

AZ IDEGEN NYELVEK TANÍTÁSÁNAK ELMÉLETI ALAPJAI ÉS GYAKORLATI

Bárdos Jenő

AZ IDEGEN NYELVEK
TANÍTÁSÁNAK
ELMÉLETI ALAPJAI
ÉS GYAKORLATA

Nemzeti Tankönyvkiadó

NYELVPEDAGÓGIA
AZ IDEGEN NYELVEK
TANÍTÁSÁNAK
ELMÉLETI ALAPJAI
ÉS GYAKORLATA

Édesanyámnak és Édesapámnak

NYELVPEDAGÓGIA TANKÖNYVSOROZAT

Szerkeszti:

BÁRDOS JENŐ

VESZPRÉMI EGYETEM
ANGOL NYELV ÉS IRODALOM TANSZÉK
Veszprém, Egyetem u. 3. 8200
Tel.: (88) 423–242
Fax: (88) 422–845
bardos@almos.vein.hu

Bárdos Jenő

**AZ IDEGEN NYELVEK
TANÍTÁSÁNAK
ELMÉLETI ALAPJAI
ÉS GYAKORLATA**

NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ
BUDAPEST

Felsőoktatási tankönyv

Készült az MKM Felsőoktatási Pályázatok Irodája által lebonyolított felsőoktatási tankönyv-támogatási program keretében

Bírálok:

DR. BUDAI LÁSZLÓ
a nyelvtudomány kandidátusa
egyetemi tanár

DR. MEDGYES PÉTER
a neveléstudomány doktora
egyetemi tanár

© Bárdos Jenő, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2000

ISBN 963 19 0555 1

A mű más kiadványban való részleges vagy teljes felhasználása, utánközlése, illetve sokszorosítása a Kiadó engedélye nélkül tilos!

Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
A kiadásért felel: dr. Ábrahám István vezérigazgató
Raktári szám: 41 229
Felelős főszerkesztő: Palójtay Mária
Felelős szerkesztő: Hernádi Katalin
Műszaki szerkesztő: Görög Istvánné
Terjedelem: 26,81 (A/5) ív
Első kiadás, 2000
Tördelés: HEXACO GNH Kft.

Témák

I. A nyelvpedagógia fogalma

A nyelvpedagógia értelmezései
A nyelvpedagógia kialakulása
A nyelvpedagógia tartalom szerkezete
A nyelvpedagógia rokon tudományai, főbb kutatási területei

II. A nyelvi tartalom közvetítése

A nyelvi tartalom fogalma
A kiejtés tanítása
A nyelvtan tanítása
A szókincs tanítása
A pragmatikai elemek tanítása

III. A készségek fejlesztése

A készségek osztályozása
A hallás utáni értés fejlesztése
Az olvasási készség fejlesztése
Az írásbeli készségek fejlesztése
A beszéd-készség fejlesztése

IV. A nyelvtanár és az osztálytermi munka sajátosságai

A nyelvtanár ismérvei
A tanítás folyamatának dimenziói
Hibaelemzés, hibajavítás
Osztálytermi megfigyelések, kutatások

V. A tanuló személyisége és a nyelvtanulási folyamat

A tanuló kognitív sajátosságai
A tanuló affektív sajátosságai
Tanulótípusok
A nyelvtanulók szociobiológiája
A nyelvtanulási folyamat sajátosságai

VI. Bibliográfia

VII. Tárgymutató

Tartalomjegyzék

Előszó	13
I. A NYELVPEDAGÓGIA FOGALMA	17
1. A nyelvpedagógia értelmezései.....	17
1.1. Néhány hazai és külföldi modell a nyelvpedagógiáról	19
2. A nyelvpedagógia kialakulása.....	24
2.1. A belső fejlődés néhány állomása.....	24
2.2. A nyelvtanulás folyamatának tudatosulása az új tudományok: a nyelvészet és a pszichológia tükrében	24
2.3. A huszadik századi módszerek átváltozásai: módszerekből elméletek.....	25
2.4. Az elnevezésekről	27
3. A nyelvpedagógia tartalomszerkezete	28
3.1. A nyelvpedagógia szintjei	32
3.2. A nyelvpedagógia fogalma	33
4. A nyelvpedagógia rokon tudományai, főbb kutatási területei	34
4.1. A nyelvpedagógia az alap- és rokon tudományok halmazában.....	36
4.2. A nyelvpedagógia kutatási módszerei és néhány kutatási területe	37
5. Összefoglalás.....	39
6. Ajánlott irodalom.....	40
II. A NYELVI TARTALOM KÖZVETÍTÉSE	41
1. A nyelvi tartalom fogalma	41
2. A kiejtés tanítása.....	45
2.1. Történeti áttekintés és tanulságok.....	45
2.2. A kiejtés tanításának alapvető dilemmája	47
2.3. A jó kiejtés kritériumai.....	48
2.4. A kiejtés tanításának zenei elemei	49
2.5. A hangok fizikai és szellemi megjelenítése.....	50
2.6. A kiejtés aspektusai: felismerés és produkció	50
2.7. A kiejtés tanításának legkedveltebb technikai megoldásai	51
2.8. Összefoglalás	53
2.9. Ajánlott irodalom.....	54

3. A nyelvtan tanítása	55
3.1. Történeti áttekintés és tanulságok	55
3.2. A nyelvtani tudás karaktere	58
3.3. A nyelvtani tudás tökéletesedésének folyamata	58
3.4. A nyelvtan tanításának lehetséges megközelítései	59
3.5. A nyelvtan tanításának fokozatai	60
3.6. A nyelvtani jelenségek tanításának optimalizálása	62
3.7. Haladás és sebesség a nyelvtani jelenségek tanításában	64
3.8. Összefoglalás	65
3.9. Ajánlott irodalom	66
4. A szókincs tanítása	67
4.1. A szókincstanítás néhány paradoxona	67
4.2. Történeti áttekintés és tanulságok	67
4.3. A mentális lexikon és más allegóriák	69
4.3.1. Bemenet	70
4.3.2. Raktározás	71
4.3.3. Felidézés	72
4.4. A szókincs tanításának mennyiségi kérdései	73
4.4.1. Aktív és passzív szókincs	73
4.4.2. Szókincsméret és nyelvi szintek	75
4.4.3. Hány szót tanítsunk alkalmanként?	76
4.5. A szókincs tanításának „minőségi” kérdései	77
4.5.1. Egyetlen szó tanítása	77
4.5.2. Kifejezések tanítása	83
4.6. Összefoglalás	84
4.7. Ajánlott irodalom	85
5. A pragmatikai elemek tanítása	86
5.1. A pragmatikai elemek megjelenése	86
5.2. A jelentés tanulmányozásának integráló hatása	86
5.3. Néhány nyelvhasználattal kapcsolatos elmélet és modell a kommunikatív nyelvtanulás kialakulása előtt	89
5.3.1. Beszédműveletek (beszédaktus-elmélet)	89
5.3.2. Beszéd és implikáció	90
5.3.3. Együttműködés és udvariasság mint a társalgás alapelvei	90
5.3.4. Beszédszándékok	92
5.4. Alkalmazott nyelvészeti hatások a kommunikatív nyelvtanulás kialakulásában	93
5.4.1. A kommunikatív kompetencia	94
5.4.2. Egységes európai tantervi célrendszer	96
5.4.3. A beszédfunkciók	96
5.4.4. A szituációk szerepe	98
5.5. A nyelvhasználati szempontok érvényesítésének néhány osztálytermi következménye	99
5.6. Összefoglalás	101
5.7. Ajánlott irodalom	102

III. A KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSE	103
1. A készségek osztályozása	103
1.1. A készségek integrálhatósága és hasonlósága	105
1.2. A fejlett készségekkel rendelkező nyelvhasználó néhány jellegzetes vonása	107
2. A hallás utáni értés fejlesztése	108
2.1. Hallásértés: történeti előzmények és tanulságok	109
2.2. A hallásértés folyamatának főbb jellemzői	110
2.3. A hallásértés értelmezésének legfontosabb modelljei.....	111
2.3.1. A hallásértés szerkezete avagy a háromszintű modell	111
2.3.2. Interaktív és nem interaktív hallásértés	113
2.3.3. További hallásértési modellek: társalgás vagy tanulás mint cél	114
2.3.4. Bemenet és befogadás	115
2.4. A hallásértés főbb műfajai: célok és funkciók.....	116
2.4.1. Természetes hallásértési szituációk és műfajok.....	116
2.4.2. Osztálytermi hallásértési szituációk és műfajok	117
2.5. A hallásértés nehézségei.....	118
2.5.1. Hallásértési problémák és a nyelvtudás hiányosságai	119
2.5.2. A hallásértés nehézségeinek egyéb okai (kontextus és háttérismeret)	120
2.6. A hallásértést elősegítő képességek	121
2.7. Mikrokészségek a hallásértésben.....	123
2.8. A hallásértés tanításának módszeres menete	124
2.9. A hallásértés tanításának legkedveltebb gyakorlati típusai	124
2.10. Összefoglalás	126
2.11. Ajánlott irodalom.....	128
3. Az olvasási készség fejlesztése	129
3.1. Az olvasás tanítása: történelmi előzmények és tanulságok.....	130
3.2. Az olvasás fiziológiája	131
3.3. Az olvasási folyamat szerkezete és jellegzetességei.....	132
3.3.1. Pszicholingvisztikai modellek	133
3.3.2. A háttérismeretek aktiválása	134
3.3.3. Az olvasási folyamat négy szintű modellje	135
3.4. Az olvasás mikrokészségei.....	136
3.5. Az olvasás alaptípusai	138
3.6. Természetes és mesterséges szövegek	140
3.6.1. Krashen olvasási hipotézise	141
3.7. Az olvasási szövegek műfajai: források és lelőhelyek.....	142
3.8. Az olvasás tanításának technológiája.....	143
3.9. Olvasmányok feldolgozásának hagyományos tantermi megoldásai.....	145
3.10. Összefoglalás	147
3.11. Ajánlott irodalom.....	148

4. Az íráskészség fejlesztése	149
4.1. Az írás tanítása: történelmi előzmények és tanulságok.....	150
4.1.1. Közép- és újkori iskolai hagyományok	150
4.1.2. Az írás fejlődése a második világháború után	152
4.2. Az írás fiziológiája.....	153
4.3. Az írás és más készségek.....	155
4.3.1. Az írott szöveg sajátosságai.....	156
4.3.2. Az írás és a beszéd	158
4.3.3. Az írás és az olvasás	159
4.4. Az írás mikrokészségei.....	160
4.5. Az íráskészség tanításának legfontosabb dilemmái	161
4.5.1. Az eredmény és a folyamat dilemmája	162
4.5.2. A kontrasztív retorika fogalma és ellenzői	163
4.5.3. Az autentikusság és mesterkélttség dilemmája az írástanításban	165
4.6. Az anyanyelvi és idegen nyelvi írástanítás egybevetése.....	166
4.7. Műfajok és témák, szerkezet és sémák az írástanításban.....	167
4.8. Az írás tanításának technológiája.....	172
4.8.1. Elemi írástanítási folyamatok	173
4.8.2. Írásfejlesztő gyakorlatok a nyelvi kód biztonságosabb használata érdekében.....	175
4.8.3. Kreatív írás, szabad fogalmazás.....	177
4.9. Összefoglalás	178
4.10. Ajánlott irodalom.....	179
5. A beszéd-készség fejlesztése.....	181
5.1. Történelmi áttekintés és tanulságok.....	181
5.2. A beszéd-készség fejlesztésének nehézségei.....	182
5.3. Beszédkondíciók és interaktív készségek.....	184
5.4. Beszédtípusok, beszédműfajok	186
5.5. A beszéd fejlesztésének legismertebb technikái.....	188
5.5.1. A beszédgyakorlatok karaktere és típusai	188
5.5.2. Népszerű beszédfejlesztő gyakorlatok	190
5.6. A kortárs beszéd-tanítás néhány problémája	195
5.7. Összefoglalás	198
5.8. Ajánlott irodalom.....	199
 IV. A NYELVTANÁR ÉS AZ OSZTÁLYTERMI MUNKA SAJÁTOS SÁGAI.....	201
1. A nyelvtanár ismérvei.....	201
1.1. Személyiségjegyek, tulajdonságok a nyelvtanárban.....	202
1.2. Tanártípusok, tanítási stílusok	204
1.3. Tanári szerepek	206
1.4. Nyelvtanári mikrokészségek.....	208
1.5. Ajánlott irodalom.....	210
2. A tanítás folyamatának dimenziói.....	211
2.1. Az idegen nyelvek oktatásának szinterei (tér).....	212

2.2. Az idő szerepe a nyelvoktatási folyamatban (idő).....	214
2.3. A szereplők csoportosítása (mód).....	216
2.4. A módszerfogalom hierarchiája.....	217
2.5. Ajánlott irodalom.....	218
3. Hibaelemzés, hibajavítás.....	219
3.1. A hiba fogalma.....	219
3.2. Néhány hibatípus bemutatása.....	220
3.3. A hibajavítás alapkérdései.....	222
3.4. A hibajavítás technikái.....	223
3.5. Ajánlott irodalom.....	225
4. Osztálytermi megfigyelések, kutatások.....	226
4.1. Nyelvészeti megfigyelési modellek.....	227
4.2. Pedagógiai megfigyelési modellek.....	228
4.3. Az osztálytermi kutatások legfontosabb témái.....	231
4.4. Ajánlott irodalom.....	233
 V. A TANULÓ SZEMÉLYISÉGE ÉS A NYELVTANULÁSI FOLYAMAT	235
1. A tanuló kognitív sajátosságai.....	235
1.1. Nyelvérzék, nyelvi képességek, nyelvtelhetség.....	236
1.2. Intelligencia	237
1.3. További kognitív változók.....	238
1.4. Nyelvtanulási stratégiák	239
1.5. Ajánlott irodalom.....	241
2. A tanuló affektív sajátosságai	242
2.1. Motiváció.....	242
2.2. Önbizalom és gátlásosság.....	244
2.3. Nyelvi stressz és szorongás	245
2.4. További affektív tényezők.....	247
2.4.1. A bizonytalanság tűrése és a kockázatvállalás.....	248
2.4.2. Együttműködés és versenyszellem.....	248
2.4.3. Empátia.....	249
2.4.4. Extrovertáltság	250
2.5. Tanulási stílusok	252
2.6. Ajánlott irodalom.....	253
3. Tanulótípusok.....	254
3.1. Változatok tanulótípusokra.....	254
3.2. Az ideális nyelvtanuló anatómiája	258
3.3. Ajánlott irodalom.....	260
4. A nyelvtanulók szociobiológiája	261
4.1. Életkor.....	261
4.2. A nemek közötti különbségek	263
4.3. Akkulturáció és társadalmi távolság	264
4.4. Ajánlott irodalom.....	266

5. A nyelvtanulási folyamat sajátosságai.....	267
5.1. Tanulásfelfogások.....	267
5.2. Nyelvelsajátítási elméletek.....	269
5.3. Az önálló tanuló: autonómia és kooperáció	273
5.3.1. Autonómia	273
5.3.2. Kooperáció.....	276
5.3.3. Multimédia-menedzsment	277
5.4. Ajánlott irodalom.....	278
Utószó	279
VI. BIBLIOGRÁFIA.....	281
VII. TÁRGYMUTATÓ	297

Előszó

A könyv, amelyet az olvasó a kezében tart, egyik kötete annak a tankönyvsorozatnak, amely a nyelvpedagógiát a maga multidiszciplináris teljességében először mutatja be magyarul. A tematika, amelyből fogant, a veszprémi tanárképzés immáron egy évtizedes gyakorlata, ahol a tanári pályára felkészítő tanszékek kooperációjában a nyelvpedagógia a szaktanszék feladata. Ez a hierarchikus felépítésű, szigorlattal végződő tantárgyrendszer jelenleg négy tárgyból áll: *Az idegen nyelvek tanításának története*, *A kortárs idegennyelv-tanítás elmélete és gyakorlata*, *Tantervek tervezése, tananyagismeret, nyelvpedagógiai technológia*, *Idegen nyelvi mérés és értékelés*. Az egy- vagy kétórás előadásokat kétórás gyakorlatok kísérik. A tárgyak elrendezésének sorrendjében egyfelől a történetiség, másfelől a didaktikai folyamat részeinek egymásutánisága volt a rendező elv. Eszerint *Az idegen nyelvek tanításának története* egy olyan propedeutikai tárgy, amely módszerek és híres személyiségek munkásságának segítségével tisztázza az alapfogalmakat, egyben bemutatja a nyelvpedagógia mint tudományág kialakulását. *A kortárs idegennyelv-tanítás elmélete és gyakorlata* már módszerektől függetlenül, az alkalmazott tudományok által kínált gazdag szinkép szerint mutatja be a nyelvi tartalom közvetítésének, a készségek fejlesztésének, a nyelvtanulási folyamat résztvevőinek és helyszíneinek legfontosabb sajátosságait. *A tantervek és tananyagok elemzése* a legfontosabb bemeneti pontokat és a hogyanokat is magyarázza, miközben a fizikai megvalósulás lehetőségeit a *Nyelvpedagógiai technológia* taglalja. A didaktikai folyamat törvényszerűségei szerint a végső elem a visszacsatolás: erről szól az *Idegen nyelvi mérés és értékelés* című tárgy. Néhány év alatt több olyan veszprémi egyetemi jegyzet vált népszerűvé az országban, amely ezekhez a tantárgyakhoz készült (Bárdos, 1992; Hock, 1993). Eközben a veszprémi nyelvpedagógiai műhely is tovább fejlődött, aminek eredményeképpen 1999 őszétől a Tanárképző Kar Nyelvpedagógiai (Neveléstudomány) Doktori Programot indított. Részben a bölcsészeti képesítési követelmények kidolgozása, részben a nyelvtanárképzés volumene, valamint az alkalmazott nyelvészeti doktori programok igénylik, hogy a nyelvpedagógia mint tudományág – a maga inter- és multidiszciplináris valóságában –, mint cél- és követelményrendszer megjelenjen a magyar tanárképzés palettáján. A Nyelvpedagógia című tankönyvsorozat tervezett kötetei a következők:

- Az idegen nyelvek tanításának története
- Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata
- Tantervek és tananyagok tervezése és értékelése
- Idegen nyelvi mérés és értékelés
- Nyelvpedagógiai technológia

Ahhoz képest, hogy Magyarországon az idegen nyelvek tanítása és tanulása helyzetünkben fakadóan létérdek, viszonylag kevés a nagy filológiai pontosságú, elméleti megalapozottságú összefoglaló munka. Kevés mű jelent meg a nyelvtanítás történetéről (Lux, 1925; Petrich, 1937; legutóbb Bárdos, 1988), a legjobb minőségű munkák egy-egy nyelv vagy egy-egy módszer monografikus leírásával alkottak maradandót (Balassa, 1930; Medgyes, 1986, 1995). A nyelvsemleges vagy általános idegennyelv-oktatási metodikák körében ritka kivétel a komplexitásra törekvő munka (pl. Krammer–Szoboszlai, 1970; vagy legutóbb Zerkowitz, 1988). Vannak olyan sikeres művek is, amelyek megpróbálják egy könyvben az elmélet és a gyakorlat arányát összehétközíteni, hol az elmélet felől elindulva (pl. Dálnoki-Fésűs András, 1988 és 1993), hol pedig a gyakorlat irányából (Holló–Hegybíró–Tímár, 1996). Az utóbbi időben számos olyan módszertani mű látott napvilágot, amely a tanári munka megkönnyítésére forrásként használható, telve ötletekkel, gyakorlatok leírásával, nyelvi játékok garmadával stb. Bár ezeknek a műveknek a színvonala rendkívül változó, ötleteik a napi gyakorlatban jól használhatóak.

A jelen mű döntően elméleti beállítottságú, amelyben a gyakorlati megoldásokról szóló fejezetek inkább illusztrációk az olvasó számára, hogy megértse, milyen válaszokat képes adni az osztálytermi gyakorlat az interdiszciplináris elméletek kihívásaira. A Nyelvpedagógia tankönyvcsalád fentebb leírt szerkezetéből következik, hogy ez a mű nem tartalmaz tantervméleti, tananyag-értékelési fejezeteket, sem az osztályozás, mérés, vizsgáztatás, vagyis általában a visszacsatolás didaktikai fáziséval kapcsolatos részleteket, minthogy e fontos területeket külön kötetekben taglaljuk. Ezért a mű legfontosabb fejezetei a nyelvi tartalom közvetítéséről (a kiejtés, a nyelvtan, a szókincs és a pragmatikai elemek tanítása) és az alapkészségek fejlesztéséről (hallásértés és beszéd, olvasás és írás) szóló fejezetek. A tisztánlátás kedvéért a nyelvpedagógia tudományát elemző fejezet indítja a kötetet, majd a már említett két fejezetet a tanítási, tanulási folyamat résztvevőiről (az emberi tényező) és tevékenységükről szóló fejezetek követik. Az egyes fejezeteket összefoglalás és többnyelvű ajánló bibliográfia zárja le, a referált művek pedig a végső bibliográfiában szerepelnek.

A könyv írása során az egyik legnagyobb nehézség az volt, hogy a nyelvpedagógiára közvetlenül ható alkalmazott nyelvészeti, pszichológiai és szociológiai elméletek arányát a tudományág immanens szükségletei szerint jelöljük ki. E munkában iránytűként a Veszprémi Egyetem mindennapi gyakorlata szolgált, hiszen a hallgatók a nyelvpedagógián kívül általános és alkalmazott pedagógiai és pszichológiai tárgyakat éppúgy hallgatnak, mint alkalmazott nyelvészetet (pszicholingvisztika, szociolingvisztika, neurolingvisztika stb.). Az esetleges átfedések, illetve a hosszan tartó séta a határmezsgyéken csak növelik a sztereofóniát vagy éppen a kvadrofóniát.

Bár a tankönyv angol nyelvű előadás-sorozatokon alapul, nem titkolt cél volt az is, hogy szintézist hozzunk létre a magyar nyelvű kötetben, és így az idegen nyelvi tanárképzésben nemzetközileg is elfogadott elméleti alapok, gyakorlati tudnivalók bármely idegen nyelvi tanárképzés és továbbképzés számára magyarul is hozzáférhetővé váljanak.

Tekintve, hogy a tervezett öt kötet megjelenése több évet vesz igénybe, tisztelettel kérem és várom jobbító szándékú megjegyzéseiket, korrekcióikat – az ügy érdekében.

Köszönetnyilvánítás

Köszönet illeti Palojtay Mária főszerkesztő asszonyt, aki a nyelvpedagógiai tankönyvsorozatot pártfogásába vette, valamint Hernádi Katalin szerkesztőt odaadó munkájáért. Különleges hely illeti meg bírálóimat, Budai László és Medgyes Péter egyetemi tanárokat, hogy aprólékos vizsgálódásaik ballasztjaként még egy nyers kéziratot is el kellett viselniük. Hálás köszönet Mihalovicsné Lengyel Alojzia, Orbánné Horváth Márta és Zetényi-Csukás Ágnes kollegináknak fáradozásukért, amellyel a kötet bibliográfiai adatait német és francia nyelvpedagógiai munkákkal dúsították. Köszönet mindazoknak a kollégáimnak, akik hasznos tanácsaikkal a könyv egységességét emelték. Köszönet a Magyar Pedagógiának és a Keraban Kiadónak, hogy náluk megjelent eredeti közleményeimből részleteket felhasználhattam. Végül, de nem utolsósorban köszönet és hála Benkő Brigitta és Horváth Katalin tanszéki kollégáimnak, akiknek szorgos közreműködése nélkül ez a könyv nehezen válhatott volna fizikai valósággá.

Bárdos Jenő

I. A NYELVPEDAGÓGIA FOGALMA

1. A nyelvpedagógia értelmezései

Valahányszor szó esik a nyelvpedagógiáról akár iskolákban, akár konferenciákon, baráti beszélgetésekben vagy továbbképzéseken, a vélemények mindig két kategóriára oszthatók: laikus és kevésbé laikus magyarázatokra. Van, akinek a nyelvpedagógia szó kicsurini gyümölcs: valami beszélgetésre épülő terápiának véli. Van, aki úgy gondolja, hogy minden olyan cselekedet, amely az osztályteremben a nyelvtanítás és nyelvtanulás címén, okán vagy ürügyén lejátszódik, az mind nyelvpedagógia. Olyan vélemény is hallható már, hogy minden olyan módszer vagy eljárás, amely nyelvtanulást vált ki, érvényes része a nyelvpedagógiának, beletartozik a nyelvpedagógiába, de csakis ez tartozik bele a nyelvpedagógiába. Mások szerint a nyelvpedagógia a módszereket jelenti, a módszerek divatszerű hullámozását, ahol a sűrű váltakozások közepette csak egy tűnik állandónak: a változás maga. Az ilyen és hasonló értelmezések a nyelvpedagógiát hol a nyelvtanítás mindennapi gyakorlatával, hol pedig a nyelvtanítás történetével azonosítják.

Kevésbé laikusnak számít az az értelmezés, amely meg tudja különböztetni a **nyelvoktatást vizsgáló diszciplínát** tárgyától, a nyelvoktatástól. A nyelvpedagógia tehát a nyelvoktatást vizsgáló tudomány? Nem tagadható, hogy még szakemberek között is akad jó néhány, aki nem tekinti a nyelvpedagógiát tudománynak, mert nem eléggé strukturált, nincs nagyszámú, a tárgy egészét átfogó elmélete, sőt, ezen elvek jelentős részét sem támogatja empirikus kutatásból nyert adat. De ki állíthatja, hogy napjaink egzaktnak vélt tudományai teljes fegyverzetben pattantak elő jó két-háromszáz évvel ezelőtt? Miért ne lehetne lemaradásban egy olyan tudományág, amely a különféle alkalmazott tudományok egész szövevényének áll metszéspontjában? Ráadásul még a sikeres tudományos elméletek is gyakran több évtizedes késéssel jelennek meg az iskolában.

Gyakori eset az is, hogy a nyelvpedagógia mibenlétét a különféle vele rokonítható **tudományok szemszögéből** magyarázzák. Nem vetül-e ilyenkor árnyék a nyelvpedagógia egészére amiatt a homály miatt, amely világszerte még mindig belengi a pszichológia tájait, nemkülönben a pedagógiát is? Bár a tudomány a kilencvenes években jelentős erőfeszítéseket tett e 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** kifejezés, 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 transzformációs-generatív nyelvtana rejlik, de a tudományos leírásra még közel száz évet kellett várni.) Hasonlóan 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 legnagyobb meglepetése kétségtelenül 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). Öröndöletes 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 részt vevők 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 elegye 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 több évszázados mindennapi gyakorlata mint globális kihívás, mint ipar, mint alkalmazott pedagógiai rutin és mint művészet az a közeg, amelyet a nyelvpedagógia mint alkalmazott inter- és multidiszciplináris tudományág tanulmányoz.

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 kívülállók számára. Szinte 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 praktícizmus szélsőségeinek nyesegetését, jóllehet a megfelelő arányok biztosítása nélkül a fejlődés elképzelhetetlen.

A nyelvpedagógia különféle értelmezései tehát vagy laikus képzetekből indultak ki, vagy a rokon tudományok vetületeként jöttek létre. Anélkül, hogy tagadnánk a rokonítható tudományok jelentőségét, a fejezet későbbi részében szeretnénk bebizonyítani, hogy a nyelvpedagógia autentikus értelmezéséhez **saját belső fejlődése** kínálja a legmegbízhatóbb

utat, ennek segítségével építjük majd fel a nyelvpedagógia fogalmát. Előbb azonban tekintünk át néhány olyan elképzelést, amelynek elemzése közelebb visz bennünket a nyelvpedagógia mint inter- és multidiszciplináris tudomány megértéséhez.

1.1. Néhány hazai és külföldi modell a nyelvpedagógiáról

A legtöbb társadalomtudományi modell a tartalmi jegyek megragadására, tisztázására törekszik, miközben a működést, a funkciókat is bemutatja. A nyelvpedagógia tartalom-szerkezetének határait a valós társadalmi gyakorlat leképezésével jelölhetjük ki a legkönynyebben. Egy ilyen modell azt mutatja, hogy a legmagasabb politikai szinttől a napi nyelvtanításig alig akad olyan terület, olyan tevékenység, amelyben a nyelvpedagógia ne lenne érintett. Egy ilyen modellt mutat be az *1. táblázat* (Bárdos, 1984/b: 472), amelyben a felállított hierarchia minden szintjén akad olyan terület, amelyet a nyelvpedagógia tanulmányoz. (Tapasztalati alapon állíthatjuk, hogy a felsorolás a beleszólási jog nagysága szerint halad, és nem feltétlenül fontossági sorrend.)

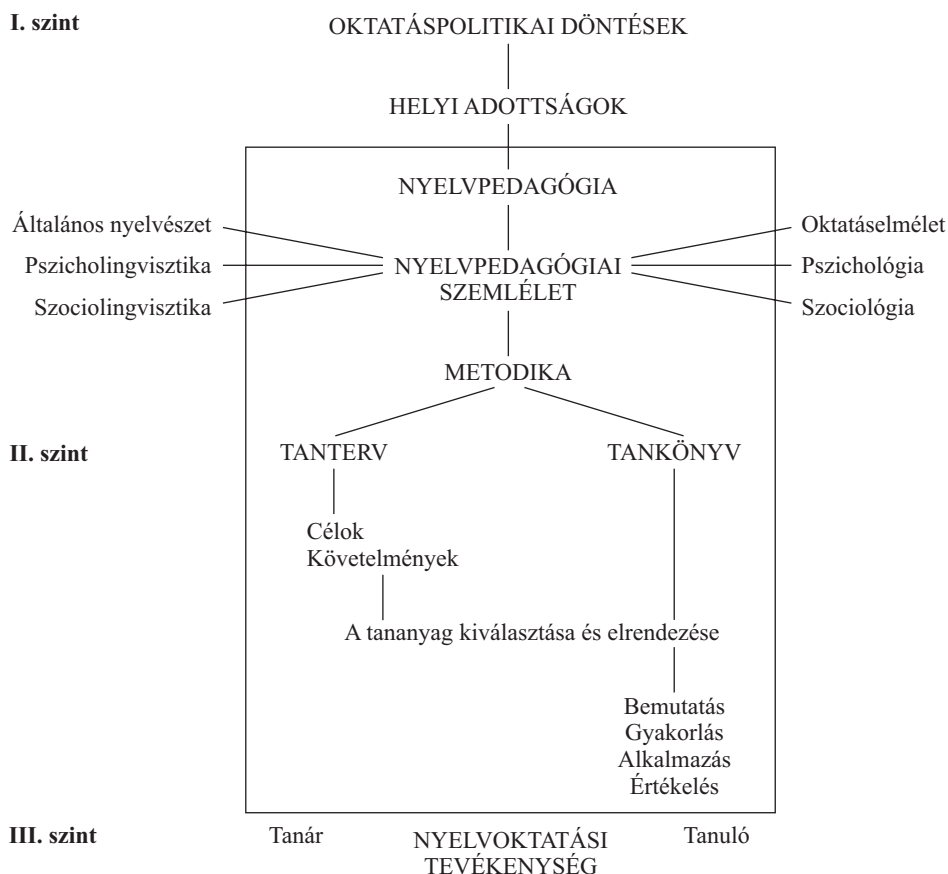
1. táblázat: A nyelvoktatás tervezésének és megvalósulásának szintjei

Szint	Intézmény	Problémák	Termék
Politikai	Szaktárcák (minisztériumok), esetleg országos hatáskörű kutatóintézetek	Melyik nyelvet? Kinek? Milyen óraszámban?	Jelentések az oktatás helyzetéről
Nyelvészeti	Kutatóintézetek, ill. magánzók, ált. és alk. nyelvész, szociolingvista	Melyik nyelvészeti modellt? Mit, mennyit? Melyik társadalmi rétegnek milyen nyelvre van szüksége?	Tudományos és pedagógiai nyelvtanok, tanulmányok
Pszichológiai	Kutatóintézetek, pszichológus, pszicholingvista	Milyen tanulási modellt?	Tanuláselméletek, 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

A nyelvpedagógia mint elméleti diszciplína helyének kijelölése történhet úgy is, hogy érvényességét a határ- és társtudományok segítségével jelöljük ki. Bár Medgyes modellje (Medgyes, 1986, 1995: 12) a nyelvoktatási folyamat szerkezetét ábrázolja, felépítését tekintve egyesíti a szinteket figyelembe vevő, de a társtudományokat is ábrázoló felfogást. Markánsan itt jelenik meg először a metodika olyan értelmezése, hogy az valójában nem más, mint a didaktikai ciklus megvalósulása egy adott nyelvi (és főként helyi) környezetben. Ebben a felírásban a nyelvpedagógia szinonim az idegen nyelvek tanításának általános elméletével és gyakorlatával, míg a metodika egyetlen konkrét nyelv tanításához kötődik. (*1. ábra*)

I. ábra: A nyelvvoktatási folyamat szerkezete mint nyelvpedagógiai modell (Medgyes, 1986)

I. szint



A nyolcvanas évek szemtanúja lehetett egy funkcionális megközelítésnek is (Budai, 1984), amely a célokból, feladatokból, taneszközökből, követelményekből, a tanárból és a diák teljesítményéből kiindulva határozta meg a metodika helyét és működését. Ez a rendkívül komplex ábrázolás (Budai, 1984: 559) determinánsként kezeli a társadalom és az egyén igényeiből és lehetőségeiből álló objektív és szubjektív tényezőket, viszont az általuk meghatározott célok mintegy beindítják a gépezetet, amely nyolc irányító funkció betartásával olajozottan működik. Budai modelljének kétségtelen előnye az, hogy ezt a működést, a funkcióknak az egybekapcsolódását igen szemléletesen mutatja be. Más kérdés, hogy ugyanebben a cikkében tagadja, hogy az idegennyelv-oktatás metodikájának önálló kutatási tárgya, saját metodológiája és egyértelmű fogalmi rendszere lenne, vagyis az idegennyelv-oktatás metodikája nem tudomány. Szigorúbb vizsgálódás kiderítené, hogy régen elfogadott és köztisztelőben álló tudományok között is akadnak olyanok, amelyeknek nincs saját me-

tolodológiája, sőt fogalmi rendszere sem olyan egyértelmű. Tizenöt évvel később Budai három alapvető kérdésére már nem lehet egyértelmű nemmel válaszolni.

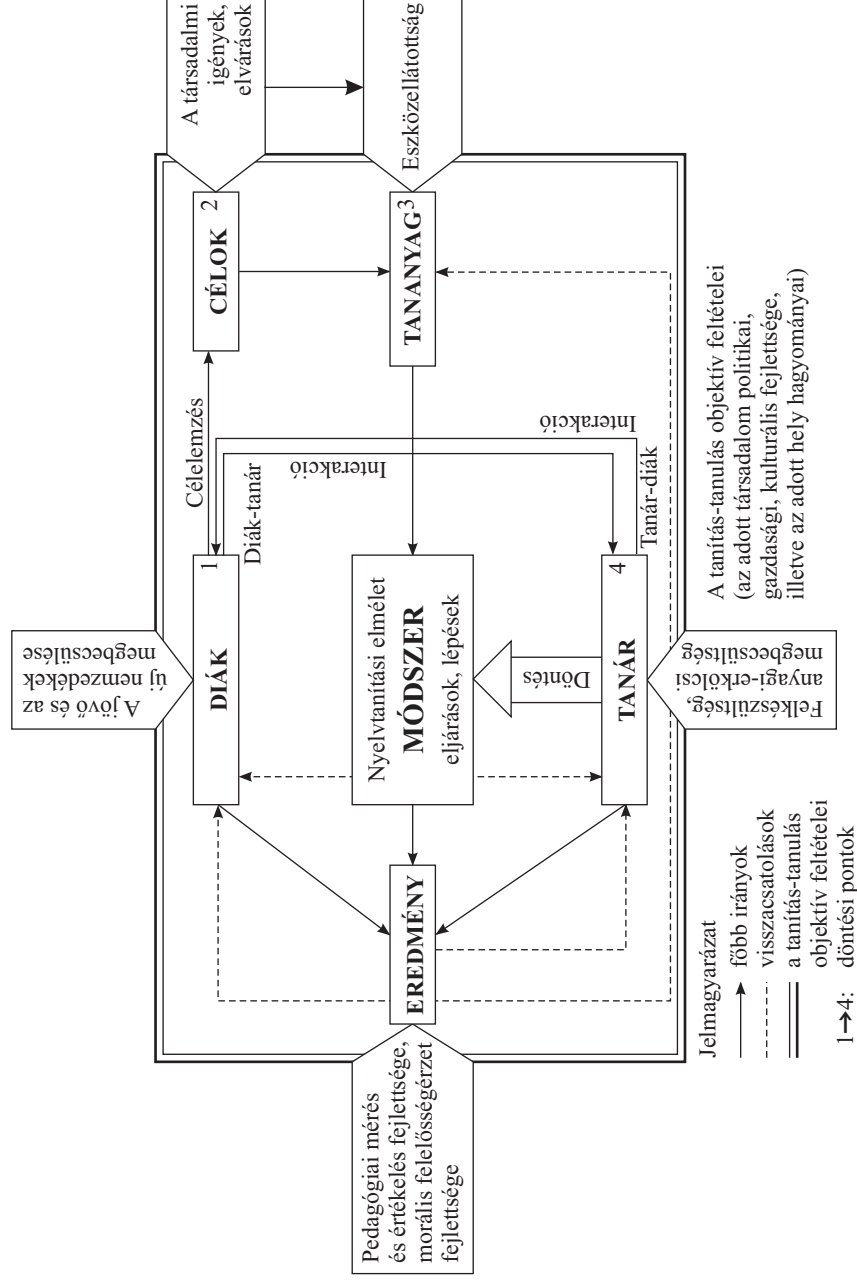
Hasonlóan az említett modellhez, Bárdos (1987, 1992: 154), felhasználva a pedagógiai struktúrák leírásában domináló rendszerszemléletet (vö. Nagy József, 1979), szintén funkcionális modellt alkot, amelyben a didaktikai ciklus és a döntések egymásutániséga világosan követhető. A nyelvpedagógiai folyamatot bemutató modellek között először kap megkülönböztetett hangsúlyt a diák-tanár interakció, amely az egész tanulási folyamat motorja. (2. ábra)

Bár a nyelvpedagógia már a hatvanas évektől kezdve finoman és érzékenyen kijelölt tudományterület (vö. például a pszichológia szemszögéből Rivers, 1964), a különféle elméletek és modellek összecsapása még a nyolcvanas években is folytatódik. Campbell (1980: 7) úgy érzi, hogy a nyelvpedagógia – más alkalmazott tudományokkal – közvetítői szerepet tölt be a pedagógia és a nyelvészet között, amely intervallumban a nyelvész az elméleti, a pedagógus pedig a gyakorlati szakember. Spolsky (1980: 72) tudományterületi levezetésében az általános nyelvészetből és a pszichológiából kiindulva (nyelvelméletek és tanuláselméletek) a pszicholingvisztika és szociolingvisztika szintjeinek bekapcsolásával jut el arra a következtetésre, hogy a nyelvpedagógia valójában pedagógiai nyelvészet (educational linguistics). Ebben a modellben az alkalmazott nyelvészet nem létezik önálló tudományként, az alkalmazások csak a pszichológiába, a szociológiába és a pedagógiába bekötve értelmesek. A korábbi modellek a legnagyobb nevű szerzők esetében (pl. Mackey, 1965; Strevens, 1977) előnyben részesítik a különböző szociokulturális vonásokat.

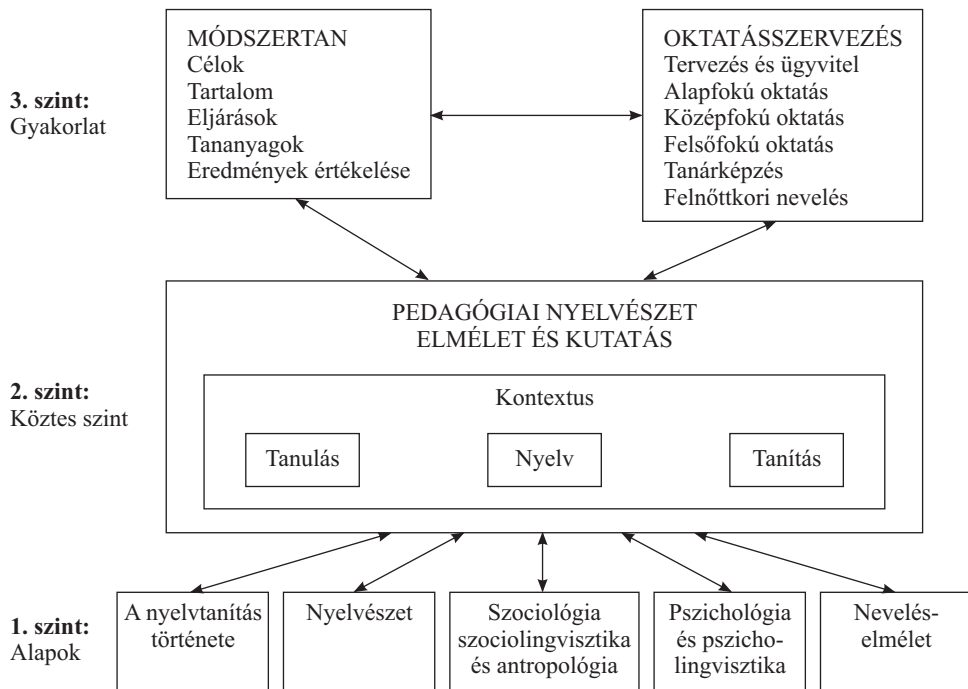
Stern elképzelése (Stern, 1983: 44) méltán nevezhető a nyelvpedagógia egyik legsikeresebb modellszerű leírásának. Bár szemlélete nem rendszerszerű, hanem piramidális, jól érzékelteti az egyes szintek közötti különbségeket. Az első szinthez a tudományos megalapozottsághoz feltétlenül szükséges tudományterületek tartoznak. A második szinten – amely egy köztes szint – helyezkedik el a nyelvpedagógia, amelyet ő is pedagógiai nyelvészetnek nevez, ahol az elmélet és kutatás szintjén a nyelvek tanításának és tanulásának a legfontosabb elveit jeleníthetjük meg. Stern rendszerében a harmadik szint a gyakorlat szintje, amely két részből áll. Metodika címén a célokból, tartalomból, eljárásokból, tananyagokból és értékelésből álló didaktikai ciklust mintázza, míg az oktatás szervezésében és adminisztrálásában az oktatás különféle szintjeit elemzi (pl. általános iskolai, középiskolai, felsőoktatási, tanárképzési, felnőttoktatási stb.). Stern modelljének előnye a szemléletesség és az a törekvés, hogy a nyelvpedagógia alapjául, szemléletének gyökeréül alkalmazott tudományokat jelölt meg. A pedagógiai nyelvészet értelmezése túl szűk, amennyiben csak elméletekre és kutatásokra korlátozódik. A nyelvpedagógia mai értelmezésében az eredeti Stern-modell számos elemét megőriztük. (3. ábra)

Az eddigiekben bemutatott összes modell deduktív megközelítésű: ismert szerzők többéves tapasztalatának absztrakciói. További egybevetések helyett ezután arra teszünk kísérletet, hogy a nyelvpedagógia fogalmát induktív úton, a nyelvpedagógia belső fejlődése alapján magyarázzuk.

2. ábra: A módszertani döntés és környezete (Bárdos, 1986)



3. ábra: Az idegen nyelvek tanítására vonatkozó tudás (Stern, 1983)



2. A nyelvpedagógia kialakulása

2.1. A belső fejlődés néhány állomása

Roger Bacon görög nyelvtana (1272) vagy Erasmus Colloquiorum liber című műve (1524), szakmai súlyuk ellenére, csak kettő abból a több száz, majd később több ezer könyvből, amelyeknek egyetlen feladatuk az volt, hogy **segítsék a nyelvtanulás/nyelvtanítás folyamatát**. Hosszú évszázadokon át a nyelvvel foglalkozó tudományok (grammatika, retorika) a nyelvtanulás szolgálóleányaivá váltak. Szerzőiket nem aggasztotta az a gond, hogy megfelelnek-e valamely szaktudomány szigorúsági követelményeinek, mint-hogy ilyenek még nem léteztek. Így munkáikat a tárgy iránti vonzódás, az elmeél, ismeretiek 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 érintetlen. 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 beszédétől 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 jelentős része, amelyek lehetővé teszik, hogy a nyelvtanulás és nyelvtanítás problémáit egyetlen nagyobb elméleti keretben értelmezzük, még nem voltak jelen.

2.2. 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 Sweet, a kiváló fonetikus volt az, aki a múlt század utolsó évében megírta a nyelvpedagógia alapművét a nyelv-

vek gyakorlati tanulmányozásáról (The Practical Study of Languages, 1899). Passy és társai, de maga Sweet is szinte hittérítő fanatizmussal vitték be az új tudományt: a fonetikát a nyelvtanulásba. Először jelent meg az az igény is, hogy a nyelvtanítás gyakorlata megfelelő elméleti keretbe foglaltassék. Így bukkannak fel 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. A 2. táblázat azt mutatja be, hogy miként határozták meg a kor kiemelkedő teoretikusai a nyelvtanítás elméletéről szóló korai műveikben a nyelvpedagógia interdiszciplinaritását meghatározó legfontosabb tudományterületeket.

2. táblázat: A nyelvpedagógia rokon és kritikai tudományai néhány korai teoretikus szerint

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

2.3. A huszadik századi módszerek átváltozásai: módszerekből elméletek

A huszadik században a nyelvtanítási szakma gyakorlata (amelyet itt most praktikus megfontolásokból összességében azonosnak tekintünk az erre vonatkozó bölcsellettal, 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.

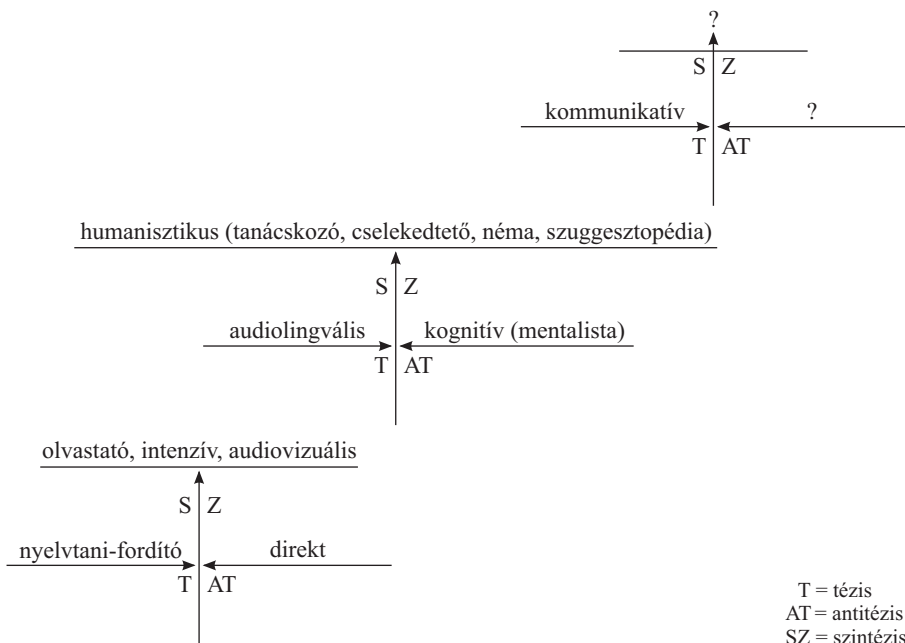
Ez az a pont, amikor a módszerfogalom hierarchiájában **különválaszthatjuk az egyszerű módszereket és az ún. nyelvtanítási elméleteket**. Az utóbbi annyival több a módszernél, hogy **az adott nyelvtanítási stratégiát magyarázó, értelmező és támogató tudományok elméletei sajátos kongruenciába kerülnek**, ami 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 3. táblázat azt szemlélteti, hogy a rokon és kritikai tudományok miképpen kapcsolódnak egybe a felsorolt nyelvtanítási elméletekben.

3. táblázat: Néhány módszer mint nyelvtanítási elmélet

Nyelvészet		Pszichológia	Szakmethodikai megoldások
fonetika	+	asszociatív pszichológia	= direkt módszer
strukturizmus	+	behaviorizmus	= audiolingvális módszer
transzformációs-generatív nyelvemélet	+	kognitív pszichológia	= mentalista módszer
makrolingvisztika	+	szociálpszichológia	= kommunikatív stratégiák

A nyelvtanítási módszerek huszadik századi tökéletesedését némi távlatból könnyen magyarázhatjuk a hegeli tézis–antitézis–szintézis fejlődési menettel. Eszerint a nyelvtanítási módszereknek 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 tanulásemélet az audiolingvális és a mentális módszerek képében, amelyeket a humanisztikus-pszichológizáló módszerek oldanak fel, bár szelidségük látszólagos, hiszen a tananyag-centrikusság és a zárt iskola ellen láznak. A fejlődés logikája azt sugallja, hogy a kommunikatív módszer a most érvényben lévő, mindent elsöprő tézis, amelyre az antitézist még nem hozta meg az idő. Az a tény viszont, hogy a kommunikatív nyelvtanítás a századvégen eklektikusan kiszélesedett, inkább azt sugallja, hogy az ábrától eltérően most egy szintézis cselekvő részesei vagyunk. (4. ábra)

4. ábra: A módszerek huszadik századi fejlődése



2.4. Az elnevezésekről

Közismert, hogy a huszadik 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 elméletek egyre strukturáltabbak, és a szakmai gyakorlat is egyre tudományosabbnak akar látszani, viszont a nyelvpedagógia maga, a társtudományok szókincsének használata ellenére, 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).

A nyelvpedagógiát illetően alighanem az a legfontosabb, hogy **a hagyományos idegen nyelvi tantárgy-pedagógia 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 kutatja.**

A továbbiakban azt kívánjuk megvizsgálni, hogy mi is a nyelvpedagógia tényleges tartalma, tartalomszerkezete, melyek legfőbb kutatási és alkalmazási területei.

3. A nyelvpedagógia tartalomszerkezete

Induktív modellek

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

4. táblázat: Ismert angolszász metodikák tématerképe

Fontosabb témák	Ismert teljes körű 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
Dialógus/szöveg	X				X	X	X	
Nyelvtan	X	X	X			X	X	X
Szókinsz		X	X		X	X	X	X
Kiejtés	X			X		X		X
Diák és tanár		X	X				X	X
Tesztelés		X						
Osztálymunka-szervezés				X	X	X	X	X
Audiovizuális eszközök				X	X			
Hibajavítás	X			X			X	
Gyakorlás				X		X		

1. Rivers–Temperley (1978); 2. Long–Richards (1987); 3. Celce–Murcia–McIntosh (1989); 4. Hubbard–Jones (1983); 5. Willis (1981); 6. Harmer (1991); 7. Lewis–Hill (1985); 8. Nunan (1991)

Mint várható volt, a készségek fejlesztése és a nyelvi tartalom közvetítése viszi el a pálmát, ezeken kívül kiemeltnek tekinthetjük még az osztálytermi történetekkel 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. táblázat). (Ez egyben azt is mutatja, hogy néhány év alatt is jelentősen elmozdultunk a hagyományos, szűkebb értelemben vett idegen nyelvi szakmetodika irányából a tágabb értelmű, a pedagógiai tartalomra és folyamatra jobban koncentrálnak 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 bizonyos problémákat. Ez a szemlélet a tudatosságnak egy sokkal magasabb szintjét tételezi fel, a tanítási folyamatban pedig a tanulókat 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 adottnak vesszük. Márpedig az idegen ajkú műveltség időnként távol áll az idegen nyelvek tanáraitól, és a műveltségnek e foghíjasságból eredő beszédhibái az anyanyelvű tanárokat legalább annyira sújtják. Mostanában már a nyelvmesterek kora lejárt, a nyelvvidomárok helye pedig a nyelvtanítási piac különféle cirkuszi sátraiban van. **A kultúrából kultúrákba való átlépés élménye személyfüggő ajándék mind a tanár, mind a diák részéről.**

5. táblázat: Metodikai kurzusok témái az Egyesült Államokban: a részt vevő intézetek száma és az egyes témákra szánt idő (Uber-Grosse, 1991)

Téma	Intézetek száma	Hetek száma
Hagyományos és új módszerek	34	89
A nyelvtanulás elmélete	33	50
Íráskészség	30	33
Olvasási készség	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
A négy alapkészség integrálása	4	3
Kétnyelvű oktatás	4	3
Kognitív stílusok	4	2
Szakmai fejlődés	3	2

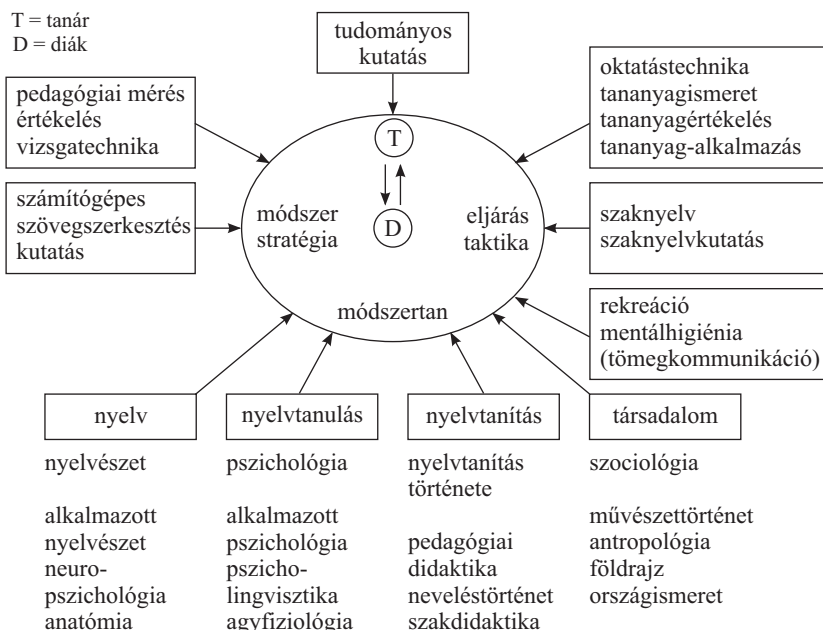
Spekulatív modellek

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 leg-egyszerűbb formájában a 5. ábra mutatja.

5. ábra: az idegen nyelvek tanárainak „közvetlen tudományai”

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 videoszalagok, integrált nyelvi laborok, számítógépes nyelvtanítás stb.

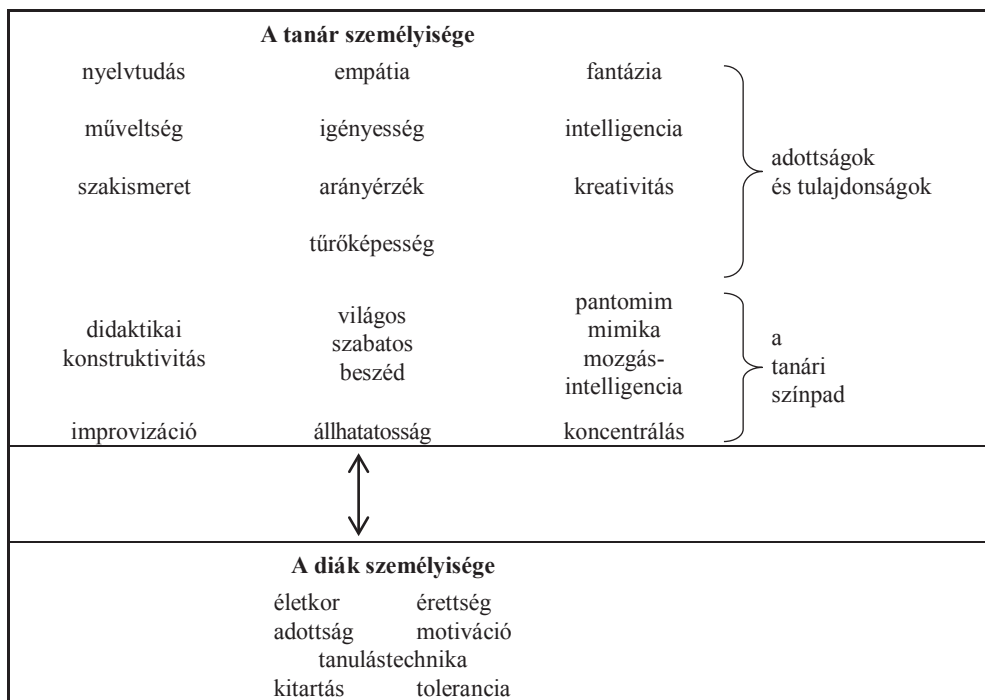
6. ábra: Deduktív-rationális-funkcionális modell



Hasonló modell az általunk 1986-ban leírt (Bárdos, 1987, 1992: 162), a tanár-diák interakciót középpontba állító, de mégis módszertan-centrikus modell, 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 6. ábra.

Ebben a leírásban a tanár-diák (T-D) kapcsolat áll a középpontban az osztályterem színpadán. A kapcsolat résztvevőinek legfontosabb jellegzetességeit a 7. ábra szemlélteti. (A tanár és a diák személyiségéről, tulajdonságairól, szerepeikről és lehetőségeikről szól a könyv IV. és V. fejezete.)

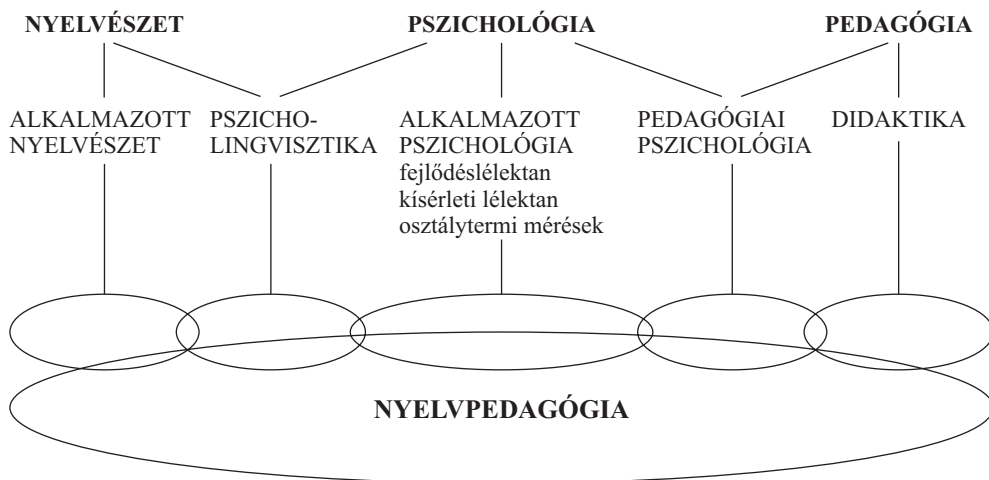
7. ábra: A tanár-diák kapcsolat



Az előző 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 ide-

gen nyelvi nevelési helyzet minden nevelés-lélektani sajátossága, nemkülönben az egész pedagógiai folyamat pszicholingvisztikai törvényszerűségeinek tanulmányozása. **A nyelvpedagógia tárgya a nyelvtanítás és a nyelvtanulás folyamatának nyelvészeti, pedagógiai és pszichológiai szempontú tanulmányozása**, vagyis a nyelvpedagógia a nyelvi fejlődés és fejlesztés pszichológiai és nyelvészeti magyarázatait fogja a pedagógia hámjába. Ezeket az összefonódásokat szemlélteti a 8. ábra, amely azt mutatja, hogy a nyelvpedagógia olyan határtudomány, amely az eredeti rokon és társtudományoktól **viszonylag távol eső alkalmazott tudományokat egyesít**.

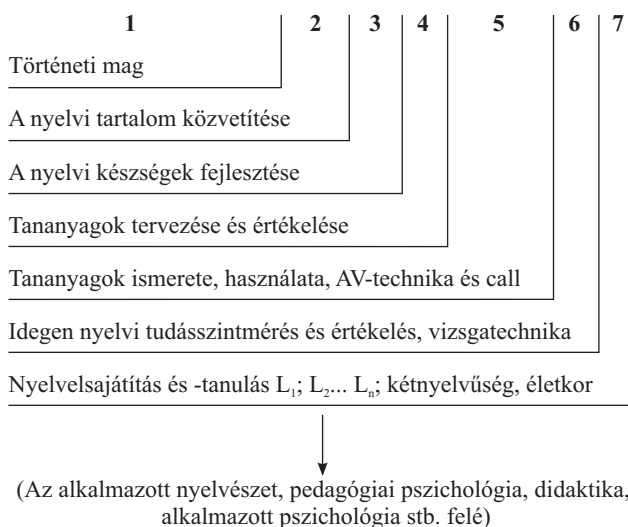
8. ábra: A nyelvpedagógia és a rokon tudományok



3.1. A nyelvpedagógia szintjei

A nyelvpedagógia héjszerkezetében a legbelső szilárd mag nem más, mint az idegen nyelvek tanításának két és fél ezredes bölcselete: elmélete és gyakorlata. Ezt követik a szakmethodikai 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, vizsgatechnika szintje, amely nem sokban különbözik a pedagógia és pszichológia más ágazatainak technikáitól. Minél távolabbra kerülünk az empirikus-pragmatikus magtól (a nyelvtanítás történeti bölcséletétől), annál közelebb kerülünk egyes alkalmazott vagy határtudományok mezsgyéihez (lásd 9. ábra). Így a nyelvelsajátítás és -tanulás az anyanyelvben és a célnyelvben, a kétnyelvűség problematikája, az életkori sajátosságok vagy hibák a nyelvfejlődésben stb. már közös határsávot képeznek az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia között.

9. ábra: A nyelvpedagógia héjszerkezete



3.2. A nyelvpedagógia fogalma

A nyelvpedagógia bizonyos értelemben nem határ, hanem „határokon túli” tudomány, amely a nyelvésztől, a pszichológiától és a pedagógiától viszonylag távol, de hatásuk alól nem kikerülve értelmezi a nyelvelsajátítás és -tanulás ($L_1, L_2, \dots, L_n$) 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 menet jelentkezik. Az AV-technikákban a szakma technológiája teljesül.

Mivel a történeti elem műveltséganyaga viszonylag zárt, az erre épülő tantárgypedagógia/szakmethodika 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 egyedi – még szintén feltérképezetlen.

A nyelvpedagógia kutatási módszerei közt megtalálhatjuk a személyiségvizsgálatok standard és nem standard eszközeit, a tudásszintmérő teszteket, a feltáró és feldolgozó (értékelő) módszerek pszichológiából, szociológiából és pedagógiából ismert változatait, amelyek az utóbbi időben különösen felélénkült osztálytermi kutatásokban realizálódnak. A kilencvenes években igen népszerűek a kommunikatív kompetenciára, a multikulturális nyelvtanulásra, az egyéni nyelvtanulási stratégiákra, a motivációkutatásra, a tantervfel fejlesztésre és általában a nyelvpedagógia tudásszerkezetére vonatkozó kutatások.

4. A nyelvpedagógia rokon tudományai, főbb kutatási területei

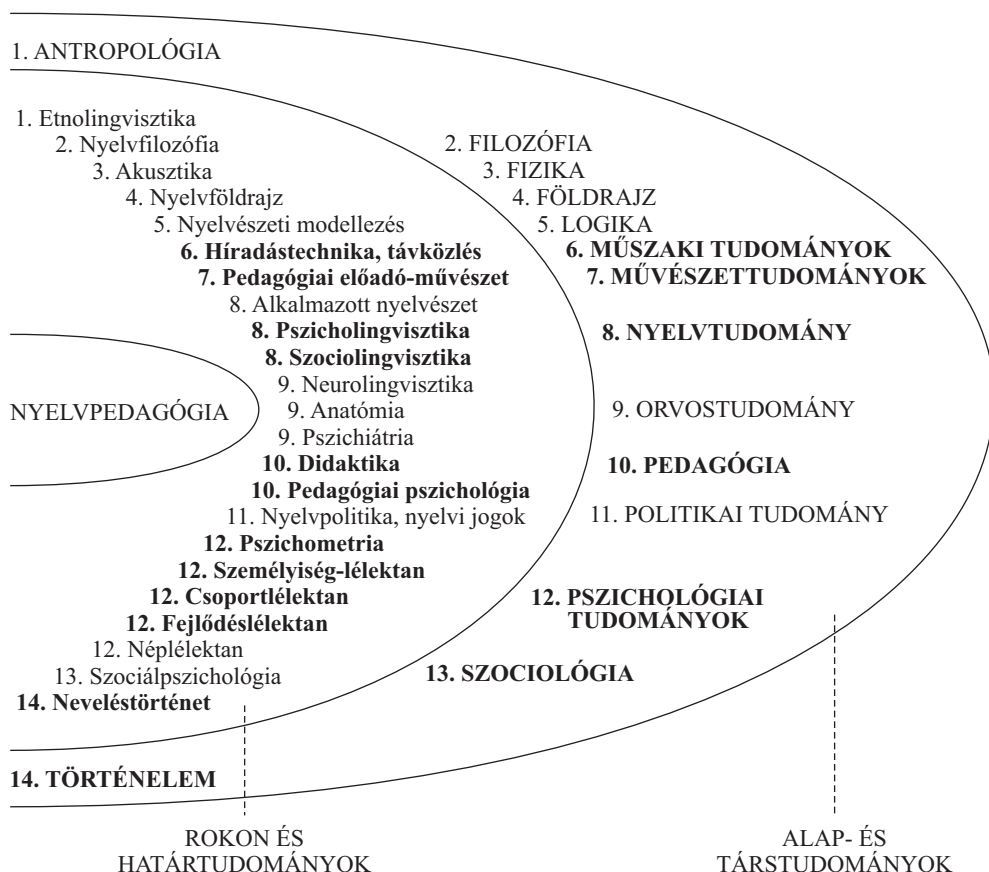
A tudományok történetének tanulmányozása azt a képzetet keltheti bennünk, hogy a folyamatos differenciálódás miatt a tudományok lassan és állandóan – csakúgy, mint a kontinensek – távolodnak egymástól. Köztes területeiken új interdiszciplináris ágazatok jelennek meg új nevezéktannal, megállíthatatlan szaporodásuk fokozatosan tágítja a tudományok galaxisát. A tudományoknak ez a megsokszorozódása történhet úgy is, hogy az átfogó, nagyobb tudományágak önálló tudományokat szülnek (pl. a pedagógia nem az egyetlen tudomány, amely a filozófia köpönyegéből bújik elő), így ezt az irányt tekinthetjük egyenes ági leszármazásnak is. Más esetekben azonban, az új tudományos felfedezések következtében, két párhuzamosan futó tudományág mintegy lefedi a kettőjük között húzódó területeket, s azok maguk is önálló tudománnyá válnak (pl. kémia és biológia: biokémia). Ugyanakkor ez az „eltávolodás” az inter- és multidiszciplináris tudományok sokasodásával közeledést is jelent: korábban egymással még csak nem is rokonítható tudományágak működnek együtt egy probléma megoldásában.

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 (pl. Kant). Voltaképpen Herbartnál jelenik meg először a pedagógia önálló tudományként, de még nála is az etika megvalósulását jelenti: a pedagógia nem más, mint az etika átvitele az egyén és különösen az ifjúság lelkébe (hasonlóképpen az etika átvitele az állam életébe nem más, mint a politika). Kármán a pedagógiához és a politikához hozzácsatolja az ökonómiát is, és lényegében ez a rendszer több évtizeden át megmarad (vö. Weszely, 1923: 36). Így kerül a pedagógia Kornis rendszerében (1922) az értéktudományok közé szemben a valóságtudományokkal, amelyek a meglévőt vizsgálják. Az értéktudományok Kornis szerint a kellőt, vagyis az értékeket és azok érvényét akarják megállapítani. Bár igen csábító lenne ezt a történeti leírást tovább is folytatni, szűkebb témánk azt kívánja, hogy a pedagógia, illetve rokon és társtudományainak kapcsolatára összpontosítsunk. Azért maradunk a pedagógiánál, mert a nyelvpedagógiát döntően alkalmazott pedagógiának tekintjük és nem az alkalmazott nyelvészet részének.

Csak egyetérthetünk Imre Sándorral, aki ezt mondja: „Egyetlen tudomány sem állhat magában” (Imre, 1928: 42). Nem ő az egyetlen, aki hangsúlyozza, hogy a neveléstudomány önállóságát nem kérdőjelezi meg az a tény, hogy teljes rendszereket vesz át más tudományokból (pl. a testi fejlődés szakaszai) – és így más tudományokkal közös kutatási területei is kialakultak –, mivel feladata, szemlélete sajátos. A biológiából, filozófiából, politikából vagy más tudományokból átvett elemek miatt még nem válik egy másik tudomány kiegészítőjévé vagy egyszerűen egy másik tudományág alkalmazásává, mint ahogy azt korábban értelmezték (pl. az etikáé, a pszichológiáé, a higiéniaé). Fináczy (1937) lényegében átveszi Kornis osztályozását (bár valóságtudományok és értéktudományok helyett ténytu-

dományokról és normatív tudományokról beszél), és azt állítja, hogy a pedagógia inkább normatív, mint ténytudomány (Fináczy, 1937: 77), és a nevelés céljának elérése érdekében három segédtudományra van szüksége: az etikára, a logikára és az esztétikára. A rokon tudományok közül Fináczy mindössze ötöt elemez: élettan, egészségtan, lélektan, társadalomtan és művelődéstörténet. Ha most váratlanul egy jó fél évszázados ugrást teszünk, és összehasonlítjuk a fentieket egy korabeli rendszerrel (Nagy Sándor, 1981: 33–37), akkor azt látjuk, hogy a lélektan és a társadalomtan (vagyis a szociológia) különféle változataiban jelentősen megerősödött (általános pszichológia, gyermekpszichológia, fejlődéslélektan és pedagógiai pszichológia, szociálpszichológia, nevelésszociológia stb.); megmaradt az élettan és egészségtan (mint fiziológia és iskola-egészségtan), ellenben valahol elveszett a művelődéstörténet. Helyette olyan új ágazatok jelentek meg, mint a matematikai logika és a

10. ábra: A nyelvpedagógia a rokon és alaptudományok halmazában



kibernetika. Már ez az egybevetés is jól mutatja a tudományok differenciálódásáról és megsokszorozódásáról szóló elmélkedés igazságát. Újabban Zsolnai (1996a, 1996b) törekedett arra, hogy a pedagógia tudományterületi összefüggéseit a lehető legszélesebb alapokra helyezze. Karteziánus alapossággal tárta fel a pedagógia alap- és társtudományait, nemkülönben rokon és határtudományait, és ezzel a pedagógia olyan újraértelmezését tette lehetővé, amely a tanárképzésnek is új utakat kínál. Azt reméljük, hogy a 10. ábrán látható modell is megújítja a honi nyelvpedagógia értelmezéseit és a tanárképzés gyakorlatát. (Egy alaptudomány több rokon és határtudomány segítségével is kapcsolódhat a nyelvpedagógiához a számozás értelmében. A kiemelt tudományágak a legfontosabbak.)

4.1. A nyelvpedagógia az alap- és rokon tudományok halmazában

Korábbi fejezetekben (3.1., 3.2.) azt próbáltuk hangsúlyozni, hogy a nyelvpedagógia mint inter- és multidiszciplináris tudományág az alaptudományoktól meglehetősen távol eső, azoktól legalább két, esetleg három szintre elhelyezkedő alkalmazott tudomány. Ha átmenetileg figyelmen kívül hagyjuk azt a tény, hogy egyes tudományágak az átlagosnál jóval nagyobb mértékben segítettek (vagy éppen gátolták) a nyelvpedagógia fejlődését, és minden tudományágat egyforma súlyúnak tekintünk, akkor egy másfajta megközelítés is lehetséges. Egy tudományokat feltérképező, közelmúltban megjelent munka (Schranz, 1995) huszonnégy főágban kétszázhuszonegy tudományágat ábrázol, és további ezerkilencszázkilencvenöt alágat mutat be. Ezzel a halmazzal vetettük egybe a nyelvpedagógia tényrendszerét, tartalomszerkezetét, és vizsgálódásaink eredményeképpen úgy találtuk, hogy a nyelvpedagógiának **tizenegy alaptudományhoz** van köze, amelyekhez többnyire lazán vagy áttételesen és nem direkt módon **huszonhárom rokon és határtudomány** segítségével kötődik. Bár egy ilyen komparatív elemzés szokatlan és elhanyagolt területeket képes felfedezni (pl. pedagógiai előadó-művészet, pszichiátria stb.), mégis rendelkezik azzal a hátránnyal, hogy valamennyi összefüggést egyenértékűnek tüntet fel. Ez egyáltalán nem meglepő, hiszen a tudománynak a nyelvpedagógiával való rokoníthatósága nem más, mint a tudományok halmazának egy lehetséges metszete.

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 (a 10. ábrán vastag betűvel), amelyek a nyelvpedagógia jelene szempontjából a legfontosabbak: ez a belső kör már csak **hét alaptudományból** és az ezekhez kötődő **tizenegy rokon tudományból** áll. Ha felidézünk a századelő nagy nyelvpedagógiai teoretikusait (Sweet, Jespersen, Palmer), akkor megint csak jól érzékelhetjük a tudományterületek differenciálódását, hiszen esetükben a **nyelvészet**, a **pszichológia**, majd a **pedagógia** szerepelt alapozó 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 nyelvtanítás-történeti tudatosság mint nevelési és művelődés-

történeti 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 jelenbéli, sőt az is lehet, hogy jövőbeni nagy vesztesei a **művészettudományok**, hiszen a **pedagógiai előadó-művészet** 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 a 10. ábrán felsorolt más tudományok (pl. **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 szórakozttató 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 diáktanár 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 **nyelvtanítás-történet** tükrében vizsgáljuk. Ennélfogva a nyelvtanítás-történet a nyelvpedagógia diakrón aspektusa, s mint ilyen, a nyelvpedagógiában alapozó és értelmező funkciót tölt be. A **pedagógiai előadó-művészet** 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!

4.2. A nyelvpedagógia kutatási módszerei és néhány kutatási területe

Nem a nyelvpedagógia az egyetlen, amely kutatásaiban más tudományoktól kölcsönzött módszerekkel dolgozik. A társadalomtudományok körében talán a szociológia mutatja be a leglátványosabban, hogy kutatási módszereiben összhangba képes hozni a pszichológia, a demográfia, a statisztika, a közgazdaságtan, a biológia legcélrátörőbb eljárásait, legjobb fogásait. A nyelvpedagógia gyakran éppen a szociológia vizsgálati módszereit veszi kölcsön, de találkozhatunk jellegzetesen nyelvészeti, pedagógiai és még gyakrabban pszichológiai tudományterületeken honos megoldásokkal is. Mégsem túlzás azt állítani, hogy a nyelvpedagógia kutatási módszereinek döntő többsége a pedagógiában használtakkal azonos, még a gyakorisági mutatók, a hangsúlyok is rendkívül hasonlóak: divatszerűen pártolt az osztálytermi megfigyelés és a tesztekkel történő tudásszintmérés. A nyelvpedagógia éppen az utóbbiban, vagyis az idegen nyelvi mérés és értékelésben képes néhány olyan eredményt felmutatni, amelyek a mérőeszközök fejlődésére is kétségkívül hatással voltak. Ugyanakkor, ha áttekintünk néhány friss kutatás-módszertani művet (Falus, 1993; Orosz,

1995; Babbie, 1996), akkor világossá válik, hogy a nyelvpedagógia még kevésbé használta ki a rendelkezésére álló lehetőségeket. Orosz (1995: 37) a személyiségvizsgálatok standard és nem standard eszközeit is tárgyalja idézett művében. A saját tervezésű vizsgálati eljárások és eszközök között említi a **kérdőív**, a **megfigyelés**, az **interjú**, sőt az úgynevezett **sociometria** módszerét is. Ezek közül a szervezett (osztálytermi) megfigyelés és egy-két kérdőíves módszer tekinthető elterjedtnek, a többi gyakorlatilag ismeretlen. Mint tényfeltáró eszköz, az **interjú** használata alighanem rendkívül hasznos lenne a tanulási stratégiák vagy éppen a tanítási stílusok elemzésében. Ritkán fordul elő még kutató-fejlesztő nyelvpedagógusoknál is, hogy mindennapi munkájuk standardizált mérőeszközei, tudniillik a **nyelvi tesztek** mellé kontrasztként ugyanabban a populációban **intelligenciateszteket**, figyelem- és emlékezetvizsgálatokat vagy még inkább **személyiségteszteket** állítanának. Újabban a **dokumentumelemzés** módszerei is elterjedtek a nyelvpedagógiában, így a hagyományosnak számító **tantervelemzésen** és **értékelésen** túlmenően a legnagyobb volumenű a kutatás a **tananyagelemzésben** és **-értékelésben**. Technikai szempontból dokumentumelemzésnek tekinthetjük a **tanárjelöltek óravázlatainak** kiértékelését vagy az újabban divatosná váló tanári napi feljegyzések, **naplók** elemzését. Elképzelhető, hogy a nyelvpedagógiai műhelyek méretéből, a pályázati kedv hiányából és más látszólag össze nem függő okokból alakult ki az a helyzet, hogy a nyelvpedagógiai kutatásokban rendkívül alacsony a klasszikus pedagógiai **kísérletek** száma. Ugyanakkor egyre több munka foglalkozik az idegen nyelvek tanításának történetével, amely analitikus, nagy filológiai hűségre törekvő **forráskutatást** igényel. A többnyire kronológiai sorrendet követő leírások és értelmező elemzések lehetővé teszik az összehasonlításokat, így a nyelvpedagógiának mind a szinkrón, mind a diakrón aspektusa igényli a komparatiztikát, az összehasonlító nyelvpedagógiát.

Amennyiben tovább folytatnánk a felsorolást, az általános tipológia szintjén aligha mondhatnánk új dolgokat. Inkább a különös szintjén lehet érdekes a nyelvtanulási stratégiákra vonatkozó nem standard kikérdezés, a nyelvpedagógia tudásszerkezetére vonatkozó deduktív-analitikus megközelítés, a multikulturális nyelvtanulásra vonatkozó szervezett megfigyelés vagy kísérlet stb. Ezekről a kutatási eseményekről azonban inkább a megfelelő témáknál teszünk említést, minthogy abban a témában relevánsak: további felsorolásuk e fejezetben pusztán kutatásmetodikai hovatartozásuk alapján szertelenségnek tűnne. Egyvalami azonban bizonyos. A nyelvpedagógia már jelentős távolságot tett meg a tudományos elméletalkotás, a szakterminológia egzakt használata és a felülvizsgálható kutatásokra épülő, ellenőrizhető érvelésmód felé vezető úton. Ez a könyv is azt szolgálja, hogy olvasói lépjenek túl a csak tapasztalatokon alapuló elméletalkotásokon, laikus megfogalmazásokon, a túlzó általánosításokon, szűk prakticismuson, amelyek ma még akadályozzák a nyelvpedagógia kívánt, egyenletes és gyors fejlődését.

5. Összefoglalás

Ebben az I. fejezetben arra tettünk kísérletet, hogy értelmezzük a nyelvpedagógia mint tudományterület, valamint a nyelvpedagógia mint professzió fogalmait. Az első részben bemutatott modellekben a didaktikai, alkalmazott nyelvészeti, nyelvtanítás-történeti és általános pedagógiai elemek keveredése figyelhető meg. A nyelvtanítás mint professzió történetéből levonható általános tanulságok olyan leírást eredményeznek, amelyben 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 nyelvtanulási/nyelvtanítási folyamat személyi tényezőinek szerepét a tanári és tanulói típusok, stílusok, stratégiák kérdéseit, az osztálytermi szocializáció, individualizáció és önismeret lehetőségeit. Végül, de nem utolsósorban kutatja azokat a tudományterületeket, amelyek alapján az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia egyetlen közös ösre vezethető vissza: nyelvelsajátítás, egy-, két- és többnyelvűség, a nyelvi fejlődés és fejlesztés kérdéskörei, a nyelvek tanulhatóságának és taníthatóságának kritériumai stb. Ebben a felfogásban tárgyalja e fejezet harmadik része a nyelvpedagógia tartalomszerkezetét, és ugyanez a felfogás érvényesíti a nyelvpedagógia helyét a különféle tudományok rendszerében a negyedik részben.

Ebből a szempontból számunkra a **pedagógiai nyelvészet** (educational linguistics) bizonyos értelemben szűkebb és a nyelvpedagógiától eltérő tudomány, amelyben a nyelvpolitikai kérdések (eredeti és örökölt nyelvek), a nyelvi tervezés problematikája, az anyanyelv, illetve a standard és nem standard nyelvek tanítása különleges és a nyelvpedagógiában fel nem lelhető hangsúlyt kap. Hasonlóképpen, a nyelvpedagógiával sokféle átfedésben létező, már említett **alkalmazott nyelvészet** szintűgy rendelkezik olyan jelentős tudományterületekkel, amelyeket a nyelvpedagógia alig vagy egyáltalán nem tárgyal.

Voltaképpen azért helyénvaló összefoglalásunkban a „kísérletet tesz” kifejezés használata, mert ezen ősi professzió és a rávonatkozó tudás kutatását nem ez a kis fejezet, hanem részben ez a könyv, valamint ennek a tankönyvsorozatnak az egésze hivatott kijelölni. Miközben fenntartjuk azt a lehetőséget, hogy e fejezet elolvasása után a nyelvpedagógia mibenléte az olvasóban inkább sejtés, mint tudás, ígérhetjük, hogy jó kétszáz oldal elolvasása után már gyakrabban fog egyetérteni a szerzővel, mint annak előtte.

6. Ajánlott irodalom

- ALI BOUCHA, A. (1978): *La pedagogie du français langue étrangère*. Paris: Hachette, Coll. F.
- BÁRDOS, J. (1992): *History of FLT and the Content Structure of the 'Method' Concept*. Veszprém: Veszprémi Egyetem.
- BUTZKAMM, W. (1993): *Psycholinguistik des Fremdschprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Francke.
- EDMONSON, W.–HOUSE, J. (1993): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Francke.
- HEYD, G. (1991): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Diesterweg.
- MEDGYES P. (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó (eredeti disszertáció 1986).
- Numéro spécial (juillet 1995): *Recherches et applications. Le Français dans le Monde, „La didactique du quotidien”*.
- SPOLSKY, B. (ed.) (1999): *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- STERN, H. H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. G. (1990): *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

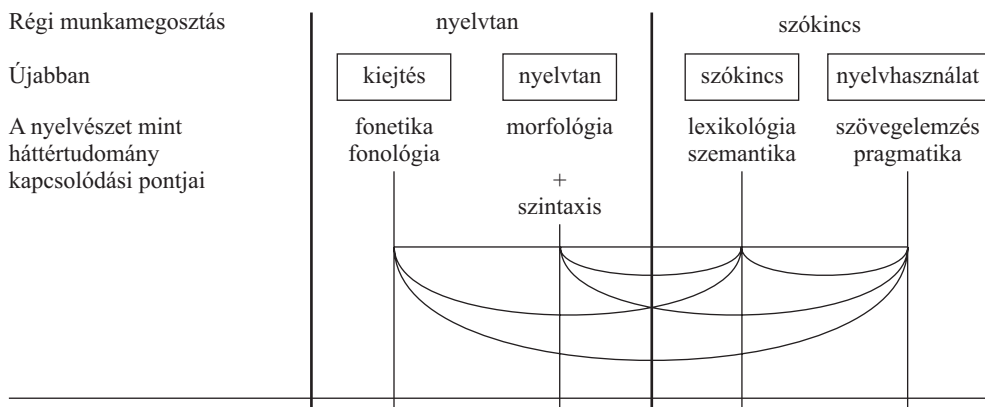
II. A NYELVI TARTALOM KÖZVETÍTÉSE

1. A nyelvi tartalom fogalma

Az utóbbi néhány év legismertebb angolszász nyelvmetodikái is azt bizonyítják (pl. Rivers–Temperley, 1978; Celce–Murcia–McIntosh, 1979; Hill–Dobbyn, 1979; Brown, 1987; Harmer, 1991; Ur, 1996), hogy minden nyelvtanítási kézikönyvnek két lényegi területe van: a nyelvi tartalom közvetítésének, illetve a készségek fejlesztésének kérdéskörei. Az előbb említett metodikák csak abban különböznek egymástól, hogy milyen mértékben ismerték fel ezt a szükségszerűséget, illetve, hogy milyen más területekkel díszítették e két megkerülhetetlent. Ebben a tankönyvben nemcsak hangsúlyozzuk e két terület lényegi mi-voltát, hanem igyekszünk is ezeket a témaköröket a teljesség igényével megírni. Ez utóbbi túlzó megjegyzésnek azért lehet mégis némi valóságtartalma, mert a nyelvi tartalom témaköreit ebben a fejezetben meglehetősen lecsupaszítva tárgyaljuk, jóllehet a nyelvbe kötött kultúra, a célnyelvi kommunikációs rendszerek, a célnyelvű tudat kialakulása stb. mind a nyelvi tartalommal összefüggő kérdések.

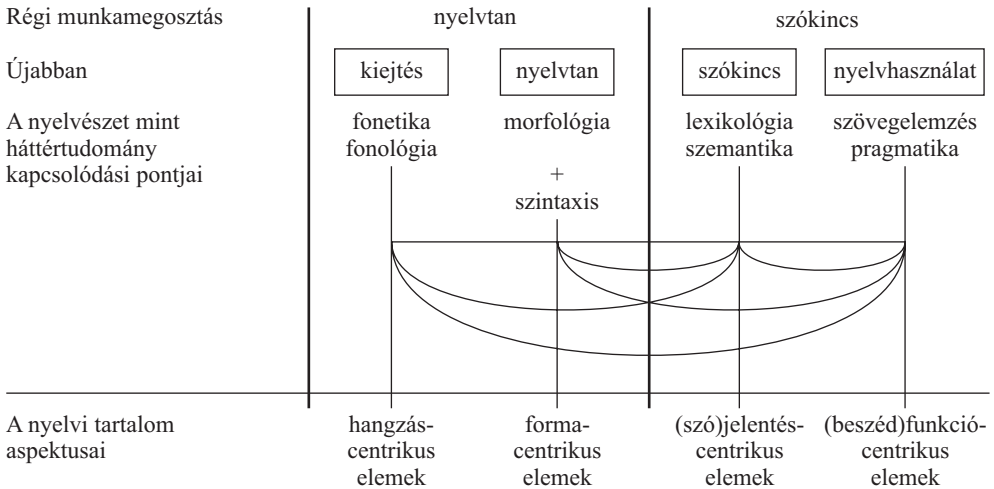
Fontos továbbá tudni azt, hogy a nyelvtanári gyakorlat terminológiája itt sem lesz azonos a rokon vagy kritikai tudományok elfogadott terminológiájával: a nyelvi tartalom közvetítése egyszerűen csak a kiejtés, a nyelvtan, a szókincs és a nyelvhasználat tanítását jelenti a nyelvtanár megfogalmazásában. Volt idő, amikor a legnépszerűbb tanári csapatmunkában: a tanárpárokban ez a munkamegosztás „nyelvtanos” és „lexikás” változatokra korlátozódott, és így a nyelvi tartalom partitúra szerinti komoly kvartettje kétszólamú invencióvá egyszerűsödött. A nyelvtanári terminológia és a nyelvészet (mint a nyelvi produktumokat leíró tudomány) kapcsolódási pontjait érzékelteti a 11. ábra.

11. ábra: A nyelvi tartalom bemutatása



Megjegyzendő, hogy a nyelvi tartalomnak ezeket az elemeit csak különleges okokból lehet így szétválasztani, hiszen normálisan, vagyis „in vivo” ezek a beszéd tényleges idejében egyszerre működnek, és mesterséges helyzet szükséges ahhoz (pl. tanításuk), hogy a komponenseket külön-külön is („in vitro”) kezelhessük. Másként úgy is mondhatnánk, hogy a beszélt nyelvi jelnek van hangzása, formája, jelentése és funkciója, amelyeket ekképpen a nyelvi tartalom aspektusainak is tekinthetünk. A 12. ábra az előző ábrának egy ilyen értelemben továbbfejlesztett változata.

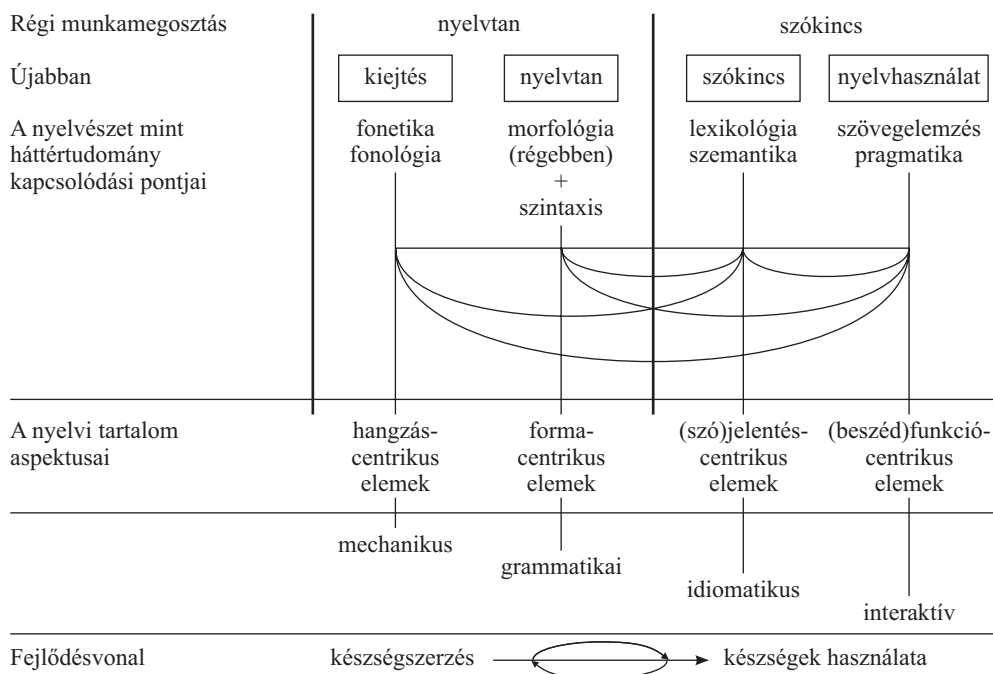
12. ábra: A nyelvi tartalom bemutatása



Attól függően, hogy a nyelvtanítás során a nyelvi tartalom közvetítésének melyik aspektusa válik átmenetileg fontosabbá, tanításunk lehet „*mechanikusabb*” (pl. fonetikai „gyötrődések” az új nyelv artikulációs bázisának kialakításánál); vagy lehet *grammatizáló*, amikor az alaki korrektség fontosságát kívánjuk megvilágítani; esetleg *idiomatikusabb*, hogy a jelentések intenzitását érzékeltesük, vagy *interaktív*, amely az esetleges „tanuló vezető” kíméletlenül a valódi beszédforgalomba löki, ott gyakoroltatja. Ez a fejlődési vonal persze a készségszerzéstől a készségek használatáig ível, miközben a nagyobb, átfogó folyamat viszonylag egyenletes haladása közepette a készségszerzés és készséghasználás ciklusai kisebb nyelvi elemeken többször is lejátszódnak, vissza-visszatérnek. Ezeket a folyamatokat érzékelteti a 13. ábra.

Így csak elismeréssel adózhatunk Sweet (1899) bölcsességének, amellyel progresszívnek nevezett módszerében a nyelvbe kötött kultúra tanulásának fázisait-szintjeit leírta. Közel nyolcvan évvel később Byrne (1976) sem állított sokkal többet: a haladás a kontrolltság csökkenésében érhető tetten. (14. ábra)

13. ábra: A nyelvi tartalom bemutatása



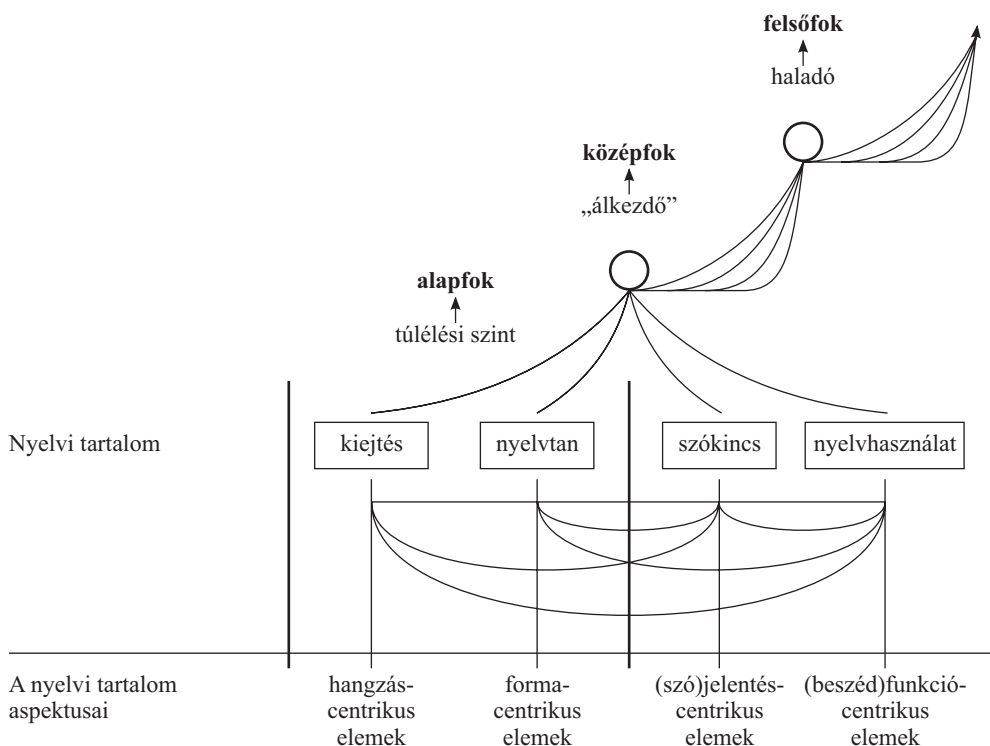
14. ábra: A nyelvoktatás gyakorlási szintjeinek viszonylagos állandósága

Szerzők	H. Sweet (1899)	D. Byrne (1976)
Szintek	mechanikus	mechanikus
	grammatikai	irányított kontrollált
	idiomatikus	értelmes drillek
		kiterjedt szóbeli gyakorlatok
	irodalmi nyelvtörténeti	

Nagyon gyakran éppen az vezet a nyelvtanulás során egy kényelmes, de tökéletlen nyelvi szint beágyazódásához (plateau, fossilized language), hogy a tanárok is megfelelnek arról, hogy a nyelvi tartalom megragadásának ez a többször tárgyalt megbonthatatlan négyoszlamúsága a különféle szintek elérésétől, megvalósulásától magasabb szinten újra tanítandó. Minden következő nyelvi szint elérése a legegyszerűbb túlélési technikáktól a

közel anyanyelvi szintig dolgoz, mennyiségi felhalmozódás eredménye, amely az adott pontokon a tanuló számára is átélhetően magasabb minőségbe való átcsapást jelent. Éppen ezeken a pontokon a legnagyobb a tehetetlenségi nyomaték, a nyelvi kövületté válás veszélye: a diák és tanár igényességén egyaránt múlik, hogy az eredmény rugalmas, élő nyelvtudás vagy az adott nyelv zárványkristályai. (15. ábra)

15. ábra: A nyelvtudás szintjei és a nyelvi tartalom megragadásának aspektusai



2. A kiejtés tanítása

2.1. Történeti áttekintés és tanulságok

Történeti szempontból nyilvánvaló, hogy a hallás segítségével az agyban értelmezett **emberi hang** az elsődleges az írással szemben. Írás és beszéd közös vonása az, hogy mindkettő lineáris, vagyis hangsorokból és betűsorokból állnak. A nyelvtanítás legrégebbi tudományosan elfogadható dokumentumai idején is létezett már írott szó, sőt, mindaz, amit erről tudunk, az írott szónak köszönhető. Szűkebb témánk szempontjából éppen az az érdekes, hogy évszázadokon át szinte kizárólag az írott szó volt képes kiejtési vitákat kiváltani, miközben kiejtéstanításról a szó modern értelmében nem beszélhetünk.

A klasszikus nyelvek esetében például a helyi nyelvek kiejtése úgy rakódott rá az eredetire, mint cseppkő a sziklára. Ugyanakkor a helyzet az írásképpel sem volt sokkal jobb: gyakran az átmentők tudatlansága csipkézte ki az eredeti szöveget. A humanista purifikátorok buzgalmukban éppen az eredeti alakot semmisítették meg és így tovább, de tény és való, hogy a kiejtés kérdéskörei csak ilyen összefüggésekben merültek fel. Bár a mindenkori „scriptorok” nyilvánvalóan azt az axiómát követték, hogy írásuk a lehető legjobban megfeleljen a tárgyalt nyelvek akkori kiejtésének, a klasszikus nyelvek holt nyelvvé válásával az írásos formák misztifikálódtak.

A helyi, majd nemzeti nyelvek „tökéletesedése” viszont olyan mértékű és sebességű volt, hogy köznapi értelemben vett fonetikus (kiejtés szerinti írásképp) nyelvekről kevéssé beszélhetünk az európai nyelvtanítás mai favoritjai között. Ez nemcsak a valamikor divatos tandem nyelvtanítást (két idegen nyelvet egyszerre) nehezítette meg, hanem azokat a kiejtést egyébként mellőző nyelvtani-fordító eljárásokat is, amelyek megpróbálták a kiejtést a célnyelvi ábécé bevezetésével összekapcsolni és az egész ügyet néhány kritikus betű-hang megfeleltetéssel elintézni. Ennek a következménye az az ismert jelenség, amikor a nyelvet tanulók (és valamikor a tankönyvszerzők és kiadók is) anyanyelvű átírásokat alkalmaztak a célnyelvi kiejtés megközelítő befogására.

Radikális változást a **fonetika** – mint „egyetlen igaz és valódi” nyelvészeti tudomány – múlt század végi felbukkanása hozott. Ettől kezdve a fonetikus jelölésekkel támogatott kiejtéstanítás, a helyes kiejtés elsajátítása a nyelvi kurzusok legfontosabb részévé vált. A **direkt módszer** egyes metodikusai olyan szélsőségekig is elmentek, hogy néhány hétig (egyesek egy egész évig) csak fonetikai átírást használtak eredeti betűzés helyett. Ez jócskán meghaladja a legnagyobb kortárs tudósok (Sweet, Jespersen és Palmer) fonetikapárti, de mégis józan tanácsait. E néhány évtized kétségkívül a szegmentális fonetika tudatosulásának időszaka, bár a tanulói türelmetlenség (hogy tudniillik valódi angolt vagy valódi franciát szerettek volna tanulni és nem átírásokat) az egyetemi képzés berkeibe szorította be az így kialakult gyakorlati fonetikát. A viszonylag elhanyagolt kiejtéstanítás metodikái úji-

tással javul **az intenzív módszerben** (a kéttanáros módszer egyike mindig anyanyelvi beszélő, akit utánozni kell), de tudományos eredményeken nyugvó, azokból logikusan következő kiejtéstaniást az **audiolingvális módszer** vezetett be. Csak az ötvenes években érte el a szakmát a nyelvészetbe emelt fonetika (mint a beszéd hangjainak általános tudománya) és a fonológia (mint egy-egy nyelv hangrendszerének tanulmányozása), aminek eredményeképpen a korai klasszikus audiolingvális kiejtéstaniási tananyagok többnyire az érintett két nyelvet összehasonlító, kontrasztív kutatásokon alapultak. A nyelvi laboratóriumok és megfelelő nyelvi tananyagokkal támogatott audiolingvális módszernek kétségtelen erénye, hogy a tudatos kiejtéstaniást a hangok megkülönböztetésétől a beszédprodukción is támogató kiejtéstaniásig fokozatosan építette fel. Szegmentális fonetika volt ez is, amely a fonémák különbségeire, egyáltalán a kontrasztív elemzésre nagy súlyt helyezett, sőt a hangos olvasás és a diktálás összetett technikáit is alkalmazta.

Bár az audiolingvális módszer igen alapos kiejtéstaniási komponenssel rendelkezett, jellegében mégis leíró, előíró és főképpen analitikus volt, amelyhez képest az **audiovizuális módszer** eredetisége szinte sokkoló hatást vált ki: ez a kiejtéstaniás szempontjából zseniális módszer az „egészlegességek” irányából közelítette meg a jó kiejtés elsajátítását: az intonációs dallamok és ritmusképletek felől taglalta a szöveget (audiovizuális-strukturális-globális módszer). Nem Guberina volt az első, aki siket gyermekek tanításából merítette ötleteit, amennyiben a beszédjelenség leginkább emberi testre hangszerezett, egészséges fizikai és ritmikai vonásait kutatta. A CREDIF Központban a hatvanas években általa készített audiovizuális tananyagok (rajzolt diakép plusz szinkronizált orsós magnó) az adott szituációkban átélményezhetővé tették a célnyelv zenéjét, így a beszédjelenségek éppen egészlegességükkel hatottak. Amennyiben a fonetika századfordulói behatolása a nyelvtanításba nagy áttörést eredményezett, úgy bizvást állíthatjuk, hogy a hatvanas-hetvenes években ez a csúcspont az audiovizuális módszer. A kiejtéstaniás újjáélesztése más szempontok szerint **a kommunikatív nyelvtanításban** indult el, különösen a nyolcvanas évek végétől kezdve. Mai formájában meglehetősen eklektikus vonásokat mutat, de a teljességre törekvés jegyében egyértelműen jelen van a legújabb nyelvtanítási trendek színpadán is.

Tanulság: vannak módszerek, amelyek az apró, analitikus elemek pontosításával és begyakoroltatásával kívánják felépíteni a jó kiejtés meglehetősen nagy jelentőségű épületét. Az ilyen módszerekben a szegmentális fonetika után esetleg néhány év múlva érkezünk el a szupraszegmentális jelenségek tanításához. Más módszerek inkább bemutatják az egész épület (mint célképzet) szépségeit, és vagy semmit sem mondanak az építkezésről, vagy a legátfogóbb prozódiai vonásokból kiindulva csak hosszú idő után hatolnak le a kisebb szegmensekig, és az alkotóelemekkel csak a kurzus végén foglalkoznak. A kiejtés tanításának bölcselése talán mégsem ezt az ellentétet kínálja legnagyobb tanulságként, hanem azt az állandó meg-megújuló harcot, amely az ösztönös elsajátítás (elsajátíttatás) és tudatos tanulás (tanítás) között zajlik. **Intuíció és tudatos építkezés:** ez a kettősség nem szokatlan a hivatalos nyelvtanár gyakorlatában, más nyelvtanítási területeken is kénytelen ezen egymást ki nem oltó ellentétek harcára támaszkodni. A mesterségbeli tudás éppen abban nyilvánul meg, hogy egyik szélsőséget sem szorítja visszavonhatatlan módszerbe, amelynek kanonizáltsága nem tűri a tanítási céltól, a tananyagtól, a tanulók tanulási stílusától vagy éppen a tanár tanítási stílusától függő döntéssorozatok ellentmondásosságait.

2.2. A kiejtés tanításának alapvető dilemmája

Mint láttuk, a kiejtés tanításának két szélsőséges lehetősége van: **az intuitív és az analitikus megközelítési mód**. Mint minden hamis ellentét esetében, itt is nyilvánvaló, hogy szerencsésebb e két szélsőséget egy lehetséges skála két végpontjának tekintenünk. Tényleges tanításunk az intuitív és analitikus elemek arányától függő helyzet: egy pont a két végpont között.

Az **intuitív** kiejtéstanítás elképzelése mögött nemcsak félelem, hanem tudatos módszertani döntés is meghúzódhat. A félelmet esetleg az indokolja, hogy írásmódjában a kiejtést nem tükröző nyelv esetén a részletező, tudatos tanítás olyan bonyodalmakhoz vezethet, amely meghíúsíthatja a tanulási folyamatot. (Természetesen beletartozik ebbe az a „félelem” is, ha a tanár különböző okokból egyszerűen felkészületlen arra, hogy a részletes kiejtéstanítás teljes fegyvertárát az osztályteremben megfelelően bevesse.) A szakmailag tudatos döntés lehet olyan felismerés eredménye is, hogy a tanulók nyelvileg képzetlen, tanuláshoz és absztrakciókhoz kevésbé szokott társaság, akik számára hosszú ideig a legbonyolultabb tanulási forma az utánzás és az ismétlés. Valójában ösztönösen tanul az is kiejtést, aki különféle okokból „merülési gyakorlatot folytat” a célországban munkavállalás, ösztöndíj, letelepedés vagy bármi más okból. Minden ilyen elsajátításos formát a célnyelvű médiák bőséges áradata kísér, amikor a haladás sebessége főként az adott személy empátiáján, felvevőképességén, befogadóképességén és memóriáján stb. múlik.

Ezzel szemben az **analitikus** (vagy tudatos) kiejtéstanítás azt jelenti, hogy a kiejtés mindennemű megnyilvánulását fonetikai/fonológiai alapon magyarázzuk, részleteiben, majd egészében elsajátíttatjuk, kezdve a hangrendszerrel a szupraszegmentális jelenségek tanításáig. Ebben a folyamatban fonetikai átírás éppúgy használható, mint bármely más képi vagy szimbólumokból álló jelrendszer, és a feltárás mélységének és alaposságának kizárólag a tanulók és a tanár felkészültsége szabhat határt.

Az intuitív és analitikus megközelítés ellentétességét a 16. ábra foglalja egységbe:

16. ábra: A kiejtés tanításának alapvető dilemmája

A két fő megközelítési elv	intuitív (ösztönös)				analitikus (tudatos)
A cselekvések	észlelés megfigyelés	utánzás ismétlés	beszédművelés beszédjavítás (logopédia) gyakoroltatás	gyakorlati fonetika	
A helyzet leírása	(a célnyelv jelen van)	(a célnyelvet „célba” vettük)	(beleéljük magunkat: a célnyelv intenzív élménnyé válik)	(a célnyelv tanulmányozása szinte öncélúvá vált)	

2.3. A jó kiejtés kritériumai

Ideális kiejtés egy emberben anyanyelven sem lehetséges, csak elfogadott standardok vannak, amelyek nagy mintákban érvényesülő statisztikai átlagot jelentenek. Az idegen nyelvű kiejtés tökéletesedése hosszan tartó folyamat, **approximáció**, amely az anyanyelvtől a célnyelvig vezető út (vö. interlanguage) valamely pontján tart. A hangrögzítés korai szakaszának legsikeresebb tananyagai (Linguaphone, Essential English stb.) gyakran fonetika-professzorokat alkalmaztak a lehető legtökéletesebb hangzás biztosítására. Vajon célja-e az idegen nyelvet tanulónak egy ilyen, anyanyelvűek között is párját ritkító kiejtéseszmény elérése? Körülbelül a hatvanas évek végén kezdődött el ezeknek a steril tananyagoknak a tudatos deheroizálása, amennyiben egyre több háttérzajos, dokumentarista felvétel készült, hogy a nyelvtanuló a hallásértés tényleges nehézségeivel ne a célországban találkozjon először. Az előző kérdés párja természetesen az, hogy lehet-e standardokat felépíteni ideálok (teleologikus cél) ismerete nélkül nagyon nagy eltéréseket jelentő anyanyelvi beszélők kaotikusnak tűnő halmazából. Fontos, hogy választ adjunk ezekre a kérdésekre, hiszen a nyelvi tartalmaknak ez a legkülső felülete („csomagolása”) első hallásra nyilvánvaló, és mintegy osztályozza a nyelvhasználót. Az anyanyelvi beszélő értékelési skálája érzelmi, és távolról sem objektív ezekben az esetekben. A küszöbérték alatt: figyelembe sem veszi; a küszöbérték körül szenved, kínlódik, és ideges; a küszöbérték felett valamivel: érdekesnek talál, esetleg mulatságosnak; jóval felette: partnerül fogad (bár még így is világos, hogy külföldi vagy). A közel anyanyelvi szintnél már más érzelmek kerülnek előtérbe, amely skála a meglepetéstől az ellenszenven, hitetlenkedésen át legalább a gyanakvásig tart. Melyek tehát a „jó kiejtés” kritériumai, amelyekről a fentiek alapján már tudjuk, hogy nem ideális vagy anyanyelvi szintű kiejtést garantálnak, hanem elfogadhatóságot.

Érthetőség (intelligibility). Ez a fogalom a legfontosabb kiejtési területek (hangok, hangsúlyok, intonációs minták, szünetek stb.) olyan minimális tisztaságát jelenti, amely a beszédfolyamban még kivethető. Ezen észlelhetőségi küszöb alatt nincs elfogadható kiejtés.

Következetesség (consistency). Különösen a nyelvtanulás korai szakaszaiban gyakran előfordul, hogy a kezdő nyelvtanulók a különféle hangokat, hangsúlyokat, intonációs dallamokat még saját kiejtésükhöz képest is változóan adják elő. Ezzel a mozzanattal kizárják azt, hogy egy anyanyelvű beszélő az ilyen súlyos akcentussal beszélő „külföldit” megértse. Az érthetőséghez a nyelvet tanuló részéről következetesség kell. Ha valaki ugyan pontatlanul, de mindig egyféleképpen ejti a szavakat (hangokat, hangsúlyozásokat, dallamokat), akkor a már előbb említett, másik feltétel megléte mellett a következetesség kritériuma segíti, hogy produktumát az anyanyelvű elfogadhatónak találja.

Elfogadhatóság (acceptability). Bár ez utóbbi kritérium nem annyira lényege a rendszernek, mint az előző kettő, mégis veszélyes helyzeteket lehet elkerülni tudatosításával. Szemben ugyanis a nyelvtani-szerkezeti hibákkal, amelyeknél az anyanyelvű beszélő attitűdje gyakran elnéző vagy esetleg bosszankodó, a rossz intonációs minták használata csak negatív érzelmi reakciót vált ki. Így bármilyen hang vagy hangsúlybeli korrektség ellenére olyan intonációs dallamok használata, amely a célnyelvben idegesítő, sértő vagy abszurd (mert egyszerűen lehetetlen), mindenképpen kerülendő. A sértő dallamok többségének létrejöttében természetesen a tanuló változatlanul hagyott anyanyelvi dallamai a vétekeseek. Nem egy anyanyelvű tanár ezért javasol gondos, szegmentális kiejtésű, de viszonylag sem-

leges beszédmodort egy külföldinek, nehogy túlzott reakciói az anyanyelvűekben olyan képzetet keltsenek, hogy gúnyolódik velük.

A fenti három kritérium tehát a jó kiejtést a rossz és az ideális között, annak felső régiójában, az elfogadható és **működőképes kiejtés** szintjén határozza meg.

2.4. A kiejtés tanításának zenei elemei

A beszéd is zene, legalábbis abban az értelemben, hogy van dallama, dinamikája és ritmusa. Nem lehetetlen, hogy ugyanaz az emberi testre hangszerelt ritmus (a biológiaiától az absztraktig), temperamentum (érzelmekek diktálta hangsúlyozás, tördelés) és dallamvilág (kultikussá vagy értelmessé vált skálák) a szülőanyja mind a beszédnek, mind az artisztikummal nemesült zenei formáknak is, amelyekhez most a beszéd zeneiségét hasonlítgatjuk. A hasonlóság önmagában nem jelenti azt, hogy a zenei tehetséggel rendelkező személy feltétlenül jobban, szebben beszél nyelveket is, viszont bizonyított tény, hogy a hangutánzás, imitálás, a szerkezetek egymáshoz való viszonya iránti érzékenység, az eidetikus jellegű memória stb. olyan adottságok, amelyek nemcsak a muzsikust, hanem az idegen nyelveket tanulót is segítik.

Nem szerencsés, ha akár az intuitív, akár az analitikus kiejtéstanítást preferáló tanár nem mutat rá egy-két olyan összefüggésre, amely a cél nyelv zeneiségét (globális szinten) állítja kontrasztba az anyanyelvvél (a leírásban szokás szerint az angol mint cél nyelv esetét taglaljuk).

A beszéd sáv szélessége. Közismert, hogy a szigeti angolban (csakúgy mint az oroszban) az intonációs minták sáv szélessége sokkal nagyobb, mint a magyaré. A magyar legfeljebb az amerikai angollal hasonlítható össze (természetesen csak statisztikai átlagban). Ennek a következménye az, hogy a gyanútlan magyar nyelvtanuló a legegyszerűbb brit mondatdallamokat betegesnek, affektálnak, természetellenesnek érzi. Ha erre nem kap megfelelő magyarázatot, akkor belső ellenállását nehéz leküzdenie, nem tudja beleélni magát a helyzetbe, vagy próbálkozásait már a kezdet kezdetén feladja.

Ugyanígy fontos elmagyarázni a cél nyelvű beszéd azon ritmikai sajátosságait, amelyek az angolban például nem a hosszú és rövid szótagok egyenletes váltakozásából alakulnak ki, hanem a fő mondat hangsúlyokból, amely mondat hangsúlyok egymástól időben egyenlő távolságra vannak. Szokás a nyelveket úgy is csoportosítani, hogy beszéddinamikájukban a rendelkezésükre álló időt miként tördelik. Ebből a szempontból az angol **egyenletesen lüktető** nyelv, minthogy fő mondat hangsúlyai között időben egyenlő a távolság függetlenül attól, hogy két fő hangsúly közé hány szótag esik (stress-timed language). Valójában ilyen típusú nyelv a svéd, az orosz vagy az arab is.

A magyar nyelv viszont a hosszú-rövid szótagok váltakozása által meghatározott ritmikájú nyelv (syllable-timed language), amely számos társával együtt többé-kevésbé egyenletesen „kattog, zakatol”. Nem ez az egyetlen jelenség a magyar nyelvben, amely az indoeurópai nyelvekhez képest az időt másképpen ragadja meg, mégis nyelvtanulóink számára a tudatalatti veszélyt nem a szótagszámok dinamikája jelenti, hanem az a tény, hogy a magyarban az első szótagon van a hangsúly. A fentebb említett „lüktető” nyelvek esetén ez a hangsúly bárhol lehet, a veszélyt a magyarnak az jelenti, hogy jó sokáig ott, ahol hang-

súlyt hall, ösztönösen úgy érzi, hogy új szó kezdődik. A kezdeti szakaszban ezt a hátrányt szinte nehezebb ledolgozni, mint a két nyelv közötti ritmikai különbségeket.

Természetesen a magyarban is vannak kiemelkedő mondathangsúlyok, és természetesen az angolban is vannak hosszú és rövid szótagok, de e hasonló jelenségek eltéréseket is jelentenek. Az angol rövid szótag sokkal rövidebb, mint a magyar. Nem véletlen, hogy rövidsége miatt például a rövid *i* helyzetben a magyarok gyakran *ü* hangokat hallanak. Az angol hosszú szótag viszont sokkal hosszabb, mint a magyar hosszú szótag, így a magyarban a megközelítőleg egy a kettőhöz (1:2) arány jellemző (amely alkalmanként látványos szinkópákat teremt). Az angolban a rövid-hosszú szótagok között gyakori az 1:3-hoz vagy az 1:5-höz megfeleltetés, amely ritmika a magyar fülben az affektáltság és hadarás képzetét kelti.

2.5. A hangok fizikai és szellemi megjelenítése

A hagyományos szegmentális fonetikával indító nyelvtanár célja az a fizikai-mechanikai áttérés, amelyet fonetikai gyakorlással a cél nyelv artikulációs bázisának kifejlesztése érdekében visz véghez. Ennek során szisztematikusan végigmegy az egész hangrendszeren, és gyakoroltatja a rendszert az artikuláció helye, módja, ereje, a nyelv mozgásai, az ajak helyzete, a hangszálak működése stb. szerint, és közben azt reméli, hogy néhány lépést tett a mentális megkülönböztethetőség irányában is. Igazi nehézségekbe akkor ütközik majd, amikor folyamatos beszédbe kötött hangsorozatokat kell dekódolni, illetve létrehozni, és ebben a csatában az asszimilációkat, a hangok kiejtését, a hangok összevonását, a különféle ritmus-hangsúly kombinációkat és a főbb intonációs mintákat egyaránt tanítania kell. Végtelennek tűnhet ez az erőfeszítés, minthogy a nyelv végtelen változó. A tanítás nem egy területen ahhoz a cselhez folyamodik, hogy ideig-óráig a végtelennek tűnő variációkat végesé varázsolja: így elegendő, ha a leírhatatlannak tartott brit-angol intonációs mintákból legfeljebb tíz fő típust tanítunk, vagy azok közül is különösen azokat, amelyek homlok-egyenest ellenkezőek a természetes magyar dallamokkal (pl. kiegészítendő és eldöntendő kérdések). A gyakorlat során kisebb stresszt okoz az a tanítási mód, amikor egyértelműen közöljük, hogy melyek azok a jelenségek, amelyek az angol tanulása során a magyaroknak nehézséget szoktak okozni: ezzel nemcsak a támadás helyes irányát jelöljük ki, hanem felmentjük az egyént, mert kiejtési problémája nem egyedi.

2.6. A kiejtés aspektusai: felismerés és produkció

A dekódoló **felismerés** és a kódoló **produkció** egymástól elválaszthatatlanok, a beszédben olyan egymásra utaltsággal, mint ahogy hallásértés nélkül nincs beszélt kommunikáció. Bár az előbbit passzív befogadásnak, az utóbbit aktív cselekvésnek érezzük, ma már tudjuk, hogy a mentális folyamatok ugyanolyan aktívak az egyiknél, mint a másiknál. A készségeknek ezt az egybekapcsolódását természetesen a készségek fejlődésénél majd részletesebben is tárgyaljuk: itt most a kiejtés tanításának vonatkozásában a nyelvtanárnak más jelenségekre kell figyelnie. Meg kell állapítania például, hogy a beszédészlelés és be-

szédprodukciónak eme láncolata vagy kommunikációs csatornája mentén az egyes tanulóknak hol lehetnek problémái. Van, akinek már a fül és az agy között (pl. egyik fülére nagyothall); van, akinek tárolási gondjai vannak, amely persze összefügg az illető hosszú és rövid távú memóriájának működésével; van, akinek a lehívással (retrieval) vannak problémái, ezért rossz parancsot ad a beszédszervek működtetésére; vagy az is lehet, hogy a parancs helyes, de a beszédszervek nem működnek az elvárásoknak megfelelően. A hivatásos nyelvtanár megfelelő diagnosztikával megtalálja ezeket a pontokat, amelyekkel nagyban tudja segíteni az egyes tanulók nyelvtanulását.

Természetesen hiányosságok nemcsak a fent említett fizikai-biológiai láncolat mentén képzelhetők el, és a gyenge pont felismerése sem ilyen egyszerű, hiszen a felismerés során nemcsak a fonológiai kódot kell megfejtenünk, hanem szintaktikai és szemantikai jelenségeket is. A kiejtést tanító tanár számára az lehet az irányt mutató axióma, hogy a célnyelvet nem sokkal fogjuk jobban hallani annál, mint ahogy valójában ki is ejtjük. Vagyis a rossz kiejtés, a lebegő bizonytalanság a hangzó formák iránt, bezárja a megértés kapuit. A jó kiejtés (vö. a három kritériumot) egyik feltétele a kommunikatív kompetenciának. A felismerést fejlesztő tanárnak (értésgyakorlatok) pontosan tisztában kell lennie azzal, hogy nemcsak hangjelenségekkel dolgozik: a lényeg kiválasztása, az igazi üzenethordozó egységek azonosítása egy beszéd folyamatban mentális képesség, amelynek megléte esetén a valóban lényegi elemek jutnak a memóriába.

2.7. A kiejtés tanításának legkedveltebb technikai megoldásai

A legtöbb tanári segédanyag a kiejtést **a beszédfejlesztés részeként** kezeli, illetve vannak olyan könyvek, amelyek **kiejtésre koncentráló hallásértéssel** vagy **betűzést is tudatosító kiejtéstanítással** foglalkoznak. Ebbe a három csoportba szinte minden kiejtést gyakorló feladattípus beletartozik.

Az analitikus nyelvtanítás a direkt módszertől vette át a hangok tudatosítását a **szópárokban** (minimal pairs). Olyan szópárokról van szó, amelyek egyetlen hangban térnek el egymástól, egybevető tanításuk nemcsak a kiejtést kívánja javítani, hanem a célnyelv fonémáit is tudatosítani szeretné mind a felismerés, mind a produkció szintjén (tesztelésre is használják az egyforma–nem egyforma típusú, kétválasztásos tesztekben). Például *pan – pen, boat – bought, bit – bite, rob – robe, tap – tape* stb.

A betűzés irányából közelítő kiejtésgyakorlatok (amelyek szintén használhatók teszteknek is) az ismert **feleletválasztós teszektől** (*state rhymes with a, height b, weight c, seat*) a kakukktojás jellegű feladatokig (pl. *shone, boat, rope, roll*). Kedvelt gyakorlatok a felismeréses kiejtéstanulásban (és ellenőrzésben) az olyan gyakorlatok is, amelyekben egy megadott **szövegben** kell **jelölni** a kiejtési jelenségeket megadott jelrendszer alapján (pl. hangsúlyos szótagok bejelölése, intonációs dallamok jelölése, hangkiesések bejelölése stb.).

A szövegből kiinduló gyakorlatok között bonyolultabb, de kedvelt feladat egész **szövegek átírása** különféle szintű és pontosságú fonetikai átírásokba. Hasonlóképpen ismert globális típusú, kiejtést ellenőrző eszköz a **hangos olvastatás** (ismeretlen vagy már megismert szövegen). Szintén szövegből indul ki a dramatizált társalgások magnetofonszalagon történő rögzítése, amelyet később elemzésnek vetnek alá. A kiejtés és általában az egész

nyelvtudás standardjaival korreláló, komplex és mégis egészes feladattípus a **diktálás**, amely ellenőrzésre is kiváló.

A fenti gyakorlattípusok meglehetősen egyértelműen kötődnek bizonyos történeti módszerekhez, legtöbbjük az audiolingvális módszerhez. A hetvenes évek derekától azonban a módszerektől szinte teljesen függetlenül megjelent egy olyan törekvés, amely igyekezett megragadni a kiejtés zenei elemeit, mégpedig úgy, hogy közvetlenül a zenéből indultak ki (vö. Jazz Chants, Catch the Words című tananyagok stb.). Félreértés ne essék, dalgyűjtemények már korábban is léteztek, hiszen a nyelvtanárok nagy előszeretettel támaszkodtak főként a **népdalok** motivációs erejére. Mai változataik a városi dalok, amelyek rádió- és tévésorozatokban, videoklipek formájában vagy éppenséggel CD-ROM-on öltenek testet, nemcsak sokat vitatott témákat kínálnak (háború, kábítószerek, filmvilág, popkultúra, társadalomkritika, női egyenjogúság, szétszakadt családok stb.), hanem teljesen tudatosan célba veszik a nyelv olyan komplex zenei elemeit (dallam, dinamika, ritmus), amelyeknek tanítása ebből az irányból könnyebben megközelíthető. A kiejtéstani újabb irányzataiban a zenei művek felhasználása már a **rap** zenére is kiterjedt, amely ismert ritmikai furcsaságai-val a kiejtésben hasznosítható felismeréseket tesz lehetővé. (Más kérdés, hogy a bennük lévő lüktetés az amerikai néger köznyelv ritmusa.) A kiejtéstani új útjairól nemcsak gyakorlók és tanári segédkönyvek, hanem elméleti munkák is napvilágot láttak (pl. Szabados, 1998).

Most, hogy már ismerjük a fejlődés irányát, aligha véletlen, hogy a kiejtéstani kutatásban a szupraszegmentális jelenségek, a beszédállapotok tudatosságát kifejező kiejtésjelenségek, a különféle hangminőségek, hangállapotok kutatása került előtérbe. A folyamatos beszéd feldolgozását, a ráhangolódást segítő, főként az üzenetre, illetve a beszélők egymás közötti kapcsolatára vonatkozó komplex kiejtési jelenségek azonosítása, felismerése, illetve produkciója meghaladja az analitikus megközelítésű kiejtéstani lehetőségeit. Olyan jelenségekről van itt szó, hogy miként tegyük egyértelművé, hogy mikor ér véget egy téma, és mikor kezdődik egy másik (topic management); vagy miként érzékeltessük, hogy itt most egy nagyon fontos pont következik (prominence). A most felsorolt jelenségek a kommunikációs üzenet tartalmára vonatkozó kiejtési jelenségeket is tartalmazó megoldások, de ugyanilyen fontosak a beszélgetők közti viszonyra vonatkozó intonációs jelenségek. Hogyan adjuk át a társalgást meghatározó szerepet másnak, mikor beszéljünk, mikor ne beszéljünk stb. (turn-taking); miként közvetítsük intonációs jelenségek segítségével érzelmeinket, együttérzésünket vagy éppen különállásunkat; hogyan érzékeltessük a szociális szerepek és jelenségek útvesztőit az udvariasság, a tekintély megadása vagy elvárása stb. bonyolult kategóriáiban. Ezeknek a jelenségeknek a tanítása nagy leleményességet, ugyanakkor aprólékosságot és kitartást igényel, de el nem kerülhető, és így nagy valószínűséggel a modern nyelvtanár szakmai műveltségének újabb területeként jelenik majd meg a kortárs metodikában.

2.8. Összefoglalás

A kiejtés tanítása a nyelvtani-fordító módszer hatására évszázadokig el volt hanyagolva, áttörést a 19. század végén a modern nyelvészet új ága: a fonetika fejlődése jelentett. A direkt módszer teremtette meg a kiejtéstanítás formai kereteit, amennyiben a kezdeti, mechanikus szakaszban az artikulációs bázis kialakítását leglényegesebb feladatának tekintette. Az International Phonetic Association létrejöttével, Daniel Jones szótárainak hatására kialakult a fonetikai átírás nemzetközileg is elfogadott rendszere, így a tudatos kiejtéstanítás jegyében az osztálytermekben is bevezették a fonetikai átírást. Bár a 20. századi módszerek között az intenzív módszer is törekedett az autentikus kiejtés megközelítésére, a modern kiejtéstanítás alapjait, amely a hang- és szószintű tiszta ejtésről az intonáció és beszédritmus irányába tevődött át, a fejlett technikával támogatott audiolingvális, de még inkább az audiovizuális módszer teremtette meg. Bár mind a szituatív, mind az audiolingvális módszer a pontos kiejtést a nyelvtani korrektség részeként kezelte, a kiejtés tanításának színvonala az audiovizuális módszer hanyatlásával a hatvanas évek végétől zuhanni kezdett. A kiejtés tanításának, pontosabban elsajátíttatásának fontosságát a nyolcvanas években a kommunikatív módszer állította vissza.

A kiejtés tanításához kétféleképpen közeledhetünk: 1. az intuitív megközelítés szerint az intonációs és ritmikai elemeket utánzás és ismételtetés útján a maguk egészlegességében, tudatosítás nélkül kell elsajátítani. Ez különösen az olyan nem fonetikusnak is nevezett nyelveknél érvényes, ahol a jelen kiejtés nagyon eltér a ma is használt írásképtől; 2. az analitikus kiejtéstanítás tudatosítja a cél nyelv hangjait, artikulációs bázisának sajátosságait, különféle gyakorlatokkal pontosítja a hangok kiejtését (pl. csak egy hangban eltérő szópárok, minimal pairs). A szavak kiejtését, a hangok és hangsúlyok pontos ejtését a tanulószótárakból is visszakereshető, fonetikai átírással (transzkripció) támogatja. Megfigyelések szerint a két módszer elege is elképzelhető a nyelv karakterétől, illetve a tanuló személyiségétől függően. A tanár feladata az, hogy jó kiejtést alakítson ki, amelynek hiányában mind az értés, mind a beszédprodukció gátolt lehet.

A jó kiejtés kritériumai a következők: 1. érthetőség (intelligibility, vagyis a hangoknak egy olyan tisztasága, amely az anyanyelvű számára hozzáférhetővé teszi a nyelvtanuló beszédét); 2. következetesség (consistency, amely azt jelenti, hogy az idegen ajkú beszélő az egyes hangokat saját magukhoz képest és egymáshoz képest is nagyjából egyformán ejti ki, és ezzel az elkerülhetetlen akcentus mellett is lehetővé teszi, hogy az anyanyelvű ráhangolódjon beszédjére. Ha ezek a kiejtési standardok menet közben változnak, csúszkálnak, az illető beszédprodukciója érthetatlenné válik); 3. elfogadhatóság (acceptability). Anyanyelvünk intonációs mintái lehetnek idegesítőek, sértőek vagy éppenséggel abszurdok egy másik nyelven. A befogadók reakciója ezekre érzelmi és így kevésbé megértő. Számos nyelvtanár kezdetben igyekszik semleges beszédmodort kialakítani diákjaiban. Ez eleinte biztonságosnak látszik, később azonban akadályozza az élénk, élethű kiejtés elsajátítását.

A kiejtés egymástól el nem választható aspektusai a felismerés és a produkció. A hallás utáni értésben az előbbi, megszólaláskor az utóbbi kerül a középpontba, összehangolt működésük elengedhetetlen feltétele a folyamatos beszédnek. Működési hiányosságok esetén a hivatásos tanárnak meg kell találnia a hibát a fültől az agyig, illetve az agytól a beszédszervekig vezető fiziológiai láncolatban, illetve az ehhez kötődő mentális folyamatokban.

A kiejtéstanítás hagyományosan legjelentősebb területei a következők: 1. a hangok egymástól eltérő, megkülönböztető vonásainak pontos felismerése és reprodukálása; 2. a szavak pontos hangsúlyozása (az élhangsúlyokhoz szokott magyaroknak a legtöbb európai nyelv hangsúlymintái problémát okoznak, mert öntudatlanul úgy vélik, hogy ahol hangsúlyt hallanak, ott szó kezdődik; külön problémát jelenthet még az olyan nyelv, mint az angol, ahol a hangsúlyos szótagok időben egymástól azonos távolságra vannak, függetlenül attól, hogy két hangsúlyos szótag között hány szótagot kell még kimondani: stress-timed language); 3. a ritmus és intonáció mondatszintű tanítása; 4. a ritmus és intonáció folyamatos beszédben történő gyakorlása; 5. a folyamatos beszéd egyéb fontos sajátosságai (pl. hangsúlytalan formák, összevont alakok, hangkiesések és hasonló jelenségek).

2.9. Ajánlott irodalom

- BROWN, A. (ed.) (1992): *Approaches to Pronunciation Teaching*. London: Macmillan.
- DALTON, CH.–SEIDLHOFER, B. (1994): *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- DIELING, H. (1992): *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Langenscheidt Verlag Enzyklopadie.
- GUIMBRETIERE, E. (1994): *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: Hatier-Didier.
- HAYCRAFT, B. (1971): *The Teaching of Pronunciation: A Classroom Guide*. London: Longman.
- KENWORTHY, J. (1987): *Teaching English Pronunciation*. London: Longman.
- RAUSCH, R.–RAUSCH, I. (1995): *Deutsche Phonetik für Ausländer*. Langenscheidt.
- WIOLAND, F. (1991): *Prononcer les sons du français*. Paris: Hachette.

3. A nyelvtan tanítása

A nyelvtanárok mindennapi szókinszében a nyelvtan tanítása a szavak különféle változásainak, szószervezeteknek és mondat szerkezeteknek formacentrikus megközelítését jelenti, nagyjából úgy, ahogy azt az előző fejezet 11–13. ábrái sugallják. Valamikor leginkább az osztotta meg a szakmát, hogy a nyelvtani jelenségeket milyen mennyiségben és milyen mélységben tanítsa, ma már a nyelvtanításra erősen ható alkalmazott nyelvészeti kutatások, illetve egy integrált makronyelvészeti szemlélet hatására e hagyományos nyelvtanítás megújulás előtt áll. Előtérbe került ugyanis a „nyelvtannak” egy olyan szemlélete, amely elsőbbséget ad a nyelvtani jelentések tanulmányozásának, illetve annak, hogy ezek a jelentések milyen rendszer szerint kapcsolódnak a különféle beszédfunkciók megvalósulásához. Visszautalva a korábban már használt vizuális elemre (13. ábra), ez azt jelenti, hogy a formacentrikus nyelvtanítás integrálódni próbál, és az interaktív diskurzusban a funkciók irányában keres kitörési pontokat. Egy ilyen komplex pragmatikai szemlélet a nyelvi formák (és funkciók) tanításában másfajta érzékenységet és másfajta metodikát kíván: jósolható, hogy az ezredforduló a nyelvtani ismeretek tanításának új, eddig kevésbé ismert dimenzióját nyitja meg.

3.1. Történeti áttekintés és tanulságok

Minthogy a nyelvtan tanítása a történeti módszerek sodrában vízvázasztó (sőt a nyelvtanári habitus megformálásában is az), csak enyhe túlzás azt állítani, hogy a módszerek többségénél attól kellett tartani, hogy túlon túl sok vagy éppen kevés nyelvtant tanít. Azt azért majdnem minden nyelvtanár elismeri, a modern nyelv szemlélet változásai közepette is, hogy az úgynevezett hagyományos nyelvtan tanítására is szükség van. Vegyük szemügyre a következőket:

6. táblázat: Hogyan működik?

1. Rendezetlen	Fel, és, ő, lesz, a, Faust, Margit, állni, tavasz, jelenteni, házasodni, be, össze
2. Mondattani szinten rendezett (pl. szórend)	Faust felállni, és (be)jelenteni, hogy tavasz (össze)házasodni Margit
3. Alaktani szinten is rendezett	Faust felállt és bejelentette hogy tavasszal összeházasodik Margittal

A legtöbb ókori és középkori nyelvtan azzal a céllal készült, hogy a nyelvtanulást segítse. Az az örök szenvedély viszont, hogy a rendszert úgy győzhetjük le, ha minél jobban megismerjük, olyan részletességeket eredményezett, amely leíró típusú nyelvtanok a továbbiakban már nem voltak alkalmazhatók a tanulási/tanítási helyzetben. A görög és a latin iskolai tantárgyakká szomorodása már a 18. század legvégén előrevetítette a rákövetkező században kivirágzó nyelvtani-fordító módszer korlátait, minthogy ez a módszer teljes leíró nyelvtant tanított, méghozzá fokozatosság vagy súlypontosítás nélkül. Azon felül, hogy ez öncélú mentális gimnasztika, a nyelvtani-fordító módszer főleg klasszikus szerzők olvastatását tűzte ki célul, így természetes beszédhelyzetekre nem is kerülhetett sor, annak egészséges szabályozó szerepét e módszer mindvégig kénytelen volt nélkülözni. A modern nyelvtanítás évszázada, a 20. század, éppen a „totális” nyelvtanítás elleni lázadással indul a direkt módszer szellemi barikádjáról, s a módszerek közül nem egy csak ellenkező végletbe fut. Nyilvánvaló, hogy a nyelvtan nagy részletességű (és nagyon is megkövetelt) tanítása, valamint a nyelvtan teljes negligálása újfent egy skála végpontjai, amelyek közé mindazok a történeti módszerek behelyezhetők, amelyeknek van rendszerszerű nyelvtani szemlélete. (A nyelvtanítás történetében gyakran akadnak olyan újítók vagy olyan módszerek, akiknek, illetve amelyeknek valójában nincs rendszerszerű nyelvtani szemléletük, csak egy-egy mozzanatot, egy-egy részízagságot emelnek ki, amely akármilyen fontos is, egykesége miatt később a fejlődés kerékkötőjévé válik: például mondatbővítések Prendergast módszerében, igecentrikusság Gouinnél vagy Ashernél, örökös szabálykeresés a kognitív módszerben stb.)

Valójában a történeti módszerek három nagy csoportba sorolhatók a nyelvtanítás szempontjából: teljességre törekvő, szelektív vagy hanyagoló típusú nyelvtanítási módszerek.

Teljességre törekvő nyelvtanítás

Az eidetikus memóriájú, bal féltekés–analitikus elméknek különösen kedvező, nagy korrektségi fokra törekvő preszkriptív nyelvtanítás nemcsak a klasszikus nyelvtani-fordító módszernek volt sajátja. Egy sokkal jobb tanuláselmélettel társultan ez a fajta részletezés az **audiolingvális módszerekben** érte el csúcspontját. Ehhez fogható részletességű és követelményszintű nyelvtanítási módszer egészen a kilencvenes évek derekáig nem akadt: mostanában az eklektikussá vált kommunikatív módszerek a másság nyelvtana jegyében kezdenek hasonló részletességet elérni, bár a stratégiáknak ez a laza szövetsége távolról sem rendelkezik olyan egységes tanuláselmélettel, mint elődje.

Szelektív nyelvtanítás

A szelektív nyelvtanítást az a józan felismerés hozta létre, hogy szükségtelen, egyes esetekben lehetetlen – még a végesnek kikiáltott nyelvtani szabályok közegeiben is – a teljességre törekvés. A nyelvtani szerkezetek válogatása történhet becült nehézségi fokuk vagy hasznosságuk alapján is (gyakoriságról itt korábban ritkábban beszéltek). Másként úgy is fogalmazhatnánk, hogy a nem teljességre törekvő nyelvtanok mindegyike valamilyen pedagógiai nyelvtan volt, amely válogatásával szinte profilt rajzolt az azt létrehozó tudós tanárról vagy egy kiválasztott, következetesen megtartott és így objektíválódott alapelv-

ről. Az egyik legismertebb ilyen alapelv a kontrasztivitás elve (anyanyelv/idegen nyelv) (Budai, 1979). Többnyire ebbe a kategóriába tartoznak azok a módszerek is, amelyek ösztönösen, az arányok betartása miatt törekednek az „arany középútra”, és így, a szélsőségek elkerülésével, föltöttebb hatékonynak bizonyulnak. Ilyen például a kompromisszumos vagy **eklektikus direkt módszer**, amelynek elméleti háttérét (és néhány jobb tankönyvét) Palmer teremtette meg. Nem megvetendő az **audiovizuális módszer** pedagógiai nyelvтана sem, jótékony arányait a hetvenes években a szituatív módszer még tovább élteti. Bizonyos értelemben az audiovizuális módszer a társalgási szituációk felvállalásával, a szupraszegmentális vonások és általában a nyelv zeneiségének hangsúlyozásával mintegy előfutára a kommunikatív nyelvtanítás egészlegességének. (A lényegi eltérés természetesen a más szerkezetű tantervben keresendő és főként abban, hogy az audiovizuális módszer ezeket az egészlegességeket még teljesen tudatosan lebontja.) Tulajdonképpen a **kommunikatív megközelítés ortodox változata** is ebbe a csoportba tartozik, a szelekció tárgya a nyelvtani jelentés és a beszédfunkciók megfeleltethetőségének, illetve párhuzamos tanításának tudatos vállalása.

A nyelvtanítás elhanyagolása vagy rejtegetése

Az összes direkt elvű módszer per definitionem a célnyelvbe hatol, viszont kezdő szinteken a célnyelvi tudás még nem bírja el a nyelvtan absztrakcióit, az anyanyelvhez fordulni pedig tilos. Ebből és még jó néhány más megfontolásból következik, hogy a direkt elvű módszerek hosszú ideig elkendőzni próbálják a nyelvtant vagy legalábbis a nyelvtani analitikát. Ilyen szempontból csak piciny különbség van az eredeti Berlitz-módszer és néhány szélsőséges kommunikatív nyelvtanítási megoldás között. Más kategória e csoporton belül a nyelvtant ameddig csak lehet, rejtegető, de végül kanalas orvossággént mégiscsak beadogató (titokban nyelvtant mégiscsak tanító) módszerek, amelyek viszont abban valóban egységesek, hogy mögöttük semmiféle beazonosítható nyelvészeti elképzelés nem áll. Például Curran ismert **tanácskozó módszerében** minden nagyobb módszertani egység két részből áll: a „beruházásból” (investment) és a „beruházás” elemzéséből (reflection). Ebben a második szakaszban a különféle lélektani helyzetgyakorlatok között mintegy elrejtve szerepel a nyelvtani formák tudatosításának, egymástól való különbözőségének a taglalása (discrimination). A **cselekedtető módszer** (Asher) bigott szintaxisa (hogy tudniillik csak felszólítással kezdődhet a mondat, ami a kurzus előrehaladtával az egyszerűből a többszörösen mellé- és alárendeltbe terjed) szintén csak bújtatva érhet el nyelvtani tudatosságot, mesterkéltan és bonyolultan. A **szuggesztópédia** minden hókuszpókusza mellett (amely beismerten csak gyógyír a nyelvtanulás okozta gyötrelmekre: ügyes placebo), mégis megtartott egy olyan szakaszt a szuggesztópédiai ciklusban (vagyis klasszikus módszeres eljárásában), amely karakterében a két nyelv kontrasztív egybevetésén alapuló, szóbeli nyelvtanifordító módszer, rejtőzködő nyelvtani tudatosítás.

Az anyanyelvű beszélőt és nyelvész tanárt egy tanári teamben egyesítő **intenzív módszer** burkoltan szintén adott nyelvtani magyarázatokat a tanári csapat nyelvésze által, miközben kívülről és formálisan is nyilvánvaló, hogy az egész módszernek sem ideje, sem kedve nyelvtant tanítani.

Hosszasan folytathatnánk még a sort, de az eredmény ugyanaz lenne: nemcsak a legtöbbször tanított tizenkét „címkézett” módszer, hanem a nyelvtanítás története során megismerhető mintegy húsz-huszonöt további módszer ugyanezen három kategória valamelyikébe tartozik.

3.2. A nyelvtani tudás karaktere

A nyelvtan olyan ösvény a nyelv csodálatraméltóan buja dzsungelében, amely a racionalitást kínálja: egymástól elkülöníthető, diszkrét egységek szerkezeti egymásutániságát és annak megmagyarázhatóságát nyújtja. Az a jelenség, ahogy túltesszük magunkat anyanyelvünk szabályain és extrapoláljuk a célnyelv szabályait, nagyon hasonlít ahhoz az utazáshoz, mint amikor egy idegen országban utazunk, de az általunk vezetett autóban a másik oldalon van a kormány. Aki már próbálta ezt, az tudja, hogy legalábbis egy rövid ideig szinte kétfelére szakad a „tudása”, működésében egyaránt lesznek **explicit és implicit** elemek. A nyelvtani tudás is rendelkezik ezekkel a sajátosságokkal, egyes elemei tudatosan is megjelennek, analizálhatóak, megfelelő absztraktság esetén algoritmusos folyamatokba, szabályokba rendezhetőek, amelyeket ha végigcsinálunk, megjelenik a végeredmény, a nyelvtanilag korrekt forma. Vannak azonban a nyelvtannak olyan implicit, csak ösztönösen érezhető, de a folyamatokban konkrétan megjelenő elemei, amelyek hiánya azonnal érzékelhető sérülés: megszűnik a beszéd folyamatossága. Egymásba kapaszkodó kettősségük mögött természetesen felfedezhetjük a nyelvi pontosság, korrektség, illetve a beszéd folyamatosságának, sebességének örökzöld ellentétét (accuracy vs. fluency). Hamis ellentét ez is, amely ideig-óráig szítható a tanulási-tanítási folyamat egyenetlenségeivel, de ritkán dolgoznak egymás ellen a való életben: magas standardokat képviselő beszélők esetén ezen egymást támogató ellentétek további tökéletesedéshez vezethetnek. Ezt a tételt alátámasztják azok a megfigyelések is, hogy a nyelvtani szerkezetektől túlzottan függő tanuló nem tud hatékonyan kommunikálni, illetve – a másik oldal felől – a nyelvtant semmibe vevő nyelvtanuló előtt a legfontosabb kommunikatív funkciók megoldásához nem vezet út.

3.3. A nyelvtani tudás tökéletesedésének folyamata

Előrebocsátván azt, hogy többféle leírás is lehetséges, feltételezzük, hogy a tanulót állandó, autentikus nyelvi inger éri (folyamatosan „ki van téve” a nyelvnek). Ilyen helyzetben a tanulási folyamat következő fázisai figyelhetők meg:

- a nyelv egy új jelenségének **észrevétele** (esetleg többszöri észrevétele);
- a tanuló adott szinten lévő tudásának újbóli **átszerveződése** egy magasabb szintre (eközben mindvégig jelen van egy olyan folyamat, amelyből vagy amely során kiderül, hogy a célba vett formák miként működnek és miként befolyásolják a jelentést);
- az adott ismeret **aktiválása** (a helyesen használt nyelvtani formáknak adott időegység alatt megfelelő formában kell megjelenennie produktumként).

Hasonlóképpen idekíváncozó megjegyzés, hogy tudomásul kell vennünk azt, hogy az explicit nyelvtan tanítása során evidens példa, egyértelmű magyarázat és türelmes, többszöri vissza-visszatérő gyakorlás esetén is egy szabály megértése és elsajátítása hosszú folyamat. A gyakorlat során megpróbáljuk interiorizálni a célnyelv szabályait, ennek először csak halvány sémái alakulnak ki az agyban, amelyeket újfent csak a gyakorlás erősíthet meg, válthat át erős nyelvtani képzetekké, amikortól az exteriorizációs jelenségek (alkalmazások) megerősödnek.

3.4. A nyelvtan tanításának lehetséges megközelítései

A nyelvtanítás története egyértelművé teszi, hogy a nyelvtan tanításának háromféle útja lehetséges: az induktív, a deduktív és az egybevető tanítási eljárás. A továbbiakban ezeket tárgyaljuk.

Az induktív eljárás

Az induktív elv alkalmazása a nyelvtan tanításában azt jelenti, hogy a nyelvtanár bőséges példaanyagon, hosszabb ideig szemlélteti azokat a jelenségeket, amelyeket tanítani kíván, és azt várja, hogy a példaanyag hatására a diákok esetleg maguktól is rájöjjenek azokra a hasonlóságokra és különbségekre, amelyeket később szabályok formájában is képesek megfogalmazni. Ez az út tehát a gazdag példaanyagtól a gyakorláson át vezet a szabályfelismerésig, illetve egy-egy nyelvtani jelenség tudatosulásáig. (Ez a megoldás már a római-görög kétnyelvű iskolázásban is megfigyelhető, ezt újíttotta fel a reneszánsz néhány feljegyzett nyelvtanítási eljárása. A modern kor induktív megközelítést alkalmazó történeti módszerei között a legelső a klasszikus direkt módszer volt.)

A deduktív eljárás

A deduktív eljárás alkalmazása a nyelvtan tanításában azt jelenti, hogy a tanár szinte képlet- vagy axiómajellelleggel közli a legmagasabb rendű rendező elvet: a szabályt, amelyet kiindulási pontként használ. Második mozzanatként valamilyen példában (példákban) mutatja be a szabály működését. Magyarázat- és összehasonlítóképpen ezeket a példákat további példák követik, mielőtt megindulna a begyakorlás. A gyakorlásban a példák (vagy példacsoportok) szerint a szabály alkalmazására törekednek, maga a begyakorlás pedig addig tart, amíg az adott szabály alkalmazása automatikussá válik. (Mind a középkori – vö. *grammatica speculativa* –, mind a 18. századi nyelvtanítás előnyben részesítette ezt az eljárást, igazi fénykora a 19. századi klasszikus nyelvtani-fordító módszer.)

Az egybevető eljárás

Tudós tanárok és odaadó, bal féltekés diákok motivált együttműködésében megnyilvánuló nyelvtanítási eljárásrendszer, amelynek alapja a kontrasztivitás. A fenti leírás nem jelenti azt, hogy az induktív vagy deduktív nyelvtanítási eljárások nem is alkalmazhattak

kontrasztív elemeket, inkább arról van szó, hogy ebben a harmadik megközelítési módban ez az alapelv válik kizárólagossá, abszolúttá. Ennek megfelelően lehet:

- az anyanyelvből kiindulva egyvégtében **kontrasztív** alapon megközelíteni a célnyelvet;
- két, egymáshoz hasonló nyelvet egymással és az anyanyelvvvel állandó kontrasztivitásban tanítani (pl. magyaroknak angolt és németet együtt), ezt **tandem** nyelvtanításnak nevezzük;
- egy feltételezett, nyelvi univerzálékkal leírható nyelvhez képest kontrasztíve bemutatni a cél nyelv sajátosságait (ez az eljárás legfeljebb tudósok és tudósjelöltek között jelent meg).

A nyelvtan tanításának ez a három lehetséges megközelítési módja nem függ attól, hogy a nyelvtani jelenségek interpretációjában a tanár történetesen melyik nyelvészeti irányzat alapelveiből indul ki (hagyományos, strukturalista, transzformációs-generatív stb.), viszont burkolt összefüggést mutat a nyelvi tartalom teljességre törekvő, szelektív vagy hanyagoló tanításával.

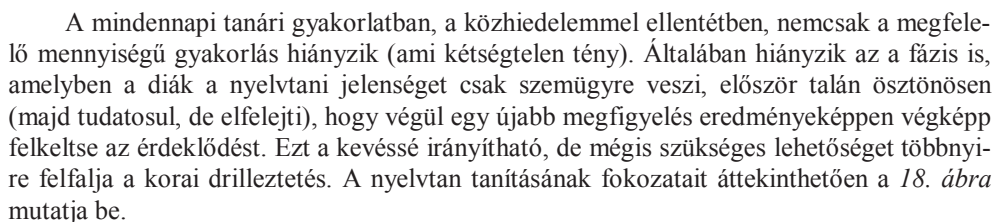
Nyilvánvaló, hogy a józan tanári megfontolás és tapasztalat, valamint a gyakorlat egészséges hatására a tanárok arra törekednek, hogy nyelvtanításukban az induktív és deduktív elemeket megfelelő arányba állítsák, amely arányosság a diákok életkorától, nevelési háttérétől, tanulási stílusától, a tananyag szintjétől függ. Minthogy azonban a módszerek a nyelvtanítás teljes bölcséletéhez képest mindig beszűküléssel jönnek létre, merevségeik következetes betartása során közelebb kerülnek egy-egy eljáráshoz (ahogy a direkt módszer az induktív, a nyelvtani-fordító módszer a deduktív megközelítés híve).

Érdekes megfigyelni, hogy a teljesítményt fetisizáló vagy követelődző módszerek esetén majdnem mindig a deduktív elemek kerülnek túlsúlyba (nyelvtani-fordító, audio-lingvális). Ugyanakkor a diákoktól nem túl sokat követelő, kevés vagy szinte semmi visszacsatolást nem alkalmazó módszereknél gyakoribb az indukció (ortodox direkt, tanácskozó, cselekedtető, ortodox kommunikatív).

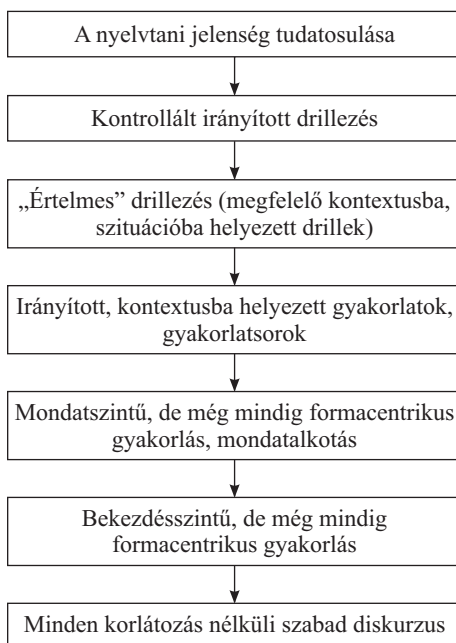
3.5. A nyelvtan tanításának fokozatai

A nyelvtan tanításának fokozatai elnevezés egyszerűen csak a nyelvtani gyakorlatok kontrolláltsági fokát jelenti, azt az intervallumot, amelyet egy adott nyelvtani elem gyakorlása az erősen kontrollált primitív gyakorlattól a szabad használatig megtesz (vö. Rivers–Temperley, 1978: skill getting – skill using). Ez a fajta fokozatosság nemcsak az egyes elemek taglalásánál nyilvánvaló, hanem a nyelvtani készségek fejlődésének egészét is jellemzi: egyenes arányban van azzal a fejlődésvonallal, amelyet a tanuló „a nyelvtan mint cél” állapottól „a nyelvtan mint eszköz” állapotig bejár. Nyilvánvaló, hogy a leginkább kontrollált gyakorlatok mint első lépések fázisában a pontosság, a korrektség, a formák megalkotásának mikéntje akár természetellenes, in vitro szituációkban is jóval gyakoribb,

17. ábra: A nyelvtan tanításának fokozatai ellenpárokban



18. ábra: A nyelvtan tanításának fokozatai



3.6. A nyelvtani jelenségek tanításának optimalizálása

Szemben a nyelvtan tanításának fokozataival, amelyek formális kérdéseket feszegetnek, az útvonal kérdése, hogy tudniillik milyen sorrendben tanítsuk a nyelvtani jelenségeket, az egész témakör egyik legősibb, a tartalommal összefüggő kérdése. (A téma tárgyalása szempontjából most eltekintünk azoktól a szélsőségesektől, akik a nyelvtan taníthatóságát is kétségbe vonják: a nyelvtantagadók, hezitálók és nyelvtanimádók csapatai és a köztük dúló harcok olyan háttérrel jelentenek, mint ködképek egy barlang falán: díszítőeleme a nyelvtanítás misztériumának, de a sorrendiség eldöntésében nem játszik szerepet.)

Egy lehetséges formális logika azt diktálná, hogy figyeljük meg **a nyelvtani elemek elsajátításának sorrendiségét** az adott nyelv anyanyelvű beszélőiben, és ugyanezt a sorrendet alkalmazzuk más emberszabásúakban is. Ez a kézenfekvő megoldás érdekes módon meglehetősen későn és csak nyomokban lelhető fel (pl. Prendergast megfigyelése a nyelv szinte előre gyártott elemeinek, kifejezéseinek teljes fegyverzetben történő előbukkanásairól vagy Gouin megfigyelése a cselekményleírásokban az igecentrικusságról). Kétségtelen tény, hogy a hagyományos nyelvtan évszázadokon át nem foglalkozott a szó modern értelmében a nyelvelsajátítással, mint ahogy magának a nyelvrokonságnak a felismerése is meglehetősen késői fejlemény. Amikor viszont modern tankönyvszerzők az egyes nyelvek-

ben legalábbis statisztikusan igaz viselkedésmintákat (pl. morfológiai alakok meghatározott sorrendű elsajátítása) beemelték a tananyagírásba, és a curriculum elrendezésének legfőbb elvévé tették, akkor kiderült, hogy ez a sorrend nem parancsoló, illetve statisztikusan nem igazolódik az adott nyelvet idegen nyelvként tanulók esetében.

Logikailag egy másik megoldási lehetőség az, ha figyelembe vesszük a **célnyelv ön-magában való nehézségeit**, és csak ezekre koncentrálna próbáljuk felépíteni tantervünket. Ez a magyar esetében például azt jelenti, hogy a magánhangzó-illeszkedést vagy az alanyi és tárgyas ragozás különbségeit vagy a képző-jel-rag rendszer közreműködése által meglehetősen megnövekedett szóhosszúságot prioritásként kezeljük. Egy ilyen gyakorlat, amelynek kétségtől van bizonyos előnyei, fókuszált megközelítésében azonban csak hangsúlyokat ad, de sorrendiséget nem feltétlenül, s mint alapvető rendező elv szintén elvetendő.

Rendező elvnek tekinthetjük azt a nyelvtani megoldást, amely számos, a középkorban is népszerű nyelvtanban létezett, hogy a rendszerszerűség érdekében a szerző szófaji csoportokat hozott létre, és ezeket a csoportokat a maguk belső valóságában teljességre törekedve tanította (pl. a főnév és kivételei, a melléknév és kivételei stb.). A nyelvtani jelenségek csoportosításában és összehasonlíthatóságában természetesen sok előny rejtett, de pedagógiai-módszertani szempontból a fokozatosság hiánya végül elvetette ezt a megközelítési módot a nyelvtani-fordító módszerek „totális” nyelvtanításában.

Gyakorló nyelvtanárak nagy bizonyossággal jósolják meg azokat a helyeket az idegen nyelvet tanuló előrehaladásában, ahol majd az illető nehézségekbe ütközik az anyanyelv és a célnyelv különbözőségei miatt. A **kontrasztivitás elve** mint ősi rendező elv a nyelvtani elemek útvonalának kijelölésében is használható, de mint ilyen, ugyancsak képtelen megoldani a fokozatosság kérdéseit, mivel a kontrasztív nehézségek érzete vagy megoldásai egyénileg nagyon is eltérőek lehetnek.

Történetileg a szókincs tanításában a nyelvnek ezt a végtelennek tűnő jelenségsorozatot már sikerült ideiglenesen végessé varázsolni a szógyakorisági listák használatával. Érdekessé módon a történeti tananyagok nem is kísérleteztek **nyelvtani szerkezetek gyakoriságának** vizsgálatával, ez a fajta objektivitás csak egy sokkal későbbi szakaszban jelent meg. Újdonságokkal ezen a területen a korpusznyelvészet jelentkezhet.

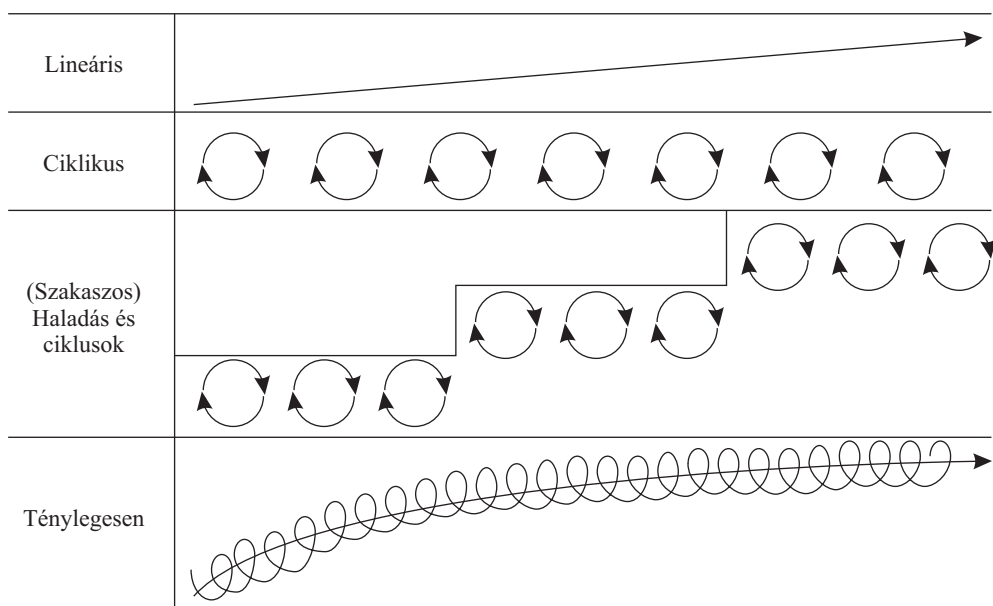
Nincs tehát optimális sorrendiség a célnyelvű szerkezetek elsajátításában (még akkor sem, ha képesek vagyunk a leggyakrabban tanított szerkezeteket beazonosítani), így szinte minden megoldás (a tankönyvi és az osztálytermi is) egyéni megközelítés, amely mögül felsejlik egy ideálisnak tartott elsajátítási sorrend. A nyelv azonban előbb-utóbb meghazudtolja egyes pontokon ezeket az elképzeléseket, ugyanis a nyelvészeti tudás is bizonyos értelemben a részleges tudás állapotában él, minthogy tökéletes nyelvléírás nem létezik. A mindennapi nyelvtanításban ennél rosszabb a helyzet: ideiglenes célok érdekében gyakran kell élnünk olyan részleges általánosításokkal (pl. a határozott névelő nem állhat absztrakt főnevek előtt az angolban), amelyeknek igazságtartalma nagyon is korlátozott. A lényegi állítás tehát az, hogy az egyes nyelvtani jelenségek gyakoriságának ismerete mellett is a jelenségek tanításának sorrendiségét (vélt fokozatosságát) a tanári ösztön és tapasztalat határozza meg.

3.7. Haladás és sebesség a nyelvtani jelenségek tanításában

A nyelvtani jelenségek tanításának progressziója legjellegzetesebben a lineáris és ciklikus képzetek segítségével írható le. Nem egy nyelvtantanítási stílus (vagy egy-egy tanár) sikertelensége éppen abban ragadható meg, hogy nem ad diákjainak kellő időt sem a szemlélődésre (a gyakoroltatás előtt), sem a gyakoroltatásra, így a nyelvtan építkezése ugyan egy elképzelt eszmény szerint lineáris, de elemei nem süllyednek elég mélyre, nem érnek meg, az építmény nem stabil, és a haladás képzete ellenére kártyavárként omolhat össze. Frusztrációt okozhat persze az is (különösen álkézdők esetében), hogy ugyanazt a nyelvtani jelenséget már harminckettedszer ugyanazon a szinten tanulják/tanítják, az elmélyülést kizárja az a jelenség, hogy már az egész ismerősnek tűnik, és így a haladás képzete nélkül egy lehetséges ciklikusság unalmas ismétléssé silányul.

A linearitás és ciklikusság oly módon kapcsolható össze természetes haladásban, hogy a vissza-visszatérő nyelvtani jelenségek ugyanúgy sohasem, csak magasabb szinten ismétlődnek meg, ami növeli a bevésést és a stabilitást, miközben az egyenletes előrehaladás képzete nem vész el. Ezen a ponton kell bevezetnünk a nyelvtani jelenségek tanításának sebességét mint meglehetősen szubjektív tényezőt. Ugyanis a nyelvtani szabályok érlelődése hosszú folyamat, mind az induktív, mind a deduktív megközelítés esetében időigényes és főként kumulatív jellegű. Ez azt is jelenti, hogy a ciklikusság erősíti az érlelődési komponenst, miközben eleget tesz egy fokozatossági elvárásnak is. Ez a fajta fokozatosság a nyelvtanulás különféle szintjein egyre magasabb formában ismétli meg a nyelvtani jelenségeket (lásd 15. ábra). Ezt a rendszert valójában már az audiolingvális nyelvtanítás kifejlesztette (vö. Mackey, 1965; Halliday–McIntosh–Stevens, 1964), miszerint a leíró nyelvészet szolgáltatotta a szükséges nyelvi adatokat, a kiválogatást és a sorrendiségbe állítást pedig a tapasztalaton túl a kontrasztív nyelvi elemzés is erősítette. A helyzetet az változtatta meg, hogy a hetvenes évek nyelvtani szkepticizmusa a nyolcvanas években jelentéscentrikus curriculumok követték (vö. Wilkins, 1976; Brumfit, 1979), amelyek ugyan nem vetették el a nyelvtani progressziót, de az eddigi tapasztalatokat a nyelvtani jelentés, a beszédfunkciók és a kontextus (szituációk) szemüvegén keresztül szemléltek. Ma már senki sem tekintené nyelvi tananyagok alkotásában a nyelvtant az egyetlen rendező elvnek. A nyelvtani jelenségek tanulásának/tanításának progresszióját a 19. ábra szemlélteti.

19. ábra: A nyelvtani jelenségek tanulásának progressziója



3.8. Összefoglalás

A nyelvtan tanításában hagyományosan három eljárást különböztetünk meg: 1. az **induktív** megközelítést, amely azt jelenti, hogy előbb különféle példákat mutatunk be a nyelvi anyagból, ezeket gyakoroljuk, és a begyakorolt anyagokból különféle következtetésekkel jutunk el a szabályokig. A nyelvtan ilyen megközelítése jellemezte a reneszánsz nyelvtanítást vagy a direkt módszert; 2. a **deduktív** megközelítést, amikor egy nyelvtani szabályt mutatunk be és magyarázunk el elsőként, majd erre példákat hozunk, és csak ezek után kezdődik a gyakorlás (a nyelvtan ilyen tanítása jellemzi a skolasztika korszakát, a 18. századot és a klasszikus nyelvtani-fordító módszert); 3. az **összehasonlító** vagy egybevető megközelítést, amely vagy kontrasztív, vagyis két nyelv különbözőségeinek hangsúlyozásán alapul; vagy a nyelvi univerzáléból kiindulva az eltéréseket magyarázza; vagy tandem nyelvtanítás, amely teljesen tudatosan két vagy három idegen nyelvet egyszerre tanít.

A nyelvtani **gyakorlatok** egyes típusai történetileg szorosan kötődnek az egyes nyelvoktatási módszerekhez. A nyelvtani-fordító módszer pl. gyakran alkalmazza a következő gyakorlatokat: 1. transzformációs gyakorlatok (pl. tegye egyes szám harmadik személybe a következő mondatokat, tegye a következő cselekvő mondatokat szenvedőbe stb.); 2. kiegészítési gyakorlatok (válassza ki a határozott és határozatlan névelő formáit és helyezze el a szövegben); 3. behelyettesítési gyakorlat (helyezze el a szövegben a szótári alakban megadott ige megfelelő formáját) stb. Az audiolingvális módszer jellegzetes gyakorlatai a nyelvi laboratóriumban három-négy fázisos strukturális drillek (*pattern drill*), amelyek a nyelv

legjellegzetesebb szerkezeteit kívánták begyakoroltatni. Bár ezek az ún. *patten drillek* valójában nem újak a nyelvtanítás történetében (vö. középkori szubsztitúciós táblák), és tulajdonképpen a gépek használata sem, ilyen tömeges méretekben nyelvet az utánzás és memorizálás viszonylag egyszerű folyamatainak segítségével még sohasem oktattak. A legfontosabb drilltípusok a következők: ismétlő-utánzó vagy repetitív drill; behelyettesítéses vagy szubsztitúciós drill; átalakításos vagy transzformációs drill; mondatkiegészítés, bővítés, összevonás stb. A nyelvtanítás történetében megfigyelhető, hogy a kifejezetten mesterséges, gyakran csak írásban lefolytatott és a való életben soha elő nem forduló manipulatív gyakorlatoktól már az audiolingvális módszer fejlettebb változatainak hatására a nyelvtanítás elmozdult az ún. értelmes drillezés irányába (*meaningful drills*), hogy a 80-as évekre a kommunikatív nyelvtanítás keretein belül elérje azokat az értelmes gyakorlatokat, ahol a szereplőknek a gyakorlat elvégzéséhez tényleges információhiányt is át kell hidalniuk (*information gap*). A kommunikatív nyelvtan tanításának dilemmája az, hogy a kódcentrikus strukturalista nyelvtan tanításáról áttért a funkciócentrikus nyelvtan tanítására, ám a funkciók száma igen nagy, leírásuk laza, és egy véges tanítási folyamatban nehezen befoghatók. Mivel a formák és a funkciók között egy az egybeni megfelelés nincs, ez a dilemma nehezen feloldható. A modern nyelvtanítás a mondatnál hosszabb, vagyis diskurzus szintű beszéd vagy szöveg nyelvtanának tanítását is magára vállalja, ami a diskurzuselemzés formájában a jelenleginél sokkal összetettebb nyelvtanítás alapjait vetette meg.

3.9. Ajánlott irodalom

- BATSTONE, R. (1994): Grammar. Oxford: Oxford University Press.
- BESSE, H.–PORQUIER, R. (1991): Grammaires et didactique des langues. Paris: Hatier-Didier, Crédif.
- BYGATE, M.–TONKYN, A.–WILLIAMS, E. (eds.) (1994): Grammar and the Language Teacher, Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- GNUTZMANN, C.–KÖNIGS, F. G. (Hrsg.) (1995): Perspektiven des Grammatikunterrichts. Francke.
- HERRINGER, H. J. (1988): Lesen, lehren, lernen: Eine rezeptive Grammatik des Deutschen. Niemeyer.
- Numéro spécial (février–mars 1989): Recherches et applications. Le Français dans le Monde, „Et la grammaire?”
- RUTHERFORD, W. E. (1987): Second Language Grammar. London: Longman
- UR, P. (1988): Grammar Practice Activities. Cambridge: Cambridge University Press.

4. A szókincs tanítása

4.1. A szókinccstanítás néhány paradoxona

Egy-egy modern kultúrnyelv szókészlete – figyelembe véve a nyelv horizontális és vertikális tagoltságából eredő teljességet – milliós nagyságrendű, amelyet még az anyanyelvi beszélőnek is lehetetlen elsajátítani. Így a mindenkori szókinccstanítás fő paradoxona éppen az, hogy ha nem lehet megtanulni, akkor miért tanítjuk. Ha további csattanókat keresünk, akkor a gondolatmenet így folytatódik: az elképzelhető, hogy egy ilyen szókinccset nem lehet megtanulni, de nem is szükséges, hiszen az egyén ennyi szót összefüggéseiben sohasem használ. A szükségesnek és a lehetségesnek ez a finom játéka abban a művészetben jeleníthető meg, hogy a nyelvtanítási folyamat minden pillanatában a virtuálisan végtelen szókinccset (legalább ideig-óráig) végecsé kell varázsolnunk.

4.2. Történeti áttekintés és tanulságok

Szemben a fenti gondolatmenettel kevésbé állíthatjuk, hogy a nyelvtanítás kiemelkedőnek ítélt klasszikusai a szókinccstanítás szabályozására törekedtek volna. Éppen ellenkezőleg: a teljességet kívánták megragadni, mindegy, hogy nyelvleírásról volt szó, többnyelvű szótárakról avagy „nyelvkönyvekről”. Furcsa is lett volna, ha egy Calepinus-szótár vagy Priscianus nyelvtana válogat, de Erasmus Colloquiája is a kifejezések bőségével próbál hatni. Fokozatossággal először Comenius ismert VIA-tankönyvsorozatában találkozunk, de a csapdát ő sem kerülte el: az Orbis Sensualium Pictust is beleértve (A világ lefestve) nyelvkönyveiben közel nyolcezer szót kívánt megtanítani, amellyel Patakon sikerült is a magyar nebulókban a nyelvtanulási frusztráció legelső, bár korántsem egyetlen hullámát kiváltania. Évszázadok múltán sem sokat változott a helyzet: a 19. század egyik legtehetségesebb újítója, Gouin, aki ráértett a cselekvésben való tanítás természetes memóriafejlesztő erejére a Gouin-sorokban, nem lehetett eléggé sikeres. Nem lehetett eléggé sikeres, mert sorokból, ciklusokból és főtémákból álló, az egész világot leképező rendszerében szintén közel nyolcezer szót kívánt elsajátíttatni egyetlen nyelvtanulási stratégia vagy inkább csak technika segítségével. Marcel sem kímélte a nyelvtanulót 25-30 kötet elolvastatásával, a századot végig uraló nyelvtani-fordító módszer pedig klasszikus formájában ókori szerzőket olvastatott. Szinte azt állíthatnánk, hogy a szókincs modern tanításának minden igazán jó ötlete 20. századi, ha nem lenne Prendergast (1864), aki mondatmintáiban a nyelvtan működését, a szabályszerűségeket próbálta transzformációk segítségével feltárni. Talán a transzformációk nagy száma következtében jutott el odáig, hogy tudatosan is kijelentse: a nyelvnek csak a leggyakoribb szavait szabad használni a tanítás kezdetén. Ösztönös szó-

kincsválogatását a későbbi tudományos szógyakoriság-mérések megdöbbenően magas százaléokban igazolták.

A nyelvtani-fordító módszer tehát nem törődött azzal, hogy egy szó milyen gyakori vagy hasznos. A direkt módszer viszont éppen a felhasználhatóság érdekében a nemzetközi kommunikáció megjelenésével egy időben tematikus szókincstárakat alkotott, ahol a mélységet megint csak nem az akkor még nem alkalmazott, nem ismert szógyakoriság, hanem általában a tanár személye, illetve a tanuló memóriakapacitása jelentette. A szókincs kezelésének mindmáig érvényes, fontos alapelvei az olvasatú módszer kontextusában jelentek meg, főként West munkássága következtében (vö.: West [1926] és Thorndike [1921] szógyakoriság-listái és a New Method Readers). Az olvasatú módszer egyetlen készséget vett célba (más készségeket, mint például a beszédet, az olvasás során formálódó úgynevezett belső beszédből kívánta kifejleszteni), és ebben a célkitűzésben, sokak által kevésbé láthatóan, nagyon is hasonlított a nyelvtani-fordító módszerre, amelynek eredeti célkitűzése klasszikusok olvasása volt szótár és fordítás segítségével. A döntő különbség többek között ott jelentkezett, hogy a kezdőket nem deprimálták eredeti szerzőkkel, hanem „mesterségesen gyengített” szövegeket alkalmaztak, vagyis lerövidítették, egyszerűsítették az eredeti műveket. Éppen ezen munkálatok közepette alakultak ki a szókincs kezelésének legfontosabb technikái.

Miként is lehet lerövidíteni egy eredeti művet? Egyszerűsíteni kell a **szókincset**, egyszerűsíteni kell a **nyelvtant**, és csökkenteni kell az **információ mennyiségét**. Az információ csökkentésének mértéke (szereplők számának csökkentése, lényegtelen történetek elhagyása stb.) végül is fantázia kérdése, egyetlen kritérium van csupán: az egész történet érthetősége. Valójában a nyelvtani szerkezetek csökkentésének sincs tudományosan megfogalmazható alapelve: összetett mondatból egyszerű mondatok, három-négyféle múlt időből egyféle múlt idő, igenevek helyett csak igei formák stb. – mindezek a nyelvérzék és a nyelvtanári ösztön vonzásában működnek. A szókincs egyszerűsítése az egyetlen terület, ahol sikerült tudományosan is magyarázható alapelvet alkalmazni, ez pedig a szógyakoriság elve. Ekkoriban már készítettek szógyakoriság-számításokat (eredetileg főként gyors- és gépírók számára), amelyekből az is kiderült, hogy a szógyakoriság görbéje az első három-ezer szó után meredeken zuhanni kezd. Nem véletlen, hogy az úgynevezett **egyszerűsített olvasókönyvek** olyan jelölésekkel dolgoztak, hogy 800, 1000, 1200, 1500, 1600 stb., amely megjelölés azt jelentette, hogy az adott könyv a szókincslista elejéből csak az így megjelölt számú leggyakoribb szavakat használja. A **lexikai szelekció** tehát főként szinonimák segítségével a lehető leggyakoribb jelentéseket használta a leggyakoribb szavakban, ami ugyanakkor lehetővé tette a **lexikai disztribúció** elvének megjelenését is: ez az a kíváncsi, hogy egy adott szintű tanuló számára az egy oldalon megjelenő új szavak száma minél kevesebb legyen. Ez azt jelenti, hogy a lexikai disztribúció elve relatív fogalom, mert csak egy eleve kiválasztott tanulói szinthez képest értelmes. Általában oldalanként 3-5 szót tekintenek ideálisnak az olvasás szempontjából, a magasabb értékek fogadtatása az egyén toleranciaszintjétől függ.

Számos metodikában olvasható, hogy a szókincs tanítása az ötvenes-hatvanas években elhanyagolt volt: ez természetesen durva tévedés. Az kétségtelen, hogy az intenzív módszer szókincstanítása minimalista, de az audiolingvális módszer jelentős szókincset mozgatott a kondicionálandó mondatmintákban. Emlékezzünk rá, hogy a legfontosabb követelmény ép-

pen a „merev” szókins nyelv viselkedésé animálása a leggyakoribb mondatmintákban (patterns and pattern drills). Ha ehhez hozzávesszük az érett audiolingvális módszer hetvenes évekbeli mintatananyagait, akkor azt láthatjuk, hogy a szókinsstanítás felépítése az alaptankönyvtől a laboratóriumi anyagokon át a munkafüzetekig és a tesztkönyvekig elsőprő erejű. E szókinsbeli gazdagság az audiovizuális tananyagoknak is éppúgy sajátja: e módszer javára az írható, hogy a bennük alkalmazott lexikális egységek szituációkba kapcsoltak, és erősen elmozdulnak a funkcionalitás irányába, ami azt is jelenti, hogy az audiovizuális tananyagok között találkozhatunk először olyanokkal, amelyeknek egyes részletei már a kommunikatív tananyagok szigorú kritériumainak is megfelelnek. A humanisztikus módszerek között legfeljebb a szuggesztópédia elképzelései kelthetik fel érdeklődésünket, hiszen eddig inkább az „összesen” szempontjából vizsgáltunk, és az „egy alkalommal hány szót” kérdéskört nem vizsgáltuk. Az igazság az, hogy explicit módon először a szuggesztópédia jelentette ki azt, hogy az emberi agy alkalmas arra, hogy óráról órára, napról napra több száz szót is megtanuljon (az Egyesült Államokban lefolytatott hasonló kísérletek nem mindenben igazolták Lozanov elképzeléseinek kivitelezhetőségét). Természetesen minden ismert módszerben elképzelhető tanári maximalizmus, amely az óráról órára megtanulandó szószámot 40–120 közé sorolja, de furcsamód az ilyen tanárok technikái között szinte kivétel nélkül kimutatható a nyelvtani-fordító vagy az audiolingvális módszer túlsúlya. Hiba lenne azt feltételeznünk, hogy az úgynevezett direkt elvű módszerek (pl. a direkt módszer vagy a kommunikatív nyelvtanítás) nem tud úgyszólván „elszaladni” a szókins területén. A kommunikatív nyelvtanítás szókinsstanításában nem is ez az igazán új jelenség, hanem inkább az, hogy újabb irányzataiban nagyobb természetességgel próbálja viszszahezni a nyelvtanítás történetében egyébként nem ismeretlen frazeológiai megközelítéseket, vagy másként: az integrált lexikai jelenségek kifejezésekben történő tanítását.

Már ebből a rövid történeti áttekintésből is nyilvánvaló, hogy a célba vett szókins tanításának kérdései elméletileg a szókins mennyiségi és minőségi aspektusaival kapcsolatosak, a gyakorló nyelvtanár számára viszont a mindennapi szókinsstanítás hajtómotorja az állandó kontextualizáció, szemantizálás, amely az egy- vagy többszavas lexikai egységek feldolgozását, felfogását majd raktározását és előhívását lehetővé teszi.

4.3. A mentális lexikon és más allegóriák

A mentális lexikon fogalma valóban merő absztrakció (ilyen hely nincs), funkciói azonban: **bemenet, raktározás, előhívás** (input, storage, retrieval) kétségkívül működnek, vagy működtetik a szavakat is befogadó és megtartó aktív, konstruktív és szelektív emlékezetet. Könnyebb erre a jelenségre egy ilyen jól hangzó címkét ráragasztani, mint azt megmagyarázni, hogy az egyes szavak miért és miként kerülnek be ide; milyen rendszer szerint tárolódnak itt bent; miként lehet őket újra beazonosítani, hogy majd az adott beszédhelyzetben teljes fegyverzetben pattanjanak elő. Ezen jelenségeket csak úgy tudjuk megmagyarázni, ha egy kis kitérőt teszünk a pszichológia és a pszicholingvisztika irányában.

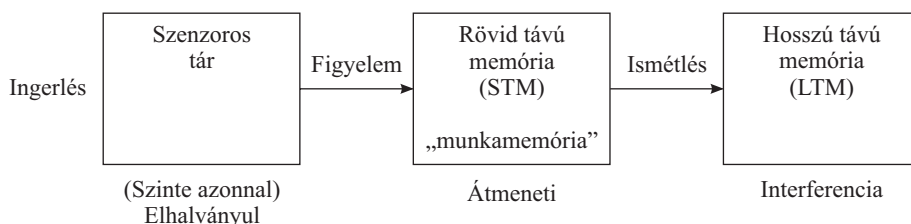
A tanulás mai, tágabb értelmezése szerint jelentős szerepet tulajdonítunk mind a tudatos, mind a nem tudatos (rejtett vagy perifériás) tanulásnak is, és ebben a tág értelmezésben a mentális folyamatok teljes csoportja aktív résztvevő. A szókinsstanítás szempontjából

azonban egy idegen nyelv akár osztálytermi, akár önálló, de mindenképpen tudatos tanulása esetén a szűkebb értelemben vett tanulás évszázadokig favorizált mentális folyamatainak: a figyelemnek és az emlékezésnek továbbra is kitüntetett szerep jut. Figyelem és memorizálás? Hátrattett karral, kihúzott derékkal padban feszülő nebulók fegyelmezett sorai vonulnak el lelki szemeink előtt, és már csak a legösibb módszertani bölcsesség hiányzik: ismétlés a tudás anyja. Mielőtt bárki szarkasztikusnak vagy legalábbis groteszknak találná a fenti leírást, sietve kijelentjük, hogy csak a megfogalmazások változtak, a lényeg kevésbé. Az előbbi bölcsesség helyett ma már inkább azt mondjuk, hogy az ismétlés az az út, amely a rövid távú memóriából a hosszú távú memóriába vezet.

4.3.1. Bemenet

Minthogy az embert napjában gyakorlatilag végtelen számú inger éri, ezek kiválogatására különböző „zsilipelési” rendszerekkel rendelkezünk. Érvényes ez a szűkebb témánk szempontjából fontos verbális információkra is. Az emlékezet szerkezetével foglalkozó elméleti szakemberek (pl. Atkinson–Shiffrin, 1968) a memória működését megint csak fiktíven egy „többszörös tár” elmélettel írják le (merthogy ilyen „helyek” megint csak nincsenek). Az eredetileg kéttáras (rövid és hosszú távú memória) leírás mára már három tárrá bővült a 20. ábra szerint:

20. ábra: Az emlékezet szerkezetének háromtáras modellje (Eysenck–Keane, 1990 nyomán)



Ha megmaradunk a „zsilipelés” kontextusánál, akkor az érzékelő vagy szenzoros tárat úgy képzelhetjük el, mintha egy folyam partján állnánk, ahol magunk elé nézve irdatlan mennyiségű „információt” látunk, de csak rövid ideig, mert ahogy jött, tovább is halad. Az így elénk kerülő iszonyatos mennyiségű információ azonban elhalványul, elmúlik, hiszen nem törődünk vele, nem figyelünk rá. A figyelem az a központi végrehajtó szerv, amely az egyes információkat „kitünteti”, és így egyes elemeket (esetünkben egy szót) a következő tárra: a rövid távú memóriába juttat, amelyet egyesek **munkamemóriának** is neveznek. Ennek a tárnak egyik legfontosabb jellemzője az átmenetiség, ugyanis a felejtés itt is törvényszerű, mégpedig már néhányszor tíz (maximum harminc) másodperc után. Ráadásul a megjegyezhető „egységek” száma is limitált, általában a misztikus hetes szám körül mozog (+/– kettő). Limitált körülmények között kell tehát dolgozni ebben a munkamemóriában, pedig a feldolgozás mélységétől és sajátosságaitól függ az emlékenyom természete, s ennek lesz majd nagy jelentősége a felidőzésben. Úgy tűnik, hogy az ismétlésnek van kulcsszere-

pe abban, hogy az adott szó (fogalom, reláció, eseménysor stb.) a következő tárba, a hosszú távú memória tárba kerüljön (amely persze azzal az eredménnyel is járhat, hogy az ott lévő szerkezetek átrendeződnek, pozitív vagy negatív módon interferálnak). Az is nyilvánvaló, hogy a megjegyzendő információ nemcsak úgy csupaszon, hanem kontextusával egyetemben kerül be ide.

Remélhetőleg már az eddigi leírásból is (lásd: a figyelem szerepe, az ismételtség szerepe, a kontextus értelmességet fokozó, illetve értelmességet biztosító jelenléte stb.) világossá vált az olvasó számára, hogy a figyelem és az emlékezet működését távolról sem tartjuk ódivatú jelenségnek, holott a bevézés, megtartás és felidézés folyamataiból eddig még csak az elsőt tekintettük át.

4.3.2. Raktározás

A hosszú távú memóriába bejutó információnak konszolidációra van szüksége ahhoz, hogy valóban stabilan beépüljön, ezért az ismételéseket nem egymás utáni, hanem ciklikusan visszatérő jelenségeknek kell elképzelnünk (aminek természetesen nagyon konkrét metodikai következményei vannak). A már korábban jelzett interferencia számos esetben egyszerűen azt jelenti, hogy az újonnan tanult anyag és a régebben elsajátított anyag között nemcsak pozitív, hanem negatív interferencia is létrejöhet, amely vagy a régebben, vagy az újabban tanult anyag konszolidációját zavarja (retroaktív, illetve proaktív gátlás). Így aztán világos, hogy az egyetemisták körében egyre népszerűbb vállalkozás, hogy tudniillik egyszerre két vizsgára készülnek, nem bátorságot, hanem egyszerűen csak szakmai tudatlanságot jelent.

Nyilvánvaló, hogy a táras vagy többszöröstár-elméletet alátámasztó kutatások az idő- és kapacitásvizonyokon túlmenően sokat foglalkoznak a kódolással és az elraktározott információk szerkezetével is. Szűkebb témánk szempontjából hasznosnak bizonyulhat Paivio (1986) **kettős kódolási elmélete**, amely azt állítja, hogy nyelvünk képes a verbális és nem verbális események szimbolikus kezelésére, így ez a kettősség a mentális reprezentációkban is fennmarad. Ennek megfelelően a verbális reprezentációkat **logogéneknek**, a nem verbális reprezentációkat **imagéneknek** nevezik. Bár mindkét rendszerben asszociatív kötések működnek, a logogén rendszer megnevező, logikai struktúrákba rendezett, és így állít is valamit, vagyis propozicionális jellegű. Az imagén rendszer is asszociatív alapon működik, de bármilyen modalitású nem verbális információt tartalmazhat (főként képeket), így a másik rendszerhez képest analóg jellegű. Természetesen van átjárás a két rendszer között, éppen a referenciális összekapcsolás miatt (vö.: az elefánt szó kiválthatja az elefánt képét, vagy az állatot felismerve kimondjuk a szót). Egyetemi vizsgákon nagyméretű új anyagok tanulása esetén gyakran felismerhető ennek a referenciális rendszernek a hiánya: a jelölt ismeri a fogalmat, fölismerte a jelenséget, szinte a nyelve hegyén van a szó, mégsem tudja kimondani. Rosszabb a helyzet akkor, amikor a jelölt csak szavakat mond, még ha pontosan is, de azok semmiféle jelentéstartalomhoz nem kapcsolódnak, értelmetlen hangtestek. Ilyenkor vagy biflázásról, vagy egy metonimikus-epizodikus-vizuális memória működéséről van szó. A kettős kódolás elmélete arra is lehetőséget nyújt, hogy megmagyarázzuk mind a reprodukív, mind az alkotó képzelet működését.

Ugyanilyen lényeges összefüggés a kódolt információ raktározásában annak elrendezése. Kísérletek bizonyítják, hogy a feldolgozás mélysége már befolyásolja a raktározás milyenségét, nem is említve a felidézés minőségét. Nagyon valószínű, hogy a mentális lexikon, bár tematikus szerveződésű, valójában egy hierarchikusan felépített **jelentesháló**hoz hasonlítható (Collins és Quilian elmélete, 1969). Így a fogalmak jellemzői bizonyos csomópontokban jelennek meg, ezért a hierarchikus felépítés szigorú logikai utat követ. Kísérletek bizonyították viszont azt, hogy nem minden információ strukturálható nagyon jól, ami miatt a háló lehet kevésbé hierarchikus jellegű is. Mindezek mögött egy neuronháló biokémiai változásokat is felmutató működése húzódik meg, ami azt is megmagyarázza, hogy a témával rokon kifejezések a terjedő aktiváció szerint mintegy felfénylenek, színesítik a kontextus összefüggéseit. Emiatt nehéz például egy vizsgán hirtelen egyik tematikus csoportból egy másikba váltani, hiszen az ingerek hatására jelentkező aktiváció egy másik kontextus asszociációit követte.

A hierarchikus elrendezéshez hasonló modell Rosch (1978) **prototípuselmélete**, amely szerint úgy sorolunk egy kategóriába jelenségeket, hogy a hasonló tulajdonságokat figyeljük. Eszerint minden kategóriának van egy ideálja, egy tökéletes mintája (prototípusa), és ezt használjuk fel a hasonlítás alapjául (történetileg ez persze gyakran az a szó, amelyet először megtanultunk kisgyermekkorunkban abból a kategóriából). Talán az eddigiekből is kiderül, hogy a kódolt információ megtartásának már vannak többé-kevésbé bizonyított elméletei, minket azonban – témánk miatt – a felidézés még ennél is jobban foglalkoztat.

4.3.3. Felidézés

Gyakran a felidézés folyamata során válik világossá, hogy emlékezeti rendszerünk is kettős természetű. Vannak olyan ismereteink, amelyek fogalmi szinten egymással összefüggésben (egyfajta kognitív térkép szerint) memorizálódtak, míg más jelenségek valamiféle tér- és időviszonyok szerint meglehetősen szubjektíven. Az előbbit **szemantikus** memóriának, az utóbbit **epizodikus** emlékezetnek nevezik. Megint csak az egyetemi vizsgákra hivatkozva az olyasfajta tudás, amely szerint ez a fogalom az ötödik oldal bal felső sarkában látható, vagy egy másik két ugyanilyen betűvel kezdődő fogalom után következik, nem tényleges tudás, hanem csak az epizodikus memória játéka. Az ilyenfajta vizsgálódás során (vagyis a vizsgákon) a fogalmak megfelelő terminusokhoz kapcsolódnak, és a köztük lévő összefüggések a fontosak, amely ismereteket explicit tudásnak is nevezhetnénk (a szakirodalom **deklaratív tudásnak** is nevezi az ilyen megnevező tényfeltárást). Vannak azonban olyan ismereteink is, amelyek a készségekben automatizálódtak, és így éppen a folyamatok zökkenőmentes lebonyolításában érvényesülnek. Számos olyan jelenség van az ilyen implicit procedurális ismeretek között, amelyek a készségek folyamatos gyakorlásában nélkülözhetetlenek, jóllehet ezeket is a hosszú távú memóriából hívjuk elő. Ilyenek a **sémák**, a **forгатókönyvek**, a **rutinok** és **keretek**, amelyek részletes ismertetését a készségek fejlesztésénél ejtjük meg, nevezetesen a beszédkészség tárgyalásakor. Most, hogy a szókincs feldolgozásának, tárolásának és felidézésének problematikáját röviden vázoltuk, térjük vissza a szókincs tanítás alapvető mennyiségi és minőségi jellemzőihez.

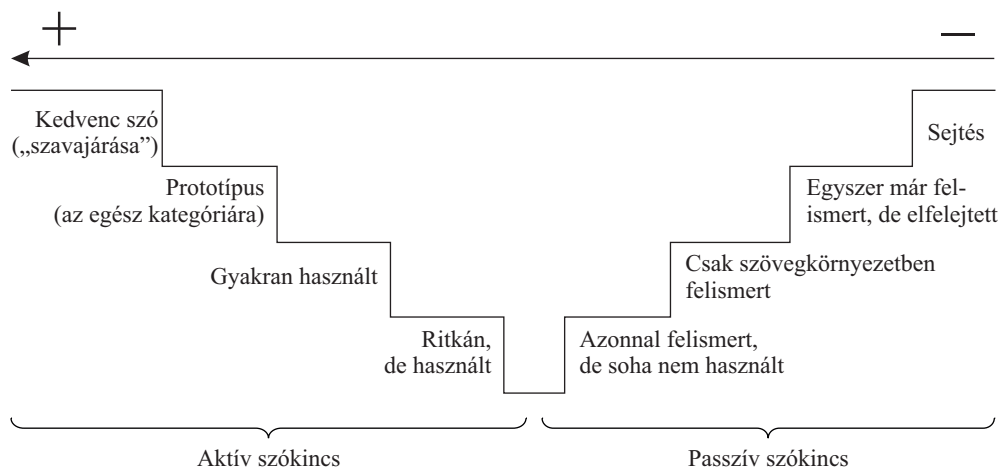
4.4. A szókincs tanításának mennyiségi kérdései

Anélkül, hogy elfelejtenénk e fejezet legelején leírt nyelvpedagógiai paradoxont a lexikai egységek virtuális végtelenségéről és a taníthatóság határaitól, meg kell állapítanunk, hogy a gyakorló nyelvtanár számára a szókincstanítás mennyiségi problémái mindössze két kérdésre zsugorodnak: „összesen mennyit?” és „egyszerre hányat?”. Kezdjük a nehezebb és bonyolultabb választ igénylő első kérdéssel.

4.4.1. Aktív és passzív szókincs

Anyanyelvű beszélő esetén a megkülönböztetés e két kategória között valóban tisztán funkcionális jellegű: aktívnak azokat a szavainkat mondhatjuk, amelyeket kommunikatív helyzetben valóban gyakran használunk is, míg az összes többi szót, amely akár több tízezer vagy százezer is lehet (bár ki tudjuk mondani, le is tudjuk írni), értjük (vagy csak sejtjük), de nem használjuk. Elvben mindkét terület határai, ha nem hevertetjük parlagon, növekedhetnek, hiszen, akár fél évszázad eltelte után is találkozhatunk olyan szavakkal anyanyelvünkben, amelyeket még nem ismerünk, és a „szürkéek hegedüse” – passzív szókincsből is kiemelkedhet vezérprímás. (Nyilvánvaló, hogy magának a nyelvnek a változásai, a szavak tudatosulása, a felejtés törvényszerűségei, a memóriakapacitás oszcillálása és még számtalan tényező fodrozhatja-csipkézheti az aktív-passzív szókincs határ, avagy az egész nyelvi lelemény terjedelmét.) Kicsit másként alakul a történet az idegen nyelvek tanulásakor, amikor átmenetileg az aktív szókincs nagyobb, mint a passzív, majd a kiegyenlítődést követő megugrásnál (gyakran a jelentős extenzív olvasás hatására) egyenletesen nőni kezd a passzív szókincs főlénye. Ez a passzív szókincs azonban sokkal halványabb, mint az anyanyelvű passzív szókincs, néha csak a jelentés többé-kevésbé pontos felismerését jelentő sugalmazó kontextusban. Van úgy, hogy a nyelvtanuló ugyan megérti a szöveget, de az adott szót kimondani vagy leírni már nem lenne képes: az ilyen testetlen-lelketlen meta-jelentést is passzív szókincsként kezeljük. Talán már ebből a rövid eszmefuttatásból is világossá válhat, hogy egy tinédzserkor előtt elsajátított (és ezért kevés zavaró akcentusból eredő interferenciát felmutató) aktív szókincs valóban versenyképes az átlag anyanyelvű viszonylag limitált beszélt szókincsével, viszont a passzív szókincs mélységében és minőségében a „külföldi” soha nem lesz versenyképes (pontosabban: különleges adottságú és műveltségű, az életüket egy másik idegen nyelvi kultúrára feltevő, nagy empátiájú, belülről mélyen motivált személyek, akik az idegen ajkú környezetben huzamosabb ideig éltek is, több évtized alatt kifejleszthetnek az anyanyelvit megközelítő passzív szókincsset). Röviden szólva, a hömpölygő idegen ajkú kommunikatív folyamatban fuldokló passzív nyelvtanuló számára a következetes munkával megnövelt passzív szókincs az igazi mentőöv.

21. ábra: A szótudás skálája*



* A folyamat lassan araszolgatva jobbról balra halad és meglehetősen „ködös” a határokon (ismeretlenből passzívba, passzívból aktívba stb.). Igazi felgyorsítója a rendszeres olvasás, illetve tartós „merülési gyakorlat” a célszágban.

A szókincstanítás metodikájával foglalkozó nemzetközi szakirodalom az esetek kilencvenöt százalékában gondosan elkerüli, hogy ezen a ponton bármiféle számszerűsítést is mondjon. Ha valaki megvizsgálja a szókincskontrollban előszeretettel alkalmazott gyakorisági szókincslistákat (West, Thorndike) vagy akár az idegen nyelvű korpuszokat, akkor keserves csalódások érik egy-egy autentikus szöveg olvasása közben, ha már a kellemesnek tűnő első kétezernél lehorgonyzott. Nem mindegy persze, hogy ki miként tudja forgatni a fegyvert, hiszen vannak olyan jó beszédstratégiával rendelkező személyek, akik kisebb szókincset mozgatva is igen mutatósan beszélnek. Mutatis mutandis ez vonatkozik a nyelvtanulókra is. Talán ezért szokás a nyelvi szintek leírásakor is sávokban megadni a szókincsmennyiséget. A viszonylag kevés igazi szókincsmérés és a nyelvtanári tapasztalat azt sugallja, hogy az ideális nyelvtanuló aktív szókincs kétezerből ötezerig, míg a passzív szókincs ötezerből tizenöt ezer szóig terjed. Jó lenne persze a két számsort additívnek felfogni, de a tanári gyakorlat azt mutatja, hogy már olyan eredménnyel is elégedettek lehetünk, ha az ötezer passzív szókincs tartalmazza azt a bizonyos kétezer aktív szót, illetve a tizenöt ezer mint felsőbb határ az ötezret. Nyilvánvaló, hogy ezek után e könyv olvasói maximalizmussal vádolnak majd, s az argumentumok között ott szerepel jó néhány standard nyelvvizsga leírása, amelyek ennél helyenként jelentősen kevesebb szót (lexikai egységet) követelnek meg. A kontraszt nyilván sokat elmond az életteli, személyiség hordozó nyelvhaználtat és a nyelvvizsgák által megkövetelt nyelvi szintek különbségeiről, de a lényeg valójában a „mire elég?” kérdés válaszaiban rejlik.

4.4.2. Szókincsméret és nyelvi szintek

Vizsgák is, de tankönyvek is hosszú ideje sulykolják a szokványos triászt: alapfok, középfok, felsőfok. Az átlagfelfogás azt sugallja, hogy ezek a szintek egymástól egyenlő távolságra vannak, a szakemberek (meg a gyakorló nyelvvizsgálók) persze tudják, mennyire nem egyformák a távolságok az egyes szintek között. Talán térjünk vissza a „mire elég?” kérdéséhez.

A turizmus megnövekedtével nem egy hazánkfia érezhette külföldön, hogy milyen hasznos lenne, ha olyanokat tudna kérdezni, hogy „mibe kerül?”, „hány órákor?”, „hol van a ...?” vagy még inkább „elnézést, hol van a ...?”, vagy ha legalább el tudná olvasni a legegyszerűbb feliratokat, és meg tudná nevezni a legegyszerűbb tárgyakat, ismerné a számokat stb. Ezt a körülbelül 500-800 szó aktív és mintegy 1000 szó passzív ismeretén alapuló nyelvtudást túlélési szintnek is nevezhetnénk (turistanyelvtudás). Egy ilyen szintű nyelvismeret csökkenti a magányosság és elveszettség érzését, és remekül megteremti azt az illúziót, hogy lám, máris közünk van ehhez a kultúrához. Bár ez a szint viszonylag kis befektetéssel elérhető, mégsem vállalkozunk arra, hogy ezt több nyelvből is megtegyük, holott éppen ez az első és a legsikeresebb fokozat, a legnagyobb ugrás az ismeretlenbe. Jutalma az, hogy az elkötelezettség hiányában ezt a tudást még büntetlenül, szinte könnyű szívvel el is lehet felejtetni.

A következő szint kőműve már egy kicsit több téglával és habarccsal dolgozik (értés szavak és nyelvtan), vagyis mintegy 1500 aktív és 2000 passzív szót hasznosít: ha limitáltan is, de egyszerű helyzetekben, egyszerű témákról folyamatosan képes beszélgetni. Még ha kevés is lesz egy ilyen beszédben a valódi személyes vélemény, ez a még szintén alapfokú szint a nemzetközi kommunikációban is jól használható, különösen akkor, ha nem derül fény arra, hogy a hozzá kapcsolódó olvasási, még inkább írásbeli készségek fölöttébb szerények.

A következő szintre általában az a jellemző, hogy az erőteljes szókincsbővülés jelentős része a tényleges nyelvhasználat eredményeképpen a felhasználó szakmájából ered. Az ilyen társalgó magabiztosságát növeli a szaktudás szilárdsága, amely bizonyosság a nyelvtudás más régióiba is kisugárzik (megközelítőleg 2500-3000 szó aktív és 3000-3500 szó passzív ismerete). Megint más szempögből ez az első olyan szint, amely igazán „veszélyes”, hiszen ekkor érzi a beszélő azt, hogy megfelelő technikával bármit képes kifejezni, s ha megértik, többé már kísérletet sem tesz arra, hogy a megfogalmazás nyelvi igényességét növelje. Még egy ilyen nagy szókincset is lehet gyatra nyelvtannal, rossz kiejtéssel úgy működtetni, hogy ha eltűnik a „megértő közege” (hasonló műveltségű szakemberek), akkor a nyelvtanilag pontatlan, szóválogatásaiban téves mondatok hálóját az anyanyelvű már túl fáradt kibogozni.

A következő szint mintegy 3000-4000 szó aktív és 4000-5000 szó passzív ismeretével technikailag már arra is lehetőséget nyújt, hogy a magunkén kívül esetleg mások megnyilvánulásait is közvetítsük. Megegyezik ez a szint az átlagos, nem túl művelt anyanyelvi beszélő nyelvhasználatával (ami persze nem jelenti azt, hogy az adott anyanyelvű, átlagműveltségű polgár csak ennyit tud „anyanyelvül”). Némi fellengzősséggel tekinthetnénk ezt a szintet a fordító- és tolmácsszint kiinduló bázisának is, ez az a jelentős alap, ahonnan al-

kalmanként hadjáratokat indíthatunk a nyelv még meghódítatlan területein át az ismerni, tudni, sőt kimondani kívánt lényeg, az ajkunkra vett varázs végleges elcsábítására.

Következő szint nincs. Pontosabban szólva bármennyire ismerünk is egy szaknyelvet vagy egy tájnyelvet vagy egy stílust, mégis csak azt fogjuk mindig mondani, amit tudunk. Örökös approximációkban közelítjük a célnyelvet, s előfordulhat, hogy lesz egy-két olyan terület, ahol legalább úgy ismerjük a nyelvhasználatot, mint az anyanyelvű, de mennyivel több olyan terület marad, ahol mi csak azt mondjuk, amit tudunk, az anyanyelvű pedig azt, amit akar. Vagyis ha lenne itt még egy szint, akkor ezt az anyanyelvűség szintjének kellene neveznünk, ami más szavakkal a beleszületés és a benne élés szintje.

Természetesen csak jelzésszerű egy ilyen leírássorozat, másfajta profilírozás is elképzelhető (pl. az adott készségek működésének pontosabb leírásával), de az arányokat az is érzékelteti, ha a fentebb leírt szinteket egy profán hasonlatba tömörítem: „túlélési szint” (alagsor); „bájtársalgás” (földszinti ablak); folyamatos kötetlen társalgás szakmai beütésekkel (első emeleti impex vagy kutatóintézet); nagyigényű szabad társalgás mint a fordítás és tolmácsolás majdani hadjáratainak kiinduló bázisa (a második emelettől fölfelé); anyanyelvi szint (a felhőkarcoló maga).

4.4.3. Hány szót tanítsunk alkalmanként?

Pórus jár, aki egyszerű aritmetikai kérdéssé próbálja lefokozni a címben feltett kérdést. Vagyis egy 1000 órás középfokra felkészítő kurzuson óránként 8-10 szót kell megtanítanom, amelynek egyharmada aktív, a többi passzív, és akkor máris valahol a középfok fölött landolok. A dolog nemcsak azért nem működik, mert az átlagok az átlagembereket szeretik, és ilyenekkel sohasem találkozunk, hanem ezernyi más tényező miatt sem. Ezek között ott van a tananyagok egyenetlensége, az egy csoportba került emberek különböző minőségeinek koegzisztenciája, a tanulási affinitás gyakorló nyelvtanár számára érzékeltesen kitapintható hullámzása, a lelkesültség és az apátia átmeneti győzelmei az egyenletesen eloszló szorgalom értékein stb. A szókincstanítás minimalizálásának nyelvi debilitásba hajló iskolarendszerű példáit szolgáltatták azok az orosz nyelvi tankönyvek, amelyek egy év alatt kétháromszáz szóban határozták meg a szókincsnövekedés terjedelmét. Ez az igénytelenség a motiváltság hiányától és a politikai felhangoktól függetlenül is képes volt elérni a büszke nyelvtudatlanság célképzetét. (Az ellenpélda az orosz tagozatokon divatos latin stílusú, napról napra körülbelül húsz szót bebifláztató, szódolgozatokkal is megerősített szófalás, amely szintén megteremhette a maga jutalmát: orosz nyelvű felvételi szovjet egyetemekre vagy hazai orosz szakra.) Nyilvánvaló, hogy ebben az esetben nem szemérmesség kérdése egy abszolút számot mondani, hiszen ez nagyon eltérő lehet egy intenzív stílusú, nagyon konkrét célú felnőtt kurzuson vagy egy bevezető jellegű többéves általános iskolai osztálytermi munkában. Ha figyelembe vesszük azt a tényt is, hogy a gyakorlóórákon kevéssé tanítunk új szavakat, akkor egy kíváncsi órai átlag a hattól tizenkét szavas sávban mozog, az osztály képességeitől, a tananyagtól, a tanítás céljától és még számos más feltételtől függő tanári arányérzék szerint. Az „egyszerre hányat” kérdés azonban nem választható el az „egy szóról mennyit” kérdéstől (vö. 4.5.1.1., 4.5.1.2.), így a fenti aritmetika csak tájékoztató jellegű.

4.5. A szókincs tanításának „minőségi” kérdései

Nem kétséges, hogy a cím egy kissé félrevezető, hiszen ebben a fejezetben is lesz szó bizonyos aritmetikai összefüggésekről. Az idézőjel talán sejteti, hogy itt most nem fogunk előhozakodni a szókincstanítás egyetlen, egyedül üdvözítő módszerével, annyit viszont bizonyos vállalunk, hogy ismertetjük a szókincstanítás legelfogadottabb nézeteit, a tartalmi jellegzetességek megadásával. Valójában a választott témát úgy is megközelíthetjük, hogy két fő kategória előnyeit és hátrányait tárgyaljuk: egyetlen szó izolált tanulása és tanítása szemben több szó együttes tanulásával és tanításával. Ennek megfelelően az egyes kategóriákat minősítő elemzéseket a következő fokozatok szerint tárgyalhatjuk:

- egyetlen szó izolált tanítása;
- 1+1 szó, amelyek függetlenek egymástól, de jelentésük miatt lexikai párokba állíthatók (pl. szinonimák, homonimák stb.);
- 1+1 szó, amelyek szervesen egymáshoz tartoznak (pl. kollokációk vagy vonzatok stb.);
- 1+n szó (ahol az n tipikusan 2, 3, 4, 5), ilyenek például a többszavas kifejezések, udvariassági kifejezések, közhelyek, idiomatikus kifejezések stb.

A nyelvpedagógiai gyakorlat a fenti fokozatokat funkcionálisan kezelve többnyire csak két csoporttal foglalkozik (amennyiben az 1+1 szavas modelleket az egyetlen szóról alkotott tudnivalók közé sorolja), ugyanakkor a nagyobb számosságú csoportokat is megnevezi:

- egyetlen szó tanításával kapcsolatos tudnivalók rendszere;
- (frazológiai) kifejezések tanításáról szóló tudnivalók rendszere.

4.5.1. Egyetlen szó tanítása

Meglepő, de nem egy szerző a szókincstanítást elhanyagolt területnek tekinti a nyelvtanítás történetében (pl. Harmer, 1991, Gairns–Redman, 1986). Ezeknek a szerzőknek csak annyiban van igazuk, hogy a szókincstanítás metodikája nem fejlődött elvérsáik szerint, az viszont tény, hogy mind a közhiedelem (amely az egész nyelvtanulást a szómagolással tartotta egyenértékűnek), mind a történeti módszerek nagyon is kiforrott szókincstanulási elképzelésekkel rendelkeztek. Igaz ez a nagyon is eltérő történelmi korszakok reformistáira, Erasmustól Comeniuson át Prendergastig vagy Gouinig éppúgy, mint a 20. század egyre gyorsabban váltakozó „címkézett” módszereire. Valójában egyetlenegy módszer sincs, amely kifejezetten tagadná a szókincstanítás fontosságát, éppen ellenkezőleg, a szókincskontroll megújítására törekedett nem egy módszer az olvasatától a szuggesztópédiáig. Tulajdonképpen az egész modern nyelvtanítás történetét szemlélhetnénk abból a szempontból, hogy miként sikerült megszabadulni a nyelvtanítás/nyelvtanulás folyamatában attól a teher-tételtől, amelyet a nyelvtani-fordító módszer hagyománya rótt a nyelveket tanulóakra: vagyis az örökös kétnyelvű szótárhasználatról és attól a tévhitől, hogy egy nyelv minden szavának van „egy az egyben” megfelelő párja egy másik nyelvben. Középkori jelenség az az elkép-

zelés is, amely a szótár bemagolásában látta a hétfejű sárkány leküzdésének zálogát. Egy mindenesetre bizonyos, hogy a laikus képzetektől történő megszabadulás az iskolákban csak a lexikográfia megfelelő fejlődését követően, nagyjából a tanulói szótárak megjelenésével egy időben indult meg.

4.5.1.1. Mit lehet tudni egy szóról?

Míg a gyakorló nyelvtanár mindennapi munkájában a kiejtés–helyesírás–jelentés szentháromság uralkodik, a korszerű szótárak (pl. Magyar Szókincstár, Tinta Kiadó Budapest, 1999) egy átlagos szócikkben hat-tizenkét indexet is használ. A fenti nyelvtanári aritmetikán túlmenően olyan jellegzetességek szerepelnek, mint szinonimák és antonimák, kollokációk, szólások, közmondások, vonzatok, szófajtság, jelentésárnyalatok, stílusra és nyelvhasználatra vonatkozó megjegyzések stb. Eredeti kérdésünkre tehát a legteljesebb válaszokat kortárs szótárak szócikkeiben találjuk, minthogy ezek hivatalból a teljességre törekednek, és így sorsuk az örökös approximáció. Ez azonban nem mindig volt így.

Bár Panini ismert szanszkrit nyelvtana az ősi nyelvreírás egyik legtökéletesebbike, évszázadokon át a művelt világ Európában megelégedett az adott szó helyesírásával és annak legnyilvánvalóbb jelentésével. A jelentés megerősítését, illetve jelentésárnyalatok megadását gyakran úgy érték el, hogy nem a leírásokat hosszabbították meg, hanem a két-három nyelvű szótárakat többnyelvűvé formálták át. Bizonyos fókig ez a tananyagokra is érvényes volt (vö. Comenius Orbis Pictusának könyvészeti-nyomdatechnikai életútja). Világosan kell látnunk azt is, hogy évszázadok örökbecsű nyelvészeti (időnként csak nyelvészkedő) szorgalmatossága például a különféle szófejtő szótárakban, hasonlóan a 19. század nagy nyelvészeti felfedezéseihez (mint a nyelvrokonság vagy a leginkább tudományosnak tartott fonetika) olyan jelenségek, amelyek ugrásszerűen megnövelték azon ismeretek számát, amelyeket egy adott szóról tudni lehet. Ezt a fejlődést azután a nyelvtanításra is érzékeny elméleti szakemberek tették a nyelvtanulással foglalkozók számára leginkább hozzáférhetővé. (Az angol mint idegen nyelv tanításának szótárgenerációi aligha tudnák olyan közérthetően közvetíteni az egyes szavak kiejtését egy olyan szilárd alapozás nélkül, mint amelyet Sweet, Passy, Jones és mások munkássága jelentett. Nehéz lenne a mai tanulószótár-változatok sikerét megérteni, ha nem lett volna néhány olyan alapvető áttörés, mint West New Method Reader Dictionaryje, amelyben alig másfél ezer szóval magyaráz huszonegyezer szócikket, s amely alapelveket majd Hornby fejleszt tökélyre tanulói szótáraiban.) Manapság a számítógépes nyelvészet olyan területekről mondhat megbízható adatokat, amelyek megvizsgálásához kevés egy emberélet: éppen a korpusznyelvészet formálhatja át jelentősen az egy-egy szóról való tudásunk eddigi profiljait. Röviden: egy adott szóra vonatkozó ismereteink mennyisége és minősége egyenes arányban van a nyelvtudomány fejlődésével, a nyelvreírás tökéletesedésével, és mint korábban említettük, az örökös approximáció jegyében ez a mennyiség és tartalom folyamatosan változik. Másfelől minden egyes szótár – mint „langue” jelenség – egy adott nyelv folyamatának egyetlen pillanata, kicsit olyan, mintha a nyelvről felvett élő videofelvétel helyett csak kimerevített pillanatok sorozatát látnánk. Bizonyos értelemben a szóról való tudásunk dialektikája egy adott nyelvben csak szótárak sorával képes érzékeltetni a szinkrón és aszinkrón történések egybefonódását.

Régi nyelvreírásokban a szóval kapcsolatos tudnivalók formális elemei kerültek előtérbe: először a **helyesírása**, majd a **kiejtése** megfelelő transzkripció szerint. Ezt követte

többszörre az a megjelölés, hogy az adott szó hová tartozik a **szófajok** rendszerében. Gyakran megadták az adott szó összes **változatát**, amelyek különféle képzőkkel az **alapszóból képezhetők**. „Sűrű” grammatikájú (vagyis főként a flektáló és agglutináló) nyelveknél a paradigmatis viszonyokra utaló **jelek, ragok** ugyancsak szerepeltek, és még számos formális jegy, mondjuk az **igeszemlélettől a rendhagyóságig** és így tovább. Az ódivatú nyelv-tanár számára ez volt a „jó napot”, a szó bemutatkozása, amely hasonlatos a növény-tani rendszerek leírásának részletezéseihez, és amelyet már azelőtt tudni kell, mielőtt a növény életéről szólnánk. Súlyosan terhelt nyelvi jelsorok esetén már ezek a tudnivalók is oldalakra rúghatnak, és akkor még szó sem esett a szó jelentéséről és használatáról.

A nyelv-tanár általában arra törekszik, hogy az adott szavakat tipikus szöveggörnyezetben, tipikus helyzetben mutassa be. Akár társalgásból, akár írott szövegből indul ki, a tipikus szöveghelyzetben való szerepeltetés didaktikai kíváncsi jelen van. Az ilyen kommunikatív helyzetben lévő nyelvi jel mindig a különös szintjén létezik, ezért elfogadhatjuk, hogy az adott kontextusban szereplése tipikus is és egyértelmű is. A szótárakban túl korán búvárkodók számára elvész ez a bizonyosság, hiszen ott a cél is más és a megjelenítés is más: az adott szó összes jelentésárnyalatának minél teljesebb feltérképezése. Arról már csak kevés szótár képes szólni, hogy az egyes **jelentésárnyalatok** mekkora gyakoriságúak a különféle szöveggörnyezetekben. Ezért a jelentésárnyalatok valójában csak kontextusukban tisztázhatók. Általában az alapjelentés és a jelentésárnyalatok után tárgyalják a szótárak a rokon értelmű szavakat vagy **szinonimákat**, az ellentétes jelentésű szavakat vagy **antonimákat**, míg a **homonimák** és **homofon** kifejezések általában új szócikkbe kerülnek. Nemcsak a szó jelentéséről alkotott ismereteink szaporodtak, hanem a szavak egymással való előfordulásának tudományai is terebélyesedtek. A különféle valenciaelméletek és kollokációkutatások hatására (különösen a számítógépek megjelenése óta) a **szavak használatáról** szóló ismeretek jelentősen megnövekedtek. Ebben nemcsak egyszerűen például a **vonzatok** használatának pontosításáról van szó, hanem arról is, hogy a legfontosabb **kollokációk** rögzítése egy szócikkben ma már nem intuíció, hanem számlálás dolga. Az óriási szövegmintákon végzett mérések és statisztikai elemzések eredményeképpen a **stílusra** és **regiszterre** vonatkozó megjegyzések is megszáporodtak, általában meg lehet tudni valamit arról, hogy az adott szó használata milyen színezetű egy feltételezett nyelvi standardban, egy feltételezett nyelvi norma elvárásaiban.

Ha ezen a ponton újfent visszatérünk a szótár képzetéhez, akkor itt következnek azok az állandó kifejezések, amelyek a közhelyektől, kliséktől a különféle idiomatikus kifejezéseken át egészen a szólásokig, közmondásokig terjedhetnek. Ez a terep már csak virtuálisan véges, gyakran szótárszerkesztői döntés eredményeként. Ugyanez a szándék más szótárakba sorolhatja az ilyesfajta tudnivalókat, lásd **szólások és kifejezések** szótára, **idiomatikus kifejezések** szótára, igevonzatok szótára stb. A figyelmes olvasó számára valami olyasmi paradoxon van kibontakozófélben, hogy annak ellenére, hogy megpróbáljuk az élő nyelvet véges szótárakba gyömöszölni, bármely típusú szótárban felbukkanhat olyan fekete lyuk, ahol az élő nyelv annak ellenére, hogy legtöbb részét a szótár már in vitro rögzítette, mintegy fittyet hány a pillanatnyiséagra, és hirtelen más dimenzióba fordul. Egyszerűbben szólva, a szóról való ismereteink mennyisége és minősége az utóbbi évszázadban jelentősen megnövekedett, de nem befejezett ismeret. Egy nyelv-tanár élete viszont véges pillanatokból áll, így csak arra törekedhet, hogy a szavakról szóló ismereteit állandón növeli, felfrissíti,

karbantartja, mert felelőssége egészen más, mint a nyelvtanulóé. Szerencsés esetben a nyelvtanárnak különleges adottsága az, hogy rendkívül nagy tudást képes felhalmozni magában mind az egyes szavakról, mind a szavak összefüggéseiről: ez alapfeltétele munkájának. Szorgalom, tehetség és adottság együtt kell működjenek ebben. A szókincstanítás művészete főként abban rejlik, hogy a nyelvtanár mindig pontosan tudja, hogy ebből a hatalmas ismeretanyagból mennyit szabad adott helyzetben adott tanulónak megtanítania. Erről a kérdésről szól a következő fejezet.

4.5.1.2. Mennyit szabad tanítani egy szóról?

Minthogy a kérdés ilyenén megszövegezése egyszerre provokatív, de komikus is, legszívesebben egy anekdotikus – bár pontos – válasszal üthetnénk el a dolgot: az mindig a befogadó féltől függ. A laikus válasz bölcsességét a következő szakmai tényekkel támaszthatjuk alá.

Az életkori sajátosságok elve. Elfogadva és feltételezve azt a tudományosan is bizonyított tény, hogy a biológiai és a mentális életkor között szerencsés esetben párhuzamosság mutatható ki, a nyelvtanárnak fel kell térképeznie és tisztában kell lennie azzal, hogy a keze alatt dolgozó egyének (biológiai életkoruktól itt-ott függetlenül) mekkora élettapasztalattal, mekkora tényismerettel és milyen absztrakciós készségekkel rendelkeznek főként a nyelvi és nyelvészeti fogalmak terén. Megtörténhet ugyanis, hogy egy tíz-tizenkét éves gyermekközösségben (amely életkor a nyelvtanulás szempontjából többszörösen előnyös) az egyéni olvasottságból és művelődésből eredően kiemelkedő mentális képességű tanulókkal találkozhatunk. Ez lehetőséget biztosít egyfajta szókincs befogadására. Másfelől lehetséges, hogy ugyanez a közösség csak nagyon szerény mennyiségű absztrakcióval rendelkezik az anyanyelvről, illetve a nyelvekről általában. Ennek következtében bizonyos szófajiságok tudatosítása vagy bizonyos etimológiai magyarázatok tökéletesen szükségtelenek. A tanár felelőssége, hogy akár Janus-arcú tanítás folytán táplálja a biológiai és mentális fejlettség diszkrepanciája miatt kívülrekedt egyedeiket.

A nyelvtanulási szintek elve. Amennyiben átmenetileg hajlandóak vagyunk egy nyelv szókincsét valamiféle vonzó piros almának felfogni, akkor bárki beláthatja, hogy majdnem mindegy, merről harapunk bele. Lehetnek annak életkori okai, hogy kisgyermek esetén állatnevekkel kezdjük; vagy az érdeklődés meghatározottsága, ha egy fiúosztályban autókkal és repülőgépekkel – de a történet döntően nem erről szól. A történet inkább az alma ízéről szól. A nyelvpedagógia klasszikusai mind hangsúlyozták az elindulás pillanatainak fontosságát, az érzékenységet, ugyanakkor a motiváló erőt, amelyet ezek az első harapások jelentenek. A nyelvi szintek elve valójában arról szól, hogy evés közben jön meg az étvágy. Magyarul: a fokozatossággal növelt szókincs úgy gömbölyödik, mint egy élőlény, szinte osztódással szaporodik, és a szedercsira-állapoton túljutva is szerencsés, ha megmaradunk ennél a gömbképzetnél. Minél több tudást halmozunk fel a szókincsben (minél magasabb nyelvi szinteken járunk), annál nagyobb lesz ennek a gömbnek a felülete, és tovább nő a felületi pontok száma, ahová további ismeret köthető. E virtuális gömbfelület növekedésének arányában fokozódik az egyén affinitása, hogy minden új jelenséget a maga kulturális jelenség teljességében kössön be ismereteibe a maga művelődéstörténeti és gondolati gazdagságában, nem pedig egy kétnyelvű szótár adott trigonometriai pontjának koordinátáiként. Mindenki hisz a célszágbeli merülési gyakorlat sikerében, de megma-

radva korábbi hasonlatunknál, nem mindegy, hogy ki mekkora „gömbbel” lép be a kiszemelt ország áhított célnyelvű interakcióiba. Ha ez a „gömb” még nagyon kicsi, a hatás elmarad, és a merülési gyakorlat alig hoz többet a konyhára, mint egy turistaút egy idegen országba. Ha ez a „gömb” már nagy, akkor van bőven felület, ahová a szinte záporozó információk kötődhetnek, és így a hatások nagy lesz, az élmény valódi, sőt tudatformáló erejű (a nyelvi szintek felelevenítésére a 4.4.2. ponthoz utaljuk az olvasót, attól a kérdéstől pedig, hogy hány tudata van az idegen nyelvet jól beszélő személynek, átmenetileg eltekintünk).

Az előképzettség elve. Az elemi és középfokú közoktatásban nemzeti tantervektől és helyi tantervektől függetlenül (Európában) meglehetősen bizonyossággal lehet tudni, hogy milyen ismeretek várhatók el az általános és a szakképzés szintjén. Ugyanez többé-kevésbé érvényes az anyanyelvű készségek fejlettségi szintjeire is. Felnőtt csoportokban (egyetemistáktól a nyugdíjas korig) a tanárnak egyértelműen tájékozódnia kell az előképzettség jellegéről. Nem kétséges, hogy az előképzettség mibenlétének tisztázása számos esetben átfedéseket tartalmaz a mentális életkor fentebb már említett sajátosságaival, mégis külön tárgyalandó itt, hiszen a szókinccstanításban külön színezetet jelenthet egy-egy csoporttípus tanítása. Nem szabad azt sem elfelejteni, hogy a felnőttkorban különösen megnövekszik az ösztönös szókinccstanulás iránti igény, amelyet az egyén szótárak, enciklopédiák, elektromos könyvtárak stb. segítségével próbál kielégíteni, ahol az előképzettség megint csak döntő lehet. Nyilvánvaló, hogy egész másként lehet bánni a kiejtéssel és a nyelvtani absztrakciókkal mondjuk nyelvszakos bölcsészhallgatók második vagy harmadik idegennyelvtanulása esetén. Ugyanakkor matematikushallgatóknak néhány perc leforgása alatt világosan el lehet magyarázni mondjuk a határozott és határozatlan névelő használatát a megszámálható angol főnevek esetén a halmazelmélet néhány alapvető fogalmának használatával. Az előképzettség viszonylag pontos ismerete nélkül azonban még egy tudós tanár, egy polihisztor tanár is veszélyes vizekre tévedhet.

A fenti távolról sem kizárólagos vagy teljes felsorolás választható lehetőségeket mutat be. Nem választható elem egy szó bemutatásakor az adott szituációban használt alapjelentés, a kiejtés és a szó helyesírása. Az összes többi információ azonban (lásd 4.5.1.1.) az érettség–képzettség–nyelvi fejlettség harmóniájában adható meg. Ez az információ mennyiség egyenesen arányos a nyelvi szintekkel egy olyan skála mentén, amely a szóról szóló formális ismeretektől mint „mennyiségi ismeretektől” a szó használatáról szóló ismeretekig (pragmatikai lehetőségek) terjed. Ez a tudás a leginkább minőségi tudás, amely a szó értékét, hasznosságát már a felhasználhatóságról alkotott pontos ismeretek fényében állapítja meg.

4.5.1.3. Az egyes szavak bemutatásának módszeres menete

Természetesen tisztában kell lennünk azzal, hogy a szavak egyenkénti, külön-külön tanítása már önmagában is módszertani választás. Az az elv, amely feltételezi, hogy minden szónak van pontos megfelelője a másik nyelvben, leginkább a nyelvtani-fordító módszer sajátja. Ugyanakkor nem szabad azt hinnünk, hogy a nyelvtani-fordító módszer előtt a szókinccstanítás még ennél is egyszerűbb elvek alapján működött. Éppen ellenkezőleg. Évszázadokon át a prelekciók kommentum és glossza részeiben (nyilvánvalóan különösen az utóbbiban) gyakran frazeológiai kifejezéseket egyben magyaráztak, egyben tanítottak, és

használatukról nemcsak szintaktikai, hanem pragmatikai tudnivalókat is közöltek. A lexikailag egybetartozó jelenségek együttes tanítása (a kollokációktól a klisékig, a társalgási kifejezésektől az idiómákig) a következő fejezetek témája lesz.

Ugyanakkor fontos megjegyeznünk azt a tényt, hogy a nyelvtanítás történetének ismert módszerei mind foglalkoztak a szavak egyenkénti tanításával is, jóllehet igyekeztek ennek sajátosságait saját képükre formálni. Például a direkt módszer (később a vele nagyon is rokon kommunikatív megközelítés) előszeretettel használt képeket, reáliákat. Ez mindjárt meg is határozta az egyes szavak tanításának mikéntjét. Az audiovizuális módszer vagy a szuggesztópédia a tanulás különböző fázisaiban sokkal több figyelmet fordít a nyelv zeneiségére, ritmikájára, mint a többi módszer, így az egyes szavak tanítása más jellegzetességet, más színezetet kap ezekben a módszerekben. Megint más utat nyit fel a szókincsbe való behatolás során az olyan módszer, amely egyértelműen igecentrikus (Gouin-sorok, cselekedtető módszer stb.). Természetes, hogy egy ilyen megközelítésben nemcsak a dramatizálás, hanem az igei kollokációk is más hangsúlyokat kapnak. További módszerek a szemantizációt segítik elő azzal, hogy egyke szavakat csak teljesen körülhatárolt szituációkban tanítanak. Jóllehet erre eredetileg már a direkt módszer is törekedett, metodikai pontosságot az audiolingvális módszerben lehet megfigyelni, amelynek formalizmusát a hetvenes években divatos szituatív módszer igyekezett feloldani. Akár konzervativizmus, akár nem az ezredfordulón egy szó tanításáról beszélni, a leginkább elfogadott, standard módszeres menet a következő.

Bemutató. Ebben a fázisban szerencsés, hogyha az adott szó hangalakja, pontos kiejtése összekapcsolódik valamilyen szemléltetéssel. Ez a szemléltetés egy tárgyszó esetén lehet maga a tárgy, illetve a képi szemléltetés bármely más módja (képek, fotók, faliképek, térképek, diafilm, video stb. vagy akár tanári arcjáték, pantomim stb.).

Ismétlés. Kép és hang egységét majd minden módszer igyekszik valamilyen ismétléssel megerősíteni, ez hagyományos módszerek esetén egyszerűen egyéni vagy csoportos (kórusban) ismétlés. Modernebb módszerekben az ismétlést más megoldásokkal is (pl. dramatizálás) tudják biztosítani.

A jelentés feltárása a kontextusban. Erre számos megoldás kínálkozik, nagyon gyakran már a helyzetből következően maga a tárgy vagy kép egyértelmű, vagy egy gesztus, mimika stb. egyértelművé teheti. Abban az esetben, ha a kontextusból való következtetés nem elegendő, a következő lehetőségeink vannak. Direkt módszerek esetén meghatározással vagy parafrázissal világíthatjuk meg az adott szó jelentését célnyelven. Ugyanígy célnyelven etimológiai magyarázatot is adhatunk. Nem direkt elvű módszerek esetén a fordítás a leggyorsabb, viszont egyes esetekben lehetetlen lefordítani a „lefordíthatatlant”. Ilyenkor anyanyelvű magyarázathoz is folyamodhatunk.

Más kontextusba helyezés. Ez további példákat jelent, lehetőleg tipikus mondatokban, tipikus szókapcsolatokban. Ugyanakkor a szó érvényességi körének behatárolását is jelentheti az, hogy a szó tipikus előfordulásait más társalgásokban vagy más leíró szövegekben stb. mutatjuk be.

Gyakorlás. Ebben a fázisban az adott módszerre jellemző gyakorlási elvek szerint avagy a tanár egyéni invenciója szerint kell mozgatni az adott szót. A fenti fázisok ki is maradhatnak, amennyiben a jelöltek számára a szó már ismert. Óvatos tanár azonban sohasem tekint el ettől az utolsó fázistól: a gyakorlástól, jóllehet annak időigényét tág határok között jelölheti ki.

4.5.2. Kifejezések tanítása

Az a jelenség, hogy több szót, amelyek várhatóan együtt fordulnak majd elő, egy kifejezésként tanítunk, távolról sem új keletű a nyelvtanítás történetében. A tényleges frazeológiai kifejezéseken túlmenően a kései görög-latin nyelvtanítás még „nyelvtani” kollokációkat is tanított (pl. az ablativus absolutusok vagy genitivus partitivusok bemagoltatása egy adott szövegben). A kifejezések kezelésének ugyanezek a latinos elvei az orosz nyelv tanításának korai szakaszaiban is (lásd Suara és Sepródi nyelvkönyveit), de az angol tanításában is érvényesültek (Bárd–Lutter; Báti–Véges; Tarján–Korenchy stb.). Éppen ezért az idősebb tanárgenerációt valószínűleg nem érte meglepetésként az a fordulat, amely az ortodox kommunikatív nyelvtanítás hullámai után egy kifejezéscentrikus, úgynevezett „lexikai” megközelítést hívott életre a kilencvenes években. Valójában az ókori felismerés és a mai cél közös: az ilyen automatikussá fejlesztett kifejezések a beszéd folyamatosságának legfontosabb építőkövei.

Minden szónak vannak tipikus előfordulásai, tipikus **szókapcsolatai**, amelyekben az egybetartó erő hol intenzívebb, hol gyengébb. Éppen a szinonimikus soroknál találunk olyan pregnáns jelenségeket, hogy a szókapcsolatok – bár elvben bármelyik alakkal lehetségesek – mégiscsak egyes szinonimákhoz kötődnek, a többivel előfordulásuk nyelvi hibának számít (vö. kutya és eb szókapcsolatok). Több szó tanítása azonban nem merül ki a tipikus szókapcsolatokban vagy éppen a vonzatokban, hanem idetartoznak olyan **nyelvtani-szintaktikai építőelemek** is, mint például *másfelől, ...; minél (középfok) ..., annál (középfok) ...; nemcsak ..., hanem ... is* és a hasonlók. Ugyanide tartoznak a **köznapi társalgás** olyan **fordulatai**, hogy *ezer éve nem láttalak, na ne mondd, na ugye (megmondtam)* stb. Ezek a kifejezések, beszédfordulatok úgy növelik a beszéd folyamatosságát, hogy közben a beszélő időt is tud nyerni gondolatai megfogalmazásához. A lexikai egység fogalma is kitapintható például olyan többszavas kifejezésekben, amelyeket egyetlen jelentésük miatt érdemes memorizálni: *so to speak 'úgyszólván'; in a nutshell 'dióhéjban, röviden'* stb. Különleges terület és óriási vadászmező a **közhelyek (klisék)** és **idiomatikus kifejezések** hol egybekapcsolódó, hol élesen szétváló világa. Nem kétséges, hogy hosszú út vezet a „nem kétséges” típusú kifejezések világától a „fübe harapott”-ig: ha ezek fényében vizsgáljuk a nyelvtanár szókinccstanítói tevékenységét, mindjárt helyesebb arányokat alakítunk ki a nyelvi tartalom közvetítésének arányainál, nevezetesen a kiejtés, a nyelvtan és a szókinccs tanításának megfogalmazásakor. Ugyanakkor nyilvánvaló tény, hogy a szókinccs tanításának egy ilyen újfajta, komplex szemlélete már sokkal inkább a pragmatika tanítása, mintsem a hagyományos nyelvtanári szemantizálásé, amely új területnek tekinthető a nyelvi tartalom közvetítésében. A modern nyelvtanítás következő évezredbeli súlypontjai errefelé fognak eltolódni, hiszen a tényleges és árnyalt kommunikáció igénye megköveteli azt a komplex nyelvismeretet, amelyben sok ezer **frazeológiai kifejezés** aktív ismerete alapkövetelmény. Bizonyos, hogy ezen a területen sok a tennivaló, hiszen szemben az anyanyelvű beszélővel a nem anyanyelvű nyelvtanár mentális lexikonában nem feltétlenül sorakoznak ezrével a klisék, kollokációk, idiómák és szólások, márpedig a nyelvhasználat nem demokrácia kérdése, hanem az anyanyelvű közösség diktátuma, amelybe belépni csak szolgai alázattal lehetséges. Tudomásul kell vennünk, hogy a tágabb értelemben vett **kollokációs kompetencia** mind a nyelvi, mind a szociolingvisztikai, mind a stratégiai, sőt a szövegteremtő kompetenciának is központi kategóriája, így a kommunikatív kompetencia kifejlesztésének is egyik előfeltétele.

4.6. Összefoglalás

A szókincs tanítása a nyelvi tartalom közvetítésének a kiejtés és a nyelvtan tanításán kívül a legfontosabb csatornája, ahol a lexikai jelenségeket pragmatikai hasznosságuk szempontjából is értelmezni kell. A készségrszerző szakasz lexikai egységekre történő összpontosításától egy bonyolultabb, idiomatikus szakaszon át kell eljutni a készségeket használó szakasz diskurzusba illeszkedő szókincstanításáig. A klasszikus szókincstanítás első problémaköre maga a válogatás: a leggyakoribb szavakat kell tanítani (vö. Prendergast, Sweet, West stb.). Ennek tudományos alapját a század húszas éveitől kezdve folyamatosan kutatott szógyakoriság-vizsgálatok szolgáltatták, amelynek eredményeképpen nyelvenként létrejöttek az ún. minimumszókincs-listák. Mivel a gyakoriság az első háromezer szó után látványosan zuhanni kezd, az igényes nyelvtanítás célja többnyire kb. háromezer szó aktív elsajátítása, miközben a passzív szókincs, csakúgy, mint az anyanyelvűeknél, ennél jelentősen nagyobb. Nincs standard szabály arról, hogy egy osztálytermi alkalommal hány szót szabad vagy lehet megtanítani. Ez a szám módszertől és főképpen a tanulóktól függően 8–10-től 20–30-ig terjedhet (kivéve a szuggesztopédiát).

A szókincstanítás művészete elsősorban tanári produkció: az egyszerű szavak tanítása esetén a megfelelő kontextualizáció vagy szemantizálás technikáját jelenti, vagyis hogy a szót az adott nyelvre jellemző tipikus kontextusban mutassuk be. Egyetlen szóról általában a következő információkat adjuk meg: 1. a szó jelentése (a jelentés árnyalatai); 2. a szó használata (kollokációk, idiomatikus vagy átvitt jelentései, stílushatása); 3. a szó nyelvtani tulajdonságai (szófajisága és további grammatikai tulajdonságai); 4. a szóval kapcsolatos egyéb lényegi információk (kiejtés és helyesírás). A szókincs tanításának klasszikus eljárásai még a következők: 1. a szóbokros szókincstanítás, amely azt jelenti, hogy egy adott szótőről képezhető valamennyi fontosabb alakot megadjuk (vagyis ugyanazt a szót változó szófajokban, illetve képzett formáiban); 2. szinonimák, antonimák használata a szó jelentésének még élesebb megvilágítására; 3. szóbokros szókincstanítás különféle lexikai alakzatok felhasználásával (homonímia, homofónia, poliszémia stb.); 4. szómezős szókincstanítás, akár skálák, akár azonos genus alá tartozó speciesek egybegyűjtésével, felsorolásként együtt tanítunk szavakat (mint pl. gyümölcsök, állatok); 5. szóelemző szókincstanítás (többnyire a történeti fejlődés alapján mutatja be a jelentés változásait); 6. kollokációs szókincstanítás (az adott szót a leggyakrabban előforduló szókapcsolataiban tanítja, idesorolhatjuk az idiómákat, kliséket, közhelyeket is). A szókincs valamilyen rendszeren alapuló tanítása olyan erős rendező elv, hogy a tananyag elrendezésében is kifejezésre jutott a tematikus tanmenetekben (topical curriculum).

A szókincstanítás hagyományos módszertani folyamata a következő fázisokból épül fel: 1. bemutatás (egyben bevezetés, szemantizálással tárgyak, arcjáték, gesztusok vagy képek segítségével egybekapcsolódik a szó kiejtésével. A képi szemléltetés lehet színes magazinokból kivágott kép, fénykép, kivetített fólia, térkép, dia, mozgófilm vagy nagyméretű falikép stb.); 2. ismétlés, amely a szó utánzása egyéni vagy kórusjelleggel; 3. a szó bemutatása más, de egyértelmű kontextusban; 4. magyarázat idegen nyelven; 5. meghatározás idegen nyelven; szükség esetén a fenti kettő helyett 6. fordítás anyanyelvre; 7. ezt követi a begyakorlás. A szókincstanítás technikái között számon kell tartanunk az ösztönös vagy

egyéni felfedezésen alapuló szókincstanulást is, ahol képek segítségével vagy szóelemzéssel jut el a diák a jelentéshez. Idetartozik a tudatos szótárhasználat is (egynyelvű, kétnyelvű, tematikus, tanuló- és elektromos szótárak segítségével).

4.7. Ajánlott irodalom

- CARTER, R.–MCCARTHY, M. (1988): Vocabulary and Language Teaching. London: Longman.
- GAIRNS, R.–REDMAN, S. (1986): Working with Words. Cambridge: Cambridge University Press.
- GALISSON, R. (1979): Lexicologie et enseignement des langues (essais méthodologiques). Paris: Hachette.
- MCCARTHY, M. (1990): Vocabulary. Oxford: Oxford University Press.
- MOREAU, J. (1985): À cache-cache avec les mots; les mots mode d'emploi 1. Paris: CLÉ International.
- MÜLLER, BERND-DIETRICH (1994): Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung, Langenscheidt.
- NATTINGER, J. R.–DECARRICO, J. S. (1992): Lexical phrases and language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- RÖHR, G. (1993): Erschliessen aus dem Kontext. Lehren, Lernen, Trainieren, Cornelsen.

5. A pragmatikai elemek tanítása

5.1. A pragmatikai elemek megjelenése

A nyelvtanítástörténet tényeinek tanulmányozása azt sugallja, hogy az arra alkalmas nyelvészeti eszmék mintegy 15-20 év elteltével képesek uralkodóvá válni egy-egy módszer gyakorlatában. Korai példája ennek a jelenségnek a fonetika ugrásszerű fejlődése a múlt század végén: a belőle leszűrhető elemek (Passy, 1897), fonetikai bevezetők és a fonetikai átírás a direkt módszerek osztálytermi gyakorlatában jutottak jelentős szerephez. Hasonló kiteljesedés várt a Bloomfield (1933) indította strukturalizmusra, amely a tipikus szerkezetek nyelvi laborokban történő gyakoroltatásával (pattern drills) csak évtizedek múlva vált az audiolingvális módszerek elfogadott, kiforrott gyakorlatává. Chomsky (1957) transzformációs-generatív nyelvelméletének szórványos hatása a hetvenes évek főként szaknyelvet oktató mentalista módszerében ismerhető fel. Ennek fényében egyáltalán nem meglepő, hogy a nyelvhasználat nehézségeit, buktatóit tudatosító pragmatikai szemléletű nyelvtanítás megjelenésére csak évtizedekkel az erre irányuló prominens művek (Austin, 1962, Searle, 1969) megjelenését követően kerülhetett sor. Természetesen torzítás lenne évszázadok tanárgenerációit úgy beállítani, hogy őket csak a nyelvi formák érdekelték a nyelv használatától, illetve annak következményeitől teljességgel elkülönülten, hiszen már az ókori retorika is tartalmazott pragmatikai elemeket. Inkább az a folyamat érdekes, ahogy a modern nyelvészeti szempontból értelmezett pragmatika, valamint a szöveg- és társalgáselemzés által nyújtott felismerések döntővé válnak az osztálytermi munka szervezésében. Ebben az értelemben Magyarországon pragmatikai elvű nyelvtanításról a nyolcvanas évek előtt beszélni nem lehet (Bárdos, 1984/a). A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy az utóbbi két évtized nyelvhasználati szempontokat is figyelembe vevő nyelvtanítása nemcsak virtuálisan, hanem valóságosan is egybeesik a kommunikatív nyelvtanítás kialakulásával, fejlődésével és kiteljesedésével.

5.2. A jelentés tanulmányozásának integráló hatása

Saussure-t és munkatársait még intenzíven érdekelte a jelentés világa, az amerikai strukturalisták viszont igyekeztek elkerülni a jelentés elemzését. Egzakt leírásaikban a nyelvi mintát, a korpuszt szegmentálják, leltározzák, osztályozzák: formák rendszerét írják le, amelyekben a legmagasabb egység a mondat. Chomsky transzformációs-generatív nyelvtanában a felszíni és a mélyszerkezet bemutatásával magyarázni képes a struktúra szempontjából azonos mondatok jelentésbeli eltéréseit. A nyelvet is vizsgáló más tudományágak számára viszont nem elegendő az a válasz, amelyet a nyelvészet a jelentésviszonyokról a

hatvanas években nyújtani képes. A nyelvfilozófusokat, pszichológusokat, szociológusokat, etnográfusokat számos olyan kérdés érdekli (mire jó a nyelv, milyen funkciókkal rendelkezik egy nyelv, hogyan szerveződik a beszéd folyamata stb.), amelyekre a korabeli nyelvészet nem tudott megfelelő választ adni. Így nem meglepő, hogy a nyelvészeti szemlélet változásaiban megtermékenyítőleg ható új ötletek jelentős része nem nyelvészekről, hanem nyelvfilozófusokról, szociológusokról, esetleg pszichológusokról származik. Ugyanakkor tudomásul kell venni azt, hogy egy-egy ilyen elmélet, modell, magyarázat leírásakor nem elegendő pusztán a nyelvészet eszköztárára hagyatkozni, más társadalomtudományok kutatási módszereit is fel kell használni. Ez a magyarázata a címben megjelölt integráló hatásnak.

Ameddig a vizsgálatok tárgya az a jelentés, amely a saussure-i „langue” szintjén a szótárakból is kiolvashatóan megjelenik, addig nem hagyjuk el a klasszikusan szemantikának ismert nyelvészeti vizsgálódás terepét. Abban a pillanatban azonban, ha a vizsgálódásainkba bevonjuk az adott kontextust, s azt próbáljuk elemezni, hogy az adott beszélő az adott kontextusban milyen jelentést kívánt elérni az adott szemantikai egység segítségével, akkor vizsgálatainkat már kiterjesztettük a nyelven kívül eső területekre is (döntően a kontextusra). A **szemantika** a beszélőtől függetlenül azt vizsgálja, hogy a nyelvi formák hogyan kapcsolódnak egybe a világ dolgaival, miképpen képesek jelölni a dolgokat, pontos-e, igaz-e vagy hamis az adott állítás (pl. a kígyó megfojtotta a fákanalat). A **pragmatika** vizsgálódásaiba már óhatatlanul beveszi az embert is, és így nemcsak azt kutatjuk, hogy milyen összefüggés van a nyelvi kifejezések és a világ fizikai, társadalmi, pszichológiai stb. aspektusai között, hanem azt is, hogy miféle kapcsolat van a nyelvi formák és felhasználóik között (vö. Yule, 1996: 4). Ennek következtében a pragmatika azzal foglalkozik, hogy milyen szándék hozta létre a közlést, hogy milyen feltételezéseken alapult a közlés, hogy milyen céllal jött létre a közlés stb. Ez a jutalmazó, szélesebb látókör viszont azzal a gyötrő feladattöbblettel jár, hogy az emberi viselkedést és gondolkodást kell tanulmányozni, amely már más tudományok esetében is gyakran csatlakozásokhoz vezetett. Egyes szerzők úgy látják (Cook, 1989), hogy a diskurzus- vagy **beszédfolyamat-elemzés** a pragmatikánál jóval tágabb terület, ugyanis a pragmatika egyetlen kontextus jelentésviszonyait tárja fel, és ezzel olyan, mint egy pillanatfelvétel. A diskurzus-elemzés viszont a kommunikációban részt vevő összes tényező interakciója, amely események teljes sorozatában, hosszú távon mutatja be a jelentés változásait, és így, képletesen, a pillanatfelvétellel szemben inkább a mozgófilmhez hasonlítható.

A szemantika, a pragmatika és a beszédfolyamat-elemzés fenti hármassága emlékeztet arra a szemléleti irányhármasságra, ahogy Petőfi Sándor János a kontextus kérdéseit tárgyalja szövegтанában. Az ő leírásában **kotextuális**, **kontextuális** és **textuális** elemzés szerepel. Máté Jakab (1998: 224) a következőképpen írja le Petőfi S. János kategóriáit: „A kotextuális elemzés a szöveg nyelvi (fonológiai, szemantikai, mondattani) szerkezetének a feltárását jelenti, ezzel ellentétben a kontextuális elemzés a szöveg tartalmi elemeinek, a valóságra vonatkozó tényezőknél a vizsgálatát jelenti. Ily módon a kontextuális elemzésben kitüntetett szerepük van a szociolingvisztika, az etnolingvisztika, a pragmatika, a pragmalingvisztika, valamint a beszédaktus-elmélet eredményeinek és módszereik alkalmazásának, és végül a textuális elemzés, amely a szövegek interpretálhatóságának a vizsgálatára irányul, rendkívül elmélyült ismereteket igényel a pszichológiai, a filozófiai, a lo-

gikai, a lehetséges világokról szóló szemantikai, valamint a logikai-szemantikai és nyelvfilozófiai kutatások területéről.”

A pragmatika tehát vizsgálja a jelentésviszonyokat a **beszélő** (vagy író) **szándéka** szerint, vizsgálja a jelentést a **kontextus szerint** (hiszen másként szerveződik a közlés attól függően, hogy kinek, hol, mikor, milyen körülmények között mondunk valamit). Vizsgálja továbbá a pragmatika azt a jelentést is, amelyre csak **következtetések útján** juthatunk, hiszen a szövegben explicite nem jelenik meg. Ez a szándékolt jelentés vagy sorok közti jelentés implicit, vagyis a pragmatika vizsgálja annak a mértékét, hogy mennyivel többet közlünk, mint amennyit mondunk. Végül, de nem utolsósorban az is jellegzetes vonása a kommunikációnak, hogy milyen arányban keverednek a kimondott vagy csak implikált jelentések a közlésben. Ezt az arányt igen gyakran a fizikai-társadalmi közelség vagy éppen távolság határozza meg, a közösen átélt tapasztalat mennyiségének függvényeként. Így a pragmatika bizonyos értelemben tanulmányozza a közlésben részt vevők **relatív távolságát** is (vö. Yule, 1996: 3).

A hetvenes évek elején különösen jól kitapintható ez az integráció, az ún. szövegтан (szövegnyelvészet, szövegelmélet, szöveggrammatika, szövegtudomány stb.) égisze alatt. Tekintettel az integrálódó tudományok pragmatikai meghatározottságára, valamennyiük mögött bizonyos értelemben a **szemiotika** tudománya áll (vö. Horányi–Szépe, 1975). A vizsgálódások középpontjában szinte mindenütt a jelek és felhasználók közötti bonyolult kapcsolat szerepel mint pragmatikai lényeg, és a beszéd folyamatban bármely nagyobb kommunikációs egységet vagy **beszédeseményt** kommunikatív cselekményként is felfoghatunk, amelynek „cselekedeteit” vagy lépéseit az angol analitikus filozófusok beszédaktus-elmélete tette láthatóvá. A klasszikus szövegnyelvészetnek tehát mindenképpen rokon területei a szociolingvisztika és pszicholingvisztika, a kommunikációelmélet, a folklorisztika és a szemiotika, de az irodalomtudomány és stilisztika is. Eszmetörténeti szempontból a szövegelemzés folyamatát a nyelvtanításban is használt explication de textes kezdte el, eredményeiket egyes strukturalista iskolák közvetítették (mint például a prágai, a koppenhágai vagy a genfi iskola). Irodalmárok számára ennél ismertebb az orosz formalista iskola: a költői nyelv tanulmányozására alakult társaság (köztük Jakobson, Sklovszkij, Eichenbaum, Zsirmunszkij, Vinogradov és mások), de ugyanolyan jelentős a polgári filozófia néhány kiemelkedő alakjának nyelvvel kapcsolatos véleménye (Carnap, Wittgenstein, Russel, Husserl). Az a szinkép, amelyben a pragmatika és a diskurzuselemzés világa összefüggésbe hozható, rendkívül tág az irodalmi szövegelemzésektől (Eco, Barthes) a beszélés etnográfiaiáig, így a jelen mű szempontjából a fejezet további részeiben csak azokat az elméleteket, modelleket, elemzéseket emeljük ki, amelyeknek a későbbiekben valamilyen hatásuk lesz a nyelvtanítás mindennapi gyakorlatára.

5.3. Néhány nyelvhasználati kapcsolatos elmélet és modell a kommunikatív nyelvtanulás kialakulása előtt

5.3.1. Beszédműveletek (beszédaktus-elmélet)

Történeti munkák szerint (Johannesson, 1985) a beszédaktus-elmélet megfogalmazása az a tizenkét előadás volt, amelyet John L. Austin angol filozófus tartott 1955-ben a Harvard Egyetemen. Ezeknek az előadásoknak a jegyzeteit publikálták az előadó halála után 1962-ben, vagyis az elmélet nem a nyelvészet, hanem a filozófia világában bukkant fel először. (Magyarul 1990-ben Tetten ért szavak címen jelent meg Pléh Csaba fordításában és bevezetésével. A magyar cím szellemesebb, mint az eredeti „Hogyan cselekedünk a szavakkal, hogyan tegyünk dolgokat a szavakkal?” megfogalmazás).

Austin először két mondatípust elemez és állít szembe egymással. Az igaz-hamis állításokat kifejező mondatípus (**konstatív** mondatok) mindig értékelhetőek az igaz-hamis dimenzió mentén (pl. „A feleségem a konyhában dolgozik” állítás nyilván nem igaz, ha éppen a fürdőkádban fürdik; hasonlóképpen lehet elbírálni „A feleségem szereti a csokoládét” mondatot is). Ezzel szemben vannak olyan mondataink (pl. Ígérem, hogy hamarosan visszajövök), amelyeket ugyanígy már nem ítéltünk meg: ezeket Austin **performatív** mondatoknak nevezi. Például, ha már eleve tudom, hogy nem fogok hamar hazamenni, vagy ténylegesen nem is jövök haza hamar, akkor sem állítható, hogy a fenti példamondat hamis. Inkább csak azt mondhatjuk, hogy az adott helyzetben ez az ígélet esetleg nem volt őszinte, minthogy egy ígélet csak akkor őszinte, ha meg is tartják. Az ilyen körülményeket, az ilyen feltételeket Austin „szerencsétlen vagy boldogtalan” (infelicity) körülményeknek nevezi elemzéseiben. A performatív mondatok még abban is különböznek a konstatív mondatoktól, hogy a beszélő itt valóban csinál valamit a szavakkal ahhoz képest, hogy kiejt egy mondatot. Az „Ígérem, hogy hamarosan visszajövök” mondatban ott szerepel az ígélet cselekedete, akár megjelölöm ezt a mondatban, akár nem. Ugyanis az „Ígérem, hogy hamarosan visszajövök” mondat úgy is szerepelhet, hogy „Hamarosan visszajövök”. (Éppen ezért ezeket a mondatokat Austin úgy különbözteti meg, hogy az „Ígérem, hogy hamarosan visszajövök” mondat **explicit performatív mondat**, míg a „Hamarosan visszajövök” mondat **nem explicit performatív mondat**.)

Nem kétséges, hogy Austin legjelentősebb hozzájárulása a beszédaktus-elmülethez éppen az az osztályozás, miszerint a beszélő „cselekedete” háromféle kategóriába sorolható: a lokúció, az illokúció és a perlokúció aktusaiba. A **lokúció** egyszerűen csak az a cselekedet, amellyel létrehozuk a fonológiai, nyelvtani, szemantikai szempontból jól megformált mondatot. Az **illokúció** az a beszédaktus, amelynek segítségével olyan „cselekedeteket” hozunk létre, mint az ígélet, a mentegetőzés, a panasz stb. **Perlokúciónak** azt a hatást nevezzük, amelyet a lokúció és illokúció együttesen kivált a beszélgetőpartnerben (elutasítás, bosszankodás stb.). Az illokúció általában megfelel a konvencióknak, hisz olyan mondatformációkból alakul ki, mint az „ezennel megígérem, hogy; ezennel kinevezem Önt; ezennel hivatalosan is bocsánatát kérem” stb. Ezzel szemben a perlokúció nem feltétlenül konvencionális, a válasz lehet nagyon is egyéni. Amennyiben szemügyre vesszünk egy nagyobb kommunikatív egységet (a szakirodalomban gyakran speech event), akkor azt láthatjuk, hogy egyéb beszédaktusok segítségével a konverzáció valódi jelentéstartalma megtehető

alapossággal feltárható. Technikai szempontból a beszédaktusok elméletét John R. Searle (1969) amerikai filozófus fejlesztette tovább, aki többek között öt csoportra osztotta az illokúciós elemeket (az öt típus angol elnevezése: representatives, directives, commissives, expressives, declarations). Az illokúció további vizsgálata során Searle négy kategóriát állított fel az úgynevezett jó megfelelés feltételeiről (felicity conditions), de szűkebb témánk szempontjából nincs értelme, hogy ezekbe belemenjünk (a négy feltétel neve: propositional or content conditions, preparatory conditions, sincerity conditions, essential conditions).

5.3.2. Beszéd és implikáció

Paul Grice, a Kaliforniában élő angol filozófus ugyancsak előadásokban fogalmazta meg pragmatikai elméleteit 1969-ben, ezt az anyagot foglalta össze 1975-ös cikkében. Munkásságában központi helyen áll a beszédelemzés, a társalgások elemzése: ő fektette le például az **együtműködés** (cooperation) és az **udvariasság** (politeness) sokat tárgyalt alapelveit. Ezekről majd később lesz szó. Legfontosabb tanításai között tarthatjuk számon a ki nem mondott információ (**implikáció**) fontosságáról szóló elképzeléseit. Eszerint minden beszédműveletünkben kétféle dolgot cselekedhetünk: vagy kimondunk dolgokat, vagy nem mondunk ki dolgokat. A helyzet az, hogy igen gyakran, amit nem mondunk ki, a jelentés szempontjából fontosabb lehet, mint amit kimondunk. Ez a művészet, hogy szavak nélkül is tudunk közvetíteni jelentéseket, azon alapul, hogy egyfelől pontos becsléseket végzünk arról, hogy mi az, amit beszélgetőpartnerünk tudhat, és ennek alapján elvárjuk, hogy a partner a formális jelentésen túl a sokkal bonyolultabb, szavakkal ugyan nem jelzett, de implikált jelentést is felfogja. Ilyen helyzetet mutat be az alábbi kérdés-felelet: „Hazaért már Jóska?” „Még nyitva vannak a kocsmák.” Ebben az esetben is a nemleges válasznál jóval több információt nyerünk, de ez a jóval több információ azon alapul, hogy mennyire ismeri a partner a világ dolgait, mennyire ismeri a partner a társalgásban szereplő személyt. Vannak tehát bizonyos tények, összefüggések, következtetések, konklúziók, amelyekről beszélgetőpartnerünk feltételezi, hogy azt mind tudjuk. Ez a jelenség (angol nevén conversational implicature) meglehetősen mindennapi jelenség társalgásainkban, problémát csak az okozhat, hogyha az egyes helyzeteket tévesen ítéljük meg, és esetleg olyan implikációkat csatolunk egy-egy elhangzott kifejezéshez, amelyet a beszélő eredetileg sosem szándékozott hozzátenni. Természetesen az is előfordulhat, hogy bizonyos implikációkat nem tudunk felfogni, még akkor sem, ha szemantikailag értjük őket. Az alapvető kérdés továbbra is az, hogy miként vagyunk képesek szavak nélkül jelentéseket átvinni. Grice válasza erre az, hogy a társalgás a látszat ellenére nem valami csapongó, véletlenszerű, fegyelmezetlen esemény, hanem olyan kooperáció, amelyet megfelelő szabályok irányítanak.

5.3.3. Együtműködés és udvariasság mint a társalgás alapelvei

Amikor beszélgetésbe elegyedünk valakivel, akkor ösztönösen feltételezzük, hogy az illető a beszélgetésben **kooperatívnak** mutatkozik majd. Bizonyos értelemben ennek következménye az a négy fő szabály vagy irányelv, amely Grice (1975) szerint a társalgást szabályozza. Ezek a következők:

- A mennyiség elve (quantity: csak annyi információt közölj, amennyi az adott társalgáshoz szükséges; ne adj több információt, mint amennyi feltétlenül szükséges);
- A minőség elve (quality: amit mondasz, legyen igaz, vagyis eleve ne mondj olyat, aminek igazságában magad sem hiszel, és ne mondj olyat, amire nincs kellő bizonyítékod);
- A relevancia elve (relation: csak olyat közölj, csak olyat mondj, ami valóban témába vágó, ami a beszélgetés szempontjából fontosnak tűnik);
- A helyes beszédmodor elve (manner: beszéded legyen világos, egyértelmű, rövid és rendezett, vagyis mind a bőbeszédűséget, mind a homályos kifejezéseket kerülni kell).

Bár ezek a követelmények önmagukban nem látszanak túlzottan forradalminak, mégis tudomásul kell vennünk azt, hogy szabályozó szerepet töltenek be a társalgásban. Természetes, hogy a beszélgetés résztvevői meg is szeghetik ezeket a szabályokat: az nem mind egy, hogy véletlenül szegik-e meg vagy tudatosan. Ha például valaki megszegi a minőség alapelvét, és valótlanul állít, ám beszélgetőpartnere ezzel nincs tisztában, akkor a kezdeményező egyszerűen hazudik. Ha viszont beszélgetőpartnere is tisztában van azzal, hogy valótlanul állít, és ez az adott partner számára is egyértelmű, akkor a kijelentést feltehetőleg ironiának fogják értelmezni (pl. barátnők beszélgetnek a teraszon, és egyikük azt mondja: „Hogy dolgozik a párom a kertben!”, miközben mindketten látják, hogy a férfi a fa alatt szunyókál, akkor a megjegyzés ironikus). Egy pragmatikáról szóló műben nyilván még hosszasan folytatódna a különféle alcsoportok tárgyalása, a jelenség megértése szempontjából azonban ennyi is elegendő.

Vessünk egy pillantást az **udvariasság** alapelvére, amely kultúrspecifikus elvárás minden közösségben. Minthogy minden nyelvi interakció egyben társadalmi történés is, ezért a szereplők közti távolság (vagy éppen közelség), a barátságosság foka különlegesen fontossá válik a közlésben. Az udvariasságot bizonyos értelemben meghatározott kategóriának is tekinthetjük, amelyet egy kultúrán belül – mintegy etikettként – az adott közösség szabályoz. Az udvariasság kategóriájának követelményeit, irányelveit a nyelvész Robin Lakoff (1973) határozta meg. Ezek közül a legfontosabbak a következők:

- ne kösd meg a partnerodat (vagyis ne szabj neki határokat, ne kényszerítsd rá dolgokra, ne diktálj, ne írd elő feltételeket);
- mindig hagyj választási lehetőségeket;
- gondoskodj arról, hogy a partnered jól érezze magát.

Nem kétséges, hogy az udvariasság és az igazság időnként összeférhetetlen (pl. a harmadik alapelv teljesítésekor), de az is gyakran előfordul, hogy aki udvarias, az nem tud eleget tenni a rövidség, tömörség alapkövetelményének (vö. Grice negyedik alapelve). Az udvariasság ősi jelenség a különféle kultúrákban és a kiindulópontja mindig az, hogy csak az léphet be emberi kapcsolatokba, aki elismeri a másik ember tekintélyét. (A szakirodalom **face**-nek, vagyis arcnak (másutt „homlokzat”-nak) nevezi azt a képmást, amely egy személynek az önképe egy közösségben). Az udvariassággal valójában elismerjük a másik személy tekintélyét, illetve az ezzel kapcsolatos igényeit. Így ha valaki mellőzi az udvariasság követelményeit, azt a másik személy fenyegetésként élheti meg: ekkor még van lehetősége a beszélőnek korrigálni ezt a hibát valamiféle mentegetőzéssel. Maguk a stratégiák, amelyek alapján az udvariasság alapelvét követjük, szintén köthetnek egy adott országhoz.

szokásaihoz. A szakirodalom (pl. Brown–Levinson, 1987) gyakran elemzi a különféle udvariassági stratégiákat. A szolidaritáson alapuló, „úgyis egy hajóban evezünk” címkéjű stratégiát **pozitív udvariasság**ként írják le. Ebben a rendszerben a következő módon kér kölcsön egy tollat az egyik diák a másiktól: „Szia haver! Mi újság? Nem bánod, ha ideülök? Hogyhogy mind a kettőnket pont ez a baromság érdekelt? Te jó ég, és te mennyit jegyzetelsz! Légy oly bátyám, és adj már nekem is egyet azokból a tollakból!” Ezt a fajta „szöveget” nem minden kultúrában tekintenek udvariasságnak. A magyar nyelvterületen is az inkább mentegetőzésre emlékeztető ún. **negatív udvariassági** stratégiák működnek. (Pl. Bocsáss meg, hogy ilyesmivel zavarlak, de nem tudnál véletlenül kölcsönadni egy tollat?)

5.3.4. Beszédszándékok

Kezdjük mindjárt egy példával. Az egyik este valamelyik szomszéd a következő mondatokkal állított be hozzám: „Jó estét kívánok! Bocsánat a zavarásért, de láttam, hogy ég a villany. Megint lefagyott a számítógépem.” Nem okozott semmiféle nehézséget az adott helyzetben e mondatok megértése, pedig szövegkohézióról alig lehet beszélni. Nyilvánvaló, hogy mint beszélgetőpartnernek – a propozíciós jelentésen túlmenően – mindvégig az volt a feladatom, hogy kiderítsem, milyen céllal, milyen beszédszándékkal ejtette ki a szomszéd az elhangzott mondatokat. Hogy mindent megértettem, azt éppen azzal lehetett igazolni, hogy rögvest elindultunk a szomszédhoz a gépet megvizsgálni. A beszédszándékok szintjén a következő történt, a társalgásban a következő funkciókat lehetett felfedezni: a köszönéssel mint udvariassági kategóriával kialakult a beszélgetés lefolytatásához szükséges kapcsolat, megnyílt a kommunikációs csatorna. Utána az udvariasság jegyében mentegetőzés következett, majd egy magyarázat, hogy miért fordult hozzám. Valójában ennek a magyarázatnak része a következő mondat is (Megint lefagyott a számítógépem), de itt a beszédszándék már ennél több, kérésről van szó: kérem, segítsen.

A szakembereket mind nyelvészeti, mind irodalmi szempontból már régóta foglalkoztatja a beszédfunkciók világa. Az egyik korai leírás a nyelvész Jakobsontól származik (1960), az ő kategóriáit fejlesztette tovább Hymes (1962). A fenti szerzők a legfontosabb funkciókat **makrofunkció**knak nevezték, ezek közül sorolunk fel néhányat:

- az **irányító** funkció (amelynek segítségével változást szeretnénk előidézni a partner viselkedésében: Kérem, ne hagyjon cserben; Mindenki énekeljen stb.);
- az **érzelmeket kifejező** funkció (amely a beszélő érzelmi állapotáról árul el valamit: A hétszázát! Félelmetes! Csak nem?! stb.);
- a **fatikus** funkció (amely arra szolgál, hogy beindítsuk a kommunikációt, vagy ellenőrizzük, hogy működik-e a csatorna: Jó estét; Milyen hideg van itt; vagy telefonbeszélgetés során: Ott vagy még? Hallasz? stb.);
- **kontextust teremtő** funkció (pl. egy tréfás történetet követően az előadó így folytatja: Akkor most hozzákezek az előadásomhoz);
- **poétikai** funkció (ahol az üzenet lényege egy speciálisan megválasztott nyelvi forma. Ilyeneket gyakran találunk reklámhirdetésekből: a Kampec elnevezésű szü-

nyog- és kullancsriasztó jelmondata: Már a neve is irtó jó. Ugyanez a Bábolna-bio-termékcsalád bemutatásakor: védelmére kellünk. Vagy: Kaiser – a ser.)

Továbbra is sorolhatnánk még a makrofunkciókat, de ugyanakkor tudatában kell lennünk annak, hogy a makrofunkciók további alcsoportokra bonthatók fel, így egy-egy nagyobb területen belül **mikrofunkciókról** is beszélhetünk. Ez azonban már a tényleges nyelvtanítás problémája, hogy tudniillik, milyen mélységekig kövessük a funkciók világát. Már ezen a ponton is világosan kell látnunk, hogy a funkciók száma virtuálisan végtelen; másfelől pedig nincs egy az egyben megfelelés a nyelvi formák és a funkciók között. Például egy felszólítást kifejezhetünk felszólító móddal is (Gyere ide!), de más nyelvi formákkal is (Idejőnnél végre? Örvidenék, ha idejőnnél; stb.). (Példák: Medgyes, 1986, 1995: 32.) A kommunikatív nyelvtanítás ilyen és ehhez hasonló kezdeti nehézségeiről több szó esik a következő fejezetben.

Hosszasan sorolhatnánk még azokat az alkalmazott nyelvészeti kategóriákat, amelyek vagy részei, vagy szoros kapcsolatban állnak a pragmatika és a diskurzuselemzés világával (kommunikatív kompetencia, társalgáselemzés, beszédkondíciók és beszédmenedzsment stb.). Ezeknek a jelenségeknek a tárgyalására a beszédkésztség fejlesztésének a témakörében (III/5.) térünk majd ki.

5.4. Alkalmazott nyelvészeti hatások a kommunikatív nyelvtanulás kialakulásában

A hetvenes évek elejére, derekára egyfajta kiegyensúlyozottság alakult ki a behaviorista és mentalista nyelvtanítási elgondolások nagy csatájában: mindkét oldalon kellő mennyiségű frusztráció gyűlt fel, miközben a szakma új eljárásokkal kísérletezett. Ekkorra váltak ismertté a humanisztikus és pszichologizáló módszerek kis műhelyei, ekkorra sikerült egyesíteni az audiovizuális módszer kontextusteremtő erejét az audiolingvális nyelvtanítás profizmusával. Akik ebben az időszakban tanítottak, aligha élték át ezeket az éveket úgy, hogy valami véget ért, hiszen annyi minden közül lehetett választani. A humanisztikus módszereknek nem volt nyelvészeti elgondolásuk, valójában inkább az osztálytermi formák ellen lázadtak. Minden addigi módszer döntően a szabályokból generált formákra, a kódra koncentrált, azt próbálta megtanítani, hogy mi a nyelv – azzal már kevésbé foglalkoztak, hogy mire használható. A nyelvtanítás horizontja nagyjából véget ért a mondat szintnél, amely pedig csak kis része egy-egy beszédeseménynek, vagyis a hetvenes évek derekán véget érő nyelvtanítás nem nagyon törődött a diskurzussal, annak felépítésével, szerkezetével: a jól formált mondatoknál befejeződött az építkezés. Pedig ekkor már nemcsak nyelvészeti, hanem egyszerű világi okokból is nyilvánvalóvá vált, hogy a nyelvtanilag helyes mondatok összeállításának, sőt megfelelő időben való kimondásának képessége ugyan szükséges, de nem elégséges feltétele a valódi kommunikációnak. Valami olyan többletre volt szükség, amely képes a nyelvhasználat szabályait is közvetíteni, megtanítani. Úgy kívánt funkcionális lenni ez a szemlélet, hogy közben gyakorlatias is maradjon és elméletileg is magyarázható legyen. Bár a szellemi ütközetek konferenciákon, nemzetközi fórumokon is zajlottak, a kommunikatív nyelvtanítás bölcsője mégis Angliában ringott, főként Wilkins, Widdowson,

Brumfit, Johnson és mások munkásságának köszönhetően. (A magyar nagyközönség is viszonylag hamar tudomást szerezhetett a részletekről, lásd Bárdos, 1984/a, 1988; Medgyes, 1986.)

5.4.1. A kommunikatív kompetencia

A nyelvtanítás történetében harmadszorra fordul majd elő, hogy a nyelvészeti kutatás eredményei viszonylag direkt módon megjelennek a nyelvtanításban (korábban a fonetika hatása a direkt módszerekben és a strukturalizmus hatása az audiolingvális módszerben volt ehhez hasonló). Ez az az időszak, amikor a jelentés és a nyelvhasználat vizsgálata érdekében a mikronyelvészetről egyre inkább a makronyelvészetre kerül át a hangsúly. Kedvező terepet nyújtott ehhez a korabeli (és korábbi) angol nyelvészet, főként Firth, Fillmore és Halliday munkássága. Ugyanakkor világosan kell látni azt is, hogy a nyelvek horizontális (pl. nyelvjárások) és vertikális (pl. rétegnyelvek) kutatása meglehetősen kiterjedtté vált, és ugyanez érvényes a stílus- és regisztervizsgálatokra is (pl. Joos, 1969; Crystal–Davy, 1969). Chomsky klasszikus kategóriái, a kompetencia és a performancia újfajta értelmezést nyertek a **kommunikatív kompetencia** fogalmának megjelenésével (Hymes, 1971). A kommunikatív kompetencia bizonyos ősi formája már W. Riversnél feltűnt (1978: 4), ahol a készségszerzés és készséghasználat kategóriáiból kiindulva a nyelv(ről szóló) tudás, a nyelvi produkció és az interakció kategóriáinak felállításával megalkotta a kommunikatív kompetencia háromkomponensű modelljét, amelyet később a következő formában írtak le:

- a nyelvi kompetencia (mint a tudatban tárolt jelrendszer);
- a nyelvi performancia (mint a nyelvtanilag helyes mondatok szerkesztésének képessége);
- az interakciós készség (mint a nyelv használatára vonatkozó ismeretek, a nyelv szociálisan helyes funkcionális használata).

A nyelvpedagógiában kétségtől legnépszerűbb kommunikatív kompetenciamodel (Canale–Swain, 1980) négykomponensű. A korábbi modellek nyelvi kompetenciája és performanciája egyetlen kategóriává válik **nyelvi kompetencia** címen, az interakciós komponens pedig felbomlik **szociolingvisztikai**, diskurzus- (vagyis **szövegalkotói**) és **stratégiai** kompetenciákra. Az azóta keletkezett új modelleket éppen az jellemzi, hogy főként a stratégiai komponenst még további alcsoportokra osztják. Canale és Swain modellje éppen kiegyensúlyozottságával vált népszerűvé, valamint azzal, hogy az egyes komponensek mögé nyelvészeti pontosan értelmezett kritériumokat helyeztek. Ez a klasszikus modell a felsorolásnál egy kicsit részletesebb leírásban a következő:

Nyelvi kompetencia (linguistic competence). Ez a kategória egyesíti a Chomsky-féle nyelvi kompetenciát és performanciát. A kommunikatív kompetencia ezen komponense szerint az a személy rendelkezik megfelelő szinten a kívánt készségekkel, aki nyelvileg pontos és korrekt mondatokat hoz létre, és azokat megfelelő sebességgel ki is ejti. A komponens megfelelő kritériumainak tisztázása során a szakma évekig a **nyelvi pontosság** kontra **beszédfolyamatosság** (accuracy vs. fluency) hamis kettősségét tárgyalta, hiszen a

két jelenség ellentéte látszólagos. Normális esetben e két követelmény támogatja egymást (vö. Brumfit, 1984).

Szociolingvisztikai kompetencia (sociolinguistic competence). Az a személy tekinthető kompetensnek ebből a szempontból, aki az anyanyelvűek számára is elfogadható, jól megformált mondatokat képes az adott társadalmi helyzetben a megfelelő konvenciók szerint használni. A nyelvi pontosságon túlmenően figyelembe tudja venni a körülményeket, például a résztvevők státusát, az üzenet műfaját, az interakció típusát, az egész nyelvi helyzet társadalmilag diktált „etnográfáját”. Gyakran úgy határozzák meg e részkompetencia teljesítésének feltételeit, hogy a beszélő mind az **elfogadhatóság** (vagyis a nyelvi pontosság, acceptability) követelményeinek, mind pedig a **társadalmi elvárásnak** (szituációtól függő, kultúrspecifikus szociolingvisztikai megfelelés, appropriateness) eleget tesz.

Beszéd- és szövegalkotói kompetencia (discourse competence). Az a személy képes eleget tenni a kommunikatív kompetencia eme részkövetelményének, aki képes arra, hogy mondanivalóját hosszabb nyelvi megnyilvánulásokban (beszédesemények vagy több-bekezdéses, hosszabb szöveg stb.) képes előadni. Technikai értelemben ezt akkor tudja megvalósítani, ha a beszéd teljes folyamatában (vagy szövegekben) eleget tud tenni a **szövegkohézió és koherencia** kritériumainak. A szövegkohézió eszköztára olyan nyelvtani, logikai és lexikai eszközökből áll, amelyek használatával egyértelművé tudjuk tenni egy hosszabb nyelvi szakaszban is (vagyis a mondaton túl), hogy a cselekmények mikor kire vonatkoznak. A koherencia az egész szöveg értelmessége, amely többnyire szituációfüggő (az „És hogyan?”, „Fejjel lefelé” mondatpárosnak nyelvi szempontból teljesen mindegy, hogy az adott szituációban az alvó denevérekről van-e szó vagy a töltésről lezuhantraktoros balesetéről). Lényeges azonban a szempont, hogy nem kohézív beszédjelenségek is lehetnek értelmesek, koherensek („szövegszerűek”, Hasan, 1968), ami rögtön érzékelteti az olvasóval, hogy a felsorolt két kritérium (kohézió és koherencia) nem egyformán fontos. Némi odafigyeléssel alkothatunk olyan mondatsorokat, amelyek mindvégig kohézívek, de tökéletesen értelmetlenek (vagyis nem állnak össze szöveggé). Ugyanakkor egy szövegkohéziótól teljesen mentes beszéddarab (például egy társalgás) lehet tökéletesen értelmes. A kettő közül tehát a koherencia fontosabb.

Stratégiai kompetencia (strategic competence). Ezt a kategóriát elkerülési technikáknak is nevezik, mivel itt olyan kommunikációs stratégiákról van szó, amelyek a beszélő számára lehetővé teszik, hogy a kommunikatív kompetenciában már korábban felsorolt három komponens terén jelentkező hiányosságait elleplezzék, azokkal kapcsolatos problémáikat kikerüljék. Például ilyen technika az, ha egy nyelvtani nehézségek miatt be nem fejezhető mondatot úgy hagynak, és újat kezdenek. Lexikai hiányosságok esetén el is lehet kerülni egy témát, vagy körülírással lehet próbálkozni (például az a tárgy, amellyel az almát hámozzuk). Van, aki új szavakat alkot, vagy saját nyelvének szavait próbálja idegen kiejtéssel meghonosítani stb. Bizonyos értelemben idetartoznak azok a stratégiák is, amelyekkel időt nyerünk, vagy megtöltjük a szüneteket, hogy időt nyerjünk (a torokköszörüléstől a hápogásig vagy közhelyklisékig, mint a *tudja, nos, az a helyzet, hogy* stb.). A kommunikatív nyelvtanítás egyik legnagyobb kihívása éppen az, hogy kell-e, szabad-e, lehet-e tanítani az ilyen és ehhez hasonló kommunikatív stratégiákat (Dörnyei, 1995).

5.4.2. Egységes európai tantervi célrendszer

A nyolcvanas években a kommunikatív kompetencia nyelvészeti fogalmából igazi, nyelvtanítási célképzet lett, nemcsak társadalmi, hanem egyenesen nemzetközi elvárás eredményeképpen. A nyelvtanítás legkiválóbb szakemberei már korábban megpróbálták „elébe menni” ennek az igénynek. Az Európa Tanács kezdeményezésére így jöttek létre azok az egységes **európai szintrendszerek (unit/credit system)**, amelyek nemcsak az Európa Tanács égisze alatt készült tankönyveknek jelentettek bizonyos csereszabotosságot, hanem nemzetközi mobilitást nyújtottak a diákoknak is. Legnagyobb jelentőségük kétségkívül a tantervek és tananyagok összeállításában volt, mivel minden részterületen a minimumprogramokat is megadták (vö. Trim, 1977; Alexander–Van Ek, 1977). A kommunikatív nyelvtanulás kialakításában tehát nem nyelvészeti tényezők is működtek, így válhatott a Közös Piacon belüli ki- és bevándorlás, a felnőttkori permanens oktatás és nevelés tényezővé a kommunikatív tantervelméletben és megvalósult tanterveiben. Egy-egy ilyen tantervi egység (unit) egyébként valamely nagyobb nyelvi igény, például a rábeszélés köré épülő beszédaktusok csoportozata, amely megtanítja, hogy miként kell rábeszélni formálisan, informálisan; ehhez milyen nyelvi formákat kell leginkább tudni stb., hogy kialakuljon egy kommunikatív képesség, jobb esetben tudás, amelynek megnyilvánulása egy elvárt (és az egységekben gondosan célba vett) nyelvi viselkedés. Minden egyszerűsítésük mellett (pl. a társadalmi szerepek között csak olyanokat különböztettek meg, hogy barát a baráthoz, idegen az idegenhez) az Európa Tanács egységességre törekvő alap- és középfokú rendszerei tudatosították a nyelvhasználat szociológiai és pszichológiai érzékenységének fontosságát, amelyhez viszonylagos természetességgel tudták hozzátenni a témák és szituációk rendszerét, és ide került be a már korábban tárgyalt **nyelvi funkciók** világa (3.4.2.4.). Természetes, hogy a kortárs funkcionista nyelvreírásból átkerült funkciók (vö. Wilkins, 1976) nem egészen esnek egybe az ott megismert kategóriákkal. Ráadásul ugyanebben az időben került piacra az első **kommunikatív angol nyelvtan** (Leech–Svartvik, 1975), amely azóta is ritkán látott éleslátással volt képes a hagyományos nyelvtani rendek helyett az úgynevezett notion-öket, vagyis **a nyelvtani jelentés kategóriáit** bevezetni. A kommunikatív nyelvtanítás első viszonylag önálló szellemi cselekedete éppen az volt, hogy tantervelméletében nem a funkciókat és a formákat állította párba (amelyek egyébként sem állíthatók párba, legfeljebb párhuzamokba), hanem a nyelvtani jelentés és a beszédfunkciók használatának mint célrendszernek a fontosságát emelte ki úgy, hogy egyik se kapjon nagyobb teret a másiknál. Ezzel a kommunikatív nyelvtanítás megvívta első szellemi ütközetét, és sikerült az idegen nyelvi tantervépítést a korábbi curriculumokkal szemben (nyelvtani, tematikus, kulturális stb.) teljesen új alapokra helyezni.

5.4.3. A beszédfunkciók

A korabeli irodalomban se szeri, se a száma **a funkciók** tipizálásának, különféle elvek szerint való osztályozásának. Van Ek (1980) kategóriái különösen népszerűvé váltak a tankönyvszerzők körében. A hat kategória rövid leírásából is kivehető, hogy a szerző igyekezett fontossági és gyakorisági sorrendeket is betartani.

- Információ szerzése és információ nyújtása (személyek, tárgyak, dolgok stb. azonosítása, kérdezés, helyreigazítás, „tudósítás” személyekről, eseményekről stb.).
- Értelmi állapotok kifejezése vagy kitalálása (egyetértés és egyet nem értés, ajánlat, meghívás stb. elfogadása és visszautasítása stb.).
- Érzelmi állapotok kifejezése vagy kitalálása (öröm és bánat, meglepetés, remény, szándékok stb.).
- Erkölcsi állapotok kifejezése és kitalálása (mentegetőzés, jóváhagyás vagy helytelenítés kifejezése stb.).
- Dolgok elvégeztetése (rábeszélés, tanácsadás, figyelmeztetés, fenyegetés stb.).
- A társadalmi kapcsolattartás kategóriái (üdvözlés és búcsúzkodás, figyelemfelkeltés, felköszöntés stb.).

Minél több osztályozást tekintünk át, annál világosabban látszik, hogy Van Ek kategorizálásában már figyelembe vette az osztályteremben való taníthatóság igényeit is. A funkciók egyfajta osztályozása már Leech és Svartvik (1975) említett nyelvtanában megjelenik (a harmadik rész b és c fejezetében), még hozzá meglehetősen absztrakt szinten. Az egyik fejezetben az információ, a valóság és hit címszó alatt találjuk többek között az állítások, kérdések, válaszok, információ elhallgatása, elutasítás, megerősítés, egyetértés, egyet nem értés, feltételezés, semlegesség, valószínűség és az igazsággal kapcsolatos álláspontok kategóriáit; míg a másik fejezetben hangulat, érzelm és attitűd címszó alatt az érzelmek és az akarat kifejezésének eseteit, a megengedés és kötelezés eseteit, a baráti társalgás és megszólítások témaköreit. Ugyanezek a kategóriák (és persze néhány más) hol bővebb, hol szűkebb formában ismét felbukkannak más csoportosításban (vö. Wilkins, 1976). Néhány példa Wilkins kategóriáira:

- modalitás (pl. a bizonytalanság, a szükségszerűség, a meggyőződés, az akarat, a kellés és a tűrés kifejezései);
- erkölcsi fejelem és értékítélet (döntés, megítélés, jóváhagyás, helytelenítés);
- késztetés (rábeszélés, javaslat, jóslat);
- érvelés (információszerzés és információ kérése, beleegyezés, egyet nem értés, elutasítás, alku);
- személyes érzelmek (pozitív és negatív);
- érzelmi kapcsolatok (üdvözlések, bókolás, ellenségesség);
- személyek közötti kapcsolatok (státus elismerése és az udvariassági formulák) és így tovább.

Tekintettel e döntően tematikus felosztások meglehetősen nagy számára, néhány évvel később megjelennek az első egyszerűsítési törekvések, amelyek a végtelenségig tagolható kategóriákat megpróbálják nagyobb gondolati egységekbe tömöríteni. Egy ilyen kategorizálást ad közre Finocchiaro és Brumfit (1983: 23). Leírásukban mindössze öt kategória szerepel: személyes, személyek közötti, „útbaigazító” (directive), információközlő (referential) és imaginatív (vagyis a nyelv kreatív használatára épülő) kategóriák, funkciócsoportok. Témánk szempontjából értelmetlen lenne tovább sorolni a különféle későbbi, szerencsés vagy kevésbé szerencsés osztályozásokat, hiszen a lényeg inkább az, hogy a funkcionális szemlélet (functions) a nyelvtani jelentés kategóriáinak (notions) elismerésével és megtartásával forradalmasította a korábbi, „egy szempontú” tanterveket. Mind a tematikus, mind a

strukturális, mind az országismereti tantervek egyetlen szempontot állítottak az egész tananyagrendszer gyújtópontjába a tananyagrendszer elejétől a végéig. A kommunikatív tananyagrendszerek már a kezdő szárnypróbálgatások után – ahol ez a fókusz eleve kettős: funkciók és a nyelvtani jelentés – kompromisszumot kötöttek néhány korábbi tananyag-elrendezési alapelvvvel. A nyolcvanas évek kommunikatív tananyagai már olyan tantervekre épülnek, amelyek egyszerre több alapelvnek, egy DNS-láncszerűen összefonódó, többszörös rendező elvnek kívánnak megfelelni. Az ilyen curriculumok a már említett beszédfunkciókon és jelentéscentrikus nyelvtanon túlmenően tematikus elrendezést is követnek, a struktúrákat egyértelműen hozzárendelik az elsajátítandó funkciókhoz, megadják a kulturális, vagyis kultúrák közötti tudnivalók rendjét, sőt a visszacsatolás formáiról, funkcióiról és időzítéséről is pontosan rendelkeznek. Az ilyen tantervek alapján készült tananyagoknak olyan a szerkezete, mint egy négy-hat szólamú fűgáé, hatása és gyönyörködtető ereje is hasonlóképpen jeles, de csak olyan osztályokban és tanárok kezén, akik képesek ezt a komplexitást befogadni.

5.4.4. A szituációk szerepe

A történeti igazsághoz hozzátartozik, hogy a tantervi komplexitás önmagában nem nevezhető kifejezetten új jelenségnek, hiszen a hatvanas évek végén létrejött és majd tíz évig (főként a szigetorszáiban) rendkívül elterjedt szituatív módszer megpróbálta egyesíteni a korabeli nyelvtanítás legnépszerűbb módszereit a szituáció mindenhatósága ürügyén. Kemény strukturalista alapon, gazdag audiovizuális háttérrel egyesíteni próbálta az audio-lingvális és audiovizuális módszerek előnyös tulajdonságait a szituációk olyan sorozatára épülő tananyagok keretei között, amelyek a feltételezhető legnagyobb gyakorisággal fordulnak majd elő a nyelvet tanuló célnyelvi utóéletében. Majdnem funkcionálisnak tűnhetett ez a megközelítés, hiszen a szituációban láttatta a szereplőket, a helyszínt, a témát, és már csak egy lépés választotta el az új nyelvben fürdőzőket attól, hogy ezeket a szituációkat beszédaktusoknak fogják fel. Finom, Janus-arcú balanszírozás ez a módszer régi és új között: a múltba néző arc Palmer legszebb éveit idézi, amikor a húszas és harmincas években lefektette az eklektikus vagy kompromisszumos direkt módszer alapjait a nyelv nyelvtani és szituatív aspektusainak összebékítésével és azzal a gyakorlatiassággal, amely módszerét sikeressé is tette az akkori gyarmatokon. A jövőbe tekintő arc szinte sejti az elkövetkezendőket, hiszen tényleges igény a szituációkban beváló kommunikáció, a kommunikatív készségek fejlesztésének igénye. Azt azonban világosan kell látnunk, hogy a szituatív módszer a klasszikus direkt módszerek (eredeti [Berlitz], bilingvis [DeSauze], fokozatos [Richards], kompromisszumos [Palmer]) folytatása, amely távolról sem áll olyan újszerű nyelvészeti, szocio- és pszicholingvisztikai alapokon – nem is beszélve új tantervméletéről –, mint a hetvenes évek végén megszülető ortodox kommunikatív nyelvtanítás (amely egyébként szintén a direkt módszerek újabb, de jóval összetettebb változata). A szituatív módszer legfontosabb öröksége az osztálytermi gyakorlatban kialakuló **szituációérzékenység**, amely kiváló táptalajnak bizonyult ahhoz, hogy a nyelvtanárság zöme a kommunikatív nyelvtanítás elképzeléseit könnyebben befogadja. Így a kommunikatív nyelvi tananyagok fentebb vázolt új tanterveiben – a beszédfunkciókon, a nyelvtani jelentésen, a tematikus elrendezé-

sen és más kategóriákon túlmenően – hosszú ideig megmaradt a szituációk figyelembevétele, egy szólamként a már említett fugában. Van Ek (1980) már korábban idézett művében a lehető legalsóbb, vagyis küszöb körüli szintnek (threshold level) írja le azt a minimumot, amelyre mint tényezőkre a szituációk kialakításánál figyelmet kell fordítanunk:

- társadalmi szerepek (idegen/idegen, barát/barát, magánszemély/hivatalos személy, páciens/doktor stb.);
- pszichológiai szerepek (semleges, egyenrangú, együttérző, ellenséges stb.);
- helyszínek (ismert földrajzi helyek, más helyszínek: szabadban vagy zárt helyen stb.);
- emberi környezet (család, barátok, ismerősök, idegenek stb.)

A kommunikatív tananyagtervezés Wilkins (1976) és Munby (1978) által elindított komplexitása, részletezése és precizítása vezetett ahhoz, hogy a tantervek és a részleteikhez kötődő követelményrendszerek egyre aprólékosabbak lettek. A kommunikatív tantervelmélet kezdett olyan bonyolult képleteket létrehozni, amelyre már nem lehetett osztályteremben is használható tananyagot írni: a legjobb tankönyvszerzők szerencsére sutba vágták ezt a túlzott analitikát, nyelvkönyveik mégis a kommunikatív alapelvek befogadását, elfogadását tükrözik.

5.5. A nyelvhasználati szempontok érvényesítésének néhány osztálytermi következménye

A nyelvtanítás legtöbb történeti módszerét az jellemzi, hogy előbb kialakul egy hatékonynak tűnő gyakorlat, és felfedezői csak később keresnek ehhez megnyugtató pedagógiai, nyelvészeti, pszichológiai alapelveket (pl. a Gouin-sorok, a Berlitz-féle direkt módszer, a tanácskozó módszer). Természetesen az is előfordul, hogy az elmélet és gyakorlat szinte párhuzamosan fut (pl. a Palmer-féle kompromisszumos direkt módszer, West és az olvastató módszer, Lozanov szuggesztópédiája). Sokkal ritkább az az eset, amely a kommunikatív nyelvtanítással történt meg, miszerint már az induláskor készen állt egy alkalmazott nyelvészeti és szociálpszichológiai elméletekkel alátámasztott nyelvtanítási elmélet és az előbbiekből következő tantervi célrendszer, viszont az új tananyagrendszereket, az új tankönyvszerzőket nem támogatta osztálytermi tapasztalat. Indulásakor a kommunikatív nyelvtanítás ugyanis nem rendelkezett csak rá jellemző módszertani megoldásokkal, és jó néhány évbe telt, mire a szakma legkiválóbb tankönyvszerzői invenciójukkal felkeltették a gyakorló tanárok érdeklődését.

Számos olyan osztálytermi megoldás vált ismertté, sőt elismertté mint kommunikatív nyelvtanítási fogás, amely valójában a kommunikatív nyelvtanítás megszületése előtt is ismert volt. Ilyen például a **kiscsoportos**, **páros** és **egyéni** munka, amely ismert formája az audiolingvális módszer nyelvi laborokban végeztetett gyakorlatainak. Az osztálytermi kereteket fizikailag is fellazító, a frontális munkánál hatékonyabb csoportos beszélgetések (pl. a tanácskozó módszer, a néma módszer) szintén megkönnyítették ezen osztálytermi „váltókapcsoló” elfogadhatóságát az individuális munkától a pármunkán, kis- és nagycsoportos munkákon keresztül a frontális tanításig. Formailag nem újak a **nyelvi játékok** sem, csak

órai alkalmazásuk lett más és más. A **szerepjátékok** is előfordultak már – szituációérzékenyen – az audiovizuális nyelvtanításban, bár a kiindulási alap ott általában egy tényleges párbeszéd volt. Más szóval, a kommunikatív nyelvtanítás átvette azokat a módszertani megoldásokat, amelyeket a korabeli metodika kínált, de kicsit át is alakította őket a valódi kommunikáció igényei szerint: ügyelt arra, hogy lehessen bennük **információcsere, több megoldást** is elfogadott (vagyis bemutatta, hogy a valódi kommunikációban többnyire jelen van a választhatóság), és elfogadta a **véletlenszerűséget** (hogy tudniillik még előre megadott szerepjátszó kártyák esetén is többféleképpen mehet végbe egy elképzelt társalgás). Ezek a modifikációk legtisztábban a szerepjátékokban, a dramatizálásokban és a **problémamegoldó** (úgynevezett szimulációs) gyakorlatokban a legjellegzetesebbek. A tényleges kommunikációs gyakorlatoknak nemcsak a száma, hanem a minőségi igénye is megnőtt az osztályteremben a fokozatosság megfelelő betartásával. Ez nemcsak azt jelenti, hogy a hagyományos módszertani menet funkcionális pontjait a nyelvtanárok továbbra is betartották (bemutatás; magyarázat, ha szükséges; gyakorlás; alkalmazás és visszacsatolás), hanem arra törekedtek, hogy az osztályterem nyelvi valósága úgy megnövekedjen, hogy a tudatos tanulás mellett az ösztönös elsajátításra is nyíljon lehetőség. A kommunikatív nyelvtanítás metodikájának mind elméleti, mind gyakorlati szempontból legkiválóbb leírását Medgyes Péter nyújtja (1986-os disszertációja, könyv formájában 1995), amely a kommunikáció minőségének fokozatos javítását a reális beszédhelyzetekbe torkolló osztálytermi munka pre-kommunikatív és kommunikatív fázisain át éri el. Mind a tranzakciós, mind az interakciós gyakorlatok könnyen átcsoportosíthatók spontán beszélgetésekbe, a nyelv valóban eszközként s nem célként való használata már a szimulációs gyakorlatokban nyilvánvaló, nem is beszélve a Magyarországon is népszerű kétnyelvű képzés eredményeiről, amikor egy vagy több tantárgyat a célnyelven sajátít el a tanuló. Ez a nyelvtanítási irány igényli, hogy a tanár megnövekedett nyelvpedagógiai **tudatossággal** tervezze meg az osztálytermi történéseket, az információcsere irányítsa a hallgatók figyelmét, és a gazdag választékot kínáló tevékenységek körében viszonylag toleráns legyen a hibákkal szemben (vagy legalábbis a formai-alaki hibákkal szemben). A módszer kihívásai mind a tanulói, mind a tanári magatartásformák változását sürgetik: ebben a folyamatban a tanár a diák nyelvtanulási folyamatának mentora, fogyasztandó és fogyasztható nyelvtanulási gyakorlatok szállítmányozója, közvetített karmester. Ma már a kommunikatív nyelvtanítás eklektikája az osztálytermi megoldások igen széles, korábban más módszereknek elkötelezett csoportjait is képes egységes, de új elrendezésű szemléletben feloldani.

Megállapíthatjuk tehát, hogy a pragmatikai, szövegelemzési, beszédanalitikai szempontok beáramlása a nyelvtanítási gyakorlatba nem a formális gyakorlatok vagy az audiovizuális eszköztár drasztikus megújulását jelentette (mint például annak idején az audio-lingvális módszer megjelenése), hanem egy sokkal fontosabb szemléleti változást hozott, amelyben mind a tanuló, mind a tanár érzékenysége, affinitása, elkötelezettsége megnőtt a tényleges nyelvtanulási folyamat iránt.

5.6. Összefoglalás

A nyelvtanítás történeti módszerei meglehetősen sokat foglalkoztak azzal, hogy milyen kapcsolat lehetséges a különféle nyelvi formák között (szintaxis), és azzal is, hogy milyen kapcsolat létezik a különféle nyelvi formák és a világ dolgai között (szemantika). A pragmatikai elem akkor jelent meg az osztályteremben is, amikor a nyelvtanárt (és a nyelvtanulót) egyre inkább érdekelni kezdte az, hogy az adott szituációkban mit lehet kezdeni ezekkel a nyelvi formákkal, mire lehet használni őket. A **pragmatika** tehát azokkal a kapcsolatokkal foglalkozik, amelyek a nyelvi formák és az azokat használó emberek között alakulhatnak ki. A szemantika a jelentést a nyelven belül vizsgálja (az érdeklő, hogy miként sikerül „beleködölni” a nyelvbe a jelentést), és ez nem egészen azonos azzal, amit az emberek a beszédben megpróbálnak kifejezni a nyelv segítségével, ugyanis ezt a jelentést egy konkrét beszédhelyzetben aktualizálják: ez azonban már a pragmatika területe. A pragmatika tehát kénytelen foglalkozni a kontextussal és a benne lévő emberekkel, ami a vizsgálódás körét jelentősen kiterjeszti, kiviszi a szűkebb értelemben vett nyelvi jelenségek világából. Beszédműveleteket vizsgál, elemzi a beszélő szándékait, társalgás esetén elemezheti annak szerkezetét, a beszéd stratégiáit, menedzselését, a különféle sémák és rutinok használatát, az interakció milyenségét. A pragmatikának tehát egy adott szituációban kell mindig pontosan feltárnia az abban érvényes jelentést: a beszélő(k) szándékának feltérképezésével „értenie kell” az implikációkból következő, de a szituáció résztvevői számára felfogható többletjelentést, amelyből – az esetek többségében – a beszélők egymás közötti kapcsolatára (relatív távolságára) is következtetni lehet.

Szakmai és logikai okokból e fejezet nem tárgyalja mindazokat a jelenségeket, amelyeket a pragmatika, a diskurzuselemzés, a társalgáselemzés egymásba fonódó területei a nyelvtanítás számára kínálnak. A jelenségek egy részét (**beszédkondíciók**; az **interakció** fogalma, jellegzetessége; főbb technikái; **beszédtípusok** és tanításuk stb.) nyilvánvaló okokból a beszédkészség fejlesztéséről szóló fejezetben tárgyaljuk (III/5.). Így a fenti fejezetekben lehetőség nyílt arra is, hogy a kommunikatív nyelvtanítás kialakulása kapcsán vezessük be az egyes fogalmakat, mintegy leképezve a több mint két évtizede lejátszódott folyamatot. A bevezető részt követően tisztáztuk a szemantika és a pragmatika közötti hasonlóságokat és eltéréseket, tanulmányoztuk a **beszédműveleteket**, illetve a hozzájuk közvetlenül kapcsolódó nyelvészeti fogalmakat (konstatív és performatív mondatok; lokúció, illokúció, perlokúció). Bár a beszéd feltételeivel itt most nem foglalkoztunk, részletesen tárgyaltuk az **együttműködés** és **udvariasság** kritériumait, valamint az **implikáció** fogalmát a társalgásban. Nyelvtanítási szempontból rendkívüli fontosságúak a makro- és mikro-funkciók, továbbá a beszédszándékok pontos felderítése. Ezen elméleti alapok tisztázása után elkerülhetetlen volt a kommunikatív nyelvtanítás célképzetének, a **kommunikatív kompetenciának** a bevezetése és részletes elemzése. Számos lehetséges modell közül mi is a négykomponensű kompetenciamodellt tekintjük klasszikusnak. A kommunikatív kompetencia modelljének tárgyalása lehetőséget nyújtott arra, hogy bemutassuk, miként jelent meg a nyelvi funkciók világa (együtt a nyelvtani jelentés kategóriáival) az európai célrendszerben mind a tantervekben, mind a tananyagokban. A pragmatikáról szóló fejezet befejező része azt érzékelteti, hogy a pragmatikai szempontok (vagyis a nyelvhasználat különle-

ges szempontjai) miként érvényesültek az átmeneti időszak, majd az ortodox kommunikatív nyelvtanítás osztálytermi gyakorlatában.

Továbbra is fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy az olvasó a pragmatikai elemek nyelvtanításra gyakorolt hatásáról nem egyedül ebből a fejezetből (II/5.) tájékozódhat, hanem a beszédképesség fejlesztéséről szóló fejezet (III/5.) tanulmányozásával együtt nyerhet átfogó ismereteket.

5.7. Ajánlott irodalom

BLAKEMORE, D. (1992): *Understanding Utterances*. Oxford: Blackwell.

COULTHARD, M. (1977, 1985): *An Introduction to Discourse Analysis*. UK, Longman Group Limited.

MCCARTHY, M. (1991): *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

RICHTERICH, R. (1985): *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette.

STANG, H.-D. (1990): *Pragmadidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Julius Groos.

YULE, G. (1996): *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

III. A KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSE

1. A készségek osztályozása

Bár a készségek nyelvpedagógiai szempontú leírását először csak a 19. században kísérelték meg (Marcel, 1853), a készségek naiv, természeti képe mindvégig jelen volt az idegen nyelvek tanításában. Nem egy módszert éppen az jellemez leginkább, hogy valamely készséget preferálta (a nyelvtani-fordító az olvasást, a direkt módszer a beszédet), vagy éppenséggel az egész nyelvtanítást egyetlen készségre szűkítette le (pl. az olvastató módszer). A legtöbb nyelvtanár csak a négy alapkészséget ismeri, és tudatukban azok elrendezése is meglehetősen ódivatú. A helyzet érzékeltetését kezdjük egy ilyen „ódivatú” készségfelosztással.

„Aktív” és „passzív” készségek

A négy alapkészség egy korai felosztása a beszédet és az írást aktívnak tartja szemben a passzív hallási és olvasási készségekkel. Nyilvánvaló, hogy ez a felosztás még abból az időből származik, amikor a nyelvekkel foglalkozó szakemberek nem voltak tisztában a hallásértés és az olvasásértés során lejátszódó bonyolult kognitív folyamatokkal, valamint az ezekhez kapcsolódó pszichés jelenségekkel. Ma már ez a felosztás nem elfogadható, ennek ellenére tovább él egy ma is használatos osztályozásban: receptív (hallásértés, olvasás) és produktív készségek (beszéd, írás).

Egy funkcionális felosztás

Az alapkészségeknek egy másik felosztása funkcionális szempontból már megalapozottabb, amennyiben az információs csatorna mibenlétét választja rendező elvül: vagyis auditív és vizuális készségekről beszél. Ezek szerint hangcentrikus készségek a hallásértés és a beszéd, vizuális (vagyis sok nyelv esetében betűcentrikus) készség az olvasás és az írás.

Szimplex és komplex készségek

A készségeknek egy újabb felosztása figyelembe veszi azt, hogy a készségek használata nem csak egynyelvű közegben képzelhető el. Ennek megfelelően az eddigi négy alapkészséghez két további készséget sorol: a fordítást és a tolmácsolást. Ez a felosztás tehát hat készségről szól, amelyben a négy alapkészséget szimplex készségnek, a két (kétnyelvűséget feltételező) további készséget pedig komplex készségnek nevezi. A korábbi felosztáshoz képest itt sem borul fel az auditív, illetve a vizuális készségek rendszere. Ezt a felosztást a 22. ábra érzékelteti:

22. ábra: Szimplex és komplex készségek

Auditív	Vizuális	
hallás	olvasás	} Szimplex
beszéd	írás	
tolmácsolás	fordítás	} Komplex

Értés, közlés, közvetítés

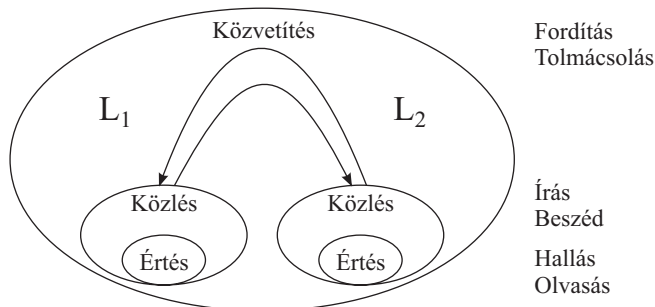
Jó néhány éve (Bárdos, 1986) a következő csoportosítást használjuk: a hat készséget összesen csak háromféle készségbe soroljuk. Ez a besorolás jól mutatja azt is, hogy minden készségszint tartalmazza az előző készségszinteket.

Az értés készségszintje: ez tartalmazza a hallásértést és az olvasásértést egyaránt.

A közlés vagy a kommunikációs készség szintje: ez a beszédet és az írást tartalmazza, és magában foglalja az előző szinteket.

A közvetítés készségszintje: ez a tolmácsolás és a fordítás, amely csak akkor lehetséges, ha magában foglalja az előző két szintet. A közvetítés elnevezést az magyarázza, hogy az értés és közlés (vagyis értés és megértetés) cselekményei mindkét nyelven lejátszódnak. A készségeknek ezt a felosztását a 23. ábra szemlélteti:

23. ábra: A három integrált készség (A nyelvi készségek három fő kategóriája)



Tekintettel arra, hogy a fordítás és tolmácsolás tanításának metodikája a hagyományos klasszikus nyelvtanításhoz képest merőben eltérő sajátosságokat mutat, e két komplex készség metodikáját ez a kötet (legalábbis egyelőre) nem tárgyalja. Így a készségek fejlesztését a beszédértés, olvasásértés, illetve a beszédképesség és íráskézség fejlesztésének témakörei szerint tárgyaljuk.

1.1. A készségek integrálhatósága és hasonlósága

Minden osztályozás óhatatlanul szétválasztást jelent, gyakran csak az áttekinthetőség kedvéért. Érvényes ez a megfigyelés a készségek felosztására is, hiszen összefonódottságuk, integráltságuk jobban jellemzi őket, mint a szétválaszthatóság. Az előző ábrából az is jól látható, hogy az interakciót kiváltó cselekményekben a készségek egymás peremfeltételeivé válnak: értés nélkül nincs közlés, közlés nélkül nincs közvetítés. Van azonban az összekapcsolhatóságnak és hasonlóságnak egy egészen másfajta dimenziója, amely a nyelvi készségeket más készségjellegű viselkedésekkel rokonítja. Jól tudjuk, hogy nem feladata e könyvnek, hogy olyan pszichológiai területeket vizsgáljon, mint amilyen az emberi készségek jellegzetességeinek hasonlósága vagy különbsége, de ismerjük el, hogy aránytalanul többen foglalkozunk a nyelvi készségek integráltságának meglehetősen immanens világával, és nem is próbáljuk hasznosítani azokat a hasonlóságokat, amelyeket másfajta készségek fejlesztésének gyakorlata a nyelvtanítás számára kínál. Minthogy ilyenfajta egybevetésre a készségek részletes tárgyalása során már nem kerülhet sor, talán nem árt, ha egy-két absztrakciót vezérlő elvként mindvégig megőrzünk a nyelvi készségek tárgyalása során. Átmenetileg tekintsünk most el a szenzomotoros készségeket és kognitív készségeket hamisan szembeállító vitáktól; a Piaget kontra Chomsky vitától a velünk született készségek fejlettségének fokozatairól; vizsgáljuk inkább azokat a megdőbbségek hasonlóságokat, amelyek más készségekre is jellemzőek. (Ugyanakkor elfogadottnak tekinthetjük, hogy minden nyelvi készség információfeldolgozó rendszer, amely megfelel a kibernetikában használatos rendszerfogalomnak, hiszen „önjáró rendszer”, amelynek vannak optimális állapotai, valamint visszacsatoló mechanizmusa arra, hogy felszámolja a diszkrepanciákat, ha ettől az állapottól eltér.) Más helyütt e könyvben a kibernetikánál modernebb tudományos elméleteket is felhasználunk az egyes jelenségek magyarázatára, de a készségek közös jellemzőinek mostani vizsgálata e lassan fél évszázados tudományos elgondolás keretein belül értelmezhető leginkább. Tekintsünk át ezek közül néhányat.

A nyelvi készségek használata célorientált viselkedést jelent. Ez a cél (mint minden kommunikációs rendszerben) az információcsere. Minden nyelvi közlést létrehozó egyedben ott munkál a vágy, hogy valamilyen jelentést hozzon létre: ez az a célképzet, amely a viselkedést kiváltja.

A nyelv és így a nyelvi készségek is hierarchikus felépítésűek. Így például a transzformációs-generatív grammatikusok fadiagramjai a szintaxison belüli hierarchiák tipikus vizuális megjelenítései; hierarchiákat mutatnak be a hagyományos nyelvreírások a fonémákból, morféimákból kiindulva egyre magasabb nyelvi szinteken; hierarchia a lényege a Halliday-féle (1961) skáláknak és kategóriáknak stb.

A nyelv használata azt jelenti, hogy a nyelvi adatokat állandóan értékeljük és minősítjük is. Mindig valamilyen céllal hallgatunk például egy szöveget, ami azt jelenti, hogy a bejövő üzenetet aktívan dolgozzuk fel, s ennek egy része mindenképpen minősítő (pl. a beszélő szándékának felismerése mint pragmatikai információ, amely nyilvánvalóan nem egyenlő a szemantikai információval). Többek között ezért nem passzív készség a beszédértés. Ez az örökös értékelő komponens a beszédprodukciót vagy írott anyagainkat is egyformán monitorozza.

A nyelv a készségek használatában is mindig kínál választási lehetőségeket. Egy valóban gyakorlott nyelvhasználó (pl. egy anyanyelvi beszélő) jelentős repertoárral rendelkezik, amelyből választ. Az adott készségben való gyakorlottságát éppen az jelenti, hogy a rendelkezésére álló valós időben (pl. egy szóváltás során) mennyire képes gyorsan, mégis a helyzetbe illően jól választani. A választhatósággal egy időben megjelenik a kétség, a bizonytalanság is, így a nyelv jelentésváltozatok tárháza, amelyből jelentéstípusok, majd az eldöntött jelentés alapján szerkezetváltozatok szerint válogathatunk. Ezek a döntéseink szinte hálózatokként működnek a nyelv rendszerében, amelyből így szimultán játszmaként egymással rokon értelmű variációk közül választottunk (vö. Halliday, 1970).

A nyelvi viselkedés nem egyetlen készség, hanem mindig különféle készségek kombinációját jelenti. Nyilvánvaló, hogy a készségeknek ez az aspektusa, miszerint ugyanabban az időben egyszerre több dolgot is csinálunk, a nyelvi készségekre is érvényes. Ez a korábban emlegetett szimultán válogatás összhangba kell hogy hozza a nyelv fonológiai, szemantikai, szintaktikai szintjeit (vagyis nyelvileg jól megformálnak kell lennie), ugyanakkor megfelelő és elfogadható kell hogy legyen a beszélő szándéka szerint is, miközben megtartja – mondjuk – a kohézió és koherencia konvencióit. Sorolhatnánk még jó néhány kritériumot, amelyeket mind figyelembe kell vennünk, ugyanakkor a megszabott rövid időben a beszélőnek „megfelelő válasszal” kell előállnia.

A nyelvi viselkedés nem sztereotíp jellegű. Idegen nyelveket tanító tanárok számára a készségeknek talán ez a közös tulajdonsága a legfájdalmasabb, hiszen nem egy nyelvtanítási elmélet és módszer éppen azon alapul, hogy sztereotípiákat alakítson ki. Nehéz belátni ennek a tudományos megfigyelésnek az igazságát, hiszen a beszéd maga repetitív jellegű, ezért más készségeket is így képzelünk el. Azt gondoljuk, hogy egy teniszjátékos bizonyosfajta fonák ütése mindig ugyanolyan, pedig ez nem így van. Valójában a különbség markánsan az a különbség, amely kétségkívül létezik szokás és viselkedés között. Egy adott készséget gyakorlottan használó személy reakciója minden esetben egyedi, így a változtatás képessége részévé válik a fejlett készségeknek. A jól fejlett készség rugalmas választ követel, nem pedig egy motorikus, rögzült, mindig ugyanúgy lejátszódó standard cselekvéssort (ami a szokás).

Összefoglalásképpen megállapíthatjuk, hogy a nyelvi készségek olyan célorientált, hierarchikusan szervezett, nem sztereotíp viselkedések, amelyek során a beszélő a környezettől különféle paraméterek alapján információt kap. A beszélő (a nyelvet használó) válaszadásában a lehetséges megoldások meglehetősen nagy tárházából válogat. Válasza megfelelő kell hogy legyen az összes releváns paramétert illetően (ezért mondhatjuk, hogy a nyelvi készségek mindig készségek kombinációi). A beszélőnek ezt a válogató válaszadást többnyire nagyon gyorsan kell végrehajtania (vö. Johnson, 1995). Összességében ezek a jellegzetességek azok, amelyek a nyelvi készségeket más készségekkel rokonítják.

1.2. A fejlett készségekkel rendelkező nyelvhasználó néhány jellegzetes vonása

Már az előző rövid fejezetnek is az volt a célja, hogy néhány absztrakció mintegy irányítúként vezesse a nyelvтанárt az adott készségek kialakításában, megformálásában. Hasonlóképpen hasznosnak látszik felvázolni azt a néhány tulajdonságot, amely a fejlett készségekkel rendelkező személyt jellemzi, függetlenül az adott készség karakterétől.

Az egyik ilyen tulajdonság az elvégzett műveletek **sebessége**, amely nem feltétlenül azonos magának a produkciónak az abszolút értelemben vett sebességével (ebben az esetben egy beszédprodukcióban a hadaró „győzne”). A sebesség inkább azt jelenti ilyenkor, hogy a feladat elvégzéséhez szükséges több művelet összideje csökkent úgy, hogy az összteljesítmény könnyed, olajozott és megfelelően folyamatos. E jelenség magyarázata többféle okra vezethető vissza. Ilyen ok például a gyakorlott készséghasználónak az a tulajdonsága, hogy **nem foglalkozik** apró, lényegtelen **részletekkel**, különben elveszítené cselekedeteinek gazdaságosságát. A gyakorlott nyelvhasználók **hamar észreveszik és megszüntetik a hibákat**. Ez többek között abból fakad, hogy maga a visszacsatolási folyamat gyorsul fel, illetve a gyakorlott nyelvhasználónak **kevesebb szer kell ellenőriznie** a már automatizált folyamatokat, mint a kezdőnek (ennek következtében a gyakorlott nyelvhasználó nem is nagyon emlékszik, hogy az automatizált folyamatok közül éppen melyiket használta). Lényeges tulajdonság még, hogy a gyakorlott nyelvhasználók (megint csak hasonlóan más készségek avatott művelőihez) mintegy **„előre látják”** az eseményeket, így jobban fel tudnak készülni a következő cselekményre. A valóban fejlett készségekkel rendelkező nyelvhasználók között szinte lehetetlen különbséget tenni, ilyenkor a „primus inter pares” kérdését nem az dönti el, hogy egyikük mindig jobb, mint a másik (hiszen gyakorlatilag egyformák), hanem az, hogy a teljesítményük mennyire **konzisztens**. Az ilyen személyek teljesítménye még zavaró körülmények hatására sem csökken. (Vannak persze kivételek. Nemcsak a sport világában fordul az elő, hogy valaki sorozatos és hosszan tartó kitűnő szereplés után egyszer csak összeomlik, szétesik. Tolmácsok is ismerik ezt a jelenséget, sőt az átlagemberrel is előfordulhat – akár anyanyelvén is – ilyen deprimáló esemény.)

A készségek karakterétől függetlenül tehát ezek azok a tulajdonságok, amelyeket kifejleszthetünk tanítványainkban a kezdőtől a haladó szinten át vezető örökös approximációban.

2. A hallás utáni értés fejlesztése

Nyelvi képességeink fejlesztésében, nyelvtudásunk kialakításában a megértésre való törekvés központi szerepet játszik: a nyelv elsajátításának mintegy mozgatórugója, motorja, legfőbb meghajtó ereje. Állandó jelenléte a hatékony kommunikáció előfeltétele, szerves része (vö. a készségek felosztása az értés-közlés-közvetítés kategóriáiban). Ha figyelembe vesszük azt, hogy a felnőttek kommunikációjában megközelítőleg kétszer annyi időt töltenek hallásértéssel, mint beszéddel, négyszer annyit, mint amennyit olvasunk, és ötször annyit, mint amennyit írunk (Weaver, 1972, Rivers, 1981), akkor megdöbbentő, hogy a nyelvtanításban az úgynevezett produktív készségeknek, mint a beszéd vagy az írás, mennyivel több időt szenteltek az úgynevezett történeti módszerekben. Ha ehhez hozzávesszük, hogy az elmúlt tíz-húsz évben a televíziózás és más életmódbeli változások mennyi időt raboltak el az olvasástól és az írástól, akkor az is lehet, hogy a fent említett kutatási eredmények még ennél is nagyobb aránytalanságokat tárnának fel az ezredfordulón. További jelentős elmozdulások várhatók a hallásértés műfajainak arányaiban is (erről majd külön fejezet szól), hiszen manapság az emberek kevesebbet beszélnek egymással, és így az egyes ember életében talán több az olyan hallásértés, amikor az esemény befejeződésével sem kell semmiféle választ adnia. Ez a jelenség talán megmagyarázza, hogy miért is tartózkodtunk a **beszédértés** szó használatától mind a főcímben, mind a későbbiek során. Ez a kifejezés a társalgásban valóban részt vevő, interaktív szerepet játszó beszélő értési folyamataira utal, és így nem öleli fel a **hallás utáni értés** összes fontosabb műfaját, sem a konszekutív, késleltetett reakciókat kívánó műfajokat, sem pedig azokat, ahol a beszélő (pl. rádióbemondó) által kiváltott reakciók a hallásértés célja, illetve funkciója szempontjából irrelevánsak. A modern nyelvtanítás 20. századi módszerei szinte kivétel nélkül azt a sorrendet követték a hallásértés fejlesztésében, hogy a pontosan észlelt akusztikai információt (a beszéd folyamat) szegmentálták, és az így szétdarabolt nyelvi jelenségeket a fonológiai szinttől a morfológiai és szintaktikai szinteken át próbálták a tágabb jelentés megértéséhez felépíteni. A kommunikatív kompetenciával kapcsolatos kutatások már a hetvenes évek végére bizonyították, hogy ez a fajta megközelítés szükséges, de nem elégséges feltétele a hallásértés kiteljesedésének, hiszen a nyelvi kompetencián túlmenően azt is meg kell ismerni, hogy mi az, amit az adott szituációban egy anyanyelvi beszélő társadalmilag vagy kulturálisan elvárhat; hogy mi az, ami egy „üzenetet” a nyelvi és logikai kohézió túlmenően egybetart; avagy miként lehet mindezek hiányát vagy bármely más hiányzó tudást megfelelő kitalálási technikákkal kompenzálni. Nyilvánvaló tehát, hogy az oly egyszerűnek és simának tűnő megértési folyamat valójában bonyolult (al)készségek kombinációja, amelyek aránya és iránya folyamatosan változik ebben a pszicholingvisztikai kitalálás játékban.

2.1. Hallásértés: történeti előzmények és tanulságok

A hallásértés szerepének változásai az idegen nyelvek tanításának történetében jól tükrözik a nyelvpedagógiára távolról ható tudományágak fejlődését, érését, ugyanakkor a nyelvpedagógia mint multidiszciplináris tudományág és gyakorlat professzionalizálódását. E fejlődési menetben négy fontos stációt különböztethetünk meg.

A beszélt nyelv primátusának elismerése a nyelvtanításban. Hosszú ideig a gondosan megfogalmazott írott nyelv volt az az ideál, amely célképzetként mintául szolgált a nyelvtanulásban (pl. auktorok olvasása a nyelvtani fordító módszerben). Csak különlegesen kiemelkedő nyelvkönyvszerzők esetén fordult elő az, hogy a beszélt nyelv könnyedségei a nyelvkönyvekben is megjelentek (Erasmus: *Colloquia*, Comenius: *Orbis Sensualium Pictus* stb.). Évszázadokig kellett várni arra, hogy a piacterek, kikötők nyelvelsajátításában egyértelműen preferált beszélt nyelv valamely módszer hátán az iskolába is bevonulhasson. Ez a módszer a direkt módszer volt. Klinghardt révén német iskolákban, McGowan kísérletei révén Angliában az osztálytermekbe is eljutottak a reformelképzelések, jóllehet e módszer szélsőségeit világszerte leginkább a Berlitz-iskolák közvetítették. Nem arról van szó, hogy a direkt módszer bármelyik variánsa a hallásértésből indult volna ki, hanem egyszerűen csak arról, hogy a fonetika buzgó művelése közepette először vetült fény a hangokon túlmenően a kiejtés nagyobb egységeire, prozódiai sajátosságaira stb.

A hangrögzítés megjelenése. Bízvást állíthatjuk, hogy a hallásértés fontosságát és jobb taníthatóságát – módszerektől függetlenül – azoknak a technikai eszközöknek a felfedezése tette egyértelművé, amelyek segítségével a beszédet rögzíteni lehet. Edison fonográfja még alig adta vissza a magas hangfrekvenciákat, hozzá képest a normál fordulatú hanglemez sokkal jobb volt (csak a lejátszási idő volt nagyon limitált: maximum 3 perc). Minőségi ugrást a mikrobarázdás hanglemezek hoztak, de ez már csak akkor következett be, amikor a nyelvtanításra leginkább alkalmas (orsós) magnetofonok is megjelentek. A magnetofonos hangrögzítés egyik technológiai újításának (többsávós felvételek) eredménye a nyelvi laboratórium, amely a nyelvtanítás történeti tudatában (sajnos úgy tűnik, örökre) összefonódott az audiolingvális módszerekkel. Mára már hang és kép rögzíthetősége, illetve az azokkal kapcsolatos manipulációk megnövelték a lehetőségeket, ugyanakkor fokozták az elvárásokat, hogy az így rögzített anyagok a lehető legtermészetesebb módon váljanak a nyelvtanítási anyagok forrásaivá.

Hallásértési anyag mint tudatos bemeneti pont. Ennek a harmadik stációnak a hangrögzítéstől függetlenül már voltak előfutárai. A tanár által előadott Gouin-sor hallásértésen alapuló bemenet, még akkor is, ha a célnyelvű mondatokat fordításos alapon is elmagyarázták. A performatív elem jelen volt és az utánzás is. A nyelvtanítás történetének számos más kiemelkedő teoretikusa elemezte a hallásértés fontosságát (az utasítások szerepét pl. Palmer). Nem leírt szövegből, hanem hallásértés útján felfogott dialógusokkal dolgoztak az intenzív módszer tanárai (mármint az anyanyelvi beszélő és a nyelvész csapatmunkájukban). Azt is mondhatnánk, hogy ettől a ponttól fogva a mentális módszerek kivételével szinte minden modern módszer állandóan támaszkodott hallásértési szövegekre mint bemenetre (inputpontokra). Legrészletesebben és leginkább kidolgozottan az audiolingvális módszer emelte be a hallásértést metodikájába, amelynek célja az összes készség tudatos, árnyos és részletekbe menő művelése volt. Ehhez hasonló elkötelezettséggel csak az

audiovizuális módszer foglalkozott a hallásértési anyagokkal, ahol a vetített diaképekkel szinkronizált magnó használata szinte megelőlegezte a videós nyelvtanítást. A hallott anyagok primátusát mint kiindulópontot a legtöbb humanisztikus módszer is megőrizte (tanácskozó módszer, szuggesztópédia és bizonyos fokig a néma módszer is). Megértett parancson alapul a cselekedtető módszer is (legfeljebb a módszer karaktere alapján kevésbé lehet személyiségkímélőnek tekinteni a tanácskozó módszerhez képest).

A hallásértés mint az integrált készségfejlesztés állandó eleme. Ez a stáció érvényes jelenleg a kortárs nyelvtanításban. Nem kétséges, hogy főként a kommunikatív nyelvtanítás hatására, amely a hallásértést funkcionálisan az interakció (beszédprodukció) egyenértékű részének tartja, így sokrétű felhasználását a nyelvtanítási anyagokban állandónak és nélkülözhetetlennek tekinti. A hallásértés tanításában is érvényre jut a pragmatikai elemek tudatosítása, az értés folyamatának diskurzusszintű elemzése, amely különösen alkalmas a beszédfunkciók, beszédműveletek gazdag jelentéstartalmú világának feltárására.

2.2. A hallásértés folyamatának főbb jellemzői

Aligha kell bizonygatni, hogy a hallásértés nem egyszerűen hangszimbólumok befogadása és feldolgozása, hanem önmagában véve is interaktív folyamat. Ugyanis a hallásértés nem fejeződik be azzal, hogy egy szenzomotoros folyamatban felfogjuk a hanghullámokat, és fülünkön keresztül idegi impulzusokat juttatunk el az agyba. Az agy reagál ezekre az impulzusokra: különféle **kognitív és affektív** műveleteket indít el. Rövid távú memóriánk mintegy biztonságból rögzíti ennek a nyers beszédfolyamnak az alkotórészeit (intonációt, hangsúlyokat, kifejezéseket, mondatokat stb.), de már ezen automatikus rögzítés közepette is számos egyéb tevékenységet működtetünk.

Ilyen például az az ösztönös egészlegességre való törekvés, amelyben a beszélő azonosítja a hallott szöveg **műfaját**, hiszen ez, valamint a közlés **céljának** felismerése befolyásolja az értelmezés folyamatát. Tartalom, szituáció és maguk a beszédesemények, beszédműveletek egyértelmű iránytűként szolgálnak arra, hogy a beszélő (értsd éppen hallgató beszélő) a beszéd **funkcióit** is képes legyen azonosítani (pl. rábeszélés, elutasítás, információadás, követelés).

A „betű szerinti” (vagyis szó szerinti) jelentés felfogása többnyire nem elegendő, bár ezt a folyamatot is elvégezzük azokban a szemantikai interpretációinkban, amelyekkel a nyelv felszíni láncolatát (amelyet fülünk felfogott) megpróbáljuk egybevetni a lehetséges jelentésekkel. Ekkor egyértelművé válik, hogy **beszédszándékokat** is érzékelnünk kell, így automatikusan valamilyen szándékolt jelentést is hozzácsatolunk a hallott kifejezéshez (ez természetesen lehet téves is). Feltételezhető, hogy az emberi kommunikáció egyik leglényegesebb eleme éppen az a képesség, amellyel a felfogott és a beszédszándék szerinti jelentést egyeztetni tudjuk. A folyamatban ekkor érkezünk el oda, hogy arról is döntést hozunk, hogy a megszerzett információt rövid vagy hosszú távú memóriánkban tároljuk. Mint ahogy arról majd másutt is beszámolunk, a kutatások azt bizonyítják, hogy a hosszú távú raktározás során az eredeti nyelvi formát lenyessük, mintegy töröljük, kiszórjuk mindazokat a részleteket (többnyire nyelvi részleteket), amelyek nem annyira fontosak, ugyanis **a rögzítés jelentés szerint történik**.

A korábban már emlegetett **értelmezési tartományok mélysége** meglehetősen egyéni, hiszen az értelmezési folyamatban minden háttérismeretünk, egész élettapasztalatunk és tudásunk különféle pszichológiai formátumokban van jelen az asszociációktól a sémákig: valójában ezek gazdagsága véglegesíti az üzenet értelmezhetőségét az egyén szempontjából. Nem túlzás tehát, ha a hallásértés folyamatát önmagában is interaktívnek tekintjük, hiszen a befogott hanghullámokon egyszerre hat-nyolc műveletet is elvégzünk, s mint láttuk, ezek a műveletek egymástól egyáltalán nem függetlenek, jóllehet a valós idő, amelyben lejátszódnak, meglehetősen rövid. A folyamat jobb megértése érdekében néhány modell segítségével magyarázzuk a hallásértés legfontosabb sajátosságait.

2.3. A hallásértés értelmezésének legfontosabb modelljei

Számos oka lehet annak, ha egy szöveget – most a szó legtágabb értelmében – nem értünk. A fizikai körülmények felelősek azért, ha például egy rádióadásból, mert zavarják, túl sok szó hiányzik. Ez ugyanúgy megakadályozhatja a megértést, mint hogyha olyan idegen nyelvű adást hallgatunk, amelyben számunkra túl sok ismeretlen szó van. Ez az akadályozottság persze egészen más, mint amikor elhaladunk egy beszélgető társaság mellett (akiket esetleg ismerünk is), és akiknek minden mondatát értjük – nyelvileg. De hogy miről beszélnek, az egyáltalán nem világos, mert nem ismerjük a szituációt, amelyben ezek a mondatok értelmesek, sem azt nem tudjuk, hogy mit mondtak már korábban, mire hivatkoznak stb. Megint csak másféle „akadállyal” állunk szemben, amikor például egy szövegben elhangzik a Bora-Bora kifejezés. Honnan lehet tudni, hogy valami viharféléről van-e szó, vagy esetleg ez egy hajó neve, vagy csak Karinthy Frigyes játszadozik (fogják meg, fogják meg, négyzetgyök, megfógták)? Nem nyelvi, hanem esetünkben földrajzi ismeret szükséges ahhoz, hogy a hallásértés egy ilyen esetben is kiteljesedhessen. Természetesen ki is lehet találni a Bora-Bora jelentését, amíg a szöveg folytatódik, de ez a fajta kitalálósdi megint csak nagyon más, mint a beszédfolyam szegmentálása. A felsorolt példák közül mégis következtetni lehet a hallásértés legfontosabb szintjeire, szerkezeti elemeire, legfőbb komponenseire, hiszen információinknak ezek a legfőbb forrásai. (E szintek leírása már Widdowsonnál [1983] megjelent, az itt következő modellben Anderson és Lynch [1988] értelmezését is felhasználtuk.)

2.3.1. A hallásértés szerkezete avagy a háromszintű modell

Ebben az elképzelésben a tárgyalandó három szint a hallásértés totalitásának archimedesi pontjait jelenti: bármelyik komponens hiánya meghiúsítja az eredményt. Jelen esetben a nyelv felől kiindulva a szintek leírása a következő:

A nyelv teljes rendszerének ismerete (systemic knowledge). A fonológiai, szemantikai, szintaktikai ismeretek egybefonódó teljességéről van itt szó elsősorban. Az más kérdés, hogy a gyakorlott nyelvhasználónak az esetek túlnyomó részében nincs szüksége a nyelv szintjén jelentkező minden apró részletre, más mikro- és makrokészségek igénybevételeivel is teljes megértéshez juthat.

A szituáció ismerete (contextual knowledge). Ennek a szintnek az elemzése akár egy külön könyvet is megérdemelne, hiszen már a kiinduló helyzet is kettős: egyfelől azt a szituációt vagy kontextust jelenti, amelyben a beszédet (szöveget) produkálók fizikailag is léteznek, másfelől pedig azt a kontextust, amelyet beszédükkel teremtettek. Ebbe persze az is beletartozik, hogy eddig mi történt, eddig mit mondtak már el. Mind a nyelvtudás, mind a szituáció ismerete nélkülözhetetlen komponens a megértésben, de egyes esetekben még ez a két szint sem elegendő.

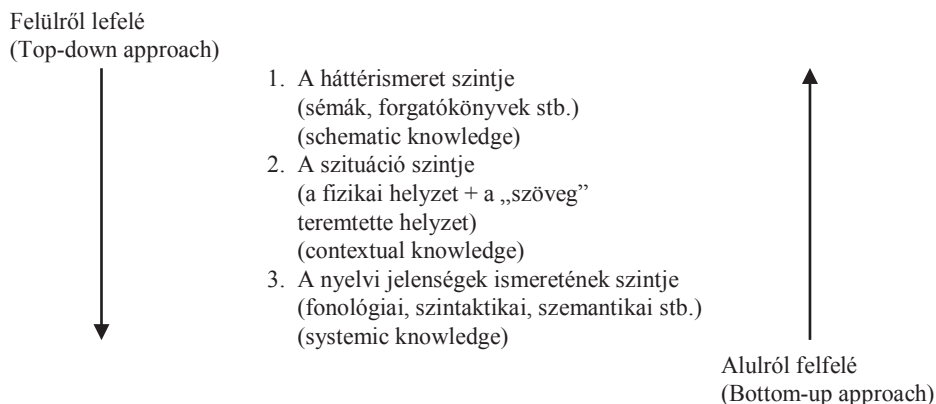
A háttérismeretek szintje (schematic knowledge). Ez a magyarul kissé homályos kifejezés meglehetősen sokféle ismeretanyagot rejt magában. Egyfelől tartalmazza az úgynevezett **világról szóló tudás** (pl. tények, nevek) végtelennek tűnő szövezőit, definícióit – túlélésünket csak az egyes területek és tények magas gyakorisága biztosítja. Tartalmazza továbbá azokat a **szociokulturális tényeket**, amelyeket az egy nyelvet beszélő közösség hagyományosan magáénak tekint és továbbad az elkövetkezendő generációkban. Tartalmaz olyan ismereteket, amelyek főként arra vonatkoznak, hogy a már korábban leírt nyelvi jelenségeket az ismert szituációkban milyen módokon és milyen sorrendekben használják a beszélők. A tematikus tudás karakterének érzékeltetésére szinte minden szakkönyv használja Bartlett (1932) **sémakoncepcióját**, miszerint az agyunkban lévő sémák olyan kognitív szerkezetek, amelyek magukba foglalják explicite is kifejezhető egyéni tudásunkat, minden olyan tényt, amit a memóriánk őriz, valamint tapasztalatainkat is. Minden új tudás, minden új tanulás ezeken a sémákon módosít. A főként társalgási helyzetekben rögzíthető **„forgatókönyvek”** (scripts, Schank–Abelson, 1977) szintén tapasztalati tudást tükröznek, mégpedig arról, hogy az események általában milyen sorrendben játszódnak le ismert szituációkban. Van tehát egy elvárt sorrend az ilyen egyszerű, naponta többször ismétlődő szituációkban, ettől azonban a beszélő konkrét nyelvi megnyilvánulásai – a sorrendiség meghagyása mellett is – lehetnek véletlenszerűek. E két fogalom megkönnyíti a „sematikus tudás”, vagyis sémákon alapuló tudás fogalmának megértését: így jól érzékelhető, hogy ebben az ismeretanyagban egyforma fontossággal szerepelnek referenciális, tartalmi vonatkozású tényanyagok (sémák, schema, schemata) és olyan történések, amelyekben a folyamat maga, a folyamat elemeinek sorrendje a döntő tényező (scripts). A sémák és forgatókönyvek világában tehát az a filozófiai kettősség húzódik meg, amelyben a tudom, hogy a „mi az, ami” világa együtt szerepel a tudom, hogy „miként kell véghezvinni” világával (*know that*, illetve *know how*).

Az előző három bekezdésben a nyelvi szinttől kiindulva fokozatosan építettük fel a hallásértés szerkezetét a világról szóló ismeretekig. A szakirodalom a hallásértésnek ezt a szemléletét **alulról felfelé építkező** módszernek nevezi (bottom-up approach), míg az ezzel ellentétes irányt, amikor a jelentésekre koncentrálna ismereteink és tapasztalataink segítségével próbáljuk kitalálni a jelentést, a **felülről lefelé való következtetések** módszereként tartja számon (top-down approach). A kétféle megközelítés az induktív és deduktív eljárások kognitív párhuzamára emlékeztet: az előbbi mikroelemeket dolgoz fel és abból építkezik, míg a másik makro-„fogalmakból” következtet. A hegei dialektika értelmében a leggyakorlottabb „felhasználók” a két folyamatot szinte interaktív módon egyesíteni képesek. Más szavakkal, a gyakorlott felhasználó „nemcsak rögzíti a szavakat, mint egy magneton”, hanem saját ismereteit is (világról alkotott tudását) hozzáadja mindahhoz, amit hall. Vagyis a teljes jelentés, teljes értelmezés nem csupán e rögzített szavakban van, hanem ab-

ban a többletben is, amelyet a felhasználó mintegy külső tudásként hozzáad az értelmezési folyamathoz. Ez a jelenség igen sokat mond el az értettség mélységeiről, az ebben rejlő egyéni különbségekről, amelyek majd egészen eklatánsan jelentkeznek a másik fontos értési folyamatban: az olvasásban. A hallásértés nem úgy működik, hogy az auditív nyelvi üzenet minden apró elemére emlékezünk. Ha valakinek le kell jegyeznie egy üzenetet, többnyire azt tapasztaljuk, hogy egyes részeire emlékezett, más részeire nem; egyes esetekben hozzátett olyat is, ami nem volt az eredeti szövegben; vagy amire emlékszik, az nem pont úgy volt megfogalmazva az eredeti szövegben stb. Ennek a jelenségnek feltehetőleg az a magyarázata, hogy **jelentésviszonyok és nem nyelvi formák szerint raktározunk**. Ezért fontos, hogy a nyelvtanár a hallásértés fejlesztése során mindvégig tudatában legyen ennek a kettősségnek, amellyel a felhasználó mintegy öntudatlanul is szembesül: magnetofonszerűen rögzíteni az auditív üzenetet, illetve értelmi, fogalmi és szituatív kirakósjátékban modellezni az elvárható jelentést.

A hallásértés három szintjét és az alulról felfelé építkező, illetve felülről lefelé következtető folyamatok összefüggéseit a 24. ábra szemlélteti.

24. ábra: Hallásértés: a háromszintű modell



2.3.2. Interaktív és nem interaktív hallásértés

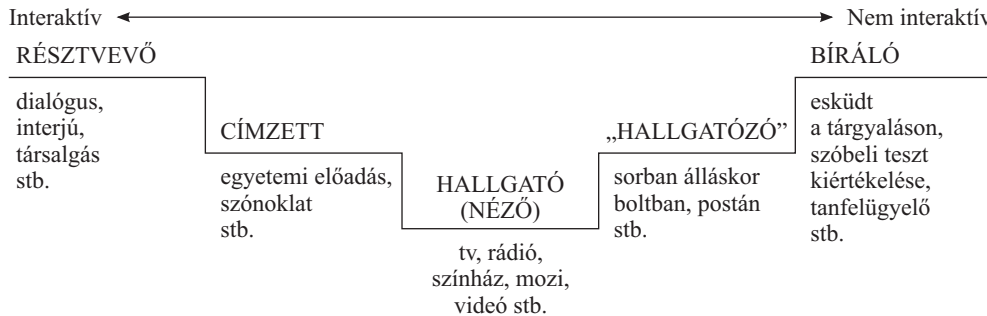
A beszédprodukciók osztályozásában az egyik lehetséges felosztás egyszerűen a beszélők száma szerinti: monológok, dialógusok, többszemélyes társalgások (ahol a beszélők száma értelemszerűen 1, 1+1, illetve 1+n). A hallásértésen belül más és másfajta mikro-készségek kapnak különleges hangsúlyt, amikor valamely beszédprodukció-típus részeseivé válunk. Természetesen a legegyszerűbb eset az, amikor mindhárom típuson mintegy kívül maradván csak hallgatunk másokat: ebben az esetben úgynevezett **nem interaktív hallásértésről** van szó. Ilyen lehet mondjuk televíziós hírek hallgatása (monológ); illetlen hallgatóság (két ember párbeszédének kihallgatása); vagy egy dráma meghallgatása egy színházban (több beszélő „társalgásai”). Gyakrabban fordul elő persze ilyen helyzet olyan szövegeknél, amelyeknek feladata elsősorban az **információ közlése**, továbbadása, szemben azokkal a

helyzetekkel, ahol a legfontosabb „információ” éppen a **személyek közötti kapcsolatok**, viszonyok tisztázása (vö. ezzel kapcsolatban Brown és Yule [1983] meglehetősen tág megkülönböztetéseit [transactional talk: információ közlése és interactional talk: a személyek közti kapcsolatok tisztázása]). Természetesen normális társalgási helyzetben is előfordulnak monológok, amelyek információt közölnek, így ez a szembeállítás csak a könnyebb érthetőség kedvéért hasznos, de hasonlóképpen más kategóriákhoz, tiszta formában ritkán jelentkeznek.

Interaktív hallásértésről beszélünk olyankor, amikor egy párbeszéd vagy több személyre kiterjedő társalgás résztvevőjévé válunk. Ebben az esetben módunkban áll az egész interakció menetét befolyásolni, ha ismerjük a beszéd „menedzselésének” alapvető folyamatait, amivel javíthatjuk a hallásértési folyamat kondícióit. Az interaktív elnevezésben tehát a kölcsönösség elve rejlik, amely köztudottan a beszédkondíciók egyike (reciprocity).

A kognitív tudományok eredményeinek hatására egyre növekszik az a meggyőződés, hogy a beszélők inkább felépítik egy szöveg értelmét (saját ismereteiket kellőképpen bedolgozva), mintsem hogy „kapnák” azt a szövegből. Fokozottan érvényes ez a verbális kommunikációban (vö. Sperber–Wilson, 1986 Relevance Theory), ahol a kommunikáció mindig egy együttműködés, egy „interface”, a beszélő által produkált jelek (ostension) és a fogadó fél kontextust teremtő ereje között (inference). Ebben a kollaboratív feladatban nagyon is lényeges az, hogy a „hallgató” (listener) milyen mértékben részese az interakciónak. McGregor (1986) elképzelése alapján a kollaboráció szintjeit a 25. ábra mutatja. (Az utolsó két kategória nagyon hasonlít egymásra: mégis a „hallgatózó” még valahol **része** az eseménynek, az „esküdt” viszont már **nem résztvevője** az eredeti eseménynek, csak hall róla.)

25. ábra: A hallásértés szerepei az interakció intenzitása szempontjából



2.3.3. További hallásértési modellek: társalgás vagy tanulás mint cél

Nem Richards (Long–Richards, 1987) az egyetlen, aki éles különbséget tesz a köznapai beszéd hallásértési igénye és mondjuk az egyetemi előadások hallásértési kíváncsiságai között. Valójában ez utóbbi a hallásértéssel kapcsolatos kutatások egyik leggyorsabban fejlődő területe. Ebben a megkülönböztetésben (conversational listening, illetve academic liste-

ning) természetesen szakmai előadásokról van szó tudományos környezetben, nem pedig valamely köznyelvi monológról. Richards már korábban is (1983) foglalkozott a hallásértés makro- és mikrokészségeinek viszonyával (17 mikrokészséget írt le), amelyekkel majd egy másik fejezetben külön foglalkozunk. A beszédértés fenti két típusának különbözőségét érzékeltetendő mégis felsorolunk néhány olyan tipikus mikrokészséget, amelyek alapján e két hallásértési folyamat jól megkülönböztethető.

Példák egy átlagos társalgási szöveg értéséhez szükséges mikrokészségekre:

- a szavak hangsúlyozásának felismerése;
- az adott nyelv ritmikai természetének felismerése;
- a hangsúlyos és nem hangsúlyos szavak azonosítása;
- a szavak rövidített alakjainak felismerése;
- a szóhatárok megállapítása;
- a célnyelv tipikus szórendjének felismerése;
- a beszélt diskurzus kohéziós eszközeinek beazonosítása;
- különféle hosszúságú beszélt szöveg nagyobb egységeinek tárolása a rövid távú memóriában stb.

Az előadások hallgatásának legfőbb mikrokészségei:

- az előadás témájának, céljának és karakterének felismerése;
- az előadás szerkezetének felismerése a diskurzus különféle jellegzetességei alapján a kötőszóktól és határozószóktól a rutinokon át;
- a kulscifejezések és terminusok felismerése a témával kapcsolatban;
- szavak jelentésének kikövetkeztetése a kontextusból;
- az előadás egységei közötti viszonyok felismerése a diskurzus alapján: általánosítás, hipotézis, példák, a legfontosabb elvek és az ezeket támogató érvelés stb.;
- az intonáció és más jelenségek felismerése abból a szempontból, hogy az előadónak milyen a viszonya az adott témával vagy elmélettel kapcsolatban stb.

A felsorolt mikrokészségek több területen átfedést mutatnak, annak ellenére, hogy az előbbi típus interaktív, az utóbbi pedig nem interaktív hallásértési műfaj.

2.3.4. Bemenet és befogadás

Már a nyelvtanítás korai klasszikusai (pl. Palmer, 1917) megsejtették, hogy a nyelvtanulóra záporozó „inputnak” nincs feltétlenül közvetlen hatása, vagy legalábbis egy darabig türelmesen kell várni erre (inkubációs szakasz, néma szakasz, késleltetett szóbeli válasz stb., Postovsky, 1974). Krashen (1982) bemeneti anyagot vizsgáló hipotézisében azt tanácsolja, hogy a nyelvelsajátítás szempontjából olyan anyagokat kell nagy mennyiségben a tanuló rendelkezésére bocsátani, amelyek csak egy árnyalatnyival bonyolultabbak, mint a tanuló éppen elfoglalt helye az anyanyelv és a célnyelv közötti úton. (CI = Comprehensible Input Hypothesis.) Bár azóta már output hipotézissel is rendelkezünk, a jelenségben a fontos mégiscsak az, hogy ebből az inputból a tanuló mennyit tesz magáévá, mennyit fogad be, mennyi válik ténylegesen kompetenciájának részévé (vagyis, hogy mennyi az úgynevezett

intake). Végül is nem az számít, hogy milyen mennyiségű nyelvnek van úgymond „kitéve”, hanem az a fontos, hogy mennyi nyelvi információt képes lépésről lépésre összegyűjteni akár tudatosan, akár ösztönösen, kognitív stratégiák és a megfelelő tanulságok levonása után, az interakció segítségével. A jelenlegi kutatások éppen arra irányulnak, hogy melyek azok a kognitív folyamatok, amelyek ezt a bizonyos bemenetet befogadássá képesek alakítani: ennek megfejtése rendkívül nagy hatással lehet a hallásértés készségének fejlesztésére.

2.4. A hallásértés főbb műfajai: célok és funkciók

A beszédértés főbb műfajainak leírásában többféle osztályozás is használatos. A leginkább kézenfekvő – és a gyakorló tanár számára is hasznos – tipológia talán éppen az, amely a konkrét hallásértési helyzeteket a már tárgyalt **interaktív és nem interaktív pólusok** közé helyezi (vö. 25. ábra). Mindkét esetben beszédprodukciókat hallgatunk, és e beszédprodukciókban mindig kitapintható a beszélők számosságából következő műfajiság (monológ, dialógus, társalgás), a döntő különbséget az jelenti, hogy a beszédprodukciót hallgató személynek kell, lehet vagy éppenséggel tilos aktívan részt vennie a beszédprodukció kialakításában. Ebben az értelemben a szituációk nagyon is hasonlóak lehetnek egymáshoz, a különbségeket a kijelölt célok és az ehhez kapcsolódó funkciók okozzák. A tanárnak értenie is kell, nemcsak sejtienie, hogy ezek az eltérő funkciók másfajta stratégiákat igényelnek a beszédértés, a megfelelő értelmezés érdekében. Vegyünk néhány példát.

2.4.1. Természetes hallásértési szituációk és műfajok

Interaktív beszédhelyzetek. Alighanem a **társalgás** az a műfaji megjelölés, amely a legtágabb és leginkább prototípus jellegű az aktív részvételt igénylő beszédértések dzsungelében. Ebbe a tág kategóriába egy kétszemélyes jóízű pletyka éppúgy belefér, mint a politikus szócsatája az újságírókkal egy sajtókonferencián. Tipikus interaktív beszédhelyzet **továbbá utasítások adása, illetve azok elfogadása** (pl. utasításokat adunk boltban vásárláskor, miközben egyéb részleteket is közlünk; vagy utasításokat kapunk, ha útbaigazítást kértünk egy ismeretlen földrajzi környezetben). Társalgásnak nevezhetjük **telefonos beszélgetéseinket** is, holott finomabb műfaji meghatározások elkülönítik ezt a fajta dialógust képileg kevésbé korlátozott testvéreitől. Teljes értékű az interakció az olyan **nyelvi játékokban** (akár az osztályteremben is), ahol az információhiányt csak úgy lehet megszüntetni, ha a résztvevők kicserélik nézeteiket (pl. kirakósdíj jellegű hallásértés: jigsaw listening); és így lehet műfajilag társalgás egy **interjú** is. Mindeközben világosan kell látnunk, hogy mind a dialógusok, mind a kettőnél több főt mozgató társalgások egyaránt tartalmazhatnak monológokat, amelyeknek információközlő kognitív tartalma ugyanolyan fontos lehet az interakció minden résztvevője számára, mint a személyi kapcsolatokat vagy éppen a folyamatokat érzékeltető jelentései.

Nem interaktív hallásértési szituációk. Nyilvánvaló, hogy a monológ, dialógus, illetve több mint két fő társalgásának irányhármassága ezekben a produkciókban ugyanúgy jelen van, mint a fenti csoportban. A döntő különbség az, hogy itt a hallásértést gyakorló-

nak vagy csak lehet, de többnyire nem illik; vagy nem szabad, vagy egyenesen fizikailag sem lehet beavatkozni az interakció menetébe. Lehet, de nem nagyon szokás egy **szónoklat**ba beleszólni; fizikailag lehetne, de nem szabad egy **színházi előadás**ba beavatkozni; és fizikailag is lehetetlen a tévében előadott **kabarétréfa** menetén változtatni. Mindhárom szituáció azonban közös abból a szempontból, hogy az interakcióból kizárt beszélő ezekben a helyzetekben mindig címzett (neki szól a szónoklat, neki szól a műsor, neki játsszák a darabot stb.), és így rejtett kooperációjára az üzenetet kibocsátók mégiscsak számítanak. Ennél is nagyobb a tehetetlensége a szituáció olyan résztvevőjének, aki már nem is címzett (kém az ellenséges táborban, bíró a válóperben). A praktikus nyelvhasználat szempontjából a nem interaktív hallásértés leginkább húsba vágó területei az információkat közvetítő típusok. Helyzet és funkció megsokszorozza a kommunikációban részt vevő személy hallási képességeit, ha az adott monológ mondjuk a vonatok indulását, érkezését vagy éppen késését bejelentő **hangosbeszélő**. Egy ilyen monológ jellegében nagyon eltér a koncerten előadott **népdaltól** vagy a Music Televisionben látott videokliptől, holott a beleszólási fokozat ugyanakkora: zéró. Hasonlóképpen egész más értési stratégiákat, technikákat, trükköket és megoldásokat igényel egy egyetemi **előadás-sorozat** követése, mint egy **talkshow** a televízióban vagy egy osztálytermi klasszikus **diktálás**, pedig mindhárom monológ jellegű. A cél, a feladat sajátosságai határozzák meg, hogy milyen típusú hallásértési stratégia a leginkább kívánatos.

Az is egy lehetséges osztályozás, hogy az ilyen nem interaktív helyzetek egy részét egészen természetesnek tekintjük (egy **film** megtekintése moziban, tévében vagy videóról), ugyanakkor a hasonló nehézségeket okozó hallásértési tesztet már minden sejtünkben mesterségesnek érezzük.

A fenti két csoport konkrét „műfajai” máris útmutatóul szolgálhatnak a gyakorló nyelv-tanárok számára a tekintetben, hogy milyen környezetből emeljék ki hallásértésre szánt autentikus anyagaikat. A távolság persze nem olyan nagy a két csoportba osztott műfajok között, hiszen vannak diákok, akik az iskolai tantárgyak magyarázatait is úgy követik, mintha csak a Spektrum tévét figyelnék, ahol eleve kizárt az interakció. A kommunikatív nyelvtanár egyik legszebb feladata, hogy a tényleges interakciótól húzódozó nyelvtanulókat minél többször vigye a nagy kihívást jelentő, valós időben működő értési gyakorlatok sűrűjébe.

2.4.2. Osztálytermi hallásértési szituációk és műfajok

A hallásértés műfajait más szempontok szerint is lehet osztályozni, bár a fenti leírás rendelkezik azzal az előnnyel, hogy a célokat, helyzeteket és funkciókat egyértelműen adja meg. Ehhez képest mesterségesnek érezzük azt a felosztást, amelyet azért iskolákban és az iskolákhoz kötődő metodikákban gyakran alkalmaznak: a hallásértés ott főként a hallásértés céljából folyik, és az információcsere inkább csak ürügy.

Intenzív hallásértési gyakorlatok. Ez a fajta hallásértés legfeljebb kémelhárítóknál vagy bűnügyi beszédelemzőknél lehet ténylegesen funkcionális, az osztályteremben egyszerűen azt jelenti, hogy a szöveg minden egyes hangokból kihámozható részletét exponálni kívánjuk (az ilyenfajta hallásértési gyakorlatok nehézségeiről külön fejezetben is lesz szó).

Globális hallásértési gyakorlatok. Az ilyen, szintén nem interaktív típusú hallásértési gyakorlatokban az általános megértés, felfogás és gyakran memorizálás a cél, többnyire olyan feladatok előzményeként, mint elmesélés, a történet leírása, a szereplők jellemzése, mondja el saját szavaival stb. Ezt a fajta hallásértési gyakorlatot extenzív vagy szintetikus hallásértésnek is nevezték valamikor.

Szelektív hallásértési gyakorlatok. Ebben az esetben nem általános, globális jelentéssértelmezésről van szó vagy ennek ellentétéként az összes apró részlet feltárásáról, hanem valamilyen elv szerint megadott egyetlen részlet vagy egyes részletek tisztázásáról. Az ilyen figyelemirányító hallásértés során a legfőbb pontokra kell emlékezni, amely bizonyos értelemben tömörítést is jelent (skimming típusú gyakorlatok). Az is megtörténhet, hogy csak egyetlen információt kell lokalizálni a szövegben vagy ugyanannak az információs pontnak a többszöri előfordulását (scanning típusú gyakorlat).

Információtranszfer (a hallásértésen alapuló feladatmegoldás). Az ilyen típusú feladatmegoldó gyakorlatokban nem feltétlenül a szöveg nyelvi reprodukálása a fontos, hanem manipulatív gyakorlatokkal másként is lehet bizonyítani az értetség mélységét (pl. térképek, folyamatábrák, statisztikák stb. kitöltése).

A hallásértés műfaji tipológiai között még más felosztásokat is bemutathatnánk. Alighanem elégséges azonban ez a két kategória (interaktív és nem interaktív), amelyből az utóbbi műfajcsoport csak gyakorlott metodikusok kezén válik legalább megközelítőleg élethű hallásértési gyakorlatsorrá.

2.5. A hallásértés nehézségei

Annak ellenére, hogy a hallásértés az első nyelvben elsajátított és nem tanult készség, az anyanyelvűek maguk is küszködnek hallásértési problémákkal (nem tudunk megfelelően koncentrálni, vagy túl rövid az a rövid távú memória, amely a hanghatásokat rögzíti; vagy született egocentrizmusunk következtében nehezen tudunk másokra figyelni, mások helyzetébe beilleszkedni stb.). Amennyiben részletes elemzésekkel is rendelkezünk az anyanyelvű beszélők hallásértésének mennyiségi és minőségi problémáiról, valósággal pánik foghat el bennünket, hiszen várható, hogy az idegen nyelvek tanulása során ezek a problémák még kifejezettebbé válnak. (Szerencsére ez csak részben van így, mert a nehézségek csak részben fokozódnak, viszont a problémák karaktere az individuumra vetítve változatlan: nem várható el, hogy az anyanyelvén szerény értési képességekkel rendelkező személy az idegen nyelven megtáltosodik.)

Logikai-deduktív következtetések alapján, az információáramlás egyszerű modelljeit is felhasználva, a hallásértési hibáknak négy forrása lehet: **az üzenet kódolójával kapcsolatos nehézségek** (a beszélő), **az üzenet dekódolójával kapcsolatos nehézségek** (a hallásértést végző személy), **az információszerezés csatornájával kapcsolatos nehézségek** (vagyis maga a közvetítő nyelv) és végül a **szituáció**, amelyben a hallásértési folyamat lejátszódik (az értési folyamat kontextusa). Remélhetőleg életre kel a teória, ha egy-két példával bemutatjuk ezeket a jellegzetes hibaforrásokat.

Elképzelhető, hogy a **beszélő** (az üzenetet kódoló személy), akit hallgatunk, erős akcentussal beszél, esetleg hadar. A **dekódoló személyt** lehet, hogy az adott téma egyáltalán nem érdekli, vagy túl fáradt ahhoz, hogy megértse. A **nyelvből eredő problémák** okai többnyire visszavezethetők a nyelvi tartalom valamely körülírható területére (kiejtés, nyelvtan, lexika, pragmatika). A hibaforrás területétől függetlenül egy-egy ilyen hiba megmaradhat apró mennyiségi hibának, amely nem akadályozza meg a megértést, legfeljebb csak torzítja (szűkíti vagy bővíti) a jelentést. Ugyanakkor akár egyetlen ilyen kis hiba globális félreértést is okozhat, vagy éppenséggel kizárja a megértés lehetőségét. Amennyiben összevetjük egy szituáció, például egy társalgás hang- és videofelvételét, rögvést nyilvánvalóvá válik, hogy a kép (a beszélő és környezetéről szóló kép) milyen jelentős támogatást nyújthat a megértésben. Az ezzel kapcsolatos lehetőségek kihasználása még jelenleg is viszonylag kezdeti stádiumban van, mivel Magyarországon a hatvanas-hetvenes évek magnós osztálytermi világát csak a nyolcvanas években kezdte kiegészíteni, itt-ott felváltani a videó használata.

2.5.1. Hallásértési problémák és a nyelvtudás hiányosságai

A két világháború közt (sőt a háború után is) generációk nevelkedtek a Linguaphone lemezein, ahol a szerepeket fonetikaprofesszorok előadásában rögzítették. Hasonló minőségben készültek el Eckersley Essential Englishének hanglemezfelvételei is. Elképzelhetjük, hogy micsoda sokk volt ezek után átkelni a Csatornán és élő angolokkal találkozni (vö. Mikes György erre vonatkozó leírásai angolul megjelent könyveiben). Az az irányzat, hogy az osztálytermekbe is be kell vinni a dokumentarista, zajos és minden tekintetben a való életre hasonlító hallásértési anyagokat, csak a hetvenes évek második felében vált egyértelművé (pl. M. Underwood tananyagai, 1971, 1976, 1979). Elég összehasonlítani két ilyen eltérő szövegtípust egymással ahhoz, hogy megértsük, a leíró szövegeket már egészen jól értő jelölt miért „bukik meg” a nem szerkesztett, nem kozmetikázott, kollokvialis felvételeken. Vegyünk sorra néhány jellegzetes problémaforrást.

A hangsúly, a ritmus és az intonáció támasztotta nehézségek. E könyv korábbi fejezeteiben (II/2.4.) már részletesen szóltunk az angol és a magyar nyelv ritmikai különbségeiről: más a forrása a magyaros ritmikának (rövid és hosszú szótagok) és más az angolnak (egyenlő távolság hangsúlyos szótagok között). Ez különösen nehézé teszi az értést, ha valakinek a tudatalattija azt súgja, hogy hangsúlykor új szó vagy új mondat kezdődik. Az intonáció teljességgel le nem írható, csak lassan elsajátítható változatai éppen azokat a finomságokat képesek közvetíteni (becézés, szarkazmus, inzultálás, dicséret stb.), amelyek felismerése nélkül két angol pusztán intonációkkal átbeszélhet a szegény külföldi feje felett. Ehhez a területhez tartozik az a jelenség is, hogy a mondatcentrikusság, amely esetleg korábbi tanulmányainkban mindvégig jelen volt, a tényleges beszédformákban végképp nem érvényesül, hiszen csoportosítások, egybemondások vannak, ahol az egybeforrasztott nyelvdarabok gyakran még egy mellékmondattal sem azonosak. Az ilyen oszlopokba tömörítés egyaránt megfújhatetlen az egyes szavakra koncentráló hallásértőnek, és a hosszú mondatokat bemagoló típusoknak is.

A hangzó formák változásai. Számos változás ezek között fonológiai, ilyenek például a hangsúlytalan szótagok, az összevont alakok, a hasonulások, hangzókiejtések stb. Sokan idesorolják azt a jelenséget is, hogy az anyanyelvi beszélő beszédsebessége mindig túl gyorsnak tűnik egy idegen ajkú számára, bár ez gyakran csak érzéki csalódás. Kétségtelen tény, hogy az élő beszédben nincs mód arra, hogy ismét meghallgassuk, mit is mondott partnerünk, sőt, miközben én leragadtam, belőle még tovább ömlik a szó!

Az előadásmód összefogottsága, élénksége. Vannak olyan anyanyelvű beszélők, akik rengeteg hibával, újrakezdéssel, szünettel, javítással, hezitálásokkal tarkítják beszédüket. Az anyanyelvű beszélő hozzá van szokva ahhoz, hogy automatikusan törölje ezeket a felesleges megnyilvánulásokat, gyakran pontatlan megfogalmazásokat, tévesztéseket. Ugyanez a művelet súlyos problémát jelent az idegen ajkú számára, aki nehezebben dönti el, hogy közülük melyik a fontos és melyik a lényegtelen. Hasonló, az előadásmóddal összefüggő problémákat jelenthet a különféle dialektusok megjelenése, a különféle váratlan hangszínek és hangerőváltozások (suttogás, kiabálás) és így tovább. Ha valaki evés közben beszél (mondjuk a színpadon), az ugyanolyan zavaró lehet, mint az utca zaja vagy a stadion-i lármája a sportripportban.

A köznyelv természetessége. Azok a nyelvtanulók, akik többnyire írott szövegeken és standard angol nyelvkönyveken nőttek fel, rendkívül nehéznek találják az idiómákkal, szlenggel és más, kulturális ismereteket is megkövetelő kifejezésekkel telezsúfolt mindennapi társalgást. A klisék, a közhelyek, az idiómák, a rögzült társalgási fordulatok átítatják a köznapis beszédprodukciókat, miközben szerkezetük is gyakran eltér a megszokott formáktól.

Interakciós készség. Az a nyelvtanuló, aki egész kiválóan megbirkózik a rádióhírekkel, előadásokkal, súlyos helyzetbe kerülhet, ha a társalgásban nem képes aktív résztvevőként megállítani, esetleg lassítani vagy egyértelművé tenni a beszéd folyamatot, hogy a folyamatos értettséget biztosítsa. Ehhez rendelkeznie kell azzal a technikai arzenállal, amit a beszéd menedzselése címszó alatt szoktunk jelölni (vö. III/5.3. fejezet).

Még hosszasan folytathatnánk azon nyelvi elemek tárgyalását, amelyek értésbeli nehézséget okoznak, célszerű azonban néhány olyat is felsorolni, amelyek nem közvetlenül nyelvi eredetűek.

2.5.2. A hallásértés nehézségeinek egyéb okai (kontextus és háttérismeret)

Ebben az esetben is – terjedelmi okokból – eltekintünk a hosszas felsorolástól, mégis meg kell említeni néhány olyan összefüggést, amely főként a situáció ismeretével függ össze, és áttételesen a beszélők „sematikus tudásával” kapcsolatos.

A téma ismertsége. Ez a megfogalmazás így önmagában még mindig félrevezető, mert lehet egy téma közismert, de az adott személy számára még mindig ismeretlen. Más szavakkal, jobban megérti a partner (a címzett, a hallgató) azokat a szövegeket, amelyeknek témája ismerős számára, amelyekről rendelkezik háttérismeretekkel is.

A szerkesztettség foka. Egy leíró jellegű szövegben ez azt jelenti, hogy elegendő információ áll rendelkezésre, és ezt az információt explicit módon meg is fogalmazták a szövegben. Kutatások bizonyítják, hogy az emberi elme ismert pszichológiai véleményekkel egybehangzóan szereti a világ eseményeit valamilyen értelmezhető kontinuum mentén el-

rendezni. Így például kísérleti személyek jobban megértették azt a történetet, amely időrendi elrendezésű volt, szemben más elrendezésekkel.

Az anyanyelv „logikája”. Ez a misztikusnak tűnő kifejezés itt most nem a kulturálisán kötött forgatókönyvek vagy ennél is bonyolultabb képletek világa és nem is az egyszerű szemantikai elvárásoké (ezekre jó példa számos nyelvvizsga hallásértési gyakorlatának megoldása, amikor is a jelölt a sztori néhány megértett szavából, fittyet hányva a valóságnak, megpróbálja a saját történetét kikerekíteni). Jelen esetben inkább azokról a meghatározó belső logikai viszonyokról van szó, amelyek egyértelműen szintaktikaiak, mégis nagyon eltérőek lehetnek az egyes nyelvekben. Példánk itt inkább arra mutat rá, hogy milyen érzés esetleg egy angolnak magyarul tanulnia. Az angol nyelv úgynevezett „magmondatai” mind az alany-állítmány (Subject-Verb) szórenddel indulnak (S+V; S+V+O; S+V+I+O; S+V++O+O/C; amely mondatokban az O = direkt tárgy, I = indirekt tárgy és a C kiegészítő). Például – egy direkt (közvetlen) tárggyal rendelkező állító mondat – úgy indul, hogy „She opened the window with a sigh”. Egy „angolfülűnek”, szintaktikai okokból, nem képzelhető el olyan állító mondat, amely igével kezdődik. Ez pedig a magyarban elfogadott szerkezet lehet (Eladta a Jóska a fekete tehenet is).

Ritmus és elvárás. Az idegen nyelvű beszélőre nehezedő nyomás többszörös. Egyfelől a partner megnyilvánulásai nagyon gyakran túl rövidek, lehet, hogy csak egy-két szó, s ha az számára elveszett, úgy érzi, minden odavan. Ugyanekkor nincs az idegen ajkúban mindaz az előrelátás, amely hasonló helyzetben az anyanyelvű beszélőben ott van: most valami ilyennek kellene következnie. Fokozhatja az elveszettség érzését, hogy miközben hallgatja partnerét, más vizuális stimulusokat is követnie kell környezetében, és arra is ügyelnie kell, hogy alkalmazkodva partnere ritmusához ő is előadhassa mondanivalóját.

Nyilvánvaló, hogy a 2.5. és 2.5.1. pontokban leírt hibaforrások kizárása lehetetlen, ám e kockázati források számát megfelelően célzott gyakorlatokkal – és főként gyakorlással – az elviselhetőség határa alá szoríthatjuk. Milyen képességeket kell ehhez megerősíteni és milyen mikro- és makrokészségeket kell kifejleszteni?

2.6. A hallásértést elősegítő képességek

Első látásra (vagy inkább hallásra) azt gondolhatnánk, hogy mivel a beszédnek kifejezetten zenei elemei vannak (dallam, dinamika, ritmus), a hallásértésben esetleg előny a zenei hallás. Ezt egyértelműen nem sikerült bizonyítani, azt viszont igen, hogy az abszolút hallástól függetlenül az a képesség, amely a hangok egymáshoz képest történő mozgását, átváltozásait követni tudja, és köznyelven leginkább az utánzási képességben érhető tetten, erős korrelációt mutat a nyelvtanulás későbbi eredményességével. Azok a közismert képességek tehát (**utánzási készség, nyelvtani érzékenység**), valamint mentális jelenségek (pl. a **memória fejlettsége** és általában az **intelligenciahányados**) a hallásértésben is fontos szerepet játszanak. Számos kutató hallásértésről szóló könyvében valóságos taxonómiát mutat be azokról a mikrokészségekről, amelyeknek jelenléte mind kimutatható a sikeres hallásértésben. A teljesség igénye nélkül a legfontosabbakat vesszük most sorra.

A tanítás gyakorlata szempontjából talán érdemes most különbséget tenni az **észlelés** és **értelmezés** szintjei között a hallásértésben (ez utóbbi már a beszédszándékok értését is

magában foglalja). Az észlelés szintjén egyetlen nagy gyűjtőterminussal le lehet írni a legfontosabb tehetséget: **diszkrimináció**, vagyis az a tehetség, hogy felismerünk különbségeket. A beszédfolyamban a beszédtdömbök közti különbségtevés mindig valamilyen diszkrimináció következménye: fonémák között, hangsúlyos és hangsúlytalan között, teljes és összevont között stb. (Nyilvánvaló, hogy ezeket a műveleteket csak akkor lehet elvégezni, ha működik az a munkamemória, amely képes a hangzó jeleket legalább rövid ideig a tényleges elhangzásnak megfelelően fenntartani.) Az észlelésen túl, az értelmezés szintjén a legfontosabb jelenségek a következők: a formális jelentés felismerése; a fogalmi keret megteremtése a továbbértelmezéshez; és végül a beszédszándékok értelmezése.

Az **értelmezési folyamatban** végig jelen van egy kitalálódási, egy rejtvényfejtési folyamat, amely az ismeretlen szavakra, kifejezésekre irányul. Ez a fajta képesség fejleszthető, ugyanakkor elválaszthatatlan a kiegészítésre való törekvéstől. A kiegészítések jelentős részét akkor képes az értelmező megtenni, ha a témáról jelentős ismeretekkel rendelkezik, amelyeket mintegy „bevisz” a szövegbe (inferencia). Ez a tényismeret lehetővé teszi azt is, hogy a szöveg értelmezőjének viszonylag reális elvárásai legyenek arról, hogy mi fog következni, ugyanakkor megfelelő ismeretek birtokában könnyebben össze tudja kapcsolni az egymással szövegszinten látszólag kevésbé összefüggő jelenségeket. Körülbelül ekkor érünk el ahhoz az inflexióhoz, amely már átvezet a tágabb fogalmi keretek megteremtéséhez. A tényismeret sokat segít abban, hogy megállapíthassuk, mi a fő témája az egész szövegnek, melyek a legfőbb pontjai, vagyis mentális folyamatok segítenek abban, hogy azonosítsuk a releváns pontokat, elválasszuk a lényegest a lényegtelen részletektől. Ebben a folyamatban nagy segítségünkre lehetnek azok a nyelvi útjelzők, amelyek útbaigazításként taglalják ezt a beszédfolyamot. A beszédfolyam értelmezésében további segítséget jelent, ha – éppen a szövegkohézió segítségével – felismerjük az adott helyzet forgatókönyvét vagy a sémának egy számunkra is követhető menetét. Ebben az esetben jósló képességeink (elvárásaink) jelentősen megnövekednek, és határozottan könnyítik a szöveg további megértését egy folyamatban, amelyben már a kulcsszavak is elegendően jelzik számunkra, hogy valóban egy adott forgatókönyv vagy sémaszervezet beteljesüléséről van szó.

A **beszédszándékok értelmezése** zárja a szöveg interpretációjának legmagasabb szintjeit, itt nemcsak a szereplők helyzetének, kapcsolatainak pontos értelmezéséről van szó, hanem azt is észlelnünk kell, ha például eltérés van a tények és a beszélő által kifejtett vélemény között (pl. irónia). Az ilyen finom árnyalatok érzékelése gyakran csak bizonyos prozódiai változások észleléséből derül ki: anyanyelvünkben is állandóan előfordul, hogy a szándékolt jelentésnek csak egy szűk szelete vagy csak egy darabja éri el a beszédpartnert, mert vevőkészüléke számára a jelentés más árnyalatai érzékelhetetlenek.

Mindebből az is kiderül, hogy az **értés mélységét** a technikai körülményeken túlmenően (hangszóttos felfejtése) alapvetően meghatározhatja valakinek a műveltségi szintje, értelmi fejlettsége, nemkülönben beleélő képessége (empátiája). Normális esetben ezek az adottságok, képességek, tudástartalmak kéz a kézben vesznek részt ebben az intellektuális kitalálós játékban, de az is előfordulhat, hogy egy-egy egyedben valamely tényező különleges fejlettsége (pl. empátia) jobb eredményt hoz a beszédszándékok érzékelésében, mint az átlagos, minden egyes komponensre arányosan támaszkodó hallásértési folyamat.

2.7. Mikrokészségek a hallásértésben

Természetesnek tekinthetjük, hogy szoros összefüggés van az előző fejezetben felsorolt hallásértést nagyban elősegítő képességek és készségek, valamint a hallásértést alkotó mikrokészségek között. A veszély inkább abban rejlik, hogy ezeknek a mikrokészségeknek a külön-külön történő fejlesztése, felfuttatása nem jelenti automatikusan azt, hogy a hallásértési készség jelentősen javul. A különféle készségek jellegére, illetve hiányára jól utal az is, ha röviden bemutatjuk a sikertelen dekódoló gyötrelmeit.

Fontossági sorrend nélkül: a sikertelen dekódolót („hallgatót”) jellemzi az, hogy ha egyszer elvesztette a fonalat, leragad, és nem tud visszakapcsolni, nem tud figyelni a lényegre. Egy-egy ismeretlen szó is elég ahhoz, hogy kilökje a hallásértés szokványos folyamatából. Soha nem elég neki az egyszeri meghallgatás, és mindig panaszkodik a körülményekre (pl. a magnetofonfelvétel minőségére, ha nem élőbeszédről van szó). Amennyiben szerény ismeretekkel rendelkezik a világról, a társadalomról, az emberekről, akkor a hallásértésben túlzottan függ attól a kevés adattól, amelyet addig már megértett: nem tud kombinálni, nincs mit „bevonni”, hogy kiegészítse a hiátusokat. Hamar elfárad, túl gyorsnak találja a tempót, és így már a legegyszerűbb szavak hangalakjával is problémája lehet. Mivel azt gondolja, hogy minden egyes szó lényeges, ezért minden egyes szót meg is akar érteni, ha ez nem sikerül, nemcsak leragad az adott helyen, hanem csalódottságérzésétől sem tud szabadulni. Ez a csalódottság azután átcsaphat dühbe, elkeseredettségbe, ellenségességbe vagy akár a legteljesebb érdektelenségbe is. Ezt az önmagába visszatérő, gyakran megismétlődő, lélektanilag nehezen elviselhető folyamatot csak türelmes gyakorlással, a részképességek kifejlesztésével lehet megszüntetni vagy visszaszorítani. Milyen képességek kifejlesztéséről, milyen készségek kialakításáról van szó?

A szakirodalomban a mikrokészségek bemutatása gyakran keveredik a hallásértésben használt leggyakoribb technikák leírásával. Az itt következő leírások (Richards, 1983 nyomán) megfelelő célképzetet alkotnak ahhoz, hogy a gyakorlatban megvalósított technikák mindezek fejlesztésére irányuljanak. (Richards egyébként 17 mikrokészséget sorol fel, ezek közül csak néhány felemlítése is megfelelően teljes kívánságlistának tűnhet):

- eltérő sebességű beszéd feldolgozásának a képessége;
- a rövidített vagy hangsúlytalan szerkezetek és hangalakok felismerésének képessége;
- a szórendi minták fontosságának értelmezése;
- a szóhatárok, illetve a tözsavak felismerésének a képessége;
- a célnyelv hangjainak elkülönítő jellegű felismerése;
- hosszabb nyelvi egységek minden hangzó elemének megtartása a rövid távú memóriában;
- a nem szerkesztett beszéd szabálytalanságainak tűrése, felismerése (szünetek, hibák, újakezdések, javítások stb.);
- a szavak grammatikai szerepének felismerése, a grammatikai rendszerek és szabályok érzékelése;
- a beszéd folyamat kohéziós eszközeinek azonosítása;
- a beszédfunkciók felismerése a szituációkban a résztvevők céljainak megfelelően;

- a szereplőkről és a szituációkról szóló ismeretek kibővítése a világról szóló tényismeretek alapján;
- különbségtétel a betű szerinti és az átvitt jelentés között;
- hallásértési stratégiák kifejlesztése a kulcsszavak felismerésére, az új szavak kitalálására, segély kérése a szereplőktől stb.

A fenti felsorolás azt is világosan mutatja, hogy számos direkt kapcsolat található a hallást elősegítő képességek fejlettségi szintje, illetve azon mikrokészségek között, amelyek segítik a hallásértés kiteljesedését.

2.8. A hallásértés tanításának módszeres menete

A meglehetősen ünnepélyes cím egy olyan általános sorrendre utal, amely az osztálytermi megoldások között a legelfogadottabb. Természetesen a hallásértési gyakorlat céljától, a nyelvi szintektől és még számos más tényezőtől függően ezeknek a gyakorlatoknak a módszeres menete nagyon is eltérő lehet. Az itt következő leírásban a nagy gyakoriságú arany középutat járjuk.

Minden hallásértési gyakorlatban rendkívül fontos az **érdeklődés felkeltése**, a motiválás. Ebben a bevezető szakaszban tulajdonképpen lélektanilag kell előkészíteni a diákot arra, hogy mi fog történni. Minden olyan dolgot el lehet ilyenkor mondani, ami beindítja a fantáziájukat, fokozza a találgatásra való hajlamot, a jóslásokba való bocsátkozást. E bevezető szakaszban gyújtópontjába állíthatunk néhány olyan **kérdést**, amelynek segítségével egyértelműen irányítjuk a figyelmet, esetleg sémákat, forgatókönyveket hozunk működésbe. A kérdések nagyon konkrét megfogalmazásakor már sor kerülhet olyan részletekre, mint bizonyos nevek megadása vagy kevésbé ismert tények tisztázása, sőt néhány ismeretlen szó is bemutatható.

Ilyen előkészítés után kerül sor a hallásértési folyamat tényleges törzsszakaszára, amely osztálytermi magnós gyakorlat esetén akár többszöri ismétlésből is állhat. Egy dialógus feldolgozásában például célszerű az **extenzív-intenzív-extenzív hallásértési technológiákat** alkalmazni egymás után több meghallgatással (amelyben az esetlegesen meglévő könyv használatát többnyire tiltani kell). Nem új, de nagyon lényeges szempont, hogy a bármilyen okból intenzív hallgatással szétszedett szöveget soha ne hagyjuk ott darabokban a globális jelleg felidézése nélkül. Az **értettség szintjeinek ellenőrzése** nagyon sokféle módon történhet, manipulatív gyakorlatoktól kezdve a különféle tesztformákig, más készségekbe történő átforgatásig. Ezekben a gyakorlatlattípusokban valójában egyszerre ellenőrizzük az értettség szintjét, ugyanakkor önállósítjuk is a hallásértésből aktivált nyelvi jelenségeket, amelyeket majd más készségekbe is beforgathatunk.

2.9. A hallásértés tanításának legkedveltebb gyakorlatlattípusai

A sok száz gyakorlatlattípus, amely több száz év szorgos szerzőinek munkássága következtében ránk maradt, csak hosszú évek munkájával tárható fel a gyakorló tanár számára. Megannyi tanári kézikönyv, forrásgyűjtemény gyűjti egybe ezeket a recepteket, ismerteté-

sükre ebben a könyvben nem vállalkozunk. Mégis fontos, hogy legalább egy-két osztályozás bemutatásával az olvasóknak legyen fogalma arról, hogy a korábban részletezett elméleti megfontolások milyen következményekkel járnak az osztálytermi megoldások világában.

A hallásértési gyakorlatokat gyakran csoportosítják **nyelvi szintek, célok** szerint, vélt vagy valós sorrendek alapján. Ur (1996) a **válaszadás szempontjából** minősíti a gyakorlatokat. Az első csoportba olyan hallásértési gyakorlatok tartoznak, amelyekre **nem adunk szóbeli választ**, bár az arckifejezés is gyakran mutatja, hogy követjük-e a történeteket. Ebben a csoportba tartoznak a történetek, dalok, filmek, videók, színházi előadások meghallgatása. Vannak olyan gyakorlattípusok, amelyekre csak **rövid válaszokat** kell adni, mint például utasítások teljesítése. A **válaszadás** lehetséges **cselekvéssel**, szóbeli reagálás nélkül is. Ebben a kategóriába tartozik az igaz vagy hamis alternatívák közül választásra adott rövid válasz, cloze feladat hallásértés ellenőrzésére, információ lokalizálása stb. A harmadik csoportba olyan gyakorlatok tartoznak, amelyeknél **hosszabb válaszra** van szükség. Ilyenek a klasszikus kérdések, a jegyzetelés, a fordítás vagy a szöveg átírása, a szöveg tömörítése stb. Ezenkívül a hallásértés kiindulópontja lehet hosszabb olvasási, írásbeli vagy beszédgyakorlatnak is (kombinált ciklus). Bár részletesen majd az írásbeli készségek fejlesztésénél tárgyaljuk a **diktálás** különféle válfajait, nem szabad elfelejteni, hogy ez az írásos gyakorlat hallásértésen alapul.

Különösen a korai metodikák (Rivers–Temperley, 1978) igen részletes gyakorlati anyagot mutatnak be **három nyelvi szint** szerint, amelyekben kísérletet tesznek arra, hogy maguknak a hallásértési gyakorlatoknak a nehézségi fokát is beállítsák. Így kezdő szinten hatvanhat, középhaladó szinten hetvenhárom és haladó szinten ötvenhat gyakorlati megoldást kínálnak a szerzők, amely felsorolás inkább gyűjteményes, mintsem részleteiben kidolgozott. Ur (1984) külön kezeli a hallásértési folyamat **észlelési szintű** gyakorlatait és a **teljes megértésre törekvőket**. Szellemes és igényes gyűjteményében több mint negyven gyakorlattípus szerepel. Hasonlóképpen gazdag hallásértési anyagot mutat be Anderson és Lynch (1988), akik arra is kísérletet tesznek, hogy a hallásértési gyakorlatokat a szöveg, a feladat nehézségi foka és egyéb indexek alapján nehézségi sorrendbe állítsák.

Az egyik legpontosabb gyakorlattipológiát Peterson (1991) közli: ebben negyvenegy gyakorlattípust ismertet olyan osztályozás szerint, amely nemcsak a nyelvi szinteket veszi figyelembe (kezdő, középhaladó, haladó), hanem azt is, hogy milyen típusú hallásértési szövegre van szükség. Megkülönbözteti ugyanis az egyértelműen alulról felfelé építkező (bottom-up) gyakorlattípusokat a felülről lefelé következtető (top-down) gyakorlattípusoktól, illetve a kettőt egyformán kiaknázó interaktív gyakorlatokra is javaslatokat tesz. Kezdő szinten például a következő gyakorlattípusokat ajánlja a deduktív típusú hallásértésben: tegyen különbséget érzelmi reakciók között (hallgassa meg a szöveget és tegyen jelet a megfelelő oszlopba: a boldog, boldogtalan, csodálkozó, érdeklődő változatok közül lehet választani). Ismerje fel a témát (hallgasson meg egy társalgást, és döntse el, hogy hol játszódik: három hely közül választhat stb.). Peterson fellépése előtt a nyolcvanas években többen úgy gondolták, hogy csak a deduktív megközelítés megerősítésére van szükség, az induktív (alulról felfelé építkező) megoldás már elég jól megy. A megfelelő arányok helyreállítása után most úgy tűnik, hogy ismét előtérbe került a hangzó alakok elemzésének becsülete.

Az egyik kutatásban (Garnes–Bond, 1980) nyolcszázkilencven félrehallást elemeztek angol anyanyelvűek körében, és a hibaforrások elemzésénél az derült ki, hogy a beszélők a

következő célok elérésére törekedtek (azzal a feltételezéssel, hogy a rövid távú memória mindenkinél egyaránt működik):

- a hangsúly és intonációs minták figyelésével olyan metrikai minta kialakítása, amely összhangban van az elhangzott beszéddarabbal;
- a hangsúlyos magánhangzók fokozott figyelése, a beszédáram olyan szavakra bontása, amely megfelel a hangsúlyos magánhangzók rendjének, illetve a hangsúlyos magánhangzók és a hozzájuk kapcsolódó mássalhangzók rendjének;
- olyan egészes mondat, illetve mondatdarab keresése (megfelelő nyelvtannal és jelentéssel), amely megfelel a stratégia első részében rögzített metrikai mintának és a harmadik lépésben azonosított szavak felhasználásának.

Ez az elemzés az eddigieknél sokkal finomabb részleteket tár fel, de kétségtelenül alulról felfelé építkező modell. Az ilyen apró mozzanatok felismerése és kombinálása különösen nehéz a nem anyanyelvű beszélő számára, amelyet csak fokoz a kulturális ismeretek, illetve egy nagyméretű passzív szókincs hiánya. Hasonló élenkséggel fordultak a kutatók a hallásértés olyan egészes (deduktív eljárásokat igénylő) problémái felé, amelyek megoldását a megfelelő szövegelemzési módszerek ismeretében lehet leginkább megteremteni. Csak azoknak a fejében indulhatnak be megfelelő forgatókönyvek, csak azok indíthatnak be megfelelő sémákat egy adott helyzet értelmezésében, akik ismerik ezeknek a célnyelvben (kulturálisan) kötött szerkezetét. Celce-Murcia (1995) például egy panaszszémát mutat be tudományos dolgozatában, amelyben arra is javaslatot tesz, hogy az alulról felfelé építkező folyamatot mikrofeldolgozásnak, a felülről lefelé következtető folyamatot pedig makrofeldolgozásnak nevezzük. A standard kurzusok tanári kézikönyvei, a tanári munkát segítő forrásművek, illetve a hallásértéssel monografikusan foglalkozó művek több száz gyakorlati megoldást javasolnak az e fejezetben felvetett legfontosabb problémák megoldására a hallásértés fejlesztésének professzionalizálásában.

2.10. Összefoglalás

Tekintve, hogy a beszédértés összes idegen nyelvi tevékenységünknek több mint fele, tudatos tanítása ezzel nem áll arányban. Tapasztalataink szerint, azoknak fejlődik gyorsabban ez a készsége, akik a következő adottságokkal rendelkeznek: 1. empátián és elváráson alapuló, fejlett előrejelző képesség, amely alapján sejtjük, hogy ilyen helyzetben az emberek majd mit mondanak; 2. jól fejlett „kitaláló-rejtvényfejtő” képesség (az ismeretlen szavak és kifejezések intelligens találgatása); 3. a világról szóló tényszerű ismeretek nagysága; 4. fejlett memória (a lényeges részletek legalább rövid távú megtartására); 5. a lényegi pontok felismerése (fejlett IQ); 6. az idegen nyelvi társalgás „forgatókönyvének” felismerése (a diskurzus „útjelzőinek” használata); 7. érzékenység a beszéd szociális jelentésére (amelyet az intonációs és hangsúlyminták közvetítenek leginkább).

A hallásértés típusai az extenzív hallásértés, amikor csak úgy, az általános információ kedvéért hallgatunk valamit; intenzív hallásértés (pl. részletes szavankénti értési gyakorlat, minden egyes részlet kedvéért); egy speciális információ figyelése (időjárás-jelentésben hány fok lesz ma) scanning típusú hallásértés. Az iskolai gyakorlatban szokásos még ún.

manipulatív hallásértésről beszélni, amelyekben az értettséget általában valamely feladat elvégzésével lehet bizonyítani (térváz rajzolása, válogatás tárgyak között stb.).

A beszédértés fejlesztéséhez nagy türelemre van szükség, figyelembe kell venni ugyanis azt a kevésbé vizsgált tényt, hogy a beszédértés az anyanyelvű számára is problémát okozhat zaj vagy nem egészen tiszta hangzás miatt, a beszéd rögtönzésjellege miatt vagy az ismeretek olyan mértékű hiányosságai miatt, ami a beszédtemák többségénél kizárja a partnerség lehetőségét. Célnyelvű értésvizsgálatoknál különösen nehéz eldönteni, hogy az értettség hiánya fejletlen memóriára, műveltségbeli hiányra vagy éppen halláskárosodásra vezethető vissza. Magyar anyanyelvűek esetében azt sem szabad elfelejteni, hogy az erre a nyelvre jellemző belső logikai-szintaktikai kapcsolatok meghatározzák a bejövő szöveg értelmi szegmentálását a beszéd feldolgozás során (pl. egy magyar számára természetes, hogy egy egyszerű kijelentő, állító mondat kezdődhet igével).

Bár a hallásértésnek különféle szintjei képzelhetők el, majdnem mindegyik változatban szükség van arra, hogy a következő nyelvi jelenségeket érzékeljük: hangok; hangsorok; strukturális szavak és a nyelvtani szabályok által diktált változásai; ragozások (mint a többes szám, birtokviszony stb.); ugyanazon szótőről származó szavak hang- és funkcionális változatai a más szófajúság miatt; az igecsoportok vagy prepozíciós kifejezések standard mintái; a szórendre utaló legfontosabb jelenségek; állandó kifejezések, idiómák, beszédformulák (bevezető szavak, habozás stb.); kommunikatív kifejezések, vagyis funkciók (a beszélő valódi szándékainak érzékelése) és végül adatok (mint a személynevek, földrajzi nevek, számok stb.). Valójában a beszédértés fejlesztésére használt tananyagoknak nem a műfaja dönti azt el, hogy megfelelő-e az anyag (kedveltek a dialógusok, telefonbeszélgetések, rövid történetek, hirdetések, rádióhírek, interjúk, stúdióbeszélgetések és viták, egyszerű leírások stb.), hanem a beszédértés módszertani folyamatának pontossága és főképpen szerkezete. Osztálytermi gyakorlat esetén rendkívül fontos, hogy az érdeklődés és a figyelem felkeltésével lélektanilag is előkészítsük az anyagot. A bevezetés során a különlegesen ritka, adatszerű kifejezéseket vagy szavakat kívánatos megadni. A figyelmet irányító kérdések feltevésével is fokozhatjuk. A tényleges meghallgatás fázisai – bár többféle eljárás lehetséges – az egésztől, extenzív hallgatástól fokozatosan haladnak a legrészletesebb, kifejezésszintű meghallgatásig. Eközben azt is manipulálhatjuk, hogy a diák mikor láthatja, ha egyáltalán láthatja a meghallgatott szöveget. Rendkívül fontos, hogy az így szétszedett, szétbombázott szöveget ismét egy teljes egészévé építsük fel. A megfelelő visszacsatolást feladatmegoldó gyakorlással biztosítjuk és a vélhetően elsajátított új ismereteket más készségekbe is integráljuk.

A beszédértés szerkezetének, szintjeinek feltárásánál három alapvető kategóriát írhatunk le: 1. Legmélyebben az ún. **háttérismeretek** vannak, ez a világról szóló tudásunk összessége, tények, társadalmi-kulturális műveltségi ismeretek. Ezek az ismeretek sémákba tömörülnek, olyan mentális szerkezetekbe, amelyeket tanulás útján szerzett tudás és tapasztalat, nemkülönben a memória tart életben. Van olyan ösztönös ismeretünk is, amely arról szól, hogy általában a nyelvet hogyan használjuk a beszédfolyamatokban. Ezt a sorrendiséget, különösen a jól ismert helyzetekben, a hetvenes évek óta scriptnek is nevezik, és úgy tűnik, hogy minden nyelvnek rá különösen jellemző „forgatókönyve” van. Ezt a szintet tehát a pszichológiai értelemben vett sematikus tudás szintjének is nevezhetnénk. 2. A következő szint egyszerűen a **szituáció** ismerete, vagyis a kontextus. Ehhez legalább a részt-

vevőket, a helyszínt kell ismernünk, és főképpen azt, hogy mit mondtak vagy írtak korábban. Ez a második szint – nevezzük kontextuálisnak – szintén nélkülözhetetlen az értéshez. 3. Csak ekkor jutunk el a közvetlenül igen fontos **nyelvi** szintig, amely a szóban forgó nyelv fonológiai, szintaktikai, szemantikai, pragmatikai szintjeit egyetlen működtethető rendszerben érzékeli. Valójában mindhárom szintnek kellően fejlettnak kell lenni ahhoz, hogy a dekódolás bekövetkezzék, és ebből a szempontból most közömbös, hogy a feldolgozott anyagot a rövid vagy hosszú távú memóriánkba szánjuk.

2.11. Ajánlott irodalom

- ANDERSON, A.–LYNCH, T. (1988): Listening. Oxford: Oxford University Press.
BROWN, G. (1977, 1990): Listening to Spoken English. London: Longman.
CARTON, F. (1986): Écoute, écoute, objectif comprendre. Paris: Didier-Crapel.
LEBRÉ-PEYTARD, M. (1990): Situations d'oral, coll. DLE. Paris: CLÉ International.
RAMPILLON, U. (1989): Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Max Hueber.
ROST, M. (1990) Listening in Language Learning. London: Longman.
SOLMECKE, G. (1993): Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt.
UNDERWOOD, M. (1989): Teaching Listening. London: Longman.

3. Az olvasási készség fejlesztése

Anyanyelvünkben a beszédértés és beszédprodukció szorosan egybefonódó készségeit – legalábbis alapszinten – néhány év alatt elsajátítjuk. Annak ellenére, hogy a kisgyermek többsége jóval az iskoláskor előtt utcanevekből, hirdetésekéből, képeskönyvekből stb. fel tud ismerni betűket, szavakat, az olvasást és írást tanult készségeknak tekintjük már az anyanyelvben is. Ezek a tevékenységek (írás, olvasás, számolás) elemi, iskolában tanult készségekként vonulnak be tudatunkba. Ebben a leírásban legfeljebb az „elemi” szó pontatlansága ébreszthet kételyeket bennünk, hiszen aki nagyon magas szinten műveli ugyan ezeket a készségeket, azt tudósnak tartják. Egy természettudós például azért olvas, hogy megtudja, mi történt korábban az ő szakterületén; azért számol, hogy bebizonyítsa azt, hogy most mi történik; és azért ír, hogy a későbbi generációk megismerhessék munkásságát: ezzel a kör be is zárult. Akármelyiket tekintjük a fenti készségek közül, a fejlettségi szintek rendkívül tág határok között mozognak, a készség teljes hiányától (analfabetizmus) a készség rendkívül kifinomult, nagyrészt automatizált, hatékony és gyors, magabiztos használatáig.

Az előző fejezet részletesen tárgyalta a hallásértés mint készség különféle sajátosságait. Az idegen nyelvi készségek egyik lehetséges felosztásában (értés, közlés, közvetítés) funkcionálisan nincs különbség a hallásértés és az olvasás között. A hasonlóságokat akkor érzékeljük leginkább, ha mindkét folyamatot úgy kezeljük, mint amelyeknek az információ feldolgozása, értelmezése és értékelése a legfontosabb funkciója, feladata. E közös tulajdonságok ellenére ebben a fejezetben majd rá kell mutatnunk azokra a különbözőségekre is, amelyeknek tudatosítása elengedhetetlen a szakszerű tanítás érdekében. Rá kell majd mutatnunk az olvasás és a többi készség viszonyára is: a nyelvtanári ösztön nem tekinti annyira egybetartozónak az olvasás és írás készségeit, mint például a beszédértés és beszédalkésség párost.

Alighanem sokunk számára felhőtlen boldogság egy békalencsés tó partján elmerülni egy jó regényben: nem csoda, ha éppen ezért az olvasást a személyiségre oly jellemző, intim szférába tartozó tevékenységnek tekintjük. Még ha az olvasás technikái hasonlóak is, papír és festék dekódolható villódzásai más és más mélységeket tárnak fel vagy fednek le interpretációinkban. Aki tehát kinyit egy könyvet, az mindenekelőtt önmagát nyitja ki. Mindebből mégsem következik az, hogy valami egyszeri, megismételhetetlen, egyedi és individualista jelenségről van szó. Az egyén életén túlmutatóan az olvasás nagyon is társadalmi jelenség: célját, funkcióját éppen a közösségekbe ágyazottság ténye teszi egyértelművé. Ebben a kontextusban bennünket természetesen az idegen nyelvi olvasás műfajai ér-

dekelnek, az idegen nyelvi szöveg és az olvasó interakciója, a legfontosabb stratégiák, technikák, technikák s közülük is éppen azok, amelyek az iskolákban (vagy környékükön) leginkább megélnek.

3.1. Az olvasás tanítása: történelmi előzmények és tanulságok

Hosszú évszázadokon át az olvasást nem tekintették a nyelvtanítás különálló területének, csak „segédtudomány” volt a biblíamagyarázatoknál vagy irodalmi szövegelemzések-nél, és ez a „bedolgozó” szerep a fordításcentrikus módszerek eluralkodásával sem változott meg. Technikai értelemben betűző (a betűket egyenként hangoztató) és szótagoló olvasás egyaránt létezett a korabeli leírások szerint. Funkcionális szempontból intenzív olvasást már a görögöknél, fordításhoz köthető olvasást pedig már a rómaiaknál is találunk. Bizonyos értelemben az intenzív olvasás, a mondatok minél kisebb egységekbe történő szétdarabolása és ezeknek az „örleményeknek” egybevetése a helyi nyelvekkel hozta magával a fordítás szerepének előtérbe kerülését. Ugyanekkor a részletes irodalmi elemzések fordításokkal is kísért magyarázatai formálták az auktorok olvasásának azt a rendjét, amelyben a szöveget 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 hemzsező irodalmi elemzésekig (lecture expliquée). Ugyanezt a hagyományt terhelte később a legkisebb lehetséges elemig lebontó nyelvtani elemzés, és máris felismerhető a látszólag **olvasási célt teljesítő nyelvtani-fordító módszer** egyik jellegzetes tevékenysége. Ez a módszer évszázadok során kétségkívül valóságos bálványá fejlesztette az intenzív olvasást, ugyanakkor a tudatos olvasástanítás hatalmas fegyvertárát is kialakította. Ókori találmány az egyszerű nyelvezetű szerzők pártolása az olvasási folyamat kezdetén (Aiszóposz és Hérodotosz görögül, Caesar és Phaedrus latinul). Ugyanígy az ókorban már készítették eredeti szerzők műveiből egyszerűsített szöveget (pl. Róma története Liviustól).

A nyelvtanulás/nyelvtanítás huszonöt évszázados történetében sokszor találkozunk az ókorihoz hasonló 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 („a forum”) kommunikáción alapuló, helyzetek és érdekek diktálta nyelvelsajátításával. Olvasásközpontúnak tekinthetjük Locke sorok közti fordításait, amelynek későbbi módszerszintű megfogalmazása az úgynevezett Hamilton-módszer. Mindezek ellenére az olvasás mint különleges cél, amelynek művelése a nyelvi készség teljességét képes gondolni, csak Marcelnél (1853) bukkan fel először, szerinte 25-30 könyv elolvasása után már nincsenek nyelvi problémák. Tanítási technikái közül a legfontosabbak a következők: hallásértés tanári felolvasás alapján; olvasás utánzással; beszélgetés az olvasottak alapján. Elemzéseiben olyan gondolatok is feltűnnek (pl. az, hogy bizonyos fokig az olvasó visz jelentést a nyomtatott szövegbe), amelyek az olvasási folyamat mint interpretáció modern felfogásának is eleget tesznek. Marcel az olvasás tudatos tanítását együtt képzelte el a kedvtelésből folytatott olvasással.

Az első olyan módszer, amely tudatosan az olvasási készséget vette célba, West nevéhez fűződik, akinek eredeti elképzelése, illetve annak változatai olvastató módszerként váltak ismertté szerte a világban. Az olvastató módszer a húszas években egy válsághelyzet következményeként jött létre. A nyelvtani-fordító módszer elavultságát, valamint a direkt módszer szélsőségeit érzékelő országok (pl. Kanada és az Egyesült Államok) felméréseket készítettek a korabeli nyelvtanítás helyzetéről, amelyben nemcsak az akkori módszereket vették számba, hanem a diákok véleményét, valamint a tanárok felkészültségét is (a Tizenkettek jelentése, 1900; a Coleman-féle jelentés, 1924–1929; a bengáli projekt, 1920–1926 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. West olvasókönyveiben egyszerűsített szövegeket használt, amelyekben a szókincset, a nyelvtant, sőt az információ mennyiségét is korlátozta, ugyanakkor a diák haladása szempontjából fokozatossá is tette. Az extenzív szövegolvasást az olvastató módszer tette népszerűvé, és maga a jelenség a módszerek divatszerű hullámzásaitól függetlenül, mint módszersemleges elem, meghúzó-dott szinte minden módszer háttérében. A minden készséggel szemben nagyon követelőző audiolingvalizmus ugyan tudatosan tanított olvasást, de technikái inkább a nyelvtan és a szókincs ellenőrzésére, illetve a kiejtés gyakorlására irányultak. Drámai változást azok az igények okoztak, amikor a hatvanas évek végétől kezdve ugrásszerűen megnőtt azoknak a külföldi diákoknak a száma, akik angolszász egyetemekre jelentkeztek. Ezeket az igényeket sem az audiolingvális, sem a mentalista olvasástanítás már nem volt képes kielégíteni. Új olvasástanítási megoldásokra volt szükség, amely megfelelő elméleti alapokra épül. Ezt az elméleti alapot sikerült megteremteni különféle pszicholingvisztikai modellekben (Goodman, 1967; Smith, 1971). A kortárs olvasástanítási módszerek inspirációjukat a kognitív pszichológia, az információfeldolgozás, a pragmatika, a szövegelemzés stb. nyelvészeti, pszichológiai, pszicho- és szociolingvisztikai területeiről merítik.

3.2. Az olvasás fizioiogiája

Közismert jelenség, hogy egy elveszett tárgyat a hozzá leginkább hasonlók között a legnehezebb megtalálni. Márpedig a ránk záporozó milliónyi vizuális jel között – a modern televíziózás világában – a papírra nyomtatott betűsorok unalmasan homogénnek tölnek. Amennyiben szemölnek és agyunk cizellált együttműködését genetikailag garantált feltételként kezeljük, akkor is tudomásul kell vennölnek, hogy tetemes időt kell szánni arra, hogy minden egyes emberben a kívánt jelrendszerre hangolva ez a begyakorlottság olyan érzékenységet és sebességet érjen el, amelyet az olvasási készség fizikai feltételének tekinthetölnek. Ez a gyakorlottság lehetővé teszi azt, hogy a mintázatok sokféleségében (a kézírások változataitól a különböző nyomtatott betűformákön át) felismerjük az egyes betölnek prototípusait, hiszen csak a legjellemzőbb tulajdonságok élnek emlékezetölnekben. Így a betűfelismerő készség az azonos írásrendszerekben természetesen transzferálabilis (amely egyben meg is magyarázza, hogy miért érte felkészületlenül az orosz nyelvöl írás- és olvasástanítás a nyelvtanári szakmát az ötvenes évek elején).

Ahhoz képest, hogy az olvasás során milyen kifinomult munkára késztetjük szemünket, keveset törődünk azzal, hogy ehhez az ideális feltételeket megteremtjük. A cél az, hogy átvitt és konkrét értelemben is „szembekerüljünk” a betűkkel, amelyhez a jó megvilágításon túl esetleg egy kimustrált misekönyvtartóra is szükség van (vagy valami hasonló szerkezetre). Ez lehetővé teszi azt, hogy a betűkre merőlegesen tekintsünk, s ne rövidülésben lássuk őket, minthogy az **olvasási szög** megválasztása már önmagában is fontos feltétel. Tisztában kell lenni azzal, hogy olvasás közben szemmozgásunk nem folyamatos, hanem rövid **fixációs szakaszokból** (szakkádokból) áll, amelyeknek száma a gyakorlottság szintjétől függően csökkenthető. A gyakorlott olvasó ugyanis egyre szélesedő területet képes átfogni egy fixációval, így ha soronként csökkentjük a fixációk számát, általában növekszik az olvasás sebessége. Az úgynevezett gyorsolvasási technikák egy része azon alapul, hogy a fixáció szélességét növelik, amelynek eredményeképpen, állítják, a lassan olvasókat is elviszik az átlagosnak tekinthető kétszáz-kétszázötven szóig percenként, míg az eleve gyorsan olvasókat fantasztikus sebességekre teszik képessé (ötszázról ezerkétszázig). Nyilvánvaló, hogy az ilyenfajta sebességmegjelölések is relatívak, hiszen a szóhosszúság átlaga is változik nyelvenként (pl. angol: 5,75; magyar: 8; német: 9 betű). Lelassítja a folyamatot az úgynevezett **regresszió** jelensége, amikor visszatérünk előző sorokra, esetleg előző oldalra vagy oldalakra, mert valamit nem értünk, mert valamit nem sikerült rögzítenünk a rövid vagy éppen hosszú távú memóriánkban. Másfelől megnyúlik a fixációk ideje, ha a vizuális jelek által közvetített információ mennyisége megnő, mert feldolgozása nehezebb, több időt igényel. Ebből is látható, hogy az olvasás folyamatából nem lehet kiszakítani a vizuális jelek feldolgozásának mégoly automatizált, mechanikusnak tűnő folyamatait sem. Semmiképpen sem szabad alábecsülnünk az úgynevezett inputpontok fontosságát. Ahogy egy hangvisszaadó rendszerben valamikor talán a legfontosabb volt, hogy a lemezjátszó tű miként kapja fel (pick up) a hangokat a barázdákból (ma már lézersugár tapogatja a digitális jeleket), ugyanolyan fontos a szem „lézersugara” a mintázatokban, hogy hihető látványt nyújtson az agy elvárásaihoz. Így is van arra bizonyíték, hogy megértési folyamataink gyakran felülbírálják az elsődlegesnek tekinthető dekódolási folyamatokat (Gósy, 1999). A vizuális jelek feldolgozásának automatizált menete nem ad feleletet arra, hogy miért oly különbözőek az egyes fixációk időtartamai (pl. ismeretlen szónál vagy egy elírt szónál hosszabban elidőzünk), vagy élesebben fogalmazva, vajon a fixációs időtől függ-e a megértés, vagy éppen az elvárástól és megértéstől a fixációs idő hossza. Ezek a kérdések arra késztetnek, hogy az olvasás egyetlen aspektusa helyett (az olvasás fiziológiája) a teljes folyamat más összetevőit is megvizsgáljuk.

3.3. Az olvasási folyamat szerkezete és jellegzetességei

A korábbi fejezetek egyes bekezdéseiben, ha röviden is, de már foglalkoztunk olyan szempontokkal, amelyekből kiindulva az olvasás mint komplex feladat egyes területei jól leírhatóak. Ilyen például az a skála, amely az olvasást mint az egyénre jellemző tevékenységet vizsgálja az egyik végpontban s az olvasást mint társadalmi jelenséget a másikban. Másfajta leírást kínál annak a folyamatnak az érzékelése, amely az olvasás fiziológiájában a vizuális jelenségből kiindulva jut el a szöfelismerésig s onnan a kognitív pszichológia által

sugallt modellek segítségével az olvasást kísérő mentális műveletekig, nemkülönben azok egyéni és társadalmi következményeiig. Avagy harmadik szempontként – az olvasás régi meghatározásaihoz képest, amelyekben főszerepet játszott az észlelés és asszociáció folyamata – meglehetősen újszerűen hat egy olyan leírás, amely a nyelvi közeg hangsúlyozása mellett mindvégig a cél, a kontextus és a pragmatikai jelentés irányhármasságából indul ki. Folytathatnánk még a sort az olvasás fogalmának lehetséges leírásairól, de egyet kell értenünk más szerzőkkel abban, hogy átfogó és egyben egészséges definíciót még nem sikerült adni (Czachesz, 1998, vö. az olvasás definíciói a függelékben). A megértés kedvéért azonban mégiscsak szükség van arra, hogy legalább néhány olyan modellt ismertessünk, amelyeket az idegen nyelvi tantárgy-pedagógiák is lépten-nyomon használnak.

3.3.1. Pszicholingvisztikai modellek

Az utóbbi két-három évtized kivételével mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi olvasásitanításban az úgynevezett **alulról felfelé építkező** (bottom up) modell vált elfogadottá, amelyben az olvasó mint az adott nyelv tudora a nyomtatásból dekódolja a nyelvi részletek egész sokaságát (betűk, morféma, szavak, kifejezések, nyelvtani irányjelző táblák stb.), és ezekből az adatokból építi fel a szöveget. Az olvasásnak ebbe a megközelítésébe még a graféma-fonéma megfeleltetés is belefér, akár hangos olvasásról van szó, akár nem. (Tekintetbe véve, hogy az angolban például huszonhat írott jel variációja több mint negyvenféle hangzást produkálhat, ez nem éppen szívdertítő elvárás.) Idegen nyelvet tanulók esetén különösen kritikus pont ez az utóbbi, hiszen a hangzó megfeleltetések „hallása” azt feltételezi, hogy egy beszélt szókinszből válogatunk. Márpedig kezdő nyelvtanulók esetén gyakran előfordul (persze az adott módszertől is függ), hogy az írott, passzív szókinsz (vagy „szemen át” szókinsz) jelentősen nagyobb, mint az élő nyelvi. Igen sok kutatóra ez a nyelvvállalatot életfogytig jellemző: bármit elolvasnak, csak meg ne kelljen szólalni. A betűkapcsolatok és a hangzó olvasás közötti sziszifuszi munka az angol nyelvben például meglehetősen aprólékos és időigényes feladat, nem csoda, ha egy idő után az anyanyelvi képzésben Angliában az úgynevezett szóképes olvasás terjedt el (vö. phonics és a whole-word method összehasonlítása; Nunan, 1991: 64). Tekintsünk most el az angolszász vonatkozásoktól, minthogy a modell hibája a legtöbb nyelvben az, hogy minden egyes betű feldolgozása úgy lelassítaná a folyamatot, hogy az olvasás tempója nem érné el a lassú olvasás alsó határát sem. Így aztán a szétदारaboltság és a lassúság miatt nem is lehetne emlékezni a szövegre. Másfelől, ha valóban graféma-fonéma párosítást is végzünk, akkor a kontextusban értelmes szó jelentésének ismerete nélkül nem is lehet a fonémasor értékét megadni. Például egy olyan angol grafémasort követően, hogy „ho...”, nem lehet tudni, hogy ezt a szótagot majd hogyan ejtjük, hiszen lehet belőle house, holes, hot, hoot és így tovább (Smith, 1978/b).

A fentiekkel szemben az úgynevezett **felülről lefelé következtető** (top down) modell (Goodman, 1970) az észlelési szakaszt csak arra használja, hogy mintát vegyen, amely mintá beindítja az olvasó háttérismeretét, amelynek karmestere az adott kontextus, és – vállalva a kockázatot – egy pszicholingvisztikai kitalálás játék során az olvasó végül is megfejtja a jelentést. Ebben a folyamatban tehát egy elvárás alapján kialakított képhez, jelentéshez ke-

resünk megfelelő nyelvi jellemzőket (fonológiai, morfológiai, szintaktikai, szemantikai stb.), és ha ez egyezik elvárásainkkal, akkor így tároljuk majd a memóriában. Ha nem, akkor vissza kell térni az előző szövegrészhez, és új hipotézist kell felállítani. Ez az intellektuális játék persze azt jelenti, hogy a továbbiakban nem annyira a nyelv, hanem inkább az olvasó áll az olvasási folyamat fókuszában. Az olvasó nyelvi ösztöne, elvárásai, korábbi tapasztalatai „szelektálják” a szöveg kínálta jelzéseket, és ha a jelentés stimmel, akkor az alacsonyabb analitikus szintek használatára nem is kerül sor. Ezért mondhatjuk azt, hogy ebben a megközelítésben a formális jelek és jelzések dekódolása helyett a jelentés rekonstruálása folyik. Nyilvánvaló, hogy a szöveg jelentésének „kitalálása” könnyebben megy akkor, ha maguk a nyelvi formák is az elvárható legtipikusabb elrendezésük szerint szerepelnek (Oller, 1979), és még könnyebb az olvasási feladat, ha a tematikus elrendezés is megfelel a tapasztalati tudásunkban szokványos elrendezéseknek (vö. Alderson–Urquhart, 1984). Az olvasási folyamat illetően leírását erősíti a sémákról és forgatókönyvekről szóló elmélet, amelyet már korábban is elemeztünk.

Természetesen a felülről lefelé következtető modellt is lehet kritizálni, hiszen ezzel a módszerrel egy kezdő és egy nagyon jól olvasó személy is ugyanarra a következtetésre juthat, minthogy a felszedett jel minősége másodlagos. Ugyanakkor kevésbé ismert témákban a rejtvényfejtő tevékenység akár hosszabb is lehet, mint a hagyományos dekódolás. A fenti kritikák alapján megbízhatóbb magyarázatokat kínál Stanovich (1980) úgynevezett **inter-aktív-kompenzációs** modellje, amely szerint a felülről lefelé következtető, illetve az alulról felfelé építkező modell voltaképpen kiegészítik egymást, és egy időben történő használatuk arra is lehetőséget ad, hogy valamelyik módszer hiányossága esetén az olvasó a másik erőnyeire támaszkodjon. Mindenképpen támogatható ez az arany középút, hiszen a két szélsőség (angol nevén a top down és bottom up modellek) egyfelől szétválasztották, másfelől szembeállították a nyelvi tartalom közvetítésének természetes síkjait: a betűzés, illetve kiejtés; a nyelvtan, vagyis a szerkezetek; a szókincs és a propozicionális jelentés; illetve a pragmatika és a működtetni kívánt nyelvi funkciók világát. Hasonlóan kiegyensúlyozott olvasási modellt korábban már Rumelhart (1977/b) is bemutatott, aki a mesterséges intelligenciakutatásokból kiindulva a helyesírási, lexikai, szintaktikai és szemantikai tudást egyaránt fontosnak tartja a legfontosabb jellemzők kiválasztása szempontjából, amely ismeretek azután behatárolják az értelmezési lehetőségeket.

3.3.2. A háttérismeretek aktiválása

Bár a **sémaelmélet** tudományos jelentőségét ma már többen is megkérdőjelezzik (pl. Garnham 1985), mégis a séma rendkívül hasznos metaforának bizonyult annak megmagyarázásában, hogy az előzetes tudást miként integrálja emlékezetünk. A sémaelmélet segítségével megmagyarázható Marcel (1853) megdöbbentően korai látomása arról, hogy a szöveg tulajdonképpen önmagában nem értelmes, az olvasó visz bele jelentést. Ebből a távlatból véletlenszerűnek tűnik az, hogy éppen vizuális jelek stimulálnak bennünket abban, hogy tudásunkat, érzelmeinket, tapasztalatainkat, sőt egész kultúránkat a nyomtatott szó előtt térdepelve felkínáljuk. A sémaelmélet szerint az olvasás folyamata kölcsönhatás nyelvi ismereteink és a világról alkotott tudásunk között. A sémák olyan kognitív szerkezetek, amelyek

lehetővé teszik az információ tárolását hosszú távú memóriánkban (vö. Widdowson, 1983). Szerkezete azt is lehetővé teszi, hogy a bejövő információt összehasonlítsuk a már meglévő információinkkal. Sőt, egy aktivált séma lehetővé teszi azt, hogy megjósoljuk, minek kell majd következnie. Más kérdés, hogy a sémáknak mint szerkezeteknek a tartalmi határait kijelölni meglehetősen nehéz dolog, hiszen sémának tekinthetjük azt is, hogy miként működik egy detektívrégény vagy egy rádióriport, ugyanakkor más tudományágakban ezt a sémát még **műfajnak** nevezik. Ma már a műfajok határai is egészen mások, hiszen nem csak irodalmi műfajok léteznek. Tágabb értelmezés szerint a kiállítási katalógus, a bevásárlólista vagy az étlap is műfaj: aligha kell biztatni az olvasót, hogy ezekben is sémákat ismerjen fel. A műfajok ilyen tág értelmezése aztán közel hoz bennünket a nyelvi **regiszterek**hez, amelyeknek tipikus szintaktikai és lexikai szerveződése van, s mindezek természetesen társadalmilag meghatározott jelentésűek. Nem feladatunk itt most, hogy árnyalt leírásokat nyújtunk sémák és keretek, eseménysorok és forgatókönyvek, műfajok és regiszterek között, elég, ha az olvasó számára világossá vált, hogy miként működik e pszicholingvisztikai kitálós játék az olvasási folyamatban, amikor a helyes mintavétel: a papírról szublimált szöveg a megfelelő sémákat kelti életre.

3.3.3. Az olvasási folyamat négy szintű modellje

Már az eddigiekből is kitűnt, hogy az olvasást nem egyszerűen automatizált, mechanikus folyamatként szemléljük, hanem – a formális jelek felismerésén túlmenően – a **produktumot** értelmezésnek, szöveginterpretációnak tekintjük. Ez a „tolmácsolás” túlmegy a szöveg szó szerinti jelentésén (proposition), és feltárja azt a célt, egyértelművé teszi azt a kommunikatív funkciót, amely a szerző szándékát érvényesíti. Ekképpen szerencsés, ha az idegen nyelvű olvasást is a következő négy szint szerint szemléljük (Wallace, 1992 nyomán):

- I. betűk fizikai **azonosítása**;
- II. **dekódolás**, úgy is, mint a szó jelentésének felismerése;
- III. **megértés**, vagyis a formális jelentés felfejtése a nyelvtani jelenségek és a szótári szintű jelentés összerakásával;
- IV. a szöveg **értelmezése**, amely már magában foglalja azt a reakciót is, amely megfelel a szerző kommunikációs igényének.

Ez utóbbi a cél és a kontextus ismeretében kitágítja a jelentés értelmezésének határait, hogy magába foglalhassa az úgynevezett „sorok közti jelentést” is, amely a köznyelvi megfogalmazása az implikációnak. Ez a modell mind a négy szintet egyformán hangsúlyozza, prioritást egyiknek sem ad, ugyanakkor egyformán hangsúlyozza a folyamat jellegzetességeit és a termék fontosságát. A modell felépítése mégis hierarchikus jellegű, aminek eredménye a szöveg értelmezése, a jelentés „tolmácsolása”.

3.4. Az olvasás mikrokészségei

Az olvasás mint szövegértés belső természetéből adódóan nyilvánvaló, hogy leírásunkban ismét felbukkannak olyan fogalmak, amelyeket már a hallásértés releváns fejezeténél is felhasználtunk. Ilyen például az ismeretlen szavak iránti **tolerancia**. Egy írott szövegben persze többször is visszatérhetünk a megtűrt ismeretlen szó szövegkörnyezetére: az élőbeszédben ez lehetetlen. Manipulációval magnetofonon vagy videón vissza lehet térni egy korábbi kifejezés beszédhelyzetéhez, de ez az autentikusság feladásával jár. Az ilyen magnós technika valóságga az élveboncoláshoz hasonlatos.

Így az olvasás folyamatából sem lehet kiiktatni a **rövid távú memóriát**, amely lehetővé teszi, hogy az érteshez feltétlenül szükséges elemeket egy bizonyos rövid időn belül felidézhesük. A hallásértéshez hasonlóan az olvasási folyamatban éppúgy jelen van az a képességünk, amellyel ösztönösen **megjósoljuk**, hogy ilyen helyzetben nyelvileg és tartalmilag mi várható. Valamilyen szinten mindenkiben működik az emberi élethez nélkülözhetetlen **kitalálás** képessége, amelynek életre hívója a szöveg kínálta kihívás. Nem egyszerűen egy-egy szó kitalálásáról van szó, ennél ez a „kitalálósdi” jóval átfogóbb, komplexebb: nyelvtani viszonyok felfejtésére ugyanúgy vonatkozik, mint a diskurzus logikai menetének feltárására, tartalmi vonatkozásai felöllelhetnek szociokulturális jelenségeket is. A legnagyobb kihívás a szövegben rejlő implikáció feltárása, amely sorok közötti olvasás azt kívánja, hogy legalább ideig-óráig a szerzővel vagy hőseivel azonosulva szemléljük a világot. Ehhez viszont az objektív nyelvi-műveltségi képzettségen túlmenően **empátiára**, igen fejlett, az idegen helyzetekbe való beleélést lehetővé tevő képességekre van szükség. Az írott szöveg jellegéből következően megnő a jelentősége az olyan képességeknak, mint a nyelvtani jelenségek, nyelvtani funkciók iránti **érzékenység** mind a mondat határain belül, mind a mondaton túlmenően hosszabb szövegszeletekben. Ezen képességek befogása, a cél érdekében történő működtetése szilárd strukturális alapokat kíván, beleértve a mondatokat egybekötő **kohéziós eszközök** (nyelvtani, logikai vagy éppen lexikai eszköztárának) részletes ismeretét is.

A szociológiára, szemiotikára, pszichológiára, antropológiára és főként nyelvészetre támaszkodó diskurzuselemzés immáron önálló tudományként foglalkozik az írott vagy beszélt nyelv kontextusainak feltárásával. A kommunikatív kompetencia mint célképzet megteremtésének egyik fontos területe a szövegalkotó képesség, amelyet a diskurzuselemzés mind a morfológia és szintaxis, mind a lexika, mind a fonológia szintjén részletesen vizsgál. Ugyanannak a szövegnek a feldolgozása gyakran párhuzamosan történik a beszédaktusok és beszédesemények, a kultúrába kötött gyakran rituális forgatókönyvek, a retorikai szerkezet, illetve pragmatikai és prozódiai szempontok szerint. Az elemzés központjában mindvégig a **koherencia**, vagyis a szövegkontextustól függő általános értelmessége áll, amelynek megértését könnyíti az a kohéziós eszköztár, amelyre már fentebb is hivatkoztunk. A diskurzuselemzés nyelvtanítással kapcsolatos irodalma (pl. Coulthard, 1977, 1993; McCarthy, 1991; Hatch, 1992) többféle megvilágításban is tárgyalja a szövegkohézió legfontosabb eszközeit. Ugyanilyen fontosnak tarthatjuk a diskurzus folyamatát legjobban bemutató táblákat, útjelzőket (discourse markers), amelyek szinte tudósítanak a folyamat egyes logikai fordulópontjairól. A 7. táblázatban bemutatunk egy-két ilyen kifejezést (McKay, 1987 nyomán), amelyek segítségével a szöveg fordulatai könnyebben átláthatók.

7. táblázat: A diskurzus folyamatának változásait jelző kifejezések (McKay, 1987 nyomán)

1. Felsorolások	először, másodszor, harmadszor egy, kettő, három vagy a, b, c a következő, ezután, végül eleinte, kezdetben, végül, befejezésképpen stb.
2. Folytatások, kiegészítések – megerősítés – hasonlóság – átmenet	szintén, mitöbb, továbbá, mindenkifölött, ráadásul hasonlóképpen, ennek megfelelően, ugyanúgy, egyformán egyébként, alkalmasint, nos
3. Következtetések – összegző – eredményként	így, összességében, eddigelé, ezért, röviden szólva, össze- foglalva így, következőképpen, ekképpen, ezért, következményként
4. Magyarázat	nevezetesen, más szóval, inkább, vagyis, ez azt jelenti, hogy
5. Bemutató	például, lásd
6. Kontraszt – alternatíva – ellentét – váratlan információ	másfelől, de akkor, vagy inkább, alternatívaként helyette, ellenkezőleg, fordítva, helyett mégis, mindazonáltal, ugyanakkor, ettől függetlenül

Karöltve és párhuzamosan a fenti történésekkel – szimultán sakkjátszma-ként – számos **mentális folyamat** kíséri a retorikai váz feltárását, így például határozott különbségtévesztés fontos és kevésbé fontos gondolatok között; a szöveg logikai hiányosságainak kiegészítése (illetve az implikációk megfejtése) háttérismeretek segítségével; a szerzői kommunikatív szándékok felismerése a formák és funkciók egyeztetésével; a szó szerinti és átvitt jelentések érzékelése; a kulturálisan kódolt hivatkozások felismerése és értelmezése stb.

Ebben a gyors és célra törő folyamatban, amelynek funkciója a megértés, olyan rész-folyamatok játszódnak le, amelyek alapján bizvást állíthatjuk, hogy az olvasás olyan interaktív jelenség, ahol az interakció a szöveg által kínált jelzések és az egyén háttérismeretei között játszódik le. Sebességre és ügyességre csak fokozatosan tehetünk szert ebben a megfejtést célzó bonyolult pszicholingvisztikai folyamatban, amelyet szívesen szemlélünk a maga természetes egészlegességében. Amennyiben további komponenseket, különféle mikro- és alképességeket sorolunk fel, a lényegi összetevők között kulcsfontosságú és elsődleges a különféle felismerő készségek (betű, szó, szerkezetek és más nyelvtani irányítótáblák) automatizáltságának a foka.

Kezdő szinteken, ahol főként az alulról felfelé építkező olvasási technikákkal találkozunk, a legtöbb problémát a graféma-fonéma megfeleltetések jelentik olyan nyelvekben, ahol az írott formák meglehetősen eltérnek a kiejtéstől. Ilyen esetekben célszerű kiindulni olyan szavakból, ahol ez a megfeleltetés még él (pl. leg, let, him, bet), majd ezek bővítésével lehet továbblépni. Például taníthatjuk, hogy az ilyen szavakban ha néma *e* hanggal bővül ez a mássalhangzó-magánhangzó-mássalhangzó kapcsolat, hosszú magánhangzót, illetve diftongust kapunk (pl. time, bite, late). Megkülönböztetésképpen lehet tanítani az eleve mássalhangzók közé zárt hosszú magánhangzót (seed, coat stb.), és máris rendelkezésünkre áll az ilyen egytagú szavak kiejtésére vonatkozó valamiféle fő szabály. Ez az út azonban csak az angol mint idegen nyelv tanításában járható (EFL). Ahol az angol egyben az ország

hivatalos nyelve, ott a (pl. hispán) gyerekek hamarabb sajátítják el a beszélt (második) nyelvet (ESL), minthogy írni tudnának. Nekik ugyanolyan nehéz lesz megtalálni a fonéma/gráféma megfeleltetéseket, mint akármely angol anyanyelvű osztálytársuknak.

3.5. Az olvasás alaptípusai

Amennyiben egyetértünk abban, hogy az olvasás produktuma a megszerzett információ, akkor a folyamatot magát szinte figyelmen kívül hagyva csak az outputra, a végtermékre koncentrálunk. Egyáltalán nem meglepő, hogy a „miként” és a „hogyan” kérdéseit boncolgató olvasási folyamatot magát már meglehetősen terminológiai zűrzavar veszi körül. Az intenzív olvasást például van, aki olvasási stílusnak nevezi (Williams–Moran, 1989), más pedig olvasási stratégiának (Brown, 1994). Amennyiben az olvasást készségek hierarchikus rendszerének tekintjük, a fent említett stílusok vagy stratégiák jó néhány változatát (scanning, skimming stb.) alkészségeknek vagy egyszerűen önálló készségeknek is tekinthetjük (mint pl. Clarke–Silberstein, 1979). Vitatkozhatnánk a fenti szerzőkkel, hogy a készség elsajátításon alapuló olyan automatizált művelet, amely már tudatunktól függetlenül is működik, míg a stratégia általában tudatos és egy probléma megoldására irányuló folyamat. Ugyanakkor e viták mögött felsejlik a készségek bármelyikéről mintázható örökzöld ellentét: vajon egységes-e az olvasás készsége, vagy pedig egymástól függetlenül is létező apró készségek hierarchikus vagy csak halmozati összessége? A meddő terminológiai vita helyett – a magyarországi gyakorlatnak megfelelően – az olvasásnak négy alaptípusát szoktuk megadni.

Extenzív olvasás. A régebbi metodikákban szintetikus olvasásnak nevezett jelenség azonos például a klasszikus regényolvasással, amelyben minden különösebb konkrét szándék nélkül, általában az élmény kedvéért faggatjuk a sorokat. Nyilvánvaló, hogy az extenzív olvasás egyben néma olvasás is, amelyhez képest a hangos olvasás mesterséges képződmény. A néma olvasásban, amely így tipikusan „szemen át az agyba” művelet, tekintélyes sebességre tehetünk szert, amely az élmény intenzitását fokozza, s röplésével a gazdagodó agy megszabadul béklyóitól: szemüveg, festék, papír, lapozgatás, rossz testtartás stb., vagyis a fizikai valóság bántó bilincseitől. Bizonyára sokan kerültek már olvasás útján egy teremtet világ varázslatos uralma alá, de ezek az olvasók nem azok, akiknek még az ajkuk is mozog egy-egy szó kibetűzésekor (szubvokalizáció), vagy akiknek szemmozgása eleve lassú és regressziókkal tarkított, merthogy a szabad extenzív olvasásnak ez a nagy élménye csak bizonyos sebesség felett következik be.

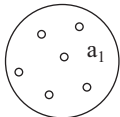
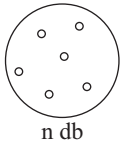
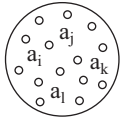
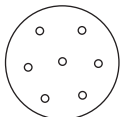
Intenzív olvasás. Nem természetes, csak különleges helyzetekben (éppen a nyelvtanulásban) alkalmazott olvasástípus, amelynek célja a szöveg lehető legkisebb részeinek feltárása és aprólékos magyarázata. Tipikus iskolai eljárás, amely már az ókorban is ismeretes volt, majd legmagasabb tökélyre a francia eredetű szövegmagyarázó módszerekben jutott. Korábbi metodikákban analitikus olvasásnak is nevezték, és primátusát a fordítás-technikában (pl. szaknyelvek oktatása) mindvégig megőrizte. Használata bizonyos nyelvtanítási módszerekben (pl. nyelvtani-fordító, audiolingvális, mentalista) különösen indokolt lehet.

Információ lokalizálása (scanning). Ennél az olvasástípusnál már sokkal inkább mondhatjuk, hogy egyfajta stratégiáról van szó: egy gazdag szövegkörnyezetben csak egy információra (vagy egyetlen típusú információra) vagyunk kíváncsiak. Ilyen típusú olvasás az, ha az egész újságban csak egyetlen dologra keresünk választ (mint például az időjárás vagy csak a bankárfolyamok vagy csak a moziműsor). Ugyanilyen olvasást végez a sebész, amikor a szívről szóló szakfolyóiratokban és szakkönyvekben esetleg kizárólag a szívruptúra érdekli. Ez a különleges fókusz, ez a speciális szűrési folyamat egészen másfajta készségeket igényel, mint például az extenzív olvasás.

A lényegi pontok kiválasztása (skimming). Ebben az olvasástípusban az egyik legfontosabb alkésztség a lényeges és lényegtelen elemek szétválasztása. A folyamat eredményeképpen az olvasó azonosítani tudja egy hosszabb szövegben is a legfontosabb pontokat, a mondanivaló lényegét. Ez a fajta olvasástípus előtérbe kerül például vizsgákra való felkészüléskor, amikor szakkönyvek egész garmadából kell kihámozni a leglényegesebb mondanivalót.

Természetesen az olvasás céljától függően még több típust is fel lehetne sorolni, hiszen egyes olvasási szokásaink valósággal rituálisak (pl. az olvasástípusok keveredése újságolvasáskor). Nehéz lenne a fenti típusokba besorolni azt az olvasást, amelyet a környezetünkben felbukkanó jelek, gyakran egyszavas kifejezések felfogása jelent mint túlélési gyakorlat (pl. kijárat, bejárat; hölgyek, urak; a belépés ingyenes; evés előtt, evés után, evés közben, evés helyett). Az olvasás alaptípusainak leírását a 8. táblázatban a halmazelméletből kölcsönzött logika segítségével próbáljuk még világosabbá tenni.

8. táblázat: Az olvasás alaptípusai

Típus	Grafikusan	Logikája	Jele
1. Információ lokalizálása (Scanning)		Halmaz egyetlen (csakis egy) eleme	$A = \{a_1\}$
2. Intenzív olvasás		Halmaz minden egyes eleme külön-külön	$A = \{a_1; a_2; a_3; \dots; a_n\}$
3. Lényegi pontok kiválasztása (Skimming)		Halmaz néhány (legfontosabb) eleme	$A = \{a_i; a_j; a_k; a_l\}$
4. Extenzív olvasás		Halmaz összes eleme mint egész	$A \equiv B$

B: n elemű halmaz, A: hatás

3.6. Természetes és mesterséges szövegek

Bizonyos értelemben zavarosnak tűnhet meghatározásunk, hiszen szövegek nem lehetnek csak úgy a semmiből: ebből a szempontból minden szöveg mesterséges. A nyelvtanításban használt megkülönböztetés inkább arra vonatkozik, hogy egy korábban más célokra készült szöveget egy az egyben, azaz változatlanul beviszünk-e az osztályterembe. Hagyományosan rendkívül sok nyelvtanár azért ódzkodik az ilyen megoldástól, mert az ilyen originál szöveg bevitele az osztályterembe jelentős többletmunkával jár, hiszen meg kell teremteni az elő- és utómunkálatokhoz szükséges gyakorlatokat is. A kommunikatív nyelvtanítás mindennapi gyakorlata viszont minden fronton zászlajára tűzte az autentikusság jelszavát, amelynek gyakorlati alkalmazása, ha a tanár óvatlan és figyelmetlen, komoly frusztrációhoz vezethet.

A dilemma ősrégi, még ha nem is megyünk vissza a rómaiakhoz. Évszázadokon át használtak autentikus szövegeket (mármint írók más célokra szánt műveit), amelyek gyakran, a szövegek nehézségi szintjétől függetlenül, nagyon is eltérően váltak be (vagy éppen nem váltak be) a gyakorlatban. A nyelvtanítás jó néhány úttörője, majd egész módszerek is speciálisan a nyelvtanulási helyzethez alkalmazkodó szövegeket használtak (pl. a direkt módszer), amelyek nagyon hasznosaknak bizonyultak a nyelvtanítási folyamatban. A szövegek autentikussága mögött vélhetően ekkor még inkább az anyanyelvű és nem anyanyelvű tanárok közötti ellentét bújhatott meg, minthogy Magyarországon is jelentek meg olyan angol nyelvet tanító tankönyvek, amelyek nyelvtani korrektségük ellenére gyakran megsértették az angol nyelvhasználat természetes szabályait.

A dilemma feloldása olyan kompromisszumban képzelhető el, amely a választott nyelvtanítási módszer szerint preferál. Például egy klasszikus értelemben (vagyis az olvasató módszer szerint) felépített extenzív szövegolvastató rendszer, amelyben úgynevezett egyszerűsített olvasókönyveket használunk, nemcsak a névadó módszerrel működhet kiválóan, hanem akár a fokozatos direkt módszerrel vagy az audiolingvális módszerrel, sőt az audiovizuális módszerrel is. Az ilyen olvasókönyvek, amelyeket ma is minden nagyobb kiadó újranyomtat és forgalmaz, eredeti szerzők műveit egyszerűsítik a következőképpen. A szókincs egyszerűsítése a szógyakoriság elve alapján történik: a klasszikus szógyakoriság-listákon túlmenően ma már számítógépes szókinccsmérésekkel is rendelkezünk. A szöveget egyszerűsítő társszerzőnek kötelessége a lexikai szelekció és lexikai disztribúció elvének betartása. Az előbbi azt jelenti, hogy az adott könyvben, például egy nyolcszázas jelű könyvben csak a szógyakorisági lista első nyolcszáz szavából válogatunk. A megfelelő lexikai disztribúció célja pedig az, hogy az egyszerűsített olvasókönyv-rendszert szisztematikusan követő olvasó számára az egy oldalon előforduló ismeretlen szavak száma elenyésző legyen, amivel az olvasási kedv fenntartható. A nyelvtani szerkezeteket is egyszerűsíteni kell, ennek azonban nincs olyan objektív mércéje, mint a szógyakoriság: az egyszerűsítés gyakorlat és intuíció alapján történik. A dolog természetéből adódóan az eredeti könyv által közvetített információ mennyiségét is csökkenteni kell. A cél az, hogy kevesebb szereplővel, kevesebb fejezettel, kevesebb történnel a történet lényege mégis megmaradjon.

Természetesnek tartom, hogy a jó nyelvi felkészültségű tanár még akkor is készít tanulói számára saját, a tanórákhoz igazodó „egyszerűsített” szövegeket, ha sokféle tananyaggal rendelkezik. Néha éppen az ilyen tanárok által célzottan készített hangulatos kis

szövegek azok az egységek, amelyek a leghatékonyabban támadják a készségszerzés és a készség használata között rejtőzködő, örökké előre-hátra mozduló, láthatatlan frontvonalat. Az ilyen szövegek aktiválása beszédessé teheti a hallgatót, miközben a szöveg nyelvtani-szintaktikai pontosságát napokon, néha heteken át maga az osztály hordta ki.

Hasonlóképpen lehet érveket hozni amellett, hogy milyen élményszerűvé teheti a tanítást a jól megválasztott autentikus szöveg (pl. egy reklámkiadványból vagy egy népszerű magazinból). Az ilyen szövegeken mindig ott van az a bizonyos utolsó ecsetvonás, az aktualitásnak az a himpora, amely az élményszerűség egyik legfontosabb ösztönzője. Nem vitás, hogy jelentős didaktikai rutin szükséges ahhoz, hogy az ilyen szövegeket osztálytermi körülmények között feldolgozzuk, gyakorlatokkal lássuk el, de ha betartjuk azt az elvet a szövegválogatás során, hogy a nehézségi szint csak kicsit haladja meg diákjaink nyelvtudásának átlagát (vö. Krashen, 1985), akkor kevésbé érhet bennünket csalódás. Progressziónak is tekinthetjük a mesterséges és természetes szövegek arányának a változását, amelyben a kettőt nem egymás ellentétének, hanem egy természetes skála két végpontjának fogjuk fel. Eszerint a korai nyelvtanulási szakaszokban több mesterséges szöveget használunk, míg később éppen fordítva.

3.6.1. Krashen olvasási hipotézise

Krashen (1993) saját kutatásaira és a szakirodalomra támaszkodó könyvében tételeseken bizonyítja, hogy csak az önkéntes, kötetlen olvasásnak (FVR: Free Voluntary Reading) van egyedül értelme, annak is csak akkor, ha az egész egy huzamos ideig tartó folyamat (így szerencsésebb, ha magyarul szüntelen önkéntes szabadolvasásnak nevezzük: SZÖSZ). Könyvének első részében azt bizonyítja, hogy az önkéntes, kötetlen olvasás eredményeképpen a nyelvtanuló következő tulajdonságai változnak: jobb lesz az olvasásértés színvonala; az írásainak stílusa; javul a szókinész helyes, célszerű és gazdag felhasználása, a helyesírás pontossága és a nyelvtani korrektség. Ezekkel a következtetésekkel még könnyű egyetérteni, viszont Krashen ennél jóval messzebb megy, és azt állítja, hogy az olvasás úgy általában hatékonyabb, mint a tanítás. Egyetértve a szerző jó néhány következtetésével, azt próbáltuk bizonyítani (Bárdos, 1995), hogy Krashen elképzelése a szabadolvasásról egyfelől **nem új**; egyfajta tanulótipusnak kedvez, tehát **elitista**; de nincs ellentmondásban mindazzal, amit manapság a tanárképzésben az olvasási készség fejlesztéséről tanítunk. A tanulmányban az is bizonyítást nyert, hogy a kötetlen szabadolvasás nem elegendő, szükség van a tanítás által elért tudatosság ikerképzetére. Krashen egyébként nem tesz különbséget művében az angol anyanyelvűek extenzív olvasása, a nem angol anyanyelvű személy angol anyanyelvű országban történő extenzív olvasása és a nem angol anyanyelvű személy nem angol nyelvű országban történő extenzív olvasása között. Azt viszont példákkal bizonyítja, hogy a szüntelen önkéntes szabadolvasás a gazdagabb társadalmi osztályok gyermekeinek sajátja. Általa is elismerten ehhez elsősorban könyvek kellenek, valamint szabadidő és háborítatlan nyugalom, amelyben az olvasás fokozatosan szenvedéllyé válik. Az önkéntes, kötetlen olvasás akkor működik igazán, ha az iskolai könyvtárban vagy más könyvtárban van egy nyugodt sarok és főként nyugalom, ha az egyénben van hajlam az elmélyülésre stb., és ehhez kellene még hozzáadni vagy ötven, Krashen által is elismert kritériumot. A biológiai

alkalmazkodásnak az idősebb generációk számára már alig követhető jelen szakaszában 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 e tekintetben már nem nyelvi kultúra. A számítógép bűvöletében élő populációnak abból az életstílusból kellene kilépnie, amelyben az elvonulás egy könyvvel a kerti padra legfeljebb egy évben egyszer teljesülő ritka idill. Krashen megkésett, ám lényeglátó munkájának a veje az olvasás hatalmáról természetesen igaz.

3.7. Az olvasási szövegek műfajai: források és lelőhelyek

Ha valaki feltérképezi, hogy egy hét vagy akár csak egy nap leforgása alatt mi mindent olvas, a kép rendszerint meglehetősen tarka. Íme: tudományos cikk, számla, hirdetések, szépirodalom, diplomamunka, telefonkönyv, levelek, előjegyzési naptár, lemezborító, gyógyszerleírás, szakácskönyv, szakkönyv, képes magazinok és így tovább szinte végtelenül. Nyelvkönyvek általában nem (legfeljebb néhány magazin jellegű nyelvkönyv), inkább az elhivatott és a realitásokat tisztelő nyelvtanár képes az osztálymunka egészében a való életnek megfelelő statisztikai arányokat biztosítani. Valamikor ezen a vidéken is érvényes volt a mondás: mondd el, mit olvasol, és megmondom, ki vagy! Korunk „proletár reneszánszának” elfogadása és habzsolása (Hankiss, 1999) meglehetősen kicsorbította a régi mondás élet, így aztán különösen felnőtt csoportokban olyan eset is előfordulhat, hogy a nyelvtanár transzferabilitás helyett az olvasási készségnek csak hült helyét találja. Ebből a perspektívából már érthető, hogy miért nem szerencsés, ha a tanár szövegválasztása csak saját ízlését vagy egy divatot követ tényleges igények helyett. Nem kétséges, hogy bizonyos divatszerű elfogultság a tanulóknak is jelen van: érdekesebbnek tartanak egy bulvárlapból vett felkapott pletykát, mint a kérdőívet, amely nélkül nincs útlevel.

A szövegek kiválasztásában a mélyben mindvégig a *miért* kérdése húzódik meg; hiszen az olvasás céljától függ az olvasás mikéntje (vö. 3.5. Az olvasás alaptípusai) és a műfajiság kérdése is. Kezdetben (vagyis szinte a 19. század végéig!) a tankönyvekben a szépirodalmi és tudományos érdeklődés szinte teljesen betöltötte a látóteret – kevés írás jelent meg az élet praktikus dolgairól. A direkt módszer már használt rövid, az életmódra utaló szövegeket. Az olvastató módszerben a munka és a tanulás témakörei mellé hamarosan felzárkózott a szórakoztatás. Viszont a hetvenes évekig kellett várni, hogy egyenjogú szerepet kapjon a mindennapi életben nélkülözhetetlenné váló bürokratikus-adminisztratív szövegek olvasása is. A reprodukciók és fénymásolatok példányszámömlményei, a számítógépek természetes iterálóképessége különösen nehéz terhet ró az emberi agyra minden hivatali-bürokratikus területen, ahol a szövegek mennyisége hatványozottan nőtt. Nyelvkönyvek és a napi gyakorlat összehasonlító vizsgálata alapján a leggyakoribb forráshelyeket a 9. táblázat mutatja:

9. táblázat: A legdivatosabb olvasási szövegtípusok, illetve forráshelyek

1. Szórakozás	újságok, képeslapok, magazinok, magánlevelek, regények, novellák, versek, utazási irodák katalógusai, hirdetések stb.
2. Tanulás	bibliográfiák, szótárak, tankönyvek, jegyzetek, könyvtári katalógusok, szinopszisok, lexikonok, táblázatok és ábrák stb. (Természetesen az itt felsorolt területek között átfedések is elképzelhetők, hiszen egy modern filológiát tanulmányozó egyetemistának a szépirodalmi művek elsősorban munkát jelentenek és csak másodsorban szórakozást.)
3. Munkahely	jelentések, kézikönyvek, katalógusok, jegyzőkönyvek, szakfolyóiratok, használati utasítások, telefonkönyvek, álláshirdetések, hivatalos és üzleti levelek, ábrák és táblázatok, statisztikák, határidőnaplók, tervezetek, pályázatok, szerződések stb.
4. A mindennapi életben nélkülözhetetlen adminisztratív anyagok	kérdőívek, számlák, vények, orvosságok felirata, útjelző táblák, busz-, vonat- és repülőgép-menetrendek, közúti jelzések, utcanévek és várostérképek, más térképek, telefonkönyvek, kérvények, személyi dokumentumok stb.

Természetesen az idegen nyelvű olvasás céljai erősen változnak attól függően, hogy a nyelvtanulásnak egy viszonylag kezdeti stádiumáról van szó, vagy pedig a célnyelv már jól használható eszközzé vált. A kezdeti szakaszban egyfelől a nyelvi kifejezőeszközök fejletlensége is köti (szűkíti) a műfajok változatosságát, miközben az is cél, hogy a nyelvet tanuló megismerje azokat a különbségeket, amelyeket egy-egy műfajon belül a célnyelv az anyanyelvhez képest eltérésként produkál. Egy fejlett nyelvhasználati szakaszban már egyértelművé válik, hogy az idegen nyelvet használó kizárólag „az üzenet” megszerzése kedvéért olvassa például az álláshelyhirdetést, az utazási irodák ajánlatait vagy éppen a szakterületének megfelelő szakirodalmat. (Ilyenkor is megtörténhet persze, hogy az olvasó egy adott műfajt nem az eredeti funkciójának megfelelően aknáz ki, például számos nyelvtanár csak azért olvas kortárs irodalmat, hogy nyelvtudását karbantartsa, amúgy a mű művészi értékei iránt alkalmasint közömbös.) Normális esetben a téma, az író szándéka és a megcélzott közönség irányhármassága világosan felfejthető a szöveg retorikai szerkezetéből, amely a mondaton belüli szerveződésekkel (pl. téma-réma) és a mondatok egymásutániságával (pl. az egyeditől az általánosig vagy osztályozás és példák; ok és okozat) éppúgy foglalkozik, mint a szöveg hierarchiáját jól megteremtő bekezdésekkel (pl. általános elvek és modellek; magyarázatok példákkal; alkalmazások). Minden műfaj sajátos szövegrendezési mintákat preferál.

3.8. Az olvasás tanításának technológiája

Az olvasási folyamatot elemző és magyarázó modellek tárgyalása során (különösen a 3.3. fejezet) némi egyszerűsítéssel arra a következtetésre juthatunk, hogy az olvasás tanításának két fontos szakasza van: a **dekódolás** és az **értelmezés**. Tekintetbe véve azt az igényt, hogy mindkét folyamatban magas automatizáltsági szintet kívánunk elérni, elvárha-

tó lenne, hogy mindkét formációval illő részletességgel és türelemmel foglalkozzunk. Az olvasástanítás története már anyanyelvű kontextusban is azt mutatja, hogy a **dekódolás** tanításának szakaszára sokkal több időt és energiát fordítunk (Mészáros és mtsai, 1990). Az **olvasás mint interpretáció** folyamatában tapasztalható gyakorlatlanságot azonban nehéz bizonyítani, hiszen ebben a tevékenységben a világról szóló ismeretek óriási mennyiségét kell (legalább sémákban) aktiválni, sőt, ismeretlen terepeken a jelentést is létrehozni problémamegoldó gondolkodás segítségével. Mostanában az idegen nyelvű főiskolai és egyetemi szintező (filter) vizsgák egyik mumusa az olvasásértés, amelyben a vizsgálódás – legalábbis a hallgatók szerint – az intelligencia- és személyiségtesztek világába tett kirándulás. Való igaz, hogy egy szöveg megértésének szintjei, azok elérhetősége, az elért szintek mélysége kifejezetten egyéni, személyiség- és műveltségfüggő. Mindezek ellenére meglepő, hogy a hirdetetten transzferábilis készségeket átvevő olvasástanítás (latin ábécét használó nyelvekre gondolunk) napi gyakorlatában milyen keveset törődik a szövegek interpretációjának kérdésével.

Nem szabad elfelejtenünk persze azt a tényt, hogy idegen nyelvű olvasás során a megértésnek nagyon is valós nyelvi akadályai lehetnek. Amikor anyanyelvünkön az olvasás tanulásába fogunk, már rendkívül jelentős **szókincssel** rendelkezünk, és a nyelvtani rendszerek használata is, ösztönösségük ellenére, rendkívül szilárd. Hiába fogunk hozzá egy második nyelv tanulásához nyilvánvalóan nagyobb fonológiai, morfoszintaktikai, pragmatikai tudatossággal, szókincsünk gyatra, és nem teszi lehetővé, hogy más irányú gyakorlottságainkat felhasználjuk. A végletekig vulgarizálva a kérdést: hiába indult be a fejünkben az a korábbi olvasmányélményeken alapuló séma, hogy itt most egy izgalmas kaland leírása következik, az iránytű-rejtekhely-kalóz-zsákmány-apály-zseblámpa stb. szavak ismeretének a hiánya megöli az olvashatóságot. Mindebből az is következik, hogy a dekódolásra koncentráló kezdeti szakasz együtt kell hogy járjon a szókincs ugrásszerű növelésével, és az ebben az időszakban befektetett, időnként idegőrlő és unalmas filológiai munka később nagyon is jutalmazó. A kezdeti szakaszok átvészelésében továbbra is óriási szerepe van az egyszerűsített szövegeknek (vö. lexikai szelekció és disztribúció), valamint az egész folyamatot átfogóan támogató, megfelelően fokozatokba állított olvasókönyvekre támaszkodó folyamatos (és önkéntes) extenzív olvasásnak (vö. 3.6.1.). Egyvalami bizonyos: hogy a közönyös és műveletlen, esetleg primitív és lusta – vagyis saját maguk miatt fokozottan hátrányos helyzetű – diákok ugyanolyan eredményeket produkálnak az idegen nyelvű olvasásban, mint amelyeneket anyanyelvi erőfeszítéseik során elértek.

Technikai szempontból feltétlenül meg kell jegyeznünk, hogy a magyarban sok szempontból kívánatos és jól érvényesíthető **szótagoló** olvasás a legtöbb indoeurópai nyelvben nem alkalmazható (főként a magyarban jól körülírt, és más nyelvekre nehezen átvihető szótagolási szabályok miatt is). Bármely **betűző** vagy betűztető olvasástanítás is gyakran mellékes haszonnal kecsegtet (pl. az angol nyelvben a spelling gyakorlása). A jelentős kiejtési eltérések ellenére mégis kívánatos a hang- és íráskép azonnali egybekapcsolása, együtt történő rögzítése, memorizálása. Még egy ilyen eltérő vizuális élmény is segíti a hangkép fennmaradását szemben a mesterséges szétválasztással (szóbeli kezdőszakasz), amely többnyire súlyos helyesírási problémákhoz vezet később. Ebből a szempontból talán érthető, hogy miért éppen angol nyelvterületen legnépszerűbb az úgynevezett **globális** (illetve egész szavas vagy szófelismeréses) olvasástanítás. Magyar nyelvterületen az úgynevezett kódori-

entált rendszerek jobban beváltak (ezeket korábban fonetikai vagy szintetikus módszerként is leírták), bár a jelenlegi technológiák igen gyakran többféle módszer ötvözetét jelentik (Czachesz, 1998). A hang és betű megfeleltetések nehézségei miatt fokozottan kíváncsiak, hogy egy globális módszerrel tanított olvasáselsajátításban legyen valamilyen hangosolvasási (ellenőrző és visszacsatoló) csatorna. Az élő, hangzó alakok visszacsatolása különösen fontos az extenzív olvasásban, ahol rendkívül gyakori, hogy a kontextusból kihámozott, esetleg nem is nagyon fontos jelentés az egyetlen iránytű az emlékezés és felidézés mechanizmusainak beindítására. Egyáltalán nem véletlen, hogy a legfrissebb metodikai szakirodalom olyan kísérleteket is rögzít, amelyekben gyakorló nyelvtanárok megpróbálják visszacsempészni a fonetikai jelek használatát a mindennapi tanításba (Newton, 1999). Nagy nyeresége lehet egy extenzív olvasási folyamatnak az olyan szótározás, amelyből a szó teljes fegyverzetben (vagyis hangalakjával felvértelve) pattan elő (vö. „beszélő” elektromos szótárak).

Az olvasásmegértés fejlesztésében különlegesen fontosak az olyan gyakorlatok, amelyeket leginkább a szöveg struktúráján alapuló találgatásnak nevezhetnénk. Ha megpróbálunk visszaemlékezni különféle rég nem látott szövegekre, általában jelentésviszonyokra emlékezünk és nem az apró, nyelvi strukturális részletekre. Minden olvasott szövegről készítünk egy ilyen szemantikai térképet, egy kognitív térképet, amelynek megrajzolása során gyakran folymodunk a **jóslás-kitalálás** eszközeihez (pl. egy-egy szó jelentésének kitalálásakor, egy-egy rejtett jelentésviszony feltárásakor, egy-egy sajátos kulturális-művelődési tény hatásának érzékelésekor). Ez a találgatás persze nem lehet parttalan, intelligens találgatásnak is nevezhetnénk, amennyiben pontosságát a kontextus és szöveg adta lehetőségek kötik meg. Az olvasási folyamat komplexitásától függ azoknak a stratégiáknak a száma, amelyeket az olvasó alkalmazhat: reális találgatásaihoz nyelvi elemeket éppúgy használhat (pl. szóelemzés), mint nem nyelvi elemeket, amelyeket az adott szituáció vagy éppen már egy beindult séma teremt. Ebben a kaotikus útvesztőben különösen fontos a diskurzus folyamatának változásait pontosan bemutató útjelzőknek a szerepe (discourse markers, lásd 3.4.), míg a legnagyobb nehézség továbbra is az marad, hogy a szöveg szó szerinti jelentésén túlnyúlva az átvitt értelmű jelentéseket, **implikációkat** is feltárhassuk. A szövegmegértési gyakorlatoknak tehát hangsúlyozottan kell foglalkozniuk a mondat szintet többszörösen meghaladó **makrostruktúrákkal** (bekezdések, narratívák, illetve a sémaelmélet különféle alkalmazásai). Előzetes tapasztalati tudásunk, az analógiák iránti érzékenységünk vagy akár előzetes kérdések is aktiválhatnak olyan sémákat, amelyek segítségével a megértés feladata könnyebbé válik.

3.9. Olvasmányok feldolgozásának hagyományos tantermi megoldásai

Minden olvasmányfeldolgozás – a szöveg alaptulajdonságaiból következően – egy határozott progresszió, még abban az esetben is, ha a tanári tervezés kiterőekkel, ciklikusan visszatérő elemekkel gazdagítja ezt a linearitást. A történeti hűség kedvéért meg kell, hogy jegyezzük: a nyelvtanárok valamikor sokkal óvatosabban bántak a szövegekkel, mint manapság. Meglehetősen mereven tartották be a különféle didaktikai szinteket. Alapfokon például, ahol még a jelek értelmezése is problémát jelenthet, csak szavak olvasása folyt, még hozzá ismert tananyagon. A középfokra a mondatcentrikusság volt jellemző, és a java-

solt tananyag itt sem a merőben új, hanem egy részben ismert vagy már korábban tárgyalt anyag mintájára átirat bekezdés, esetleg hosszabb egybefüggő szöveg. Csak a középhaladó és haladó szintek között javasolták a már meglehetősen gyakorlott olvasó számára, hogy területi egysége a bekezdés legyen, amelyben már ismeretlen szavak is előfordulnak. Ez a fajta kíméletes fokozatosság csak haladó szinteken szűnt meg, ahol a tanuló már kellőképpen felvértezett ahhoz, hogy minden kötöttségtől mentes, autentikus szövegekkel bombázzák. Nyilvánvaló, hogy a fokozatosság ősi alapelvét manapság sem szabad figyelmen kívül hagynunk.

Valójában a tanár munkája a szöveg **kiszemelésével** kezdődik, amelyet számos kritérium alapján választ függetlenül attól, hogy a kiszemelt szöveg tantervben-tankönyvben rögzített standard vagy tanterven kívüli jelenség. A kiválasztás során számos indexet vehet figyelembe a tanár, a legfontosabb azonban a **szintezés**, amely azt jelenti, hogy a szöveg nehézségi foka egy icipicit haladja meg a befogadók nyelvi szintjét (vö. Krashen Comprehensible Input, 1985). A szöveg kiválasztása időigényes feladat (hányszor hallani, hogy a szókincs már stimmel, de a szerkezetek túl könnyűek, vagy éppen fordítva), de még inkább időigényes a kiválasztott szöveg felcícomázása különféle gyakorlatokkal, amelyek megelőzik, tarkítják vagy éppen követik a feldolgozást. Vagyis az olvasmányok feldolgozásának hagyományos menetében az olvasmány bemutatását **megelőző**, az olvasmány feldolgozását **elősegítő** és az olvasmány feldolgozását **követő** gyakorlatsorokról szokás beszélni.

A gyakorlattipológia mikéntjét az a cél határozza meg, amiért az adott olvasmányt választottuk, hiszen a cél az olvasás **típusát** is meghatározza. Az olvasmány bemutatását **megelőző** kérdések például, mint valami jelzőpóznák, nemcsak a figyelmet keltik fel, hanem egyben útbaigazítást is adnak arról, hogy miféle feladat várható. Röviden: a jó szövegmegelőző gyakorlatok egyértelművé teszik az olvasmány feldolgozásának célját, típusát. Nyilvánvaló, hogy ez a pont az, ahol egyébként fel kell kelteni a tanuló érdeklődését, motiváltságát, azt a vágyat, hogy akarjon olvasni – és ebbe az előkészítésbe az a könnyítés is belefér, hogy a szokatlan szavakat vagy a kitalálhatatlan kulturális összefüggéseket előre megadjuk. Például egy haladó szakszöveg olvasásakor elképzelhető, hogy a feladat nagyobb mennyiségű szövegben azonos információ lokalizálása (scanning típusú feladat). Egy ilyen feladatot bizonyos, hogy néma olvasással és viszonylag kevés előkészítéssel is beindíthatunk, és a feladat helyes elvégzéseként kapott értékelhető üzenetet mindjárt egy másik készségbe transzponálva ellenőrizzük (írjon meghatározást az adott fogalomról a szövegben lokalizált ismeretekre támaszkodva).

A klasszikus olvasmányfeldolgozás azonban többnyire nem ilyen: inkább intenzív olvasásról van szó, amelynek célja a nyelvi részletek feltárása. A hangos olvasás többnyire megkerülhetetlen. A különféle részletek bemutatására és az alapos gyakorlásra is alkalmat adó feladatokat kell szerkeszteni. Általában ezeket a gyakorlatokat szokás összefoglaló néven az olvasmány feldolgozását **elősegítő** gyakorlatoknak nevezni.

Többnyire még középhaladó és haladó szinteken is be kell vezetnünk a témát, amelyvel aktiválhatunk néhány sémát, sőt, adhatunk némi időt egy gyors áttekintésre is, hogy a tanulóknak van-e valamilyen átfogó véleménye a szövegről. Ha egy különleges szerkezeti megoldást vagy nyelvi-nyelvtani jelenséget szeretnénk bemutatni az olvasás során, elárulhatjuk azt is (hiszen ez csak még érdekesebbé teheti az olvasást, mintha csak úgy vaktában kellene olvasni). Tételezzük fel továbbá, hogy sikerült olyan szöveget választani, amely

tematikai szempontból mindenképpen érdekes diákjaink számára. E tekintetben még a dühítő vagy visszataszító szöveg is jobb, mint a közömbös (ezzel nem az ízléstelen szövegek bevezetését pártoljuk, éppen ellenkezőleg; provokatív szövegek viszont mindenképpen keltenek).

Míg az olvasás feldolgozását elősegítő gyakorlatok karakterükben többnyire magyarázóak, illetve gyakoroltatóak, az **olvasmány feldolgozását követő** gyakorlatok főként az értettséget vizsgálják fő funkciójuknak megfelelően. Másfelől, az olvasmányok feldolgozását követő gyakorlatok rendre a leggazdagabbak, hiszen itt minden megengedett, mondjuk a szókincsfejlesztő gyakorlatoktól a globális, átfogó kérdések megválaszolásáig. Ezek között ugyanolyan fontos lehet egy nyelvtani szerkezet gyakorlása, mint a szerző szerkesztési technikájának feltárása vagy a téma által provokált, a diák által megírandó vélemény, fogalmazás. Nyilvánvaló, hogy ez a legutóbbi gyakorlattípus már egyértelműen az applikációkhoz tartozik, amelyekben gyakran az egyik készségformában nyert információt egy másik készségformába transzponálva értékesítjük.

A világ egyik legnagyobb könyvpiaca az idegen nyelvű könyvek között éppen a módszertanilag feldolgozott **olvasókönyveké**, amelyekben számtalan olyan gyakorlati megoldást találhat az ambiciózus nyelvtanár, amelyet pedagógiai élethelyzetéhez igazíthat. Ugyanakkor éppen ezek az olvasókönyvek, esetleg egyszerűsített olvasókönyvek a bölcsői, felnévelő dajkái az olvasási szenvedélynek, amely ha beindult, a célnyelv szinte végtelen vadászmezőit nyitja meg az érdeklődő számára. Megfelelő ráhatással növelhető az idegen nyelvű olvasás sebessége is (ez utóbbi komplex feladatról időnként kényelmesen elfeledkezünk), amelynek jelentősége óriási, hiszen ez olyan, mintha éveket adnánk az élethez.

3.10. Összefoglalás

Az olvasás 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 egészlegességként történő érzékelése); 3. megértés (amely a szó, illetve a kifejezések „közvetlen” jelentésének felfogása); 4. értelmezés (amely már a reagálást is tartalmazza, és mintegy teljessé teszi a szövegben elrejtett kommunikatív cselekményt). Mire egy idegen nyelv tanulására sor kerül, már mind a néma, mind a hangos olvasás technológiája kialakul, az olvasás fiziológiájával egyetemben (fixáció és regresszió, a fixáció szélessége, az olvasás sebessége, gyorsolvasási hajlam stb.). Az olvasás legismertebb típusai a következők: 1. egy speciális információ lokalizálása (scanning); 2. a lényeg kiszűrése, vagyis a legfőbb pontok tisztázása (skimming); 3. intenzív olvasás (régiben analitikus olvasásnak is nevezték, a szöveg minden részletére kiterjedő, lassú, alapos, elemző olvasás); 4. extenzív olvasás (régiben szintetikus olvasásnak is nevezték, a szöveg viszonylag gyors tempójú, általános megértésre törekvő olvasása, ilyen például a szépirodalom olvasása).

Az olvasás tanításának a következő legfőbb 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 (egész szavas olvasásnak is nevezik: whole-word

method, amely főként az angolszász területekről, illetve a kiejtéstől nagyon eltérő írásképeket használó nyelvekből került át Magyarországra). A nyelvtanítás történetében az olvasás egészen a 20. századig nem számított külön vagy önálló készségnek, a fordításnak éppen úgy része volt, mint a bibliamagyarázatnak vagy irodalmi elemzésnek. Egyszerűsített olvasókönyveket már a görögök is használtak, az intenzív olvasásnak a római gyakorlattal (fordítás) bővített formáit a latin mint idegen nyelv tanítása megőrizte a mondatelemzésektől a gazdag nyelvi és stiláris megjegyzéseket tartalmazó praelection át a modern kori szövegmagyarázatig. Az extenzív olvasás a reneszánsz után kezdett jobban elterjedni. Olvasásközpontú módszerekről pedig először a 19. század derekán hallhattunk (Marcel), aki szerint 25-30 könyv elolvasása alapfeltétel egy nyelv megismeréséhez. Ebben a folyamatban valójában az olvasó visz jelentést a szövegbe.

Az idegen nyelvek tanításának leghíresebb olvasáscentrikus módszere az olvastató módszer. Az olvasástanítás intervalluma az idegen nyelvek tanításában a jelek felismerésétől (pl. más írásrendszer esetében) az értelmezésen túl a folyékony olvasás tudatos fejlesztéséig tart. Ebben a folyamatban a különböző olvasási szinteket úgy különíthetjük el, hogy az alapfokon a jelek beazonosítása szócentrikus olvasással ismert anyagon történik; középfokon mondatcentrikus megközelítésben gyakran az ismerttől már valamelyest eltérő átalakított példákban. Ugyanebben a szintben már megfigyelhető a folyékony olvasás kifejlődése, ismeretlen szavakat tartalmazó, legalább bekezdés szintű szövegeken, míg a haladó olvasás természetes, nem limitált diskurzust értelmez. A hangos olvasás vitatottsága ellenére segíti a betű és hang megfeleltetésekben a hangminták vizuális stimulusra történő automatikus reprodukálását, bár a valódi nehézséget az okozza, hogy a szöveg értelmezéséhez a szövegben fellelhető nyelvszerkezeti kulcsokat és a jelentések folyamatos, kontrasztív dekódolását a fentebb említett automatizált folyamattal szinkronban kell végrehajtani.

Az olvasási készség fejlesztésében (a beszédértéshez hasonlóan) fontos rásegítő képességek, adottságok: a kitalálás és a rövid távú memória. Jelentősen könnyebben olvasnak azok, akik megfelelő toleranciával rendelkeznek 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 és a mondatokon belüli szerkezeteket. Az olvasási készség transzferálható készség az idegen nyelvek tanításában.

3.11. Ajánlott irodalom

- CICUREL, F. (1991): *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette, Coll. F.
- EHLERS, S. (1992): *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik*. Langenscheidt.
- GRELLET, F. (1981): *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HEDGE, T. (1985): *Using Readers in Language Teaching*. London: Modern English Publications.
- HERINGER, H. J. (1988): *Lesen, lehren, lernen: Eine rezeptive Grammatik des Deutschen*. Niemeyer.
- MOIRAND, S. (1979): *Situations d'écrit*, coll. DLÉ. Paris: CLÉ International.
- NUTTALL, C. (1983): *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann.
- WALLACE, C. (1992): *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

4. Az íráskészség fejlesztése

Minden fizikailag és szellemileg egészséges gyermek megtanul beszélni, de az olvasásra ugyanez már nem érvényes, az írásra pedig még kevésbé. A lényegi különbség éppen ez az elsajátított és a tanult készségek között, de még a tanult készségeken belül is lehetnek eltérések: több ember tud olvasni, mint írni. Az írás tehát igazi kihívás diáknak és tanárnak egyaránt, idegen nyelveken pedig hatványozottan az. Az írás éppúgy kommunikáció, mint a beszéd, vagyis egy adott cél érdekében egy kiszemelt közönségnek írunk. Ez a teleológiai cél mindvégig ott lebeg az írás folyamatában, míg a vizuálisan megörökített nyelvi jelet kommunikatív helyzetbe hozzuk: éppen ez a kommunikatív cél az, amelynek jelenléte gondolatmenetünket mindvégig koherenssé teszi. Az írás éppúgy a **kommunikatív kompetencia** követelményének engedelmeskedik, mint a beszéd: nyelvtani szabályokat követ, alakítani és mondattani követelményeknek tesz eleget, hibátlanul betűz és központosz stb. (**nyelvi kompetencia**); a céloknak, a témának és a közönségnek megfelelően variálja az írás műfajait (**szociolingvisztikai kompetencia**); a kohézió és a koherencia szabályainak engedelmeskedve használ különféle technikai megoldásokat, hogy a szöveg egészét egybetartsa (**szövegalkotási kompetencia**); a tervezés és az állandó módosítások segítségével, kreatív ötletekkel megpróbálja elkerülni az érthetlenség különféle csapdáit stb. (**stratégiai kompetencia**).

Már az eddigi leírásból is felsejlik az írás tanításának néhány ősi vonása, arculata. A betűvetés, az írás-olvasás tanításának elemi tudományában a **fizikai megjelenítés**en van a hangsúly, a fejlődés íve a palavesszőtől a lúdtollon át az acéltollig, újabban Bíró úr találmányától (biro = golyóstoll) egészen a számítógépig tart, ha csak az írásképek külső megjelenítését vesszük figyelembe. Évezredek szemléleti változásait sűrítik a különféle írástípusok a képirástól a betűírásig, és ezen a több évezredes úton elenyészően rövid egy ember élete (a szerzővel egyidős magyarországi generáció számára a még átélhető kéziratminták vizuális fickándozásaiban a skála az Öveges–Pohárnok-féle szépírástól a Lutter-féle zsinórírásig át az 1956-ban bevezetett állóbetűs írásig terjed).

Az írás „mechanikájának” kialakításánál hosszadalmasabb az a fokozatosságra törekvő folyamat, amely az utánczás világából jó néhány metamorfózison át elviszi a jelöltek többségét az egyéni, a **kreatív írás** világába. Ebben a végső stádiumban az írás mint fizikai művelet csak tükröződése egy gondolkodási folyamatnak, ahol az alkotás eredménye maga a mű, amelynek kifejezőereje stílusában nyilvánul meg, amely sajátos és egyéni. Ezen a szinten már nyilvánvalóvá válik, hogy miért kell nagyon jó olvasónak lennie annak, aki írni akar; hogy bizonyos értelemben az írás és az olvasás reciprok értékek, mert az írás konstruálás, az olvasás pedig dekonstruálás és így tovább. Az írás és olvasás titkos megfeleltetései-

nek mélyén az egyénnek az a képessége rejtőzködik, hogy pusztán írásos jelek segítségével teremtsen meg egy kommunikatív üzenetet, ráadásul úgy, hogy az olvasásban a dekódoló ugyanahhoz a jelentéshez jusson. Nyilvánvaló, hogy az értelmességnek számtalan aspektusa van, így a megfejtés játékaiban az egyén a maga életében determinált ismeretei szerint jut el egy megoldáshoz, amely minden ember esetében kicsit más, kicsit eltér. Jó írás esetén azonban ezek a variációk még évszázadok múltán is egy kötegben maradnak, jelentésük gömbvillámként hatol át az értelmetlenségek által felfalt századokon.

Ez utóbbi megjegyzésekből az is következik, hogy maga az írás is **interaktív folyamat**, hiszen az író próbálja valamiről meggyőzni az olvasót, mégpedig úgy, hogy legjobb megérzése szerint feltételezi, hogy mi az, amire az olvasónak szüksége van, sőt még azt is, hogy mikor van rá szüksége a dekódolás folyamatában. Vagyis az író legnagyobb tudománya mindig és főként a **válogatás**, amely döntően tartalmi, az **elrendezés**, amely a kiválogatott anyag sorrendjéről dönt, és mindent átfogóan a **megjelenítő erő**, a kifejezőerő vagy köznapin nevéen stílus.

Az írásról szóló fejezet a fentieknek megfelelően foglalkozik majd az írási folyamat szerkezetével és jellegzetességeivel, az írás és a többi készség rokonságával, az írás műfajaival, az írás fízíológájával és mikrokészségeivel, az írás tanításának technológiájával és az írás tanításának történetével.

4.1. Az írás tanítása: történelmi előzmények és tanulságok

Az írástanítással foglalkozó egyik legjobb amerikai munka (Reid, 1993) megteheti, hogy rövid történelmi visszapillantásban az audiolingvális módszerrel, a Harvard Egyetemmel és B. F. Skinnerrel indítson, hiszen a mű címében meghatározottan ő csak az Amerikában letelepedett idegen ajkúak angoltanulásával foglalkozik. Mi viszont nem hagyhatjuk figyelmen kívül az idegen nyelvek tanításának ismert, mintegy huszonöt évszázados történetét, amelyből világossá válhat, hogy az írás több más tanult készséghez hasonlóan **kulturspecifikus**. (A magyarok akár szerencsésnek is tekinthetik magukat azzal, hogy a rovásírást hátrahagyva egy latin betűs kultúrához kötődtek.) Minthogy itt most nincs mód arra, hogy az akkádok nyelvtanulásától lépésenként haladjunk napjainkig, valójában két elemzéssel kívánom megvilágítani az idegen nyelvű írástanítás legfontosabb jellegzetességeit. Az egyik az a fejlettség és sokszínűség a középkor és újkor iskolai hagyományaiban, amelyet majd a nyelvtani-fordító módszer jelentősen beszűkít, a másik pedig az idegen nyelvű írástanítás fejlődése és jellegzetességei a második világháború után.

4.1.1. Közép- és újkori iskolai hagyományok

A tévesen sötétnek titulált középkor – bár kevesek számára hozzáférhetően – briliáns elmékkel és kitűnő iskolákkal rendelkezett, ahol a legnagyobbak keze nyomán tovább élt a grammatika, logika, retorika harmóniája. Jóllehet a képzés középpontjában kétségkívül az „elocutio”, az ékesszólás tudománya szerepelt, azt egy pillanatig sem kell gondolnunk, hogy az ókori vagy középkori retorika nem foglalkozott a fogalmazástanítással, a vers- és

prózaírással. Az a vágy, hogy az anyanyelvű beszélő számára is értelmes sajátosságokat, könnyedséget és stílust mutasson fel az idegen nyelveken szólni tudó, töretlen az iskola-rendszer folyamatosságában, amely mindvégig közvetítette ezt az elvárást mind a görög és a latin, mind az idegen nyelvek, majd pedig a helyi és modern nyelvek tanításában. A középkori, majd újkori idegen nyelvi írástanítás valójában három szinten foglalkozott a készség fejlesztésével. Az első szint egy **mechanikus** folyamat, amelynek segítségével a kézírás összes technikai fogását (betűvetés, központosítás) elsajátították. A második szintet ma nyilván **fogalmazástanításnak** neveznénk, ahol a fokozatosság elvének gondos betartásával jutottak el az úgynevezett szabad fogalmazásig, amely már egyéni, kreatív munkákat jelent. Akkoriban az íráskészség fejlesztésének körébe tartozott a **fordítás** készségének fejlesztése, amelyet éppúgy művészi munkának tartottak, mint a kreatív írásművészetet. (A komplex készségek működése (fordítás, tolmácsolás), vagyis a két nyelv közötti közvetítés készségei nem képezik tárgyát a jelen műnek, ezért itt csak az első két szint kedvelt műveleteit magyarázzuk valamivel részletesebben.)

Bár a **betűvetés** tudománya nem tartozik szűkebb értelemben véve a nyelvi készségekhez, az írásnak mindenképpen előfeltétele. Úgy tűnik, hogy a reneszánsz általában többet foglalkozott a kézírással, annak minőségével, mint a későbbi századok: a diákoknak a görög és héber szövegek másolására szolgáló füzetük volt, és a kézírás megújulása – a minuszkulák megjelenésével egy időben – a karoling reneszánszra esik. Arról vannak feljegyzéseink, hogy a középkorban gyakran használtak falitáblákat, ahol a tanár nagyban mutatta, hogy miként formálódnak a betűk, és ezeket a mozgásokat kellett a diákoknak rögzíteniük. Egyvalami bizonyos, hogy az írástanítás és a betűzés akkor még egymástól elválaszthatatlan fogalmak és folyamatok: mind a másolásban, mind a diktálásban figyelembe vették ezt, így vált a középkori „orthographiae” ősvé mindenféle helyesírási gyakorlatnak (jóllehet ez a tárgy eredetileg strukturális és szemantikai elemeket is tartalmazott).

A második szint, amely már valójában az egyéni stílus és hang kialakítására törekszik, négy lépcső segítségével érte el célját: **transzkripció** (amely valójában másolás); **variáció** (amely az eredeti példamondatok főként strukturális megváltoztatása); **imitáció** (amely az eredeti írói avagy költői technikáknak a lehető legtökéletesebb utánzása); és csak ezután következik a valóban **alkotó írás**, az egyéni fogalmazás. Világosan kell látnunk persze, hogy az első szakasz „másolásai” nagyon is tudatos nyelvi programot jelentettek, hiszen ezek a példák a nyelvi közhelyektől közmondásokon és szólásokon át híres emberek mondásaiig terjedtek. Ezeket az írásos gyakorlatokat természetesen memorizálással erősítették meg, így előbb-utóbb ez az állandóan bővülő anyag a diákok szókincsének szerves részévé vált. (Erasmus szól nagy részletességgel arról, hogy miként kell kezelni ezeket az exemplumokat. Más kérdés, hogy kétélű fegyver közhelyekből és mások mondataiból megalkotni műveltségünket: John Locke szerint, akinek a feje tele van mások gondolataival, az már a legjobb esetben is csak pedáns lehet, de okos nem.) A 14. században ismét divatos lett az **átírás** technikája, és ezek között a gyakorlatok között a mondatbővítés ugyanúgy szerepelt, mint prózai szövegek versbe való átültetése. Ez a technika természetesen már átvezet bennünket az **imitációba**, amely az irodalmi utánzást – írók, költők és szónokok utánzását – egészen a paródia műfajáig fokozta. Így vált szívesen utánzott szerzővé Cicero és számos ókori klasszikus költő, akiknek stílusát megpróbálták modellálni különleges könyvekben, amelyek azt szolgálták, hogy a tanulóknak legyen mégis némi segítsége a nagy szerzők

utánzásában. Nem a módszertani könyvecskék sikerén vagy sikertelenségén múlt, hogy a bikkfanyelven megírt ügyetlen imitációk meg sem tudták közelíteni a nagy szerzők eredetiségét, így aztán az utánzások és paródiák nem rombolták le az isteni tehetség imázsát, hanem csak még magasabb helyre tették azt. A szabad kompozíció gyakorlásában a tanulók kísérletei nem szorítkoztak csak a prózára, az idegen nyelvű versírás is állandó követelmény volt. Egyfelől ez, másfelől pedig a fordítás és az oda-vissza fordítás intenzív használata, különösen a 16. századtól kezdődően, olyan különleges erő, amely főként a stílusérzéklet nagyszerűen fejlesztette. Dubois, Ascham és Brinsley munkásságának eredményeként a fordítás és az oda-vissza fordítás az íráskészség fejlesztésének egyik legjelentősebb színterévé vált (még az sem kizárt, hogy John Milton éppen tanári munkássága során tökéletesítette irigylelt többnyelvűségét).

Hosszan sorolhatnám még e több évszázados írástanítási bölcsélet legjobb fogásait (a részleteket lásd Kelly, 1969; Bárdos, 1991), de talán ennyi is elegendő ahhoz, hogy az olvasó világosan lássa, hogy századunk modern módszerei közül nem egy tizedannyit sem törődött az írással (pl. a direkt módszer, az intenzív módszer vagy a humanisztikus módszerek általában), mint amennyi a már letűnt évszázadok iskolai minimuma volt. Nem a kézírás hiányzik, hanem a hozzá kapcsolódó kreativitás, a szellemi tartomány.

4.1.2. Az írás fejlődése a második világháború után

A második világháború után valamennyi ismert módszer foglalkozott az íráskészség fejlesztésével, még ha nagyon eltérő mértékben is. Ennek ellenére az írástanítás robbanásszerű megújódása csak az utóbbi két évtizedben érte el az idegen nyelvi osztálytermeget. A háború utáni első két, majdnem három évtized, összhangban a kódcentrikus nyelvtanítással, csak az írás végeredményében volt érdekelt, magában a **produktumban**: ezt elemezte. A fogalmazás tanításában megtartották a fokozatosság elvét, sőt egyes műhelyekben szinte a tökélyre fejlesztették azt az utat, amelyet a kontrollált írástechnikától az irányított fogalmazásokon át a „szabad” fogalmazásig meg lehet tenni a készségszerzés és a készségek használatának folyamatában (lásd Rivers–Temperley, 1978).

Valójában ugyanezt a fokozatosságot rögzíti az audiolingvalizmus béklyóit szétfeszítő, de mégiscsak döntően benne maradó, ma már klasszikus leírás: Byrne munkája az íráskészség fejlesztéséről (Byrne, 1979). Bár a klasszikus audiolingvális módszer minden készséget egyaránt kívánt fejleszteni, azért kétségtelen tény, hogy megvalósult gyakorlatában a szóbeli készségeket mégiscsak előnyben részesítette. Az írás kifejlődésével kapcsolatban az audiolingvalisták hitelt adtak néhány közhiatedelemnek: ha a diák jól tud angolul, ezeket a készségeket át tudja vinni az írásra; a „kutyaharapást a szőrével” elv alapján úgy gondolták, hogy minél többet ír valaki, annál jobban tud majd írni; és hogy az írást egyébként sem lehet megtanítani. Sokan egyszerűen az írást a nyelvtan begyakorlásának tekintették. Nyilvánvaló, hogy ezek az elképzelések a nyelvtanári demagógia fegyvertárából származnak: ezekhez képest a Byrne-féle **kontrollált írástanítás** sokkal fegyelmezettebb volt, például sok modellt adott, ahol apróbb változtatásokkal a mintát egyéni produkcióvá lehetett változtatni. Ebből az időből származnak a klasszikus **irányított fogalmazások** (amelyet gyakran szóbeli fogalmazás előzött meg), ekkor voltak népszerűek a különféle **mondatkombinációs**

gyakorlatok: összevonás, bővítés, egyszerűsítés, átalakítás stb. Nagyjából ez a helyzet a hatvanas évek derekán, vagyis az írás rettenetes bonyolultságát figyelmen kívül hagyva, a pontos mondatok gyártása állt a középpontban, a gyakorlatok egy része kiszakított, nem egészen diskurzusokon zajlott.

A hatvanas évek végén azonban megindul valami (Kaplan, 1966), amely a diskurzus egészére és ezen belül az egyes elemek elrendezésére irányítja a figyelmet. Ez az új szemlélet, az úgynevezett **kontrasztív retorika** azt állítja, hogy a diskurzus elrendezése egy-egy kultúrához kötődik, és ezt a kötöttséget figyelembe kell venni, el kell fogadni, ha a célnyelvi kultúrába be kívánunk lépni. Ez volt az első olyan mozzanat az írástanításban, amely a tanítás fókuszát némileg elmozdította a nyelvi kódtól. Az írástanítás gyakorlata a hetvenes évek derekától aztán egyértelműen a **szerző** munkájára terelte a figyelmet: vagyis nem az volt a továbbiakban érdekes, hogy milyen lett a produktum, hanem átmenetileg fontosabbá vált, hogy miként működik az a bonyolult **folyamat**, amelyben az írás megszületik. Nemcsak az idegen nyelvi tankönyvek, hanem más kiadványok is gombamód elszaporodva, nagy részletességgel tanították ekkor a **folyamat követendő szakaszait** az írás tervezésétől a különféle változatokon keresztül a végső revízióig. Jó tíz évig irányult ez a megkülönböztetett figyelem az írás folyamatára, s benne az író szerepére, míg végül újból kiderült: azért a produkció mégiscsak nagyon fontos. Talán éppen ezért a nyolcvanas évek derekától kettős folyamat figyelhető meg: a szerző-mű-olvasó triójában most egyre inkább a befogadó, illetve a **befogadó közönség** standardjainak megítélése, illetve elfogadása kerül a középpontba. Ugyanez a folyamat a **tartalomban** is különféle változásokat hoz: növekszik a különféle kultúrák találkozásait, összecsapásait kísérő érzékenység; és az általános nyelvfejllesztéssel szemben tért nyer a szaknyelvűség: a különféle szakmákban, egyetemi tanulmányokban hasznosítható speciális nyelvezet.

A kilencvenes évekre tehát elértük azt, hogy a nyelvtanárok elfogadják, hogy az írás rendkívül összetett gondolkodási folyamat, amely ugyan tanítható és tanulható, de meglehetősen sok kötöttségnek kell hogy megfeleljen. Ilyenek például a **nyelvi normákon** túlmenően a **retorikai** törvényszerűségek, a **kulturális érzékenység**, a befogadó olvasótábor stílári szokásai stb. A nagy műgonddal kivitelezett **folyamatban** (amely a téma **kiválasztását**, a témába való beleolvasást, jegyzetelést követően a **tervezésben**; az első vázlatot és többféle **átírást** követően pedig a végső **revízióban** csúcsosodik ki) mégsem nélkülözhetjük az eredeti invenció, az ötletgazdag fogantatás pillanatait, amely csak meggyőző stílussal párosulva eredményezhet katartikus hatású művet. A mű mégiscsak nagyon fontos: bizonyos értelemben a befogadók körét a mű nyelvezete és stílusa válogatja, a nyelvtenár dolga pedig az, hogy a diákot olyan technológia birtokába juttassa, amely lehetővé teszi, hogy a mai elvárásoknak megfeleljen.

4.2. Az írás fiziológiája

A számítógépek térhódítása, a printerek világa számos területről kiszorította a kézírást (az egyetemeken már nem is fogadnak el kézzel írott dokumentumokat). A kézírást legfőbb kritériuma ma már egyszerűen az olvashatóság, amely jelentős romlás, ha az egykori szépírás (kalligráfia) világából indulunk ki. Az idegen nyelvek tanára többszörösen is szeren-

csés helyzetben van, hiszen a Magyarországon leginkább népszerű idegen nyelvek mind latin betűket használnak (egyetlen kivétel az orosz), így a tanár megmenekül a betűvetés tanításának kínjaitól, és az elvárt transzferabilitásra támaszkodva elég, ha a különbségekre figyel, amelyeket egyfelől bizonyos betűformák, másfelől a helyesírás és központoszás speciális szabályai jelenthetnek. Van azonban néhány olyan művelődéstörténeti tény, amelyet az idegen nyelvek tanárának ismernie kell, és mi sem hanyagolhatjuk el.

Ismerni illik – térben és időben – magának az írásnak a történetét, az írásmódok kialakulását, a legfontosabb csoportjait. Ma már a **fonológiai elvű** vagy fonematikus írások vannak előtérben, amelyek vagy **szótagírások**, vagy **betűírások**. (Szótagírás volt például a cseroki indiánok múlt században rögzített írásmódja vagy a ciprusiaké i. e. 6–3. századig. Mai szótagíró változat a japán katakana, amelyet főként idegen eredetű szavak átírására használnak.) Az európai és a mediterrán térségekben **alfabetikus** írások terjedtek el (ezeket exportálták más földrészekre), köztük a legismertebbek a latin, a görög, a cirill, az arab és a héber ábécék. Az eredendő írásmódok azonban **képirások** voltak (Egyiptom, Mezopotámia, Kína, Kréta stb.), amely képirásból bizonyos absztrakcióval fejlődtek ki az úgynevezett **ideogramok**: ilyennek tekinthetjük az egyiptomi hieroglifákat vagy a sumér ékírást. (Az ideogramok absztrakciós szintje manapság a ruhák mosási utasításaiban érhető tetten, vö. nem vasalható, nem vegytisztítható stb. ábrákat.) Az írásmódok fejlődésének történetében különleges fejlemény még az úgynevezett **logografikus** írás, ahol minden egyes graféma egy szót jelent. Egy ilyen logográf rendszer több ezer grafémát is tartalmazhat, mint ahogy egy 17. századi kínai szótár ötvenezer jelet örökített meg. A mai modern nyelvhasználatban ez a szám kétezerre csökkent, és a japán kanji írásban is ezernyolcszázötven a „hivatalosan” megengedett jelek száma. Ebből nyolcszáznyolcvanegyét tanítanak meg hat év alatt az általános iskolában. Bár a téma vonzó, a részletek iránt érdeklődő olvasót mégis szakkönyvekhez és enciklopédiákhoz irányítjuk (pl. Crystal, 1987; Kéki, 1971).

Azt is illik tudni az idegen nyelvek tanárának (különösen ha meg is kell tanítania egy új ábécét), hogy az **íráselsajátításnak** is vannak elkülöníthető, viszonylag könnyen felismerhető fázisai. Az első írott nyelv elsajátításában kezdeti szakasról beszélünk addig, amíg a mozgás alapvető koordinációinak megteremtéséről van szó, amely együtt jár a betűzés absztrakciójának felfogásával, a helyesírás képzeiteinek első megjelenésével. Ezt követi konszolidációs szakasz (nagyjából a hetedik életév tájékán), és már körülbelül a kilencéves korban megjelennek csak az egyénre jellemző betűminták és az egész írásnak az egyénre jellemző szerveződése. A negyedik, integrációs szakaszban alakul ki, nagyjából a tinédzserkor középtáján az a „személyes hang” az írásképből, amely aztán évtizedekig megmarad.

Közel harminc év telt el az **álló betűs** írás bevezetése óta, mire ismét engedélyezett lett Magyarországon a **dőlt betűs** írás, amely jobban megfelel a fizikai helyzetből következő természetes dinamikának (vö. Ligeti, 1982). Addig csak a nemzetközi levelezést folytató nebulók vehették észre, hogy Európában szinte mindenütt dőlt betűs kézírást tanítottak. Az írástanítás részletei (ergonómiája, helyes tartás, a kéz és az ujjak szerepe, betűelemek és alakelemzés stb.) azoknak valóban fontos, akiknek új betűrendszert kell elsajátítaniuk. (Ezzel kapcsolatban vö. A. Jászó Anna, 1997.)

Korunkban a számítógép idomítása, szelídítése már eljutott egy olyan szakaszba, hogy az emberi munka fáradságos, monoton és unalmas részeinek terheit átvegye. Amikor a diák a mai helyesírási programok segítségével pontosítja betűzését, önámítás áldozatává válik,

amely jelenség a számítógépek proletárforradalmának legfőbb mozgatórugója. Azt a hamis tudatot alakítják ki használójukban, hogy mindenhez értenek (amiről programjuk van), a zeneszerzéstől az adóügyekig, a teszteléstől a szépirodalomig. Az egyén tehetségének egy ilyen megsokszorozódásáért, ezért a „tökéletesedésért” (empowerment) hamis tudattal fizetünk. A számítógépes varázslók valódi értéke és tehetsége csak számítógépmentes környezetben érzékelhető vagy akkor, ha elromlik a gép (amely esemény elég gyakran bekövetkezik). Metodikai szempontból éppen ezért kívánatos, hogy sűrű kézírásos visszacsatolással valódi képet alakítsunk ki magunkban és diákjainkban az írás mechanikájának valós szintjeiről (és ebbe most a helyesírást és központosítást is beleértjük). Nyilvánvaló, hogy hosszabb írásművek esetén, részben az eltérő célrendszer miatt is, csak számítógépes anyagot lehet elfogadni. A fenti provokatív és némileg demagóg mondatok csak arra kívánták ráirányítani a tanárok figyelmét, hogy mind a kézi, mind a gépelt írás fiziológiáját olyan szintre kell hozniuk tanítványaikban, hogy az ne akadályozza a gondolkodási folyamat függetlenségét, sem az írás interaktív céljait.

4.3. Az írás és más készségek

Egy korábbi fejezetben (III/1.) már foglalkoztunk a készségek felosztásával. Akkor az egyik lényegi mondanó éppen az volt, hogy **a készségek befogadó, bezáró jellegűek**: nincsen beszéd hallásértés nélkül, és nincsen tolmácsolás beszéd(ek) nélkül; hasonlóképpen, nincsen írás olvasás nélkül, és nincsen fordítás írás(ok) nélkül (lásd 23. ábra). Más szavakkal: a beszédnek része a hallásértés, és a tolmácsolás kétnyelvű beszédekből áll; az írásnak része az olvasás, és a fordítás kétnyelvű írásokból áll. Az osztályozás szempontjából a készségek tehát nemcsak jól elkülöníthetők, hanem bizonyos értelemben **integrálód-****nak** is. Abban a tipológiában nem esett szó arról, hogy a készségek másféleképpen is köthetnek egymáshoz: a különféle nyelvi tevékenységekben úgy forgathatjuk őket, mint egy kaleidoszkópot: minden kis mozdulásra más és más a kép. Így már találunk olyan variációkat például az auditív és vizuális készségek között, amelyek nem illeszthetők a csak vizuális vagy csak auditív készségek implikációs rendszerébe. Ha egyeneseket kellene húzni mondjuk a hallásértés és az írás között, akkor valószínűleg olyan megjelölések szerepelnének a vonalakon, hogy diktálás, jegyzetelés és ezek variációi. Kevert és meglehetősen sajátos készségtípusnak tűnik egy olyan közismert és gyakran követelt tevékenység is, mint a hangos olvasás. A szerepjátékok egyes típusait előre elkészített, írott kártyák alapján kell előadni, ami meglehetősen mesterséges kapcsolat írás és beszéd között. Sorolhatnánk még az evidenciákat, de akadnak a készségek között ezeknél rejtettebb kapcsolatok is, amelyek azért lehetnek hasznosak, mert megismerésükkel még árnyaltabb kép alakulhat ki az olvasóban az írás mint készség jellegzetességeiről.

4.3.1. Az írott szöveg sajátosságai

Megjegyzendő, hogy ezt az elemzést már az olvasási készség vizsgálatakor is el lehetett volna végezni, mégis úgy tűnik, nagyobb súllyal esik latba minden szó, ha az írás jellegzetes vonásait az íráskészség fejlesztésekor tárgyaljuk.

Az írás egyik legfontosabb tulajdonsága, hogy bizonyos fokig képes legyőzni időt és teret, és szinte eszköztelenül szólhat hozzánk valaki, akinek körülményeit, tágabb értelemben vett „kontextusát” nem ismerjük. Ezt a **távolságot**, ezt a más térben és időben való létezést (displacement) sokféleképpen használhatja ki a szerző. Az ő „jelene” akár tökéletesen rejtve is maradhat például egy történelmi regény esetében. A lényeg az, hogy az olvasó számára csak az a kontextus létezik, amelyet ő az írásában megteremtett. Vagyis a szerző lehet „dekontextualizált”, de a szövege nem. Ez a távolság természetesen nehézségeket okozhat az olvasónak, másfelől, a jó író szinte skizofrén módon képes olvasni a saját szövegét kiszemelt közönsége szempontjából. Ez az empátia finom arányérzéken alapul, amelyben a tárgyismeret, az általános és kulturális tudás, a különféle műfaji sémák ismerete a fő eledel, íze-fűszere pedig a nyelv érzékeny válogatása: a stílus.

Az előző tulajdonság nem lehetne sajátja az írásnak, ha az írás nem lenne többé-kevésbé **maradandó**. Így a szó elszáll, az írás megmarad ókori bölcsessége relatíve igaz, már amennyiben a papír vagy akár a flopi kellőképpen időálló. Azt sem szabad elfelejteni, hogy a korábban meglehetősen fekete-fehérnek tekintett állapotokat megváltoztatta a modern technika, hiszen ma már a beszédet is, akár videomagnetofonon is rögzíthetjük, nem is beszélve a digitális technikákról. Mennyiségileg azonban az ősi vélekedés még mindenképpen igaz, így az „állandóság” egyik lényeges engedménye éppen az, hogy az olvasó bármikor visszatérhet akár az egész műhöz vagy akár csak egy mondatához vagy szóhoz kedve szerint. Az író szempontjából van egy félelmetes jelentése is ennek az állandóságnak: ha egyszer már befejezte, többé már nem javíthat, nem adhat világosabb magyarázatot, nem vonhatja vissza amit mondott – miközben ezek a lehetőségek az élőbeszéd valós idejében, bár megismételhetetlenül, de mindig adóttak.

A harmadik jellegzetessége az írásnak az a tény, hogy előállítása viszonylag **hosszú időt igényel** (még gyakorlott szerzők esetén is). A fenti két tulajdonság figyelembevételével ez könnyen érthető. A lassúság – mint relatív fogalom – csak olyan szempontból értelmes, hogy a gyorsan szárnyaló beszéd rákényszeríti a beszédpartnert arra, hogy felvegye a beszélő ritmusát (az is igaz, hogy meg is akaszthatja, kérdezhet tőle). Ugyanez az írás esetén másként működik: minden olvasó a maga tempója szerint halad. Normális esetben ez az olvasás azonban gyorsabb lehet, mint az élőbeszéd (hiszen gyorsabban olvasunk annál, mintha valaki felolvasná nekünk a szöveget, amely megközelíti a beszédtempót). Az írás folyamata azonban abszolút időben is hosszú, hiszen temérdek előkészületet igényel, ezért is támadhatnak kételyeink bizonyos vizsgák írásbeli feladatainak időbeli meghatározottságát illetően: nyilvánvaló, hogy ez a megkötés az autentikusság ellen hat. Más az, ha valaki a vizsgáért ír, és más az, ha magától.

Eleve elrendeltnek kell tekintenünk azt is, hogy minden írásban egy megszámlálható mennyiségű betű és más írásjel áll csak a rendelkezésünkre ahhoz, hogy a való élet kommunikációs teljességéből származó színességet az intonációtól, a hangsúlyozástól, a szünetektől, a hangszínváltozásoktól kezdve egészen a paralingvisztikai területekig érzékeltess-

sük. Ez a kötöttség felerősíti az írásnak olyan kódcentrikus vonásait, amelyeket leginkább a **helyesírás és központozás** fogalmaival tudnánk megjelölni. Nehezíti tanár és diák munkáját, hogy minden nyelvben sajátos graféma-fonéma megfeleltetéssel találkozunk. Itt nemcsak egyszerűen arról van szó, hogy egy nyelv mennyire „fonetikus”, hanem arról is, hogy az adott nyelv helyesírási hagyományai milyen arányokban követnek helyesírási alapelveket. (Ezek az alapelvek többnyire a kiejtés szerinti írásmód, az etimológiai elv – vagyis az eredeti morfológiai alakzatokat pontosan mutató betűzés – és a hagyomány elve: bizonyos tulajdonnevek vagy más szavak betűzésének tudatos meghagyása.)

Köznapi életünk nagyon is köznapi beszéde a minden területet elnyelő nyelvi infláció bizonyítéka. E szűk szókincsű, közhelyekből, hirdetések szövegdarabjaiból, káromkodásokból és barbarizmusokból összeeszkábált posztmodern zanzásítás nagyon messzire került az írás világától, amelynek többek között az is jellemzője, hogy hagyományosan jóval nagyobb **szókincset** mozgat, mint a beszéd. A jó író éppen az jellemzi, hogy olykor meglepően, de mégis meggyőzően érvényesíti az adott nyelv szemantikai és pragmatikai gazdagságát. Minthogy erre több ideje is van, így akár **precíz** is lehet, ami segít a zavaros gondolatok kiszűrésében. Ez a precizitás rokonítható egy bizonyosfajta **formalitással** is, amely nemcsak a hangvételben vagy a kifejezések megválogatásában jelentkezik, hanem bizonyos nagyobb minták mint konvenciók betartásában is. Például megfelelő **retorikai szerkezettel** rendelkezik az esszének az a része, amely leír vagy magyaráz, netán érvel vagy összehasonlít. Bizonyos formalitások szerint működik a bevezetés vagy orientálás, a téma kijelölése, és a befejezéseknek is megvannak a maga kötöttségei.

Végül, de nem utolsósorban, egyfajta **komplexitás** szintén jellemzi az írást. Ez nem azt jelenti, hogy a beszélt nyelv nem lehet bonyolult és sokrétű, hanem az összetettség karaktere más. Mindkét esetben fontos a kommunikatív környezet, a befogadó, a szituáció és a kommunikatív cél, viszont ennek arányai meghatározhatják a műfajiságot, illetve a formalitás fokozatait. Így a formalitás kategóriája akár skálának is felfogható, ahol a készségtől szinte függetlenül beállítható egy bizonyos fokozat. Közhelyszerű példákkal élve, egy baráti levél mondatai közelebb állnak az élőbeszédhez, míg a rádióhírek, amelyeket előszóban adnak elő, közelebb állnak az írott nyelvhez. A nem szakemberek számára ez a bizonyos komplexitás gyakran abban az egyszerű jelenségben érhető leginkább tetten, hogy az írott nyelv mondatai hosszabbak, és a többszörös alárendeltség is gyakori. A beszédben is lehetnek bonyolult mondatok, de többnyire egyszerű szavakat használ a beszélő, míg az írásban az egyszerű mondatokban is fölöttébb bonyolult és absztrakt kifejezések szerepelnek. Ebben a komplexitásban természetesen az is benne foglaltatik, hogy egy írásnak mindent explicit meg kell jelenítenie, hiszen meg kell teremtenie a kontextust és minden rá vonatkozó tudnivalót.

Az írott szöveg jellegzetes tulajdonságainak fenti elemzésében nemegyszer folyamodtunk összehasonlításhoz, hogy a kontrasztal jobban megvilágítsuk az írás mibenlétét. Az összehasonlítás tárgya leggyakrabban a beszéd készsége volt, ehhez az egybevetéshez még további kiegészítéseket csatolhatunk.

4.3.2. Az írás és a beszéd

Egyetemi előadásokon kedvelt szokása az előadónak, hogy a kontrasztokat szélsőségeikben vagy ellentétpárokban fogalmazza meg. Eszerint – kiindulva az ősi bölcsességből (verba volent scripta manent) – az írás **permanens**, a beszéd pedig pillanatnyi, mulékony. (Egy ilyen kontraszt igazságtartalmát az előző fejezetben már vázoltuk.) Az írás, amely egy felszínen jeleket mutat, **térbeli**, míg a főként levegő által közvetített hangrezgések a hangzó tartományban időbeliek. (Ez az egybevetés is hangzatos, de abszolút értelemben véve nem igaz, hiszen az írás létrehozásának is van valós ideje, mint ahogy a beszédnek is vannak térvizonyai, kérdezzünk csak meg egy akusztikust.)

Az már sokkal inkább elfogadható, hogy az írás létrehozója térben és időben **távol** van a befogadótól, míg a beszédben az érintett felek jelen vannak. Hasonlóképpen igaz, hogy a beszédben a kontextus a szereplők számára adott, míg az írásban annak minden részletét meg kell teremteni. Egy beszédhelyzetben számtalan olyan más, nem nyelvi csatorna támogatja a kommunikációt, amely az írásban nem lehet jelen. Az írásban **csak az írásjelekkel** lehet minden más egyebet is kifejezni. Egy részletesebb vizsgálódás azonban még más kontrasztokat is feltárhat, amelyek tovább pontosítják az íráskészség jellegzetességeiről kialakított képünket.

Az írás különféle műfajainak túlnyomó részében (kivéve bizonyos irodalmi munkákat) csak olyan szöveget fogadunk el, amely pontosan tükrözi az adott nyelv **standard**jait, nyelvi normáit. Beszédhelyzetben viszont gyakran előfordul, és nem is vált ki feltétlenül különösebb reakciót valamely akcentus vagy nyelvjárás, vagy éppen a diáknyelv, jassz-nyelv, szakmai zsargon használata.

A beszéd elsajátított, az írás pedig **tanult készség**, így naponta találkozhatunk az íráskészség esetleges hiányosságaival (iskolai tanulmányok, állás és egyéb pályázatok stb.). Ugyanakkor a beszéd általában redundánsabb, pontatlanabb, úgyszólván „nem szerkesztett”, és az íráshoz képest pongyola is. Mégis a mindennapi életben a **túlélést** a beszéd-készség biztosítja, végig lehet élni egy életet fejletlen íráskészséggel is. Az írás és beszéd mennyiségi és fontossági viszonyairól lásd Ur megjegyzéseit (Ur, 1996: 161).

Nyelvészeti elemzésekben gyakran találkozunk az írott nyelv azon sajátosságával, hogy magas a **lexikai sűrűség** mutatója (a lexikai sűrűség azt fejezi ki, hogy mekkora a nem nyelvtani funkciót betöltő szavak száma mondatonként).

További különbséget jelent az a tény, hogy a beszéd tipikus előfordulásában dialógus vagy társalgás több személy között, míg az írás bizonyos értelemben olyan, mint egy **monológ**, ahol a szerzőnek kell megteremtenie a maga közönségét, és egyedül saját maga lehet saját maga visszacsatolása is.

Egy beszédhelyzet mindig sürgető, az időviszonyok mindig korlátozottak már csak a kiejtés miatt is: többek között ez is lehet a magyarázata annak, hogy a beszédben kisebb a szókincs, rövidebb egy-egy intonációs minta, hiszen a befogadó rövid távú memóriája is köti a kódolót. A köznapi beszédben sokkal több kötőszót használunk az „így-és-de-stb.” világából, mint írás közben, és ezek között is dominál az „és”-sel történő egybekapcsolás, amitől a beszéd afféle egyenértékű sorozatok kibocsátásává válik. Megerősíti ezt a megfigyelést az a statisztika (Reid, 1993: 67), miszerint a beszélt mondatok gyakran csak egy vagy két szóból állnak, de összekapcsolt sorozataik akár száz vagy még több szóra is fel-

duzzadhatnak. Ezzel szemben egy népszerű tudományos vagy tudományos írott szövegnek a **természetes eloszlása** körülbelül huszonnégy szó mondatonként.

Ahogy beszédünket is minden pillanatban „menedzselni” kell, úgy az írásban is megvannak a szabályai annak, hogy miként kell elkezdni egy szöveget, hogyan kell abban feltenni kérdéseket és válaszolni rájuk, hogyan lehet bemutatni egymással ellentétes állításokat, és miként kell cáfolni stb. Ezekkel a részletekkel más fejezetekben foglalkozunk.

4.3.3. Az írás és az olvasás

Az írás és olvasás közötti szoros kapcsolatot a nyelvtanári intuíció a módszerektől függetlenül mindvégig érzékelte, osztálytermi megoldásaiba beemelte. A rendkívül szövegcentrikus **nyelvtani-fordító** módszer mind az eredeti, mind a fordítás útján nyert szövegeket olvastatta. Alig van olyan osztálytermi írásos gyakorlat, amely ne kapcsolódna össze az olvasással: az **audiolingvális** módszerben is felolvastatták a gyakorlatokat. Néma olvasást akkor is végez a diák, amikor saját munkáját újra meg újra elolvassa, lett légyen az irányított fogalmazás vagy csak egy-egy bekezdés megírása, vagy még inkább szabad fogalmazás. Ösztönösen azt is erősítették a nyelvtanárok, hogy sokat olvasson a diák, mert csak így válhat jó íróvá (vö. Marcel, 1853 véleménye az extenzív olvasás – huszonöt-harminc kötet – hasznáról, vagy fél évszázaddal később az olvasás kitüntetett helyzete – egyszerűsített olvasókönyvekkel körülvéve – az **olvastató** módszerben).

Ma már jelentős mennyiségű kutatás foglalkozik az írás és az olvasás kapcsolatával. Többek között éppen Krashen bizonyítja, hogy a legjobb íráskészség akkor fejlődik ki, ha **extenzív** olvasás (önkéntes szabadolvasás: free voluntary reading) segítségével jutnak hozzá a tanulók a számukra legkíváncsabb szintű nyelvi anyaghoz, a még éppen befogadhatóhoz, amely mindig csak egy kicsivel nehezebb annál a szintnél, amelynek éppen megfelelnék (vö. Krashen: inputhipotézis, 1985, valamint Krashen, 1982 és 1993). Így aztán íráskészséget fejlesztő kurzusokban is szerepelhet extenzív olvasás (esetleg intenzívvel kombinálva), amely áttételesen segít annak a felfogásnak a kialakításában is, hogy az írás fejlesztése fontos területe a társadalmi és kulturális érzékenység kialakításának. Itt újfent hivatkozni kell arra, hogy az írás nemcsak (az olvasással rokon) jól körülírható kognitív folyamat, hanem **interaktív** elemekkel is rendelkezik, amelyben szociálpszichológiai szempontból is érzékeny kommunikáció folyik írók és olvasók között.

A legutóbbi évtized osztálytermi gyakorlatában mindenképpen a legjelentősebb – szintén kutatási adatok által bizonyított – fejlemény éppen az, hogy az írás és olvasás közötti rokonság oka az, hogy mindkét folyamatban egy szövegben/szövegből kell **megkonstruálni**, interpretálni a jelentést. Ennek a jelentésnek a kódolása/dekódolása különleges készségek összhangját igényli, de mindkét esetben támaszkodik az egyén történeti tapasztalatára, vagyis azokra a **sémákra** (schemata), amelyeket egy adott szövegtípus formájáról, tartalmáról, nyelvezetéről magunkban hordozunk: ezek nélkül nehéz megteremteni vagy akár csak felismerni az üzenetet.

Közös vonásnak tekinthető továbbá az a jelenség, hogy mindkét készségben **változatok** útján, variációkon keresztül jutunk el a végső megoldásig. Az írásnál ez könnyen nyomon követhető a javított változatok segítségével. Kevésbé egyértelmű, de belátható, hogy

olvasás közben szintén vannak változataink, amelyeket azután a további szöveg módosít, átalakít. Ezeknél a variációknál diákjaink kulturális háttere, retorikai tudása, a világ tényeiről való ismeretei hallatlan megkötést jelentenek: ha a fenti tarisznyák üresek, és csak szerény nyelvtudással párosulnak, akkor előfordulhat, hogy nincs elegendő erő az alig létező sémák beindítására, és az üzenet megfejthetetlen marad.

Az írás-olvasás közötti megfeleltetés további, alig titkolt, de mégsem hangsúlyozott jellegzetessége, hogy mind az író, mind az olvasótábor egy legalábbis hasonló **befogadó közösség** tagja, amelynek nagyon is konkrét elképzelései vannak arról, hogy egy adott zsánerű szövegnek milyen kötöttségei vannak szöveganalitikai szempontból, a diskurzus milyensége szempontjából. Egy ilyen befogadó csoport kulturális sémái (amelynek jelentőségét már korábban is hangsúlyoztuk) meglehetősen jól körülírhatóak mégpedig a nyelvi (nyelvtudás, nyelvi normák), tartalmi (tematikus tudás) és a formális (vagyis főként retorikai) sémák szempontjából (Carrell, 1987; Connor és Kaplan kötetében).

A fenti leírások azt bizonyítják, hogy az olvasásban az üzenet megfejítése nagyon hasonlít a **fogalmazás** folyamataihoz, ezért előnyös, ha az írást minél inkább integráljuk az olvasással. Ebből a nézőpontból egyetlen írás sem kizárólagos produktuma egy szerzőnek, hiszen teljes értelmét az olvasók által nyújtott értelmezések adják. Különlegesen izgalmas a teremtésnek ez a világa, ha meggondoljuk, hogy amit olvastunk, amint olvastuk, életünk részévé válik, így valójában minden olvasmányunk önéletrajzi, hiszen visszavonhatatlan része egyéniségünknek. Az írás-olvasásnak ezt a belső rokonságát, hogy tudniillik mindkettő **üzenetet megfogalmazó** folyamat, amely az állandó **újraértelmezéseknek** is ki van téve, ki kell hogy használjuk az osztálytermi munkában. Például eleve úgy írhatnak diákjaink, hogy írásukat mint potenciális olvasást szemlélik. Két biciklista ugyanazon a kerékpáron: ez az írás és olvasás tandemje.

4.4. Az írás mikrokészségei

Ennek a rövid fejezetnek a beillesztése azért tűnik célszerűnek, mert a legtöbb nyelvtanár mindmáig nagyobb biztonságban érzi magát az alulról felfelé építkező folyamatokban egyfelől, másfelől szerencsésnek tartja azt, ha az olyan komplex és megfoghatatlan elvárás, mint a jó íráskészség, valamilyen analitikus célrendszerként is megjelenik. Az itt következő leírás csak részben jelenti az egyes elemek, illetve célrendszerek azonosítását, másik része kívánságlista, amelynek beteljesítése nem mindig sikerül. (A leírásban más szerzők elképzeléseit is használtuk: Brown, 1994; Nunan, 1989.) Milyen részkészségeket kell tehát fejleszteni az íráskészség megbízhatóságának növelése érdekében?

Az első ilyen részkészség a **betűk megformálásának** mechanikai-technikai folyamata. Alapvető, de szinte soha be nem fejeződő folyamat a célnyelv helyesírási rendszerének elsajátítása: a **betűzés és központosítás** ismerete (amelynek korábban tárgyalt alapelvei, a kiejtés szerinti, az etimológiai és a hagyományt követő elvek minden nyelvben eltérő arányban keverednek). Úgy is lehetne mondani, ha a hangzó nyelv leírásából indulunk ki, hogy fonéma-betű, illetve fonéma-graféma megjelöléseket kell ismerni. (A grafémának mindig van valamilyen nyelvi funkciója, de minden egyes betűnek nincs. A magyaron kívül más nyelvekben is előfordulhat, hogy több betű fejez ki egyetlen grafémát.) Ugyanebbe az

alapfeltétel-szerű mikrokészségek csoportjába tartozik az a kíváncsiság, hogy az írás mint motorikus folyamat olyan **sebességet** érjen el, amely alkalmas a funkció betöltésére.

A következő fontos részkészség természetesen a **nyelvtani rendszer** és annak részletes ismerete, amely alapfeltétele a jelentés közvetítésének. „Szabályokról és mintázatokról” van szó (mint például igeidők, egyeztetés, többes szám, igeidőkövetés stb.). Idetartozik a **variáció** képessége is, amely hasonló vagy ugyanazon jelentést más-más grammatikai formákkal is közvetíteni képes. Hasonlóképpen rokon terület a **kohézió** különféle eszközeinek használata, amely csak részben nyelvtani (logikai és lexikai eszközök is rendelkezésre állnak).

A következő kategóriásorba leginkább a tartalom, **az anyag elrendezésével** összefüggő mikrokészségek tartoznak. Ilyen például annak érzékeltetése, hogy mit tekintünk már ismert, és mit tekintünk új információnak (téma/réma szerkezetek). Világossá kell tenni az események közötti összefüggéseket, kapcsolatokat és egyértelműen rendszerezni a legfontosabb gondolatokat, fogalmakat, el kell különíteni őket a részletektől, általánosításokhoz kell eljutni, példák bemutatásával kell támogatni a mondanivalót stb.

A fenti részkészségek alkalmazása közben mindvégig be kell tartani az adott nyelvben elfogadott **konvenciókat**, illetve az adott nyelv retorikai szabályait, érzékenységet kell kifejleszteni a speciális kulturális tartalmak közvetítésére, egyértelművé kell tenni a szöveg kommunikatív funkcióját, a **kommunikatív üzenet** célját, és ehhez már meglehetősen bonyolult technológia, fejlett készségek szükségesek. Ezek közé tartozik többek között annak megítélése, hogy a befogadó közösség milyen **stílust** értékel leginkább, milyen mértékben fogadja el az implicit jelenségeket stb., miközben a fókusz mindvégig élesen a középpontban tartja a kiszemelt témát.

Az írás technikáinak gazdag tárházához hozzátartozik a **türelem**, amellyel a szerző írásművét megtervezi: erre időt kell szánni. Ugyanígy időigényes az írás permanens javítása az első vázlatoktól a további változatokon át a végső ellenőrzésig. Ebben a munkában nagyon hasznos lehet bárki jó tanácsait megfogadni (barátok, szakértők stb.), de elsősorban magában a szerzőben kell hogy legyen akarat és türelem arra, hogy írásművét szorgalmasan javíttassa.

Vannak azonban az íráskészség fejlesztésének olyan problémái, amelyek az itt felsorolt területekhez képest jóval átfogóbbak, globálisak, megoldásuk viszont azzal kecsegtet, hogy változások következnek be az írástanítás osztálytermi gyakorlatának egészében. A következő fejezetek néhány példával is szolgálnak egy-egy ilyen jelenségre.

4.5. Az íráskészség tanításának legfontosabb dilemmái

A felületes szemlélő számára az írás motorikus készség, amelyben folyamatosan és automatikusan formálunk és vetünk papírra betűket bizonyos formális, csakis arra a nyelvre jellemző hagyományok (helyesírás és központosítás) figyelembevételével. Ugyanakkor azt is tudomásul vesszük, hogy a hangkombinációk, amelyeket jelekkel rögzítünk, nemcsak absztraktak, hanem merőben véletlenszerűek és gyakran illogikusak, mert konvencióknak engedelmeskednek. Mind a kutatás, mind a tanítás az így keletkezett szöveget vette górcső alá, és ez a szövegcentrikusság az osztálytermi gyakorlatban éppúgy kimutatható, mint az íráskutatás tudományterületein (vö. szövegelemzés, diskurzuselemzés, szövegszerkezeti ku-

tatások stb.). Az utóbbi húsz év legnagyobb jelentőségű kutatásai azonban az írást mint mentális folyamatot vizsgálják: a különféle kognitív műveletek sorrendjét, jelentőségét a készség egészében. Az írás folyamata, amely több, mint fizikai művelet, az emberi tudat legmagasabb rendű működésének következtében jön létre, amelyben a **tudatosság**, az **absztrakció** és az **ellenőrzés** funkciói a működésben egyértelműen kimutathatók (Vygotsky, 1962). Eszerint az írás folyamatában a **tudatosság** azon gondolatok formájában jelenik meg, amelyeket ki akarunk fejezni; az **absztrakció** művelete abban nyilvánul meg, hogy a belső beszédünkben közvetített nyelvi formákat hangzó formákról vizuálisra váltjuk; míg az **ellenőrzés** abban a szellemi és fizikai kontrollban nyilvánul meg, amelyet az effektív írás megteremtése során fejtünk ki. Az elkészült szöveg koherens kell legyen, mindamellett könnyen olvasható, könnyen feldolgozható. Mindehhez egy megfelelő szintaktikai és pragmatikai érettségre van szükség, amely figyelembe tudja venni a kitűzött cél, valamint a befogadó közeg igényeit. Ennek eredményeképpen ma már az íráskutatás is a következő három nagyobb területen vizsgálódik leggyakrabban: a szöveg **szerkezete** mint problémamegoldás, a szöveg mint „**beszédaktusok**” **sorozata** és a szöveg mint az **olvasótáborra való ráhatás** közvetlen eszköze (Connor, 1987). (Ettől persze még nem kell azt gondolnunk, hogy a szöveglingvisztika pontos választ tud adni arra, hogy mitől szöveg egy szöveg, vagy még inkább, hogy mitől jó szöveg egy szöveg a koherencia és kohézió kiváló fogódzóin túlmenően. Viszont az olyan kutatások, mint a kohézió mibenléte, az információkezelés a szövegen belül, téma-réma viszonyok és a fókusz vizsgálatának kérdései, rendkívül hasznos tanulságokkal szolgálhatnak a gyakorló nyelvtanár számára is.)

Az íráskutatás körképéhez hozzátartozik az a tény is, hogy a húsz-harminc évvel ezelőtt rendkívül divatos kontrasztív elemzés tágabb értelemben újjászületett (pl. kontrasztív pragmatika). A különféle elméletek, kutatási eredmények, nemkülönben a tanárok gyakran semmivel sem igazolható meggyőződései, valamint az osztálytermi hagyományok számtalan megoldhatatlannak tűnő problémát exponáltak az írástanítás mai gyakorlatában. Tekintettel az anyag bőségére, mindebből csak három dilemmát ragadunk ki, amelyek a következők: mire koncentráljon inkább a tanár az írástanítás során: az írás folyamatának végtermékére vagy inkább magára a folyamatra; milyen mértékben vegye figyelembe azt a tényt, hogy a szövegek szerkezete, szerveződése kultúránként változhat (vagyis a kontrasztív retorika problémája); meg tudunk-e békélni azzal a problémával, hogy az osztálytermi írásgyakorlatok szinte mindegyike nem autentikus írás (amely kérdést tömören úgy is megfogalmazhatjuk, hogy a valóság validitása).

4.5.1. Az eredmény és a folyamat dilemmája

A 4.1. fejezetben igyekeztünk néhány példával bemutatni, hogy az idegen nyelvek tanításának történetében a különféle módszerek meglehetősen részletességgel, a fokozatosság elvének gondos betartásával foglalkoztak az íráskészség fejlesztésével. Azt viszont el kell ismerni, hogy a tanítás célja egyértelműen korrekt szövegek létrehozása volt, vagyis a köztes szenvedésektől eltekintve, szinte kontextusából kiszakítva, az értékelések során csak a **produktumot**, a végterméket vették figyelembe. Az értékelt tulajdonságok túlnyomó részét az tette ki, hogy a nyelvtan, a szókincs, a betűzés, a központozás **helyes** legyen. Nagyjából

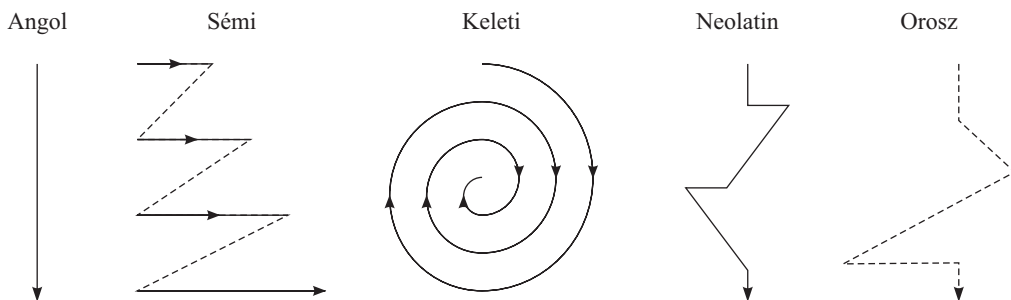
a hetvenes évek közepe táján azonban bekövetkezett egy olyan változás, amely a tanításban a célról, vagyis a végső szövegről inkább azokra a részletekre fordította a vizsgálódó tekinteteket, amelyek feltétlenül szükségesek ahhoz, hogy az író elérje célját. Ez a **folyamatorientált** írástanítás arra ügyelt, hogy a diák betartsa a megfelelő lépéseket, e folyamatok során sajátítsa el a gyakorlott írókra jellemző szokásokat, és mindezzel közelítse meg azokat a standardokat, amelyeket saját anyanyelvén már elért (újfent hangsúlyozzuk, hogy nem várható, hogy valaki egy második vagy harmadik idegen nyelven jobb lesz, mint az anyanyelvén). Ez a folyamatcentrikus tanítás később egybekapcsolódott az írás műfajait (nem irodalmi, hanem tágabb értelemben vett műfajait) részletesen vizsgáló oktatással, és a kettő együtt ahhoz vezetett, hogy a diáknak nagyon is részletes szabályrendszereket kellett követnie az írás kialakításában. Az ilyen részletekbe hatoló analitikus kötöttségrendszer természetesen a kreativitás ellen hat, így a folyamatorientált írástanítás bírálói éppen azt vetették a mozgalom elindítóinak szemére, hogy részletezéseikkel gúzsba kötötték a diákokat, és az egész írástanítási folyamat végére maga a produktum, a végeredmék már szinte lényegtelennek vált. A folyamatorientáltságnak voltak nagyon hasznos melléktermékei, például a kizárólag irodalmi témájú fogalmazásoktól az írástanítás elmozdult az autentikusabb témák irányába; figyelembe vette az újkori retorika követelményeit és az írás célját, a befogadó közösség igényeit jobban követte stb. A folyamatorientált írástanításnak további előnye volt annak a ténynek a hangsúlyozása, hogy az írás ciklikusan visszatérő, egymáshoz hasonló aktivitások sorozata, amelyek részben át is fedik egymást, így például az írást megelőző tervezésben, az első változatok kidolgozásában, a változások javításában és újírásában, de még a végső elrendezésben is vannak közös elemek, lényegi belső hasonlóságok. Ahogy az már lenni szokott szélsőségek összecsapásakor (ráadásul itt hamis ellentétéről van szó, hiszen a két dolog nem zárja ki egymást), hamarosan kialakult egy arany középut, amely megőrizte a végső produktum magas minőségi követelményeit, de nem veszítette el a folyamatorientált írástanítás erőnyeit, és így sikerült mind a tanároknak, mind a diákoknak azt a képzetet erősíteni, hogy a hatékony, sikeres íráskészség kialakítása lehetséges az író és olvasó kommunikációját tudatosan figyelembe vevő írástanítási folyamatban. Ennek megfelelően visszakérültek az osztályterembe a régi és újabb műfajok (levelek, esszék, történetek stb.), ugyanakkor megmaradt a folyamatorientált írástanulásnak az a tulajdonsága, hogy a szerzők egy érési időszakon esnek át, amelyben saját maguk számára is kitapinthatóvá válik, hogy miről is akarnak igazából írni. Vagyis a koherencia és a kontroll mindabban, amit igazából mondani akarunk, az egy folyamat vége, végeredménye, amely erőnyek az induláskor még nincsenek jelen. A kortárs gyakorlat legkitűnőbb szakemberei ma már az arany középutat javasolják a folyamat- vagy produkcióorientált írástanítás vitájában.

4.5.2. A kontrasztív retorika fogalma és ellenzői

A kontrasztív retorika tanulmányozása Kaplan 1966-os cikkével indult, amelyben a szerző hatszáz diák írásai alapján filozófiai, pszichológiai, antropológiai és nyelvészeti vizsgálódások során arra az eredményre jut, hogy a különféle nyelvek, pontosabban a különféle kultúrákba kötött nyelvek **eltérő mintákat** alkalmaznak írott szövegeikben (Kaplan, 1966: 14). Ezek a minták azt az elrendezést utánozzák, ahogy a szerzők érvelésekkel célju-

kat eléri (az angolszász hagyományos cikkek kitérők nélkül, egyenesen célratorók; a sémi szakaszosan és egyre tágabban érvel és így tovább). Hosszas leírás helyett ezt az ábrát itt most közreadjuk.

26. ábra: Írott szövegek kulturális mintái Kaplan szerint



Több mint harminc év múltán maga a szerző is úgy látja, hogy figyelemfelkeltő, majd sok vitát kiváltó munkája inkább ösztönös volt, mint tudományos, viszont kétségtelen, hogy évtizedek alatt hatalmas kutatási területet hozott létre. Ma már Kaplan sem kulturális mintákról beszél, hanem inkább **preferált szerkezetekről**, hiszen a részletes kutatás cáfolta, hogy az ilyen kulturális minták egy-két grafikus profilban összegezzethetők lennének, másfelől viszont igaz, hogy az úgynevezett preferált fogalmazási formák mind általában, mind stilisztikailag, mind szituatíve valóban lehetnek mások és mások, nyelvektől és kultúráktól függően (Ostler, 1996). A kutatás mindvégig hangoztatta, hogy nem kíván pedagógiai módszert létrehozni, hanem egyfajta tudatosságot szeretne elérni mind a tanároknak, mind a diákoknak, hogy írás közben érzékeljenek és kövessenek bizonyos kulturális különbségeket. Végül is e nagyszabású elképzelésnek csak csekély hatása volt a mindennapi nyelvtanításra (Leki, 1991), kivéve azokat az etnográfiai kutatások által is támogatott megfigyeléseket, hogy a legjobb önkifejező esszé, a legelegánsabb írás, a legvilágosabb írásos kommunikáció is lehet értelmetlen, ha kívül kerül bizonyos kulturális és retorikai kontextuson, mint-hogy a szerző befogadó közössége csak egy a sok közül.

Kaplan tanítása elérte célját, ha sikerült diákjainkban kialakítani egy olyan érzékenységet, amellyel megértik a saját anyanyelvük ez irányú sémáit, amelynek alapján aztán majd felismerik a célnyelv retorikai hagyományainak mibenlétét, és a sajátukhoz hasonlóan tisztelik is azokat. Ezért nem szabad diákjaink ilyen hiányosságait stigmatiként kezelni, mert ez nem a kognitív képességekben jelent hiányosságokat, hanem inkább a kognitív stílusban. Vagyis az eredetiség, a stílus, az elrendezés és az előadásmód lehet merőben más is, mint ami a mi kultúránkban megszokott. Az persze továbbra is vita tárgya lehet, hogy szabad-e megváltoztatnia valakinek a nyelvi viselkedését csak azért, mert éppen angolul ír, vagy ha mégis ezt a nyelvet választotta, akkor alá kell-e vetnie magát az angol ajkúak retorikai behaviorizmusának. Ezek az egybevetések mindenesetre jó szolgálatot tesznek a kulturális különbségek megértésének ügyében és segítik a kultúrák közötti megértést.

4.5.3. Az autentikusság és mesterkélttség dilemmája az írástanításban

Ezt a témát (nem először és feltehetőleg nem utoljára) Raimes exponálta (Raimes, 1991). A kérdés lényege az, hogy egy osztályteremben produkált vagy egy vizsgán bemutatott írás tekinthető-e **valódi** írásnak. Különösen a folyamatcentrikus írásoktatást vádolták azzal, hogy nem fest valós képet a középiskolákban arról, hogy miféle írástudásra is van szükség például az egyetemeken és főiskolákon, amely alapján a diákok teljesítményét megítélik. Valódinak az olyan információadást tekinthetjük, amikor az olvasó valóban nem tudja a választ (amely, mint ismeretes, vizsgák esetén általában nem áll fenn). Raimes szerint a saját gyakorlata is azt mutatja, hogy kétféle írástípust használ az osztályteremben: olyan írásokat, amelyeknek célja a tanulás, és olyan írásokat, amelyekkel szemléltetni kívánja e tanulási folyamat eredményességét (pl. vizsgadolgozatok) (Raimes, 1991: writing for learning – writing for display). Amikor viszont az osztálytermi gyakorlatot egybevetjük a tényleges társadalmi igényekkel, hamarosan kiderül, hogy egy átlagos, modern társadalomban élő személy nagyon keveset ír (főként kérdőívek kitöltése, esetleg egy levelezőlap, egy üzenet, e-mail-levelezés stb.). Munkahelyeken előfordulnak jelentések, sémák alapján szerződések, rövid üzleti levél – így aztán érthető, hogy miért jelent nagy kihívást a pályázatírás, amelyben különféle ötleteket kell kifejteni, érvelni kell mellettük, logikai rendbe kell állítani őket és így tovább. A művészetektől eltekintve az írás legnagyobb fogyasztója az egyetemi és tudományos élet, ahol a különféle tesztek rövid válaszaitól a szabályos tudományos dolgozatokon át a diplomairásig húzódik a skála. Az íráskészséget fejlesztő tanárnak nem kis dilemmája, hogy válogasson-e ezek közül, és csak a kiszemelt „műfajokra” készítsen fel, vagy törekedjen teljességre. Tekinthetjük-e az ilyen és ehhez hasonló vívódások között megszületett osztálytermi íráskészség-fejlesztő gyakorlatokat **autentikusnak**?

Az előző fejezetben (4.5.2.) már utaltunk arra, hogy az írás interakciójában valójában a befogadó közösség teszi autentikussá a szöveget, a befogadó közösség hitelesíti a szerzőt, mint ahogy azt Widdowson egy brit újságból vett kedvenc példájával érzékelteti (Widdowson, 1998: 710):

It takes bottle to cross Channel

Bibbing tipplers who booze-cruise across the Channel in search of revelry and wassail could be in for a rough ride. Itchy-footed quaffers and pre-Christmas holiday-makers are being warned not to travel to France, where widespread disruption continues despite the lifting of the blockade on trapped British lorry drivers.

(The Guardian, November 11, 1996)

(Nem angol szakosoknak szóló információ, hogy a szöveg olvasásakor nemcsak az derül ki, hogy a szöveg gúnyos és ritka szavakat tartalmaz, hanem eleve tudottnak is vesz eseményeket, mint a francia teherautó-sofőrök sztrájkja vagy az a népszerű brit szokás, hogy a La Manche túloldalán, Franciaországban vásároljanak olcsó alkoholt, amelyet azután heveny italozás követ hazafelé. A cikk írója cinkossá avatja az olvasót, amennyiben az hajlandó az ily módon bajba került szórakozni vágyók kárára mulatni. Akik mindezt értik, azok számára – és azok által – ez a szöveg autentikus. De milyen szöveg autentikus az íráskészséget fejlesztő osztályteremben?)

Az osztályteremben létrejött, nyelvtanulók által produkált írás soha nem lehet autentikus a szónak abban az értelmében, ahogy azt az előző bekezdésben használtuk, és nem lehet valódi abban az értelemben, ahogy azt a fejezet elején felvetettük. Amennyiben az anyanyelvűek közössége vagy egy-egy közössége számára egy írás autentikus, akkor per definitionem nem lehet autentikus kívülálló számára, márpedig a nyelvet tanulók kívülállók. Talán jobb is, ha egyszer és mindenkorra elfeledkezünk az autentikusság kritériumáról, és helyébe a **megfelelés** kategóriáit állítjuk. **Megfelelően autentikus (!)** minden olyan szöveg az osztályteremben, amely motiváló, és végrehajt valamilyen tanítási részecélt, mert találtunk olyan területeket, amelyekről – és amelyek kedvéért – diákjaink szívesen írnak. Vagyis egy osztályteremben akkor megfelelő (valódi) az íráskészség fejlesztését célzó gyakorlat, amikor eleget tesz az értelmesség és a kommunikáció kritériumainak. Ebből a nézőpontból szemlélve az autentikusság és mesterkéeltség dilemmája az írástanításban hamis ellentét.

4.6. Az anyanyelvi és idegen nyelvi írástanítás egybevetése

Az idegen nyelvi írástanítással foglalkozó tankönyvek szerzőinek többsége axiómaként kezeli azt a feltételezést, hogy az anyanyelvi és nem anyanyelvi írástanulás azonos gondokkal küzd, gyakorlatilag egyforma, vagy legalábbis nagyon hasonló egymáshoz. Az utóbbi években fellelt empirikus kutatásokra támaszkodó szakirodalom (pl. Silva, 1993) nem igazolja, sőt egyenesen cáfolja ezt a feltételezést. Az írástanításban nagy gyakorlatot szerzett oktatók már korábban is érezhettek ebből valamit, például Raimes (1983) azt állítja, hogy mindenből többet kell nyújtani, ha nem anyanyelvű diákot tanítunk. Gyakorlott és írni jól tudó diákokra az a jellemző, hogy nem sajnálják az időt az írás megtervezésétől, és írás közben többször is visszatérnek egy-egy részlethez, gyakran ellenőrzik írásukat, és a végső revíziót is főként a jelentés, az üzenet minél jobb megvilágítására használják fel. Ezzel szemben a nem anyanyelvű fogalmazó kevésbé tervezi meg munkáját, ha egyszer valamit megírt, nem nagyon tér vissza rá, írás közben magával van elfoglalva, illetve a helyesírás és nyelvhelyesség problémáival, és a szöveg végső ellenőrzésében is főként erre van tekintettel: így az üzenet tisztasága, az olvasó érdekeinek kifürkészése vagy tiszteletben tartása csak kevés súllyal esik latba. Vagyis annak ellenére, hogy az írás folyamatának egésze felismerhető, és betartandó szakaszaikkal egyetemben rendkívül hasonló mind az anyanyelv, mind az idegen nyelv esetén, az empirikus kutatás jelentős különbségeket tárt fel a részletekben.

Silva (1993) – már hivatkozott kutatásában – mind a fogalmazás folyamatát, mind a produktum egyes vonásait részletesen vizsgálta. (Így például: tervezés, tényleges leírás, javítások; az elkészült szöveg sajátosságai: az írás automatizáltsága, folyamatossága, nyelvhelyesség, hatékonyság és hatásosság mint minőségi követelmény, valamint szerkezeti elemek. A szerkezeti elemeken belül vizsgálta a szöveg általános elrendezettségét kontrasztív retorikai alapon, vizsgálta az érvelések, a narratívák szerkezetét, a morfo-szintaktikai, illetve lexiko-szemantikai komplexitást és még több más tulajdonságot. A vizsgálatok rögzítették, hogy az idegen nyelvet tanulók írástechnikája más: egyszerűbb és kevésbé hatékony, mint az anyanyelvűeké. A fellelt tulajdonságok nem mondanak sok újat az idegen nyelvek oktatásával foglalkozó szakembereknek, csokorba gyűjtve mégis igen elgondol-

kodtatóak: vajon olyan tananyagokkal dolgozunk-e, amelyek ezeket a hátrányokat képesek leküzdeni vagy legalábbis csökkenteni. A kutatások szerint az idegen ajkú számára sokkal bonyolultabb a tervezés, és nem nagyon sikerül megvalósítania az eltervezett elképzeléseket; a leírás sok munkával, kínlódással, szótárhasználattal jár, amitől nem eléggé gördülékeny; a szövegek ellenőrzése pedig felületes. Ugyanakkor az elkészült műben több hiba marad, nem mindig sikerül eléggé középpontban tartani a legfontosabb témát, a megírt szöveg elrendezése kulturálisan idegen a célnyelv elfogadott szerkezetei között. Érveléskor a körülmények nincsenek megfelelően leírva, kevés köztük a meghatározás és a példákkal való alátámasztás; helyett inkább érzelmi megnyilvánulásokkal lehet találkozni érvek helyett. Hosszasan folytathatnánk még az anomáliák felsorolását, amelyeknek természetesen egyértelműen tetten érhető nyelvi okai is vannak (nem eléggé komplex nyelvezet [szókincs és stílus]; nem eléggé konzisztens hangvétel; több mellérendelés, mint alárendelés; kevesebb melléknév; kevesebb igei forma; kevesebb prepozíció; kevesebb határozott névelő, de több névmás; kevesebb szenvedő szerkezet stb.).

Egyedinek tűnik tehát az idegen nyelvi íráskészség fejlődés-lélektani, társadalmi, kulturális, nevelési, nyelvi és kognitív szempontokból is, és e különbségek feloldásához pontosan célzó tananyagokra van szükség. Az idegen nyelvi íráskészség mássága szinte filozófiai jellegű problémákat is felvet a kész írásművek értékelésében (pl. anyanyelvi és nem anyanyelvi szerzők együttes vizsgálata esetén): hol van az a pont, ahol a másságra már azt mondjuk, hogy az nem helyes, nem megfelelő; és főként: honnan kezdődik az elég jó. Az írástanítás gyakorlatában elvárható, hogy olyan személyek foglalkozzanak vele, akik különösen érzékenyek a szociokulturális, nyelvi, retorikai különbségekre, amelyek a célnyelvi kultúra és a diákok kulturális háttere között áthidalandók. Összességében úgy tűnik, hogy a folyamatorientált írástanítás különféle szakaszait (mint amilyen például a tervezés vagy az elkészült változatok javítása) hangsúlyosabbá kell tenni az idegen nyelvet tanulók számára, és jobban el kell magyarázni az anyanyelvű elvárásait az egyes nagyobb, általános szövegtípusokkal szemben. Mindenekelőtt azonban a nyelvtanuló nyelvtani és lexikai hátterét kell leginkább megerősíteni, mert ezek korlátai minden más területre kihatnak. Célszerű tehát tudomásul venni – a hasonlóságokon kívül – az anyanyelvi és nem anyanyelvi írástanítás különbségeit, mert ezen különbségek célbavételével meggyorsíthatjuk a felzárkózást, és megközelíthetjük az anyanyelvi szinteket.

4.7. Műfajok és témák, szerkezet és sémák az írástanításban

Halliday (1985: 40–41) szerint az írott nyelvnek meghatározott funkciói vannak a mindennapi életben. Többek között vannak olyan szövegek, amelyek valamilyen **cselekvésre** szólítanak fel (receptek, térképek, számlák, étlapok, telefonkönyvek, használati utasítások stb.), vannak olyanok, amelyek csak **információt** közölnek (újságok, folyóiratok, orvosi jelentések, útikönyvek stb.), és vannak olyanok, amelyeknek a fő célja a **szórakoztatás** (színes magazinok, költészet és dráma, komputerjátékok, képregény stb.). Újabb értelmezések szerint a felsoroltak bármelyike lehet külön **műfaj** az írás tanításában. (Vagyis az itt használt műfajfogalom nem azonos az irodalomelméleti leírásokban használt, arisztotelészi indíttatású műfajleírásokkal). Műfaji megkötöttségek tehát nem szorítanak

bennünket abban, hogy átvegyük Halliday kategóriáit a legkedveltebb írástanítási formációk osztályozásában. Amikor viszont konkrétan szemügyre veszünk egy-egy írásfejlesztő tananyagot, akkor az osztályozás gyakran **szintek** szerinti (kezdő, haladó) vagy szükségletelemzéssel kialakított **gyakoriságlista**, amelyen a kérdőívek kitöltése minden bizonnyal előkelő helyen szerepel.

Ha belegondolunk, nem is olyan könnyű **témát** választani diákjaink számára. Bizonys értelemben a korai módszerek, amelyek a mondatszintű vagy maximum bekezdésszintű írásokra koncentráltak, főként a grammatikai, szintaktikai és alapvető retorikai formák gyakorlását célozták meg, így a téma kevésbé volt lényeges: bármit előírhatott a tanár. Amikor a folyamatcentrikus írástanítás került előtérbe, akkor gyakran a diákok választották meg a témát, és személyes feladataikat vitték át magyarázó, leíró műfajokba vagy akár irodalmi alkotásokba. Egy későbbi írástanítási szakaszban az vált fő szemponttá, hogy az írás segítse a tananyag elsajátítását (content-based teaching), és így maga az adott tudományág, illetve a tárgyalta tananyag határozta meg a fogalmazás témáját. Nagyjából ezzel a korszakkal egyidős (nyolcvanas évek dereka) annak a dilemmának a felbukkanása is, hogy az írástanításban a diák elvárásait vegyük figyelembe (vagyis azt, hogy az illető majd milyen műfajokban lesz a legaktívabb) vagy pedig a külső elvárásokat (milyen műfajokat kultiválnak az egyetemek és a főiskolák). Az utóbbi esetben az írástanulás afféle kisegítő tárggyá válik, amelynek az a célja, hogy más tárgyak, más curriculumok elvárásainak a jelölt eleget tegyen, és így sikeres hallgatóvá váljék. Valójában mindenfajta írástanítás esetén az eredendő cél egy és ugyanaz: miként lehet a nyelvet úgy használni, hogy írásunkban a leghatékonyabban fejezzük ki elképzeléseinket.

Függetlenül a fenti osztályozási kísérletektől lássunk néhány gyakorlatias példát egy manapság kedvelt metodikából (Ur, 1996: 164–166), ahol a szerző különféle nyelvkönyvekben talált, de tipikusnak is nevezhető feladattípust sorol fel. Példának okáért: írjon le valakit, akit jól ismer; írja le, hogy mit lát a saját házában ablakából; meséljen el egy történetet; meséljen el egy történetet, amely önnel történt; válaszoljon egy levélre; írjon egy állaspályázatot; írjon újságcikket; írjon le egy folyamatot (pl. a tudomány és technika világából); írjon kritikát egy könyvről, amelyet kedvel és másoknak is ajánl stb.

A fentiek szerint az írásfejlesztő gyakorlatokat lehet csoportosítani a **szövegek funkciója** alapján, a **gyakoriságuk** alapján, a motivációs erejük szerint stb. – nyilvánvalóan sokkal több egyéni szempont is akad. Willis (1981) könyvében a **fokozatosságra** szavaz, amikor élesen szétválasztja az írástanulás kezdő szakaszait a haladó fokozatoktól. Szerinte kezdő szinten nem szabad semmi olyat leírni, amit nem értünk, nem tudunk kiolvasni, vagy nem tudunk kimondani. Így olyan egyszerű gyakorlatok esetén is, ahol képeket kell párosítani megfelelő szavakkal, az értettséget a képekről szóló helyes mondatokkal kell bizonyítani. A mondatok megalkotásához kezdetben javasolja szubsztitúciós táblák használatát. Már ezen a szinten pártolja az egyszerű diktálás bevezetését, amely támogatja, megerősíti az íráskészséget. Ugyanakkor egyértelműen a haladó szintű íráshoz sorolja hosszabb szövegek (egy bekezdésnél több) írását, az esszéírást és több más műfajt, amelyek a mindennapi élet, a munkahely és a tanulás körül zajlanak (hivatalos és baráti levelek, kérdőívek kitöltése, feljegyzések, üzleti levelek, gyűlések jegyzőkönyvei, beadványok; helyek, események, emberek leírása; történetek, életrajzok).

Amennyiben vizsgálódásainkat kiterjesztjük klasszikusnak elismert írástanítással foglalkozó munkákra (pl. Rivers, 1978; Byrne, 1979; Hedge, 1988), akkor azt látjuk, hogy a témák megválasztása az íráskészség fejlesztésében általában nem nyelvészeti és nem tantervi elveket követ, hanem merőben véletlenszerű, tanárfüggő. Nem az egyetlen terület ez az idegen nyelvek tanításában, ahol a választás a tanár ösztönére és arányérzékére van bízva (természetesen a diákok motiválása érdekében). Más területen viszont gyakran előfordulnak szigorú kötöttségek, amelyeket a legtöbb nyelvtanár figyelmen kívül hagy. Az egyik ilyen terület a szöveg általános **szerkezeti** elemeinek megtartása az egyes műfajok esetén (nem hivatalos levél, üzleti levél, narratívák, kivonatolás, esszéírás stb.). Az íráskészség fejlesztésének egyik kritikus pontja éppen az az állapot, amikor az idegen nyelvet tanulónak át kell lépnie a mondatok szintjéről a jelentés szintetizálására a szöveg mondatnál sokkal hosszabb egységein. Olyan stratégiákra van szükség, amelyek a kohézió és koherencia kritériumainak betartásával az egyes szavakról a figyelmet egész mondat- vagy bekezdésdarabokra fordítják. Ez nem jelenti azt, hogy az ilyen stratégiák kidolgozásában nem kell támaszkodni **strukturális** elemekre. Éppenséggel a nyelvtanárság kifejezetten szemérmes annak megadásában, hogy milyen konkrét mondatdarabok, fordulatok tartoznak mondjuk az állítás, a beleegyezés, az összehasonlítás, a javaslat, a bemutatás, az egybevetés stb. funkcióinak konkrét nyelvi megjelenítéséhez. A továbbiakban néhány szerkezeti és stratégiai elemet egy-egy átfogó sémán keresztül mutatunk be, amelyeknek egy adott közösségben pontosan körülírható nyelvi-stiláris, retorikai-szerkezeti, kulturális és egyéb elvárásai lehetnek.

Narratívák. Az emberi létezést értelmessé magyarázó ősi műfajok leggyakoribb formájával, a narratívával (elmesélés, történet előadása) a nyelvészetben és a pedagógián túlmenően a pszichológia, a szociológia, a filozófia és az antropológia is foglalkozik: ekképpen a kutatási terület narratológia néven multidiszciplináris tudomány (vö. Polanyi, 1989; Chatman, 1990). A narratíváknak számtalan változata van (pl. múltbeli történetek; a jelenben lejátszódó események szimultán leírása; olyan események általános elmesélése, amelyek eddig is és feltehetőleg ezután is mindig ugyanúgy játszódnak le; anekdoták és példázatok; vagyis minden olyan történet besorolható ide, amely az információn túlmenően valamilyen értékítéletet is tartalmaz, és alkalmasint a szórakoztatás vagy a meglepetés, feszültségkeltés funkcióival is rendelkezik. A történetek legalább három alapfeltételnek engedelmeskednek (Chatman, 1990): egyfelől jellemzi őket egy **időbeliség**, amelyben egy nyugalmi állapotból valamilyen feszültség hatására eljutunk egy olyan disszonanciához, amely megoldást kíván, és megoldást is nyer a történet végével. Másfelől **ok-okozati** összefüggés mindenképpen szerepel a narratívában, végül is a fentebb leírt középső rész okozza a végső állapotot. Harmadsoron a történet szereplőire olyan értékek, olyan motívumok vetődnek a történet során, amelyben bármilyen változás, döntés vagy szembekerülés **emberi szempontból** érdekes, sőt a végkifejlet akár váratlan vagy humoros is lehet. Hosszasan folytathatnánk még a narratívák elemzésének érdekes tételeit, ám szűkebb témánk szempontjából csak a narratívák általános szerkezetét mutatjuk be itt, amely véleményünk szerint tudatosítható és az íráskészség fejlesztésében az átfogó szerkezetek között tanítandó. (A narratívák részletei iránt érdeklődőknek Cortazzi [1994] összefoglaló cikkét ajánljuk.)

Labov (1972) a szóbeli narratíváknak hatrészes szociolingvisztikai modelljét írta le, amelyben egyes elemek felcserélődhetnek egymással (pl. az értékelés lehet az utolsó is).

10. táblázat: Labov szociolingvisztikai narratívamodellje

Cím vagy tömör összegzés	Ez a nem kötelező elem megelőlegezi, hogy miről szól az egész történet, hogy mi az a lényeg, amelyet majd a történet példáz.
Orientáció vagy tájékoztatás	Ez adja meg a történet idejét, helyét, a szituációt , a szereplőket (a ki, mikor, hová, hol stb. kérdésekre válaszol).
Komplikáció vagy bonyodalom	Ez meséli el a fő eseményeket a megfelelő sorrendben , bemutatja a bonyodalmat mint krízist, a fordulópontot , vagyis sorban válaszol az azután mi történt? kérdésekre.
Eredmény vagy végkifejlet	Bemutatja, hogy miként oldódott meg a „válság”, miként fejeződött be a történet.
Coda	Ez a szintén nem kötelező elem többnyire abban segít, hogy a történetet hallgatók/olvasók visszatérjenek a jelenbe.

Hasonlóképpen kidolgozott és alaposnak tekinthető az a modell is, amelyet Longacre (1976) antropológiai kutatásai alapján mutatunk be.

11. táblázat: Longacre antropológiai modellje

Nyitány	Többnyire valamilyen bevett szokványos nyitómondat.
A színpad	Ebben információk vannak a szereplőkről, a tér-idő viszonyokról.
Epizódok	Ebben szerepelnek olyan momentumok, amelytől a történet beindul, amelytől valamilyen konfliktus kifejlődik, és amely még képes fokozni ezt a helyzetet. Ebben érzük el a tetőpontot és bizonyos fokig a megoldásokat is.
Végkifejlet	Az epizódok egész sorozatát követő végső és döntő esemény.
Konklúzió	Az elbeszélő – nem kötelező – magyarázata vagy értelmezése a történetről.
Befejezés	Ez a kezdéshez hasonlóan valamilyen szokványos frázis, beszédfordulat.

A szóbeli narratívák, történetek mesélése nagy sikert aratott Magyarországon is az idegen nyelvi osztályterekben. Ehhez képest a narratívák szerkezetéről tudható információkat még kevésbé érvényesítették a nyelvtanárok az íráskészség fejlesztésében.

A klasszikus esszé. Akár egyéni véleményt fejez ki, akár tudományos kutatás eredményeit ismerteti a szerző egy hagyományos esszében, az ismert hármas tagozódás (bevezetés, tárgyalás, befejezés) többnyire felismerhető. Az itt következő leírásban ezt a hármas tagozódást egy kicsit részletesebben ismertetjük.

A **bevezetés** többnyire három részből áll: a téma előkészítéséből, a téma megnevezéséből és az esszé várható szerkezetének leírásából. Metodikai szempontból megint csak kíváncsok, hogy az ilyen esetekben használatos idegen nyelvi mondatokat explicite is tanítjuk. Például: már hosszú ideje ismeretes; a közhiedelem szerint; többen azt állítják, hogy; X.Y. szerint; az egyik legellentmondásosabb téma... (**a téma előkészítésére**); e dolgozat célja az, hogy; ez a munka azt kívánja hangsúlyozni, hogy; azt szeretném bemutatni, hogy; érvelésünk főként arra irányul, hogy; nem kevesebbet állítunk, mint hogy stb. (**a téma**

megnevezésére olyan mondatok, amelyek részben a célt, részben a témát azonosítják); a dolgozat bemutatja/összehasonlítja/leírja, hogy; először elemzi, majd bemutatja, majd egybeveti, majd megvizsgálja stb. (az **esszé szerkezetére**, elrendezésére vonatkozó mondatok).

A **tárgyalásban** kerül sor az információ teljes átadására és egyben a teljes érvelésre is. Ezért a leggyakoribb funkciók itt a bemutatás, az egyetértés, az egyet nem értés, az összehasonlítás, az általánosítás, az állítás vagy megerősítés stb. funkciói. Ezeknek a kategóriáknak éppúgy megvannak a tipikus frázisai, amelyeket a nyelvtanárnak türelmesen ki kell fejlesztenie tanítványaiban (pl. véleménykülönbségek kifejezése: X.Y. tévesen azt állítja, hogy; nem tudom támogatni X.Y. véleményét, miszerint; véleményem jelentős mértékben eltér; X.Y. állítását nem tudom elfogadni, ugyanis).

A **befejezésben** az érvelés befejeztével végső következtetésekre kell jutni, amely diskurzusnak szintén vannak kész mondatai: ezeket explicite tanítani kell (pl. végezetül, összegzőesképpen, mindent egybevetve).

A **kivonatolás vagy sűrítés**. Ez a műfaj igen gyakori a felsőfokú tanulmányokat folytató diákok körében, hiszen az összegzés nemcsak megcélzott műfaj, hanem tanulási segédlet is. Ugyanakkor kevésbé gondolunk arra, hogy milyen bonyolult írást és olvasást egybekapcsoló folyamatról van szó, amely súlyos kognitív terhet ró az idegen nyelvet tanulóra, amely teher nyilvánvalóan növekszik a nyelvi hiányosságok, az ismeretlen sémák által okozott hátrányok miatt. Azt is el kell ismernünk, hogy maga a nyelvtanári gyakorlat sem törődik ezzel a sokat használt speciális műfajjal. Azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy egy ilyen feladat sikerességében a már említett belső hiányosságokon kívül időnként **külső kötöttségek** is hátrányosan befolyásolhatják a művelet sikerét. Például a kivonatolandó szöveg témája vagy műfaja lehet rendkívül **távol álló** a jelölt ismereteitől. A mű komplexitása rendszerint a legfontosabb próbakö: ezen belül a legfontosabb összetevők az **információ sűrűsége**, a szöveg **elvontságának mértéke** és a szöveg **olvashatósága**, amelyben stílus, elrendezés, megformáltság, grafikai megjelenítés egyaránt szerepelhetnek. Végül, de nem utolsósorban, a kivonatolandó szöveg **menyisége** és a rendelkezésre álló **idő** aránya szintén döntő lehet a sikeresség szempontjából.

A személyi kötöttségek szempontjából a már említett nyelvtudáson vagy a különféle retorikai sémák felismerésén túlmenően hallatlan teher nehezedik az úgynevezett **kognitív** készségekre, amelyeket ráadásul megfelelő tudatossággal kell alkalmazni az egész folyamatban, vagyis **metakognitív** ismeretekre is szükség van. Ennélfogva tanácsolható, hogy a rendkívül komplex sűrítés vagy kivonatolás feladatát részkészségekre bontva gyakoroltassák a nyelvtanárok. Ebben a lebontásban rendkívül hasznos a szóbeli munka és persze a fokozatosság, amely rövid olvasmányok feldolgozásával indul, és csak később jut el a komplex, több jelentésszintet egyszerre tárgyaló szövegekig. Különösen fontos az **analízis és szintézis** kognitív műveleteinek gyakorlása, amely képes kibontani a fő- és alárendeltségi viszonyokat a különféle témák között, miközben a folyamatos magyarázat és visszatérő javítások segítségével metakognitív tudatosságot is kifejleszthetünk. A tanítás során többnyire nagy segítség a diáknak, ha különféle ellenőrző listákat készítünk számára, mert az ilyen „számárvezetők” egészen addig megfelelő keretek között tartják tevékenységét, amíg az egész folyamat automatizálttá nem válik. A következőkben egy ilyen sémát ismertetünk Kirkland és Saunders nyomán (Kirkland–Saunders, 1991).

1. *A feladat tisztázása*: a kivonatolás esetleges speciális szempontjai.
2. *A kivonatolandó szöveg elolvasása*: az általános kép kialakítása, a legfontosabb közlendő azonosítása, a szerző céljának azonosítása stb.
3. *A szöveg szerkezetének feltárása* akár grafikus ábra segítségével, amely bemutatja, hogy a legfontosabb kijelentések milyen viszonyban állnak egymással.
4. *A kivonat megírása a fenti séma alapján*: a szerző gondolatait a diák a saját szavaival írja le, miközben nyilvánvalóan ügyelnie kell arra, hogy ne torzítsa el a szerző nézeteit. Ha szükséges, idézhet is a szerzőtől egy-egy gondolat hangsúlyozása céljából, de ez nem cél, a jó tömörítés a cél.
5. *Ellenőrzés*: az elkészült tömörítés ellenőrzése abból a szempontból, hogy hűen tükrözi-e az eredeti mű mondanivalóját.
6. *Ellenőrzés*: amelynek az a célja, hogy az így elkészült mű megfelel-e a feladat kiírásának, az elvárásoknak.
7. *Végső revízió* és a tömörítés szövegének javíthatása és csiszolása.

Hasonló részletességgel szólhatnánk még más ismert és az íráskészség fejlesztésében rendkívül kedvelt műfajokról (pl. levéltípusok), de már az eddig bemutatott anyag is elegendő kell legyen ahhoz, hogy az olvasó érzékelje, miféle részletes, alapos, türelmes és gyakran sziszifuszi munka vár azokra a nyelvtanárookra, akik az íráskészség fejlesztését tartják egyik legfontosabb feladatuknak.

4.8. Az írás tanításának technológiája

Mindazok az osztálytermi megoldások, amelyekről eddig szó volt – és az ezután következők is – azzal a közös vonással rendelkeznek, hogy az írástanítás türelmes folyamatában egy pontosan körülírható **fokozatosság** mentén helyezkednek el. Az íráskészség fejlődésének egymást át- meg átfedő alapvető stádiumai különösen emlékezetesen vannak megörökítve Rivers (1978) alapművében. Ebben a fejezetben részben ezeket a stációkat ismertetjük, majd pedig azokat a legnépszerűbb íráskészség-fejlesztő technikai fogásokat, gyakorlatokat, amelyek a mindennapi nyelvtanításban jól beváltak. Így ez a leírás szemléltetés is az olvasó számára, hogy a fejezeteken át kifejtett elméleti problémák milyen osztálytermi körülmények között jelentkezhetnek.

Rivers a következőképpen jellemzi az íráskészség fejlesztésének négy alapvető stációját:

- az írás mint **mechanikus folyamat** (writing down): ez a szakasz az adott nyelv kódjának hagyományait hivatott megismertetni;
- írás **a nyelvi tartalom megragadására** (writing in the language): ez a szakasz tanulással tárja fel a nyelvi kód lehetőségeit, nyelvtani, szókincsbeli és pragmatikai összefüggéseket, valamint az ezekkel kapcsolatos nyelvi tudatosságot;
- **produktív** szakasz (production): mondatok és bekezdések formálása, megalkotása, és az ezzel kapcsolatos automatizmusok fejlesztése;
- **szabad fogalmazás**, kreatív írás (expressive writing or composition): amelyben a szerző a nyelvi kódot megfelelő kommunikatív céllal és tudatossággal használja. (Rivers, 1978: 265).

Számos korabeli munka (Byrne, 1979; Gorman, 1979) rendkívül hasonló elvek alapján tárgyalja az íráskészség fejlődését. A 12. táblázat ezeket a hasonlóságokat szemlélteti.

12. táblázat: Rivers, Byrne és Gorman rendszere az íráskészség fejlődésének stádiumairól

Rivers (1978)	Byrne (1979)	Gorman (1979)
Az írás mint mechanikus folyamat (Writing down)	A korai szakasz (Alapfok) (Early stages)	Ellenőrzött gyakorlatok (Controlled writing)
Írás a nyelvi tartalom megragadására: a kód működtetése (Writing in the language)	A készség fejlesztése (Alapfoktól középfokig) (Developing skills)	Irányított gyakorlatok (Directed writing)
Produktív szakasz (Production)	Írás kontextusban (írás más szövegek és képek alapján) (középhaladó szint) (Contexts for writing)	Irányított fogalmazás (Guided writing)
Kreatív írás (Expressive writing)	Szabad fogalmazás (írás haladóknak) (Free writing)	Önálló írás (Independent writing)

Némi magyarázatra szorul, hogy egy húsz évvel később megjelenő nyelvpedagógiai munka miért idézgeti még mindig ezeket a szerzőket, holott már az írástanítás történetéről szóló első fejezetben (4.1.2.) leírtuk, hogy milyen jelentős változások zajlottak le az írástanítás értelmezésében: megjelent a kontrasztív retorika, elfogadottá vált a folyamatcentrikus írástanítás, illetve pár évvel később az írás interaktív jellege (a szerző és a befogadó közösség „párbeszéde”) szintén hangsúlyt kapott. Az íráskészség fejlesztésének nehéz dióját azonban még mindig a kódcentrikus módszerek segítségével lehet leggyorsabban feltörni. A különféle nyelvkönyvek gyakorlataiból kihámozható a mindennapi nyelvtanítás osztálytermi gyakorlataiban tetten érhető paradoxon: az lehet, hogy az íráskészség fejlesztésének szemlélete évtizedenként változik, de tanításának gyakorlata, vagyis az íráskészség fejlesztésének technológiája alig változott. A gyakorló nyelvtanár számára fontosabb az, hogy színes és jól motiváló írott nyelvi szöveget szőjön a nyelvórán: az már kevésbé érdekli, hogy ez miféle elméleti háttér szüleménye. Az arányok változhatnak, itt-ott egy-egy részmozzanat mikéntje is, de az írástanítás jó néhány több évszázados technológiáját (vö. 4.1.1.) a gyakorlat mindmáig megőrizte. Minthogy ez a módszertani fegyvertár rendkívül gazdag, a továbbiakban csak néhány valóban ismert és népszerű íráskészség-fejlesztő gyakorlatot ismertetünk, és a szintek megjelölésében – legalábbis nagy vonalakban – követjük a nyelvpedagógia fenti mestereinek rendszerezéseit.

4.8.1. Elemi írástanítási folyamatok

Távolról sem elhanyagolható feladat a kiejtés és írásmód eltéréseit oly harsányan rögzítő európai nyelvekben (angol, francia, orosz) a **helyes betűzés** elsajátítása mint afféle szoktatás a leggyakoribb szavak segítségével. A **másolás**, táblázatok kitöltése, különféle

betűjátékok egyaránt segíthetik ezt a célt, még akkor is, ha ma már klasszikus ókori szerzők helyett egy-egy popbálvány megörökítésre kevésbé érdemes lírája a „tananyag”. Kontrasztív alapon tudatosítandó mindaz a különbség, amely **központoszásban** (pl. a vesszők vagy a nagybetűk másféle használata) különbség lehet az anyanyelv és a célnyelv között, de más, sok bosszúságot okozó „írastechnikai” problémák is tartozhatnak ide, mint például a rövidítések használata (és jelentése), a dátumozás, az összevont alakok helyesírása stb. Előfordul, hogy az ilyen formák legizgalmasabb előfordulási helye éppen egy menetrend, egy recept, egy képletsor vagy egy hirdetés (amelyet majd lemásol a tanuló). Az audiolingvális módszer boldogan dédelgette a **szubsztitúciós** táblákat, amelyek szintén használhatók másolásra, amennyiben a feladat az, hogy a diák az összes lehetséges mondatot alkossa meg az adott szubsztitúciós táblából (ebben az esetben a másolás egyfajta mondatgyakorlással erősödik). Minthogy ezeket a gyakorlatokat tudatosan kézírásos közegben kell kezelni, megjegyzendő, hogy a nyelvtanárnak főleg arra törekednie, hogy kialakult kézírásokat megváltoztasson csak azért, mert a célnyelvben másként van. Lehet ismertetni a különbségeket (pl. cirkalmas, nagy kezdőbetűk vagy dőlt betűs írás), de az kevésbé várható, hogy az idegen nyelvet tanuló másfajta kézírást fejlessen ki a célnyelv számára. (Más kérdés, hogy az „ahány idegen nyelv, annyi ember” népi bölcsessége modern pszichológiai vizsgálatokon átszűrve gyakran jelenti azt, hogy az idegenajkúságban egy másik személyiséget építünk fel, és ehhez a skizofrén állapothoz nagyon is illenék az a stílus, hogy azon a nyelven másképpen is írunk!)

Az elemi szintű írásgyakorlatok egyik hagyományos formája a **diktálás**, amely kezdetben egyes szavakra koncentrál. Ez nemcsak úgy valósítható meg, hogy egymással össze nem függő szavakat diktálunk, hanem úgy is, hogy egybefüggő szöveget felolvasva abból csak bizonyos szavakat vagy kifejezéseket kell a diákoknak leírniuk (spot dictation). Elemi szinten csak ismert szavakat, ismerős mondatokat szabad diktálni. A kifejezetten ismeretlen anyag diktálása a tanulótól komplex készségeket igényel, amelyben a hallásértés készsége, bizonyos kognitív folyamatok, a rövid távú memória, valamint a helyesírás és központoszás fejlettsége nagyjából egyenértékű szerepet játszanak. Emiatt a diktálás – bár változó gyakorisággal – már évszázadok óta kedvelt osztálytermi írásfejlesztő módszer, amely korábban csak a tanárok által, ma már a modern integrált tesztelés által is elismert, jól jósoló mérési és értékelési feladat.

A **standard diktálás** általában háromfázisos gyakorlat, amelyben az első rész a teljes szöveg természetes hanghordozású és ritmusú felolvasása a globális értés céljából. A tényleges lejegyzés a második felolvasáshoz kapcsolódik, amikor a tanár figyelembe véve diákjainak nyelvi szintjét és képességeit, a rövid távú memória fejlettségi szintjétől függően szegmentálja a szöveget mondatokra vagy annál rövidebb, de még mindig viszonylag természetes egységekre. A diktálás figyelem- és fegyelemjavító gyakorlat is egyben: hozzá kell szoktatni a diákokat ahhoz, hogy az első olvasás is és a második olvasás részletei is csak egyszer hangzanak el. A tényleges lejegyzést egy harmadik olvasás követi, amikor a tanár az első felolvasáshoz hasonlóan, tiszta intonációval, normális tempóban (főként a központoszás segítése érdekében) olvassa fel a szöveget: ekkor a diák minden más részletet is ellenőrizhet. Az osztálytermi gyakorlatban a standard diktálás egyértelműen a hallásértés fejlesztésének, a rövid távú memóriakapacitás kiterjesztésének a gyakorlata, amelynek

konstans célja a sebesség fejlesztése, amely az írás automatizáltságán túlmenően közvetve növeli a nyelvi készségek használatának folyamatosságát (gördülékeny nyelvhasználat).

A diktálásban lejegyzett saját szöveg örökös ellenőrzése kifejleszt egy olyan készséget is, hogy a tanuló észrevegye a hibát a saját és természetesen mások szövegében is. Hibajavító gyakorlatokat is lehet szerkeszteni („hibás” kézirat olvasása és javítása), amely kifejleszthet egy olyan érzéket a diákban, hogy a „hivatalos” nyomtatott szöveg is tartalmazhat hibákat; hogy jó szabály az, miszerint jobb kétszer megnézni valamit, mint egyszer tévedni. Ez az attitűd jellemző tulajdonsága egy későbbi nyelvi megbízhatóságnak, egyben alapfeltétele a filológiai hűség kifejlődésének, amely nélkül komoly nyelvi tanulmányok nem képzelhetők el.

4.8.2. Írásfejlesztő gyakorlatok a nyelvi kód biztonságosabb használata érdekében

Ebbe a csoportba főként olyan gyakorlatok tartoznak, amelyek **mondatszintűek vagy mondatokat kötnek össze**, esetleg sorba is állítanak. Ez a fejlődési szakasz még mindig az erősen kontrollált, irányított és ellenőrzött gyakorlatok világa.

A legbőségesebb példákkal szolgáló gyakorlatípus ezen a területen a **kiegészítései gyakorlatok** világa. Közös alapelvük mindig az, hogy egy értelmes mondatból vagy szövegből hiányzik egy vagy több szó, amelyeket különféle módokon pótolni kell. Elképzelhető, hogy az adott szó szótári alakja meg van adva, és a szónak csak megfelelő formáját kell produkálni: nyilvánvaló, hogy az ilyen írásos gyakorlat egyben a nyelvtan megerősítését is szolgálja. Az is elképzelhető, hogy a kiegészítései gyakorlat egy úgynevezett **objektív feleletválasztós teszt**, amelyben a hiányzó rész betöltésére több variációt is mellékelünk, ezekből azonban csak egy a helyes. Az ilyen feladatok meglehetősen sokrétű gyakorlásra is alkalmasak, bár a nyelvet tanulók többsége tesztmódszerként ismeri. A klasszikus feleletválasztós gyakorlatban általában négy válasz közül kell kiszemelni a helyes megoldást (a másik hármat disztraktorok nevezzük). Rafinált tesztkészítők hibaelemzések alapján olyan disztraktorokat választanak, amelyek bizonyíthatóan nagy gyakorisággal fordulnak elő téves válaszként, ezért az ilyen gyakorlatok lelki hatásukban legalább annyira rombolják és elbizonytalanítják az átlagos vagy átlagon aluli tanulót, mint amennyire fokozhatják a nyelvi felkészültséget. A tesztelési céllal készült gyakorlatokban különösen élesen jelentkezik a hagyományos és a modern értelemben vett kontrasztivitás: más disztraktorok lesznek az igazán jók az egyes nációk számára. (Többek között ezért egy adott világnyelv belső nehézségeire támaszkodó nemzetközi teszt nem feltétlenül a legnagyobb kihívás az adott idegen nyelvet tanulónak.) Hasonlóképpen jobban „céloz” az olyan tananyag, amely figyelembe tudja venni egy közösség anyanyelvi sajátosságait az elsajátítandó célnyelv egybevetésével.

Kiegészítései gyakorlatnak tekinthetjük az úgynevezett **cloze procedure (szövegkiegészítés)** gyakorlatot is, amelyben egy hosszabb szöveg hiányzó szavait kell pótolni. Ez a szövegkiegészítései gyakorlat kezdetben anyanyelvűek számára készített olvasási teszt volt, és az eredeti szöveg bizonyos szavainak tudatos törléséből állt elő. A **standard** vagy eredeti cloze esetén a bevezető egy-két mondat után minden ötödik szót töröltek (az eredeti javaslat az ötödiktől a tizedik szóig terjedt), és ezeket kellett pótolni. Ma már ezt a gyakorlatot több-

szőr használják írásbeli tesztelésre, mint olvasási vagy akár írási gyakorlatként. A kommunikatív tesztelés egyik kedvelt, úgynevezett globális módszere a cloze (vö. Oller, 1979), bár nyilvánvaló, hogy ennek az eljárásnak is lehetnek hátrányai vizsgahelyzetekben (pl. a szövegválasztás bizonyos érdeklődésű vizsgázókat pártolhat). Maga a gyakorlat meglehetősen nehéz annak ellenére, hogy egyes szavak a tartalom alapján kitalálhatók, míg esetleg mások a nyelvi, nyelvtani szerkezetek következtében könnyebbek. A megoldás nehézségi foka nagyban függ a helyi redundancia mértékétől, de attól is, hogy az adott helyen szereplő szó mekkora halmaz tagja. Ha ugyanis ez a halmaz nagyon nagy, akkor az adott szó „kitalálása” nem feltétlenül nyelvtudás kérdése, és jobban függhet a jelölt intelligenciahányadosától (és esetleg jó szerencsájától), mint a tényleges nyelvtudásától (Bárdos, 1979).

Ez a gyakorlattípus, amely arra az ismert pszichológiai elvre épül, hogy a nem egész, nem teljes alakzatokat, formációkat, összefüggéseket az ember mindenképpen igyekszik teljes egészévé formálni (Gestalt-pszichológia és a „closure” elve), mint nyelvi gyakorlat a nyelvi fejlődés későbbi fokozataiban is jelen van. A mai hagyományos cloze-folyamatokban körülbelül háromszáz szóból minden hetediket törölnek (random cloze), ha tesztelésre használják. Az osztálytermi gyakorlásban azonban sokkal kedveltebb az úgynevezett **módosított cloze**, amelyben a tanár a tananyagnak megfelelően esetleg csak a prepozíciókat, vagy éppen a névmásokat vagy a tanítani kívánt kötőszavakat törli. Könnyíteni lehet e teljesszöveg-kiegészítési módszer esetén azzal, ha a hiányzó helyeken feleletválasztásos teszthez hasonlóan változatokat adunk meg. Az írás fejlesztésére már középfokon is használható a cloze két másik divatos változata: az úgynevezett **C-teszt** (minden második szó második felének elhagyása), illetve az úgynevezett **autentikus cloze**, amelyben a szövegblokk egészéből minden sor elején (vagy végén, illetve elején és végén) le hagyunk néhány betűt. A cloze-típusú gyakorlatok *értékelése* lehet szigorú (rigorous) vagy szelíd (mild): az előbbiben csak az eredetileg törölt szót, az utóbbiban bármelyik – a szövegösszefüggésben értelmes – szót elfogadjuk.

A gyakorlatok legnépesebb csoportja ezen a szinten kétségtől a mondat szintű (mondaton belüli) rendezések és a mondatokat egymáshoz képest elrendező gyakorlattípusok. **Mondatok** különféle **átalakítása**, **újrafogalmazása**, **bővítése**, **egyszerűsítése** már nagy találékonyságot és bizonyos fokú produktivitást igényel. Ugyanez elmondható az olyan gyakorlatokról is, ahol mondatokat kell egybekapcsolni vagy bizonyos sorrendiségbe állítani. Igen hasznos gyakorlat ezek között például a **mondatkombináció**, amelyben a megfelelő kötőszó vagy egyéb mondatokat egybekötő frázis segítségével kell megteremtteni a mondatok közti koordinációt, egybekapcsolást vagy követést, ok-okozati viszonyt stb. **Összekevert** mondatok esetén a helyes sorrendet kell felállítani (a történet követésével vagy akár rajzok, térképek segítségével).

A mondatok olyan módosításai, mint a **tömörítés**, illetve az ellenkezője, a **bővítés** már olyan írásos gyakorlatok, amelyek kifejezetten kreatív jellegűek lehetnek, és így hosszabb szövegek esetén közel kerülnek a kifejező, szabad fogalmazás megpróbáltatásaihoz. Az ilyen írásos gyakorlatokban valójában a kontrolláltság foka az, amely meghatározza, hogy milyen nyelvtudási szinthez illik leginkább az adott gyakorlat. Vizsgáljunk meg ezek közül is néhányat.

Párhuzamos írás modellek alapján. Ebben a kezdők számára készült gyakorlatban mintát adunk meg (pl. egy szálloda leírása), és utána felsoroljuk a kicserélendő elemeket. A tanuló dolgoz az, hogy a megadott minta pontos követésével írja át a szöveget, vagy cserélje

ki az eredeti kifejezéseket az újakkal. Ezt a gyakorlatot többféleképpen is lehet nehezíteni (pl. nem adunk meg kifejezéseket, csak azt követeljük, hogy hasonlót kell írni; esetleg az egész mintaszövegből cloze-formátumú gyakorlatot készítünk egyes kifejezések elhagyásával). Még több kreativitást igényel az az eljárás, amikor egy minta helyett az adott történet vagy leírás elemeit adjuk meg szótári szinten, és ebből a „csontvázból” kell **bővítéssel** teljes szöveget formálni. Valójában az ilyen keretből kifejlesztendő írások már az irányított fogalmazások körébe tartoznak, amelyek közvetlenül a kreatív írás közelébe viszik a jelölteket. Az irányított gyakorlatok egyik változatának foghatjuk fel **dialogusok kiegészítését**.

Bölcs dolog az íráskészség fejlesztésébe más készségeket is bevonni vagy azokból kiindulni: így például használhatunk **más műfajú szövegeket**, például egy társalgást arra, hogy majd egy leírás alapja legyen. Használhatunk bármilyen **képi anyagot** is abból a célból, hogy abból leírás, történet vagy valamilyen más műfajú írás szülessen (pl. karikatúrák, fotók, képregények, faliképek). Ezek a gyakorlatok már mind olyanok, amelyek átvezetnek az önálló fogalmazások világába. Határesetként kezeljük a „dictocomp” (**fogalmazás diktálás alapján**) gyakorlatát is. Ebben a műveletsorban először a tanár felolvassa a szöveget, és az értettséget kérdésekkel fürkészi. A második olvasás során egyes kulcsszavakat a táblára is feljegyezz, de ekkor már további elemzés nincs. Ezt követően a diákoknak úgy kell leírni a teljes szöveget, hogy olyan közel maradjanak az eredetihez, amennyire csak telik a tehetségükből.

Ez a gyakorlat burkoltan az irányított fogalmazás egy változata, ugyanakkor nehezebb is annál, hiszen az eredeti szöveg legteljesebb utánzására kell törekedni. Minden további, a fent leírtnál komplexebb írásos gyakorlat már a következő szakaszba tartozik, amelyben (a főként középfaladó és haladó szintű hallgatók) a kifejlett, önkifejező vagy kreatív írást gyakorolják.

4.8.3. Kreatív írás, szabad fogalmazás

Amikor **önkifejező írást** emlegetünk, nem kell feltétlenül arra gondolni, hogy szép-irodalmi cselekedetről van szó. Ez a fogalom csak annyit jelent, hogy az adott műfaji törvények szerint a tanuló – megfelelően felszerelve nyelvi képességekkel – elő tudja adni azt, amit egyébként mondani akar. Az már a tanári fantázia kérdése, hogy az életben valóban létező műfajokat miként tudjuk kommunikatív (vagy majdnem kommunikatív) helyzetekké avatni az osztályteremben. Írhat például valaki bemutatkozó levelet egy betöltendő állás ügyében (amely tényleges álláshirdetésen alapul), vagy írhat beszámolót, esetleg tudományos cikket (amely egy általa lefolytatott kísérletsorozatról szól) stb. A begyakorlandó műfajok között – szerencsés esetben – egyforma súllyal szerepel a **magánlevél** és a **hivatalos levél**, a **jegyzetelés** és a **tömörítés**, az **esszéírás** és a **fogalmazás** adott témára (ezt szabad fogalmazásnak is nevezhetjük). Szerepelhet az írásgyakorlatok között néhány olyan műfaj is, amely a szórakoztatást szolgálja (vers, elbeszélés, dalszöveg, tréfa, drámarészlet, humoros társalgás – belépés csak igényeseknek). Kevesebb, de időnként annál pontosabb szöveget igénylő – és egyáltalán nem alábecsülendő – műfajok a **kérvények**, **pályázatok**, **reklamációk** világa. Értelmiségiek körében nagy kihívás az első nagyobb lélegzetű írásmű elkészítése, amely sokuk esetében maga a szakdolgozat vagy diplomamunka. Az ennél is

jelentősebb vállalkozások (szépirodalmi és szakkönyvek) az írásbeliség művelésének újabb dimenzióival ajándékozzák meg a bátrakat.

Valójában az esszé- és tanulmányírás, esetleg hosszabb művek megírása esetén képes az úgynevezett **folyamatcentrikus** írástanítás leginkább működni. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy az írás teljes folyamatában minden egyes fázisnak különleges figyelmet szentelünk. Hagyományos felosztás szerint van egy írást előkészítő szakasz (pre-writing), ezt követi a tényleges megírás többszörös változatokban, majd a befejező szakasz, a revízió. Különösen a nyolcvanas évek vége felé több száz oldalas írástanító könyvek jelentek meg arról, hogy miként lehet ezeket a fázisokat tökélyre fejleszteni. Az egyszerű fogalmazástanítástól a szépirodalmi művekig alkalmazható ez a folyamatsor. Nem kétséges, hogy a legálásabb terep a felsőoktatás tanulói ifjúsága, akiknek vizsgaeredményei (és következményesen létük is) függhet íráskészségük fejlettségétől. A folyamat leginkább a következő műveleti sorral írható le:

- Az írás **előkészítése**: témaválasztás, tájékozódás a témakörben (olvasással), ennek a szakasznak a terméke a szerző esetleges jegyzete. Az előkészítő szakaszhoz tartozik az írásmű megtervezése is, ennek terméke a szinopszis, esetleg rövid tartalom vagy legalább tartalomjegyzék.
- A **tényleges írás**: az első változat elkészítéséből áll, amelyet módosítások követnek, és a módosítások eredményeképpen az újírás következik. Ennek terméke a második változat. Elvben ez a folyamat a végtelenségig folytatható: gyakorlott szerzők esetén a harmadik változat már többnyire a végső.
- **Revízió**: ennek a szakasznak a feladata a végső változat kialakítása. Ez már a többszörösen ellenőrzött (esetleg mások által is lektorált) kézirat utolsó ellenőrzése.

Minden eddig leírt gyakorlat ismert, kedvelt, az osztályterekben gyakorta alkalmazott tevékenység. Minthogy azonban sem a kutatók, sem a szakma gyakorlati művelői között nincs egyetértés abban, hogy mi a leghelyesebb útja az íráskészség fejlesztésének, a legtöbb praktizáló tanár a maga módszerére esküszik. Nem árt azonban a magunk útjának taposása előtt minden hagyományosan ismert megoldást kipróbálni.

4.9. Összefoglalás

Az íráskészség olyan tanult nyelvi készség, amelyben az adott nyelvre jellemző konvenciók szerint megformált jeleket folyamatosan és automatikusan vetünk papírra, miközben érzékeljük a hangkombinációk és az írásképek közötti összefüggéseket, amelyek egyfelől absztrakciót igényelnek, másfelől az adott nyelv hagyományai szerint mutatják be a kapcsolat véletlenszerűségét. A fenti leírás döntően az írás mint mechanikai folyamat megtanulására vonatkozik. Tágabb értelemben, a mechanikus folyamaton túl az írást mint kognitív folyamatot, a manipulatív gyakorlatoktól egészen a szabad fogalmazásig terjedő tartományban értelmezzük, mint a nyelvi kifejezés olyan eszközét, amelyben a kifejezés mássága főként abból ered, hogy a közlő térben és időben el van választva az olvasótól, és ezért a kontextust is meg kell teremtenie. A tanulás kezdeti szakaszában tehát szét kell választani a szavak, mondatok leírásának mechanikus folyamatát, amelyben a vizualitás döntő szerepet

játszik, és a kreatív fogalmazástaniást, amely egyáltalán nem könnyű vagy automatikusan elsajátítható folyamat, sőt igen sok ember számára anyanyelven sem elérhető célkitűzés. Az íráskészség könnyebben fejleszthető azokban a tanulóknak, akik jó olvasóknak bizonyultak. Számítógépes időkben is fontos terület a kézírás fejlesztése, illetve a betűk és összekötő vonalak elkülönítő vonásainak megőrzése az olvashatóság érdekében. Az írás pontosságra szoktat, és a legjobb eszköz arra, hogy rendezzük gondolatainkat.

Alapszinten a betűk megformálása, a diakritikus jelek használata a betűzés vagyis helyesírás, pontuáció, egy hosszú folyamatban elsajátítandó automatizmus, amelynek az ókortól ismert legegyszerűbb eljárásai: 1. másolás (memorizálásra is alkalmas példamondatok, versek, dalok, idiomatikus kifejezések, társalgási közhelyek stb. leírása) és a 2. diktálás (amely eleinte ismert, majd később ismeretlen anyagon gyakorol, többnyire az alábbi három fázis szerint: *a*) a teljes szöveg felolvasása normál tempóban; *b*) a szöveg lassú szegmentált, egyszerű, maximum kétszeri felolvasása leírás céljából, ahol a szegmentumok hosszúságának a rövid távú memóriakapacitás szab határt; *c*) végső, normál tempójú felolvasás, amely még alkalmat adhat a korrekcióra, a központozás megfelelő használatára.

További, több évszázada ismert írásfejlesztő technikák: a kiegészítések (hiányzó szavak a mondatban); mondatbővítések, mondatátalakítások, mondatösszevonások, mondatkombinációk; egy adott szakasz átírása (parafrázis) stb. Az utóbbi időben divatossá váltak még: 1. az ún. cloze-procedure vagy szövegkiegészítés; 2. párhuzamos írás (hosszabb szöveg, pl. egy szakasz írástechnikájának bevezetése oly módon, hogy egy megadott modell szerint más szavakkal kell ugyanazt a szöveggörnyezetet megalkotni); 3. diktálás fogalmazással (dicto-comp), amelyben a tanár előbb elolvassa az egybefüggő szöveget, majd kérdéseket tesz fel rá, újraolvasás és a kulcsszavak táblára történő felírása után a diákoknak le kell írniuk a történetet olyan mélységgel és részletességgel, amennyire csak képesek rá. Az utóbbi két változat azt mutatja, hogy az írás fejlődésének különféle szakaszain az irányított és kontrollált írásbeli gyakorlatoktól az egyre szabadabb, kreatív formák felé mozdulunk el, mindeközben az írott diskurzus kritériumait nemcsak be kell tartanunk, hanem tudatosan tanítanunk is kell (pl. a kohézió logikai és grammatikai technikáit), nemkülönben a koherencia iránti érzékenységet.

A hagyományos írástanításban eredeti szerzők stílusát is imitálták, amely lehetőséget adott arra, hogy a beszéd- és gondolatalakzatok jelentős tárházának birtokába jusson a diák. Ez a háttér mindenképpen szükséges ahhoz, hogy az egyszerű mechanikai folyamat: a leírás és az írás mint kód használatának határait kipróbálván, produktív szakaszba lépett diák mondatokon és bekezdéseken felülemelkedve beléphessen a szabad fogalmazás kreatív tartományába. Fontos elem annak a gyakorlatnak a kialakítása, amely során a szerző képes „elidegenedni” szövegétől, hogy megfelelően javíthassa, vagyis törölhessen, átrendezhesen, tömöríthessen vagy éppen bővítse az eredeti szöveget.

4.10. Ajánlott irodalom

- BERTOCCHINI, P.–COSTANZO, E. (1987): *Productions écrites. Le mot, la phrase, le texte.* Paris, Hachette.
- BYRNE, D. (1979, 1988): *Teaching Writing Skills.* London: Longman.

- FAISTAUER, R. (1997): Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht. Innsbruck/Wien: Studien Verlag.
- HEDGE, T. (1988): Writing. Oxford: Oxford University Press.
- JECHLE, T. (1992): Kommunikatives Schreiben. Prozeß und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung. Tübingen.
- KAST, B. (1989): Vom Wort zum Satz zum Text. Methodisch-didaktische Überlegungen zur Schreibfertigkeit im Anfängerunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 1, 9–16.
- KROLL, B. (ed.) (1990): Second Language Writing, Cambridge: Cambridge University Press.
- PORTMANN, R. P. (1991): Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik. Niemeyer.
- TIMBAL-DUCLAUX, L. (1989): L'expression écrite, écrire pour communiquer. ESF, 4^e édition. Paris.
- WHITE, R. V.–ARNDT, V. (1992): Process Writing. London: Longman.

5. A beszédképesség fejlesztése

5.1. Történeti áttekintés és tanulságok

A beszédfejlesztés fontosságának megítélése szempontjából a huszadik század egybeeseng már letűnt századokkal, hiszen a görögöt tisztelő Róma vagy a reneszánsz egyaránt a beszéd primátusát hirdették. A közhiedelem ma is úgy tartja, hogy a példamutató nyelvtudás letéteményese az, aki jól beszél, pedig századok múltak el úgy, hogy a nyelvi norma, a nyelvi pontosság és tiszta gondolatok hordozója az írott nyelv volt. A huszadik századi nyelvtanítás története elűt az előző két-három évszázad jellegzetességeitől, és nehéz olyan módszert említeni, amelyben nem a beszédképesség fejlesztését illeti meg a központi hely. (Még az olvasató módszer osztálytermi gyakorlatában is egyértelmű az a törekvés, hogy az olvasott szöveg utóélete valamilyen beszédaktivitásban nyilvánuljon meg.) Monitortúlten-gés miatt egyedül a mentalista módszerek (cognitive code learning) kerülhetnek abba a rit-ka huszadik századi kategóriába, amelyben a beszédképesség fejlesztése a sápadtnál is halo-ványabb. Lehet azonban századunk módszereit úgy is kategorizálni (az ősi szintetikus kontra analitikus ellentét mentén), hogy a beszédfejlesztés érdekében valaki rögtön kommunikálni kezd, bármilyen nyelvtudás áll is rendelkezésére; vagy pedig a beszédképességet elemekre bonthatónak véli, és a kommunikációs készségek fejlesztését csak akkor találja helyénvaló-nak, ha már a legfontosabb „elemek” elsajátíttósága az alkalmazhatóság fázisába lép. Az **azonnali kommunikáció** igényét a direkt módszer szélsőséges eseteiben lelhetjük fel a leggyakrabban (eredeti, direkt vagy Berlitz-módszer; a tanácskozó módszer egyes fázisai; korai ortodox kommunikatív megközelítés stb). Az aprólékos elemekből, mintegy **alulról felfelé épülő** beszédképesség kialakításának ideális példája a klasszikus audiolingvális mód-szer, amely a kiejtés és a nyelvi alakzatok drillezésével, a jellegzetes mondatminták (pat-tern-drill) súlykolásával szinte beszédfiziológiai szempontból készíti elő a tényleges (funk-cionális) nyelvhasználatot. Akad persze középső hely is a szélsőséges elemek fent említett skáláján, olyan metodika, amely lehetővé teszi, hogy a diákok szabadon kifejezhessék ma-gukat már a kurzus elejétől fogva, ugyanakkor nagy gondot fordít arra, hogy a nyelvi ele-mek dekódolása és kódolása megbízható és alapos legyen. A klasszikus módszerek között leginkább az audiovizuális módszer közelítette meg ezt az arany középutat, a szakmetodi-kák közül pedig Rivers és Temperley (1978) művét hozhatjuk fel iskolapéldaként. Kétség-telen tény az is, hogy a nyelvtanítás-történet legismertebb módszereinek túlnyomó többsége előbb meg akarja „tanítani” a kódot és csak utána a nyelvhasználatot, és nem pedig egyszer-re, ahogy azt az eredeti kommunikációcentrikus nyelvtanítás javasolta.

A nyelvtanítás-történet tényei arra figyelmeztetnek bennünket, hogy nemcsak a mód-szerek vagy az azokban hívő tanulók és tanárok, hanem még a gyakorlatok is furcsa meta-morfózisokon eshetnek át a tanítás mindennapi gyakorlatában. A sokat szidott hangos olva-

sás abból a középkori érzületből fakad, hogy minden néma nyelvhasználat gyanús: büntették a gyereket akár egyetlen szótag elsikkasztásáért is. Az ókori költő nyilvános felolvasása a későbbi publikációkkal ért föl. Hangosan kellett felolvasni a görög klasszikusokat, de még a bibliát is, és egyes tekintélyek odáig is elmentek, hogy maga a hangos olvasás elegendő teszt a tudásról (vö. Kelly, 1969: 98). Amikor a hangos olvasást bírálgatjuk, elfelejtkezünk arról, hogy a korabeli metodikában a hangos olvasást mindjárt a memoriter kijelölése követte, a kántált memoriterek pedig a manapság ünnevelt nagyobb nyelvdarabokként, kifejezésenként, „előre gyártott elemekként” épülhettek be a beszédbe. Ez a példasor azt ilusztrálta, hogy miként lehetett egy **írott nyelvi gyakorlatból beszédfejlesztő elem**. Természetesen az ellenkezőjére is akad példa. Erasmus Colloquia című munkájának példamondatai (amelyek bizonyos értelemben a szubsztitúciós táblák és a pattern drillek ősei) nagyon is életszerűnek tűnnek az olyan felsorolásokkal, hogy „Üdvözlégy édes Kornéliám!”, majd helyette „életem”, „gyönyörűségem” stb. (Erasmus, 1524), amely technika aztán rendre megjelenik a rákövetkező három évszázad nyelvkönyveiben mint központi nyomtatott anyag (pl. Duwes, 1534 és Holyband, 1576). Ez a jelenség viszont arra példa, hogy miként válhat az eredetileg társalgási forma csökönyös és merev, írott nyelvi változatá az idő múlásával.

A korábban már leírt ellentétes szemlélet jól megmutatkozik két 19. századi klasszikus, Prendergast és Gouin elképzeléseiben is. Prendergast szerkezeteket gyakoroltat, hogy egy viszonylag szűk ösvényen (bővítéssel) felépítse a kívánt nyelvi anyagot. Ezzel szemben Gouin a témákból indul ki, és a nyelvi megoldás már csak akkor érdekli, ha az valamilyen nehézséget okoz. Egyébként a Gouin-sorok sem példa nélkül állóak a nyelvtanítás történetében, már a harmadik században ismertté váltak az úgynevezett **ciklusok**, amelyek többnyire valamilyen rutinszerű, könnyen felidézhető cselekvéssort ábrázoltak. Íme egy példa: nappal, a nap már felkelt, napkelte, fény, a nap ragyog, hajnal, reggel napkelte előtt felkelek, felkelt az ágyból, ágy, öltöztess fel, add ide a cipőmet és a nadrágomat, most már van valami a lábamon... (idézet a Pseudo-Dositheusból, közreadja Kelly, 1969: 115).

Anélkül, hogy részletes elemzésekbe bocsátkoznánk, megállapítható, hogy a legkiegyensúlyozottabb (és emiatt talán legnépszerűbb, esetleg leghatékonyabb) beszédtanítási módszerekkel a kompromisszumos és fokozatos direkt módszer, a kései audiolingvális módszer, valamint az audiovizuális és szituatív módszerek kombinációja rendelkezett az úgynevezett történeti módszerek közül. A kommunikatív módszernek tehát már számos sikeres és a gyakorlatban is bevált séma eredményeit kellett túlszárnyalnia, tekintettel a fokozott várakozásra. Volt azonban a kommunikatív nyelvtanításnak egy óriási előnye az előzőekkel szemben: az a szemléletváltozás (vö. II/5. fejezet), amely a nyelvhasználat törvényszerűségeinek tudatosítását, illetve annak következményeit próbálta elültetni a kommunikációra éhes diákok s tanárok mindennapi együttműködésében.

5.2. A beszédkésztség fejlesztésének nehézségei

Beszélni nehéz? A kóros esetektől eltekintve anyanyelvi beszédkésztségünk a társadalmi elvárásnak megfelelően kialakul, sőt, egy tanult idegen nyelven is többen tudnak beszélni, mint írni. Mi magyarázza akkor a Magyarországon oly népszerű rádióműsor (Be-

szélni nehéz) pesszimistának tűnő címét? Ahogy a Hold is nagyon másként nézhet ki közelről, mint a Földről nézvést, a szenzomotoros készségek is más geográfiát mutatnak, ha kellőképpen közel megyünk hozzájuk. Az említett rádióműsor gyakran mutat be a magyaros hangsúly, dallam, ritmus ellen elkövetett vétségeket, és így láthatóvá teszi apró nyelvtudatlanságainkat. Az olyan nyelvtanulók, akik valamely grammatizáló, fordításcentrikus és írott nyelvet tisztelő (többnyire lassú tempójú) módszer környezetéből lépnek a valós nyelvhasználatba, egész életükben idegenkednek (rosszabb esetben rettegnek) a beszélt nyelv folyamatossága, **tempója, szaggatottsága**, látszólagos összefüggéstelensége miatt. Ehhez hozzájárulhat még a társalgási köznyelv sajátos szókincese, idiomatikája, kliséi, **bevett fordulatai**, amely mind a szemantika, mind a pragmatika szintjén öntörvényű világot jelent. Ugyanakkor minden nyelv rendelkezik az egyéni előadásmód által is befolyásolt **egyszerűsítésekkel** (összevonásokkal, hangkiesésekkel, csökkent értékű hangokkal), amelyek értése sem könnyű, alkalmazását pedig kifejezetten tanítani kell. Nem lehet meglepő egy magyar számára az sem, hogy a mi nyelvcsaládunktól távol eső nyelvek tördelése, **dallamai, ritmusképletei, hanghatásai** szelíden szólva szokatlanok, vagyis ha mindezen jellegzetességeknek az anyanyelvű által is elfogadható szinten eleget kell tennünk, akkor már hogy ne lenne a beszéd nehéz.

Ha beszédképességünket **analitikusan** avagy a már korábban említett módon alulról felfelé építkezve kívánjuk fejleszteni, akkor egy teljességre nem is törekvő felsorolás a következő mikrokészségek fejlesztését ítélné szükségesnek:

- a célnyelvi artikulációs bázis kialakítása és (szenzomotoros készségről lévén szó) az idegen nyelvi beszéd fiziológiájának megfelelő működtetése a hangképzéstől a helyes lélegzésig;
- a beszéd folyamatosságának, megfelelő sebességének biztosítása;
- a nyelvtani kategóriák megfelelő használata (szófajok, igeidők, egyeztetés stb.), a szórend, a szabályok betartása stb.;
- a köznapi beszédben használt rövidített formák, kollokvialis kifejezések használata;
- a köznyelvre jellemző hangsúlyminták, ritmuscsoportok, intonációs minták követése;
- a nyelvtani jelentés kategóriáinak korrekt használata, a kohéziós eszközök használata;
- a beszédszándékok kifejezése;
- gesztusok, mimika, a nem nyelvi kommunikáció kultúrába kötött eszközeinek használata;
- a különféle társalgási stratégiák stb.

Hosszasan folytathatnánk még a különféle mikrokészségek felsorolását a nyelvi tartalom közvetítésének különféle területeitől (a kiejtés, a nyelvtan, a szókinész és a pragmatikai elemek tanítása), a különféle készségek fejlesztéséig, hiszen a címkézhető és tárgyalható mikrokészségek száma szinte végtelen. Nincsenek adataink arról, hogy egy-egy ilyen apró, al-alkészség mennyire zavarja, vagy meg tudja-e akadályozni a beszédképesség mint egész használatát, viszont van két olyan **alapfeltétel**, amelyre minden beszédhelyzetben tekintettel kell lennünk: az egyik a **beszéd időbeli kötöttsége**, a másik pedig a **kölcsönösség** köve-

telménye, vagyis az interakció szükségessége. E feltételek, kritériumok érvényesítése elkerülhetetlen: beszédkondíciók néven váltak ismertté.

5.3. Beszédkondíciók és interaktív készségek

Tudomásul kell vennünk, hogy a beszéd bizonyos ritmika szerint él, folyama kötött sebességhatárok között mozog, vagyis az élő interakcióban egy pillanatra sem feledhetjük az **idő szorítását**. A kódolásnak és a dekódolásnak ezt a szabott idejét feldolgozási időnek is nevezhetnénk (vö. processing condition), de nem a név a fontos, hanem az a tény, hogy a társalgásban egy adott időegység alatt, megfelelő nyelvi produkcióval egy bizonyos információmennyiséget produkálnunk kell. Szélsőségeikben a dadogás vagy a hadarás képesek megmutatni ennek az időbeliségnek a tűrési határait. Éppen a kezdő nyelvtanulót jellemezheti az ilyen „érzéketlenség”, amelynek következtében a partner úgyszólván „faképnél hagyja”, mert nem tartja be ezeket az időbeli határokat, nem veszi észre, hogy már „csengettek”. A sebességhatárok között persze megadatik egyfajta mozgástér, és így egyénenként változóan – de a nyelvtől és más kulturális szokástól függően is – a beszélő különféle stratégiákat alkalmazhat abból a célból, hogy **időt nyerjen**. Otthagyhhatja például a hibásan elkezdett mondatot, újratekesheti, egyszerűsítheti a bonyolultabb szerkezeteket, sőt beszélhet akár nem teljes mondatokban is (az ellipszis jelensége a köznapis társalgásban). Időnyerést jelent az olyan társalgási fordulatok használata is, amelyek állandó, bevett frázisok, és automatikus használatuk közepette ismét csak időt nyerünk, hogy egy következő mondaton gondolkodhassunk. Az elakadás jelzése, a hezitálás is lehet olyan, hogy nem veszítjük el irányító szerepünket a társalgásban, továbbra is miénk a szó, de megint csak időt nyertünk a következő mondat megformálásához (pl. tudod, ki; az a „hogyishívják”). Megtörténhet persze, hogy az anyanyelv hezitálási rendszere egészen más, mint a célnyelvé: ezeket éppúgy tanítani kell, mint az igeidőket.

A társalgás személyek közötti kapcsolat, vagyis a **kölcsönösség**, a viszonyosság elve (reciprocity condition) a másik fontos beszédkondíció. Nemcsak arról van szó, hogy az időbeli kötöttségek miatt megfelelő sebességgel beszédet kell produkálnunk, hanem a beszédnek ezt a folyamatát, közösen egy vagy több partnerrel, még „menedzselnünk” is kell. Ez más szavakkal azt jelenti, hogyha a társalgásban éppen nem egy bevett sémát követünk (a résztvevő felek számára ismert és elfogadott „forgatókönyvet”), akkor a beszélgetés minden más eleme alku tárgya a jelentéstől a társalgásban való részvétel mértékéig. Az interaktív készségek fejlettségétől függ, hogy az adott beszélők meg tudnak-e felelni a kölcsönösség feltételének, képesek-e viszonyozni egymás kommunikatív erőfeszítéseit.

Az interakciós készségek között a legfontosabbak az úgynevezett **rutinok** és a **tárgyalási készségek**, azonban egyik kifejezést sem használjuk itt hagyományos értelmüknek megfelelően. Kezdetben a rutinok olyan társalgási formulák, amelyeket szinte töltelékszóként használunk a társalgás során („az a helyzet, hogy”, „na ne mondja” stb.), sőt, idetartoztak bizonyos udvariassági formulák is (pl. „nagyon szépen köszönöm”). Az interakciós készségek részeként használt **rutinok** a widdowsoni értelemben (1983) ennél jóval tágabb kategóriák, ugyanis szokványos menete van annak, hogy miként adunk elő egy történetet, hogyan írunk le helyeket és embereket, hogyan adunk utasításokat stb. Egyes felosztások

(Bygate, 1987: 23) különbséget tesznek az olyan rutinok között, amelyek célja az információ átadása, illetve a személyes kapcsolatok, a relatív távolság bemutatása. Egy másik osztályozás szerint (Brown–Yule, 1983) az **információközlő rutinok**nak van egy tényfeltáró és egy értékelő alcsoportja. A tényfeltáró vagy magyarázó rutinok: az elmesélés, a leírás és az utasítás az angol nyelv esetében grammatikailag is jól alátámasztható három alapfunkció (Past Narrative, Present Description, Imperative). Az értékelő rutinok, amelyek nagyjából a tényfeltáró rutinokra épülnek, többnyire valamilyen érvelésen alapulnak, közülük a legfontosabbak a következők: magyarázat, bizonyítás, jóslás stb. A fentiekkel szemben az **interakciós rutinok**ban nem az információ átadása a lényeges, hanem inkább a sorrendiség, ahogy tipikus sémája van egy telefonbeszélgetésnek, egy tévéinterjúnak vagy egy éttermi társalgásnak. Az bizonyul jó partnernek, aki adott szituációban azt produkálja, amit a partnere elvár tőle: ennek az elvárásnak a határait a társadalmilag elfogadott szokások jelölik ki.

Az interaktív készségek másik nagy csoportját fentebb **tárgyalási készségek**nek neveztük (negotiation skills). Amikor társalgásunk nem valamilyen rutin sín pályáján kattog zöld szemafor alatt, akkor minden tárgyalhatóvá és tárgyalandóvá válik, különösen, ha nem nagyon ismerjük a partnert. Ez a „tárgyalás” annak kipróbálásával kezdődik, hogy a másik személy ugyanazt érti-e a fogalmakon, mint amilyen értelemben én használom őket. Így egy társalgásban rögtön jelezhetjük, ha valamit nem értünk, sőt ki is javíthatjuk, amit mondtunk vagy ahogyan mondtuk (amely lehetőségek az írott nyelvi készségek esetén nem állnak rendelkezésünkre).

Az úgynevezett tárgyalási készségek közé tartozik még a **beszéd** (társalgás) **menedzselése**. Az egyszerűbb társalgások anatómiája kérdés-felelet jellegű szerepcserékből áll: ezekben azt tekintjük egy lépésnek (valakinek a sora), amíg az egyik szereplőnél van a szó (move vagy turn). Amikor a szerepek cseréjére kerül a sor, az külön jelzések alapján történhet, és ez önmagában a **szerepek váltásának** a tudománya a társalgáson belül (hiszen azt fel lehet kínálni, el lehet fogadni, vagy lehet éppen tiltakozni, ellenkezni – ennek mind megannyi nyelvi következménye van). Nem mindegy, hogy mikor próbáljuk magunkhoz ragadni a szót. Egy váltás (turn taking), ha rossz pillanatban történik, sértheti az udvariasság követelményét: tudnunk kell azt, hogy miként kell jelezni, ha szólni kívánunk, helyes időzítésre van szükség. Ehhez ismerni kell a megfelelő típusmondatokat. Az összes folyamatot a másik irányba is le kell tudni játszani: észlelnünk kell a partner ez irányú jelzéseit, és hagyni kell, hogy más is hozzászólhasson. Természetesen egy társalgásban nemcsak azt kell irányítani, hogy ki mikor beszél és meddig, hanem a témákat, a társalgás tartalmát is kontrollálni kell. Köznapi társalgásunk gyakran úgy indul, hogy felajánlunk egy témát partnerünknek, aki azt kommentálja, s ha nem tetszett, rögtön következhet egy másik. A témák kiválasztása, egy téma terjedelme, egyáltalán a társalgás elkezdése, befejezése és közben témákkal történő „etetés” szintén a **beszédmenedzsment** körébe tartozik, ez biztosítja, hogy a társalgásnak van eleje, vége, a témáknak valamilyen sorrendje, és hogy mindez napirendszerűen előrehalad (agenda management).

A fenti kérdéskörök tárgyalása a **társalgáselemzés** tudományterülete, amelyet tekinthetünk a diskurzuselemzés részének is. A társalgáselemzés alapjait az úgynevezett etnometodológia teremtette meg az Egyesült Államokban (Garfinkel, 1967), amely azt tanulmányozza, hogy az emberek miként szervezik meg mindennapi életüket. Nyilvánvaló, hogy a nyelvhasználat szerepe a mindennapi társalgásban egyaránt fontos a szociológus vagy a

nyelvész számára. A társalgáselemzés bizonyos fogalmait nemcsak ebben a fejezetben használtuk, hanem már korábban is (vö. II/5.3.3.: Együttműködés és udvariasság a társalgásban; Grice maximái). Kevesebb szó esett arról, hogy a társalgás anatómiájának tekinthető **szerepcserék**, váltások mondatai milyen (tanítható/tanítandó) típusokba sorolhatók. A legegyszerűbb és leggyakoribb típust „felelgetős”-nek nevezhetnénk (adjacency pairs, **mondatpárok**). A két egymást követő (mert hogy reakció) mondat olyan, hogy a válasz nagyon gyakran jósolható. Ilyenek például a köszönések. De felállíthatunk más párosokat is: ajánlat (amelyet vagy el lehet fogadni, vagy vissza lehet utasítani); értékelés (amellyel egyet lehet érteni vagy sem); panaszkodás vagy vád (el lehet utasítani vagy be lehet ismeri); kérdés (amelyre lehet szokványos vagy nem szokványos választ adni) stb. Példa erre az akció-reakció részekből álló „felelgetős”: „– Már megint nyitva hagyta az ajtót. – Nem én voltam.” Formálisan az ilyen helyzetekben az elvárható válasz, **a szokványos válasz** a gyakoribb, így ennek a nyelvi megfogalmazása is rövid. Jellemző, hogy a nem szokványos, **nem preferált válaszok**ban (dispreferred response) hosszabb, bonyolultabb megfogalmazásokra készülünk (pl. „Kapt már be azt a levest, ne vacakolj, nem érünk rá!” Szokványos válasz: „Jó.” Szokatlanabb válasz: „A helyzet az, hogy alighanem megégettem a számat, még várnunk kellene egy kicsit.” (De az is lehet, hogy nem ízlik a leves – amely esetben megsértettünk egy maximát, hogy tudniillik igazat mondjunk.) Az ilyen mondatpárokból duplázás is kialakulhat anélkül, hogy az alapvető szerkezet megváltozna (pl. „Na és hogy tetszett a tegnapi film?” „És neked?” „Nekem tetszett.” „Nekem is.”). Ebben a sémában két párost is felfedezhettünk, de az egész a kérdés-felelet duplázása. Gyakran előfordul, hogy még az ilyen szokványos kérdés-felelet típusú mondatpárokhoz is előkészítést használunk (pl. „Van valami dolgod ma este?” „Semmi.” „Van kedved eljönni a színházba?” „Miért ne?” Egy olyan nem preferált lehetséges válasz, hogy „Nem érek rá”, már sem a kooperáció, sem az udvariasság követelményeinek nem engedelmeskedik). Nincs rá mód, hogy e helyütt a társalgáselemzés számos más (tanítható/tanítandó) jelenségét ismertessük (pl. átfedések, visszacsatolások vagy éppen a csend), de ezek az ismeretek lényegi elemek abban a hódolatban, amellyel a beszéd térdet s fejet hajt a társadalmi konvencióknak.

5.4. Beszédtípusok, beszédműfajok

Ha a számosság fogalmát felhasználjuk a beszédtípusok meghatározásában, akkor a következő sorozatot kapjuk: 1, 2, 2+n, amely köznyelven a **monológ**, a **párbeszéd** és a **társalgás** kategóriáit jeleníti meg. A monológ és a párbeszéd esetében semleges a magyar kifejezés abból a szempontból, hogy a formális, kitervelt diskurzus mint egyik véglet és a nem formális, rögtönzött diskurzus mint másik véglet skáláján hol helyezkedik el. A társalgás azonban informális beszédtípusnak tűnik, feltéve, hogy az a bizonyos „n” kis szám; a társalgás élvezői maguk a résztvevők, akik egyenrangúnak fogadják el egymást, sőt, beszélgetésükkel nem is oldanak meg semmiféle különleges feladatot. Ha még tovább soroljuk a megkötetéseket, esetleg témákat és feladatokat is kijelölünk, a meglehetősen általános „típusból” hamarosan műfaj lesz.

Az előző fejezetben különösen kiemelten kezeltünk két beszédfeltételt: az időbeli kötöttséget és a viszonzosság elvét. Hogyan tud a monológ megfelelni az utóbbinak? Ahogy feltételezzük, hogy a beszéd megelőzte az írást, ugyanúgy feltételezhetjük, hogy a párbeszéd megelőzte a monológot. Az ókori filozófusok (pl. Platón, Szókratész) gyakran párbeszédes formában adtak elő olyan témákat, amelyek a mai szerzők számára kötelezővé tennék a monológ „üzemmodkapcsoló” használatát. A monológot úgy is felfoghatjuk, hogy az egy nagyon **hosszú beszédesély**, ám a monológ előadója is reakciókat vár, reakciókat akar kiváltani, interakcióra vágyik. A monológ mint forma lehetőségeivel nemcsak a diskurzus-elemzés mint tudomány, hanem a beszédművelés legősibb tárgya, a retorika is foglalkozott. Bármely irodalmi terméket is felfoghatunk monológnak. A reciprocitást (kölcsonosság, viszonzosság) tekinthetjük egy skálának, amely az élő nyelvi társalgástól a halott szerző művéig tart. Vagyis a monológok is próbálnak megfelelni a kölcsonosság kritériumának, információt és érzelmeket közvetítenek, de eljárásuk, építkezésük egészen más, mint egy pergő, rövid szerepcseréből álló dialógusnak.

Az eddigiekben egy meglehetősen mechanikus felosztás szerint foglalkoztunk beszéd-típusokkal. Vannak azonban más lehetőségeink is, például funkcionális szempontból is osztályozhatjuk a beszédközösség számára gyorsan felismerhető, jellegzetes beszédeseményeket. Helyesebb azonban ezeket a prototípusokat **műfajoknak** nevezni, például riport, anekdota, ima, vita, konzultáció. Több műfaj együttesét egy magasabb műfaji kategóriában is leírhatjuk (komplex műfaj), közismert példáulval élve egy misében szerepelnek a prédikáció, az ima, a zsoltár vagy himnuszéneklés mint műfajok. Szűkebb témánk szempontjából azért fontos a műfajok számbavétele, mert a legnépszerűbbre, a leggyakoribbra kell koncentrálnunk, és ezekben az esetekben a műfaj célját, funkcióját, szerkezetét, esetleges rítusait gondosan fel kell tárnunk. Szinte a legfontosabb műfaj a monológok körében a történet előadása, elmesélése: a kortárs nyelvtanítás a narratívákat is, a monológokat pedig különösen elhanyagolja. Pedig a párbeszédek és társalgások is hosszabb-rövidebb monológokból állnak (nem is említve a különféle szóbeli vizsgákat). A műfajok tehát olyan kommunikatív események, amelyek társadalmilag és kulturálisan meghatározottak. Ennélfogva számuk virtuálisan végtelen, hiszen állandóan új műfajok keletkeznek, és egy beszédközösség tagjai aligha tudnának megegyezni abban, hogy „hány műfajt ismernek”.

Talán éppen ezért a nyelvpedagógia legjobb elméleti szakemberei közül azok, akik metodikával is foglalkoznak, inkább **műfajszerű kategóriákat** állítanak fel mintegy kialakítandó célrendszerként. Rivers és Temperley (1978: 47) ismert kategóriái a következők: kapcsolatteremtés és a kapcsolatok ápolása embertársainkkal; reagálás az élet milyenségére: véleménynyilvánítás; elhallgatás: szándékaink, eredeti céljaink leplezése; elhárítási technikák: hogyan vágjuk ki magunkat nehéz helyzetekből; információ szerzése és átadása (pl. interjú); tevékenységformák elsajátítása célnyelven eredeti szituációkban (sportok, táncok, hobbi, mesterségek, testgyakorlatok stb.); telefonbeszélgetések; problémamegoldó feladatok; viták, diszkussziók, tematikus beszélgetések; nyelvi játékok; ismert társadalmi szerepek utánzása, előadása; mások szórakoztatása (ének, zene, tánc, rádió- és tv-műsorok utánzása stb.); az eddig felsorolt gyakorlatokban elért egyéni vagy csoportos siker bemutatása, leírása; a céllország ünnepeinek, jellegzetes szokásainak, szórakozási formáinak stb. átélése (szerencsés esetben a céllországban, kevésbé szerencsés esetben az osztályteremben megrendezve). A pontosság kedvéért hozzá kell tennünk, hogy Rivers leírásában ezek az aktivi-

tásformák már a teljesen autonóm nyelvi cselekvés kategóriái, amelyet két hosszabb szakasz előz meg: szóbeli gyakorlatok a nyelvtan begyakorlására és strukturált interakciós gyakorlatok. Ezek az utóbbiak töltik be a híd szerepét a valós kommunikatív és a kvázikommunikatív feladatok között. Ilyen pszeudokommunikatív gyakorlatnak tekinti például a szerzőpáros a hagyományos párbeszédet feldolgozó technikákat. Valójában ezt a rendszert fejlesztette tovább Littlewood (1981: 86), amennyiben a prekommunikatív gyakorlatokat strukturális és kvázikommunikatív gyakorlatokra, a kommunikatív gyakorlatokat pedig funkcionális kommunikatív gyakorlatokra és a társadalmi helyzetet is figyelembe vevő interaktív gyakorlatokra osztotta. A mai osztálytermi rutin többnyire figyelmen kívül hagyja, hogy mindkét szerző kategóriái más-más tanulási célt jelentenek, viszont mindkét szerző hangsúlyozza a nyelvi korrektség fontosságát. A gyakorlatok ilyen lépcsőben történő adagolása rendezett, és feltételezi a fokozatosságot. Amilyen mértékben csökken ez a két elem, olyan mértékben nő a beszélő önállósága, amellyel megközelítheti a tényleges társalgás legfontosabb (a művészetekre emlékeztető) tulajdonságait: a spontaneitást és a választás sokféléségéből eredő váratlanságot. A fenti kategorizálások, osztályozások azonban már nem a beszédműfajokhoz, hanem inkább a lehetséges beszédfejlesztési technikákhoz kötődnek: ezekről szól a következő fejezet.

5.5. A beszéd fejlesztésének legismertebb technikái

5.5.1. A beszédgyakorlatok karaktere és típusai

A huszadik századi nyelvtanítás módszereinek többsége beszédközpontú nyelvtanításra törekedett, így szinte mindegyikük hozzájárult a beszédfejlesztés technikáinak tökéletesítéséhez. Az áttörést a **direkt módszer** tematikus és kultúraérzékeny tantervéből következő gyakorlatai jelentették, amelyekben különleges figyelem irányult a hangzásbeli hűség különféle kategóriáira. (Más kérdés, hogy egy-egy ilyen beszéltető gyakorlatot ma már hajmeresztőnek tartunk a funkcionalitás szempontjából. Például az olyan mindennapi jelenet, mint a jegyvásárlást a vasútállomáson, a legtöbb későbbi módszer szereplőkkel játszáttná el. A direkt módszer több változatában az elmesélés volt az uralkodó gyakorlattípus, így itt az élő társalgás helyett leírást kapunk, amely lehet ugyan lexikailag eléggé gazdag [biztos, hogy minden jegytípus benne lesz], de mégis csak egy jelenetről szóló tudást mutat be a jelenetben történő közreműködés helyett). Ezzel szemben az **intenzív módszer** csak párbeszédekkel foglalkozott, ismétlésen és memorizáláson alapuló gyakorlatai (különösen a rotációk) a minimalista párbeszédet maximális igényű előadássá fokozták. Az **audiolingvális** és **audiovizuális** módszerek szintén a társalgások feldolgozásában alkottak maradandót, bár szövegaktiválási gyakorlataik is figyelemre méltóak. A társalgások feldolgozásának módszerei között alapszintnek számított a párban vagy több személy által megvalósuló dramatizált előadás, saját szerepek memorizálása, majd szerepcsere, illetve a társalgás olyan reprodukciói, hogy a szereplők nincsenek előre meghatározva: bárki következhet. Ez az utóbbi technika már az intenzív módszernél megjelenik, de az audiolingvális gyakorlatok között is előkelő helyet vívott ki magának. Az audiovizualitás azzal tudta fokozni a fenti megoldásokat, hogy nagyobb súlyt fektetett az utánzásra, így a társalgások reprodukálása inkább zenei

eseményre emlékeztetett és nem kognitív műveletekre. Az eddigi leírással azt kívántuk érzékeltetni, hogy a beszédfejlesztés technikái lépésről lépésre tökéletesedtek, és így az egyik lehetséges felosztás a kommunikatív nyelvtanítás újdonságai miatt az **időbeli**: régi beszédfejlesztési technikák; kommunikatív beszédfejlesztési technikák.

Egy másik felosztási lehetőség kiküszöböli az időbeliséget vagy a módszerfüggőséget, és csak azt figyeli, hogy az adott gyakorlatban mekkora a **tanuló önállósága**. Ilyen fejlődési folyamatot ír le például Byrne (1976) a formális, manipulatív, általa mechanikus drilleknek nevezett gyakorlatoktól az „értelmes” gyakorlatokon át a produktív gyakorlatokig. Ebben a folyamatban a mikrotársalgások előadásai szerepelnek **átmeneti** fázisként, és a csoportmunkában vagy szerepjátékban megnyilvánuló produkciót, nyelvi játékokat és a szóbeli fogalmazást tekinti **valóban kreatív**nak. Hasonló részletességgel és alapossággal jeleníti meg ezt az utat Medgyes (1986, 1995), aki az eddigi legrészletesebb kommunikatív metodikában Littlewood kategóriáit is felhasználja (Littlewood, 1981: 86) a prekommunikatív és kommunikatív feladatok rendszeréről. Disszertációjában (amely később könyv alakban is megjelent) a kommunikatív nyelvtanítás legnépszerűbb osztálytermi megoldásait foglalta rendszerbe a pármunka és csoportmunka, illetve a tranzakciós és interakciós feladatok részletes ismertetésével. Ma is leginkább ezeket a gyakorlattípusokat használjuk (különösen a szituatív és szimulációs szerepjátékok népszerűek). A szóban forgó mű különleges erőnye A reális beszédhelyzetek című fejezet, amelyben szinte kijelöli azokat az irányokat, amelyeket majd csak évekkel később kezd dicsérni a szakma. Ezekben a feladatokban (pl. célnyelvű tantárgyoktatás) a nyelv használata a szó legszorosabb értelmében vett eszköz, amelyet nem nyelvinek tűnő feladatok megoldására használunk (Medgyes, 1995: 94).

Némileg hasonlít a fenti felosztáshoz Nolasco és Arthur rendszere (1987: 17), hiszen klasszikus társalgást tanító könyvükben a szóbeli gyakoroltatás igen változatos fázisain át kívánnak eljutni a szóbeli produkcióig. Ötleikkel valóban segítik a gátlások és a „nincs mit mondanom” szindróma leküzdését, rendszerük azonban mégis más, és bizonyos értelemben túl is megy az előző szakaszban bemutatott osztályozásokon. Szerintük négyféle tevékenységet érdemes gyakoroltatni:

- **irányított gyakorlatok**, amelyek a kontrolláltságból eredően segítik a diákot, és megalapozzák önbizalmát;
- **a tudatosságot erősítő** gyakorlatok, amelyek arra jók, hogy érzékennyé tegyék a diákokat arra, hogy mi is az adott gyakorlat valódi kommunikációs célja;
- **a beszéd folyamatosságát elősegítő** gyakorlatok, amelyre azért van szükség, hogy valóban lássák, hogy az adott nyelv miként állítható leginkább a kommunikáció szolgálatába;
- **értékelő** feladatok, amelyben a diákok megvizsgálhatják, elemezhetik és értékelhetik a saját teljesítményüket abból a célból, hogy beazonosítsák azokat a területeket, amelyeket javítaniuk kell.

Természetes, hogy a mindennapi gyakorlatban az itt kimunkált kategóriák egymással keveredhetnek.

Az osztálytermi beszédtevékenységeknek számos más csoportosítása is lehetséges, de többségük a korábbi felosztások keveréke. Brown (1994: 266) alapvető osztálytermi beszédformáknak tartja a **kérdés-felelet** típusú beszédkibontást (responsive performance).

Szerinte még ma is – és helyesen – jelentős idő telik el azzal, hogy a nyelvi jelenségeket akár **ismétlés** segítségével is elsajátítsuk (imitative performance). Ez más szóval azt jelenti, hogy a kommunikatív nyelvtanításban is van helye a drillezésnek, csak arra kell ügyelni, hogy rövid és célszerű legyen; tudják a diákok, hogy miért van, és rövid „pattogós” használatuk után azonnal térjünk vissza a vele kapcsolatos kommunikációs feladatokhoz. A beszédgyakorlatok között az **intenzív** beszélés (ilyen például a pármunka) újfent lehetőséget ad arra, hogy a már ismert formákat értelmes helyzetben elismételhesse a diák (intensive performance). Brown további kategóriái a már korábbi felosztásokban is szerepelt **információt közvetítő**, illetve a **személyek közötti** viszonyokat kifejező ismert kategóriák (transactional and interpersonal tasks). Szemben a tranzakciós feladatokkal, az interakciós gyakorlatokat a legtöbb nyelvtanuló nehezebbnek érzi, hiszen abban sokkal gyakoribb az érzelmi állásfoglalás, a kollokvialis nyelvhasználat, esetleg szleng használata, és többnyire a társalgás „forgatókönyve” sem szokványos. Végezetül Brown megemlíti a **monológok** tanításának szükségességét (extensive performance), és ezzel – a jelen sorok szerzőjével egyetemben – egy kisebbséghez csatlakozik. A nyelvpedagógusok többsége ugyan elismeri a tervezett vagy rögtönzött monológok fontosságát, de kevesen foglalkoznak ezzel a beszédtypussal műfajteremtő alappsággal (rövid beszédek, szóbeli jelentés, történetek előadása, szóbeli összefoglalás stb.).

Az elkövetkezőekben további csoportosítások helyett tömör ismertetést adunk a legnépszerűbb beszédfejlesztő gyakorlatokról annak érzékeltetésére, hogy a gyakorlati metodika miként próbálja megoldani az osztályteremben a nehézségeket.

5.5.2. Népszerű beszédfejlesztő gyakorlatok

Mielőtt a napjainkban legnépszerűbb gyakorlatokat felsoroljuk, rögzítsünk néhány olyan „régit”, örökzöld beszédfejlesztési gyakorlatot, amely már módszeremleges létező a legtöbb nyelvtanár mindennapi gyakorlatában. Első helyen kell említenünk a kérdve kifejtésig visszanyúló **kérdés-felelet** módszerét. Ez az ősi akció-reakció diktálta lüktetés az emberi beszéd legősibb (párbeszédes) formájából táplálkozik. A kérdés-felelet olyan alapvető ritmusképlete az emberi beszédnek, amely könnyen elemezhető, az elemek egymástól elkülönülnek, sőt megszámlálhatóak, mint diszkrét egységek a matematikában. Hasonlóképpen rengeteg beszédet lehet kiváltani **képek segítségével**. Műfaji szempontból ez lehet monológ is (képleírás, vö. faliképek), de lehet kommunikatív gyakorlat is, ha pármunkában két kép különbségeit kell azonosítani. Ezzel szemben némán is eredeti sorrendjébe lehet rendezni egy összekevert képsort, viszont a történet előadása a képsor alapján megint csak monológ. Továbbra is helye van, ha nem is a szubsztitúciós táblának, de a szubsztitúciós táblákból animálható **szubsztitúciós drilleknek** (pl. Cummings device), amely egyben felvezetés az egyes számú beszédkondíció teljesítéséhez, hogy tudniillik a kívánt mondatot a rendelkezésre álló idő alatt ki is tudjuk mondani. A különféle átalakításos drillek még mindig hasznosak, egyik kedvelt formájuk a képek segítségével stimulált átalakításos folyamat (picture cues). Szokás még drilleztetni az úgynevezett társalgási formulákat, a mindennapi társalgás, kapcsolattartás visszatérő kliséit. Gyakran a fantázián alapuló gyakorlatok is sok beszédet képesek kiváltani („mondja el, hogy mit tesznek a kép szereplői egy perc múlva” típusú fel-

adatok). A direkt módszer óta szinte minden huszadik századi módszer támaszkodik a **dialógusok feldolgozására** – ezek változatlanul népszerűek –, de úgy is szemlélhetjük őket, hogy a modern beszédfejlesztési gyakorlatokon belül a szerepjátékok egyik típusát képviselik. A felsoroltaknál újabb, népszerű beszédtechnikák leírásában arra törekedtünk, hogy rokon vonásaikat is bemutassuk.

Szerepjátékok. Formálisan csak olyan gyakorlatokat sorolhatnánk ide, amelyekben valaki nem saját magát alakítja az adott gyakorlatban. Van azonban a szerepjátékoknak egy, a nyelvvizsgáztatásban is kedvelt változata, amelyben a szereplők kiléte gyakran nem egyértelmű (vagyis lehet az illető akár saját maga is). Ezek az **akció-reakció** típusú gyakorlatok csak egyetlen reagálást tartalmaznak, amely reagálás gyakran egy sérthetetlen, megfellebbezhetetlen konvenció. Ezt az egyetlen lehetséges reakciót kell „bedobni” alap-, közép- és felsőfokon, csak így tudjuk kielégíteni a társadalmi elvárást. Például: „Ma van a születésnapom!” „Isten éltesse.” Gyakran előfordul, hogy az ilyen reakciónak nincs is kiváltó szöveges stimulusa, megteszi a helyzet is. Például valaki tüsszent, s többen rávágják: „Egészségére!” Ezek a reagálások olyan egyértelműek, hogy belőlük akár a szituációra is következtethetünk (pl. „Jobbulást kívánok!” „Fogadd részvételem.”). Ezek az akció-reakció mondatpárok (pl. üdvözlések) hasonlítanak a korábban már tárgyalt nyelvészeti jelenségre (adjacency pairs), de nem azonosak vele, hiszen azoknál legalább preferált vagy nem preferált válasz adható (pl. „Már megint betörted az ablakot?” „Sajnálom.”, illetve „Már megint betörted az ablakot?” „Nem én voltam.”). A vizsgafeladatként is ismert kérdés-felelet típusú reagálásokban társalgási formulákat, kliséket, gyakran frázisokat kell puffogatni a konvenciók ismeretének bizonyítására.

A kérdés-felelet szerkezettel rokon és ősbibb a **dialógusok** szerepcserés előadása, illetve a dialógusok feldolgozásának eljárása. Újabbban ismét népszerűvé vált a dialógusokban rejlő dinamizmus kihasználása (pl. Dörnyei–Thurrell, 1992).

A tényleges **szerepjáték (role-play)** történhet úgy is, hogy minden szereplőnek birtokában van a szituáció részletes leírása, így pontosan lehet tudni a jelenet elejét és végét. Egy ilyen helyzetben való szereplés alig különbözik a párbeszédek reprodukálásától. Abban az esetben viszont, ha a társalgás résztvevői csak a saját szerepüket ismerik, illetve abban is csak az elvárásokat, akkor ez a szerepjáték már jobban megfelel a kommunikáció kritériumainak, nevezetesen az információcsere igényének, a nyelvi választás lehetőségének, és tartalmazza a kiszámíthatatlanság, a véletlenszerűség elemét.

Nehezebb, de sok szempontból természetesebb kihívás az úgynevezett **szimulációs** gyakorlat, amelyben a lényeg egy összetett feladat megoldása (problémamegoldó gyakorlatnak is nevezik). Bár a problémamegoldáshoz szükséges információ a csoport tagjainak rendelkezésére áll, megfelelő kommunikáció nélkül a feladatot nem lehet elvégezni. (Kedvelt gyakorlat például kiscsoportos munkában az a feladat, hogy a tanulók a rendelkezésükre álló cikkekből szerkesszék meg egy újság első oldalát a megadott szigorú kritériumok szerint.) A cél elérése irányt szab a tekintetben, hogy milyen tevékenységeket kell elvégezni, ám a kihívás rendkívüli, a feladat gondos (nyelvi) tervezést igényel, és megtörténhet, hogy a befektetett tanári munka nem áll arányban a nyelvi haszonnal. Ma már számos ötlettár szolgál forrásul, és ezekben a nyelvtanárok kipróbált (sőt néha már meg is unt) gyakorlatokat találhatnak (pl. NASA-gyakorlat a holdra szálláshoz).

Vannak szerzők, akik nem sorolják ebbe a csoportba a drámapedagógiai gyakorlatokat vagy akár valódi **drámák** előadását (felolvasását és/vagy előadását), de valójában az ilyen gyakorlatok is a szerepjátékok egyfajta meghosszabbításai. Ebben az esetben azonban a szerepet játszó tanulónak már nemcsak saját magával, hanem másokkal is el kell hitetnie, hogy ő valaki más.

Önismereti és csoportos beszélgetések. A klinikai lélektan világából származó egyéni és csoportos gyakorlatok, terápiák meglehetősen áttételesen érkeztek meg a nyelvtanítás világába. Curran tanácskozó módszere Carl Rogers pszichológiájával rokon – kis műhelyének hatása a nyelvtanítás erre érzékeny tanárainak körében csak a hetvenes években vált tudatossá. Hasonlóképpen, a Magyarországon hamar ismertté vált Lozanov-módszer szintén alkalmazott olyan pszichológiai eljárásokat (deszugesztio, infantilizáció, az éberség megőrzése relaxált állapotban stb.), amelyek szokatlanok a nyelvtanítás világában, a pszichoterápiában azonban már elfogadottak voltak. A konkrét nyelvi célok, egyáltalán a nyelvészeti koncepció teljes hiánya, valamint a visszacsatolás kevésbé hangsúlyozott mivolta kezdettől fogva nyilvánvalóvá tette, hogy az úgynevezett humanisztikus módszerek elsősorban a hagyományos iskolai módszereket támadják, amelyek a nyelvtudás hiányát úgy kezelik, mint valami nyomorékállapotot, amely egy protézis beültetésével megszüntethető. Ilyetén munkálkodásuk közepette nem törődnek azzal, hogy mi az egyén véleménye erről, hogy miként éli át a személyiség ezt a műtétet stb., vagyis elfeledkeznek arról, hogy egy ilyen átállás csak az egész személyiség átváltozásainak szerves részeként lehet értelmes.

Az audiolingvális és mentális nyelvtanítási elképzelések csatáját követően friss fuvalatként tört be az osztálytermekbe az érzelmeket, a humanisztikus értékeket, a személyiség értékeit hangsúlyozó új iskolai terápia, főként Moskowitz (1978) ma már kultikusnak számító könyvét követően. „A törődjünk egymással és osszuk meg értékeinket” utalás a címben a könyv jelmondata is lehetne, szellemét és hangulatát pedig jól mutatják a gyakorlatok után következő mellékletek (pl. hétnyelvű szótár az érzelmeket leíró szavakról és kifejezésekről; hétnyelvű szótár az emberek pozitív tulajdonságainak leírásáról; humanista idézetek az idegen nyelvű osztályteremben). A legtöbb gyakorlat az egymás iránti érzékenység, az önbecsülés és az érzelmi-kapcsolati rendszerek kiterjesztését szolgálja, és arra törekszik, hogy a nyelvtanulás különféle mozzanatai átélhetővé váljanak a nyelvet tanuló személy számára. Ehhez természetesen az szükséges, hogy a csoportterápiában részt vevők (az osztály) váljanak egymást elfogadó személyiségekké a pozitív tulajdonságok hangsúlyozásával. Reményeik szerint személyiségük megismerése és megosztása a többiek között a bizalom légkörének kialakulását eredményezi, ami az elfogadáson túl ahhoz vezet, hogy törődnek is egymással. A stressz fokozódásával mind nagyobb szükségünk van a human értékek tudatosítására és megtartására, így Moskowitz gyakorlatai egy pedagógusi alapállást fejeznek ki, amelynek valóban lehet gyógyító hatása. Gyakorlataiban mindig a pozitív fókusz dominál (ne legyen olyan téma, hogy mi az, amit nem szeretek magamban; melyik a legszomorúbb emlékem; valami, ami miatt bűnösnek érzem magam stb., hanem inkább az, hogy mi az, amit szeretek magamban; melyik a legkedvesebb emlékem; melyik a legnagyobb sikerem; mi az, ami miatt büszke vagyok magamra stb.). Aki nem tudja saját magát elfogadni, az mentálisan nem egészséges, és nem fejlődik. (Ilyen módszerekkel nagyon nehéz dolgozni egy olyan társaságban, ahol túl magas azoknak a száma, akik „álarcot” viselnek. Általában olyanok hordanak „álarcot”, akiknek rendkívül csekély az önbecsülése, és

attól félnek, hogy ha valaki ezt a személyiségüket ismeri meg, még kevésbé fogja szeretni őket. Ha a közösség mégis elhiszi ezt az „álarcot”, az egyénben többnyire tovább növekszik a megvetés saját maga iránt.) E példázattal csak arra próbáltunk rámutatni, hogy az átlag nyelvtanítás meglehetősen intoleráns és sok esetben túlzottan mechanikus világában jobb, ha pszichológusi végzettségű nyelvtanár foglalkozik önismereti vagy csoportos önismereti nyelvtanítási gyakorlatokkal. Egy olyan gyakorlat például, amely arról szól, hogy keressünk egymásban hasonló tulajdonságokat (pl. kérdésekre kell válaszolni: melyik a kedvenc háziállatod, melyik a kedvenc évszakod, mi a kedvenc színed, milyen csillagjegyben születél), meglehetősen biztonságosnak tűnik. Az olyan azonban, amely azt kéri, hogy mondj valami olyat magadról, amelyet a legjobb barátod sem tud vagy nem mondanád el neki, már kevésbé biztonságos. Az önismereti és csoportos gyakorlatok egy jelentős része némi átalakulással beolvadt a nyelvi játékok körébe.

Nyelvi játékok. A kompetitív nyelvi játékok története több évszázadot ölel fel (pl. az osztályvizsgákon versengő két padosor már Comeniusnál is szerepelt). Jelen népszerűsége két okra vezethető vissza. Az egyik ok az, hogy már a hatvanas, hetvenes években gazdag játéktárak jelentek meg a nyelvi kód különféle területeinek megerősítése céljából, összhangban az audiolingvális nyelvtanulás kódcentrikus szemléletével (pl. Lee, 1979). A másik ok az, hogy éppen a játékok területén lehetett viszonylag egyszerűen információhiányt teremteni a partnerek között (information gap, mások magyarázásában információs szakadék vagy információs hézag), amely a kommunikatív osztálytermi gyakorlatok egyik alapfeltétele. Továbbá, szinte minden kommunikatív gyakorlat tartalmaz játékos elemeket, így a már korábban felsorolt kategóriákban (szerepjátékok és önismereti gyakorlatok) szintűgy találhatunk nyelvi játékokat. Így a nyelvi játékok gazdag birodalmából csak néhány prototípus rövid leírására szorítkozunk.

Kitalálós játékok. A többnyire kérdés-felelet elvű, gyorsan pergő játékok a televízióban is igen népszerűek. Ezek nyelvi változatai – akár **memóriajátékok**, akár **barkochba**, akár egyszerű **kérdezz-felelek** – jól alkalmazhatók az óra élénkítésére, a már ismert anyag megszilárdítására. A kitalálós játékok egyik változatának tekinthetjük a **kirakós** játékokra emlékeztető tevékenységeket, amelyeket társasjátékszerűen több személy vagy több csoport játszhat (jigsaw tasks). Az elnevezésből is kikövetkeztethetően a személyek, illetve csoportok az információnak csak egy részével rendelkeznek, és az egészről teljes képet csak akkor alkothatnak, ha kicserélik információikat. Ebben a kommunikatív gyakorlat típusban nemcsak az információhiánnyal lehet ügyesen manipulálni, hanem a viszonylag nagy mennyiségű spontán beszéd kiváltása is bizonyos. Az egyszerű kérdezz-felelek típusú játékokat mozgással is egybe lehet kapcsolni, így a „kérdezd meg tőle; keress valakit, aki” típusú feladatok a gyakorlatban miniinterjúkat jelentenek. Gondosabban és hosszabban tervezett kérdéssorok esetén már egy másik beszédfejlesztő műfajjal állunk szemben, amelyet irányított **interjú**nak is nevezhetnénk, tekintettel az előre eltervezett kérdésekre. Az ebből továbbfejleszthető szabad interjú, egyáltalán az interjúkészítés gyakorlata a beszédképesség fejlesztésének meglehetősen autentikus formája. (Az angolszász gyakorlatban a nyelvi játékokat népszerűsítő kiadványok között Rixon [1981] és Klippel [1984] műveit tartják a legsikeresebbeknek.) Mind külföldön, mind Magyarországon számos kiváló gyűjtemény áll a tanárok rendelkezésére, arra azonban vigyáznunk kell, hogy a nyelvi játék nem válhat a tanítás

céljává, csak röviden használjuk hosszabb feladatok közötti váltáskor, és nagyon gondosan szelektáljunk a diákság életkora, összetétele, műveltségi köre stb. szempontjából is.

Viták, diszkussziók. Előre megtervezett témákról van szó, de a vita lefolytatásához szükséges kifejezéseket, viselkedésbeli korlátokat, célnyelvi szokásokat mindenképpen tanítani kell. Jellegeből következik, hogy rokona a kérdezz-felelek típusú gyakorlatoknak, nemkülönb a szerepjátékoknak. Az ilyen viták esetében már nehezebb megtartani azt az alapelvet, hogy „a nyelvi játék során csak egyszerű nyelvezetet használunk”. Gyakran előfordul, hogy a tanulók a vita hevében „visszazuhannak” anyanyelvükbe. Ezen a jelenségen csak a gyakorlat gondos nyelvi előkészítése segíthet (vagy az sem). Egyszerűbb a helyzet, ha a vita tárgya esetleg egy kép, amely egy határozott darabot hasít ki a virtuálisan végtelen szókincsből, így az erről szóló „tárgyalás” (pl. két kép részleteinek eltérése vagy hasonlósága) könnyebb, mint ha a vita egy elvont témáról zajlana. Egy már ismert tananyag témáiról szóló vita – a ki szól mellette, ki ellene elv alapján – akár szóbeli tesztelésre is használható (vö. Ur, 1981).

Projektek. Korábban a szimulációs gyakorlatok között említettük azt a csoportmunkát, amelynek végeredménye egy újság címlapjának megalkotása, adott cikkekből, meghatározott feltételek mellett. Nagyobb átgondolással egy egész szerkesztőség munkája leképezhető, amelyben a több hétig is eltartó projekt során interjúk készülnek, szerző és szerkesztő összezsapnak, kérdőíveket fektetnek föl és próbálnak ki közvélemény-kutatás céljából, sajtókonferenciát szerveznek stb. Hasonlóképpen, hetekig eltartó projekt lehet az úgynevezett beszélő napló (Holl–Hegybíró–Tímár, 1996: 133), amelyet csak kiscsoportokban tanító és szabadidővel rendelkező tanároknak ajánlunk. Ebben a projektben a diák mindennap – mintha csak naplót írna – magnetofonon rögzíti mindazt, ami érdekes vagy fontos volt azon a napon, és ezt a kazettát hallgatja meg hétvégén a tanár. A beszélő napló intim, informális, kapcsolatteremtő, és hosszú távon is jól mutatja a diák beszédképességének fejlődését. Maga a műfaj azonban terminológiai szempontból az alább következő csoportba tartozik.

Monológok. Középiskolai tanárok szerint a funkcionális analfabetizmus előretörésével a **szövegalkotási képesség** mind szóban, mind írásban drámai módon visszaesett anyanyelvünkön is. Így a rövid reakciókat kívánó társalgásokban gyakran éveken át ki sem derül, hogy a tanuló képtelen egy történetet elmesélni, egy helyzetet leírni vagy netán részletes többmondatos útbaigazítást adni az azt igénylőnek. Az ókorban a szóbeli művészetek elismertsége miatt a monológok művészi szintre történő emelése főtárgy volt az iskolákban: a retorikát mind a grammatika, mind a logika ebből a célból támogatta. Márpedig jelen társalgásainkban is a rövid, reakció típusú válaszokon túlmenően minimonológokat vagy egyenesen hosszú monológokat mondunk, és ezekre a hosszabb beszédesélyekre is fel kell készíteni tanítványainkat. Így például a történetek elbeszélése, régi nevén **elmesélés**, örökzöld módszere a monológok egyik típusának, amely működhet irányított szóbeli gyakorlat formájában is, amennyiben néhány kulcsszóval irányítjuk a történetet. A memória- vagy fantáziaproblémákat képsorok bevetésével kerülhetjük el. A monológok egy másik műfaját fejlesztendő, nagyon jó **leírásokat** kaphatunk például különféle kirándulások „célpontjairól”, lett légyen az múzeum, ásatás, planetárium, gyár vagy kutatóintézet stb. A monológok fejlesztését szolgálhatja vendéglőadók meghívása is, akik, ha jó kommunikátorok, mintául szolgálhatnak a tanulók számára. Nyilvánvaló, hogy egy esetleges idegen nyelvi klub tág

lehetőségeket ad mindenféle beszédtevékenység továbbfejlesztésére. Ezzel a momentummal a fejlődő beszédképesség már ki is került az osztályterem falai közül, esetleg kicsit más nyelvhelyességi követelményeknek, más beszédtempónak kell megfelelnie, mint azelőtt. A sikeresen visszacsatolt beszédcselkvés, a sikeres kommunikáció rendkívüli mértékben növelheti a nyelvelsajátító önbizalmát, aki így hatványozottan juthat további sikerekhez. Az egyéni, pár, illetve kiscsoportos felosztásokban folyó beszédgyakorlatok során a tanulók jól felhasználhatják az egymás hibáira irányuló kritikai megjegyzéseket, a tanár pedig a kultúrák különbségéből (célnyelvi-anyanyelvi) adódó kontrasztok tudatosításával, illetve gondosan szelektált hibajavítással segítheti ezt a folyamatot. Ez utóbbról azonban majd más helyütt szólnunk.

5.6. A kortárs beszédtanítás néhány problémája

Nem a nyelvtanítás kizárólagos sajátossága, hanem a kortárs pedagógiai gyakorlat jellegzetes vonása a minőség javítása, a **minőség biztosítása**. Nem könnyű ezeknek az elvárásoknak eleget tenni, hiszen a standardok tisztázatlanok, homályosak, elmosódottak (pl. a beszédszintek meghatározottsága a nyelvvizsgáztatásban). A legjobb kortárs metodikák (pl. Brown, 1994; Nunan, 1991) már érzékelik a minőségbiztosítás bevezetésének időszerűségét. Válaszuk gyakran egy-egy kívánságlista, amelyet minden tanárnak be kell tartania. Esetünkben a beszédgyakorlatokat kifejlesztő tanárnak a következő elvárásoknak kell eleget tennie: a gyakorlat tükrözze a diákok tényleges szükségleteit mind a nyelvhelyességben, mind az interaktív helyzetekben; fejlesszék ezek a gyakorlatok a beszéd különféle technikáit, stratégiáit; a diákok kapjanak megfelelő visszacsatolást és hibajavítást; legyen alkalmuk a diákoknak beszélgetést kezdeményezni; a gyakorlatok legyenek motiválóak stb. (Brown, 1994 nyomán). Hasonló ellenőrző listát (checklist) mutat be Brindley (1987), aki szerint a tanárnak ügyelnie kell arra, hogy mennyi idő áll a tanuló rendelkezésére; milyen komplex a gyakorlat; mennyi segítséget kap a tanuló a gyakorlat során; milyen fokú nyelvtani és szituatív pontosságra van szükség; milyen lehetőség van az előzetes felkészülésre; az egész gyakorlat egyáltalán releváns-e a tanuló számára stb. Számos ilyen vagy ehhez hasonló elemző lista létezik, amely azt vizsgálja, hogy milyen fokú precizitás vagy milyen érvelés szükséges a gyakorlat elvégzéséhez, hogy az abban szereplő információ mekkora kognitív terhet jelent, vagy hogy a gyakorlat közege mennyire elvont. Jól el lehet dönteni ezek segítségével például egy feladat nehézségi fokát, standardok megadása nélkül azonban csak békés óhajok ezek az elvárások, betartásuk nem biztosított. Egy részük ugyan érzékelhető a formai keretek követésében – a legtöbb beszédgyakorlat rendelkezik a következő információkkal: célkijelölés, nyelvi szint, rendelkezésre álló idő, tevékenységi forma, előkészületek, a folyamat leírása, szerepek és helyszínek, valamint figyelmeztetések arról, hogy mi az, ami kerülendő.

A minőségbiztosításon túlmenően jelentős problémája a kortárs beszédtanításnak az **autentikusság** kérdése. Ez a kérdés először az új kommunikatív tantervek hatására létrejött kommunikatív tananyagok robbanásszerű megjelenésében érhető tetten. A józanabb tanuló aligha lehetséges becsapni azzal, hogy az osztályteremben valódi autentikusságot lehet elérni, míg mások szerint erre a kegyes kis csalásra szükség van. Minthogy azóta is nagy

számban jelennek meg olyan nyelvkönyvek, amelyek valóban autentikus szövegeket is közölnek, míg mások az autentikusság levegőjét álautentikus, az eredetire csak főbb jegyeiben emlékeztető külalakkal érik el, az autentikusság fogalmának meghatározottsága is változott. Esély van rá, hogy lehetetlen igazán kommunikatív tananyagokat publikálni, amíg ezek az anyagok azért készülnek, hogy a világ minden pontján nagy mennyiségben eladják őket. Az autentikusság jelen értelmezése két fő szempontot kezel kritériumként: megfelelő kontextus esetén is kérdéses, hogy az elvégzendő feladat mennyire **adekvát a szöveghez** képest. Ennél a szempontnál már csak az a fontosabb, hogy a feladat mennyire **adekvát a tanulóhoz** képest. Újabban megint sok könyv koncentrálna a kódcentrikus ismeretek elsajátítására, miközben a tényleges információhiány megteremtése, a nyelvi anyagnak a feladat karakterétől való függése csak jámbor óhaj marad. A legtöbb tankönyvszerző ma is azt vallja, hogy olyan precizitással kell felmérni a tanulók igényeit, hogy maga a tanuló tegye autentikussá azt a tevékenységet, amelyre saját szükségletei miatt a tankönyv ösztönzi.

Nem ért még véget az a szélmalomharc sem, amely idestova két évtizede folyik a **nyelvhelyesség és a beszéd folyamatosságának** hamis szembeállításai miatt. Régi reflexek működnek abban a felfogásban, amely előbb megfelelő szilárdságban el kívánja sajátítani a nyelvi kódot, hogy megbízható korrektség mellett fejlődjön ki a nyelvhasználat. A nyelvi pontosság örökös figyelése viszont – a túlzott monitorhasználat miatt – akadályozza a folyékony beszédet. A nyelvhelyesség és a beszéd folyamatosságának szembeállítása azért szerencsétlen, mert az anyanyelvű beszédhasználatban a két jelenség egybefonódik, elválaszthatatlanul támogatja egymást. Bár a témával Brumfit már 1984-ben foglalkozott, a megfelelő hierarchiát a nyelvtanárság még mindig nem érzi, nem tartja be (pedig Brumfit, 1984/a könyvének alcímében sem tartja be az alfabetikus sorrendet: *The rules of fluency and accuracy*). Ez a felfogás előnyben részesíti a „beszédes” nyelvtanulót, és a pontosságot (nyelvtan, szókincs, kiejtés stb.) – bár fontosnak itéli – mégiscsak másodrendűként kezeli.

Leginkább a beszédtanítás, beszédfejlesztés kortárs osztálytermi technikáinak elemzésekor szembesülhetünk azzal a kétellyel, amely **a kommunikatív stratégiák taníthatóságát** övezi. A stratégiai kompetencia fogalma más elnevezéssel már jóval korábban megjelent (Savignon, 1972), kanonizálása mégis Canale és Swain 1980-as modelljéhez kötődik. Bár a fogalmat igen gyorsan a nyelvtanárok többsége elfogadta, a nyolcvanas évek a nyelvpedagógiában főként azzal teltek, hogy megfelelő definíciók segítségével taxonómiákat állítottak fel a kommunikatív stratégiákról (Faerch–Kasper, 1983). Ugyanekkor számos interdiszciplináris kutatás azt vizsgálta, hogy milyen, esetleg mélyebben fekvő, mögöttes folyamatok szabályozhatják a kommunikatív stratégiákat (pl. a kognitív folyamatok területén Bialystok, 1990; vagy a szociolingvisztikai jelenségek körében Tarone, 1981). Más szóval a kutatást jobban érdekelte a meghatározás, az osztályozás, a kategóriák számossága stb., mint az a kérdés, hogy miként alkalmazhatjuk őket a tanteremben. Az alkalmazhatóság kérdését úgy is megfogalmazhatjuk, hogy ha a kommunikatív stratégiák, amelyeket anyanyelvünkön is használunk, ugyanazok, mint a második nyelvben, akkor kell-e őket tanítani. A kérdés második fele pedig úgy szól, hogy ha mégis tanítani kívánjuk a kommunikatív stratégiákat, akkor lehet-e őket a hagyományos módon „tanítani”. A kérdés nyelvpedagógiai aspektusával foglalkozik Dörnyei (Dörnyei, 1995), majd Kellerman (Kellerman, 1998), aki azt próbálja bizonyítani, hogy a kommunikatív stratégiák voltaképpen a kommunikáció (mint olyan) stratégiái.

Célszerűnek látszik néhány olyan stratégiát felsorolnunk, amelyek leggyakrabban szerepelnek a különféle tipológiákban: témák, nyelvtani jelenségek stb. elkerülése; a mondat (vagy egy másik mondat) újrakezdése; körülírás; azonos logikai rendbe tartozó, hasonló szó használata; új (nem létező) szavak kitalálása; más nyelvű szó használata célnyelvű kiejtéssel; betű szerinti fordítás; segítség kérése; nem nyelvi eszközök (mimika, hangutánzás, gesztusok) stb. Bár sok igazság rejlik abban az érvelésben, hogy stratégiai kompetenciánkat már anyanyelvünkben kifejlesztettük, és ezek a stratégiák transzferábilisek, azért a gyakorló nyelvtanár többet is tud tenni annál, minthogy végtelenül tanítja „a nyelvet”, és a stratégiák majd kialakulnak maguktól. Nemcsak szimpatikus, hanem igazolható is Dörnyei azon állítása, hogy a korábban felsorolt stratégiák nem egyformán taníthatók, vagy még pontosabban: a hagyományos módon nem feltétlenül taníthatók. Így nem meglepő, hogy a kommunikatív stratégiák tanítása a tanulási stratégiák tanításához hasonlatos, miszerint a tudatosítás az első szint. Tudatosítani és azonosítani kell azokat a stratégiákat, amelyeket a diákok máris használnak, és arra kell bátorítani őket, hogy bővítsék stratégia-fegyvertárukat. Ez azt is jelenti, hogy az új stratégiákat direkt és explicit módon le kell írni, be kell mutatni, modellezni kell, és csak utána válhat (irányított) osztálytermi gyakorlattá. Tömören megfogalmazva: modellek segítségével tudatosítani kell a stratégiákat, és el kell érni, hogy a diákok hajlandóak legyenek kockáztatni – ami azt is feltételezi, hogy az osztályteremben megfelelő mennyiségű alkalmat biztosítunk e stratégiák kipróbálására.

Végül e véletlenszerű problémafelsorolásban el nem hallgatható, hogy egyetlen készségterületen sem olyan váratlan, veszélyes és gyors a **kulturális csapdák** működése, mint a beszédkészség fejlesztésében. Közhelynek számít, hogy a célnyelvi kultúra ismerete nélkül nem lehet hatékonyan kommunikálni. A célnyelvi kultúrának ez a mássága, változatossága (amely az életkor, a neveltség, a nemek és fajok, a társadalmi osztályok, egy adott régió stb. színszűrői szerint módosul) könnyen sebezhetővé teszi az idegen kultúrába merészkedőt, hiszen szemben a nyelvi csetlés-botlásokkal, ezeken a területeken nem feltétlenül kíséri a betolakodót tolerancia. A nyelvtanár, akinek feladata, hogy a célkultúra kapszuláit gondosan és pontosan kifejtve adagolja, „átmenetileg” el kell hogy felejtse a saját partikularitását, szűkebb hovatartozását (nem anyanyelvű tanár esetén mind a saját, mind a célnyelvű kultúrában). Végletekig leegyszerűsítve a dolgot, mondhatnánk azt is jó tanácsként: menj közéjük, vegyülj el köztük, s próbálj meg úgy beszélni, mint a helybeliek – ami önmagában a célnyelvi kultúrán belül is partikularitást jelent. Minthogy minden nyelvtanulás személyiségépítés, a véletlennek is nagy szerepe van abban, hogy a kialakulandó idegen ajkú személyiség „egyéni és köznyelve” milyen. Éppen elég megrázkódtatás, hogy egy idegen nyelv segítségével plasztikusabban érzékelhető a különbség saját személyiségünkben is a személyes egyén és a társadalmi egyén között. Különösen jól érzékelhető ez a diszkrepancia a külhonba keveredett, kultúrföldrajzi szempontból már sehová sem tartozó többnyelvűeknél. (Ez a típus nem zárja ki a külhonban élő, egyszerre több kultúrához tartozó, művelt bilingvis személyek létezését: csak remélhetjük, hogy ez utóbbiból van a több.)

Ismerjük el, hogy a legtöbb nyelvórán az interkulturalitás legfeljebb inaséveit tapossa, de még ez a kis ösvény is Ariadné fonala lehet a multikulturalitáshoz, amelytől az erőfeszítések dacára is mentes még a magyar oktatásügy.

5.7. Összefoglalás

A beszéd ősi, elsődleges formája a nyelvnek, tágabb értelmezésben a beszédértést is felöleli, ennek ellenére évszázadokon át a szóbeli készségek alárendelt szerepet játszottak a nyelvtanításban. A beszéd olyan szenzomotorikus nyelvi készség, amelyet az anyanyelvben is megfelelő beszédfeltételek mellett sajátítunk el: 1. a beszédprodukciónak feldolgozási folyamatának rövideje (processing condition), vagyis az idő szorítása (az átlagos beszédben jól megfigyelhetők az időnyerésre való törekvés különféle technikái, például be nem fejezett vagy újrakezdett mondatok; egyszerűsített szerkezetek; beszédközhelyek, konvenciók, állandó frazeológiai kifejezések használata; időnyerés különféle töltelékszavakkal, hezitálással, előző mondat javítása átfogalmazással stb.); 2. a kölcsönösség feltétele (reciprocity condition), vagyis az a tény, hogy a nyelvet személyek közti kommunikációban sajátítjuk el.

Bár a beszédprodukciónak megteremtése az artikulációs bázis kialakításával, a hangok igényes reprodukálásával kezdődik (lásd: a kiejtés tanítása), a megfelelő jelentés szerint kiválogatott szavak korrekt nyelvtannal történő egybekapcsolása mint produkció még nem jelenti azt, hogy a nyelvet a beszédben megfelelő célok érdekében helyesen tudjuk használni: a korrekt formákon túlmenően a funkciók helyes használatát is el kell sajátítani. Az utóbbiak művelését összefoglaló néven interaktív készségeknek is szokás nevezni. Az interaktív készségek között hagyományosan két nagyobb csoportot különböztetnek meg: 1. az ún. rutinok (amelyek a közlésnek olyan közegei, amelyekben az adott nyelvre jellemző tipikus mintákat követünk, pl. leírás, történet elmesélése, utasítások adása, összehasonlítás); 2. a beszéd irányításának készsége (negotiation skills), ezek közé a társalgás témájának, hosszának meghatározása; egy társalgáson belül a szerepek cseréje és még hasonlók tartoznak. Az interaktív készségek célja valójában a kommunikáció fenntartása.

A beszédnek három alaptípusát szokás megkülönböztetni: 1. a monológ (amely többnyire leírás vagy történet, illetve korábban a retorika tudománya által leírt és szabályozott beszédművészet); 2. a párbeszéd vagy dialógus (ahol az adott nyelv tipikus fordulatai és maga a forgatókönyv [script] előtérbe kerül); 3. a társalgás (amikor kettőnél több személy spontán vagy kerekasztalszerűen irányított beszélgetése zajlik). A beszéd-készség fejlesztése hagyományosan a szigorúan kontrollált gyakorlatoktól a kevésbé irányítottak felé halad a bemutatás, begyakorlás és más készségekbe való integrálás legfőbb szintjein. A történeti módszerek közül a legsikeresebben a direkt módszer fejlesztette a beszéd-készséget, de eredményes volt az intenzív, az audiovizuális és bizonyos mértékig az audiolingvális módszer is. Az utóbbi hátránya az volt, hogy az erősen szerkesztett osztálytermi foglalkozások lesöpörték a diákok kezdeményezéseit, és így éppen a részvétel ellen kondicionált. Hiába hangsúlyozták a szóbeli készségeket, a tanítás során a szerkezeteket és a beszéd tartalmát, funkcióit kettévágták. Míg az audiolingvális módszer arra törekedett, hogy a beszéd-készség egyes alkészségeiből felépítse az egészet, funkcionalitás és egészlegesség jellemzi a kommunikatív nyelvtanítás beszédfejlesztő gyakorlatait, így például a szerepjátékokat, a szimulációs gyakorlatokat, nyelvi játékokat, drámatechnikát alkalmazó gyakorlatokat, interjúkat.

5.8. Ajánlott irodalom

- BLANCHE, P. (1991): À tour de rôle, des activités de communication orale à pratiquer en face à face. Paris: CLÉ International.
- BROWN, G.–YULE, G. (1983): Teaching the Spoken Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- BYGATE, M. (1987): Speaking. Oxford: Oxford University Press.
- COOK, G. (1989): Discourse. Oxford: Oxford University Press.
- KLIPPEL, F. (1984): Keep Talking. Cambridge: Cambridge University Press.
- MOIRAND, S. (1990): Enseigner à communiquer en langue étrangère 1. Paris: Hachette.
- MÜLLER, BERND-D. (Hrsg.) (1989): Anders lernen im Fremdsprachenunterricht. Langenscheidt.
- NEUNER, G.–KRÜGER, M.–GREWER, U. (1991): Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Langenscheidt.

IV. A NYELVTANÁR ÉS AZ OSZTÁLYTERMI MUNKA SAJÁTOSSÁGAI

1. A nyelvtanár ismérvei

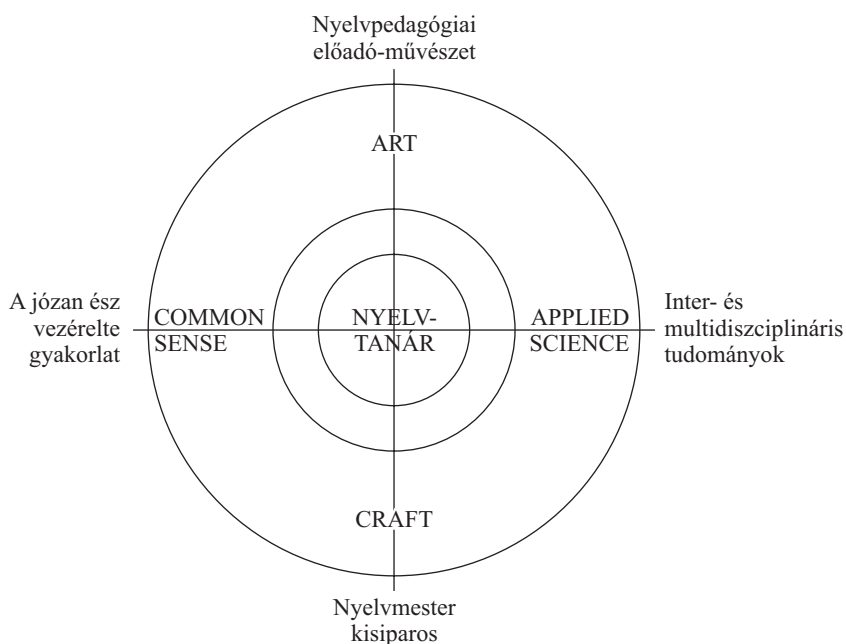
Vajon ki lehet jó nyelvtanár? Elég hozzá a nyelvet jól beszélő **laikus**, mert a nyelv a fontos, a többi már csak a józan ész dolga? Van, aki éppen az ellenkezőjére szavaz, a **tudós** tanárra, aki az egyénnek ezt a külső körülményekből származó hiányosságát (nyelvtudatlanságát) az egész személyiség átfórmálásával gyógyítja. Nyelvpedagógiai szemináriumokon ádáz vitákat válthat ki az ilyen vagy ehhez hasonló hamis ellentétek felhasználásával provokált faggatózás a nyelvtanári pálya baconi idolumairól. Más nyelveken is szólni tudó kortársaink emlékei mélyén rendre ott rejtőzik egy-egy nyelvtanári prototípus, akinek sikerét e jelenben tetten érhető nyelvtudások szavatolják. Milyenek ezek az emlékképek? Van-e közöttük hasonlóság? Van-e például született nyelvtanár, a szakma **művésze**, Paganini és Cipolla ötvözete, vagy csak a csöndes, aprólékos építkezés létezik, egyik mesterfogás a másik után, komótosan, megfellebbezhetetlenül és mindig ugyanúgy, ezernyolcszázhuszonhatodszor vagy éppen kétezredszer. Nincs két egyforma nyelvtudás, és nincs két egyforma út sem, amely tanárvezérelten efelé vezet. Lehet-e mégis nyelvtanári **mesterségről** beszélni, a kézművesség bizonyosságáról, értékteremtő iparosságról? Minél többet gondolkodunk a szakma elvárásairól, annál inkább nyilvánvaló, hogy a provokatív szélsőségek egymással összefüggő skálák végpontjai: a kívánt arány valahol a középpont körül van. A 27. ábra ezt szemlélteti, ugyanakkor azt is, hogy ha valaki e négy szerep valamelyikét tartja egyedül üdvöztőnek, akkor alighanem kissé félrehord...

A kérdés az, hogy kínál-e ez az ábra valami kegyes megoldást, valami vigasztalót? Lehet-e nyelvtanár az, aki nem anyanyelvű (szinten beszéli a nyelvet), aki nem művész, nem tudós, nem nyelvtudást hímző kézműves?

Azért, mert valaki jól beszéli a nyelvet, még nem lesz nyelvtanár; **művésznek** pedig születni kell (de annyi úgysem születik, ahány művész-nyelvtanárra szükség lenne). Ahogy megkönnyebbülést jelenthet az, hogy nem kell minden egyes nyelvtanárnak főhivatású tudóssá válnia, az is megnyugtató, hogy **a szakma mint mesterség tanulható**. Mindez lehet (átmeneti) mentség a(z átmeneti) hiányosságokra, de a konklúzió mégiscsak az, hogy mindegyik dimenziónak jelen kell lennie – a kisajátítás igénye nélkül – a harmonikusan fejlett nyelvtanárban.

Eddig csak két dimenzió mentén tártuk fel a nyelvtanárság mindennapi polihisztorságának metszetét, de más tájékozási pontokat is felvehetünk. Ebben a fejezetben (nyelv)tanári tulajdonságokról, tanítási stílusokról és szerepekről lesz szó.

27. ábra: A nyelvtanár „célkeresztje”



1.1. Személyiségjegyek, tulajdonságok a nyelvtanárban

Szerencsés, ha a nyelvtanárrá érés folyamatát, geneziséét konkrét példákra hivatkozva mutatjuk be (vö. Bárdos, 1985). Egyetemünkön is megfordult olyan tanárjelölt, aki már kisgyermekkorában játékait maga köré gyűjtve iskolásdit játszott velük. Ha egy ilyen foglalatosság éveken át megmarad, az a kíváncsiságnak már egy olyan foka, amelyet némi túlzással **beállítódás**nak is tekinthetünk. Ha kiszemelt hösnőnk rendelkezik a megfelelő fizikai és pszichikai **adottságokkal**, akkor egy ilyen **hajlamból** gyakorlással kifejlődhetnek a nyelvtanárság számára elsőrangúan fontos **képességek**. Ahhoz már valóban születni kell, hogy a hajlam és adottság (vagyis a rátermettség) egy olyan elevenségbe torkolljon, amelyet legegyszerűbben a **tehetség** szóval jellemezhetünk. Az utánzás képessége, a nyelvtani érzékenység, az átlagosnál jobb intelligenciahányados, fejlett memória jelenléte jósló hatású. Megfelelő motiváció, szabad szellemű iskola, széles látókörű, elkötelezett tanári kar és igényes követelményrendszer esetén jelöltünknek minden esélye megvan arra, hogy kreatív tanári személyiség legyen. Szerencsés továbbá, ha autonóm személyiség, akinek önálló belső értékrendje, széles körű érdeklődése, jó ízlése van, mindamelllett önfogadó karakter, akiből nem hiányzik az eredetiség. Ennyi jó tulajdonság alapján jelöltünk természetesen más hasonló pályákra is kiválóan alkalmas.

A tanár egyes tulajdonságainak hatását nagyon nehéz kimutatni a tanítás eredményességében, de a tulajdonságjegyek egy része, csoportozata személyiségtípusokat ad ki. A sze-

mélyiségtípusok és a tanári munka eredményessége közti kapcsolatot számtalan kísérletben vizsgálták, de nem találtak bizonyítékot arra, hogy a személyiségjegyek összessége vagy egy-egy személyiségjegy párhuzamba állítható lenne a jó tanítással (pl. U. Komoly, 1978; Schmuck–Schmuck, 1997). Más szóval akármelyik személyiségtípusba tartozó tanár lehet eredményes, kreatív és sikeres. Annyi megkülönböztetést azonban mindenképpen illendő tenni, hogy az egyéni tulajdonságok között egyaránt előfordulhatnak a nyelvtanítás szempontjából kívánatos tulajdonságok, mint ahogy az azt kizáró jellegűek is. Kritikus esetekben homályos lehet a kettő közti határvonal: a tanítási alkalom hozza ezeket a tulajdonságokat helyzetbe, hogy ugyanakkor minősítsen is. Mégis melyek azok a leggyakrabban elvárt tulajdonságok, adottságok, amelyek a nyelvtanároknál is elengedhetetlenek?

Empátia. Egy olyan különleges adottságról van szó, amelynek segítségével beilleszkedhetünk mások világába, mintegy belekösztolhatunk mások életébe a saját személyiségünk kockáztatása nélkül. Ez az adottság rendkívül fontos a tanár munkájában, ez teszi lehetővé, hogy diákjait jobban megértse, és saját szerepét is tisztábban lássa az ő szemszögéből. Bár az empátia nem ellentéte az egoizmusnak, kétségtelen tény, hogy az öntömjenező, határtalan egóval rendelkező személyiségek repertoárjában nagyon ritkán szerepel az empátia gyakorlása.

Bármely tanítási helyzetben elsődleges kíváncsi, hogy a tanár minden esetleges hibáikkal együtt, vagyis **feltétel nélkül elfogadja** tanítványait (azok életkorától függetlenül). Ez a tisztelet és szeretet alapállása kell, hogy legyen minden tanárnak, gyakorlati megvalósításában főként az empátiára és a tapintatra lehet támaszkodni.

Megfelelő **tapintat** kell ahhoz, hogy egy adott közösségben a tanár a diákok között meglévő elkerülhetetlen minőségi különbségeket tolerálja. A **tolerancia** tanári szempontból elsősorban ezt jelenti (vagyis a különféle minőségek koegzisztenciájának elviselését) és csak másodsorban az esetleges etnikai, nemi és más szociális távolságok türését és harmonizálását.

Másokat pozitív módon értékelni többnyire az képes, aki a saját személyiségét is elfogadja, azzal tisztában van, és építeni képes rá. Ebből fakad a tanár **hitelessége**, amely annyit jelent, hogy cselekedetei mögé a saját harmonikus személyiségét tudja állítani, aki felvállalja a következményeket. A személyiség kiegyensúlyozottságából fakadó hitelesség talán a legnagyobb hajtóerő a **bizalom** kialakításában, amely viszont a tanulás alapfeltétele.

A harmonikus személyiség többnyire a kívánt **szellemi és fizikai egészség** folyamánként jön létre, amelyben a következetesség, az igényesség, a humor és szigorúság a tanári személyiség legszebb tulajdonságaiként jelennek meg. Amennyiben a fenti tulajdonságok ellentéteit felsorolnánk, akkor megkapnánk azokat a legfontosabb kizáró elemeket, amelyek miatt az ilyen tulajdonságokkal rendelkező személyek számára a tanári pálya nem ajánlott vagy tiltott foglalkozás. A legfontosabb pozitív tulajdonságok felsorolása mellett elmulasztottuk megemlíteni azt, hogy ettől persze nem lesz valaki automatikusan jó nyelvtanár, a genezishez még az is szükségeltetik, hogy jelöltünkben meglegyen a vágy arra, hogy nyelvet tanítson – vagyis a **motiváció** a tanári tevékenységben is döntő fontosságú.

1.2. Tanártípusok, tanítási stílusok

A nyelvtanári pálya a kezdeti bizonytalanságok után hosszas felhalmozó szakaszban folytatódik. Általában öt-tíz év kell ahhoz, hogy annyi tananyagot sikerrel (és bukásokkal) végigtanítson valaki, hogy szakmai bizonyosságokat szerezzen az empiria szintjén. Vannak, akik ezután némi kielégettséget, némi elidegenedést tapasztalnak, és erre nem nagyon lelnek magyarázatot. Amennyiben vesszük a fáradságot, és a ráfordított idő megjelölésével követjük a nagyon átlag tanár nagyon átlag elfoglaltságait a mindent elborító bürokráciától az örökös fegyelmezésen át a taneszközcipelés fizikai megpróbáltatásaiig, akkor nagyon is lehetőnek tűnik, hogy a kezdetben lelkes és ígéretes tanár néhány év alatt csalódott, elidegenedett, csödültől sem mentes, de már azokra is közönyös személyiséggé válhat. Ez a devalváció, a rutinra szorítókozó beszűkülés is csak azt mutatja, hogy a példaképszerepbe kényszerített oktatónak ugyanúgy szüksége van sikerélményekre, mint diákjainak, ugyanúgy szüksége van interszónális kapcsolatokra, mint diákjainak. Miféle érzelmek, miféle hatások energiáiból táplálkozik a nyelvtanár mindennapi munkájában? Mi az, ami elégtételt jelent neki: diákjai szeretete vagy éppen a feléje áramló visszautasítás? Uralkodni vágyik inkább felettük, vagy azt szeretné, hogy befogadják?

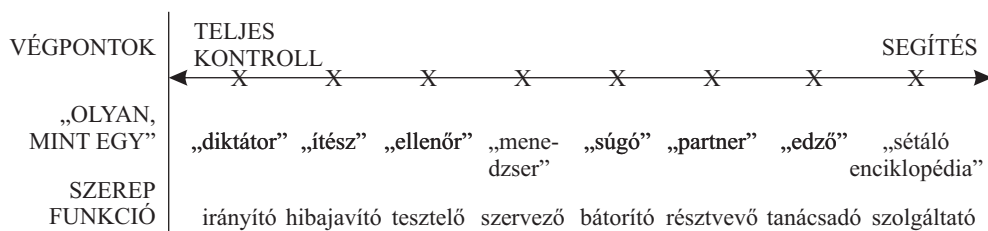
Ezen a ponton mindenképpen ismertetnünk kell Lewin és társainak közismert tipológiáját (Lewin, 1939). Eszerint a való élet árnyalatait három alapvető tanártípus színekéből keverhetjük ki: az **autokrata** tanár hierarchikus rendszerben épít fel mindent, a hatalom csúcán ő maga helyezkedik el. Ezzel szemben a **demokratikus** tanár egyenlő esélyeket ad, mindenkire egyformán figyelmet fordít, inkább részese, egyenjogú tagja kíván lenni az eseményeknek. A harmadik típus, a **laissez faire**, valahol az autokrata tanár ellentéte, érzelmi kötődésekkel operál, kapcsolatai a szeretet-gyűlölet skála végpontjai között jelölhetők. Már ennek az alapvető triáshoz a felvázolásából is kitűnik, hogy a tanári típusok (és stílusok) többnyire hitek és tévhitek, a különféle stratégiák és motivációk, a személyiség színészűri szerint változhatnak, lényegük azonban mindvégig ugyanaz: valahol a mélyben a már minősített tanár-diák kapcsolat lapul.

Általánosnak tekinthető a szakirodalomban az az eljárás, hogy bizonyos nyelvtanári választásokat, tanítási stílusokat, időnként személyiségtípusokat metaforák segítségével írják le. Így például Harmer (Harmer, 1991: 235) bemutatja, hogy a tanár lehet olyan, mint egy élő szótár, **sétáló enciklopédia**, szolgáltató funkciókkal. A leírások között olyan tanártípus is fellelhető, aki csak tanácsot ad a saját elképzelése szerint dolgozó diáknak, de lehet a tanár **csapatjátékos** is, aki a demokratikus szellem jegyében részt vesz a nyelvgyakorlatokban. Harmer leírása szerint valamennyi tanítási stílus, amelyet felsorol, elhelyezhető egyetlen skála mentén, amelynek két végpontja az oktatási folyamatok minden részletét kézben tartó ellenőr, illetve a folyamatot közreműködésével segítő, támogató, ösztönző tanáregyéniség. Az általa felsorolt, de eddig még nem említett szerepek között ott van az **ítész**, aki az azonnali hibajavításokkal vagy tesztelésekkel tükröt tart a diák elé: ha ez nagyon direkt módon, kendőzetlenül zajlik, akkor az nehezen kezelhető a diák számára. Lehet persze a tanár **színházi sűgő**hoz hasonlatos, aki intim módon – ha szükséges – megmondja, hogy most mi következik, mivel érdemes folytatni. Ez a bátorítás, sugalmazás megfelelő tapintatossággal kell hogy párosuljon, mert ha az ilyen pártfogás túlzottan tolaodóvá válik, akkor eltéveszti célját, elnyomja a diák egyéniségét, ahelyett, hogy vállalkozókedvét elő-

csalogatná. Harmer szerint a legfontosabb és egyben legbonyolultabb szerep az óra folyamatát kézben tartó **menedzseré**, akinek a legfőbb erénye az, hogy jól megszervezi a munkát. Mint ahogy az a gyakorlatban könnyen tetten érhető, ez nem is olyan egyszerű feladat: nagyon rendezett, világos képpel kell rendelkezni a tanóra különféle folyamatairól ahhoz, hogy egyértelműen instruálhassuk a diákokat. Bármely pontatlanság, félreértés az eligazításban megtöri a lendületet, tönkretetheti a tanóra hatásosságát.

Az eddigi leírásokból is nyilvánvaló, hogy az ilyenfajta tanári „szerepek” vagy a tanítási folyamatban elfoglalt helytől, vagy a tanulók nyelvi szintjétől, vagy a választott módszertől és még sok más tényezőtől függenek. Harmer kategóriái a különféle didaktikai elvárásokra adott válaszok, akció-reakció jellegű szakmai tükröképek, amelyek a tanári személyiség mindennapi aktivitásához tartoznak, a felszínt érintik és nem sokat mondanak a tényleges karakterről. Úgy is felfoghatjuk, hogy ezek a szerepek „csak” osztálytermi szerepek. A 28. ábra Harmer kategóriáit egyetlen skálán mutatja be.

28. ábra: Osztálytermi szerepek a kontrolláltság foka szerint (Harmer, 1991 nyomán)



A tanórák szabványosnak is tekinthető menetét követő ciklusokban (bemutatás, gyakorlás, alkalmazás) mindig az figyelhető meg, hogy a tanár ellenőrző szerepe csökken, a tanár igyekszik visszalépni, a háttérben maradni, hogy egyre inkább a diákoké lehessen a kezdeményező szerep. A tanári funkciók egy órán belüli változását mutatja be négy fázisban Wajnryb felsorolása (Wajnryb, 1992: 114), amelynek kategóriái nagyon hasonlítanak Harmer modelljére.

1. fázis: bemutató, magyarázó, informáló, ösztönző (szerep).
2. fázis: vezénylő, irányító, ellenőrző (szerep).
3. fázis: szervező, visszacsatoló (szerep).
4. fázis: támogató, tanácsadó (szerep).

Ugyanebből az időszakból származik Legutke és Thomas kategorizálása (Legutke–Thomas, 1991), amely szintúgy a didaktikai funkciók visszatükröződése a következő főbb „szerepek” elemzésével: koordinátor, menedzser, organizátor, instruktor és segítő. E szerzőpárosnál megjelenik a kutató-fejlesztő tanár képe is, amely így már nem illeszkedik a tanóra menetébe, funkciói közé. Számos hasonló rendszert elemezhetnénk még (mint ahogy a fenti szerzők részletesebben is szólnak ezekről a kérdésekről), de újat ahhoz képest nem mondanánk, hogy az ilyen szerepleírásokban inkább csak a tanórai elvárások tükröződnek, amely mindenképpen felszíni kép. A tanár ténylegesen vállalható szerepei a tanárok és diákok közötti **bizalom és a hatalom** megoszlásának kérdései körül zajlanak, és nem rövid

időre felvállalt didaktikai funkciók következményei, hanem a személyiséggel és a jellemmel összefüggő, többnyire egy életre szóló állásfoglalások. Az ilyen döntések messze túlmutatnak egy-egy tanóra keretén, és olyan izgalmas kérdéseket vetnek fel, mint például az, hogy színpadi szerep vagy társadalmi szerep az, ha egy tanár az iskolában úgy viselkedik, mintha minden gyerek a sajátja lenne (a szülő) vagy csak egyik kis katonája (a vezér), avagy a tudomány oltárán áldozni kívánó hívő (a professzor). A következő fejezet tehát még mindig a tanári személyiségről szól.

1.3. Tanári szerepek

Elképzelhető-e, hogy egy tanár az osztályteremben általában másként viselkedik, mint az úgynevezett nagybetűs életben? Elképzelhető-e (és nem fárasztó-e), hogy valaki az osztályteremben más normák szerint éljen, mint otthon vagy másutt, miközben ébren töltött életének több mint felét (majdnem felét?) az osztályteremben tölti? A szótárak meghatározásai **színészi** szerepekről és **társadalmi** szerepekről tudnak (lásd Wright ma már klasszikusnak számító munkáját, 1987: 3). Távol álljon tőlünk a szándék, hogy itt és most elmerüljünk a szociológiai szerepek és értelmezhetőségük sokféleségében. Elég, ha csak azt a mozzanatot ragadjuk meg, hogy a zavar oka az lehet, hogy a „**tanári színpad**” allegóriának a tanárok mindennapi életében szinte fizikális jelentése van. Izgalmas nyomozás lehetne azt kideríteni, hogy a tanárok hányszor lépnek ki az osztályteremben gondosan kimunkált „társadalmi szerepükből”, mert hogy sokan és sokszor kilépnek, az bizonyos, aminek oka lehet valamely konfliktus vagy más stresszhelyzet. Magyarázhatjuk a dolgot persze azzal, hogy egy színésznek a színházban soha nem lesz akkora szabadsága, mint a tanárnak saját színpadán. Ezen a színpadon egyszerre lehet szerző és rendező, sugó és szereplő (ha együtt lép fel a diákokkal), jellemeztervező és kellékes, és még sorolhatnánk. A legfélélmetyesebb az egészben az, hogy még hallgatóság is lehet, mert az állandó önellenőrzés, monitorozás következtében a kifejlesztett skizofrén igazgatói minipáholyából mindvégig figyelő és értékeli az előadást. Emiatt aztán akár bocsánatos bűn is lehet, ha kilépünk társadalmi szerepükből? Poetica licentia, vagyis költői szabadság az ügy érdekében? Társadalmi szerepükből kilépni és más szerepeket játszani csak az a tanár képes, akiben megvan ez a **szerepalkotási vágy és a tehetség** ahhoz, hogy a kitalált szerepet hatásosan előadja. Most visszatérhetünk egy olyan dimenzióhoz, amelyet korábban a 27., A nyelvtanár „célkeresztje” című ábrán mutattunk be. Az iparos nem fantáziálgat: előbb a pánt és utána a szög, de nem is nagyon zuhan le nagy magasságokból, mert a Nap közelében megolvad a szárnyakat rögzítő viasz...

A fenti eszmefuttatásban arra tettünk szellemi kísérletet, hogy a tanári színpad kreativitástól függő szerepeinek felvállalhatóságát elemeztük. Ezekben a lehetőségekben semmi párhuzamot nem vontunk a tanár alapkarakterével, holott a tanár a szeretet iránti igényében, hatalomvágyában és más interperszonális megnyilvánulásaiban semmiben sem különbözik más esendőktől. Akadnak olyan szerzők is, akik úgy látják, hogy vannak tanárok, akik mindvégig egyetlen szerepet játszanak, amely többnyire alapkarakterükből következik. Ilyen rendszert ír le Katz (Katz, 1996, közreadja Ehrman–Dörnyei, 1998). Ebben a bemutatásban uralkodni vágyó karakternek tűnik a **koreográfus**, aki az óra minden kicsiny mozzanatát, a diákok minden megnyilvánulását (esetleg minden körülötte élő ember minden meg-

nyilvánulását) saját elképzelései szerint kívánja rendezni. Csak a pálya kezdetén fordul elő, hogy a koreográfia koncepciózusan és gyakran változik. Az évek előrehaladtával szigorú táncrend alakul ki, amelyben a lépések kivitelezésének pedantériája itt-ott már rigolyába csap át. Katz második alapkaraktere a **földanyatípus**. A diákot minden körülmények között elfogadó, támogató, segítő, óvó, oltalmazó tanári szerepről van szó, amelyben a tanár szoros érzelmi kötöttségben valósítja meg, hogy az általa tanított tanulók akár mint egyének, akár mint közösség elfogadják, befogadják, ragaszkodjanak hozzá. A következő karaktert némi fellengzősséggel nevezhetnénk a nagy nevetetőnek is. Az a fajta **sztár** tanártípus tartozik ide, akinek a tanítása valóságos show-műsor, igazi szórakoztatás. Ha sikerül lehátnunk egy jó adag exhibicionizmust az ilyen jelenségről, akkor alatta fellelhetjük azt a hatalomvágyat, amellyel a nagy szórakoztató művészete segítségével hajtja uralma alá a közönséget. Ugyanakkor a motivációk között szerepelhet az a vágy is, hogy tartozzon valahová, valakik közé, akik befogadják. Katz negyedik típusa sem ritka jelenség, ez ugyanis a **professzor**, akinél csak a szaktárgy számít, a tanítás technikailag tökéletesen pontos kivitelezése – ezzel kontrollálja hallgatóit. Az ilyenkor gyakran érzékelhető távolságtartás mögött az is megfigyelhető, hogy akár ösztönösen, akár tudatosan, de nem különösebben kíván kötni tanítványaihoz, nem igényli, hogy befogadják, időnként még azt sem, hogy elfogadják. Nyilvánvaló, hogy tiszta típusokról Katz kategóriáinak esetén sem beszélhetünk, de a prototípusok megnevezése segíti a tájékozódást.

Ezen a ponton érdemes visszatérni Dörnyei és Ehrman fentebb idézett könyvére (Ehrman–Dörnyei, 1998). Ennek nemcsak az az oka, hogy az utóbbi idők egyik legkiválóbb nyelvpedagógiai könyvéről van szó, hanem az is, hogy a szerzők azon kisebbséghez tartoznak, akik a nyelvtanulás dolgaiban a pszichológiai történeteket fontosabbnak tartják a nyelvészetiéknél. Meggyőző elemzéseikben a szakma homályosnak tartott zugait világítják be a pszichológia teljes fegyverzetének ragyogásával, amelyből pszichoanalitikai és klinikai pszichológiai szempontok sem maradnak ki. A lehetséges tanári szerepek közül hármat emelnek ki: a szülő, a gyógyító és a vezér szerepeket. Érvelésükből mindenképpen érdemes közvetíteni néhány gondolatot.

A tanár számos olyan tevékenységet végez, amely a gyermeket szüleinek emlékezteteti: a dajkálásra és bábáskodásra hasonlító védelem, megóvás, fizikai és szellemi támogatás stb. Így nem meglepő, hogy a tanulók átvetik a tanárra elvárásaikat, közvetett módon követelik azokat a viselkedésmódokat, amelyeket szüleiktől is megkaptak, vagy szerettek volna megkapni. Ahogy az épphogy megszületett csecsemő megnyugszik édesanyja ölelésében, erre az ölelésre, simogatásra konkrét és átvitt értelemben egész életünkben szükségünk van. Mivel „simogathat” egy tanár? Elsősorban **odafigyeléssel**. Az az odafigyelés, hogy tudom, ki vagy, tudom, hogy mi a neved, tudom, hogy hozzánk tartozol, már egyfajta simogatás, amely nyugalommal tölti el a tanulót. A tanárt **empátiája** segíti abban, hogy a személytől, az adott helyzettől és a maga stílusától függően pontosan felismerje azokat a cselekedeteket, amelyek ezt az eredendő igényt, a magához vonást, a magához ölelést szimbolikusan helyettesíthetik. A **szülőszerepet** elfogadó tanárnak ezt a folyamatos gondoskodást kell érzékeltetnie: ezzel teremti meg azt a helyzetet, amelyben a tanuló **biztonságban** érzi magát, és nyelvtanulásában is vállalja azokat a kockázatokat (pl. a hibákat), amelyek nélkül nincs előrehaladás. Az ilyen tanárokból álló alma maternek (nomen est omen) **megtartó ereje** van.

Gyakorló pedagógusok nagyon jól ismerik azokat a helyzeteket, amikor diákjaik megnyílnak, feltárulkoznak, és eközben önkéntelenül igyekeznek életüknek megoldhatatlannak tűnő problémáit, terheit a tanár segítségével megoldani. A különféle elhárítási technikák is erre készítetik a tanulókat: meg kell szabadulni a konfliktusoktól, a traumától, és a tanár olyan felkent problémalerakó helynek látszik. Tanára válogatja, hogy e helyszínből szemétté, cipruslombos temető vagy újrafeldolgozó üzem formálódik. A nyelvtanár közben azal gyógyít – íme előkerült a **gyógyító** szerep –, hogy ehhez a kritikus tevékenységhez, a nyelvtanuláshoz stabil, megbízható, szinte otthonos kereteket terem. Ez olyan állandóság, amely a tanítás belső ritmusában is kifejezésre jut (a tanórák egyes elemeinek szinte rituális ismétlései, a számonkérések egyenletes eloszlású ritmikája, az elfogultság kerülése az értékelésben stb.). A gyógyító szerep azonban leginkább akkor eredményes, ha a tanár-diák interakcióban megmarad bizonyos távolság, megmarad egyfajta tartózkodás, amely távolságtartást azonban nem ridegségként kell elképzelni.

A harmadik, aligha elkerülhető szerep, a **vezér** vagy egyszerűen csak a **vezető** szerepe, amely hatalmi helyzetet az ügyes, célra törő tanár képes a közösség felépítésére használni a kooperatív tanulás kifejtésére érdekében. Parancsolgatóshoz szokott tanárok és csak a parancsszóra aktiválódó tanulók világában nehéz másfajta hatalmi szerkezetet elképzelni: az autokrata tanár nem akarja megosztani hatalmát. Kétségtelen, hogy a hatalom megosztásával csökken a „vezér” pozíciója, de a **hatalom delegálása** nélkül elképzelhetetlen a tanulói önállóság megteremtése. Fel kell vállalni azt az ellentmondást is, hogy miközben közösséget építünk és erősítgetjük a tanulói autonómiát különféle pedagógiai és pszichológiai fogásokkal, ugyanakkor manipuláljuk is a tanulókat. Ez a **manipuláció** elkerülhetetlen, a tanár morális felelőssége inkább ott jelentkezik, hogy mindezeket a csoport javára, a közösség érdekében hajtsa végre. Mind a csoportok kialakításának, a közösségek felépítésének, mind a tanulói önállóság megteremtésének vannak átmeneti, konfliktusokban bővelkedő szakaszai, amelyek nélkül azonban a kívánt eredményeket nem lehet megteremni.

E jókora kitérő után visszatérhetünk a nyelvtanárság „célkeresztjéhez”: ezután is cipelnünk kell ezt a súlyt. A katalizátortól a manipulátorig, az analizátortól az animátorig, vagy másként szólva a mesteremberre, a művészre, a tudósra vagy a tudatossággal nem sokat törődő öngerjesztő tanárra egyaránt szükség van. De csak mértékkel. A helyes arányok eltalálása mindig csak egy további fejezet mindennapi polihisztorságaink történetében.

1.4. Nyelvtanári mikrokészségek

Túlzás lenne misztifikálni a nyelvtanári szakmát és azt állítani, hogy műveléséhez csupa olyan mikrokészség szükséges, amely más tanárságokban nem lelhető fel. Erről szó nincs, éppen ellenkezőleg, a legtöbb részkészség azonos, legfeljebb a hangsúlyok esnek időnként máshová. Vegyünk sorra néhányat.

Az osztálytermi kommunikáció minden tantárgyban fontos, ennek megfelelő szervezése, menedzselése a napi tanári munka alapvető erénye. Beletartozik ebbe a munkaformák kialakítása éppúgy, mint változatosságuk biztosítása, a megszerettetés fonalára így számos konfliktusoldó tevékenységforma fűződik fel. A tanár szinte mindig időhiánnyal küszködik, ennek objektív nehezéke lehet az esetenként magas diáklétszám, legtöbbször azonban nem

erről van szó. Hol a tervezés felületes, hiányos – csak a kiindulási pontokkal törődő; hol a szemléltetés nincs megfelelően előkészítve a gyakorlati metodikai ismeretek hiányosságai miatt; hol a tananyag művészire tervezett részeit nem sikerül megfelelő átéltséggel és hitelesen tolmácsolni; más szóval, a tanár legnagyobb ellenségei között jobb, ha a saját személyiségét tartja legfőként számon. Kérdezhet valaki izgalmasan, magyarázhat érdekesítően, osztályozhat igazságosan, mégis előfordulhatnak különféle mulasztások, amelyeken a tanár csak a didaktikai fegyelem betartásával lehet úrrá. Mindezek azonban bármely tanárra érvényesek. Hol vannak azok a különbségek, amelyekre a nyelvtanárnak fokozottan ügyelnie kell?

Egy ilyen tantárgy tanárából, habitusából, az óra atmoszférájából mindvégig sugárzik a másság: ez a varázslatos **mátság** abból ered, hogy egy idegen nyelvet és kultúrát, szokatlan részleteket és egy másként szemlélt világot kell a szokás, sőt később a megszokás szintjére gyúrni. A különféle szaktárgyi órákon a korábban emlegetett **interakció** célja egy tényekből álló tananyag elsajátítása: a nyelvórán az interakció (legalábbis kezdetben) nem eszköz, hanem cél. A szokatlan elfogadtatása szintén fontos elem a már korábban emlegetett **megszerettetésben**. A **szemléltetés** más szaktárgyakban is lehet élénkítő hatású, a nyelvtanításban alapvető feltétel a szemantizálásban, az asszociációk megerősítésében, az emléknymok élénkségének fokozásában. Az a mindennapi csoda, hogy a nyelvtanár diákja előtt egy más nyelvet beszélő, és ezért más személyiséget közvetítő „alteregóvá” válik, óhatatlanul felnagyítja minden cselekedetét, minden rezzenését. A mátság varázsa miatt még a lélegzvetéletét is figyelik, és a beszéd középpontba állítása miatt a **kéz-szem-száj** kommunikációs szentháromsága szuperplánba kerül.

Így elsősorban a **hang**, annak ereje, hangszínei, kivehetősége, árnyaltsága mint alapanyag. Ebből építi fel a tanár az egész nyelvi építményt, a jó hangminőség (akár sajátja, akár egy gépé) a jó nyelvtanítás alfája és ómegája: alapfeltétel, a kezdet és a vég. Manapság a tömegesen elterjedt durva és primitív hangvisszaadók berendezések dömpingje miatt jelentősen csökkent az emberek érzékenysége az emberi hang minősége iránt. Már fel sem kapják a fejüket olyan esetekben, amikor disszonancia van valakinek a hangja és a személyisége között (mondandójáról nem is beszélve). A leírással nem azt a közhelyet akarjuk kerülni, hogy egy kellemetlen hangú, sipítózó személy ne menjen nyelvtanárnak (vagy ne szólaljon meg), hanem inkább az **átéltség**, a **hitelesség** kérdéseit. Minden alkalommal ugyanazt a szakadékot kell átlépni, ugyanazon a szakadékon kell a diákot átrepíteni, hogy elhiggye, ő most másként, egész más irányból szól ugyanarról. A **szem** megerősítheti ezt a hitelességet azzal a sugárzással, amely belülről árad, és kamarazenei hangszerként kísérheti mindkettőt egy gesztus. A nyelvi mátság világát teljes mivoltunkban „vetíteni kell”, és erre azok képesek, akiktől ez az átlépés egy másik kultúrába nem kíván különösebb erőfeszítést. A nyelvtanár számára inkább az hozhat tévesztéseket, hogy az osztályteremben, annak színpadi jellege miatt, eltúlozhat egyes jelenségeket. A tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy ez kezdetben nem is árt, hiszen a diákok még annyira érzéketlenek a célnyelvi hangzásokra, szokásokra, hogy csak a harsányabb jelenségeket rögzítik.

Minthogy huzamosabb ideje azt tárgyaljuk, miként **beszél**, miként **mozog**, miként **viselkedik** a tanár az osztályteremben, elkerülhetetlenül szólnunk kell arról, hogy van-e pedagógiai előadó-művészet, esetleg **nyelvpedagógiai előadó-művészet**. Ha van ilyen, akkor bizonyára rábukkantunk a szakma legpusztítóbb hiánybetegségére, de az is lehet, hogy bü-

nös mulasztásról van szó. Magyarországon nincs alkalmassági vizsga azok számára, akik tanári pályára akarnak lépni, holott a jövő nemzedék beszédét, mozgását, kulturáltságát bízjuk rájuk. A leendő színésznek kell verset mondania, mozognia; a táncosnak vizsgálják alkatát, mozgását, de az egész életében előadóként fellépő kommunikátor, a tanár esetén ezt nem kéri. Hatalmas ballasztot cipelnek emiatt a tanárképzéssel foglalkozó egyetemek és főiskolák, mert a legjobb esetben is csak nyelvtechnikusi vagy nyelvmesteri oklevelet igénylő (vagy érdemlő) hallgatót be kell vezetni egy általuk nem kívánt hivatás rejtelseibe. Márpedig a felvételikén is kiderül, hogy üres a tarisznya: nincs benne népdaltudás vagy hangszertudás, ritka a vers- vagy prózamondói múlt, amatőr táncstudás, egyáltalán bármilyen „szereplés”. A Veszprémi Egyetem tanárképzésének idealizmusára jellemző, hogy éveken át fenntartott egy Beszéd-, ének- és mozgástechnika című tantárgyat, amelynek tanárai a Petőfi Színház művészei voltak. A beszédtechnikát, alapvető mozgásokat és más színpadi fogásokat tanító színésznők és színészek legalább annyira élvezték a megpróbáltatásokat, mint a hallgatók a kihívásokat. A növekvő létszámok, a pénzügyi nehézségek és a Bokros-csomag ezt az ideális képességfejlesztő álmunkat mint a rozsdá befogta, megrágta, megette. Egykor talán eljön az az idő, amikor a nyelvpedagógiai előadó-művészet megtúrt véletlen helyett a képesítési követelmények részévé válik.

1.5. Ajánlott irodalom

- EHRLMAN, M.–DÖRNYEI, Z. (1998): *Interpersonal Dynamics in Second Language Education*. USA, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- MEDGYES, P. (1994): *The Non-Native Teacher*. London: Macmillan Publishers Ltd.
- STEVICK, E. (1990): *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- WRIGHT, T. (1987): *Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press.

2. A tanítás folyamatának dimenziói

A nyelvtanárság mibenlétét faggató fejezetet követően a tanítási folyamat legfontosabb dimenzióit (tér, idő, mód, eszköz), összefüggéseit vizsgáljuk. A folyamat egésze nehezen kényszeríthető rövid, jól strukturált fejezetekbe, ezért két örökzöld témát kiemeltünk a rendszerből és külön fejezetekben tárgyaljuk (IV/3. Hibaelemzés, hibajavítás; IV/4. Osztálytermi megfigyelések, kutatások).

Az előző fejezetben a tanár olyan **tulajdonságait** elemeztük, amelyek a tanársághoz általában, a nyelvtanársághoz különösen szükségesek. Megvizsgáltuk a tanári **szerepek** néhány olyan változatát, amelyekkel a nyelvtanár is élhet, de hangsúlyoznunk kell, hogy az összes ott leírt absztrakció **csak lehetőség**, amelynek objektivációja magában a tanítási folyamatban jön létre. Ráadásul ez a megvalósulás a pillanat hatalmának martaléka, egyszeri és megismételhetetlen mivolta miatt kegyetlen játék, amely gyakran közönyös az eredeti szándék, a kitűzött cél vagy éppen a befektetett energia iránt. Olyan tartalékokkal kell rendelkeznie tehát a nyelvtanárnak, amelyeknek segítségével elviseli, ha a játék játszmányává, a vállalt szerep pedig életsorssá sűrűsödik.

A tanítás folyamatának vannak állandó vagy legalábbis viszonylag állandó és változó elemei. Ez az **állandóság** valójában **egy keret**, erre a keretre azonban mindkét félnek szüksége van, különösen a csüggedés pillanataiban. Az állandóság egyes tényezői képesek rituális színezetet felvenni, ami nemcsak az otthonosság képzetét erősíti, és emiatt nyugalmat áraszt, hanem a jól kimódolt változtatásokat valósággal forradalmi színben tünteti fel. Így a tanítási folyamat tere, ideje, eszközei, „üzemmódja” és nem utolsósorban szereplői viszonylag állandónak tekinthetők. Ami változik, az a tananyag, pontosabban a különféle módszerek és eljárások segítségével tanulhatóvá és taníthatóvá tördelt, ugyanakkor éterivé szublimált tananyag. A tanítási folyamat állandó és változó tényezőit mint a tanítási folyamat dimenzióit mutatja be a 29. *ábra*.

Furcsának tűnhet, hogy a tanítási környezet humán tényezőit, a tanárokat és a diákokat az ábrán viszonylagos állandóként tüntettük fel, holott mind a tanár, mind a diák állandóan változik, sőt a tanítás célja éppen az, hogy a diákban észrevehető változásokat hozzon létre. Az ábrán használt jelentés értelmében a tanárok és a diákok csak annyiban állandóak, ahogy egy dráma szereplői is azok a színpadon. Az adott szereplők, az osztálytermi tér–idő–mód–eszköz valójában egy hardver jellegű keret, amelyben a tanár által „emészthetővé” tett tananyag a szoftver, a táplálék. Vagy más hasonlattal élve, a viszonylag állandó dimenzióknak ez a kerete olyan, mint egy folyosó, amely csak lehetőség egészen addig, amíg végig nem megy rajta „valaki”. Információs csatornáról lévén szó, ez a valaki a legtagabb értelemben vett információ, amelytől azt reméljük, hogy elsajátítást vagy megtanulást vált ki.

29. ábra: A tanítás folyamatának dimenziói

Szereplők	A humán tényezők: tanárok és diákok
Tér	Az oktatás és nevelés színterei, főként az osztályterem
Idő	A tanítás menete mint szerkezet időbelisége, valamint a tanítás ritmusa
Mód	Munkaforma: a frontálistól az egyéni munkáig
Eszköz	(Nyelv)pedagógiai technológiák technikája
(Viszonylag) állandó dimenziók	

Változók	
Tananyag	A taníthatóság/tanulhatóság állapotába hozva
Módszer	A lépés, eljárás, módszer, stratégia hierarchiájának segítségével

A kíváncsi és elhivatott tanár számára valóságos mákony mindennap úgy kinyitni egy osztályterem ajtaját, mintha virtuális valóságot nyitna fel, amelynek minden történése már visszavonhatatlan valóságdarab, amint beteszi maga mögött ugyanazt az ajtót.

Térjünk vissza még egyszer a tanári színpad képzetéhez: a kibontható hasonlóság megdöbbenő. Itt is vannak adott szereplők, akik a tanítási folyamat tereiben (pl. osztályterem és nyelvi laboratórium) láthatóvá teszik magukat, jeleneteik a performancia hosszabb időhatárai között felvonásokká tömörülnek, katartikus élményt váltanak ki, drámai csúcspontot érnek el. Mindezt a hatást monológok, párbeszéd és többszereplős társalgások szövegkörnyezetében érik el, ahol a különféle taneszközök e tágabb értelemben vett színpad kellékei. Nem véletlen, hogy az osztálytermi történéseket elemző modellek között egy nyelvészeti (lásd IV/4.1.) a diskurzuselemzés segítségével értelmezi az osztályteremben elhangzott beszédaktusokat. Az idegen nyelvek tanításában a dramatizálás iránti igény a legközelebb jut el ahhoz, hogy teljesen tudatossá váljék, hiszen a monológok előadása (elmesélések, leírások) vagy a párbeszéd a pármunkában vagy többszereplős beszélgetés egy szimulált sajtókonferencián nemcsak eszközök, hanem a beszédtanítás meghatározott céljai is. A nyelvóra szövetének ez a lehetséges dramaturgiai szemlélete azonban még nem tudatosodott, a tanórák ilyen értelemben vett vizsgálata még nem kezdődött el. A továbbiakban **a tanítás folyamatának néhány dimenzióját** úgy tekintjük át, hogy az általános didaktikai vonásokon túlmenően az idegennyelv-tanítás megkülönböztető jegyeit is felmutatjuk.

2.1. Az idegen nyelvek oktatásának színterei (tér)

Osztályterem. Ismert jelenség, hogy ha sokat járunk ugyanazon épület ugyanazon termeibe, egy idő után egyfajta tompultság vesz rajtunk erőt, és csak egy másik iskola vagy egy másik ország iskolájának meglátogatása döbbsen rá bennünket hiányosságainkra. Nem kétséges, hogy bármely ország bármely iskolája általában nem az adott ország belsőépítészeti csúcsteljesítménye, állapota viszont annál többet árul el kulturáltságról, higiéniáról, a tárgyak iránti igényességről, megbecsültségükről. Gyakran tapasztalható, hogy az egyes in-

tézményeknél az osztálytermek oktatásra való alkalmasságának vélelme csak annyit takar, hogy van benne valamilyen bútor és ki van meszelve. Pedig a megfelelő színharmónia, a megfelelő design kiválasztása gyakran nem kerül több pénzbe, csak több ötletbe, nagyobb gondosságra. Nincsen arról szó, hogy eredeti festményekkel, kényelmes fotelekkel és hifi-berendezésekkel szereljünk fel a nyelvi kabineteket (ahogy azt Lozanov professzor megkívánná a szuggesztopédiában), a küzdelem többnyire azért folyik, hogy a terem ne legyen zajos, akusztikája legyen megfelelő, lehessen benne vetíteni és így tovább. Ha leszögezett hosszanti padok vannak a tanteremben, akkor csak frontális tanításra van mód, a fizikailag lehetséges pármunkát a tanár nehezen tudja segíteni. A változtatható elrendezés (legfeljebb kétfős padok vagy sajt szelet alakú asztalok) kiscsoportos munkát is lehetővé tesz szerepjátékok és szimulációk megvalósítására. Ma már nem a szuggesztopédia az egyetlen módszer, amely hisz a perifériás tanulás jelentőségében: a modern kabinetrendszerekben az idegen nyelvi tanterem valóságos forrásközpont magnó- és videoszalagokkal, szórakoztató olvasmányokkal és más látványos, az adott ország életét bemutató képzőművészeti könyvekkel, kiadványokkal. Az ilyen otthonos sarkokban órák után is lehet olvasni, megbújni böngészni, kíváncsiságtól hajtva elmerülten kutatni. Ahol nincs lehetőség idegen nyelvi kabinet kialakítására, ott a „saját” osztályterem dekorációja kell hogy hasonló hatást sugalljon.

Egyes iskolákban ezt a funkciót a **nyelvi laboratórium** ölti magára, amely fonotéaként vagy olvasóteremként is üzemelhet. Magyarországon a hatvanas évek kezdete óta léteznek nyelvi laboratóriumok, amelyek először nyugati importból származtak (Cedamel, Phillips, Sony, Tandberg stb.), majd a közép-európai gyártók is felismerték a piaci lehetőségeket (előbb a Tesla, majd a magyar BRG is). Eleinte a megfelelő pénzeszközökkel rendelkező cégek úgy vélték, hogy megtalálták a „deus ex machina” megoldást nyelvtudatlanságuk orvoslására. Csak később derült ki, hogy a korai orsós laboroknak komoly szervizigényük volt, amelyet nem lehetett nyelvtanárokra bízni, és így a technikai állással tetézve, már el-túlzottnak tűnt a beruházás. A nyelvi laboratóriumok azóta sokat tökéletesedtek szemben megrendelőikkel, akik még ma is elhiszik, hogy a nyelvtudás ugyanúgy előállítható, mint egy ipari termék.

Számunkra sokkal inkább tanulságos, hogy milyen karriert futott be a nyelvi laboratórium a nyelvtanári professzióban. Amikor az első audioaktív (AA) csoporttrénereket (amelyek valójában tanári magnetofonhoz kapcsolható fejhallgatórendszerek) követték az első audioaktív-komparatív (AAC), vagyis a diák hangjának rögzítésére is alkalmas nyelvi laboratóriumok, a lelkesedés magas fokra hágott. A nyelvi laboratórium ugyanis sokkal több gyakorlási lehetőséget biztosított – mégpedig a diák tempója szerint –, mint amennyit a nyelvtanár valaha is képes megvalósítani az órán. A hangvisszaadás ilyen ugrásszerű javulása feledhetővé tette az esetlegesen nem eléggé képzett tanár kiejtését, hiszen az anyanyelvi beszélők egész kavalkádját zúdította a nyelvtanulókra. Magyarország akkoron szorosan lepecsételt ország volt ebből a szempontból, hiszen a mozifilmek többségét is szinkronizálták, és így a környező országok nyelvén kívül más nyelvek eredeti hangzásához hozzájutni igen nehéz volt. A tananyagok legális (és illegális) behozatalának valóságos feketeipaca alakult ki, és ez a nemtelen versengés a legmodernebb nyelvi laboratóriumokra is kiterjedt. Egy ilyen presztízshelyzetben az audiolingvális, esetleg audiovizuális nyelvtanár természetesen tekintette, hogy minden új technikai fejleményt bevet a tanulás intenzitásának fokozása érdekében. Az órarendbe betervezett és feltüntetett nyelvi laboratóriumi gyakorlóórát

kon túlmenően ekkor keletkeztek a nyelvi laboratóriumokat is tartalmazó multimédia-központok, ahol a tananyagokat könyvtárszerűen kölcsönözték (fonotéka), és technikus felügyelet mellett éjszakákba nyúlóan használták is. Az audiolingvális módszer hanyatlásával egy időben csökkent a nyelvi laboratóriumok súlya, megbénulásukhoz azonban a kilencvenes években a karbantartási és felújítási gondoknál sokkal inkább hozzájárult az a tény, hogy a nyelvtanárok a nyelvi labor használatának metodikáját legalább annyira nem ismerték, mint magát a műszaki berendezést. Márpedig az a tény változatlan, hogy az artikulációs bázis átállítását, az alapvető szerkezetek használatának automatizálását, fontos mondatdallamok beállítását és még számos más jelenség begyakorlását ma is a nyelvi laboratórium segítségével végezhetjük el leghatékonyabban. Az a gesztus, ahogy a magyar nyelvtanárság (tisztelet a kivételnek) sutba vágta egykor kedvenc játékszerét, nemcsak az elkényeztetett gyermek képét idézheti fel bennünk, vagy szakmánk meglehetősen költséges, divatjellegű hullámszárait, hanem azt a szinte genetikai mélyült tulajdonságot, hogy a szakmai tudatosság hiánya nem bűn. Pedig az.

Az idegen nyelvek tanításában hatványozottan érvényes a **szemléltetés** elve, amely itt nem is módszer, mint egyes általános didaktikákban, hanem a napi munka állandó alapfel-tétele. Éppen a szemantizálás az a jelenség, amely a nyelvórán leggyakrabban visszatér, és az első bemutatás élményszerűsége köztudottan sokat számít a létrejövő emléknym mély-ségében, élénkségében, későbbi felidézhetőségében. A taneszközök kulturált használatának fontossága megérdemelné, hogy tanári vizsgákon külön és részletesen szerepeljen, nem csak közvetetten, ahogy most, mint egy zárótanításba bevásárolt esetlegesség. A mai inter-aktív nyelvi laboratóriumban (AAC+) már beépített videó és számítógépes rendszerek is szerepelhetnek (minden tanulói állomáson egy bébiszámítógép). Fülkés rendszereket ma már nem gyártanak, a tanulói (íróasztalokhoz hasonló) állomások tetszés szerint rendezhe-tőek, így nem kell külön osztályterem és nyelvi laboratórium. Az ilyen laborokban a mo-dern idegen nyelvi tesztelés és értékelés is új formákat ölthet. (Ez a téma természetszerűen vezetne át bennünket az eszközök használatához mint a tanítási folyamat egy másik dimen-ziójához: ehelyütt emlékeztetünk rá, hogy a nyelvpedagógiai technológiával jelen tan-könyvsorozatunknak egy különálló kötete foglalkozik.)

2.2. Az idő szerepe a nyelvoktatási folyamatban (idő)

A cím egy kissé félrevezető, hiszen olyan jelentésárnyalat is hallható benne, amely az idő szót az **éréssel** rokonítja. Az idő kezdetben jó barát, és eleinte úgy tűnik, hogy még van belőle bőven: ebben a korszakban az idő alighanem a legjobb nyelvtanár is. Az életkor elő-rehaladtával azonban napok helyett órák, majd órák helyett már csak percek kínálóznak az idegenajkúságban, és ezért válnak sokan fogékonnyá az olyasfajta ámitásokra, amelyek két hét alatt tökéletes spanyol, svéd, orosz, francia stb. nyelvtudást kínálnak. Az óraszámok és meseszámban keveredésében nem árt tudni, hogy Magyarországon egy minden nyelvi készségben arányosan fejlesztett, kiegyensúlyozott középfokú nyelvtudás eléréséhez legalább 750–800 órás kurzusra van szükség egy átlagos indoeurópai nyelv esetén. Nem élhetünk persze pusztán a számok bűvöletében, hiszen egy tízéves, heti háromórás orosznyelv-oktatás is kiadta ezt az óraszámot, de nem a kívánt eredményt. Félremagyarázás ekkor a ki-

csorbult motivációra hivatkozni, a szakmai érv ugyanis inkább az, hogy a nyelvi órák mennyisége csak megfelelő eloszlásban hatékony, hasonlóképpen a gyógyszerekhez, amelyek szintén csak az adagolás által biztosított koncentrációban képesek hatni. A nyelvtanulás esetében az alapaxióma az, hogy mindig az **intenzív szakaszokkal tarkított magas óraszám** a hatékony (ez a magas óraszám heti hat-kilenc órától kezdődik, és az intenzív szakasz lehet bentlakásos, célnyelvű nyári tábor is).

Az idő szerepének egy másik aspektusa a tanításban a különféle metodikai tömbök változásainak **ritmikája**, illetve az azokon belül uralkodó **sebesség**. Az oktatás tempójának ez az észlelése már megjelenik a modern didaktikákban (vö. Falus, 1998: 316). A jó tanár egyik nagy erénye a rendelkezésre álló idő megfelelő kezelése: ehhez kétségkívül fejlett időérzékre van szükség. Nem arról az időérzékről van itt most szó, amelynek segítségével a tanár „tudja”, hogy körülbelül harmincöt perce tanít (tévesztési hibahatár plusz-mínusz egy-két perc), hanem olyan egészséges, az egész kurzuson végighúzódó időhatárokról, amelyek kis eltérésekkel szinte mindig ugyanúgy játszódnak le. Csoportdinamikai szempontok is közrejátszanak abban, hogy mekkora egy nyelvet tanuló közösség terhelhetősége, de a gyakorlott tanár már előre tudja, hogy mikor következik be egy olyan állapot, amikor egy kicsit oldania kell, hogy később megint köthessen. Ebből következik, hogy minden kurzust fel kell építenünk, az építménynek belső ritmikája van, amely távolról sem egyenletes, hanem érzékeny alku eredménye, amelyet a túlfeszítettség és az elvégezhetőség határmezsgyéjén a tanár arányérzéke jelöl ki. Ez a finom egyensúlyteremtés a didaktikai konstruktivitás és kreativitás csúcsait jelenti, amely többnyire csak hosszas gyakorlás után alakul ki.

Tanítani azonban a kezdő nyelvtanárnak is kell, és az az idődimenzió, amellyel a jelölt vagy a kezdő tanár leghamarabb szembekerül, az a tanóra keretében előforduló **metodikai szakaszokra fordítható idő**. A metodikailag egymástól eltérő eljárások, lépések, technikák, módszerdarabok sorozatai úgy követik egymást – visszatérve kedvenc hasonlatunkhoz –, mint ahogy a jelenetek is egymás mellé simulnak egy dráma felvonásaiban. A gondos tanár főként fejében őrzi ezeket a fontos váltásokat: az adott óra forgatókönyvét, amelynek megtartása mindig szimultán játszma. Jelen van ugyanis a különlegesen sokszínű véletlen, így a nyelvtanár a diákok elképzelését (megannyi egyéni forgatókönyv), a tényleges történéseket és annak hatásait rugalmas változtatásokkal kompenzálja és zökkenőmentes folyamatba fonja. Némi ráfogással állíthatjuk, hogy minden nyelvvóra **vegyes típusú óra** (ha nem az, akkor máris baj van a kívánt változatossággal). Nem kell feltétlenül visszamenni Herbartig és követőig (lásd részletesen M. Nádasi, in: Falus, 1998: 361), hogy a nyelvvóra menetében is felismerjük az **előkészítés**, a **bemutató**, az **ismétlés**, a **magyarázat** és **összekapcsolás**, a **begyakorlás**, **memorizálás** és a más készségekbe való átfordítás, vagyis a különféle **alkalmazások** fázisait. Valójában az ilyen és hasonló szakaszok időtartamának megválasztásában szabad kezdet kap a tanár, helyes döntéseinek feltétele az arányérzék, amely mélyreható szakmai ismereteken alapul (ilyen szakmai tudás például az adott osztály tűrőképességének ismerete). A legtöbb tanár munkájában megfigyelhető az, hogy tanórájának egyes elemeit szinte rituálisan, mindig ugyanúgy játszhatja el, ami otthonosságot sugall, nyugalmat teremt, fokozza a rendszerszerűséget, és helyes szokásokat alakít ki. Az ilyen állandóság nemcsak a már korábban emlegetett, pszichoterápiai értelemben vett „keretet” erősíti, hanem kontraszthatást biztosít minden indokolt vagy bármely okból hangsúlyozott eltérés számára.

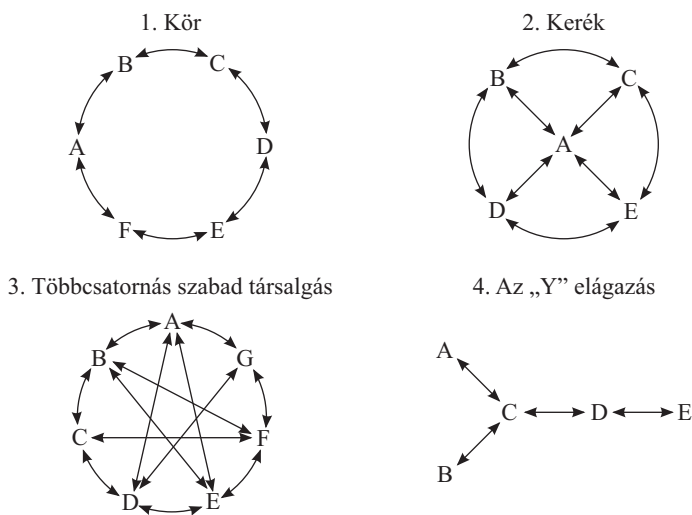
A fenti leírásokból nyilvánvalóvá válhat, hogy a tanár számára a tanóra egyes elemei a rájuk fordítható időt matematikai szempontból diszkrét jelenségnek mutatják, amely percekben, másodpercekben számszerűsíthető. A gyakori váltások és viszonylag rövid időszakaszok pedagógiaiailag indokolt követelményen túlmenően azonban a kurzus egészében olyan időbeli megfontolások is jelentkezhetnek, amelyekben az idő már nem kezelhető diszkrét egységekre bonthatóan, hanem csak folyamatos mennyiségként. Ez a sebességekre és arányokra vonatkozó szaktudás többnyire rejtett, és csak megfelelő gyakorlat megszerzésével válik a nyelvtanár módszertani fegyvertárának részévé.

2.3. A szereplők csoportosítása (mód)

A különféle általános és szakdidaktikák igen változatos nevekkkel látják el azt a valójában módszersemleges „üzemmódkapcsolót”, amely az egyéni munkától a frontális munkáig terjed. Legfrissebb didaktikánkban (M. Nádasi, in: Falus, 1998: 369) a szervezési mód és munkaforma elnevezést nyerte el ez a tanári döntés, amely az osztályt egész halmazként, részhalmazokként, esetleg a halmaz egyes elemeire bontva kezeli. Nincs igazi döntéshelyzetben a tanár, amennyiben nagy létszámú osztállyal kell dolgoznia, ekkor a **frontális** tanítási forma fennmarad, és a tanárnak csak kevés mozgástere van arra, hogy különbözzék egy előadástól vagy egy filmbemutatótól. Technikailag különösen nyelvi játékok esetén fordul elő, hogy a tanár csak két **csoportra** osztja az osztályt, hogy egymással versenyezzenek. Sokkal többféle lehetőséget nyújt a **kiscsoportok**ra bontás, hiszen ezeknek a csoportoknak a szerkezetét még külön-külön meg lehet határozni. Értekezhetnek egymással úgy, hogy egyszerre több emberrel is szabad beszélniük, de úgy is, hogy csak a mellettük lévőhöz szólhatnak. Elképzelhető olyan variáció is, amelyben egyvalaki a csoport összes tagjával válthat szót, de a többiek csak a mellettük lévővel. A fent leírt formációkból gazdag változatokat mutat be Wright tanári és diákszerepekről szóló munkájában (Wright, 1987: 39). A leggyakoribb kiscsoportos formációkat mutatja be az 30. ábra.

A kiscsoportos felosztást követően a **pármunka** az a foglalkozási forma, amely számos területen, de különösen a beszédfejlesztésben a legintenzívebb munkát teszi lehetővé. Az osztályteremben folyó **egyéni** munka tanári felügyelet melletti munkát jelent, hiszen nemcsak a tevékenység formáját határozzuk meg, hanem segítséget is kell nyújtani, és az értékeléssel sem maradhatunk adósok. A nyelvtanár alapvető menedzselési feladata, hogy a legnagyobb hatékonyság érdekében tananyagtól, módszertől, a tanítás céljától és stílusától függően az adott helyzetben gyors döntést hozzon, hogy melyik munkaformára van leginkább szüksége.

30. ábra: Kiscsoportos formációk (Wright, 1987 nyomán)



2.4. A módszerfogalom hierarchiája

A tanítás folyamatának dimenzióiról szóló leírásunkban a szereplők tér-idő játékát, a játék mikéntjét és kellékeit a viszonylag állandó dimenziók köré soroltuk. Változónak a metodika által modifikált, taníthatóvá és tanulhatóvá szelídített tananyagot tekintettük (ide kívánczó megjegyzés az is, hogy a tananyag elrendezéséről, elemzéséről, értékeléséről ugyanebben a nyelvpedagógiai tankönyvsorozatban önálló kötetben szólnunk). Terminológiai szempontból is fontos azonban felidézni a **módszer fogalmát**, amelyet **hierarchikus** rendszerben képzelünk el. Ennek a rendszernek legegyszerűbb eleme az úgynevezett módszertani **lépés** vagy ütem, amely a tanítás folyamatának olyan elkülöníthető, egészes, de tovább már nem bontható része, amely önmagában véve csak egy forma, technikai fogás. Értelmessé egy módszerben betöltött funkciója teszi, amely összhangban állhat egy részfolyamat céljával és jellegével, a diákok és a tanár karakterével stb. Ilyen mozzanat például hiányzó szavak kiegészítése egy szövegben.

A módszertani lépéseknek sajátos összekapcsolódása az **eljárás**. Az eljárás során egyetlen cél érdekében logikailag meghatározott sorrendben egymásba kötődő lépések követik egymást. Az eljárás folyamatának szemléltetésére megfelelő példa lehet egy párbeszéd feldolgozása, amelyben a diákok először meghallgatják a párbeszédet csukott könyvvel, majd nyitott könyvvel, utánozhatják a szereplőket csoportosan vagy egyenként (csukott könyv mellett, majd nyitott könyvvel), átvehetik az egyik szereplő mondatait, miközben a társalgás másik felét magnetofon szolgáltatja (nyitott könyvvel), ugyanezt megpróbálhatják csukott könyvvel stb. Egy-egy ilyen célzott cselekvéssor nevezhető eljárásnak.

Az idegennyelv-tanítási **módszer** a felbontott nyelvi tartalom és az osztálytermi megvalósulás formájának olyan célszerű algoritmus, amely egy teljes oktatási folyamat során

biztosítja az elsajátításhoz szükséges didaktikai fázisokat (pl. előkészítés, bemutatás, begyakorlás, alkalmazás). A technikai fogásoknak, módszertani lépéseknek és eljárásoknak egy ilyen egymással harmonizáló, hézagatlanra tervezett menete a gyakorlatban teljességgel soha nem valósul meg, aminek számtalan oka lehet, például a tanítás heurisztikus elemei, a véletlenszerűség stb. Ebben az értelemben beszélhetünk például Gouin módszeréről vagy az intenzív módszerről, amelyek limitált lépéssorok vissza-visszatérő alkalmazásával kívánják bejárni az elsajátításhoz szükséges utat. Vannak azonban olyan módszerek, amelyek többet képesek nyújtani, mint egy adott tananyag időegység alatti elvégezhetőségének és elsajátíthatóságának az útja.

Az ilyen esetekben **nyelvtanítási elméletről** beszélünk, amely a nyelvpedagógiával rokon tudományoknak egy olyan kongruenciája, amelyben egy működőképes nyelvfilozófia és a vele kompatibilis lélektani folyamat aktiváló hatását a pedagógiai helyzetekben is érvényesíteni képes. Ilyen összhang figyelhető meg a strukturalizmus és behaviorizmus elveit a nyelvpedagógiában kiaknázó audiolingvális módszer esetén, nem különben a transzformációs-generatív nyelvtan és a kognitív pszichológia hatásait ötvöző mentalista módszerekben. A nyelvek tanulásának ezek a nyelvelméleti és tanuláselméleti szempontból tudományosan magyarázható útjai azonban nem jelentik azt, hogy a nyelvtanítási elméletek feltétlenül hatékonyabbak, mint egy egyszerű nyelvtanítási módszer. A hatvanas-hetvenes években lezajlott ez irányú kísérletek (Scherer–Wertheimer, 1964; Smith, 1970; Levin, 1972; Krashen–Seliger, 1975) nem tudták valamely módszer vagy nyelvtanítási elmélet felfőbbrendűségét bizonyítani. Azt azonban bizton állíthatjuk, hogy a nyelvtanítás különféle szempontokból esetleg elmarasztalt, ismert módszerei között nem volt egy olyan sem, amelynek segítségével valaki meg ne tanult volna egy nyelvet. Ilyen értelemben tehát a nyelvtanítási módszer és a nyelvtanítási elmélet közötti különbségtevésnek csak elvi jelentősége van, mindkettő eljárásokból és lépésekből áll. A kommunikatív nyelvtanítás hosszú fennállásának titka éppen az, hogy olyan integrált módszerré vált, amely a célba vett készségtől, a tananyagtól, nemkülönben a tanulás körülményeitől, a diákoktól, esetleg magától a tanári egyéniségtől teszi függővé azt, hogy egy adott helyzetben melyik hagyományos értelemben vett módszer döntő láncszemét mutatja fel sajátjaként. Így az integrált módszerek képesek a nyelvtanítás/nyelvtanulás összes lényeges tényezőjét változásaikban rendszerszerűen szemlélni.

2.5. Ajánlott irodalom

- MALAMAH-THOMAS, A. (1987): Classroom Interaction. Oxford: Oxford University Press.
NUNAN, D. (1989/a): Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
UR, P. (1996): A Course in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
WRIGHT, T. (1987): Roles of Teachers and Learners. Oxford: Oxford University Press.

3. Hibaelemzés, hibajavítás

A hibajavítás különféle osztálytermi technikái ősidők óta szerves részei a tanári visszacsatolásnak. A tanár akár ösztönösen, akár tudatosan, de folyamatosan visszajelzéseket szolgáltat a tanulás hosszabb vagy rövidebb ideig tartó eredményességéről, netalántán eredménytelenségéről: e széles körű tevékenység egyik műfaja a hibajavítás. Mind az írásbeli, mind a szóbeli hibák visszacsatolásának meglehetősen körülírt technológiája van, annak ellenére, hogy a ki-mikor-mit, milyen mélységben és hogyan javítson téma tárgyalása nyelvtanári körökben általában végtelenbe nyúló vitákhoz vezet. Az osztálytermi hibaelemzés elsődleges célja az, hogy érzékelje a nyelvi teljesítmény javulását vagy romlását, ugyanakkor az ebből nyert értesülések közvetlenül a tanítást, közvetve pedig a tananyagok írását is segíthetik. Jó harminc évvel ezelőtt a hibajavítás (különösen hosszabb írásbeli gyakorlatokat vagy fogalmazásokat követően) az osztálytermi munka határozott és eléggé terjedelmes része volt, hiszen a tanár részletesen elemezte a tipikus hibákat, majd az általános hibákat követően tanulságképpen egy-egy súlyos egyéni hibát is bemutatott (miközben az írásos javítások alapján bárki felállíthatta a saját hibaprofilját, amely azonban nem került nyilvánosságra, csak a füzetben volt követhető). Szemléletünk a hibák javításának lélektanával kapcsolatban sokat változott azóta, azt viszont nem szabad elfelejteni, hogy az akkori nyelvtanítás egészét átítatta a grammatikai-kontrasztivitás eszméje (vö. Budai, 1979). Az anyanyelv és a célnyelv másságát tudatosan használó nyelvtanítás előre megjósolta, behatárolta a várhatóan „nehéz” területeket, és arányosan több időt szánt a tanulóknak gondokat okozó jelenségek magyarázatára. Tudomásul kell vennünk, hogy a kétszakosság csökkenésével az egyke szakokon tanuló nyelvtanárok csak a legritkább esetben rendelkeznek azzal a tudományos felkészültséggel, amely egy kontrasztív elvű tanításhoz szükséges. E rövid fejezetben azonban nem foglalkozunk a kontrasztív pedagógiai nyelvtanok hibaelemzéseivel, hanem a hiba fogalmának, a hibák legfőbb típusainak, valamint a hibajavítás technikáinak bemutatására szorítkozunk.

3.1. A hiba fogalma

Szerencsés, ha a tanár mindennapi munkájában következetesen különbséget tesz az úgynevezett **tévesztés** (mistake) és a tényleges **hiba** (error) között. A tévesztés ugyanis csak nyelvbtlás (lapsus lingvae), amely többnyire figyelmetlenség, fáradtság vagy izgatottság eredménye: előadásbeli botlás, és nem valami tudatbeli torzulás leképezése. Az ilyen hibák javítására nem érdemes sok időt fecsérelni: akár figyelmen kívül is hagyhatók.

Az alkalmi, véletlenszerű tévesztésekkel szemben a valódi hibák makacsul, rendre megismétlődnek, és többnyire azért következnek be, mert a tanuló vagy nem tudja, hogy mi a helyes forma, vagy éppenséggel azt hiszi, hogy a helyes formát használja. Mindkettő mögött tudatlanság áll, amely általában könnyebben korrigálható, mint az az eset, amikor a tanuló tudja, hogy mi a helyes forma, de azt mégsem képes megfelelően használni. Lehet egy ilyen hiba az adott személy jellegzetes hibája, s minthogy ezeket a legnehezebb javítani, az eredményességhez részletekbe menő elemzéseket kell elvégezni. A hibák fajsúlya természetesen rendkívül változó lehet. Beszélhetünk a nyelvi tartalomnak megfelelően **kiejtési, nyelvtani, lexikai, nyelvhasználati hibákról**, és ezek között egyaránt akadhatnak apró, csak irritáló vagy éppen az üzenet dekódolását lehetetlenné tevő átfogó hibák is. Az egyik hibatipológiában ezeket **helyi**, illetve **globális** hibáknak nevezik (Richards, 1974). Nyilvánvaló, hogy az anyanyelvtől a célnyelvhez vezető úton a nyelvtanuló az „interlanguage” különféle fázisait éli át (vö. Interlanguage, Selinker, 1972), és a hibák fő forrásául az anyanyelv és célnyelv különbségei, a célnyelv immanens nehézségei egyaránt szolgálhatnak, sőt, önmagunk vágta sebként maga a tanítási folyamat is kiválthat hibákat.

3.2. Néhány hibatípus bemutatása

A legismertebb hibatipológia S. P. Corder tollából származik (Allen–Corder, 1974), aki a **transzfer** kiváltotta hibákról, **analógián** alapuló hibákról és a **tanítás által kiváltott** hibákról beszél. Az első csoport mások felosztásaiban is megjelenik, más-más elnevezésekkel (pl. Hubbard és társai, 1983: 140). Végeredményben mindegy, hogy az anyanyelv által kiváltott hibának nevezzük-e vagy **interlingvális** hibának, mindenképpen a két nyelv közötti interferencia okozza az eltévelyedést. Így mind az ideiglenes kiejtési mintázatok között, mind a hibás szerkezetekben, mind a téves szó kiválasztásokban viszonylag könnyűszerrel kimutatható az anyanyelv hatása. A nagy gyakorlattal rendelkező, egynyelvű osztályban tanító tanárok (vagyis a csak magyar osztályokat tanító nyelvtanárok) valóságos kognitív térképet fejlesztenek ki tanításuk során a tipikus interlingvális hibákról. Az ilyen „térképek” közreadásából származnak a legkiválóbb nyelvjavító, nyelvművelő típusú nyelvkönyvek (pl. Doughty–Thompson: Problem English. 1983).

A következő nagy hibacsoport, amelyet Corder analógián alapuló hibáknak nevez, gyakran annak a következménye, hogy a nyelv már ismert szabályaiból túlzott következtetésekre jutunk. Ez a **túlzott általánosítás** (overgeneralization) mondatja a piciny angol gyerekekkel például a *goed alakot, holott már korábban használta az adott ige rendhagyó múlt idejét (went), így majd még egyszer meg kell tanulnia a helyes formát. Az ilyen úgynevezett **intralingvális** hibák azonban nemcsak túlzott általánosításokból vagy egyszerűsítések-ből születhetnek, hanem fakadhatnak abból is, hogy minden nyelvnek vannak sajátosságok belső nehézségei, jóllehet léteznek olyan skálák is, amelyek nyelvektől függetlenül jósolják a nyelvtanulási nehézségeket. Az angol nyelvben például immanens nehézségnek tűnik az igeidők megfelelő használata, míg a szenvedő szerkezetek használatáról nehéz eldönteni, hogy interlingvális vagy intralingvális hibaforrással állunk-e szemben (minthogy a magyarban a szenvedő nem használatos). Vannak azonban olyan jellegzetes tulajdonságok, amelyek minden egyes nyelv esetében tanulási nehézségeket okoznak. Vannak olyan nyelvek,

amelyek nagyon **hosszú szavakkal** dolgoznak (a mondatok is jó hosszúak lesznek), és ebből a szempontból mindegy, hogy a szó úgy lett hosszú, hogy már eleve hosszú volt, vagy bőven akad rajta képző, jel, rag stb. (vö. agglutináló nyelvek). Az ilyen jelenségek szignifikánsan megnövelhetik a megértés céljából igényelt időt, igen komplex összetett mondatokat eredményezhetnek, és egy nyelvtanilag „sűrű”, vagyis **gazdag morfológiájú** nyelv esetén túl sok lehet az a transzformációs hely, amelyet figyelni kell. Más esetekben a bonyolult **szemantikai választások** idézhetnek elő kommunikációs csődöt. Az ilyen általános nehézségek által okozott hibákon túlmenően azért bőven akadnak olyanok is, amelyeket nehéz akár interlingvális, akár intralingvális hibának tekinteni. Ilyen esetekben a különféle szociolingvisztikai tényezők magyarázhatják a kiváltott hibákat (pl. többnyelvűség, életkor, nyelvi műveltség). Különleges hibáknak tekinthetjük a **tanítás okozta hibákat**, amelyek főként a korai tanítási szakaszokban figyelhetők meg (pl. *I did go to cinema vagy I'm go to school every day stb.). Nem kétséges, hogy az ilyen hibákat szinte a legnehezebb felfedezni és osztályozni, de a forrás mégiscsak valamilyen tanítási műhiba, amely sohasem fordulhatott volna elő, ha a tananyag jól van kiválasztva, a megfelelő fokozatosság be van tartva, és a tanítás technikája különösen alapos. Nem kétséges, hogy a hibák jelentős részének a kiváltója éppen a tanárnak az a törekvése, hogy túlzott általánosítással vagy túlzott egyszerűsítéssel minél közelebb hozza az anyagot diákjaihoz. (Sokkal egyszerűbb például azt mondani, hogy az angol jelen időben az ige egyes szám harmadik személye s-re végződik, mint azt magyaráztatni, hogy olyan is van, hogy he can play, does he play és doesn't play.) A tanárok által okozott hibák mennyisége azonban elenyésző az interferenciából, illetve a túlzott analógiás következtetésekből származó hibák számához képest. Kíváncsi itt megjegyezni, hogy a gyermeknyelv is tartalmaz túlzott egyszerűsítésből származó hibákat, mégsem szokás a gyermekkori nyelvtanulás hibás mondatait a felnőttektől elvárható tökéletes beszéd hibás változataiként kezelni (mint pl. *daddy want chair, *wash hand? stb.).

Egy másik hibafelosztás nyomán Krashen (Krashen, 1982) egyetértve Hendricksonnal (Hendrickson, 1978) csak háromféle hibát tart érdemesnek arra, hogy javításával törődjünk. Ezek közül az első az úgynevezett **globális** hiba, amely lehetetlenné teszi a kommunikációt, lehetetlenné teszi az üzenet megértését. Az ilyen hibákat elsőbbség illeti meg a javításban. Hasonlóképpen fontosnak tartja Krashen az úgynevezett **stigmás** vagy stigmatizált hibákat, amelyeket azonnal orvosolni kell (ilyen lehet pl. tabuszavak használata, esetleg más rendkívül negatív hatást kiváltó szavak, kifejezések tudatlanságból eredő használata). Azért Krashen rendszerében is van egy „gyűjtőláda”, amely azt mondja ki, hogy a **leggyakrabban előforduló** hibákat is javítani szükséges, függetlenül attól, hogy mely csoportba sorolhatók be.

A következő felosztást nevezhetnénk a **mennyiségi és minőségi hibák rendszerének** is (Bárdos, 1982: 15): az utóbbi közel két évtizedben ennek alapján javították az Állami Nyelvvizsgák írásbeli fordításait. Mint minden gyakorlati rendszer, ez a szisztéma is kénytelen nyilatkozni arról, hogy mit tekint **súlyos hibának**. A fordítási készség minősítésében is az **információs** hiba a legsúlyosabb hiba, vagyis ha a megoldás a szöveg egész értelmével ellentétes, vagy az eredeti szövegben elő sem fordult, vagy ha a fordítás teljes mértékben hiányzik. Az írott nyelvi munkákban jól behatárolható hibák hierarchikus rendbe, olykor pedig ok-okozati viszonyba állíthatók. A különféle alaki hibákat (helyesírás, központozás), nyelvtani hibákat (a nyelvtani szerkezetek tévesztése), lexikai hibákat (pl. téves válogatás a

lexikában) és a különféle stilisztikai hibákat (pl. regiszterek tévesztése) tekinthetjük **mennyiségi** hibáknak, egészen addig, amíg jelenlétük esetleges magas számuk miatt csak irritáló. Abban a pillanatban azonban, ha valamelyik hibatípus (alaki, nyelvtani, lexikai, stilisztikai stb.) már az információ torzulásához vezet, **minőségi** hibáról beszélünk. Az információs hibák gondos elemzése mindig azt bizonyítja, hogy kiváltó okuk valamilyen úgynevezett mennyiségi hiba volt. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a mennyiségi és minőségi hibák között ok-okozati kapcsolat van azzal a fenntartással, hogy nem minden egyes mennyiségi hiba vezet szükségszerűen információs hibához. Ezért tűnik helyénvalónak az alaki-nyelvtani-lexikai-stilisztikai hibákat inkább mennyiségi mutatóknak tekinteni és csak az információs hibákat minőségi jellemzőnek. Így a szöveg értelmével ellentétes, durva félrefordításért, értelmetlen szövegért, illetve hiányzó szövegért soronként egy jegy levonás jár. Az olyan túl szűk vagy túl tág fordítás, amely abból ered, hogy az adott helyen nem a legjobban odaillő kifejezés szerepel, nem tekinthető súlyos információs hibának. Bár ez a rendszer kifejezetten fordítások elbírálására jött létre, a mennyiségi-minőségi hibák rendszere, hierarchiája más készségekben is értelmezhető.

Kétségtelen, hogy mindig lesznek majd olyan hibák, amelyeket nehéz besorolni az eddig ismertetett hibatipológiák valamely kategóriájába. Könnyű kibúvót kínál ilyenkor az úgynevezett **egyéni hiba** elnevezés, amely azért tűnik hiteles kategóriának, mert a nyelvtanulási folyamatban megtapasztalt hibasorozatok egészét is kezelhetjük úgy, hogy azok a nyelvfejlődés által kiváltott hibák, amelyek tényleges megnyilvánulásukban mindig egyéni arculatot mutatnak. Azt sem szabad elfelejteni, hogy a hibaelemzések többsége meglehetősen durva kategóriákat használ, mind szóban, mind írásban a **ténylegesen elkövetett hibákat** vizsgálja (nyílt hibák), és nem foglalkozik a finomabb elemzésekkel kimutatható úgynevezett **rejtett hibákkal**. Rejtett hibának tekinthető például az az eset, amikor a beszélő beszéd közben rájön, hogy a következő mondatban valamiféle olyan szerkezetet kellene használnia a célnyelven, amelyet nem tud. Ha fejlett stratégiai kompetenciával rendelkezik, akkor a diskurzus átalakításával megoldhatja ezt a nehéz helyzetet, vagyis ténylegesen nem követi el a hibát, de a törés mindenképpen érzékelhető. Az ilyen helyzeteket szokás rejtett hibáknak nevezni. Megtörténhet persze, hogy egy ilyen mondat szintű helyi hiba elkerülése céljából valamilyen szövegszintű hibát követ el, amely esetleg jobban zavarja az értést, mint egy formális helyi hiba. A továbbiakban visszatérünk a hibajavítás alapkérdéseire.

3.3. A hibajavítás alapkérdései

A hibajavítás öt alapkérdése Hendricksontól származik (Hendrickson, 1978), ezek a következők: kell-e javítani a hibákat; ha kell, akkor mikor kell javítani a hibákat; mely tanulói hibákat kell javítani; hogyan kell javítani a hibákat; ki javítsa a hibákat. Rajta kívül más szerzők is átveszik és megválaszolják e kérdéssort (pl. Krashen, 1982: 116, Nunan, 89: 31), és a válaszok sokfélesége érzékelteti, hogy miért számít örökzöld vitatémának a hibajavítás mikéntje.

Az alapvető eldöntendő kérdésre adandó válaszhoz (hogy tudniillik legyen vagy ne legyen hibajavítás) egy egész skálát is felvázolhatunk, amelynek egyik végpontja a „hogya-ne, természetesen, minden egyes hibát javítanunk kell” igenlő szélsőségtől a „soha, semmi-

kor egyet sem” tagadó szélsőségig terjed. A válaszokat akár ösztön és vérmérséklet vagy a helyzet diktálta alapon is jelölhetnénk a skálán, ha azonban mindjárt megkísérlünk a második kérdésre is válaszolni, könnyebben védhető álláspontokat is kialakíthatunk.

Korai, nyelvhelyességre törekvő tanulási szakaszokban, ahol még igen gyakori a manipulatív nyelvtani gyakorlat, az **azonnali** hibajavítás funkcionálisan indokolt. Az olyan környezetben azonban, ahol a beszéd folyamatossága a célkitűzések között szerepel (pl. majdnem szabad társalgás, leírások, narratívák előadása), akkor a hibajavítást kerülni kell, mert megtörheti a beszélő(k) lendületét. Ilyen esetekben, ha mégis fontosnak tartjuk a hibajavítást, azt kizárólag **utólag** tehetjük meg. Talán ez a magyarázata annak is, hogy a kommunikatív nyelvtanítás gyakorlata sok nyelvtanár számára túlzottan hibátűrő, hiszen klaszszikus hibajavításról csak írásos munkák vagy nyelvtani gyakorlatok esetén beszélhetünk.

Arra a kérdésre, hogy mely hibákat javítsuk, a korábbi fejezetek már bizonyos útmutatásokat tartalmaznak. Eszerint a tévesztéseket nem szükséges rendszerszerűen javítani, míg a hibák kiváltó okait érdemes azonosítani. Elfogadhatjuk Krashen érvelését is (Krashen, 1982: 118), hogy a leggyakoribb hibákat javítsuk, illetve az értelemzavaró és közvetlen nyelvi veszélyeket magukban rejtő (stigmatizált) hibákat orvosoljuk. A gyakorlott tanár könnyen kiválasztja a tanulságos hibákat, inkább azt a szenvedélyt kell leküzdeni, amely a túlzott tanári pedantéria folyományaként túl sok tanáron és túl gyakran eluralkodik, hogy minden egyes hibát javítani kíván. Ráadásul megtörténhet, hogy minden ilyen alkalommal csak frusztrálja diákjait, aminek következtében a diákok értékelésében nem az kerül majd előtérbe, hogy milyen odaadó, vagy milyen magas szinten tudja a nyelvet (amiket ezáltal bizonyítani kíván). Egyébként sem állíthatjuk, hogy az állandó hibajavítás különösebben eredményes lenne, nem segíti a kommunikációt, és gyakran irritációt vált ki, a tanárra pedig hatalmas terhet ró az örökös villanypásztorkodás.

A „ki javítsa a hibákat” kérdés triviálisnak tűnik (hogy tudniillik a tanár), jöllehet a válasz távolról sem ilyen egyértelmű. Egyfelől a nyelvpedagógiai technológia fejlődésével egyre gyakrabban előfordul, hogy a tanárt a sokkal türelmesebb és következetesebb gép helyettesíti (nyelvi labor, interaktív számítógépes szoftverek stb.). Másfelől, bizonyos tanulási helyzetekben (pl. pármunka, kiscsoportos foglalkozások) előfordulhat, hogy éppen a tanuló társ javítása, tanácsai jelentik a leggyorsabb segítséget. Valahol minden pedagógiai feladat célja az, hogy a megtanultság különféle fokozataiba kötve megszüntesse önmagát, így a hibajavítást felválthatja az önellenőrzés.

3.4. A hibajavítás technikái

Az egyik alapvető technika a **direkt hibajavítás**, amely megadja a helyes alakot, és attól kezdve azt követeli. Ez a fajta javítási technika jellemzi a behaviorista szemléletű nyelvtanítási módszereket is, amelyek a hibát tanítási kudarcként élik meg. A hibajavítás azonnali, és a helyes forma intenzív drillezését jelenti egészen a túltanulásig.

Más elképzelések szerint a direkt hibajavítás csak felületi és többnyire eredménytelen kezelés, mert a tanulónak fel kell fognia (sőt, az sem árt, ha némi erőfeszítéssel kell rájőnie), hogy miért hiba az a hiba. Nyilvánvaló, hogy a mentális nyelvtanulási módszerek ese-

tén a hiba mint a hipotézisként felállított tétel próbájának eredménye sarkalatos része a tanulási folyamatnak. Ebből az is következik, hogy az ilyen módszerekkel tanító tanár a hibát átmenetinek tekinti, a fejlődés velejárójának. Így aztán nem is keletkezik körülötte, pontosabban a fejekben annyi pszichológiai zaj, mint a direkt hibajavítás esetén. Az ilyen tanulásban benne van az a kihívás, hogy erőfeszítést kell tenni az eredményekért, a csak idomításon alapuló korrigálás unalmas, idegesítő és meglehetősen hatástalan. A jó nyelvtanár képes megfelelő arányokat felállítani a performanciát javító drillezés és az értettséget növelő szabálykeresés között, és így hibakezelése nemcsak személytelen mechanikus korrekció, hanem valódi intellektuális segítség.

A **szóbeli hibajavítás** folyamatában első lépésként **jelezni kell** a hibát, amelyről a diák egyértelműen rájön, hogy valahol hibát követett el. Ez történhet valamely egyezményes jel segítségével, arcjáték vagy gesztusok útján, minthogy a rákérdkezés és hasonló eljárások már lefektetik a beszélőt, megszakítják a folyamatot, és a beszélgetőpartner (vagy maga a tanár) kiesik a szerepéből (pl. egy dialógus előadása során). (Ennél csak az a tanár követ el nagyobb hibát, aki tihanyi echóként, esetleg kérdődallammal ismételteti a tanuló tévesztését, aki persze, ha addig nem, azután sem fogja érzékelni az elkövetett hibát, és így végképp nem érti, hogy mi történik.) Ennek következtében fontos mozzanat, hogy a tanuló érdekében a jelzést követően **izoláljuk** a hibát, és ezzel tegyük egyértelművé a helyzetet. Klasszikus hibajavítási szabályok szerint, ha a tanuló még mindig nem jött rá a hiba okára, akkor itt **magyarázat** következik. A magyarázatot követően kerül sor a helyes forma **használatára** az eredeti mondatban, amelyet lehetőleg meg is kell erősíteni. A **megerősítés** úgy történik, hogy másokkal is elmondjuk, esetleg más hasonló mondatba is behelyezzük a gyakoroltatni kívánt szavakat, kifejezéseket, fordulatokat. Jó tanári tulajdonságnak számít, ha a hibajavítást követően gyorsan továbbhaladunk. Semmi szükség arra, hogy egy-egy visszatérő hiba a javíthatóság állapotából lelki betegséggé váljon. Az óra ritmikáját, lüktetését szinte belülről érző pedagógusok jól tudják, hogy a túl sok hibajavítás nemcsak letöri a lelkesedést, hanem meg is bontja az alapritmust, széttördeli az íveket, lehetetlenné teszi annak a pszichikai állapotnak a létrehozását, amelyben egy nyelvóra katartikus élménnyé válhat.

Az **írásbeli** gyakorlatok javítása is hasonló metodikai lépésekből áll, hiszen aláhúzással, illetve különböző jelek használatával itt is azonosítjuk a hibákat. Sok tanár megelégszik ennyivel, míg mások magyarázzák a hibákat a szöveg mellett vagy közben. Ahogy azt már korábban is említettük, a természetes eljárás a jellegzetes hibák megragadása, hiszen éppen ez a legjobb alap egy olyan „gyógytanítás” számára, amely e hibákat kívánja kiküszöbölni. Az önellenőrző magatartás, az ez iránt való érzékenységek kialakításának egyik formája lehet az egyéni hibaprofil feltérképezése. Ezért nagyon fontos, hogy az agyonjavított írott feladatok, fogalmazások nyomán mindig készüljön egy tiszta példány, amely a javításokat hosszú idő távolából is egyértelművé teszi. E fázisnak a betartása sajnálatos módon gyakran kimarad a mindennapi tanári gyakorlatból.

3.5. Ajánlott irodalom

CORDER, S. P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books Ltd.

EDGE, J. (1989): *Mistakes and Correction*. London: Longman.

KRASHEN, S. D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

RICHARD, J. C. (ed.) (1974): *Error Analysis*. London: Longman.

4. Osztálytermi megfigyelések, kutatások

A tudományos kutatások rendszere hagyományosan alap- és alkalmazott kutatásokra oszlik. Az osztálytermi kutatások az alkalmazott kutatásokhoz tartoznak és az irányított osztálytermi nyelvtanulás tényleges gyakorlatának feltárását célozzák. Minden tanárban ősinnek tekinthető az a vágy, hogy a tanulói teljesítményektől szinte függetlenül megállapítsa, hogy munkálkodása mennyire volt hatékony, mennyi megveszendőbe fáradásaiból. Az egykori tanár ön- és lelkiismereti gyakorlataitól a modern nyelvtanár akciókutatásáig vezet ez az út, miközben a tanáron kívül mások is közvetlen ismeretekhez szeretnének jutni az osztálytermi cselekmények elemzése révén. Szakfelügyelőt és vezetőtanárt, koordinátort és leendő tanárt, a kutatót és leendő tanárok tanárát – más-más elkötelezettséggel – egyaránt érdekli az osztálytermi történet egyszeri, pontosan ugyanúgy soha meg nem ismétlődő jelenségvilága. Eltelik egy kis idő, mire az osztályterembe csöppent gyanútlan vagy csak tapasztalatlan idegen előtt a tagolatlan információzuhatagból felsejlenek bizonyos sémák, módszertörödékek, eljárások, lépések, a tanár-diák interakció egyénitől a frontálisig változatható szólamaiban. Nem véletlen, hogy az egykori zárótanítások vezetőtanári véleményei sokkal inkább emlékeztettek hangversenykritikákra, mint tudományos elemzésekre. Az osztálytermi munka megfigyelése csak az utóbbi két-három évtizedben vált az objektiváció és kvantifikáció „terepévé”, aminek eredményeképpen ma már rendkívül aprólékos megfigyelési sémák segítenek abban, hogy a tanóra minden részletét rögzíthessük.

A dokumentálás korai formái között tanári **visszaemlékezésekkel**, **interjúkkal**, **naplókkal**, **feljegyzésekkel** találkozunk, amelyekből nagyjából a hatvanas évek táján alakultak ki az első strukturált megfigyelési szempontok, tervezetek, sémák. Később a magnetofonos tanórarögzítés is megjelent: rendkívül megbízható, de azzal a jelentős többletmunkával jár, hogy az elemzés kedvéért papíron is pontosan le kell jegyezni a hallottakat, és már a tördélés is értelmezést jelent. A hetvenes évek tanárképzésében már annyiféle aprólékos **megfigyelési modell** terjedt el, hogy a részletek ösztönösen felnagyítottak az óra összehatásának, élményszerűségének, egészlegességének rovására. A videó megjelenése az iskolákban és a mikrotanításokon valamelyest visszavitt a tanítási folyamat globális értékelhetőségének irányába. A **videó** képes például bemutatni azt, hogy milyen küllemű és milyen mozgásintelligenciájú színész működik közre az elvárások aznapi tanári színpadán – ilyen jelenségeket a hagyományos megfigyelési modellek képtelenek voltak megragadni. Mindamellet az osztálytermi megfigyelések rádöbbsentek a tanárjelölteket arra, hogy az oly sokat hallott elméleten túlmenően (időnként velük szemben vagy éppen általuk értelmezhetően) milyen fontos az osztálytermi történetek világa, milyen lényeges, hogy az ott szerzett tapasztalat segítse tanárrá érésüket, s majd későbbi tanári fejlődésüknek is táptalajává váljon. Éppen

ezért kívánatos, hogy bemutassuk a legismertebb osztálytermi megfigyelési modelleket, még akkor is, ha közöttük számos olyan is akad, amelyek olyan túlzott elfogultsággal kötődnek egy-egy területhez, mint ahogy a filmrendező által elrendelt szuperplán is szubjektív, hiszen a valóságnak csak egy kis részletét emeli ki. Nem kétséges azonban, hogy bármely ilyen megfigyelési gyakorlat túlmutat az ott és akkor elhangzottakon: tükröt tart a „magunk szerelme”, a saját tanításunk elé is.

Az obszervációs modelleket négy csoportra szokás osztani: nyelvészeti, pszichológiai, etnográfiai és pedagógiai modellekre – ezekből egy nyelvészeti és néhány pedagógiai modellel részletesebben is foglalkozunk.

4.1. Nyelvészeti megfigyelési modellek

Minden osztály különleges nyelvi kulturális egység, amelynek sajátos világát a szociológia, az etnográfia, a pszichológia, a pedagógia és a nyelvészet eszköztárával egyaránt kutathatjuk. A különféle skálák és mátrixok bevezetése a kvantifikálhatóság érdekében a pszichometria irányába vitt el néhány kutatási modellt, ami nem zárja ki, de nem is különösebben hangsúlyozza a lényegét: a tanár-diák interakció folyamatosságát, fejleményeit az óra menetében. A nyelvészeti irányultságú modellek az osztálytermi nyelvi megnyilvánulások összességét természetes diskurzusnak tekintik, következésképpen a diskurzuselemzés sémáit használják fel az osztálytermi történések megvilágítására. Ennek eredményeként reflektorfénybe kerül a **tanári beszéd**, mindazok a módosítások, amelyekhez osztálytermi beszédükben a tanárok folyamodnak, és különös jelentőséget nyer a kérdésés, a magyarázat, az utasítások és a hibajavítás nyelvi megfogalmazása. Sajnos továbbra is az a helyzet, hogy a tanárok a rendelkezésükre álló idő kétharmadát saját beszédükkel töltik meg, egyes esetekben ez 89%-ot is elérhet (Nunan, 1989: 26), miközben gyakran előfordul, hogy magyarázataik zavarosak vagy egyenesen rosszak. Jellegzetes vonása továbbá a tanári beszédnek, hogy a kérdések túlnyomó része tettetett és nem valódi kérdés, amelyre a tanár úgyis tudja a választ, holott a valódi kérdések képesek igazából kiváltani a diák érdeklődését és válaszait (vö. Long–Sato, 1983).

Hasonló részletességgel vizsgálható a **tanulók nyelvének** fejlődése és a tanulói interakció kialakulása, érésük eltérhet a tanterv elvárásaitól. Johnson (1985) például a következő természetes fejlődési fázisokat találta kezdő nyelvtanulóknál:

- egyes szavak és beszédformulák (elemzés nélküli) reprodukálása (pl. hogy hívnak, hogy vagy, nem tudom stb.);
- egyszerű tömondatok képzése alany, állítmány, tárgy szórend betartásával;
- a tanuló már felismeri ezeket az elemeket, és képes határozókat elhelyezni a tömondat előtt vagy után;
- ebben a fázisban a tanuló már képes manipulálni a szórendet, ekkortól számítható például az igen-nem kérdés kialakítása a szórend változtatásával;
- kérdő mondat szerkesztése kérdőszóval (kiegészítendő kérdés);
- az első összetett mondatok megjelenése stb.

Sinclair és Coulthard (1975) nyelvészeti modellje a nyelvi cselekményt beszédaktusokra, beszéd-cselekményekre osztja, és ezeket veszi legkisebb elemezhető egységnek. Ezek között szerepelhet utasítás, figyelemfelkeltés, magyarázat, új téma indítása, az óra szerkezetére vonatkozó megjegyzés, válasz, ellenőrzés, beleegyezés, megnevezés, válasz kiváltása kérdésfeltevéssel stb. Rendszerükben huszonegy ilyen beszéd-cselekmény-egységet különböztetnek meg, amelyek segítségével az osztálytermi interakció nyelvi jelenségei funkcionálisan értelmezhetővé válnak. Elemzésük szerint a cselekmények tranzakciókká állnak össze, amely valamilyen feladat végrehajtására irányul, és nem függ attól, hogy hány szerepcsere zajlott le a tranzakció során. Hierarchikus rendjükben tehát a következő szinteket különíthetjük el: tanóra, tranzakció, szerepcsere, funkció (pl. téma elkezdése vagy válaszadás stb.), beszédaktus vagy cselekmény.

Mind a nyelvészeti, mind a pszichológiai és az etnográfiai modellek meglehetősen bonyolultultra sikeredtek, és így nem is terjedtek el sem a tanárképzési, sem a kutatási gyakorlatban. A pedagógiai modelleket illetően viszont a bőség zavarával küszködünk, ezért a következő fejezetben csak a legismertebbeket mutatjuk be.

4.2. Pedagógiai megfigyelési modellek

A legtöbb pedagógiai modell előre meghatározott kategóriákkal dolgozik, amelyek egy kiválasztott cél érdekében rendszerbe szerveződnek. Ennek következtében a rendszerek lehetnek az óra egészét vagy csak egy-egy részletét követők; koncentrálhatnak csak a diákra vagy csak a tanárra, esetleg mindkettőre; előnyben részesíthetik a számszerűsítést vagy inkább leírják a minőségeket; lehetnek normatív alapon értékelők vagy kutatásközpontúak és így tovább. A legismertebb obszervációs modelleket elemző szerzők között néhányan (pl. Wallace, 1991: 67) Bellack és Flanders modelljeit tartják a legnépszerűbbnek és egyben hagyományteremtőnek. Legtöbbjük megfelelően tájékoztat az osztálytermi kommunikációról, rögzíti az alaplépések sorrendjét (pl. akció-reakció), a különféle helyzeteket (pl. az interakció minősége, kooperáció és konfliktus stb.). A leggyakrabban használt modellek bemutatásában a kissé erőltetett tipizálás helyett inkább az időrendhez tartottuk magunkat.

Bellack és társainak (1966) kísérleti anyaga egy nagy volumenű magnetofonos adatbázis volt, amelynek alapján elemi tanítási ciklusokat írtak le a **figyelemfelkeltés**, a **kérdésfeltevés**, a **válaszadás** és a **válaszra adott reakció** kategóriáinak segítségével. Ezek a ciklusok azután gyakran ismétlődnek, itt-ott némileg módosulnak, de mindenképpen a módszertani menet alaplépései közé tartoznak. (Egyszerű példával megvilágítva, az itt következő osztálytermi diskurzus minden egyes mondata a fentebb felvázolt sorrend egy-egy elemét testesíti meg: „– Szokás szerint most is az előző óra anyagával kezdem. Miről is tanulunk az előző órán? – A Bocsikai-szabadságharcról. – Úgy van.”) Az osztálytermi munka keretében más alaplépések is megfigyelhetők, vagyis a **Bellack-modell** a módszeres menet programozottságából, strukturáltságából indul ki.

Ehhez képest **Flanders modellje (1970)**, a **FIAC** (Flanders' Interaction Analysis Categories) a tanár-diák interakciót állítja a középpontba: tíz kategóriájából hét a tanári beszédre, három a diák beszédére vonatkozik. Rendszerének nagy előnye az, hogy „strigulázással” a tanóra menetét annak valós idejében rögzíthetjük. Kategóriái meglehetősen eltérő

fajsfűlyűak, amennyiben az egyszerű kérdésfeltevés- vagy utasításcsoporthoz képest a diák érzelmeinek, attitűdjének elfogadása sokkal nehezebben megragadható fogalom. Rendszerét a 13. táblázatban mutatjuk be.

13. táblázat: Flanders (FIAC) rendszere

A tanár meg- nyilvánulásai	Közvetett ráhatás a diákra	1. A diák érzelmeinek, attitűdjének elfogadása 2. Dicséret és bátorítás 3. A diák ötleteinek elfogadása, kibontása (→5.) 4. Kérdésfeltevés
	Közvetlen ráhatás a diákra	5. Előadás, hosszas tanári magyarázat 6. Utasítások 7. Fegyelmezés
A diák meg- nyilvánulásai		8. A diák beszéde, pl. válaszadás, saját ötlet (→9.) 9. A diák kezdeményezése 10. Csend (lehet csak rövid szűnet, de lehet kommunikációs zavar is!)

(→átmenet más kategóriákba)

Flanders rendszerét **Moskowitz (FLint: Foreign Language Interaction Analysis, 1971)** adaptálta az idegen nyelvek tanítására, eredeti szándéka szerint önellenőrzés céljából. Rendszere megőrzi, ugyanakkor kibővíti az eredeti kategóriákat: a tanároknál hét helyett tizenkettő, a diákoknál három helyett tíz szempontot ajánl. Bár egyes szempontjai ismert módszerekbe kötöttek (pl. irányítja-e a drillezést; egyéni vagy csoportos ismételtetést végez; milyen audiovizuális eszközöket használ stb.), mások viszont már jól mutatják a pszichológizáló-humanisztikus szemlélet megjelenését az idegen nyelveket tanító osztályterekben (pl. képes-e a tanár „bántás” nélkül javítani a hibákat; képes-e a tanár humoros lenni; van-e nevetés is az osztályban stb.). Kiegészítésképpen még azt is javasolja Moskowitz, hogy a releváns kategóriákban betűjelöléssel tüntesse fel a megfigyelő, ha a beszéd-megnyilvánulások között anyanyelvű is akad, illetve ha a kommunikáció nem nyelvi úton történik (arckifejezés, gesztusok stb.).

Praktikusságban és gyorsan jegyezhetőségben a **Brown-féle rendszer (BIAS: Brown's Interaction Analysis System, 1975)** felveszi a versenyt Flanders modelljével. Mivel Brown rendszerében Flanders tíz kategóriájából kicsit más elnevezéssel öt szerepel, ezt a szisztémát tekinthetjük az eredeti Flanders-módszer egyszerűsített – és éppen ezért rendkívül népszerűvé vált – változatának is. Előnye, hogy a megfigyelést végző személy hamarabb tanulja meg a rendszert, hátránya a kevesebb információ Moskowitz modelljével szemben. Az előre nyomtatott, kockás papíron végzett szalagszerű feljegyzések viszont a gyakorló megfigyelő számára vizuálisan is képesek közvetíteni az adott óra karakterét (kb. úgy, ahogy egy EKG-t olvas le egy orvos). A 14. táblázaton Brown eredeti modelljét magyarázzuk.

14. táblázat: Brown (BIAS) modellje

TL		X		X	X	X													
TQ							X				X		X			X			
TR									X	X					X				
PR			X					X						X					
PV																	X		
S												X							
X	X																	X	X

TL = a tanár leír, magyaráz, elmesél, irányít

TQ = a tanár kérdez

TR = a tanár reagál a diák válaszára

PR = a diák válaszol a tanár kérdésére

PV = a diák magától ad információt, magyarázatot, tesz fel kérdést

S = csend

X = nem minősíthető (egyéb)

Fanselow (FOCUS: Foci for Observing Communications Used in Settings, 1977) modellje visszatérést jelent egy olyan gondolkodáshoz, amely a módszeres menet lépéseit a funkciók szempontjából osztályozza. Fanselow a következő öt alapkérdés mentén helyezte el kategóriáit: ki kommunikál; mi a kommunikáció pedagógiai célja; milyen taneszközöket, illetve kommunikációs csatornákat használunk a tartalom közvetítésében; hogyan használjuk ezeket az eszközöket; milyen témákról kommunikálunk. Mivel Fanselow a második kategóriában egyértelműen Bellack eredeti lépéseit használja, a FOCUS inkább rokonítható a korai, belső struktúrákat és funkciókat vizsgáló modellekkel, mintsem a Flanders-féle interakciós típussal. Ebben a csoportba tartozik **Bowers (1980)** modellje is, amely a szóbeli viselkedés kategóriái címen Bellack eredetileg négy kategóriáját hétre bővíti: válaszadás, irányítás, szervezés, „szocializálás”, bemutatás, értékelés, kérdezés, illetve a diákok válaszadásának kiváltása. Rendszere a grafikus ábrázolást is lehetővé teszi: a hét kategóriát mind a tanárok, mind a diákok szóbeli megnyilvánulására alkalmazza. A szereplések arányai folyamatábrán vagy úgynevezett sajtdiagramon is ábrázolhatók.

Mitchell és Parkinson (1979) skót középiskolákban fejlesztették ki módszerüket, rendszerükben mindössze öt kategóriát szerepeltetnek: a **téma**, a **nyelvi tevékenység** típusa, a **tanári kommunikáció** jellege, a **diák kommunikációjának** jellege és az osztály **szervezettsége**. Az így felállított öt kategóriában szövegszerűen kell leírni a tapasztalt jelenségeket. Mitchell és Parkinson azt is javasolják, hogy a tanóra egyes szegmenseit kell figyelembe venni, vagyis nagyobb egységeket és nem minden egyes megnyilvánulást a kategóriák jellemzésében. Következésképpen közreadunk néhány kategóriát: irodalmi, civilizációs, nyelvtani stb. (téma); fordítás, gyakorlatok megoldása, drillezés, hangos olvasás (a nyelvi tevékenység); utasítás, kérdezés, magyarázat stb. (a tanár kommunikációjának jellege); olvasás, írás, beszédértés stb. (a diákok kommunikációjának jellege); az egész osztály, kis csoport, pármunka, egyéni munka stb. (az osztálymunka szervezettsége).

A fentiekhez hasonló, de a témát, illetve a nyelvi célokat sokkal részletesebben figyelembe vevő módszer az úgynevezett **COLT** (Communicative Orientation of Language Teaching), illetve a **TALOS** (Target Language Observation Schemes) megfigyelési séma (lásd Allen, Fröhlich és Spada, 1984). A kettő közül különösen a TALOS rendszer már annyira

részletező volt, hogy kifinomultságáért széttöredezettséggel fizetett. Ez a rendszer is rámutatott azokra a hiányosságokra, amelyek minden olyan séma jellegzetességei, ahol a kategóriákat előre rögzítjük. E hátrányok között szerepel az a tény, hogy minden előre rögzített rendszer tükrözi elkészítője esetleges előítéleteit, hogy a túlzott kvantifikálás túlzott részletezéshez vezet stb. A legtöbb megfigyelési rendszerre jellemző az is, hogy keveset törődik a tanulási környezettel, nem képes tükrözni a tanár vagy a diákok szándékait, és még jó néhány kifogást felsorolhatnánk. Talán éppen ezért be is fejezhetjük a ma már klasszikusnak számító modellek felsorolását, hiszen mind a honi, mind a nemzetközi tapasztalat azt mutatja, hogy a legtöbb intézmény saját, **ad hoc sémákkal** dolgozik, amelyeket a mikrotanítások, a tanárképzési gyakorlatok, a tanár-továbbképzési műhelyfoglalkozások során folyamatosan bővítenek, javítanak. Ezekből a modellekből alakulnak ki a tanárjelöltek tanítási gyakorlatának, illetve zárótanításának **értékelési sémái** is, változásaikban nyomon követhetőek a tanári habitus változásait tükröző elvárások. Az újabb modellek sokkal részletesebben foglalkoznak a tanár szakmai és személyi kvalitásával, a tanítás környezetével, a tervezettség, a szervezettség és a technológia összhangjával, csoportdinamikával, hatáselemzéssel, a tanári értékelés minősítésével, a nyelvtanár idegen nyelvi tudásával, műveltségével és így tovább. Ezekben az elemzésekben a korábbi rendszerekhez képest szokatlan, de egyébként létfontosságú kategóriákat külön kiemelten is vizsgálhatunk: empátia, tapintat, tolerancia, humor és szigorúság (vö. Bárdos–Milner, 1994; Fábíán, 1998).

4.3. Az osztálytermi kutatások legfontosabb témái

Az előző két fejezet alapján úgy tűnhet, hogy az osztálytermi kutatás jól strukturált, rendszerszerű megfigyelési modellek alkalmazásából áll. Félrevezető, vétkes beszűkítés lenne az osztálytermi kutatás ilyenén ábrázolása, hiszen sokkal tágabb kategóriákról van szó. A megfigyelés az adatok feltárásának, begyűjtésének csak egyik eszköze megannyi más technikai megoldás között (vö. riportok, naplók, kérdőívek, audio- és videofelvételek, szociometria, a tanítási folyamat, illetve eredményeinek különféle dokumentumai stb.). A megfigyelési módszerekben középpontba állított tanár-diák interakción túlmenően mérhetetlenül sok vizsgálandó jelenségre bukkanunk, ha a célunk az, hogy kutatásunk közvetlenül javítsa a tanítás minőségét.

Az is elvárható, hogy a kutatás eredményeképpen továbbfejlődjék a tanár szaktudása, ítélőképessége, egyáltalán a kritikai él, amellyel a saját, esetleg mások tanítását bírálja. Valahol ezen a környéken kell keresnünk az osztálytermi kutatások mozgatórugóját is: ugyanis a legtöbb gyakorló tanár úgy érzi, hogy a tudományos igényű általános és alkalmazott kutatás nagyon keveset nyújt a napi gyakorlatnak. A napi vagy még inkább a percekben és másodpercekben mérhető döntéssorozatok hálójában vergődő (vagy éppen tobzódó) tanár maga teremtette osztálytermi kultúrájától valóban távol állhatnak a hagyományos pedagógiai kutatás elméletei, elképzelései, hipotézisei. Bizonyos értelemben alulról jövő kezdeményezésnek is felfoghatjuk a kutató-fejlesztő tanár osztálytermi vizsgálódásait, amelyben gyakran csak a saját osztálya, esetleg a saját iskolája kontextusában ismer fel értékálló törvényszerűségeket. Másfelől az a tanár, aki – együttműködve kollégáival – kritizáló, fejlődést és javulást kiváltó kutatásai révén a szakmai öntudat magasabb régióit éri el, más szabadságfokokhoz

is eljut. Lélektanilag is érthető, hogy az a tanár, akibe szorult némi kreativitás, egy idő után fellázad az ellen a sokféle kiszolgáltatottság ellen, amely az átlagtanárt ma is sújtja (a szaktanácsadók dogmatizmusa, igazgatói dolyf, a helyi oktatási hatóságok elvárásai, az esetleg nem általuk választott tankönyv terrorizmusa stb.). Így válhat aztán kutatásai eredményeképpen rabszolgából úrrá váló szolgálová, aki alkalmasint a sarokba is tudja szorítani „gazdait”.

Bár a **kutató tanár** képe a hatvanas, hetvenes években Franciaországban és a skandináv országokban is megjelent, az egész mozgalom főként angolszász területeken terjedt el, különösen a Ford tanítási projektet (1972–75) követően. Jóllehet különféle szociológiai, antropológiai, etnográfiai, sőt fenomenológiai kutatásokról már korábban is beszélhetünk, a kutató tanár mint jelenség a hetvenes évek derekától vált elfogadottá. A korszak leghatásosabb műve Stenhouse munkája (*An Introduction to Curriculum Research and Development*, 1975), amelyből az is kiviláglik, hogy a vizsgálódások egyik fókusz a tantervelemzés, tantervfejlesztés. Körülbelül ugyanekkortól vált népszerűvé az **akciókutatás**, amelyet az osztálytermi vizsgálódások tág tematikájában módszerként érdemes felfognunk. Az akciókutatásban (amelynek gyökerei egészen Lewinig nyúlnak vissza) nem is a nyilvánvaló kritikai szemlélet a legérdekesebb, hanem a módszernek az a ciklikus szerkezete, ahol a kutatási folyamat egészében többször is sor kerülhet egy-egy „akcióra”, amelynek célja az adott probléma modellezése, vizsgálata, értékelése. Az így megszerzett eredmény újból beépül egy következő ciklus akcióiba. Ez a **reflektív vizsgálódás** számos didaktikai folyamatban (sőt egyfajta tanárképzésben is) elfogadottá vált (vö. Kemmis–McTaggart, 1988). A nyolcvanas évek végére már kialakult az osztálytermi kutatásnak egy olyan módszertana, amely igyekezett kímélni a tanár idejét, hogy ne vonja el energiáit elsődleges feladatától, a tanítástól. Ez a metodika gondosan figyelembe vette a kutatással kapcsolatos etikai problémákat, és arra szoktatta az alkalmi kutatókat, hogy próbáljanak túllépni osztálytermük határain, ugyanakkor tartsák meg a tudományos kutatásnak az átlagos akciókutatásnál szigorúbb kritériumait (vö. Hopkins, 1993). Aligha szükséges a továbbiakban kutatásszociológiai vagy kutatástörténeti részletekbe bonyolódunk, az viszont kíváncsú, hogy ha nem is a teljesség igényével, de taxonómikus felsorolást adjunk azokról a tématerületekről, amelyeket az idegen nyelvi osztálytermi kutatások leggyakrabban érintettek. Ezek között több olyan is van, amellyel könyvünk egy vagy több fejezetben is foglalkozik, így részletes kifejtésükre az adott helyen kerül sor.

A tanár tanításával, a diák tanulásával járul hozzá ahhoz az örökös körforgáshoz, amelyet némi vizuális fantáziával a pedagógia jin és jangjának is felfoghatunk. Az osztálytermi kutatások hol együtt, hol külön-külön vizsgálják e képleteket. Éppen az osztálytermi megfigyelési modelleknél gyakori példa, hogy a kettő mozgását egyetlen jól strukturált rendszerben ábrázolják. Vannak más kategóriák is, amelyek mostanában váltak divattá, és mindkét felet érintik (tanár, diák), mint például a **hitek és tévhitek** a nyelvtanulásról (a Pergamon Kiadó ismert folyóirata, a *System* 1999-es téli számát szinte teljes egészében ennek a témának szentelte). Ugyanígy mindkét felet érintő témakör az osztályteremben tetten érhető **stratégiák** kérdése is. Lehet ugyanaz a stratégia a tanár szemszögéből valamely módszer néhány lépése, eljárása, sőt eljárások sorozata, amely ugyanakkor a diákot arra ösztönzi, esetleg kényszeríti, hogy egy adott stratégiával éljen. Módszertantörténeteink meglehetősen önzően a tanári stratégiákat vizsgálják, és csak kevésbé törődnek azzal, hogy

a diákokban kiváltott viselkedés befogadó, elfogadó vagy éppenséggel visszautasító jellegű (a diákok tanulási stratégiáiról külön fejezet szól). Mindkét fél szereplője az osztálytermi történeteknek, és mivel ezek jellege műfajilag leginkább a drámára hasonlít, szerepeik értelmezhetősége az irodalmi és nyelvészeti lehetőségeken túlmenően egészen a szociológiai elemzésekig terjedhet, mindvégig középpontban tartva azért a pedagógiát.

Kedvelt témája az osztálytermi kutatásoknak a tanár **óratervezése** és annak tényleges **megvalósulása**. Viszonylag könnyen elemezhető az osztály **szervezettségi foka**, amely többnyire a tanár menedzselési képességeinek folyománya. Rokontérületnek tekinthetjük a **tanítási stílusok** kérdését, nemkülönben a tananyag- és taneszközhasználat, általában a **forrásfelhasználás** problematikáját. Örökzöld témának számít az osztálytermi kutatás világában a **hibajavítás**, illetve annak mélysége, indokoltsága, megoldásai (ennek a témának szintén külön fejezetet szenteltünk, lásd IV/3.).

A diákokra inkább koncentráló osztálytermi vizsgálatok között manapság a különféle **befogadásvizsgálatok**, **hatáselemzések** tekinthetők a legnépszerűbbeknek, de a hagyományosan művelt területek is megmaradtak: **motivációkutatás**, **csopordinamika**, **tanulási stratégiák** és így tovább. Előtérbe kerültek azok a kutatások, amelyek eredményei segítik a frontális munkáról való áttérést a kiscsoportos, illetve az egyénnel foglalkozó munka irányába. Különösen fontossá vált a **csopordmunka és a kooperáció** kérdése; az **egyéni különbségek** vizsgálata, illetve koegzisztenciájuk lehetőségei; az egyén belső világa és a **kommunikációs szándék**; a személyek közti dinamika: az osztály látható és láthatatlan szerveződése stb. Nem új problémája az idegen nyelvek tanításának (és általában a pedagógiának), hogy a kapott eredmények különféle átlagokat fejeznek ki, holott nincs olyan, hogy átlagkiejtés, átlagbeszédkészség. Nyilvánvaló, hogy a tanár mindvégig egyénnel foglalkozik, minden egyes „palánta” más-más kultúrát, más-más bánásmódot igényel. Az osztálytermi kutatás kiváló eszköz arra, hogy megvédje a gyakorló tanárt az „átlagos” szeretetétől, az átlaggá kövüléstől, és jó gyógyszer a szakirodalom által gyakran leírt és a tanári pályán elkerülhetetlennek tartott kiábrándultság, elidegenedés és spleen ellen. Ezért a kiváltságért azonban gyakorlati polihisztorsággal kell fizetni, amely szerencsére az elhivatott tanár számára nem újdonság, hanem létének természetes éltető eleme.

4.4. Ajánlott irodalom

- ALLWRIGHT, D.–BAILEY, K. M. (1991): Focus on the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALLWRIGHT, D. (1998): Observation in the Language Classroom. London: Longman.
- HOPKINS, D. (1993): A Teacher's Guide to Classroom Research. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- WALLACE, M. (1991): Training Foreign Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

V. A TANULÓ SZEMÉLYISÉGE ÉS A NYELVTANULÁSI FOLYAMAT

A tanuló személyiségéről és a tanulásról szóló fejezetek szilárd és megbízható részei bármely didaktikának vagy pedagógiai pszichológiának, és a témának megfelelően gazdagon tartalmaznak fejlődés-lélektani, szociálpszichológiai, személyiség-lélektani elemzéseket. Ellenkező esetben nehéz lenne tudatosítani a pedagógiai ráhatás folyamatait, illetve annak következményeit a tanulói és pedagógusközösségekben. Ebben a nyelvpedagógia sem tér el legközelebbi rokonaitól: a humán tényező vizsgálata a nyelvtanulás folyamatában a legfontosabb téma. Nem kétséges, hogy az itt következő néhány fejezet alapján egyfajta önzéssel vagy csökönységgel vádolhatnak bennünket, amennyiben a fejezet szinte mindig a tanulók **egyéni különbségeiről** szól (ez lenne a csökönység); másfelől még a legáltalánosabb fogalmakat is (mint például az intelligencia, a motiváció vagy az életkor) a nyelvtanulás irányából szemléljük, a nyelvtudás kaleidoszkópján keresztül lessük (ez pedig az önzés). Azt reméljük, hogy amit elveszítünk a réven, azt visszanyerjük a vámon, és a fejezet végén a konkrét, egyedi tanuló és az általában vett tanuló között nagyon is elképzelhető és érthető módon jelenik majd meg **a nyelvtanuló mint különös kategória**. Mindez bizonyos aránytalanságokkal járhat, mert ha többet foglalkozunk értelmi képességekkel és érzelmi tulajdonságokkal, akkor esetleg elhanyagolunk akarati tulajdonságokat vagy erkölcsi sajátosságokat. Ennek következtében mindazokat, akik úgy érzik, hogy tájékozatlanok a témában, előbb néhány ismert magyar ajkú klasszikushoz utaljuk (Kelemen, 1981; Báthory, 1992; Nagy J., 1996; Falus, 1998; Horváth, 1998), és csak ezt követően invitáljuk nyelvpedagógiai kalandozásainkra.

1. A tanuló kognitív sajátosságai

Az idegen nyelveket jól beszélő, egyelőre még kisebbség tagjaként bárki tapasztalhatja, hogy elismert, kiváló felkészültségű, nagy tudású emberek időnként milyen gyatrán beszélnek idegen nyelveket, ugyanakkor ugyanaz a nyelv egy szellemileg viszonylag szerényen bebútorozott koponyából egészen hihetően tör elő. (A bemutatás természetesen nem kizárólagos jellegű, vagyis szép számmal akadnak magas intelligenciahányadossal rendelkező személyek, akik nagyon jól beszélnek a nyelvet, és még többen vannak olyanok, akik fejlett, átlagos vagy gyenge mentális képességeiktől függetlenül sehogy sem beszélnek

idegen nyelveket.) Vegyük figyelembe, hogy a nyelv eleve kettős természetű abból a szempontból, hogy felmutat racionális, logikailag magyarázható, szabályokba foglalható törvényszerűségeket, ugyanakkor megmagyarázhatatlan, de egy közösség által elfogadott szokásokat is. Így érthető, hogy a nyelvek tanulásában is lehetséges ilyen elcsúszás az auditív-szenzomotoros jelenségek irányába, amely nem szemben, hanem egymásba kapaszkodva jelenik meg az analitikus gondolkodás által feldolgozható, raktározható és előhívható diszk-rét jelenségekkel. Az egyesek szerint nem létező, mások szerint egyedül lényeges **nyelvér-zék**, nyelvtelhetség mibenléte már régóta izgatja a laikust és a tudóst egyaránt, így a nyelvi képességek, valamint az intelligencia vizsgálata megfelelő nyitánynak tűnik a kognitív sajátosságok feltárásához.

1.1. Nyelvérzék, nyelvi képességek, nyelvtelhetség

Nyelvtanulásra való alkalmasságnak is nevezhetnénk azt a képességcsoportot (language aptitude), amely azokat a nyelvi, esetleg nem nyelvi adottságokat jelenti, amelyeknek a megléte, harmóniája sikeres nyelvtanuláshoz vezet. Egyáltalán nem meglepő, hogy az intelligenciatesztek sikeres korai bevezetését követően már a század második-harmadik évtizedeiben olyan speciális, nyelvi prognosztikus tesztek állítottak elő, amelyekben az intelligenciát egy tényezőként kezelték (ezekben a tesztekben fordítási gyakorlatokon, az anyanyelv tudásán, illetve mesterséges nyelveken végrehajtandó feladatokkal vizsgálták a jelöltek képességeit). Minthogy a világnak ezen a táján ismert okokból évtizedekig az intelligenciatesztekről hallani sem lehetett, nem meglepő, hogy nyelvi tesztekkel sem foglalkoztak egészen a hatvanas évekig. A nyugati világban is közel húsz év szünet után tűnt fel a ma már klasszikusnak számító **MLAT** (Modern Language Aptitude Test, Carroll–Sapon, 1959), amely számtanulás, fonetikai átírás, szavak nyelvtani szerepének felismerése a mondatokban, asszociatív szópárok és más feladatok segítségével próbálta jósolni az esetleges nyelvtanulási sikereket. (Bár több modern szerző [pl. Skehan, 1989] azt állítja, hogy Carroll tesztje felett eljárt az idő, a szerző 1990-ben még csak apró változtatásokat javasol.) Ennek a tesztnek nyolctól tizenegy éves gyermekek számára elkészített változata is létezik (Elementary Form of the Modern Language Aptitude Test, Carroll–Sapon, 1967). E zsenge életkorhoz adaptált változat sokkal élvezetesebb feladatokat tartalmaz, mint az eredeti: szavak összepárosítása, rímkeresés, rejtett szavak – és az elmaradhatatlan számtanulás. Vég-eredményben az MLAT különféle változatai segítségével a nyelvtanulási alkalmasság bizonyításában négy képességet tudtak azonosítani, amelynek jelenléte sikerességet ígér: fonetikai kódolási képesség, nyelvtani érzékenység, fejlett memória és induktív nyelvtanulási képességek. Manapság főként az a kritika éri az MLAT-ot, hogy nagyon aprólékos, és mégsem tud vizsgálni olyan képességeket, amelyek rendkívül fontosak a mai nyelvtanulásban (mint a legfőbb gondolatok kiszűrése, a célnyelvi kultúra iránti empátia, intelligens találgatás stb.). Mivel maga a tesztfelépítés is analitikus, jósló képessége olyan kurzusokra vonatkozik, ahol az oktatás inkább hagyományos és nem kommunikatív.

A másik ismert, főként tinédzserek számára tervezett nyelvtanulási alkalmasságot vizsgáló teszt a **PLAB** (Pimsleur Language Aptitude Battery, Pimsleur, 1966), amely már figyelembe veszi a diák általános tanulmányi eredményét, és azt is, hogy mi a diák véleménye

nye a saját motiváltságáról az idegen nyelvekkel kapcsolatban. Pimsleur tesztje hasonlít Carroll tesztjéhez, de más-más következtetésekre jutnak: Pimsleur a motiváció erősségét, az auditív képességeket és az úgynevezett szóbeli intelligenciát tartja a legfontosabb jósló tulajdonságoknak.

Tíz évvel később készült el a **DLAB** (Defense Language Aptitude Battery, Peterson–Al-Haik, 1976), amelyben fel kell ismerni egy idegen nyelv hangjait; hangok és jelek között asszociációs kapcsolatokat kell létrehozni, képekkel kísért nyelvi anyagból megfelelő nyelvi alakokat kell beazonosítani és így tovább. Ez a teszt sem rendelkezett azonban magasabb jósló képességekkel, mint az MLAT. Érdekességnek számít az alkalmassági tesztek vizsgálatában Parry és Child (1990) **VORD** nevű tesztje, amely a törökhöz hasonló műnyelv nyelvtani rendszerén kínál elemzési és tanulási feladatokat. Ez a kísérlet jól jelzi azt az irányt, hogy a kilencvenes években valóságos mozgalom indult el abból a célból, hogy megújítsa a nyelvi prognosztikai tesztelést. Mivel az már kezdetben kiderült, hogy a nyelvtanulási alkalmasság nem egyetlen tulajdonság, még csak nem is egy egységes dimenzió, a jelenlegi kísérletek arra irányulnak, hogy minél szélesebb spektrumú jelenségeken vizsgálják a nyelvérzéket. Így például a tanulási stílus, a tanulási stratégiák, általában a kognitív képességek, de a tanulói attitűdre és motivációra utaló jellegzetességek is bekerültek a nyelvtanulási prognosztika világába. Végeredményben egyetlen nyelvi alkalmasságot vizsgáló teszt sem mondhat többet, mint azt, hogy ha a vizsgált személyben van egy jól fejlett nyelvi képesség, akkor az aköré épülő készség sokkal gyorsabban elsajátítható. Ha ilyen képesség nincs jelen, akkor tetemes idő szükséges ahhoz, hogy az adott készséget a kívánt mértékben fejlessze. Számos kortárs nyelvi alkalmasságot vizsgáló teszt az anyanyelvre épül: az első nyelv a nyelvtelhetség objektivációja és egyben tapasztalata, amely tudatosan vagy tudat alatt felhasználható a második nyelv tanulásában. Minthogy a nyelvi képességek az intelligenciatesztekkel is korrelációt mutatnak, csak megerősítik azt a feltételezést, hogy a minőség **genetikai** tényezőktől függ. Továbbá az is tény, hogy a műveltebb családokból kikerülő tanulók magasabb értékeket érnek el a prognosztikai tesztekben, így a **nyelvi környezet** hatása távolról sem elhanyagolható. Mivel a nyelvtanulási eredményességben mind a nyelvi képességek, mind az intelligencia jósló hatásúnak mutatkoznak, illik néhány szót külön is ejteni az intelligenciáról.

1.2. Intelligencia

A különféle fontosnak ítélt jósló képességeknek (a fonetikai kódolás képessége, a memória, nyelvtani érzékenység, induktív tanulási képességek, illetve más megfogalmazásban: hangutánzó képességek, általános műveltség és értelmesség stb.) nagyjából a fele olyan tényező, amely az intelligenciával összefüggésbe hozható. Minden ember számára alighanem az egyik legnagyobb szellemi teljesítmény anyanyelvének elsajátítása, amelynek minősége természetesen rendkívül eltérő lehet, mégis olyanoknak is tökéletesen sikerül, akik az esetleges intelligenciavizsgálatokban csak szerény számokkal jellemezhetőek.

Alkalmazott nyelvészek meglehetősen régóta kacérkodnak azzal a gondolattal, hogy az intelligencia esetleg a nyelvre alapozott, nyelvi alapú, így a nyelv nemcsak a szellemi fejlődés fontos társadalmi feltétele, hanem egyben magának az intelligenciának az alapja,

amelyre genetikai és neurológiai bizonyítékokat is lehet találni. Tény és való, hogy a korai intelligenciatesztek (Binet, Wechsler, Terman stb.) vizsgálataikban a **nyelvi** és a **logikai-matematikai** képességeket állították a középpontba. A matematikai-statisztikai módszerek fejlődése, nevezetesen a faktoranalízis lehetővé tette, hogy többféle tesztet összehasonlítsanak a kutatók, de az intelligencia esetében egyetlen közös tényező helyett inkább többtegyezős eredményekre jutottak. Eszerint olyan képességek mutattak korrelációt, mint a szó-jelentéssel, az emlékezettel, az észlelés gyorsaságával, a beszéd folyamatosságával, a következtetésekkel stb. összefüggő képességek, ezért méltányos az intelligenciát összetett képződménynek tekinteni. A szűk értelmezési körű korai vizsgálatokat valósággal szétrobantotta Gardner (1983) intelligenciaelmélete, aki szintén többértű intelligenciáról beszél, és hét kategóriára bővíti az eredeti kettőt (nyelvi és logikai-matematikai). Szerinte mindenképpen létezik **térbeli** intelligencia, **zenei** intelligencia, **mozgásintelligencia**, **személyek közötti** (interszónális) és **az egyénre irányuló** (intrapersonális) intelligencia. Gardner azt is megpróbálta bebizonyítani, hogy intelligenciafelfogásunk az európai kultúrkörhöz kötődik: a mi sorrendjeink nem lennének megfelelőek más kultúrákban (például egy polinéz halász esetében a tájékozódási képességnek primátusa van). Alighanem egyetérthetünk Horváth Györggyel, hogy az intelligenciát belsővé vált kódrendszerekkel való bánni tudásként fogjuk fel, olyan képességnek, amely egyik kódrendszernek a másikba történő pszichikus átfordítását lehetővé teszi (Horváth, 1998: 73). Mivel tökéletesen világos tanítás, tökéletesen felépített tananyag nem létezik, így az intelligencia mint tényező az irányított nyelvtanulásban is jelen van: segítségével hamarabb és jobban megérti a tanuló a tanítást. Visszatérve Gardner többértű intelligenciafogalmához, a **zenei** intelligencia egy bizonyos fajtáját működtetjük, ha könnyedén felfogjuk egy idegen nyelv intonációs mintáit. **Mozgásintelligenciát** kíván a célnyelv fonológiája, és ha kommunikálunk, akkor a **személyközi** kapcsolatokban megnyilvánuló intelligencia segít. A nyelvi képességek tapasztalati alapon fejlődnek (vagyis az anyanyelv elsajátítása és használata révén), ugyanez érvényes a nyelvtanulási stratégiákra is. Mielőtt azonban a nyelvtanulási stratégiákat vizsgálánánk, soroljunk fel néhány, a kognitív stílussal kapcsolatos jelenséget, amelynek segítségével bizonyos nyelvtanulási események magyarázhatók.

1.3. További kognitív változók

A kognitív stílus egyfajta kapcsolat személyiség és gondolkodásmód között, s mint ilyen, nem teljesen mentes az érzelmektől. Az olyan jelenségek, mint a bizonytalanság tűrése, illetve a reflektív vagy annak ellentétéként az impulzív kognitív stílus, már szorosan kötődnek bizonyos érzelmi állapotokhoz. A kognitív stílust meghatározza az a mód, ahogy környezetünket internalizáljuk, és mivel ez az egész befogadási folyamat nemcsak absztrakt-gondolati, hanem fizikai vagy érzelmi jellegű is, így ezek az ízek mind beolvadnak a kognitív stílusba. Ilyen értelemben beszélhetünk arról, hogy egy személynek valóságos repertoárja lehet kognitív stílusokból, amelyeknek a számát a kutatók húsz-harminc közé teszik.

Az egyik igen gyakran használt leírás a **mezőfüggő** és **mezőfüggetlen** gondolkodási mód egybevetése (field dependence és field independence). A mezőfüggetlen szemlélődés lehetővé teszi, hogy megkülönböztessük egy egészes kép részleteit, akár abból egy vagy

több dologra is koncentrálnunk anélkül, hogy törődnénk a többivel. Ez a szemlélet szélsőségeiben odaig mehet, hogy szenvedő alanya esetleg nem látja a fától az erdőt. A mezőfüggő szemlélet az egész képet fogja fel, a probléma vagy esemény általános jelentőségét, szélsőséges esetben képtelen a részeket megkülönböztetni. A leírásból is nyilvánvalóvá válhat, hogy a nyelvtanulásban mindkét fajta szemléletre szükség van, de megint csak mértékkel. Bár egy személyen belül a kétfajta látásmód viszonylag állandónak tűnik, a tapasztalat azt mutatja, hogy a felnőttkor felé haladva növekszik a mezőfüggetlenség, továbbá gyakrabban fordul elő, hogy a férfiak inkább mezőfüggetlenek. Általában a mezőfüggetlen gondolkodással rendelkezők önállóbbak, magabiztosabbak, hajlamosabbak a versengésre, míg a mezőfüggők többet törődnek környezetükkel, fejlettebb az empátiájuk, jobban érzékelik a többiek érzéseit és gondolatait. Ezzel az utóbbi néhány mondattal már át is csúsztunk az affektív tartományokba. A nyelvtanulási tapasztalat azt mutatja, hogy a mezőfüggetlen szemléletet preferáló személy sikeresebb az osztálytermi, analitikus jellegű nyelvtanulásban, míg a mezőfüggő stílusúak empátiájuk, kapcsolatteremtő képességeik miatt sikeresebben kommunikálnak a célnyelven. Hasonló kettősséget érezhetünk abban, hogy a gyermek mezőfüggő tanulása inkább elsajátítás, míg a felnőttek tanulása (Krashen terminológiáját felhasználva) sokkal több monitorozásból, tudatos odafigyelésből áll, de a tudatosításból nem lesz elsajátítás. Így az elsajátítás és a tanulás kettőssége – némi áttételekkel – magyarázható a mezőfüggőség és a mezőfüggetlenség kettősségével.

Hasonló kettősségnek tekinthetjük az agy lateralizációjából eredő bal vagy jobb félteke dominanciáját. Bár a két félteke finom egyensúlyban működik, kétségtelen, hogy a **bal féltekés** analitikus beállítottságú tanulók jobban szeretik a deduktív tanítási módszereket, míg a **jobb féltekés**ek jobban boldogulnak az egészséges képzetekkel, metaforákkal, általánosításokkal, művészi kifejezésmóddal. Olyan ez a kontraszt, mintha a mezőfüggetlen, illetve mezőfüggő kognitív stílusnak – csakúgy, mint a nyelv kettős természetének – fiziológiai alapja lenne. (Megfejtés: az agy lateralizációja.)

Több szerző a kognitív stílusok között tárgyalja a **bizonytalanság tűrését**, valamint a **reflektív**, illetve **impulzív** típusú gondolkodást. Ezeket a megnyilvánulásokat inkább a tanuló affektív sajátosságai között elemezzük a 2. fejezetben.

1.4. Nyelvtanulási stratégiák

A tanulási stratégiákat, így a nyelvtanulási stratégiákat is, tekinthetjük a tanulási folyamat alapegységének. Olyan mentális folyamatok ezek, amelyek segítségével összegyűjtjük, feldolgozzuk, összekapcsoljuk, osztályozzuk, memorizáljuk, majd abból visszanyerjük a szükséges információt. A tényleges tanításban a nyelvtanár bűvészekre emlékeztető ügyességgel válogat kedvenc technikáinak, gyakorlatainak szemképráztató repertoárjából, és közben esetleg el sem hatol a tudatáig, hogy a másik oldalt nem tervezte meg, nem gondolkodott el azon, hogy alap- és mikroszinten van-e a tanulónál olyan tanulási stratégia, amely az általa preferált technikákkal kooperációban párosítható. Ezek az apró kognitív és egyben gyakorlati lépések megfelelő eszközül szolgálhatnak ahhoz is, hogy valóban a velük összhangban lévő tanítási metodikát válasszunk. A tanulási stratégiákat világosan látó nyelv-

tanár számára könnyebb ezek alapján a tanulókra leginkább **jellemző nyelvtanulási stílusokat** azonosítani, amely szintén segít a legmegfelelőbb módszerek kiválasztásában.

Oxford meghatározása szerint (Oxford, 1990) minden olyan megoldást, amely az egyént segíti a tanulásban azzal, hogy tanulási környezetét megszervezi, tanulási stratégiának tekinthetünk. A leggyakrabban használt terminológia szerint direkt, indirekt és intézményi nyelvtanulási stratégiákról beszélhetünk. A **direkt** stratégiák – nevükből következően – közvetlenül a célnyelv jelenségeivel foglalkoznak, jellegüket tekintve kognitív stratégiák. Az **indirekt**, vagyis közvetett stratégiák fő célja az, hogy pozitív érzelmi hatást váltsanak ki a nyelvtanulással kapcsolatban: ebből is látható, hogy a közvetett stratégiák nem kognitív, hanem affektív jellegűek. Az **intézményi** nyelvtanulási stratégiák körébe a nyelvtanítás fizikai környezetének rendezettségétől egészen a tantervig, illetve mindezek megváltoztatásáig számos jelenség tartozik, erőnye a tervezettség. A nyelvtanulási stratégiák (LLS: Language Learning Strategies) kutatása rendkívül népszerű, és mivel számuk már jóval meghaladja a százat, taxonómia is készült a besorolás megkönnyítésére (Oxford, 1990).

Az átlagos gyakorló nyelvtanár képéhez megint csak hozzátartozik, hogyha egyáltalán törődik a nyelvtanulási stratégiákkal, azok közül csak a **direkt** stratégiákra összpontosít, ilyen például a szókincs tanulása, a nyelvtani szabályok tanulása. Így aztán az ismétlés, a felidézés segítségével vagy a szójelentés kitalálása és az ehhez hasonló technikák előnyben részesülnek. Egyfelől a humanisztikus módszerek hatására, másfelől a történeti tudatosságot is formáló tanárképzés hatására a nyelvtanárok érezhetően több figyelmet fordítanak a biztonság, a jó érzés növelésére, csoportépítésre, kooperatív tanulásra. Így a tanulóknak lehetőségük nyílik arra, hogy különféle **közvetett** stratégiák használatával további gyakorláshoz jussanak, több vagy alaposabban elmagyarázott hibajavításhoz stb. A nyelvtanítási stratégiák taníthatók, de a tanítás sikeressége nagyban függ a motiváció mélységétől, illetve különféle szociológiai tényezőktől, mint amilyen a zaj vagy a nemek. Oxford és Nyikos (1989) a SILL technikával (Strategy Inventory for Language Learning) végzett vizsgálataik során több mint ezer diákon végeztek kísérleteket. A kísérletek eredményeként nemcsak a leggyakoribb nyelvtanulási stratégiák nomenklatúráját állíthatták fel, hanem más érdekes jelenségekre is bukkantak. Az, hogy a jó nyelvtanulók többféle nyelvtanulási stratégiát használnak, mint a kevésbé sikeresek, nem annyira meglepő, mint az a különbség, hogy a nők több nyelvtanulási stratégiát használnak, mint a férfiak. A vizsgálat során nemcsak a tanulók kognitív és affektív változóit vetették egybe a stratégiák gyakoriságának változóival, hanem olyan összetevőket is vizsgáltak, mint az előzetes tanulási tapasztalatok; az önértékelés; a szakirány, amelyben elkötelezték magukat stb. Az összes változó közül a **motiváció** mutatta a legmagasabb korrelációt a nyelvtanulási stratégiák használatával. Ezen összefüggések ismeretében állítják a szerzők, hogy a motiváció több nyelvtanulási **stratégia használatához** vezet, amely az eredményesség révén növeli az önbizalmat, az **önbizalom** pedig tovább erősíti a motivációt. Ekképpen egy olyan logikai kör jön létre, amelynek szereplői egyvégtében egymást erősítik: a motiváció a stratégiahasználatot, a stratégiahasználat az eredményességet és az önbizalmat, az önbizalom pedig újfent a motivációt. Félő, hogy ugyanez a műveletsor örökmozgóként ellenkező irányba is működik: motiváció hiányában nincs vagy csak alig van nyelvtanulási stratégiahasználat, amelynek eredménye a frusztráció, a frusztráció pedig csökkenti az önbizalmat. Az önbizalom hiánya a motiváció

további gyengüléséhez vezet, ami a minimumra redukálja a nyelvtanulási stratégiák használatát stb.

A nyelvtanulási stratégiák részletes vizsgálata, amely megmutatja, hogy a nyelvtanuló miként dolgozza fel és miként asszimilálja az új információt, rendkívül pontos, szinte mikroszkopikus részletességgel tárja fel, hogy milyen komponensekből áll egy-egy nagyobb ívű, hierarchikusan felépített nyelvtanulási stílus. Az ilyen elemzések lehetővé teszik, hogy a különféle tanulási stílusokhoz válasszunk vagy teremtsünk metodikát, nem pedig fordítva.

A nyelvtanulási stratégiák kutatása népszerű tudományterület, bőséges kutatási adatokkal, szakcikkekkel, szakkönyvekkel. Elterjedése a hetvenes évek közepére tehető, amikor igen élénk érdeklődés nyilvánult meg a „jó tanuló” tulajdonságai iránt (vö. Naiman–Fröhlich–Stern–Todesco, 1978). Naiman és csapata azt állapította meg, hogy a jó nyelvtanuló kihasznál minden gyakorlási lehetőséget, jelentéscentrikus szemléletű, próbálja elemezni és osztályozni a nyelvi formákat, kedveli és meglehetősen pontossággal végzi a jelentés kitalálásának fortélyait stb. A nyolcvanas évek pedagógiája átfogóan vizsgálta a sikeres tanuló stratégiáit. Az ekkor keletkezett tipológiát Oxford is átvette ma már klasszikus könyvében (Oxford, 1990). Ezek szerint beszélhetünk **metakognitív** stratégiákról, mint amilyen magának a stratégiáknak a megtervezése, szervezése, értékelése. Mindezek jól megférnek a klasszikus **kognitív** stratégiákkal, mint amilyen az információátvitel, az érvelés, az elemzés, jegyzetelés, tömörítés stb. A fentiekén kívül beszélhetünk még a **memóriát fejlesztő** stratégiákról, **kompensációs** stratégiákról (ilyen például a kitalálás), valamint a tanulás érzelmi-szociális aspektusait vizsgáló **affektív** stratégiákról, amelyek között a feladatra való ráhangolódás vagy segítségkérés másoktól említhetők példaként. Kevésbé tudatosult a nyelvtanulásban az, hogy tanulás közben az ember miként kezeli érzelmeit, így az affektív terület stratégiái szegényesnek tűnnek a többi területtel történő egybevetésben. A tanulás tehát az, hogy mind a kutatás, mind a napi praxis szempontjából kívánatos, hogy többet foglalkozzunk az érzelmi színezetű stratégiákkal, hiszen a nyelvtanulás nemcsak az intellektust, hanem az egész személyiséget igénybe veszi.

1.5. Ajánlott irodalom

- EHRLMAN, M. E.–DÖRNYEI, Z. (1998): *Interpersonal Dynamics in Second Language Education*. USA, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- GARDNER, R. C.–MACINTYRE, P. D. (1992): *A Student's Contribution to Second-Language Learning*. *Language Teaching* 25. 211–220.
- OXFORD, R. (1990): *Language Learning Strategies*. New York: Newbury House.
- SKEHAN, P. (1989): *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Arnold.

2. A tanuló affektív sajátosságai

2.1. Motiváció

A motiváció szinte a semmiből támad, mint a vágy, tartalmaiban ott bolyong az elfogódottság, valamilyen érzelmi elkötelezettség olyan ritmussal, hanggal, viselkedéssel és mozgásokkal összefüggő jelenségek iránt, amelyeket a nyelvtanulás során jóval később – és sokkal racionálisabban – egy adott kultúra célnyelvi viselkedéseként fogadunk el. Így az igazi **belső motiváció** (integrative, másutt intrinsic motivation) a célnyelv feltételek nélküli elfogadását jelenti, intenzitásában, hullámmásaiban szerelmi viszonyra emlékeztet. (Hevesége idővel mániává vált át, és e mánia nemegyszer tartósabbnak bizonyul a szerelemnél.) A kényszeres, **eszközös motiváció** (instrumental, másutt extrinsic motivation) kiváltó oka a személyen kívül keresendő, középpontjában a hasznosság áll, és a fejlődés bármely stádiuma konkrét vagy átvitt értelemben egyaránt aprópénzre váltható...

A motiváció tehát egy belső lökötés, egy kényszer, amely mögött valamilyen impulzus, valamilyen érzelm munkál, amely cselekvést vált ki. Ez a készlet lehet általános is, de kötődhet konkrét szituációkhoz vagy feladatokhoz is: talán ezért mondják a kutatók, hogy szükségleteink és kényszereink velünk születettek, de intenzitásuk társadalmilag kondicionált. Ausubel a motiváció hat rétegét tárta fel neveléslélektanában (Ausubel, 1968: 368), amely azt bizonyítja, hogy ebben az esetben sem homogén sajátosságról van szó, hanem több jelenség egybekapcsolódásáról. Ausubel fontosnak tartja a **kíváncsiságot**, a felfedezésre való hajlamot, az ismeretlen (szellemi) térségek meghódítását; továbbá a **manipulációs vágyat**, amely a környezet átalakítását, a változások előidézését jelenti. Fontos összetevő még a **cselekvés**, a mozgás, a gyakorlás iránti vágy függetlenül attól, hogy szellemi vagy fizikai cselekvésről van szó, továbbá az a szükséglet, hogy az ember környezetétől, másoktól, esetleg mások ötleteitől, érzelmeitől és gondolataitól **ösztönzést** kapjon. Hasonlóképpen fontos a **tudásvágy**, amely az összes felfedezést, manipulációból eredő eredményt, cselekvési formákat, ösztönzéseket, a problémák megoldása érdekében dolgozza fel, és az eredményeket a személyiség részévé teszi. Végül az **önmegvalósítás** szükséglete is fontos alkotórésze a motiváció szerkezetének, hiszen az ismertté válás vagy az a jó érzés, hogy mások is támogatnak, többnyire felpezsdíti a személyiséget. Az idegen nyelvek tanításában a legtöbb vizsgálat az egyéni, a szociokulturális és az oktatási tényezőket vizsgálja, és alig van olyan kognitív változó, amely nem mutat direkt összefüggést a motiváció fokával (ilyenek például a tanulási stratégiák, a nyelvérzék, az intelligencia, az állhatatosság, sőt az önértékelés is).

Az idegen nyelvek tanításában már hosszú ideje a Gardner és Lambert (Gardner–Lambert, 1972) által leírt **eszközös**, illetve **integrált** motivációt fogadták el a **külső** és **belső** motiváció megkülönböztetésére. Eszerint eszközös motiváltságról beszélünk akkor, amikor

valaki csak azért tanul egy nyelvet, hogy magasabb állást tölthessen be, esetleg azért, mert munkája következtében állandóan idegen nyelvű kezelési utasításokat kell olvasnia, vagy mert nem kap diplomát nyelvvizsga nélkül és így tovább. Ezzel szemben a belső motiváció esetén a jelölt a célnyelvi kultúra részének érzi magát (amelyben a célnyelv megtermett), és az is előfordulhat, hogy a célnyelvet beszélő társadalom tagjává, a célnyelvi ország polgárává kíván válni. Gardner és Lambert vizsgálatait követően megerősödött az a vélemény, hogy a belső motiváció mint a nyelvtanulás sikerességének lelki katalizátora értékesebb, mint az eszközös motiváltság. A belső motiváció dicséretének ez a kizárólagossága valamelyest csökkent az utóbbi időben. Például az angol nyelv világ körüli változatainak gyarapodásával olyan helyi nyelvek alakultak ki (Indiában és egyes afrikai országokban), amelyek az őshonos nyelvek mellett az iskolázás, az érvényesülés elengedhetetlen feltételei. Ezért legalább annyit kijelenthetünk, hogy eszközös motiváltság mellett is kiválóan meg lehet tanulni (illetve el lehet sajátítani) egy nyelvet (vö. Kachru, 1992). Nyilvánvaló, hogy egészen más a kulturális töltése az indiai angolnak az ottani diákok számára (hiszen ez az indiai kultúra szerves része), mint egy másik országban, ahol az angol idegen nyelv. Már a belső motiváció korábbi leírásából kitűnhetett, hogy jelentős intenzitáskülönbségek vannak az egyes fokozatok között: az a tény, hogy valaki meg akar tanulni egy nyelvet, hogy minél többet megtudjon egy népről és kultúrájáról, nem feltétlenül jelenti azt, hogy közöttük akar élni, mint az ország bármely más polgára. Ahhoz, hogy valakiben ilyen **asszimilatív** motiváció alakuljon ki, többnyire szükséges az, hogy huzamos időt töltsön a célországban, és hogy ez a hosszabb idő a kora gyermekkorra essen. Az eddigi egyik legrészletesebb motivációkutatás is kétnyelvű területen vizsgálja a nyelvi attitűdök változásait (AMTB, Attitude/Motivation Test Battery, Gardner–Smythe, 1981). Nem érdektelen megfigyelnünk, hogy milyen területeket vizsgál az AMTB kanadai francia nyelvelsajátítási kontextusokban. Az első terület maga a **motiváció**, amelynek keretében azt vizsgálják, hogy miért választotta a jelölt azt a nyelvet, mekkora erőfeszítést tesz a cél elérésének érdekében, és hogy megelégedésére szolgálnak-e azok a tevékenységek, amelyeket ennek érdekében kifejt. E három részterület közül a kitartó munkálkodás a legfontosabb, ha valaki ezt teszi, motiválnak tekinthető még akkor is, ha nincs kedve tanulni, vagy ha kellemtelennek tartja a tanulási folyamatot. A második vizsgált terület az **integrálódásra** való hajlam, vagyis annak a vizsgálata, hogy a jelölt be akar-e, be tud-e illeszkedni a célnyelvűek csoportjaiba. Ez a törekvése nyilvánvalóan összefügg az idegen nyelvek iránti érdeklődésével általában, és az asszimiláció különböző fokozataival a konkrét helyzetekben. A harmadik terület a **tanulási helyzetre** vonatkozó érzelmi reakciókat gyűjti csoportba, a tanárral, a tankönyvvel, az osztállyal, a nyelvi laboratóriummal és bármely más körülménnyel összefüggő érzésekből. A leggyakoribb témák a tanári tevékenység és a kurzus méltatása. A negyedik terület (amelyről majd még később részletesen szólnunk) a **nyelvi szorongás**, az ezzel kapcsolatos pszichológiai zaj, amelynek mértéke általában nem egyforma az osztályteremben és a valós életben. Az AMTB más területeket is vizsgál az eszközös motiváltságtól a szülői ráhatásig, aminek eredményeképpen meglehetősen részletes profilt kapunk a jelölt nyelvi attitűdjéről, motiváltságának mélységéről.

Döntően a motivációtól függ tehát az, hogy valaki miért választ ki valamilyen nyelvet vagy kultúrát, és hogy utána meddig, mekkora erőfeszítést fejt ki céljai elérésében. Ha tehát egy adott nyelvtanítási helyzetben olyan rendszer szerint működünk, amelynek céljai nem

azonosak a diákéval, akkor valójában korlátozzuk motivációját, holott minden részletnél fontosabb, hogy eredeti elkötelezettségét ápoljuk, fenntartsuk, mert ez a fejlődés motorja a nyelvelsajátítás pszicholingvisztikai folyamatában. Manapság már számtalan egyéb területet is vizsgálnak a motiváció összetevői között, mint például a sikeréhség vagy az elért siker értékelése: büszkeség, elégedettség, esetleg frusztráció, amely áttételesen összefügg az önértékeléssel, önfogadással. Az utóbbi évek kutatásait úgy jellemezhetnénk, hogy a motiváció fogalma egyfelől bővült, másfelől finomodott, főként a szociálpszichológiai és nevelés-lélektani kutatások eredményeképpen (Tremblay–Gardner, 1995; Dörnyei, 1998). Az elemzések azt mutatják, hogy a közvetlen osztálytermi környezet, a kurzus jellege, az értékelés vagy a tanuló önállósága közvetlenül hatnak a motivációra. A diákok a tananyagra, a tanár tevékenységére és a tanulói csoport összetételére reagálnak a legérzékenyebben (vö. Dörnyei, 1994).

A tudományos kutatás szempontjából különösen izgalmas területeket kínál a felnőttkori eszközös motiváltság és annak eredményessége. A politikai, illetve kultur- és katonapolitikai döntések következtében Magyarországon két szakmai csoport is került olyan helyzetbe az utóbbi tíz évben, hogy komoly szinten kellett idegen nyelveket elsajátítania. Az egyik a kevésbé vizsgált orosz tanár-átképzés, amelynek eredményeképpen több ezer orosz nyelvtanár lépett vagy léphetett át más kultúrákba, miközben tanulói státusszal bővíthette a nem anyanyelvű nyelvtanár skizofrén szenvedéseit. Ebben az 1990-től 1996-ig tartó folyamatban azonban olyanok vettek részt, akiknek már volt egy rendkívül komoly idegennyelvelsajátítási tapasztalata, amelyet csak erősíthetett a nyelvtanári hozzáértés. Napjainkban viszont katonák tömeges átképzése folyik, akiknél nem állíthatjuk, hogy a nyelvi képességek foka vagy a belső motiváció vagy akár a szociális háttér a beiskolázásban figyelembe vehető. Nyilvánvaló, hogy a jelenség különösen a kényszeres (eszközös) motiváció kutatóinak kínál különleges terepet. További szakmai csoportokat is említhetnénk az európai uniós csatlakozásokra váró országok szövetében, akik (eddig még fel nem ismert) kényszeres motivációval kellene hogy rendelkezzenek.

A fenti példák is azt mutatják, hogy a hagyományos elképzelés a belső és külső motivációról sokkal árnyaltabbá vált. Napjainkban megjelent például egy olyan belső motiváció, amelyet **rekreációs motivációnak** is tekinthetnénk: ez a művelődési és szórakozási célból beindult nyelvtanulás (pl. az angol az internethasználatban). Sok nyelviskola padjait töltik meg olyan diákok, akik a nyelvet mentálhigiéniai okokból vagy társaságkedvelésből választják. Ez a rekreációs motivációköteg tovább is boncolható, egyben rámutat arra, hogy milyen lényeges, hogy a tanár ismerje a diákok motivációit. Ennél még fontosabb azonban, hogy az esetleg csak ösztönösen támogatott motivációs okokat felfedje és tudatos **motiválási stratégiák** használatával erősítse. A motivációs stratégiák kiművelése a nyelvtanár tehetségének és kreativitásának egyik legszebb és egyben leghálásabb megnyilvánulása.

2.2. Önbizalom és gátlásosság

Az affektív változók közül az önbizalom és a nyelvi szorongás emlékezetesen bukkant fel Krashen hipotéziseiben, pontosabban az érzelmi szűrőről szóló feltételezésében (Krashen, 1982). Eszerint, ha valakinek nagy az önbizalma, akkor (képletesen szólva) az érzelmi szü-

rő „alacsony”, vagyis a bevitt (és megértett) nyelvi anyag csorbitatlanul éri el a nyelvelsajátító berendezést (LAD), tehát a magabiztosság segíti a nyelvelsajátítást. A nyelvi stressz és szorongás esetén az történik, hogy a pszichológiai „zaj” magas, így az érzelmi szűrő is „magas”, vagyis alig vagy torz formában engedi át az interiorizációra szánt nyelvi anyagot. Az ilyen anyag alig vagy csak torz formában éri el a nyelvelsajátító berendezést, és csak kevésbé vezet nyelvelsajátításhoz. Bár az érzelmi szűrő fogalmát Dulay és Burt vezette be (Dulay–Burt, 1977), az önértékeléssel és önbecsüléssel kapcsolatos vizsgálatok különösen Krashen fenti hipotézisét követően élénkültek meg. Az a fajta önbecsülés és magabiztosság, amelyre a nyelvtanulásban szükség van, nem fatalistáknak való, hanem olyanoknak, akik úgy gondolják, hogy sorsuk alakulása tőlük (is) függ. Az egyén fejlődése során a kompetenciák számának fokozódása magabiztossághoz vezet, az önértékelés vagy önbecsülés azonban inkább arról szól, hogy ezeket az eredményeket miként dolgozza fel a személyiség. A világot és benne saját magukat pozitívan értékelő személyek jobb eredményeket mutatnak fel a nyelvtanulásban még akkor is, ha az önmagukról alkotott kép nem egészen pontos. Újabb adalékokat jelent ez egy örök dilemmához: könnyebb-e, jobb-e az embernek az önáltatás, önámítás, mint szembenézni a meztelen tényekkel? Úgy tűnik, hogy a nyelvtanítási helyzetekben is kíméletesebb a „hazudj valami elfogadhatót” filozófiája, mint az önmészto őszinteség.

Az önbizalom szorosan összefügg az önképpel, amelynek általában három elemét szokás megkülönböztetni. Az első az a **benyomás**, amelyet saját **magunkról** alkottunk, a második az **ideális önképünk**, amilyenekké szeretnénk válni, a harmadik pedig az **önbecsülés érzelmcsoportja**, amely azt fejezi ki, hogy milyen az értéktéletünk arról a személyről, akinek magunkat hisszük. Az ideális önkép társadalmilag kondicionált, gyakran szülők, tanárok elvárásai alapján formálódik, és többször az eredeti ambíciók elfojtásához vezet, ha nem a magunk választásai szerint élünk. A fokozott önbizalom lehet állandó torzításokkal járó jellemvonás: ebben a megjelenésében kevésbé tűnik társadalmilag alakíthatónak. Ha az ideális önkép és a valóságos önkép között túl nagy a szakadék, akkor az önbecsülés a mélybe zuhan, gátlásossághoz, bizonytalansághoz vezet. A legszerencsésebb állapot nyilván az a helyzet, amikor csak kevés eltérés van az ideális én és a valóságos énkép között. A gyakorlati nyelvtanulásban a gátlásosság, félénkség különösen a beszédfejlesztésben akadályozza a nyelvtanulót, hiszen ez azt is jelenti, hogy nem használ ki minden olyan alkalmat, amikor a nyelvet gyakorolhatná. Közrejátszhat ebben az a félelem, hogy nem értik meg, vagy túl sok hibát követ el, és az ezért érzett aggodás teszi visszahúzódnóvá. Az otthonosság érzete előcsalogathatja a félénkebb tanulók vállalkozókedvét is, az ilyen környezet megteremtése a nyelvtanár ugyanolyan fontos feladata, mint például a tanítandó idegen nyelvi anyag kiválogatása.

2.3. Nyelvi stressz és szorongás

A nyelvi stressz, nyelvi szorongás jelentőségét csak a hetvenes években kezdte felismerni a kutatás, holott az az irritáltság, félelem, amelyet az idegen nyelven való megszólalás jelent, távolról sem ismeretlen a nyelvtanítási szakma történetében (vö. Horwitz–Young, 1991). Általában nyelvi szorongás, nyelvi stressz akkor lép fel, ha egy olyan nyelvet kell

használnunk, amelyben még nem értük el a megfelelő készség szinteket. A jelenség azonban sokkal bonyolultabb, mint az ilyenkor tapasztalható pulzusszám-növekedés. Különösen a felnőttkori nyelvtanulásban rajzolódnak ki plasztikusan a személyiségvesztés folyamatai. Tanártársaink tapasztalatból ismerhetik azt a jelenséget, amikor ismert, sőt elismert, nagy társadalmi „homlokzattal” rendelkező személyiségek lelkiileg felkészületlenül kerülnek nyelvtanulási helyzetbe, és egyik pillanatról a másikra elveszítik egy fél élet gondos munkájával felépített személyiségüket. A zuhanás félelmetes lehet, a tanár dolga, hogy fékezze ezt a szabadesést. Az utolsó pillanat a maradandó károsodás előtt a „szilvakék álhalál” állapota, amelyből az életre vágyó csecsemő, súlyos regresszió árán, de még előcsalogatható. Nem könnyű felépülni e csapásból, hiszen a mindannyiunkban munkálkodó ismétlési kényszer az anyanyelv mintázatait sugallja ösztönösen és tudatosan egyaránt: ezek egy része más nyelvben, másik kultúrában elfogadhatatlan.

A nyelvi stressz legfontosabb kiváltó elemei a **kommunikációtól való félelem**, a **teszteléstől, értékeléstől való félelem** és a **negatív közösségi megítéléstől való félelem**. Idővel ezekkel szemben is kialakulnak a megfelelő védelmi rendszerek, amelyek a pszichológiában tárgyalt védekező mechanizmusokhoz hasonlóan lehetnek éretlen vagy érettebb stratégiák. Az **érett** védelmek között sorolhatjuk fel az empátia, az előrelátás jelenségeit, az elfojtás képességét, a humor gyógyító hatását, míg az **éretlen** védekezés a legbonyolultabb jelenségeket is csak fekete-fehérben látja, és az így kapott pluszminuszokból is csak az egyiket ragadja ki. A jelenségek mögött valahol a mélyben **az elfogadás vagy elutasítás**, a nyitottság vagy zártság skálái húzódnak meg.

A nyelvtanárok előtt ismertek az olyan nyelvtanulók, akik számára különösen a kezdő nyelvtanulási szakasz egy folyamatos dühroham, amelyben a legfőbb kritika az, hogy a cél nyelvben miért úgy van valami, és miért nem másként (vagyis úgy, ahogy a magyarban). Az ilyen befogadásképtelenség mögött nemcsak intolerancia áll, hanem az én határainak kitinpáncélja, amelyet az egyén még egy másik személyiség felépíthetőségének többlete kedvéért sem kíván lebontani. Ha az én határai ilyen vastagok, akkor a nyelvtanárnak valóságos terapeutává kell válnia ahhoz, hogy tanítványában távolságtartó szeretettel az öncsalás érettebb formáit alakítsa ki, legalább addig, amíg az érettebb viselkedési mechanizmusok működésbe lépnek. Ennek fényében a pszichologizáló vagy humanisztikus módszerek sikerét érthetővé teszi a stresszmentes helyzet kialakítására való törekvésük és lázadásuk a hagyományos osztálytermi formák tetemes szorongást kiváltó nyelvtanulási helyzetei ellen. A felnőtt nyelvtanulónak könnyebb így feladnia azokat a pszichikai szerkezeteket, amelyekkel megvédi magát a világtól, könnyebb megvalósítania egy infantilizációt, egy regressziót, amelyből kiindulva egy másik nyelvben és kultúrában is felépítheti „felnőtt” személyiségét. Az úgynevezett egészes-humanisztikus módszerek közül a valódiak (a tanácskozó módszer és a szuggesztópédia) tudatosan törekednek az énhatárok vékonyítására, relaxálják a szociális gátlásokat, és ha kell, trükkök segítségével segítik a mindennapi páncél levetését (ilyen például a szuggesztópédiában a más névre és személyiségre kivetített szereplés vagy a jógalégzés, mint rituális placebo).

A kutatások azt bizonyítják (például MacIntyre–Gardner, 1991), hogy a nyelvi stressz és szorongás különleges, speciális aggály, gyakran szituatív, például az osztályteremhez kötődik, és általában eltér másféle stresszektől. A fenti szerzők huszonnégy indexet vizsgáltak, és ismét azt találták, hogy a szorongást leginkább kiváltó helyzetek **a mások előtt történő**

kommunikáció és az értékelés. Többszörösen bizonyított tény, hogy a nyelvi stressz csökkenti a nyelvi teljesítményt, aláássa a nyelvi kurzus sikerességét, mert az idegennyelvtanulási folyamat kellemetlen feladattá válik. Mivel ezzel csökken a motiváció, gyengébb lesz a teljesítmény, amely még nagyobb fokú szorongáshoz vezet. Az osztályteremben gúzsba kötve táncoló tanár sem képes mindenféle tanulási stílusnak megfelelni: a hagyományos tanításban a hibákat kritizáló tanár nyilvánosan „szégyeníti meg” a nebulót. Ugyanakkor a nagyon rugalmas, kommunikatív-társalgó tanórávezetés megrémíti azokat a diákokat, akik jól körülírt, áttekinthető feladatokra vágnak, és nem igénylik az interakciót. Mindig lesznek olyanok, akikben az írás és olvasás, esetleg a hallásértés vált ki szorongást, a befelé forduló, vizuális típusban a mások előtt történő megszólalás kelt majd hasonló hullámokat. Ezek az érzelmek szinte mindig káros hatást fejtenek ki, csak nagyon ritka esetekben figyelhető meg olyan jelenség, hogy a nyelvi stressz ösztönzi a teljesítményt.

Vannak kutatók (pl. Oxford, 1999), akik a nyelvi stressz és szorongás egyik formájának tartják az úgynevezett **kulturális sokkot**, amelyet a célországban történő „merülési” gyakorlatok válthatnak ki. A kulturálisan kódolt jelzések elvesztése a nyelvi hiányosságokon túlmenően olyan elveszettségérzést kelthet, amely a pánikkal határos, alapérzései között az elidegenedés, a düh, az önsajnálát, a döntésképtelenség és búskomorság egyaránt előfordulhatnak. MacIntyre és Gardner (1991) szerint a nyelvi szorongás tanult érzelmi reakció, amely akkor alakul ki, ha a célnyelvvel kapcsolatban többször is negatív élményeken esünk át. A szorongás olyan fokot érhet el, hogy nemcsak a tanuló pillanatnyi teljesítményét befolyásolja, hanem véget is vethet az egész tanulási folyamatnak. Ahogy az önbizalom sikeres tanulási eredményekhez vezethet (vö. előző fejezet), úgy a nyelvi szorongás és alacsony motiváció akadályozza a nyelvtanulást.

Sikeres nyelvtanulók esetében is kialakulhatnak olyan nyelvi helyzetek, amelyek más szemszögből vetik fel a magabiztosság, illetve hiányának következményeit. Az a célnyelvet jól beszélő személy, aki huzamosabb időt tölt a célországban, de nem ott telepedett le, kénytelen naponta skizoid kompromisszumokat kötni. A kompromisszumok szélső pontjaiban mindig az eredeti személyiség megőrzése és a célországbeli elfogadás, a „vegyetek be” szükséglete a két szélső érték. Ezen a ponton nem az „énhatárok” vastagságáról vagy vékonyságáról van szó, kitinpáncélról és rejtőzködésről, hanem inkább arról a félelemről, hogyha tényleg bevesznek, elveszíthetem az eredeti személyiséget. Könnyen elveszíteni olyasmit lehet, ami nem sokból áll: élő példa erre számos ötvenhatos magyar külföldön lepusztult nyelvi személyisége. Természetesen ellenpélda is akad: akinek bőven jutott az anyanyelvből, anyanyelvi műveltségéből, az évtizedek múltán sem veszítette el anyanyelvi személyiségét, vagyis csak kevés kompromisszumot kellett kötnie. A különbségek alighanem a motiváció és a nyelvi attitűdök másságában rejlenek.

2.4. További affektív tényezők

Amennyiben komolyan vesszük azt, hogy a nyelvtanárnak feladata a nyelvi készségek fejlesztése éppúgy, mint a tanulási készségek kialakítása, akkor a nyelvtanulóról szóló ismeretek bővítése szükséges és kívánatos. Ebben a rövid fejezetben az affektív tényezők körét bővítjük.

2.4.1. A bizonytalanság tűrése és a kockázatvállalás

A nyelvtanulás során gyakran és váratlanul kerülünk olyan helyzetekbe, amelyek zavarosak, túl bonyolultak, nehezen megoldhatóak. A legegyszerűbb esetekben ismeretlen szavak vagy szerkezetek okozzák a zavart, és ilyenkor az olyan tanulók, akik nem szeretik a bizonytalanságot, könnyen feladják a tanulást, nem veszik fel a kesztyűt. Ők azok, akik a nyelvtanulásban is olyan helyzeteket szeretnek, amelyek világosak, mert jól elmagyarázták, és a megoldás is könnyű, mert már előtte elpróbálták, begyakorolták. Márpedig a bizonytalanság tűrésének, a kétértelműség legalább ideiglenes elfogadásának hiánya nem viszi előre a nyelvtanulás ügyét. Gyakran kell olyan helyzetekben is megszólalni, amikor nem lehetünk benne bizonyosak, hogy amit mondunk, az helyes. A nem egészen tökéletes válasz is alkalmas arra, hogy ne szakadjon meg a társalgás fonala, és ez már elegendő ahhoz, hogy fenntartsa az érdeklődést: a társalgás tovább folytatódhat. El kell tehát fogadni mindazokat a bizonytalanságokat, amelyeket a kiejtésben vagy a jelentéssel kapcsolatosan érzünk, és ez általában jobban sikerül azoknak a tanulóknak, akik elviselnek egy ilyen **nyitottságot**, akiknél nem kell minden egyes jelenséget azonnal „**rövidre zárni**”. Vannak olyan szerzők, akik a bizonytalanság tűrését inkább kognitív stratégiának tartják (például Brown, 1994), amennyiben az úgynevezett nyitott személyiségek olyan tényeket is el tudnak fogadni, amelyek ellentmondanak addigi nézeteiknek, és képesek elraktározni egymásnak ellentmondó állításokat. Ezzel szemben a dogmatikusnak tűnő „lezártak” hajlamosak arra, hogy elutasításnak minden olyan jelenséget, amely nincs összhangban eddigi tapasztalatukkal, mert nem szerepel gondosan megmunkált kognitív térképükön. Mindkét felfogásnak lehetnek előnyei is, hátrányai is, azonban az idegen nyelvek tanulásában a bizonytalanság tűrése kitüntetett szerepet kap.

Azok a tanulók, akik nehezen viselik el a bizonytalanságot, gyakran elnémulnak, ha arról van szó, hogy ki kellene találni valamit, minthogy ez a **találgatás** a nyelvtanulásban bizonyos korlátok között folyik (például egy szó jelentésének megfejtése a kontextusból). Mérsékelt találgatásnak tűnik ez, amelynek nagyon is szilárd háttere lehet műveltségben, világismeretben. Általában kerülik a kockázatot azok a tanulók, akiknek kevés az önbizalmuk, és rosszul tűrik a bizonytalanságot. Ilyen esetekben a gátlásosság előnthez az egész osztályt, ha a tanári kritikától vagy a tanulótársak gúnyolódásától való félelem olyan mértékű. A kockázatvállalás erősödését csak gyakorlással, a bizalom fokozásával, sikerélményekkel lehet biztosítani.

2.4.2. Együttműködés és versenyszellem

Az előző témakörrel szorosan összefügg a kooperatív tanítás és tanulás jelentősége, hiszen a **tanárral, tanulótársakkal**, esetleg **anyanyelvű beszélőkkel** való együtt-tanulás igénye nagyban függ a tanuló bátorságától, vagyis attól, hogy milyen mértékben hajlandó kockázatokat vállalni. Az ilyenfajta együttműködésekhez a tanár tanítási stílusát, az osztálytermi gyakorlatok teljes rendszerét át kell alakítani, és az egymás iránti bizalom olyan fejlettségi fokát kell elérni, mint amilyen a tanácskozási módszerben tapasztalható. Míg a versenyszellem többnyire fokozza a büntudatot, a sikertelenségtől való félelmet, ellensé-

geskedést és elszigeteltséget okoz, addig a kooperatív tanulás növelheti az önbizalmat, egymás jobb megismeréséhez vezet. Bár a kooperáció előnyösebbnek tűnik a nyelvtanulásban, Reid kutatása azt bizonyítja, hogy az idegen vagy második nyelvet tanulók gyakran azért nem választják az együttműködő tanulás csoportos formáit, mert iskolai emlékeikben vagy kultúrájukban általában nem szerepelnek közösségi célok, amelyeket közösségben kell elérni (Reid, 1987).

2.4.3. Empátia

Nyelvhasználatunkkal hatást gyakorolunk egymás gondolataira, érzéseire, viselkedésére, így minden olyan tranzakció, amely túlnyúlik az egyénen, fontossá válik az idegen nyelvek tanulásában is. A szociálpszichológia által vizsgált társadalmi viselkedések számos formája (például vonzódás, agresszió, kommunikációs stílus stb.) valamilyen formában megjelenik a nyelvtanulásban is. Ezek között válogatva jutunk el az empátiához, amely nemcsak a nyelvtanárok esetében fontos kritérium, hanem a nyelvtanulás sikerét is nagyban elősegítheti. Az empátia nemcsak egyszerűen az a képesség, hogy segítségével bele tudjuk élni magunkat mások helyzetébe, hanem ugyanakkor saját személyiségünket is próbáljuk lámpásként használni a másik személy megértésében. A nyelvtanulás esetén ezt a másik „személyt” képletesen tekinthetjük az ideális célnyelvű viselkedésnek is. Ez a tranzakció feltételezi, hogy ismerjük a saját érzéseinket, és azt is, hogy képesek vagyunk egy másik személlyel azonosulni. Ez burkoltan azt is jelenti, hogy empátiás képességünk csak annak arányában növekedhet, amennyiben saját magunkat is egyre jobban megismerjük.

Az empátia nem jelent azonosulást a vizsgált személlyel vagy jelenséggel (az ilyen egyezést vagy harmóniát a szimpátia fejezi ki). A kommunikáció igen jó próbaköve a megérzésekkel segített empátiánknak. Ha feltételezéseink hamisak, és nem felelnek meg a valóságnak, az akár meg is hiúsíthatja a társalgást. A megérzéssel segített beleélés egyik pillanatról a másikra a megértéshez vezet, mintha a személyiséghatárok fellazulása egy villanásra kölcsönösen lehetővé tenné az érzelmi állapotok átélését. Humán kommunikációban mindig feltételezünk egy bizonyos mennyiségű tudást vagy egy bizonyos érzelmi állapotot. Ahhoz, hogy ezeket az értékeket jól becsüljük meg, át kell alakítani a saját énhatárainkat, hogy átjárhatóvá váljanak, és így fogadjunk is, de küldhessünk is üzeneteket. Az idegen nyelvek tanulásában ez fokozza ezt a misztériumot az a tény, hogy a célnyelvű kultúrákban élő beszélőkkel kapcsolatos ismereteinkben ha lehet, még több a fikció. Bizonytalan nyelvi képességek mellett kell pontosan azonosítani a partner kognitív és affektív sajátosságait, miközben azt a kellemetlen tapasztalatot is el kell viselnünk, hogy a saját érzelmi-gondolati állapotunkat félreértette a partner, és minden próbálkozásunk a rólunk szóló üzenet közlésére hatástalan marad. Ha annyit tudunk is, hogy a fejlett beleélési képességekkel rendelkező nyelvtanulónak nagyobb esélye van a sikerre, azt nem tudjuk, hogy konkrétan mi az, ami előidézi a sikert. Az empátia gyakorlása az osztályteremben metodikai szempontból ugyanolyan korlátozott vagy lehetetlen, mint az empátia „megtanulása” felnőttkorban. Mindezek ellenére az empátia jelenségét tovább kell vizsgálni a nyelvtanulásban, hiszen nélküle nincsen sem interkulturális, sem multikulturális kommunikáció.

2.4.4. Extrovertáltság

Az extrovertált személyiségtípus Jung pszichológiai alaptípusainak egyike. Léte abból a kettősségből ered, hogy a személyiség belső ösztönző ereje (freudi terminológiával libidója) önmaga avagy a külvilág felé irányul-e: ennek alapján extrovertált (külvilág felé forduló) vagy introvertált (befelé forduló) pszichológiai típusról beszélhetünk. Jung további típusokat különböztet meg annak alapján, hogy az információk feldolgozásában valaki érzékitalapú tapasztalati típus, avagy ösztönösen működik, illetve aszerint, hogy következtetéseit gondolkodási folyamatokkal vagy inkább érzelmek alapján alakítja ki. A közgondolkodás szerint a vidám, társaságkedvelő, emberi kapcsolatokat szívesen teremtő, gyorsan reagáló egyéniség az extrovertált személyiség, akinek nagyobb esélye van nyelvtanulási sikerélményre, mint a töprengésre, szorongásra hajlamos, érzelmileg nehezen mozgó, megfontolt, introvertált személyiségnek. A Jung-féle alaptípusok nem egyeznek pontosan a közhitelével, az extrovertált személyiség egyszerűen azt jelenti, hogy a külvilág érdekes számára, abból töltődik fel. A társadalmi elvárás az iskolában olyan, hogy a nyelvtanár csodálja és imádja a fecsegő, barátkozó diákot, aki minden gátlás nélkül vesz részt az osztálytermi diskurzusban. Ezek a felszíni jegyek nem mindig jelentenek extrovertáltságot, viszont „arénázásuk” fényében a másfajta nyelvtanulásra kiválóan alkalmas introvertáltak kevésbé tűnnek értelmetlennek. Az eredeti extrovertáltság inkább azt jelenti, hogy az önmegvalósítás, az egészségesség érzése, az önbecsülés az ilyen személyekben másoktól függ, mások is kellenek ahhoz, hogy „jól érezze magát”. Az introvertált személyiségek esetén is félrevezető az a sztereotípiája, amit fentebb leírtunk, hiszen éppen az introvertáltak nagyon gyakran egy olyan belső, személyiségükből fakadó erővel rendelkeznek, amilyen az extrovertáltakban ritkán fordul elő. Nem letek döntő bizonyítékokra azok a kutatók, akik az extrovertáltság és az empátia, illetve az extrovertáltság és a nyelvtanulási siker közötti összefüggéseket vizsgálták (pl. Naiman és társai, 1978), ugyanis előfordulhat, hogy az introvertált személy mutat nagyobb empátiát, ha azt nem is juttatja kifejezésre. Hasonlóképpen, a kulturális különbségek miatt egy japán tanuló a megfelelő tiszteletadás és udvariasság érdekében az introvertáltság külső jezeit mutatja, mert kultúrájukban az Amerikában nagyra becsült extrovertáltság nem elfogadható. Jung elképzelései feledésbe merültek a behaviorizmus idején, és a hatvanas években támadtak fel újra, amikor a pszichológiai vizsgálódás, sőt az oktatás is visszatért a különbözőség tudomásulvételéhez, szélsőségeiben pedig az „annyiban vagyok, amennyiben különbözöm” filozófiájához. Ebben az időszakban keletkezett a Myers-Briggs Type Indicator (Myers, 1962), amely Jung elképzeléseit újítja fel, és kontrasztok formájában vizsgálja a pszichológiai alkatot. A 15. táblázatban bemutatunk néhány személyiségjegyet ebből a tesztből, amelyek segítségével – kombinatorikai alapon – többféle személyiség is leírható, méghozzá úgy, hogy a besorolás bizonyos osztálytermi következményeket is maga után vonhat.

Mint ahogy a Myers-Briggs-féle karakterjegyek alapján felállított személyiségtípusok és nyelvtanulási sikereik egyelőre még a kevésbé kutatott területekhez tartoznak, bevezetésük azért volt mégis indokolt ebben a fejezetben, mert logikai szempontból mind a tanulási stílusok fogalmát, mind a tanulótípusok fogalmát támogatja.

15. táblázat: Myers-Briggs-féle személyiségjegyek (Brown, H. D., 1987: 111 nyomán)

Extrovertált	Introvertált
sokféle kapcsolat szélesség extenzív energiasugárzás külső események iránti érdeklődés interakció	limitált kapcsolatok mélység intenzív az energia konzerválása belső reakciók iránti érdeklődés koncentráció stb.
Tapasztalás	Ösztönösség
tapasztalat múlt reális tényleges földhözragadt hasznosság tény gyakorlatiasság „perspiráció” (nagy erőfeszítéssel végzett munka)	megérzés jövő spekulatív lehetséges égbenjáró fantázia kitaláció eredetiség „inspiráció” (ihlet) stb.
Gondolkodás	Érzelmek
objektív elvek törvények kritérium erély személytelen igazságos kategóriák standardok kritizálás elemzés hozzárendelés	szubjektív értékek enyhítő körülmények intimitás rábeszélés személyes emberi harmónia jó vagy rossz értékelés szimpátia odaadás
Megítélés	Érzékelés
megállapodott eldöntött rögzített előre tervez a magam elvei szerint élek zárttság döntéshozatal határozott sürgetés határidő! gyerünk, lássunk neki!	függő még több adat szükséges hajlékony menet közben alkalmazkodik az élet csak történik velem nyitott változatok kincskeresés hezitáló van még idő miféle határidő? várjunk és majd meglátjuk stb.

2.5. Tanulási stílusok

A gyakorlott nyelvtanár napi rutinjához tartozik, hogy ha egy új közösséggel kezd el foglalkozni, akkor a nyelvi képességek vizsgálata mellett a legfontosabb tanulási stílusokról is tájékozódik. Számos kognitív és affektív változó közvetlen vagy közvetett kapcsolatban áll a tanulási stílussal, a tanulási stílus pedig – a könnyebb kezelhetőség érdekében – tanuló-típussá válik a tanár számára a nyelvtanulási folyamatban. Megalapozottabb metodikai döntéseket hozhat az a nyelvtanár, aki jól ismeri ezeket az összefüggéseket a rábizott közösségekben. A legkönnyebben megkülönböztethető tanulási stílusok az érzékszervi preferenciákon alapulnak: eszerint beszélhetünk **vizuális** tanulási stílusról, **auditív** tanulási stílusról és **szenzomotoros** tanulási stílusról. Ez az osztályozás olyan nyilvánvaló, hogy az azonos nevű tanulótípusok kapcsán átment a köztudatba, ezért az ezzel kapcsolatos részletekkel a tanulótípusok tárgyalásánál foglalkozunk (V/3.).

Egy másik tanulási stíluscsoportozatot a **nyíltság** és a **zárttság** ellentétpárral jellemezhetünk. Ez a zárttság ebben az esetben olyan diákra vonatkozik, aki addig nem kíván továbbhaladni, amíg minden nem világos. Az ilyen diák pontos irányítást kíván az órán, tisztán akarja látni a szabályokat, minden tevékenységét előre megtervezi, és mindenre fel kíván készülni. Az ilyen diák számára az ötletszerű tevékenységek, például spontán beszélgetés a tanórán, különleges megpróbáltatást jelent. Nem így az úgynevezett nyitott diák számára, aki általában nem veszi nagyon komolyan az idegennyelv-tanulást, inkább játéknak tekinti, rugalmasabb, és így a bizonytalanságot is jobban tűri. Az ilyen tanulótípus akkor kerül nehéz helyzetbe, ha komoly szervezettséget igénylő, nagy teljesítményt elváró, hagyományos nyelvi osztályban kell tanulnia.

Rokon vonásokat találunk a **globális** és **analitikus** tanulási stílus kontrasztjában, hiszen az analitikus stílusú nyelvtanuló szereti a nyelvtani részleteket, és igyekszik távol maradni a gördülékenységet igénylő beszédhelyzetektől. Az analitikus tanuló könnyen letapad egyes mozzanatoknál, nem hajlandó más szót, szinonimát használni abban az esetben, ha egy adott szó nem jut az eszébe, és így tanulásának menete is lelassul, nem jut elég gyakorláshoz. A globális vagy egészes stílusú diák viszont jól használja a különféle kompenzációs stratégiákat, a találgatást, a más szavakkal történő elmondást, viszont nehezen boldogul a nyelvtani részletekkel, általában a pontossággal és a nyelvhelyességgel.

Oxford tipológiájában (Oxford, 1999) szerepel egy olyan csoportosítás, amelyben az **ösztönös és véletlenszerűen** előrehaladó tanulási stílus alkot kontrasztot a **konkrét, lépések szerint haladó** tanulási stílussal. Az utóbbi tanulási stílus igényeit legjobban egy programozott anyag képes kielégíteni, hiszen minden apró tényt egymás után szervezett és logikus módon következő lépésekben kíván feldolgozni és kevés érdeklődést mutat a nagyobb összefüggések iránt. Bár ez a tanulási stílus lassúnak tűnik, saját tempója szerint azonban mégis képes a célok elérésére. Az ilyen diák akkor frusztrálódik, ha a nyelvóra tervezetlen, ha nincs logikus összefüggés az előrehaladásban. Ugyanezek a jelenségek nem zavarják az ösztönös-véletlenszerű tanulót, aki képes nem sorrend alapján, hanem meglehetősen elvont módon felismerni a nagyobb összefüggéseket, és ha ez már sikerült, akkor úgy érzi, hogy megfejtette a rejtvényt, és az apró lépéses műveletek, gyakorlatok csak untatják.

Felesleges további kategóriákat felsorolnunk, szinte mindegyik felosztás tükrözi a nyelvtanulás alapvető dilemmáit: a hagyományos tanulás és az elsajátítás látszólagos ellentétét, a formák vagy funkciók felőli megközelítést és így tovább. A nyelvtanítás-történet

ismert módszerei tág elméletek helyett azért szűkültek módszerekké, mert nem voltak képesek együtt dajkálni ezeket az ellentéteket, hanem engedményeket tettek valamelyik oldal irányába. Így a nyelvtani-fordító módszer kedvezett az analitikus, zárt és konkrét lépésekből építkező nyelvtanulási stílusnak. Ezzel szemben a korai direkt módszer a globális, nyitott és intuitív-véletlenszerű nyelvtanulási stílust részesítette előnyben. Nyelvtanulási stílusuk alapján szokás a tanulókat különféle tanulótípusokba sorolni, így a legismertebb típusokat – a szoros összefüggést nem cáfolva – a következő fejezetben tárgyaljuk.

A tanulási **stílus** a személyiséggel és gondolkodással szoros összefüggésben fejlődik ki, így valakinek a tanulási stílusa meglehetősen állandó, ugyanakkor ezek a stílusjegyek meg is különböztetik másoktól. Így például lehet valaki bal féltékés analitikus tanuló, esetleg még introvertált is, az ezekből kialakult tanulási stílus általában jellemzi a személyt, mint viszonylagos állandó. Ehhez képest el kell különítenünk a nyelvtanulási **stratégiákat**, amelyek független változóként az adott feladat vagy a kívánt művelet és sok más tényező szerint változhatnak, így egyetlen személyen belül is sokféle variáció előfordulhat. Az igazán sikeres nyelvtanulók nagy repertoárral rendelkeznek a nyelvtanulási stratégiák területén, sőt kritikus esetekben még arra is képesek, hogy tanulási stílusukat némiképpen módosítsák. A tanulási stílusról tehát kijelenthetjük, hogy az a tanuló természetes, szokványos és kedvelt tanulási módszereit tartalmazza, amely részben a velünk született személyiségvonásokból, részben a neveltetésből és a társadalmi háttérből, részben a már esetlegesen meglévő nyelvtanulási tapasztalatunkból áll össze. Minden tanulási preferenciában egy idő után ott szerepel azon hiányosságoknak vagy gyengeségeknek a pótlása, amelyet a tanuló önmagával kapcsolatban észrevett. Ebben az értelemben a tanulási stílus jelzése annak a folyamatnak, hogy alkalmazkodunk környezetünkhöz, amely genetikailag kódolt az emberben. Az utóbbi két évtizedben nagy volumenű kutatás indult meg a tanulási stílusok felderítésére, amelynek eredményeként kereskedelmileg forgalmazott tesztek születtek. A legsikeresebb eljárásokat mutatja be Willing (Willing, 1988), aki könyvében azzal az izgalmas kérdéssel is foglalkozik, hogy miként lehet egy tanulócentrikus oktatásban annyiféle tanulási stílusnak helyt adni. Ebben az esetben az elvárásoknak való megfelelés nem egyszerűen csak tanulói elégedettséghez vezet, hanem a közös érdek és a kölcsönös tisztelet felismeréséhez, amely **a tanulási stílus és a tanítási stílus megfelelő párosítása** esetén tanulási sikert vált ki.

2.6. Ajánlott irodalom

- BROWN, H. D. (1994): Teaching by Principles. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall Regents.
- EHRMAN, M. E. (1996): Understanding Second Language Learning Difficulties. Thousand Oaks: Sage.
- HORWITZ, E. K.–YOUNG, D. J. (1991): Language Anxiety. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- WILLING, K. (1988): Learning Styles in Adult Migrant Education. (Reprint 1993, Macquarie University.) Sydney: National Centre for ELT and Research.

3. Tanulótípusok

Ebben a tanulói sajátosságokról szóló fejezetben hamarabb kerítettünk sort a tanulási stratégiák tárgyalására, mint a tanulási stílusok elemzésére. Ennek a rendszerezésnek is megvan a maga oka, viszont a tényleges logikai sorrend inkább a tanuló nyelvi adottságai-ból, nyelvi **attitűd**jeiből indul ki: ezek erőteljesen befolyásolják a nyelvtanulási **stílust**, amely viszonylag állandó és nehezebben változtatható. Ehhez képest bármely tanuló a nyelvtanulási **stratégiák** egész tárházával rendelkezhet: a volumen gyakran motivációfüggő. A nyelvtanulási stílust számos szerző nem feltétlenül szándékosan, de egybemossa a tanulótípusokkal (a tanulási stílust követően nyelvileg is megjelenik a tanulói stílus, majd a tanulótípus: learning style, learner style, learner type). Ez a momentum nemcsak arra utal, hogy a **tanulótípus** egyenes következménye az egyénre jellemző tanulási stílusok összességének, hanem arra is, hogy a sztereotípiák alkalmazása egyszerűsíti a tanár munkáját. Ugyanakkor bármely sztereotípiát könnyen túlzott általánosításhoz vezethet, így mindjárt előljáróban ki kell jelentenünk, hogy sem tiszta tanulótípus, sem a nyelvtanulási eredményekben egyedül üdvözítő tanulótípus nem létezik. Az eredményesség mozgatórugója általában a helyes nyelvtanulási szokás és nem a tanulótípus. Az elkövetkezendő néhány leírás mégis vegytiszta állapotban próbál bemutatni néhány nyelvtanuló típust a teljességre való törekvés igénye nélkül.

3.1. Változatok tanulótípusokra

A tanulói típusok bemutatása majdnem minden könyvben az érzékszervi preferenciákon alapuló leírással kezdődik: az **auditív**, a **vizuális** és a **szenzomotoros** típusok leírásával. Kétségtelen, hogy vannak olyanok, akik némán, vannak, akik fennhangon tanulják például a szavakat, de vannak olyanok is, akik mindeközben körbe-körbe járnak, vagy legalább a hajukat csavargatják az ujjuk köré. Mind a családi, mind az iskolai hagyomány meglehetősen konformista nálunk, így a helytelen elvárás következményeképpen a tanulás igen gyakran abból áll, hogy a tanulónak némán kell a hamuszürke lapokról az ólomnalmas gondolatokat agybamerni. Így aztán nem meglepő, hogy tíz emberből legalább kilenc vizuális típusnak mondja magát, még akkor is, ha egy részletesebb vizsgálódás kideríti, hogy közülük többen jól fejlett auditív vagy motorikus képességeiket is használhatnák. A néma olvasás segítségével történő nyelvtanulás rossz szelleme szerencsére már csak ritkán kísért, hiszen az egyetlen eredmény, amely ezzel a tanulási stílussal elérhető, egy helytelen szokás. Az a tanuló, aki a szemén át akarja kimerni a betűtengert, nemcsak sziszifuszi mun-

kát vállal, hanem be is csapja magát: mindig csak ott mozog majd otthonosan, ahonnan me-regetett: a papíron.

A tanulási stílusokról szóló fejezetben felállított kategóriák, ellentétpárok számos kö-zös vonással rendelkeztek, és azt sejtették, hogy valahol a mélyben a bal és jobb féltekés tanulás preferenciája húzódik meg. Számos olyan tanulótípusokról szóló modell létezik, amely ugyanezeknek a kettőségeknek a kivetítése. Pask és Scott (1972) leírásában például az egyik típus megfelelő távolságból szemléli az egész jelenséget, és a vele kapcsolatos fel-tételezéseit rögtön kipróbálja a gyakorlatban. Ezzel a típussal az is előfordulhat, hogy túl hamar meglehetősen szubjektíven jut el általános következtetésekhez, amelyek nem felel-nek meg a tényeknek. Ezzel szemben a másik típus csak lépésenként képes haladni, egy-szerre csak egy dologgal tud foglalkozni, a haladás viszonylag lassú, és nem biztos, hogy az adott témán belül felismeri a legfontosabb összefüggéseket. Nevezhetnénk ezt a két tanuló-típust az **egészlezes** és az **aprólékos** ellentétének is (holist–serialist). Rendkívül hasonló tí-pusokat ír le Entwistle (1981) a **mélyreható** és **felszínen maradó** típusok megalkotásával (deep processing és surface processing types). Szövegek feldolgozásánál a felszínen mara-dó tanulók igyekeznek neveket megjegyezni, a szöveget szóról szóra visszaadni, a tevé-kenység inkább a magolás irányába mutat. Ugyanakkor a mélyreható, összefüggéseket kereső tanuló igyekszik felfedni a szerző legfontosabb érveit, a szöveg legfontosabb gondo-latait, egész munkálkodása a megértésre irányul. Vannak olyan diákok, akik kifejezetten igénylik az iskolai környezetet, a tanár irányítását, rendszeresen részt vesznek a foglalkozá-sokon, igénylik a vizsgákat, becsületesen és keményen dolgoznak. Ezt a típust Hudson (1968) képletesen **tantervfüggő** diáknak nevezte el. Ellentéte a **tantervtől független** diák, aki a saját maga elképzelései szerint szeret dolgozni, nem feltétlenül híve a rendszeres munkának, és többnyire úgy érzi, hogy a kurzus követelményei csak korlátozzák előrehala-dását (syllabus-bound és syllabus-free).

Az ellentétpárokból leírható tanulói típusok áttételesen, de időnként jól kitapinthatóan összefüggnek a háttérben meghúzódó **kognitív stílusok** különbségeivel. Egyfelől a konver-gens és divergens gondolkodás különbségeire utalhatunk (Guilford, 1956), másfelől a me-zőfüggő és mezőfüggetlen jellegzetességekről az érzékelésben (Witkin, 1954). Távoli roko-na a fenti kategóriáknak például az úgynevezett **impulzív** és **reflektív** tanulótípus kettősége (Kagan, 1965). Különösen az ifjú korosztályra jellemző, hogy problémamegoldó feladatok során impulzív módon az első lehetséges megoldást már be is vetik, amelyről nagyon gyak-ran kiderül, hogy téves. Egy másik tanulói típus inkább elgondolkodik a dologról, és csak sokkal később próbálkozik a megoldással. Az ilyen reflektív típusú tanulói megoldások többször bizonyulnak helyesnek. A reflektív tanulótípus annyira szeretne elsöre pontos vá-laszt adni, hogy inkább elviseli a pszichológiai kellemetlenséget, amelyet a hosszú szünet okoz. Az impulzív tanuló viszont annyira személyfüggő, hogy vaktában lövöldöz, és a kör-nyezetében előforduló külső jelekből próbál rájönni, hogy eltalálta-e a helyes megoldást. Az életkor előrehaladtával növekszik a reflektív típusú reakálás aránya.

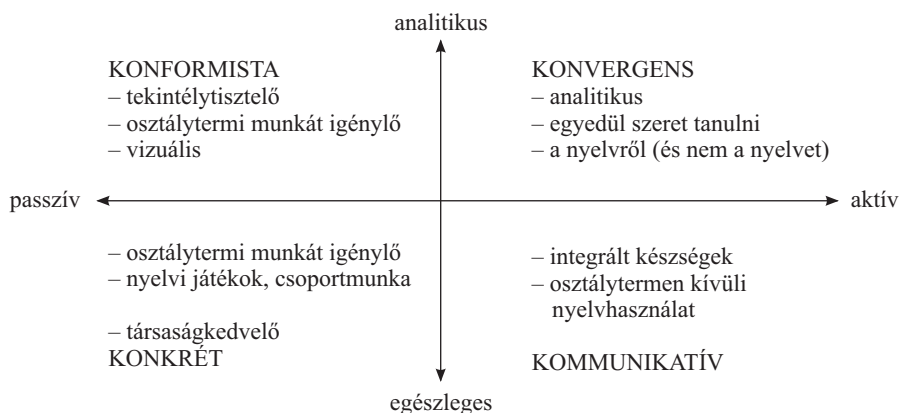
A nyolcvanas évek végéig a tanulótípusok leírásában ismét megjelentek Jung szemé-lyiségtipológiájának alapkategóriái (például Hanson–Silver–Strong, 1989). Leírásukban négy alaptípust szerepeltetnek: a **teljesítménycentrikus**, a tananyag teljes elsajátítására ké-pes tanulót; az **elmélkedő**, önállóságra hajlamos tanulót; a **szintetizáló** tanulót és az **érze-lemfüggő** tanulót. Saját leírásuk szerint az első típus precíz, jól szervezett, igényli a tanári

vezetést és a rendezett osztálytermi munkát, mindkét lábbal a földön jár, és gyakorlatias is (sensing-thinker). A második tanulótípus mindenütt az összefüggéseket keresi, szeret egyedül dolgozni, tudásorientált, állandó szellemi kíváncsiság hajtja, a tanulásban is szereti a kihívásokat (intuitive-thinker). A harmadik tanulótípus is kíváncsi, megpróbálja magát mindig másként kifejezni, motivált, kreatív és fantáziadús, akit általában lehangol a rutin vagy a lélektelen memorizálás. Olyan környezetben tanul a legjobban, amely újításokra törekszik, ötleteit másokkal is megosztja. A negyedik típus értékeli a feléje irányuló személyes figyelmet, érzelmi elkötelezettséggel szeret dolgozni, igényli a többiek helyeslését, szüksége van a közösség támogatására, értékeit igyekszik társaihoz mérni.

Az eddig leírt általánosabb tanulótípusokhoz képest idézzünk fel néhány jellegzetes típust a nyelviskolák sűrűjéből. Van egy olyan tanulótípus, aki a nyelvi tények, törvények segítségével mindenképpen meg akarja érteni a nyelv működését, csak a megértett dolgokat fogadja el, és amíg ez nem alakul ki, nem hajlandó továbblépni. Nem akarja tudomásul venni, hogy a nyelv kettős természetéből szokás által szavatolt, de nem logikus jelenségek is következnek. Minden felismert szabályt alkalmazni kíván, úgy elemez, mint egy gép, és következtetéseiből építi fel a nyelvet, ráadásul mindig pontosan tudja, hogy sokrétű, elágazó nyelvi programjának éppen melyik pontján található. Ezt a típust **töprengő**nek is nevezhetnénk. Van olyan típus is, aki szenvedélyes gyűjtőgető, a papagájmódra leutánczott nyelvi jelenségeket fontosságuktól teljesen függetlenül memóriájába kényszeríti, és az ott alaposan „bedresszírozott” beszédhasítókat – néha a legváratlanabb pillanatban – kinyilatkoztatja. Ezt a típust **biflázó**nak nevezhetjük el. Egy másik, a nyelvtanulásban nagyon sikeres típus nem hagyományos értelemben vett tanuló, hanem inkább elsajátító, aki a célnyelvbe a kulturális értékek vonzásában, erős érzelmi töltéssel alámerül. Óriási beleérző képessége szinte megsúgja neki az idegen nyelvű forgatókönyv következő lépését. Egy gyakorló pszichológus érzékenységevel és bizonyosságával fejt meg partnerei lelkivilágát, és nemcsak tudja, hogy milyen mondatokat kell mondania, hanem ki is mondja őket. A befogadás tehát főként érzelmi, a kimenő teljesítmény pedig gyakran eruptív. **Empátiás** nyelvtanulás ez, a célnyelv és kultúrájának szivacszerű befogadása. Egyik legfontosabb jellegzetessége, hogy szinte kezdettől fogva folyékonyan kommunikál, még ha nyelvi hibákkal is, a kiejtésre viszont rendkívül érzékeny. Elnevezhetjük „dumáló” típusnak is. Talán fölösleges hangsúlyozni, hogy közel kerülhetnénk az ideális nyelvtanuló típusához, ha a hármat össze lehetne gyúrni, hogy útközben elveszítsük a töprengő mesterkéeltségét, a biflázó zagyválását és a dumáló terhéssé váló rajongását.

Végezetül válasszunk ki egy olyan modellt, amely Kolb (1976) tanulási stílusának egyes kategóriáit használja kiindulási pontként. Kolb szerint a tanulás ciklikus jellegű, és általában a következő négy lépésből áll: a kiindulópont a konkrét tapasztalat, a második lépés ennek a tapasztalásnak a feldolgozása, megfigyelése és elemzése, ezt követően juthatunk absztraktabb következtetésekre, amely a harmadik lépés, és a negyedik ennek az absztrakt tapasztalatnak a konkretizálása gyakorlati feladatokban. Ha Kolb kategóriái nem is hatottak nagyon újszerűnek, a segítségükkel felállított modell (Willing, 1987) két dimenzió mentén mutatja be a tanulási stílusokat, illetve a nyelvtanulói típusokat. A trigonometriai jellegű rendszer két tengelye egy-egy skála, amely az analitikustól az egészesig (függőleges) és a passzívtól az aktív szemléletig (vízszintes) terjed. Willing tipológiáját felnőtt

31. ábra: Nyelvtanuló-típusok Willing (1987) szerint



ausztrál bevándoroltak angoltanulási stílusai alapján állította fel, kategóriáit a 31. ábra mutatja be.

A **konformista** tanuló elismeri és igényli a tanár tekintélyét, és azt akarja, hogy a tanár mindent magyarázzon el. Füzetében mindent jegyzetel, részletesen tanulmányozza a nyelvtant, szeret olvasás útján tanulni, és az új szavakat látnia is kell ahhoz, hogy megtanulja őket. Általában jobban szeret a nyelvről tanulni, a tényleges nyelvhasználat gyakorlása helyett. Számára a nyelvtanulás egy rendszerezett, logikus, jól szervezett munka. Előrehaladásában a központi tekintélyre, a tanárra támaszkodik, társaival alig van kapcsolatban. Az ilyen tanuló a hagyományos, nem kommunikatív osztálytermi megoldásokat pártolja, a jól átgondolt, jól megtervezett és megszervezett tanári munkát. Egy, már korábban említett tipológia szerint mezőfüggetlen és passzív típusnak is nevezhető.

A **konvergens** vagy analitikus tanuló szintén elemez, a nyelvtanra koncentrálni, gyakran tanulmányoz idegen nyelvű újságokat, könyveket. Bár szívesen dolgozik a tanár által összeállított feladatokon is, szeret egyedül tanulni. Az anyag feldolgozásakor szereti feltárni a részleteket, az összefüggéseket. Független típus, aki megbízik a saját ítéletében, igyekszik elkerülni a csoportos foglalkozásokat, időnként akár a nyelvórát is, és a saját elképzelése szerint halad. A nyelvet szinte tárgyiasítja, kívülről szemléli, nem tekinti olyannak, amivel személyes dolgokat lehet kifejezni. Az ilyen tanuló szívesen dolgozik egy nyelvi centrumban, ahol az a képessége, hogy meg tudja tervezni saját munkáját, párosul a lehetőséggel, hogy sokféle anyagból válogathat. A már idézett terminológia szerint ez az analitikus típus mezőfüggetlen és aktív.

A **konkrét** tanuló a tényleges élményekből tanul, szereti a nyelvi játékokat, filmeket, videókat, képek használatát, kazetták hallgatását. Szívesen gyakorolja az angolt az osztálytermen kívül. Szereti a pármunkát és a csoportmunkát, amelyek során társaival beszélgethet. Közvetlen tapasztalatait tehát a nyelv használatából származnak, a különféle készségek fejlesztéséből, kommunikatív aktivitásokból. Elfogadja viszont az osztálytermi körülményeket és a tanár tekintélyét a munka megszervezésében. A másik csoportosításban ez a tanuló a mezőfüggő és passzív csoporthoz tartozik.

A **kommunikatív** nyelvtanuló sokat merít abból, hogy akár élőben, akár a televízióban figyeli az anyanyelvi beszélőket, barátaival is szívesen beszélget az idegen nyelven, és ahol csak lehet, az osztálytermen kívül is használja a célnyelvet minden élethelyzetben. A szavakat hallás útján sajátítja el, egészenletes módon érzékeli a nyelvet, és magabiztosan használja a társalgási helyzetben, miközben kockázatokat is vállal. A jelentésre koncentrál, a készségeket integráltan használja, így nem nagyon érdekli a nyelvi elemzés, a nyelvi elemek egyenként történő elsajátítása. Központi kategóriája az egészenletes, megbontatlan kommunikatív készség. Az ilyen tanulók mezőfüggő és aktív típusok.

Nem meglepő, hogy a fentiek alapján Willing azt javasolta, hogy a nyelvi csoportokat tanulótípusok alapján kell megszervezni, ugyanis a vizsgált minta egészében mintegy harminc százalék volt a konformista tanuló, tíz százalék a konkrét, negyven százalék a kommunikatív, és újfent tíz százalék a konvergens tanulók aránya – a megmaradó tíz százalékot nem lehetett besorolni egyik kategóriába sem egyértelműen. A legtöbb helyen azonban az ilyen oktatásszervezési megoldás lehetetlen, így a tanárok legfeljebb arra törekedhetnek, hogy tanítási stílusukat a többségi tanulótípushoz igazítják. Egy ilyen párosítással jobb eredményeket érhetnek el. Az a műhiba, hogy a nyelvtanár a tanulóktól idegen tanítási stílust kényszerít az osztály többségére, a motiváció csökkenéséhez, rosszabb nyelvi teljesítményekhez, esetleg érdektelenséghez is vezethet.

Ennyi nyelvtanulói típus bemutatása után felmerülhet a kérdés, hogy melyik típus a jó nyelvtanuló. Ahogy igazán tisztán megvalósuló nyelvtanulói típusok sincsenek, ugyanúgy abszolút értelemben vett legjobb nyelvtanulói típus sincs. Bármely alaptípusból kifejleszthető azonban a jó nyelvtanuló: a helyes nyelvtanulási szokásokkal rendelkező nyelvtanuló. Az egyén nyelvtanulási folyamatában a jól megválasztott nyelvtanulási stratégiák fontosabbak, mint a tanulási stíluson alapuló tanulótípus milyensége.

3.2. Az ideális nyelvtanuló anatómiája

A tanulótípusok, tanulási stílusok, tanulási stratégiák vizsgálatát, különösen a hetvenes években, megelőzte az úgynevezett jó és rossz nyelvtanulók vizsgálata (vö. Naiman és munkatársai, 1975, Rubin, 1975, Entwistle, 1981). Vizsgálataikban nemcsak nyelvtanulási stratégiákat, hanem általános tanulási stratégiákat is figyelembe vettek, és jónak azt a nyelvtanulót minősítették, aki mind a nyelvi képességvizsgáló tesztekben, mind az osztályzásban, mind a nyelvi szinteket vizsgáló teljesítménymérésekben egyaránt kiemelkedőnek bizonyult. Rubin (1975) a megfigyelésen kívül interjúkat is készített, és a következő sajátosságokat találta a legfontosabbnak:

- a jó nyelvtanuló sokat gyakorol;
- a jó nyelvtanuló hajlandó találgatni, és viszonylag pontosan találgat;
- a jó nyelvtanuló nemcsak a saját, hanem mások beszédét is monitorozza, ezért a saját standardjainak kialakításán túlmenően beszédének fogadtatását is figyeli;
- a jó nyelvtanuló nem gátlásos, nem bánja, ha butának tűnik, mert nem sikerült tökéletesen kommunikálnia, nem bánja, hogy hibákat követ el, ha tanulhat belőlük, és

ha azok nem akasztják meg a kommunikáció menetét – így a bizonytalanságot is jól tűri;

- a jó nyelvtanuló egyik legerősebb vágya az, hogy kommunikáljon és hogy tanuljon ebből a kommunikációból;
- a jó nyelvtanuló mindig a jelentést tartja szem előtt, tudja, hogy az információ átjutatásához nem elegendő csak a nyelvtanra figyelni stb.

Rubin és Thompson (1982) egy későbbi igen népszerű kiadványban a hatékony és jó nyelvtanuló leírását a fentiekén kívül még a következő tulajdonságokkal egészítette ki:

- a jó nyelvtanuló minden lehetőséget kihasznál arra, hogy az osztályteremben vagy azon kívül gyakorolja a nyelvet;
- a jó nyelvtanuló kreatív, és kísérletezik is a nyelvvel;
- a jó nyelvtanuló mnemotechnikai trükköket is használ a szavak megjegyzésére;
- a jó nyelvtanuló felhasználja eddigi nyelvészeti ismereteit, amelyeknek forrása természetesen az anyanyelv;
- a jó nyelvtanuló hajlamos egészes nyelvdarabokat (kifejezéseket), kliséket, ismert szófordulatokat elsajátítani, amelyek segítségével jobban társalog, mint amennyi a valóságos kompetenciája;
- a jó nyelvtanuló érzékeny a különféle beszédstílusokra, és már viszonylag hamar képes arra, hogy saját beszédstílusát a szituáció jellegéhez igazítsa stb.

A Naiman és munkatársai által lefolytatott úgynevezett torontói vizsgálat (1978) hasonló képletek alapján hasonló eredményekre jutott, bár a tanulási technikák, stratégiák körében még több részletet tárt fel, mint Rubin vizsgálata. Foglalkozott például a következő technikák szerepével: szókincslisták összeállítása; jegyzetelés; frissen megfogalmazott mondatok néma, gondolati kipróbálása; bonyolult hangkombinációk hangos gyakorlása; nehezebb nyelvtani szerkezetek rajzos értelmezése; tévéműsorok felvétele, megtekintése és elemzése stb. A Naiman-tanulmány egyik központi pszichológiai vonása a bizonytalanság tűrésének konstatálása, ami nyilvánvalóan összefügg a magabiztossággal és a kockázatvállalással. A másik rendkívül fontos minőség a tanulási folyamathoz való viszony, méghozzá a tanulási éhség, a bizalom és a sikeréhség összefüggéseiben.

A fenti és későbbi modellek figyelembevételével (pl. Willing, 1988) arra a következtetésre juthatunk, hogy a jó nyelvtanuló nem annyira tanulói típus kérdése, megformálása a helyes nyelvtanulási szokások, a kiválasztott és megfelelő szintre fejlesztett nyelvtanulási stratégiák csoportjától függ. Az is nyilvánvaló, hogy nem minden sikeres nyelvtanuló rendelkezik az itt felsorolt összes tulajdonsággal, hanem a fentiekből néhányat felölelő sorozattal. A helyes nyelvtanulási stratégiák felsorolása sem teljes ezekben a vizsgálatokban, az eredményes stratégiák körét később Oxford (1990) tovább bővítette. Azt sem szabad elfelejtenünk, hogy a tanulási stílus egyik fontos tényezője a nyelvtanuló sikerének, hiszen a megfelelő stratégiák elsajátításában hol barát, hol ellenség az előzetes tudás, a motiváció típusa és erőssége, az értelmi képességek fejlettsége, a nyelvi stressz mértéke. A legtöbb esetben már az is elegendő, ha a tanuló változatossá képes tenni tanulási stílusát, és nem válik egyetlen tanulási stílus, egyetlen sztereotípiá rabjává.

3.3. Ajánlott irodalom

- NAIMAN, N.–FRÖHLICH, M.–STERN, H. H.–TODESCO, A. (1978): *The Good Language Learner*. Research in Education Series, No. 7, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- O'MALLEY, J. M.–CHAMOT, A. U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RUBIN, J.–THOMPSON, I. (1982): *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle & Heinle.
- SCARCELLA, R.–OXFORD, R. (1991): *The Tapestry of Language Learning*. Boston, MA: Heinle and Heinle.

4. A nyelvtanulók szociobiológiája

Azt a címet is adhattuk volna a fejezetnek, hogy demográfiai jelenségek a nyelvtanulásban, hiszen a vizsgálendő kérdések, mint például életkor, nemek, társadalmi rétegek, állandó témái a demográfiai kutatásoknak is. Amikor ezeket a kérdéseket a nyelvtanulás szemszögéből értelmezzük, több biológiai elmélettel találkozunk, mint szociológiaival, talán csak azért, mert az életkort kivéve szinte az összes terület alig kutatott, még felderítetlen.

4.1. Életkor

A közhiedelem szerint a gyermekek jobb nyelvtanulók, mint a felnőttek, ezért minél korábban kezd el valaki egy nyelvet tanulni, annál jobb. (A fenti megállapítások támogatására tudat alatti bizonyítékként valószínűleg az szolgál, hogy a rendkívül változó társadalmi körülmények ellenére minden gyermek, ha csak nem beteg, elsajátítja anyanyelvét.) Kutatási adatok azonban nem támasztják alá ezeket a hipotéziseket, az egymásnak gyakran ellentmondó adatok végkicsengése inkább az, hogy az ember bármely életkorban hatékony nyelvtanulóvá válhat.

Krashen (Krashen, 1982: 43) az akkor rendelkezésére álló szakirodalom alapján a következő megállapításokat teszi:

- a felnőtt nyelvtanuló gyorsabban halad át az idegen nyelv elsajátításának kezdeti szakaszain;
- az idősebb gyerekek gyorsabb elsajátítók, mint a kisebbek;
- azok a nyelvelsajátítók, akik már kora gyermekkorukban megismerték az adott idegen nyelvet, hosszú távon jobb eredményeket érnek el a nyelvelsajátításban, mint azok, akik ugyanezt felnőttként kezdték.

Két elméletre szokás hivatkozni, amely szerint ajánlatos gyermekkorban elkezdni a nyelvtanulást. Az egyik Chomsky tanítása a velünk született nyelvelsajátító berendezésről (LAD), amely az elképzelés szerint a pubertás után visszafejlődik, megszűnik. A másik ilyen elmélet Lenneberg neuropszichológiai érvelése, miszerint idegrendszerünk a kor előrehaladtával elveszti dinamikusan plaszticitását, és ez a nyelvtanulási képességet is érinti. Ezekből az elméletekből szokás levezetni a **kritikus életkor hipotézisét**, amely megmagyarázza, hogy a kisgyermek miért tanul meg minden nagyobb megrázkódtatás nélkül egy másik nyelvet, míg a felnőttnek súlyos traumát okoz a kezdő szakasz, amikor még megszólalni

sem tud, és a későbbi előrehaladást is nyelvi szorongás övezi. Krashen szerint az életkor problémája bizonyos értelemben nem létezik, az elsajátítás két tényezőtől függ: a megérthető (és megértett) idegen nyelvi anyag mennyiségétől és az érzelmi szűrőtől. Ha nincs ellenérzés, nincs védekezés, akkor az érzelmi szűrő „alacsony”, és ez segíti a nyelvtanulást. Ha viszont csekély az önbizalom, alacsony a motiváltság és a nyelvi stressz jelentős, akkor az érzelmi szűrő működésbe lép, ami csökkenti vagy megakadályozza a nyelvelsajátítást. Krashen szerint nem nyelvelsajátító képességünket veszítjük el a serdülőkor környékén, hanem inkább az érzelmi szűrő működése erősödik fel, ami azt jelenti, hogy a felnőttkorban is képesek vagyunk a nyelvelsajátításra.

Más kutatók szerint, ha meg is marad a felnőttekben ez a nyelvelsajátító berendezés, kevésbé férnek hozzá, többek között éppen azért, mert mentális képességeik fejlettsége elhomályosítja a nyelvnek azt az ősi átélhetőségét, amelybe a gyermek kapaszkodik. Kognitív érettségük (hogy tudniillik el tudnak gondolkodni a gondolkodásról, és tudnak beszélgetni a beszélgetésről) szintén akadályozó tényező lehet az elsajátításban. A beszéd is egy olyan készség, mint az úszás vagy az ének: összetett és fizikai jellegű, egyszerre ösztönös és értelmes. A gyermekben éppen a kognitív éretlenség magyarázza azt, hogy az ilyen készségek elsajátítása ösztönös és reflektív, így a beszédképesség elsajátítása is automatikus. Minél idősebb egy nyelvtanuló, annál nagyobb rá az esély, hogy elemezni fogja azt, amit tanul, és ez lelassítja a nyelvelsajátítást, csökkenti a spontaneitást. További hátránya még a felnőtteknek, hogy általában „időre” akarnak nyelvet tanulni, gyorsan, ami nagyon eltér a gyermekkor idegennyelv-elsajátítástól. Ráadásul rögtön a legmagasabb szinten szeretnék használni társalgási készségeiket, vitázni, ellenkezni, aggódni, rábeszélni, magyarázni, érvelni szeretnének bonyolult dolgokról. Mivel nehezen találhatnak vissza vagy nem is akarnak visszatalálni a gyermekkor állapotokba, és a nagy önérzet miatt még csak véletlenül sem szeretnének ostobának látszani, így inkább kerülik a társalgásokat, mert félnek attól, hogy hibákat követnek el. Ezzel azonban éppen attól a lehetőségtől fosztják meg magukat, amely a legfontosabb sikerélményt jelenti a nyelvtanulásban: az eleinte hibáktól tarkított kommunikáció folyamatosságától.

Vannak persze a felnőtteknek előnyei is a gyermekekkel szemben: képesek hosszabban odafigyelni egy-egy témára, jobb a memóriájuk, kialakultabb tanulási szokásokkal rendelkeznek, általában jobban motiváltak, mint a gyermekek. Továbbá a felnőttek érzékenyebbek a nyelvhelyességre, a szókincs megfelelő használatára, és gyorsabban is tanulnak. Egyes becslések szerint a gyermek körülbelül húszezer órát tölt el a nyelvi közegben az első nyelv elsajátítása során. Ha ezt a számot egybevetjük a szerencsés esetben félezertről ezer órát felölöző nyelvi kurzusokkal, akkor nem lepődünk meg azon, hogy az anyanyelvet mindenki elsajátítja, az idegen nyelvet pedig csak kevesen. A felnőtteknek megvan az az előnyük is, hogy az idegen nyelv elsajátítása idején már írni, olvasni tudnak, és ez mindenképpen segíti tanulásukat. A nyelvtanulást nagyban támogatja a világgal kapcsolatos tények ismerete, a tapasztalati és szociális tudás, amellyel a felnőtt rendelkezik, a serdülő kevésbé, a kisgyermek alig.

Úgy összegezhethetnénk tehát a különbségeket, hogy a felnőttek nagyobb sebességgel sajátítják el a morfológiát és a szintaxist, de a beszéd folyamatosságában, és főként az autentikus kiejtésben azok érnek el jobb eredményt, akik már gyermekkorukban kezdték tanulni a nyelvet. Bár a felnőttek gyorsabban haladnak az elején, velük az is többször előfordul,

hogy nyelvi képességeik egy adott ponton fosszilizálódnak, és nem is fejlődnek tovább. Egyes kutatók ezt azzal magyarázzák (Scarcella–Oxford, 1991), hogy a felnőttek számára az a bizonyos egyetemes nyelvtani érzék (universal grammar) ekkor már nem hozzáférhető. Az a közhiedelem tehát, hogy egy gyermek jobb nyelvtanuló, csak annyiban igaz, hogy a gyermekkorban elkezdett nyelvtanulásnak van esélye arra, hogy anyanyelvű vagy azt megközelítő kiejtési mintát és gördülékeny beszédet mutasson fel. Bár a felnőtt a nyelvtanulás kezdeti szakaszaiban érvényesítheti kognitív előnyeit, és ezért gyorsabban halad, később lelassul, gyakran le is áll. Ugyanakkor a gyermek a lassú fejlődést követően gyorsabban halad át az idegen nyelvet célba vevő approximáció végső szakaszain.

4.2. A nemek közötti különbségek

Annak ellenére, hogy különösen az angolszász országokban a hetvenes évektől kezdve intenzív érdeklődés kíséri a nyelv és a nemek viszonyát (különösen a politikai korrektség szempontjából), a nemek szerepét az idegen nyelvek tanulásában megdöbbenően kevesen kutatták. A vizsgálatok egy része a nyelvtanulási stratégiák használatára vonatkozott, eszerint a nők gyakrabban és többféle tanulási stratégiát használtak, mint a férfiak, főleg olyanokat, amelyeknek központjában a kommunikáció segítése áll. Még abban az esetben is eltérnek stratégiáik típusai, ha megfelelő, nyelvtanulási stratégiákat tanító képzésben részesültek a jelöltek. Nagy a valószínűsége, hogy a nyelvtanulási motiváció szerkezetében, a tanulási stílusban, a tanulás eredményességében, esetleg a készségszintek végső kifejtésében is különbségek vannak férfiak és nők között, erről azonban nincsenek megbízható adataink.

Két olyan terület van, ahol néhány adat áll rendelkezésre: az egyik a **verbális képességek**, a másik pedig a **nyelvhasználat jellege**. A közhiedelem szerint a lányok nem olyan jó tanulók, mint a fiúk (hiszen több analfabéta nő él a világon, mint férfi). A fejlett országokban végzett felmérések szerint ez egyáltalán nem így van: a lányok jobban teljesítenek a szóbeli képességeket igénylő tesztekben, hamarabb tanulnak meg olvasni, és íráskészségük is fejlettebb (pl. a hírhedt tizenegy, majd tizenöt éves korban lebonyolított angliai vizsgákon). Függetlenül attól, hogy ezt az úgynevezett szóbeli képességet nehéz meghatározni, tény, hogy Angliában mind a nyelvvel kapcsolatos tantárgyakban, mind az idegen nyelvekben a lányok nagyon jól helytállnak. A magyarázatok között az érésbeli különbségek ugyanúgy szerepelnek, mint a lányokkal szemben táplált eltérő társadalmi elvárás, de ezek vagy az ehhez hasonló magyarázatok nem túl meggyőzőek. Annál inkább meglepő, hogy olyan szakmákban is, amelyek nyelvi kommunikációs készségeket igényelnek, a nők kevésbé használják ki ezen képességeiket: a vezető pozíciókat még mindig férfiak töltik be.

Egy másik jelentős terület, ahol a nemek között kimutatható különbségek vannak, az a nyelvhasználat. Egyesek szerint ezek a különbségek inkább egyenlőtlenségek, amelyet a család és az iskola, illetve általában véve a társadalmi környezet alakít ki. A fiúk határozottabbnak mutatkoznak az osztályteremben, bele-bebeszólnak az óra menetébe, és furcsa módon ezt a tanárok támogatják azzal, hogy nem tiltják: ez csak egyik megnyilvánulása a szükségtelen megkülönböztetéseknek. A számos anyanyelvi interakciós vizsgálat azt bizonyítja, hogy a nyelvhasználatban kimutatható különbségek más tantárgyakban is megoldan-

dó problémákat jelentenek, nemcsak az idegen nyelvek tanulásában. A nemek közötti különbségek vizsgálata az idegen nyelvek tanulásában mindenképpen további kutatásokat igényel.

4.3. Akkulturáció és társadalmi távolság

Jelen esetben a cím csak arra szolgál, hogy megjelölje azt az irányt, amerre haladunk. Az **akkulturáció** ugyanis a kultúra elfogadásának, befogadásának, asszimilációjának csak egyik elmélete, a **társadalmi távolságok** pedig nemcsak társadalmi rétegek közötti különbségeket jelenthetnek, hanem atavisztikus faji különbözőségeket is, ahol a társadalmi távolság nem politikai (mint amilyennek azt sok modern társadalom szeretné beállítani), hanem szociológiai (életmódbeli) vagy éppenséggel biológiai (genetikai). E területek elsődleges kutatói valójában a szociológia, a nyelvészet, az etnográfia, az embertan és még számos más tudomány. Az osztályteremben az eredeti történések következményei jelennek meg, amelyekkel a nyelvpedagógia kénytelen foglalkozni. Ugyanakkor világosan látnunk kell, hogy az emberi személyiségekbe fókuszált társadalmi különbségek nyelvi konfrontációinak igazi terepe nem az osztályterem, hanem a célnyelvű ország, ahol csak a huzamosabban ott tartózkodó személy (diák, vendégmunkás, kivándorolt) találkozhat az elfogadás és befogadás, az elfogadtatás és elismertetés paradoxonjaival. Így nem is meglepő, hogy Schumann akkulturációs modellje (Schumann, 1986) csak természetes merülési helyzetekkel foglalkozik, osztálytermi összefüggésekkel nem.

Már korábban is ejtettünk szót arról, hogy a célnyelvet tanuló közösség vagy egyén nem feltétlenül abból a célból tanulja a nyelvet és a hozzá tartozó kultúrát, mert teljes egészében annak a kultúrának (és társadalomnak) a részévé kíván válni. Úgy is lehet akkulturálódni, hogy csak alkalmazkodunk az adott kultúrához – a másik esetben asszimilálódásról van szó. Schumann szerint bármely csoportba tartozik valaki, egyformán jó eredményeket érhet el a célnyelv elsajátításában. A nyelvtanulás sikeressége azonban számtalan tényezőtől függ, és ebben az esetleges nyelvi képességek hiánya, rossz nyelvtanulási szokások stb. nem tekinthetők kizárólagos okoknak, ha az adaptáció nem eléggé sikeres. Igen fontos ugyanis mind a **pszichológiai**, mind a **szociális távolság** kérdése a nyelvtanuló és a befogadók között. Schumann összesen kilenc olyan tényezőt jelöl meg, amelyek fontosak a nyelvelsajátításban. Ebből a kilenc tényezőtől éppen az **érzelmi** és a **szociális** összetevők azok, amelyek a legjelentősebbek az akkulturáció mértékének, arányainak kialakulásában. (A további hét tényező a következő: személyiség, kognitív képességek, biológiai adottságok, nyelvi adottságok, egyéni sajátosságok és a tananyag, illetve a tanítás minősége.) Az akkulturáció mértéke, intenzitása – mint egy távolságjelző berendezés – arról ad hírt, hogy a kultúrába kötött nyelvet elsajátító személy a szociológiai és pszichológiai elfogadás vagy elutasítás, befogadás vagy kirekesztés végpontjai között hol helyezkedik el. Szükséges értelemben azt is állíthatjuk, hogy egy személy csak olyan mértékben képes elsajátítani egy nyelvet, amilyen mértékben képes az akkulturációra. Ha tehát lehetőségem van arra, hogy megfelelő mennyiségű kapcsolatot tudok teremteni célnyelvűekkel, és megvan bennem a pszichológiai nyitottság arra, hogy minden olyan ismeretet, amelyet ebből szerzek, be is fogadom, akkor megvan a lehetőségem arra, hogy a lehető legtöbbet hozzam ki az adott ide-

gen nyelv elsajátításából. Ehhez képest többletet már csak az jelent, ha a célnyelvű csoport embereit „referenciaként” kezelem, akiknek nemcsak a nyelvét, hanem az életmódját, élet-filozófiáját is el akarom sajátítani (mert a mostohagyerek státus is elfogadható). Sok ilyen idegen kultúra körül legyeskedő „mostohagyerek” csak azért nem ismeri fel valódi státusát, mert kapcsolata az adott ország személyeivel és intézményeivel ott-tartózkodásának huza-mossága ellenére felszínes, külsődleges események (például ösztöndíj) által irányított. Csak igazi konfliktushelyzetekben derül ki gyakran, hogy a másság elfogadásának hangoztatása és türése között van néhány határvonal. Egy olyan nyelv- és népcsoportozat, amely politikailag, gazdaságilag, kulturális és technikai szempontból domináns helyzetben van és nagy létszámú, ráadásul hangoztatja is az egyenlőség elveit, mindenképpen vonzó a nyelvtanuló szempontjából.

Schumann elmélete szerint tehát legalább három jól leírható kategória létezik: az anyanyelvű egyéniség és az egyéni **kultúra teljes feladása** (assimilation); az egyéni nyelv és kultúra teljes megőrzése és a célnyelvi **kultúra elutasítása** (preservation) és az arányos **alkalmazkodás a célnyelvi kultúrához** (acculturation). A megfigyelések azt mutatják, hogy ha a két kultúra rendkívül hasonló egymáshoz, vagy vannak kongruens elemei, akkor az növeli a kialakítható társadalmi kapcsolatok számát, és így segíti a második nyelv elsajátítását. Fontos tényező az ott-tartózkodás minősége, teljes ideje (length of residence – LOR), amelynek – az emigráció hosszúságától függően – megvannak a maga nyelvi és akkulturációs fázisai. Észak-Amerika szigetmagyságai, mivel saját egyházat, klubokat, iskolákat, ipari és kereskedelmi cégeket tartottak fent, hosszú ideig klauzúraszerűen működtek. Ez az elzártság azonban az amerikai–magyar közös intézményekkel tűzdelve átjárhatóvá vált, és visszafordíthatatlanná tette az elkülönülésből az asszimilációba vezető folyamatot.

A nyelvválasztással kapcsolatos felhajtó erő és társadalmi érvényesülés problematikája ugyan kötődik nyelvpolitikai kérdésekhez (a nyelv fenntartása, tervezése, bilingvizmus és kisebbségi nyelvek stb.), ez azonban már nem témája a nyelvpedagógiai vizsgálódásoknak. Összességében úgy is megfogalmazhatjuk, hogy Schumann elmélete, az akkulturáció a célnyelv megtanulását csak egy elemként kezeli az általános modellben, és abból is csak a nyelv elsajátításával foglalkozik, aminek eredménye a bevándorlók oktatásmentes nyelvtudása. Schumann teóriájának egy másik ágazatában azt a közismert jelenséget, hogy egyes bevándorlók csak néhány kifejezést használnak (és azt is pontatlanul) abban a kevés helyzetben, amikor kommunikációra kényszerülnek, a pidgin nyelvek kialakulására jellemző helyzetnek tartja, és az akkulturáció hiányával magyarázza.

Schumann akkulturális modelljéhez képest Giles és Byrne (1982) az idegen nyelv megtanulását és az akkulturációt (nép)**csoporthoz közti mozgásnak** fogja fel, amely csak abban az esetben jön létre, ha bizonyos feltételek teljesülnek. Különösen megnő az idegen nyelvek tanulásának (és a más népcsoportokhoz való csatlakozásnak) az esélye akkor, ha az eredeti népcsoportban gyengül a nemzeti tudat, és az ebbe a csoportba való tartozást nem tekintik azonosító jegynek. Ugyanakkor más feltételeknek is jelen kell lenniük: csökken az etnolingvisztikai vitalitás, amely többek között azt is jelenti, hogy a csoport tagjai nem érzik úgy, hogy részesednek, esetleg ki is vannak zárva a központi hatalomból; más etnikai csoportokkal való egybevetésüket kedvezőtlennek ítélik, és könnyen tudnának azonosulni egy más nyelvű, más kultúrájú csoporttal. Ha a szokványos nyelvi és kulturális határok, amelyek korábban élesen elválasztották más nyelvi csoportoktól, „puhulnak”, akkor átjár-

hatóvá is válnak. Ezeknek a tényezőknek az együttese azt sejteti, hogy az idegen, de vonzó (nép)csoporthoz felé kilépők nyelvtanulása és kulturális adaptálódása sikeres lesz.

A szakirodalom gyakran hivatkozik még Gardner „**merülési**” modelljeire, amelyek azzal a többlettel rendelkeznek, hogy osztálytermi helyzeteket is vizsgálnak. A helyzet természetesen speciális, hiszen a montreali McGill Egyetemen folytatott kísérletek a Kanadában bátorított, időnként parancsolt kétnyelvűség **nevelési-szociális** lehetőségeit kutatják. Ezekben az esetekben valódi merülési gyakorlatokról van szó, nem úgy, mint az egyesült államokbeli „alámerüléses” nevelési helyzetekben, ahol a kisebbségi népcsoportok többsége amerikai iskolázásban részesül. Gardner legutóbbi modelljében (Gardner, 1985) a tanulási eredményeket már csak három nagyobb tényező következményeként kezeli: a társadalmi és kulturális miliő, az egyéni tanulói különbségek és a tanulási helyzet által kiváltott eseményekként. Ha például a társadalmi és kulturális elvárás olyan, hogy egynyelvűséggel is lehet boldogulni, akkor ez a nyelvekről és kultúrákról olyan képet alakít ki, amely kevésbé motivál második nyelv és kultúra megszerzésére. Az ilyen képzeteknek fontos hatásuk van a motivációra, amely viszont a tanulással kapcsolódik egybe, akár ösztönös, akár tudatos tanulásról van szó. Így mind a második nyelv elsajátításában, mind az általa igényelt kultúrához kapcsolatos attitűdökben fontos szerepet játszik az eredeti társadalmi-kulturális környezet még abban az esetben is, ha ezek a kapcsolódások közvetettek. Így a motiváción, az önbizalmon, a nyelvi adottságokon és attitűdökön túlmenően Gardner modelljének legfőbb erénye éppen az, hogy bemutatja, miként befolyásolja a tanulási környezet az elérhető eredményeket. Arra viszont egyik modell sem tud jelenleg választ adni, hogy miért jutnak el a nyelvet tanulók egymástól nagyon eltérő nyelvi szintekre majdnem függetlenül attól, hogy milyen életkorúak, milyen neműek, milyen társadalmi osztályból jöttek, vagy milyen etnikumhoz tartoznak.

4.4. Ajánlott irodalom

- GARDNER, R. C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- SCHUMANN, J. H. (1998): *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford: Blackwell.
- SINGLETON, D. (1989): *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- SKEHAN, P. (1988): *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford, Oxford University Press.

5. A nyelvtanulási folyamat sajátosságai

A tanulás olyan pszichológiai folyamat, amelynek eredményeképpen viszonylag állandó változások tapasztalhatóak ismereteinkben, készségeinkben és jártasságainkban. Létrejöttükben a közfelfogás szerint a megvalósulás a fontos, és nem feltétlenül az, hogy vak próbálkozás, kondicionálás vagy belátás útján alakult ki az elvárt viselkedés. A tanulás e fent említett alaptípusai, alpműveletei a nyelvtanulásban is fellelhetők: a pontos intonációs minták elsajátítása vak próbálkozásokkal történik; a sztereotip kifejezések, klisék, közhe-lyek automatizálása kondicionálással, bizonyos grammatikai szabályszerűségek (pl. igeidő-követés) felismerése pedig belátással. A példák csak azt kívánják illusztrálni, hogy tanulás és nyelvtanulás esetében az egész és a rész viszonyáról van szó: az elkövetkezendő néhány oldal feladata az, hogy inkább az eltérésekre mutasson rá, mintsem az azonosságokra. A nyelvtanulás is osztozik a tanulás olyan általános vonásaiban, mint például azok a tények, hogy a tanulás valami új megszerzését, elsajátítását jelenti; hogy ezt a megszerzett ismeretet vagy készséget meg kell jegyezni; hogy ehhez a megtartáshoz emlékeztető, kognitív szerve-zettségre és raktározókapacitásra van szükség; hogy mindez változást jelent viselkedé-sünkben, de ez a viszonylag állandó változás is felelhető stb. Az utóbbi egy-két évtizedben a nyelvtanulásban is előtérbe került maga a tanulási folyamat, ez azonban még nem fele-dtetheti velünk azt az igényt, hogy bármely tanulási folyamat a vele párosított, a vele össz-hangban álló tanítási folyamattal együtt értelmes, csak azzal együtt értelmezhető. (Erre a kérdésre még a fejezet végén visszatérünk a kooperatív tanulás és az önálló tanulás kont-rasztjának elemzésével.)

5.1. Tanulásfelfogások

Az emberi tanulás jelentőségét, mibenlétét több tudományág is magyarázza, az ismeretelmélettől a pszichológiáig. A tanulás felfogásának koronkénti változásait, pedagógiai ér-telmezéseit részletesen mutatják be a kortárs didaktikák (pl. Falus, 1998: 144). A tanulási környezet, a tanulási stílus, a tanári habitus olyan egységet jelent a képzésben, hogy a tanu-lás felfogásának korok szerinti változásai még az idegen nyelvek tanulásának speciális kör-ülményei között is nyomon követhetők. Így például az ismeretek átadására törekvő, deduktív megközelítésen alapuló nyelvtan- és fordítástanítás az ókori és középkori nyelvtanításnak éppúgy sajátossága, mint majd később a nyelvtani-fordító módszernek. A szemléltetéshez kapcsolódó szenzualista pedagógia Comenius révén éppen a nyelvtanítással kísérletezett Sárospatakon (de felmenő rokonságába tartozik az audiovizuális módszer, illetve a direkt

módszer és a kommunikatív nyelvtanítás egy-egy változata). A cselekvés pedagógiájának tanulásfelfogásába, ebbe az induktív és cselekvéses elsajátításba bevetíthető minden cselekvéscentrikus nyelvtanulás a Gouin-soroktól a cselekedtető módszerig, Heness és Saveur reformnyelviskoláitól a dramatizált nyelvtanulásig.

A pszichológia és a pedagógiai pszichológia standard tankönyveiben leírt tanulásméletek túlnyomó része **behaviorista** vagy neobehaviorista modell, amely az ingerre adott megerősített válasz mentén váltja ki a tanulási folyamat eredményességét. Lehet-e ennek az elméletnek tisztább megnyilvánulása, mint az audiolingvális nyelvtanulás, amelyben a stimuláló gép, a nyelvi laboratórium Pavlov és Skinner ketreceinek modern technikával álcázott analógiája! A behaviorizmus azt tételezi fel, hogy a nyelvtanulóban kondicionálhatjuk elkövetkezendő életük helyes idegen nyelvi mondatait – erre azonban matematikailag bizonyíthatóan nincsen elegendő idő. A külső drillezéssel szemben a belső felfedezést részesíti előnyben a **kognitív jeltanulás**, amely mentalista megközelítésként vált ismertté a nyelvtanítás történetében. Ebben a folyamatban hipotéziseket állítunk fel a nyelv természetét illetően, és gondolati műveletekkel, a cél nyelv intelligens megfigyelésével igyekszünk hipotéziseinket igazolni. Ebben a tanulási formában az intellektuális készségek és a kognitív stratégiák kerülnek előtérbe a motorikus készségek, az attitűdök és a szóbeliség primátusának egyfajta halványodása közepette. Nem tekinthető meglepőnek, ha a század utolsó évében kijelentjük, hogy a huszadik század két legnagyobb hatású tanulásfelfogása: a **behaviorista és a kognitív** egymással szembeállítható jellegzetességeit a nyelvtanítás/nyelvtanulás is felmutatja. Az ismétlésen és a helyes válasz jutalmazásán alapuló **ingerválasz** jellegű kondicionálás tapasztalati alapon készséget (performancia) formál, csak a látható és érzékelhető jelenségekkel foglalkozik, így a nyelvi szerkezeteknek is megmarad a felszínén. Ezzel szemben az elemzésre és belátásos tanulásra építő **kognitív** megközelítés racionálisan és tudatosan kutatja a velünk született adottságokat, és akár ösztönösen is arra törekszik, hogy a nyelvtanulás folyamatában olyan készséget (kompetencia) alakítson ki, amely azt is képes megmagyarázni, hogy a nyelv miért működik úgy, ahogy működik. Nem lehetetlen persze a gyakorlatban a két egymással ellentétes elmélet interaktív közelítése, minthogy a nyelvtanulásban gyakran megfedkezünk arról, hogy idegen vagy második nyelv tanulásakor az egyén már rendelkezik egy nyelvismerettel, ezért minden jó értelemben vett hasonlóság ellenére világosan kell látni az első vagy 1+n-edik nyelv tanulásának különbségeit. Ezért célszerű a mechanikus audiolingvális drilleket értelmes gyakorlássá fokozni; ezért érdemes a felnőtt nyelvtanuló kognitív előnyeit kihasználni a nyelvtan deduktív bemutatásában; ezért lehet elismerni, hogy az írott nyelvi formák tanulása is segíthet időnként, nemcsak a szóbeliség primátusa.

Ezen a ponton érdemes megemlíteni a nyelvtanulás titkos, belső rokonságát a **mozgástanulással**, amelyben a részműveletek megtanulása, illetve egyesítése simán gördülő cselekvésegésszé, majd a fölösleges mozdulatok és erőfeszítés kiküszöbölése a cél, a műveletek különféle változatainak elsajátításával egyetemben. Ugyanezen a ponton érdemes elismerni, hogy minden negatív transzfer ellenére **az anyanyelv pozitív transzferhatása** jóval erősebb, mint ahogy azt a túlnyomórészt angolszász szakirodalom és kutatás vizsgálni vagy elismerni hajlandó vagy képes. A hatékony tanulás **helyes szokásainak** kialakulásánál az egyéni stílus kialakítása a döntő, amelyben a folyamat megszervezése, a tananyag strukturálása és memorizálása, saját képünkre történő átformálása, átkódolása a leglényege-

sebb mozzanatok. Az ismeretek mennyiségének robbanásszerű növekedése, előbb a Gutenberg-galaxis, majd az elektromosan tárolt információ megjelenése és bennük mindaz a könnyebbség, amellyel az információ elérhető, devalválta azt a művészetet, a **memória művészetét**, amelynek segítségével az egyénre jellemző műveltség tárháza létrejön. A memóriának ez a különleges fejlettsége és az ókorihoz hasonló megbecsültsége nagyon hiányzik a perifériának igazán nem tekinthető nyelvtudás kialakításából.

Amennyiben a fejezet címével összhangban nemcsak szűkebb értelemben vett tanulási elméletekkel, hanem tanulásfelfogásokkal foglalkozunk, a századvég történetéből nem maradhat ki a Rogers-féle humanisztikus pszichológia. A személyiség fejlődésének, fejlesztésének egészét célba vevő filozófia főként a tanulás által kiváltott zavarok leküzdésével foglalkozik, amelyben az érzelmi szűrők működése ugyanolyan fontos, mint a kognitív műveletek. Ebben a tanulásfelfogásban a megfelelő környezet megteremtése a cél, ha ugyanis ez a nem fenyegető, pártoló környezet létrejött, akkor a tanulás minden egyed számára olyan fakultáció, amelyet képes megoldani. A humanisztikus-pszichologizáló módszerek a nyelvtanulásban is kitűntek szokatlanságukkal, sikeres közösségformálásukkal, terápiás hatásukkal. Tekintettel azonban arra, hogy a tanítás tárgyáról, a nyelvről semmiféle nyelvészeti elképzelésük nem volt, így mozgalmuk a hagyományos osztálytermi módszerek elleni lázadásnak tekinthető. Metodikai eredményeiket az eklektikus kommunikatív nyelvtanítás osztálytermi gyakorlata magába olvasztotta.

Minden tanulás valamilyen formában hozzájárul az egyén fejlődéséhez, kiteljesedéséhez. Egy idegen ajkú kultúrában szerzett tetemes ismeretanyag, valamint a beleépült nyelvi jártasságok és készségek a laikus szemlélőben is azt a képzetet keltik, hogy az illető több lett, más lett, több személyt ér. Rendkívül csábító, hogy ezen a ponton az emberi fejlődés különféle teóriáinak tükrében megvizsgáljuk az idegen nyelvi tudás additív jellegét. Beleillik-e a többszörös nyelvtudás Gesell biológiai programozottságot hirdető érési modelljébe? Van-e a nyelvek tudásának etológiai (Lorenz) vagy szociobiológiai előnye? Egy újabb nyelv betolakodása az „ego”-ba milyen pszichoanalitikai (Freud) konstrukciókat bánt vagy istápol? Ha alkalmasint átugorjuk a klasszikus és neobehaviorista fejlődéseméleteket Pavlovtól Skinnerig vagy a kognitív fejlődés modelljeit Piaget-től Brunerig, akkor még mindig nem beszéltünk a nyelvtudás jelentőségéről a szociális tanulás szempontjából (Sears és Bandura), és érintetlenül hagytuk azt a lehetőséget is, hogy a nyelvfejlődést dialektikus alapon magyarázzuk (Hegel). Mindezek helyett a nyelvtanulási folyamatot a következő fejezetben inkább belülről, a nyelvelsajátítás elméletei szempontjából vizsgáljuk.

5.2. Nyelvelsajátítási elméletek

A másodiknyelv-elsajátítási elméletek tárgyalásakor (SLA) átmenetileg nem teszünk különbséget második nyelv vagy idegen nyelv tanulása között, sőt tanulás és elsajátítás között sem, vagyis mind a spontán, mind az irányított, vagy más kifejezésekkel a természetes vagy oktatott nyelvtanulást is vizsgáljuk. A másodiknyelv-elsajátítási elméletek körében még ma is fontos szerepet játszik az az elképzelés, hogy az első és a második nyelv elsajátítása között szoros összefüggés mutatható ki. Erre gondolhattak a nyelvtanítás-történet klasszikusai, akik közül többen a gyermekek nyelvtanulásának megfigyeléséből indultak ki

(Gouin, Prendergast), és ma is sokan használják nyelvészeti kincskeresésre a gyermeknyelvet. Az ún. **azonosság**i hipotézis azonban a hatvanas, hetvenes években a generatív nyelvészet terjedését követően már nem tudta tartani magát, megdőlték a direkt analógiákról szóló tanok, és az elmélet egyre inkább csak néhány közös vonás tárgyalására szorítkozott. Ma sem megvetendő és metodikai szempontból is érdekes azonban felsorolni mindazokat a sajátosságokat, amelyek az első nyelvtanulásból eltanulhatóak. Az egyik ilyen jelenség a gyermek fáradhatatlan **gyakorlása**, a gyakorlásban pedig az **utánzás** képessége. A kisgyermek mindent utánoz, szinte majmol. Az első nyelv felállítja a készségek gyakorlásának, tanulásának helyes sorrendjét is: **hallásértés, beszéd**. A megértés mindig megelőzi a beszédet. Példamutató a fokozatosság is: először egyes **hangok**, majd **szavak**, majd **szócsoporthok**, majd **mondatok**. Ez is természetes rendnek tűnik, mint ahogy az írás és olvasás a nyelvi fejlődésnek csak nagyon késői szakaszában köszönt rá a gyermekekre. Mikor kell a kisgyermeknek **fordítani**? (Vagyis burkoltan a direkt út a legjobb út a nyelvtanulásban.) Végül, de nem utolsósorban a gyermek nem tanulja a nyelvtant, egyszerűen csak **használja** a nyelvet. Ez egészen másféle tanulás (elsajátítás), mint a nyelvtan tudatosítása. Csak egyetérthetünk Sternnel (1970), hogy ezek a metamorfózisok a második nyelv elsajátításában is érvényesíthetők. Az érdekesség kedvéért hozzátehetjük, hogy ezek az elvek egyszerűen több lehetséges módszer képét is felvillantják a direkt módszertől az audiolingválison át a kommunikatívig.

Amennyiben a hasonlóságok hangsúlyozása nem tűnt eléggé sikeresnek, meg lehet próbálkozni a különbségek hangsúlyozásával. Ebből a szemszögből született a **kontrasztív elemzés** (CA), amely szerint egy második nyelv elsajátítását döntően a már korábban elsajátított nyelv szerkezete határozza meg. Egészen leegyszerűsített formában a hasonló szerkezetek esetén pozitív transzfer jön létre, az eltérő szerkezetek esetén pedig negatív transzfer, és a nyelvtanárnak az ilyen interferenciajellegű eseményekre kell odafigyelnie. Az eredeti elképzelés azt sugallja (Lado, 1957), hogy el kell készíteni az érintett nyelvek egybevető elemzését, azonban csak a szerkezetek összevetése kevésnek bizonyult, teljes egybevetésre lenne szükség. Az egybevető elemzések egyik változatának tekinthetjük a Selinker-féle metanyelvi felfogást (interlanguage), amely köztes nyelvtanoknak fogja fel azt a fokozatosságot, ahogy a tanuló kiépíti célnyelvi kompetenciáját (Selinker, 1972).

Az első és második nyelv elsajátításának kontrasztjára vezethető vissza az ún. **kritikus életkor elképzelése is** (Critical Period Hypothesis, pl. Lenneberg, 1967), amely elfogadja a Chomsky-féle nyelvelsajátító berendezés létét, illetve azt a feltételezést, hogy ez a velünk született képesség az idő előrehaladtával csökken. Alátámasztja ezt a nézetet az a tény, hogy a serdülőkor után kezdett nyelvtanulásban a nyelvtanulók csak rendkívül ritkán képesek anyanyelvi szintű kiejtést produkálni. Mások szerint ez a szakasz sokkal hamarabb lezárul, és ennek olyan oka is lehet, mint az agy lateralizációja, amely az emberben a szerkezeti egyezésen túlmenően funkcionális különbözést jelent a két félteke között. A kritikus életkor hipotézist más területeken, mint a kiejtés, kísérleti adatok nem támogatják. Vannak, akik a gyermek és a felnőtt közötti nyelvtanulási különbségeket is a lateralizáció jelenségével magyarázzák, hiszen felnőttkorban a bal félteke dominanciája figyelhető meg az analitikus és intellektuális feladatokban. Ugyanez a jelenség azonban magyarázható a kognitív fejlődés szakaszaival is a Piaget-féle egyensúlyi fogalmával. Eszerint minden bizonytalanságállapotból bizonyosságállapotok felé törekszünk, ciklikus jelleggel. Megközelítőleg 14-

15 éves korig azonban a bizonytalansági állapotok igen gyakoriak, amelyeket a felnőttkori equilibrium követ. Míg a gyermek megdöbbenően közömbös az ellentmondások iránt, a bizonytalanságnak ez a türése már lehet, hogy elveszik a tinédzserkorban, ami nehezebbé teszi számára a nyelvelsajátítást. Mindezekhez hozzá kell tennünk azokat az affektív tényezőket, amelyeket már egy korábbi fejezetben tárgyaltunk: nyelvi szorongás, önbizalom, extrovertáltság, empátia, gátlások stb.

A Krashen-féle **inputhipotézis** vagy monitormodell nem foglalkozik a behaviorista kontra kognitív ellentét párral. Elméletében inkább a spontán és az irányított nyelvtanulás közötti különbségeket mutatja be. Ahogy azt már másutt részletesebben kifejtettük, kutatása szerint a tanulás nem kompetenciához, hanem az ún. monitorhoz vezet, amely időigénységeivel akadályozza a beszéd folyamatosságának kialakulását. Motiváció hiányában, magas nyelvi szorongás esetén ellenszenv, olyan érzelmi szűrő alakulhat ki, amely megakadályozza, hogy az ideális szintű tananyag torzítatlanul jusson el a nyelvelsajátító berendezéshez. (Az ideális szintű tananyag mindig csak egy kicsiny fokozattal bonyolultabb a nyelvtanuló adott nyelvi szintjénél.) Krashen elmélete tehát nem nyelvelsajátítási modell, hanem inkább azt magyarázza, hogy az ösztönös nyelvelsajátítási folyamatra miként hat a tudatos tanulás. Vele szemben McLaughlin (1978) azzal érvel, hogy az osztálytermi tanulásból éppúgy kialakulnak majd az automatizmusok, mint a spontán elsajátításból. Ilyen ellentétek láttán alighanem egyetérthetünk Tarone-nal és Yule-lal, akik Schumann nyomán azt állítják, hogy mindkettőjüknek lehet igaza, mert az eredményesség a nyelvtanuló típusától függ. Így az elméleteknek abszolút igazsága nincs, alternatíváknak tekinthetők (Tarone–Yule, 1989: 6).

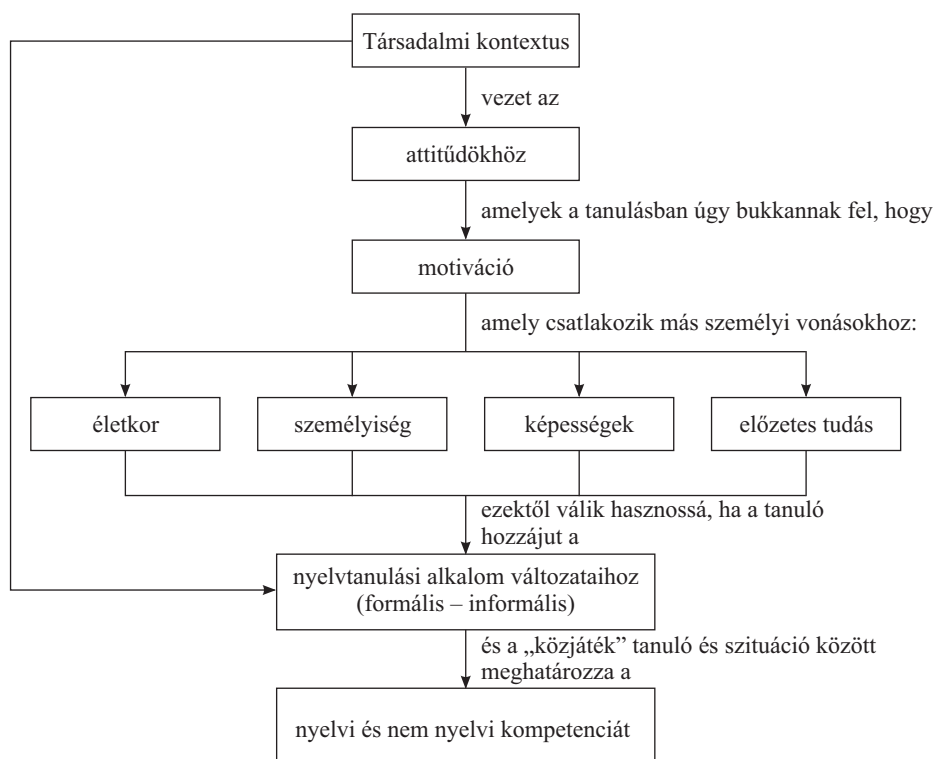
Számos más nyelvelsajátítási elmélet a nyelvelsajátító egyéni vonásait próbálja előtérbe állítani, mint például a motiváció Gardner már korábban bemutatott „merülési” modelljében. Érdekes jelenség a pidginizáció, amely olyan nyelvelsajátítási helyzetekben áll elő, ahol egy társadalmilag, politikailag, kulturálisan alárendelt kisebbség sajátítja el a domináns nyelvet, például kereskedés céljából. Ez a satnya nyelvallapot nemcsak hogy nem fejlődik, hanem egy primitív szinten fossilizálódik. Olyan képzetet kelt ez a jelenség, mintha az adott nyelv elsajátítására az egyénben egy korlátozó biológiai program működne. Összességében úgy tűnik, hogy jelen pillanatban nincs olyan nyelvészeti, szocio- vagy pszicholingvisztikai-neuropszichológiai elsajátításelmélet, amely képes egybefogni azokat a tényezőket, amelyek a nyelvtanulásban empirikusan kimutathatóak.

Talán a legsikeresebb kísérlet Spolsky nagyszabású **másodiknyelv-tanulási modellje**, amely rendkívüli következetességgel próbálja betartani az általánosság (s véle az általánosíthatóság), valamint a kellő nagyvonalúság kategóriáit, miközben az elmélet elemei között megfelelő integrálódás és átjárhatóság mutatkozik. Ebben a 74 tézisből álló rendszerben Spolsky (1989) háromféle feltételt állapít meg a teljes kompetencia felé vezető úton:

- **a szükséges feltétel** azt jelenti, hogy a sikeresség érdekében ennek a feltételnek a teljesülése elengedhetetlen (necessary condition);
- **a kíváncsúság feltétel**, amelynek lényege a fokozatosság: minél több teljesül belőle, annál nagyobb az esély a sikerre (graded condition);
- és a **tipikusság** feltétele, amely ugyan prototípusjelleggel azonnal felismerhetővé teszi az adott tevékenységet, de jelenléte nem létkérdés (typicality condition).

Spolsky mind a 74 tézist (feltételt) besorolja ebbe a három kategóriába, és ezzel egy rendkívül fegyelmezett leírást nyújt a második idegen nyelv elsajátításának kísérletekkel is alátámasztott elveiről. Mindezekhez csatolja még azt a formulát, amelyben a kívánt eredményesség egy négytényezős csoport összegével azonos, ezek a következők: a nyelvet tanuló tudás- és készség szintje az első vagy bármely más nyelvekben; a nyelvet tanuló képességei, beleértve a fiziológiai, biológiai, intellektuális és kognitív feltételeket; a nyelvtanuló affektív tényezői, mint például személyiség, motiváció, attitűdök, nyelvi szorongás; és végezetül az alkalom, amelyben a nyelvtanulás gyakorolható. Ennek a szerző által **preferenciamodellek** nevezett rendszernek az áttekintése egyben be is mutatja a szakma jelenlegi állapotát: összegzi mindazokat az alapelveket, amelyek a nyelvelsajátítás folyamatában tudhatók és tudandók, összegzi azokat a feltételeket, amelyeknek jelenléte nyelvtanulást vált ki. (32. ábra)

32. ábra: Spolsky modellje (Spolsky, 1989: 28)



5.3. Az önálló tanuló: autonómia és kooperáció

A hetvenes évek végén az Európa Tanács meglehetősen részletességgel vizsgálta a felnőttoktatás, illetve a permanens nevelés kérdéseit. E kutatások egyik melléktermékeként készítette el Holec Autonómia az idegen nyelvek tanulásában című jelentését. Több szakíró ezt a momentumot tekinti az egész mozgalom kiindulópontjának, alapvető dokumentumának (Holec, 1981).

5.3.1. Autonómia

A tanulói önállóság nem azt jelenti, hogy valaki egyedül tanul, hanem egy olyan **magatartásforma** kialakítását igényli, amelynek segítségével a tanuló a tanulás folyamatára, tartalmára reagál, az egész folyamatot figyelemmel követi és értelmezi. Ennek a lélektani állapotnak a kialakításához szüksége van olyan képességekre, mint az események és saját személyiségének kívülről való szemlélése, kritikus értékelése, a szükségesnek látszó döntések meghozatala és a független cselekvés képessége. Nem arról van tehát szó, hogy ez egy újfajta módszer, amit a tanárok kényszerítenek a diákra, hanem inkább egy olyan magatartásforma, olyan szemlélet, amelynek természetesen metodikai következményei is vannak mind a diák, mind a tanári szerepek változásaiban. Az **autonóm tanuló** felelősséget vállal a saját tanulásáért, saját tanulásának a menedzserévé válik, és így neki kell meghoznia a legfontosabb döntéseket is, mint például a célok kijelölése, a tartalom és a haladási sebesség meghatározása, a számára kedvező módszerek és technikák kiszemelése és az egész tanulási folyamat állandó ellenőrzése és értékelése. Minthogy a szokványos tanulási helyzetekben a tanár „rákényszeríti” a curriculumot a tanulóra (amely curriculum egyébként egy iskolai és/vagy országos vizsgakövetelmény teljesítését célozza), és így nem is veheti figyelembe az egyén érdekeit, motivációját, tényleges nyelvtanulási igényét stb., ezért az autonóm tanulói magatartás valójában lázadás a jelenlegi rendszer autokratizmusával szemben.

Holec fentebb hivatkozott művében azt állítja, hogy a tanuló többnyire képtelen arra, hogy a saját tanulási programját menedzselje, mert ez a képesség nem velünk született. Kutatásai során arra a megállapításra jutott, hogy a tanulót fel kell készíteni az autonóm viselkedésre, és ezt csak a tanár kezdeményezheti: ebből áll elő az a tanárok előtt nem ismeretlen helyzet, hogy a tanuló önállóságát is a tanár kezdeményezi. Amennyiben a tanuló maga ellenőrzi és saját maga felelős a tanulási folyamatért azzal, hogy döntéseket hoz és választ a lehetőségek közül egészen a célok kijelölésétől az önértékelésig, egy új pedagógiai helyzet keletkezik, amelyben a tanár legfőbb erénye az, hogy megfelelő **tanulási környezetet** teremtsen a diák számára a fentiek kivitelezéséhez. Ez nem egyszerűen a megfelelő mennyiségű autentikus tananyag rendelkezésére bocsátását jelenti, és nem is csak a különféle médiatechnológiák működésének megtanítását, hanem egy olyan pedagógiai-pszichológiai képzést, amely talán leginkább a tanulói stílus változásában érhető tetten. Ezt a változást igen nehéz elérni, hiszen a hagyományos elképzelések szerint az iskolázás annyit tesz, hogy asszimilálunk egy hatalmas tényanyagot, amelyet szinte változatlanul megőrözzünk. Az ilyen tudásanyag megmarad valaki más tudásának, kevéssé használható fel a valós életben, amelyet egyébként is az jellemez, hogy a tudás maga is állandóan változik. Így

az iskolai tanulásban az egyénnek fel kell készülnie arra, hogy a gyors változások miatt maga a folyamat, amelynek segítségével az akkori tudás birtokába jutott, fontossá válik, mert azzal bármikor más jellegű tudás birtokába juthat életében többször is. A nyelvtanulói autonómia egyik legkiválóbb ismerője, Little odáig megy következtetéseiben (Little, 1991: 14), hogy a hatékony és értelmes nyelvtanulás sikere lényegében attól függ, milyen mértékben sikerül a tanulónak megvalósítania autonómiáját.

A tanulói felelősség növekedésével együtt jár a csoportos vállalás, a csoportos felelősség megvalósulása, és a tanár hagyományos szerepének háttérbe szorulásával felerősödik a tanuló társak szerepe: maguk a tanulók is készíthetnek egymás számára feladatokat. A tapasztalatok szerint ez növeli a motivációt, egymás megértését, növeli a részvételt és a valódi kommunikációt, bizalomépítő jellegű, és így az osztálytermi tevékenység értelmes és a tanulás érdekében elkötelezett (vö. Assinder, 1991). A személyi felelősségnek ez a hangsúlyozása, valamint az a tendencia, hogy a nyelvtanár építsen a diákok affektív és kognitív adottságaira egyaránt, kifejezetten a **humanisztikus** módszerekre emlékeztet. A tanuló önállóságából azonban nem következik az, hogy a tanár munka nélkül marad, sőt jelentősen növeli terhelését az a kíváncsi, hogy egész kurzustervezési, nevelési gyakorlatát alakítsa át, esetleg adja fel jól begyakorolt tanítási stílusát is. A partnerségen alapuló nyelvtanulási folyamat növeli a **nyelvpedagógiai technológia** jelentőségét, hiszen a tanár csak akkor válhat jó tanácsadóvá, ha igen sokféle tananyagot ismer. Ez a mély tananyagismeret viszont csakis a multimédiák által kínált tananyagdömping legalább részleges feltárásával jár, amelyhez az új technológiák ismerete és használatuknak magas szintű készsége alapfeltétel. Sem a tanulói autonómia, sem az ezt segítő tanári magatartás kialakítása nem könnyű feladat, és elsősorban **bizalom** kérdése. Lehet, hogy a konzervatív nyelvtanár, aki a curriculum betartása és időben történő elvégzése céljából egy kicsit túl sokat beszél, esetleg azt hiszi, hogy nem is tanít, ha nem hallja a saját hangját. Az iskolai helyzetekben pedig gyakran előfordul, hogy akár a legjobb nyelvtanulók is a megfelelő jutalmazás ellenében, meglehetősen fantáziátlanul csak a tanár irányítására és időnként óhatatlanul szűk elvárásaira támaszkodnak: számukra szintén nehéz az önállóságot elképzelni.

Megfigyelhető, hogy a konzervatív-formális tanulási situációkban a tanulók gyakran elidegenednek a tananyagtól és a tanulás folyamatától. Kevés haszonnal kecsegtet az az elképzelés is, hogy a tényfeltáró tanításban egy kumulatív folyamat zajlik, amelyben a diák egyre több adatot tesz hozzá korábbi tudásához, és egyszer csak elkészül az építmény. A tanulás inkább azt jelenti, hogy minden egyes új lépéssel a tanulónak át kell strukturálnia az eredeti tudását az újabb ismeretek fényében (vö. Bruner, Piaget és Rogers gyermeki fejlődésre vonatkozó munkái). Az anyanyelvet a gyermek teljesen autonóm módon sajátítja el abban az értelemben, hogy nem mások mondják meg neki, hogy most mit tanuljon meg, hogyan haladjon tovább, mikor lépjen egy felsőbb fokozatba és így tovább. A fejlődés is teljesen egyéni, akkor lép tovább, amikor arra készen áll. Az eltérő sebesség és más-más fokozatok ellenére a bekebelezett nyelv szabályrendszere minden egyednél rendkívül hasonló lesz, a használati készségek intenzitása az, amely inkább függ a szociális körülményektől. Piaget és Bruner nem fogadják el Chomsky elképzelését, hogy a nyelvtani szerkezetek velünk születettek, szerintük a gyermek „nyelvtantudása” mindig ott tart, amennyit a gyermeknek sikerült felfognia és interiorizálnia a külső világból. Az idegen nyelvek tanulása szempontjából az a tény a legérdekesebb, hogy az első nyelv elsajátítása során ez az

autonómia a gyermekben nem tudatos. Ilyen **ösztönös autonómiát** elérni második nyelv tanulásakor lehetetlen. Abban a pillanatban, ha ez az elsajátítás tudatossá válik, tanulási folyamatról beszélünk, és egy tanulási folyamattal szemben a tanulónak mindig van valamilyen fenntartása, kifogásolnivalója vagy valamely más érzelme. Talán éppen ez a jelenség magyarázza azt, hogy az anyanyelvben is a tanult készségeknél gyakori, hogy a jól beszélők is nagyon eltérő készség szinteket érnek el az olvasásban és/vagy az írásban. Az idegen nyelvek tudatos tanulásában ezek a jelenségek még inkább felerősödnek.

A tanulói autonómiának van persze egy feltétele: az illető személyiségnek az átlagosnál jobban kell ismernie önmagát, hiszen az ösztönös autonómia állapota véget ért, a tudatos autonómia állapota pedig még nem érkezett el. A tudatosságban el kell viselni azokat a kudarcokat és sikereket, amelyeket már gyermekkorunkban is átélünk, csak el sem hatoltak a tudatunkig. Az egész iskolai tanulási folyamatot úgy is felfoghatjuk, hogy – ideális esetben – ez az az út, amely az ösztönös autonómiából átvezet a tudatos autonómiába.

A nyelvelsajátítás módja szoros összefüggésben van kognitív fejlődésünkkel (Bruner szerint inkább, Piaget szerint kevésbé), így a nyelvi fejlődés sem additív, hanem különféle minőségileg eltérő szakaszokból áll, amelyek elkezdéséhez a korábbi rendszert át kell strukturálni. Az első nyelv elsajátításának természetes előnye, hogy nincs különbség nyelvhasználat és nyelvtanulás között. Az ösztönös autonómia egy részében valóban úgy mozog a gyermek, mintha egy nyilvánvaló nyelvészeti menetrendet követne. Autonómiájának másik összetevője az a szabadságfok, amennyire a gyermek testvéreivel, szüleivel, a gondozókkal, óvónőkkel, látogatókkal stb. kommunikálhat. Az első nyelv tanulásának mintájára pártolják sokan az olyan nyelvtanulási helyzeteket, amelyekben valaki úgy tanulja meg az idegen nyelvet, hogy együtt él egy darabig más nyelvű országban élő nagyszüleivel, vagy külföldre megy férjhez. Illich hasonló példákat hoz fel, azt bizonyítandó, hogy a valóban sikeres tanulás a tanítástól függetlenül megy végbe (Illich, 1979). (Az elképzelés persze téves, hiszen a fenti példákban a motiváltság szintje igen magas, a nyelvtanulás sikeressége mások által is kívánt és nyilván támogatott tevékenység. Ezzel szemben egy honfitársai körében élő bevándorló, aki még a munkahelyén is csak keveset találkozik anyanyelvűekkel, teljesen más élményekkel tér külföldről haza.) A hagyományos nyelvtanulás elképzelése nem egy címkézett módszer esetében éppen az volt (pl. audiolingvális, audiovizuális, nyelvtani-fordító), hogy a nyelv szerkezeteinek begyakorlásával a nyelvtanuló a peremére kerül annak, hogy idegen nyelvi tudását kommunikatív készséggé formálja át, ha majd kapcsolatba kerül anyanyelvűekkel. A probléma éppen az, hogy a legtöbb ilyen nyelvtanuló soha nem kerül huzamosabb kapcsolatba a külföldi kultúrával és képviselőivel (és persze az is, hogy az analitikus tudáselemek összege nem egyenlő a szokásjog által formált, folyamatorientált használati mintákkal). Elképzelhető, hogy a tanuló az osztályteremben is az eredeti nyelv elsajátításához hasonló, természetesnek tűnő fázisokon essen át, ehhez azonban a hagyományos elvárásokhoz képest mind a diák, mind a tanár szerepét alaposan át kell formálni.

5.3.2. Kooperáció

A **kooperatív tanulás** olyan kiscsoportos foglalkozásokat jelent, amelyekben a csoport tagjai egyénileg is csak úgy érhetnek el jó eredményeket, hogyha az egész csoport sikeres, vagyis a csoport tagjai egymásért felelősséget vállalnak. Nemcsak az értékelésben, hanem a jutalmazásban is a csoporteredmény a döntő, és csak ezt követően lehet beszélni egyéni sikerekről. Ez a felfogás, amely meglehetősen közel áll az „egy mindenkiért, mindenki egyért” közismert elképzeléséhez, úgy tűnik, mintha szöges ellentétben állna az **autonómiával**, amelynek így valamiféle individuális felhangja van. Sematikus gondolkodás alapján úgy vélhetnénk, hogy ha a nyelvtanulók is besorolhatók a filantróp, közömbös, mizantrop skálába, akkor a kooperatív tanítás inkább a filantrópoknak, az autonómia a mizantropoknak való, a többiek pedig döntsék el, hogy mit választanak. Bár időnként tudományos elméletek is születnek hasonlóan félrevezető okoskodás alapján, sietve leszögezhetjük, hogy a látszat csal: a kooperatív tanulás nemcsak elfogadja a csoporton belüli autonómiát, hanem igényli is azt a tudatosságot, elkötelezettséget, célratörő munkát, amely az autonóm nyelvtanuló sajátja. A kooperatív tanulásnak nem az autonómia, hanem a **kompetitív tanulási** helyzet az ellentéte, amely a gyakorlatban azt jelenti, hogy valakinek a sikeressége a többieknek a relatív sikertelenségét jelenti: az ilyen osztályokban csak a legjobb diákokat jutalmazták.

A kooperatív nyelvtanulásban nemcsak egyszerűen annak a kritériumnak a teljesüléséről van szó, hogy a nyelv bizonyos sajátosságait csak interakcióban lehet elsajátítani, hanem egy olyan nevelési helyzetről is, amely csoportmunkára, **csoporttudatra** nevel. Így gyakori, hogy a csoportnak egyetlen „terméket” kell előállítani, vagy olyan dokumentációt kell készíteni, amelyhez a csoport minden tagjának hozzá kell járulnia. Következetes irányítással (úgyis mondhatnánk, hogy manipulációval) kialakulnak a csoport életének rítusai, még a preferált szerepek is a „dokumentátortól” a „mindent megmagyarázóig”, miközben a csoport az előrehaladás irányára, minőségére, sebességére egyaránt reflektál. A kooperatív tanulás nemcsak az együvé tartozást, hanem a motivációt is erősíti (vö. Slavin, 1983; Dörnyei, 1997). A kooperatív tanulás éppen azzal a mozzanattal, hogy a csoport tagjai nagy felelősséggel viseltetnek csoporttársaik nyelvi beruházásai iránt, éppen a tanulói önállóság és **önszabályozás** felé mozdulnak el. Ebből a szemszögből egyáltalán nem meglepő, hogy éppen a legmotiváltabb tanulókból lesznek a legjobb autonóm tanulók, akiknél a sikeréhség, a kíváncsiság, az önbizalom igen mély tanulási élményekhez vezet. Mind a kooperatív tanulás, mind a tanulói autonómia kifejlesztése rendkívül **demokratikus tanítási stílust** igényel, amely hosszú távon nagyobb motivációhoz vezet, mint a diktált osztálytermi munka. Magyarországon egyelőre úgy tűnik, hogy hiányzik a kollektív bátorság e szemlélet érvényesítéséhez és a következmények elviseléséhez, jöllehet az idegen nyelvi kooperatív tanulás egyik legismertebb szakembere a nemzetközi nyelvpedagógiában magyar (vö. Ehrman–Dörnyei, 1998).

5.3.3. Multimédia-menedzsment

A tanulói autonómia és a hozzá kapcsolódó tanulói/tanítási stílusok általában a nyolcvanas években, Magyarországon csak a kilencvenes években jelentek meg. Visszavonhatatlan, tárgyiasult formái közé tartoznak többek között a **nyelvi forráscentrumok** (multimédia-központok) és a **távoktatással** foglalkozó intézmények. Nem vitás, hogy az ilyen tananyagokat gyűjtő vagy tananyagokat sugárzó központok hagyományos tanulási igényeket is kiszolgálnak, ugyanakkor kétségtelen, hogy a nyelvtanulás megannyi kreált színtere között egyedül ezek képesek helyt adni a nyelvtanulói autonómia érvényesülésének.

Ha olyan tanárnak kell átvenni a multimédia-központ irányítását, aki hozzászokott ahhoz, hogy osztálytermek tanári színpadán naponta szerepeljen, frusztrációt jelenthet a szerepváltás. Egy ilyen központban a nyelvtanár egyfelől **gondnok**, aki felelős a működtetésért, másfelől **tanácsadó**, aki segít a tanulási folyamatban. Ugyanakkor **könyvtáros** is, akinek a tananyagok beszerzése is feladata. Ennek megfelelően ő az a két lábon járó **enciklopédia**, aki minden tananyagot ismer, egyben a központ legjobb komputere, **egyszemélyes világháló**, akinek tudása állandóan bekapcsolva tartandó, s belőle a kívánt anyag számtalanszor lehívható. Eltelik még egy kis idő, mire ez a szerepkombináció népszerűvé válik majd a tanári pályára készülők körében. Mindettől függetlenül, figyelembe kell venni az idők szavát, és az eddigi szerény számítógépes alapképzés és viszonylag rövid oktatástechnológiai felkészítés helyett részletesen kell foglalkozni oktatásmenedzseléssel és a legfejlettebb pedagógiai technológiával. Vannak központok, amelyekben reguláris oktatás is folyik, de vannak olyanok is, amelyek **fonotéka** jelleggel csak a gyakorlást szolgálják. Az utóbbi egyéni készségfejlesztést szolgáló **tanulóközpontokban** még nagyobb az igény a tanácsadásra és a magas technikai színvonal megvalósítására.

A nyelvpedagógiai szakma eddigelé meglehetősen előítélettel viseltetett a **nyelvi távoktatás** bármely formája iránt. Az utóbbi időkben a nyelvtanítási anyagok technikai minőségének javulása valamelyest enyhítette ezt az ellenszenvet. Nem áll rendelkezésünkre olyan adat, hogy a műszaki vívmányokkal megtűzdelt távoktatási kurzusok eredményesebbek lennének, mint a hagyományos osztálytermiek, de kétségtelen, hogy egy-egy jól sikerült anyag vagy technikai újítás népszerűvé képes tenni egy tanulási formát. Ma már műholdas kapcsolattal lehetőség nyílik arra, hogy telekonferenciát rendezzenek és egymás mellé tegyenek, beszéltesseken olyan tanulócsoportokat, amelyeket a valóságban akár több ezer kilométer választ el egymástól. A számítógépes nyelvtanulás is sokat fejlődött, hála a nagyobb mennyiségű és jó minőségű szoftvernek, mint ahogy rendkívül megbízhatónak bizonyultak azok a **CD-ROM-ok**, amelyek interaktív tananyagokat tartalmaznak (CD-I). A mai nyelvi laboratóriumokba bármilyen műsorforrás bevihető, és megjelentek az olyan „értelmes” **tanítórendszerek**, amelyekben akár hordozható, kompakt audiorendszerekben vagy számítógépeken, körültekintő programok alapján igyekeznek fejleszteni a nyelvi készségeket. A vetélkedésbe a CD-ROM-ok bevezetése óta már bekapcsolódott a **mesterséges intelligencia** és a **hipermédia** is. Ausztrália után már Európában is megjelent az ICDV (Interactive Compressed Digital Video), amely nem műholdakra, hanem digitális telefonvonalakra épülő videokonferenciázást lehetővé tévő rendszer. Az ilyen kép-hang kapcsolatokon alapuló összeköttetéseket egyre gyakrabban telefontársaságok menedzselik, mert kevesebbe

kerülnek, mint a műholdak. Hasonlóan népszerű az **e-mail**-kapcsolatok által fenntartott nyelvtanulás.

Azokat a tananyagokat tekinthetjük **multimédia**-tananyagoknak, amelyekben komputer által programozottan hangot, animációt, videót, grafikus elemeket és szöveget egyaránt tudnak kombinálni. Ha egy ilyen adattár esetén még azt is lehetővé tesszük, hogy a felhasználó kontrollálja azt, hogy miként használja fel ezeket az elemeket, akkor beszélhetünk **interaktív multimédiáról**. Ha ezt az adatbázist olyan rendszerben kötjük össze, amelyen a felhasználó úgy hajózhat, mint a világhálón, akkor válik az interaktív multimédiából ún. **hipermédia**.

Bár a fejlődés üteme valóban káprázatos, a felhasználók gyakorlottsága és hozzáértése messze elmarad a kívánalmaktól. Nehéz követni a hatalmas mennyiségben megjelenő tananyagokat, és a piacot – mint mindig – **kereskedelmi** és nem szakmai szempontok vezérlik. A nyelvi laboratóriumok nagy kalandja óta azonban talán szabad hangot adni annak az aggálynak, hogy a legnagyobb csillogásba, legfantasztikusabb varázslatokba öltözött tanítógépek is **csak körülmények** a tanulók számára a nyelvtanulásban. Bizonyos, hogy a felhasználók: nyelvtanulók, nyelvészek, nyelvtanárok és műszaki szakemberek együttműködése, valódi partnerkapcsolata alakítja ki a huszonegyedik század nyelvtanítási szükségleteinek leginkább megfelelő tananyagokat, tanulási formákat, stílusokat, stratégiákat.

5.4. Ajánlott irodalom

- ELLIS, R. (1994): The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
LITTLE, D. (1991): Learner Autonomy. Dublin: Authentik.
SLAVIN, R. (1983): Cooperative learning. New York: Longman.
SPOLSKY, B. (1989): Conditions for Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press.

Utószó

Centenáriumú műnek szántuk ezt a kötetet, hogy lerójuk tiszteletünket Henry Sweet korszakalkotó műve előtt (Sweet, H.: *The Practical Study of Languages*, 1899). Legfőbb célkitűzésünk az volt, hogy bemutassuk, milyen elképzelések uralják az idegen nyelvek „gyakorlati tanulmányozását” az ezredfordulón. Száz év alatt a hangsúlyok az általános és összehasonlító nyelvészeti szemlélődésről áttevődtek az alkalmazott nyelvészeti és főként a pedagógiai pszichológiai elemzés irányába.

A századvég búcsút mondott a hagyományos értelemben vett módszereknek is, bár tanácsaik, tanulságaik – mint egy tantárgy-pedagógiai KRESZ – tovább élnek és szabályozzák az osztálytermi munkát a nyelvtanárság gyakorlatában. Az egymással ellentétben kifejlődött módszerek bölcsessége azonban nem áll össze egységes, általános nyelvtanítási elméletté. Szemben más szerzőkkel (például Stern, 1983; Spolsky, 1989; Skehan, 1998) nem állítjuk erről a könyvről sem, hogy általános nyelvtanulási/nyelvtanítási elméletet fejt ki. Abban viszont biztosak vagyunk, hogy tankönyvtársaival együtt egy határozott **nyelvpedagógiai szemléletet** közvetít. Amennyiben ez a felszíni jelenségek helyett mélyebben vizsgálódó alkalmazott nyelvészeti és pedagógiai tudatosság megjelenik a honi nyelvtanításban, tanárképzésben és a kutatásokban is, akkor nyelvpedagógiai tankönyvsorozatunk elérte célját.

VI. BIBLIOGRÁFIA

- A. JÁSZÓ A. (1997): *Pedagógiai Lexikon: Az írástanítás módszerei*. Budapest: Keraban.
- ALDERSON, C.–CLAPHAM, C.–WALL, D. (1995): *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALDERSON, J. C.–URQUHART, A. H. (eds.) (1984): *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.
- ALEXANDER, L.–VAN EK, J. (1977): *Systems Development in Adult Language Learning: Waystage*. Strasbourg: Council of Europe.
- ALLEN, J. P. B.–CORDER S. P. (eds.) (1974): *Techniques in Applied Linguistics (The Edinburgh Course in Applied Linguistics Volumes I–IV)*. Oxford: Oxford University Press.
- ALLEN, J. P. B.–FRÖHLICH M.–SPADA N. (1984): *The Communicative Orientation of Language Teaching*. In: J. Handscombe–Orem R.–Taylor B. (eds.): *On TESOL '83*. Washington D.C.: TESOL.
- ALLEN, M. (1988): *Teaching English with Video*. London: Longman.
- ALLEN, V. F. (1983): *Techniques in Teaching Vocabulary*. New York: Oxford University Press.
- ALLWRIGHT, D. (1988): *Observation in the Language Classroom*. London: Longman.
- ALLWRIGHT, R.–BAILEY, K. M. (1991): *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ANDERSON, A.–LYNCH, T. (1988): *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- ARGYRIS, C.–SCHÖN, D. A. (1974): *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.
- ASHWORTH, M. (1985): *Beyond Methodology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ASSINDER, W. (1991): *Peer Teaching, Peer Learning*. *ELT Journal*, 45, 3.
- ATKINSON, R. C.–SHIFFRIN, R. M. (1968): *Human memory*. In: SPENCER, K. W.–SPENCER, J. T. (eds.): *The psychology of learning and motivation*, Vol. 2. London: Academic Press.
- AUSTIN, J. L. (1962): *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press; Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- AUSUBEL, D. A. (1968): *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- BABBIE, E. (1996): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.
- BACON, R. (1272): *Greek Grammar*. In: NOLAN, E.–HIRSCH, S. A. (eds.) (1902): *Bacon, R.: Greek Grammar*. Cambridge.
- BALASSA B. (1930): *A latintanítás története. Neveléstörténeti forrástanulmány*, Budapest.
- BÁRD–LUTTER–M. POVÁRSAY–STEPHANIDESNÉ (1963): *Angol zsebkönyv*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- BÁRDOS J. (1979): *Hagyományos és modern értékelő módszerek a pedagógiában és az idegen nyelvek oktatásában*. ELTE. Bölcsészdoktori értekezés.
- BÁRDOS J. (1982): *Vizsgamódszertan az ÁNYB tagjai számára*. Budapest: ELTE ITK.
- BÁRDOS J. (1984/a): *Az idegen nyelvek tanítása a nyolcvanas években*. *Pedagógiai Szemle*, XXXIV. évf. 1984/2. 105–118.

- BÁRDOS J. (1984/b): Nyelvek és elvek. *Pedagógiai Szemle*, XXXIV. évf. 1984/5. 471–75.
- BÁRDOS J. (1986): State Language Examinations in Hungary. A Survey on Levels, Requirements and Methods. Budapest: OPI Bulletin, National Institute of Education, 50–91.
- BÁRDOS J. (1987): A módszerek történeti alakulása és a módszerfogalom értelmezése az idegen nyelvek tanításában. Budapest: MTA. Kandidátusi disszertáció. Kézirat.
- BÁRDOS J. (1988): Nyelvtanítás: múlt és jelen. Budapest: Magvető Kiadó.
- BÁRDOS, J. (1992, 1993, 1996): History of FLT and the Content Structure of the 'Method' Concept. Veszprém: Veszprémi Egyetem.
- BÁRDOS, J.–MILNER, M. (1994): Teaching Practice Handbook. Veszprém: University of Veszprém, Department of English and American Studies.
- BÁRDOS J. (1995): Az olvasás hatalma, avagy az olvasástanítástól a szabadolvasásig. In: LENGYEL–NAVRACSICS: Az V. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia anyagai. Veszprém: Veszprémi Egyetem, 10–16.
- BARTLETT, F. C. (1932): Remembering. Cambridge: Cambridge University Press (magyarul Az emlékezés, Budapest: Gondolat, 1985).
- BARTMAN, M.–WALTON, R. (1991): Correction: Mistake Management – A Positive Approach for Language Teachers. Hove: Language Teaching Publications.
- BASSNETT, S.–GRUNDY, P. (1993): Language through Literature. London: Longman.
- BÁTHORY Z. (1992): Tanulók, iskolák, különbségek. Budapest: Tankönyvkiadó.
- BÁTI L.–VÉGES I. (1965): Angol nyelvkönyv. Budapest: Tankönyvkiadó.
- BATSTONE, R. (1994): Grammar. Oxford: Oxford University Press.
- BELL, R. T. (1981): An Introduction to Applied Linguistics. Approaches and Methods in Language Teaching. London: Batsford Academic.
- BELLACK, A. A.–KLIEBARD, H. M.–HYMAN, R. T.–SMITH, F. L. (1966): The Language of the Classroom. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- BIALYSTOK, E. (1990): Communication Strategies. Oxford: Basil Blackwell.
- BLAKEMORE, D. (1992): Understanding Utterances. Oxford: Blackwell.
- BLOOM, B. S. (1956): Taxonomy of Educational Objectives, Vol. I. New York: McKay.
- BLOOMFIELD, L. (1933): Language. New York: Holt.
- BOWERS, R. G. (1980): Verbal Behaviour in the Language Teaching Classroom. Reading. England: Ph.D. Thesis, University of Reading.
- BREWSTER, J.–ELLIS, G.–GIRARD, D. (1992): The Primary English Teacher's Guide. Harmondsworth: Penguin.
- BRINDLEY, G. (1987): Factors Affecting Task Difficulty. In: NUNAN, D. (1987): Guidelines for the Development of Curriculum Resources, Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- BROWN, A. (ed.) (1992): Approaches to Pronunciation Teaching. London: Macmillan.
- BROWN, G. (1975): Microteaching. London: Methuen.
- BROWN, G. (1977): Listening to Spoken English. London: Longman.
- BROWN, G.–YULE, G. (1983): Teaching the Spoken Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, G. A.–EDMONDSON, R. (1984): Asking questions. In: WRAGG, E. C. (ed.): Classroom Teaching Skills. London and Sydney: Croom Helm.
- BROWN, H. D. (1987): Principles of Language Learning and Teaching (2nd edn.). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- BROWN, H. D. (1994): Teaching by Principles. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall Regents.
- BROWN, P.–LEVINSON, S. (1987): Politeness. Some Universals of Language Use, Cambridge: Cambridge University Press.

- BRUMFIT, C. J. (1984a): *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUMFIT, C. J. (ed.) (1984b): *General English Syllabus Design*, ELT Documents 118. Oxford: Pergamon Press.
- BRUMFIT, C. J.–CARTELL, R. (eds.) (1986): *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- BRUMFIT, C. J.–JOHNSON, K. (eds.) (1979): *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- BRUMFIT, C. J.–MITCHELL, R. (1989): *Research in the Language Classroom*. London: British Council with Modern English Publications: Macmillan.
- BRUMFIT, C. J.–MOON, J.–TOUNGE, R. (eds.) (1991): *Teaching English to Children*. London: Collins.
- BRUNER, J. S. (1977): *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- BUDAI L. (1979): *Grammatikai kontrasztivitás és hibaelemzés*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- BUDAI L. (1984): *Az idegennyelv-oktatás metodikájának tudományos alapjai és státusa*. Budapest: Pedagógiai Szemle, XXXIV. évf. 6. sz. 557–65.
- BYGATE, M. (1987): *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- BYGATE, M.–TONKYN, A.–WILLIAMS, E. (eds.) (1994): *Grammar and the Language Teacher*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- BYRNE, D. (1976): *Teaching Oral English*. London: Longman.
- BYRNE, D. (1979, 1988): *Teaching Writing Skills*. London: Longman.
- BYRNE, D. (1987): *Techniques for Classroom Interaction*. London: Longman.
- CALDERHEAD, J. (1987): *Exploring Teacher Thinking*. London: Cassell Education.
- CAMPBELL, R. N. (1980): *Toward a redefinition of applied linguistics*. In: KAPLAN, R. B. (ed.) (1980): *On the Scope of Applied Linguistics*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- CANALE, M.–SWAIN, M. (1980): *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
- CARRELL, P. L.–DEVINE, J.–ESKEY, D. E. (eds.) (1988): *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARROLL, J. B.–SAPON, S. M. (1959): *Modern Language Aptitude Test (MLAT)*. New York: Psychological Corporation.
- CARROLL, J. B.–SAPON, S. M. (1967): *Modern Language Aptitude Test (MLAT)*. Elementary Form, New York: Psychological Corporation.
- CARTER, R.–LONG, M. N. (1991): *Teaching Literature*. London: Longman.
- CARTER, R.–MCCARTHY, M. (1988): *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman.
- CELCE-MURCIA, M. (1995): *Discourse analysis and the teaching of listening*. In: COOK, G.–B. SEIDLHOFER: *Principles and practice in applied linguistics. Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 363–77.
- CELCE-MURCIA, M.–HILLS, S. L. (1988): *Techniques and Resources in Teaching Grammar*, New York: Oxford University Press.
- CELCE-MURCIA, M.–LARSEN-FREEMAN, D. (1983): *The Grammar Book*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- CELCE-MURCIA, M.–MCINTOSH, L. (eds.) (1979–1989): *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Newbury House.
- CHATMAN, S. (1990): *Coming to Terms: the Rhetoric of Narrative in Fiction and Films*. Ithaca: Cornell University Press.
- CHAUDRON, C. (1988): *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHOMSKY, N. (1957): *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.

- CLARKE, M. A.–SILBERSTEIN, S. (1979): Toward a Realisation of Psycholinguistic Principles in the ESL Reading Class. In: MACKEY–BARKMAN–JORDAN (eds.). *Reading in a Second Language*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- CLOSE, R. A. (1992): *A Teachers' Grammar: The Central Problems of English*. Hove: Language Teaching Publications.
- COLLIE, J.–SLATER, S. (1987): *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLLINS, A. M.–QUILIAN, M. R. (1969): Retrieval Time from Semantic Memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, 240–48.
- COMENIUS (1657): *Orbis Sensualium Pictus* (Reprint 1793, Pozsony: Wéber Simon Péter).
- CONNOR, U. (1987): Research Frontiers in Writing Analysis. *TESOL Quarterly* 21/4. 677–96.
- CONNOR, U.–KAPLAN, R. B. (eds.) (1987): *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text Reading*. MA: Addison-Wesley.
- CRYSTAL, D.–DAVY, D. (1969): *Investigating English Style*. Longman.
- COOK, G. (1989): *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- COOPER, R.–LAVERY, M.–RINVOLUCRI, M. (1991): *Video*. Oxford: Oxford University Press.
- CORDER, S. P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books Ltd.
- CORTAZZI, M. (1994): *Narrative Analysis, Language Teaching* 27. Cambridge: Cambridge University Press, 157–70.
- COULTHARD, M. (1977, 1993): *An Introduction to Discourse Analysis*. New York: Longman Inc.
- CRYSTAL, D. (1987): *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CSAPÓ B. (1992): *Kognitív pedagógia*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- CUNNINGSWORTH, A. (1984): *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. London: Heinemann.
- CZACHESZ E. (1998): *Olvasás és pedagógia*. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió.
- DÁLNOKI-FESŰS A. (1988): *A nyelvoktatás-nyelvtanulás dilemmái és útválasztásai*. Budapest: Akadémiai Könyvkiadó. (1993, Relaxa Kiadó.)
- DALTON, C.–SEIDLHOFER, B. (1994): *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- DAVIS, P.–RINVOLUCRI, M. (1988): *Dictation: New Methods, New Possibilities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DICKINSON, L. (1987): *Self Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DOFF, A. (1988): *Teach English: A Training Course for Teachers (Teacher's Workbook and Trainer's Handbook)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DOUGHTY, S.–THOMPSON, G. (1983): *Problem English*. Budapest. Tankönyvkiadó.
- DÖRNYEI, Z. (1994): Motivation and Motivating in the FL classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273–84.
- DÖRNYEI, Z. (1995): On the Teachability of Communication Strategies. *TESOL Quarterly* 29/1. 55–85.
- DÖRNYEI, Z. (1997): Psychological Processes in Cooperative Language Learning. *Modern Language Journal*, 81, 482–93.
- DÖRNYEI, Z. (1998): Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 3, 117–35.
- DÖRNYEI, Z.–THURRELL, S. (1992): *Conversation and Dialogues in Action*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- DUBIN, F.–OLSHTAIN, E. (1986): *Course Design*. Cambridge: Cambridge University Press.

- DUFF, A.–MALEY, A. (1992): Literature. Oxford: Oxford University Press.
- DULAY, H.–BURT, M. (1977): Remarks on Creativity in Language Acquisition. In: DULAY, H.–BURT, M.–FINOCCHIARO (eds.) Viewpoints on English as a Second Language. New York: Regents, 95–126.
- DUWES, G. (1534): An Introductorie for to Learn French. London.
- ECKERSLEY, E. (1938): Essential English. London: Longmans, Green and Co. Ltd.
- EDGE, J. (1989): Mistakes and Correction. London: Longman.
- EHRMAN, M. E. (1996): Understanding Second Language Learning Difficulties. Thousand Oaks: Sage.
- EHRMAN, M. E.–DÖRNYEI, Z. (1998): Interpersonal Dynamics in Second Language Education. USA, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- ELLIS, R. (1990): Instructed Second Language Acquisition. Oxford: Blackwell.
- ELLIS, R. (1994): The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- ENTWISTLE, N. (1981): Styles of Learning and Teaching. Chichester, England: John Wiley.
- ERASMUS (1700–1706): Opera Omnia. Vol. 10. Leyden (1960 London: Gregg Reprint).
- EYSENCK, M. W.–KEANE, T. M. (1990): Cognitive Psychology. Hove: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- FÁBIÁN, GY. (ed.) (1998): A Booklet of Observation Instruments in Teacher Education. Unpublished teaching material. Veszprém: The University of Veszprém, The Department of English and American Studies.
- FAERCH, C.–KASPER, G. (Eds.) (1983): Strategies in Interlanguage Communication. London: Longman.
- FALUS I. (1993): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Budapest: Keraban Kiadó.
- FALUS I. (és mtsai) (1998): Didaktika. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- FANSELOW, J. F. (1977): Beyond RASHOMON – Conceptualising and Describing the Teaching Act. TESOL Quarterly, 11, 1, 17–32.
- FINÁCZY E. (1937): Elméleti pedagógia. Budapest: Királyi Magyar Nyomda.
- FINOCCHIARO, M.–BRUMFIT, C. (1983): The Functional-National Approach. Oxford: Oxford University Press.
- FLANDERS, N. A. (1970): Analyzing Teaching Behavior, Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- FORTESCUE, S.–JONES, C. (1987): Using Computers in the Language Classroom. London, Longman.
- FRANKIN, V. A. (ed.) (1980): Errors in Linguistic Performance. New York: Academic Press.
- FREEDMAN, A.–PRINGLE, I.–YALDEN, J. (eds.) (1983): Learning to Write: First Language/Second Language. London: Longman.
- GAIRNS, R.–REDMAN, S. (1986): Working with Words. Cambridge: Cambridge University Press.
- GARDNER, R. C. (1985): Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation. London: Edward Arnold.
- GARDNER, R. C.–MACINTYRE, P. D. (1992): A student's contribution to second-language learning. Language Teaching 25. 211–220.
- GARDNER, H. (1983): Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
- GARDNER, R.–LAMBERT, W. (1972): Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Mass.: Newbury House.
- GARDNER, R. C.–SMYTHE, P. C. (1981): On the Development of the Attitude/Motivation Test Battery. Canadian Modern Language Review, 37. 510–25.
- GARFINKEL, H. (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

- GARNES, S.–BOND J. S. (1980): A slip of the ear: a snip of the ear? A slip of the year? In: FRANKIN, V. A. (ed.): *Errors in Linguistic Performance: Slips of the Tongue, Ear, Pen and Hand*. New York: Academic Press, 231–40.
- GARNHAM, A. (1985): *Psycholinguistics: Central Topics*. New York: Methuen.
- GEDDES, M.–STURTRIDGE, G. (eds.) (1982): *Individualization*. Oxford: Modern English Publications.
- GERNGROSS, G.–PUCHTA, H. (1992): *Pictures in Action*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- GILES, H.–BYRNE, J. (1982): An Intergroup Approach to Second Language Acquisition. *Journal of Multicultural and Multilingual Development*, 3: 17–40.
- GIMSON, A. C. (1978) *A Practical Course of English Pronunciation*. London: Edward Arnold.
- GOODMAN, K. S. (1967): Reading: a Psycholinguistic Guessing Game. *Journal of the Reading Specialist*, 6: 126–35.
- GOODMAN, K. S. (1970): Reading: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H.–RUDEL, R. B. (eds.): *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- GORMAN, T. P. (1979): *The Teaching of Composition*. In: CELCE-MURCIA, M.–MCINTOSH, L. (eds.) (1989): *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Newbury House Publisher Inc.
- GÓSY M. (1999): Hibáuzenet kezelése olvasáskor. *Magyar Nyelvőr*, 27–34.
- GOUIN, F. (1880): *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, 1892.
- GRABE, W. (1991): Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly* 25 (3). 375–406.
- GRAHAM, C. (1978): *Jazz Chants*. New York: Oxford University Press.
- GREENALL, S.–SWAN, M. (1986): *Effective Reading: Skills for Advanced Students*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GREENWOOD, J. (1988): *Class Readers*. Oxford: Oxford University Press.
- GRELLET, F. (1981): *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRICE, H. P. (1975): *Logic and Conversation*. In: COLE–MORGAN (eds.) (1975): *Syntax and Semantics*. Vol. 3, *Speech Acts*, New York: Academic Press.
- GUILFORD, J. P. (1956): The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53. 267–93.
- HADFIELD, J. (1984): *Elementary Communication Games*. London: Nelson.
- HADFIELD, J. (1992): *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.
- HALLIDAY, M. A. K. (1961): Categories of the theory of grammar. *Word* 17. 241–92.
- HALLIDAY, M. A. K. (1970): Language structure and language function. In: LYONS, J. (ed.) *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 140–65.
- HALLIDAY, M. A. K. (1985): *Spoken and Written Language*. Victoria: Deakin University Press.
- HALLIDAY, M. A. K.–MCINTOSH, A.–STREVEIS, P. (1964): *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.
- HANKISS E. (1999): *Proletár reneszánsz*. Budapest: Helikon.
- HANSON, R.–SILVER, H.–STRONG, R. (1989): *Dealing with diversity*. Moorestown, N. J.: Hanson Silver Strong & Associates Inc.
- HARMER, J. (1989): *Teaching and Learning Grammar*. London: Longman.
- HARMER, J. (1991): *The Practice of English Language Teaching* (2nd edn.). London: Longman.
- HARRISON, B. (ed.) (1990): *Culture and the Language Classroom*. Hong Kong: Modern English Publications and the British Council.
- HASAN, R. (1968): *Grammatical Cohesion in Spoken and Written English*, Part 1. Communication Research Centre, Department of General Linguistics, University College of London, Longman (1968, 1975).
- HATCH, E. (1992): *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

- HAWKINS, E. (1984): *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAYCRAFT, B. (1971): *The Teaching of Pronunciation: A Classroom Guide*. London: Longman.
- HEATON, J. B. (1990): *Classroom Testing*. London: Longman.
- HEDGE, T. (1985): *Using Readers in Language Teaching*. London: Modern English Publications.
- HEDGE, T. (1985): *Using Readers in Language Teaching*. London: Macmillan.
- HEDGE, T. (1988): *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- HENDRICKSON, J. (1978): *Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research and Practice*. In: CROFT, K. (ed.): *Readings on English as a Second Language*. Cambridge, Mass.: Winthrop, 153–75.
- HEWINGS, M. (1993): *Pronunciation Tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HILL, J. (1986): *Using Literature in Language Teaching*. London: Macmillan.
- HILL, L. A.–DOBBYN, M. (1979): *A Teacher Training Course*. London: Cassell.
- HOLEC, H. (1981): *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- HOLLÓ D.–HEGYBÍRÓ E.–TIMÁR E. (1996): *A krétától a videóig*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- HOLYBAND, C. (1576): *The French Littleton, A Most Easy, Perfect and Absolute Way to Learn the French Tongue*. London: T. Vantrollier (Scolar Press 220, 1970).
- HOPKINS, D. (1993): *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- HORÁNYI Ö.–SZÉPE GY. (1975): *A jel tudománya*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- HORNBY, A. S. *Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- HORVÁTH GY. (1998): *Pedagógiai pszichológia*. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Könyvkiadó.
- HORWITZ, E. K.–YOUNG, D. J. (1991): *Language Anxiety*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- HOWATT, A. P. R. (1984): *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- HUBBARD–JONES–THORNTON–WHEELER (1983): *A Training Course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press.
- HUDSON, L. (1968): *Frames of Mind: Ability, Perception and Self-perception in the Arts and Sciences*. London: Methuen.
- HUGHES, A. (1989): *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HYMES, D. (1962): *The Ethnography of Speaking*. In: FISHMAN, J. A. (ed.) (1968): *Reading in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton.
- HYMES, D. (1971): *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- ILLICH, I. (1979): *Deschooling Society*. Harmondsworth: Penguin.
- IMRE S. (1928): *Neveléstan*. Budapest: Studium.
- JAKOBSON, R. (1960): *Concluding Statement: Linguistics and Poetics*. In: SEBEOK, T. A. (ed.) (1960): *Style in Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- JESPERSEN, O. (1904): *How to Teach a Foreign Language*. London: Allen and Unwin.
- JOHANNESSON, N. (ed.) (1985): *Aspects of Language*. Stockholm: Stockholm University English Department.
- JOHNSON, K. (1995): *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford: Basil Blackwell.
- JOHNSON, M. (1985): *Syntactic and Morphological Progression in Learner English*. Canberra, Department of Immigration and Ethnic Affairs.
- JONES, D. (1909): *The Pronunciation of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JOOS, M. (1969): *The Five Clocks*. New York: Harcourt, Brace.
- KACHRU, B. (ed.) (1992): *The Other Tongue. English Across Cultures*, University of Illinois Press.
- KAGAN, J. (et al.) (1965): *Learning and the Educational Process*. Chicago: Rand McNally.

- KAPLAN, R. (1966): Cultural Thought Patterns in Intercultural Education. *Language Learning*, 16. 1–20.
- KÁRMÁN M. (1909): A pedagógia helye a tudományok sorában. *Pedagógiai Dolgozatai I.* Budapest: Eggenberger.
- KATZ, A. (1996): Teaching Style: A Way to Understand Instruction in Language Classrooms. In: BAILEY, K.–NUNAN, D. (eds.): *Voices from the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press, 55–87.
- KÉKI B. (1971): *Az írás története*. Budapest: Gondolat.
- KELEMEN L. (1981): *Pedagógiai pszichológia*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- KELLERMAN, E. (1998): When Words Fail. In: MALMKJAER, K.–J. WILLIAMS (eds.) (1998): *Context in Language Learning and Language Understanding*, Cambridge: Cambridge University Press, 91–112.
- KELLY, L. G. (1969): *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- KEMMIS, S.–MC TAGGART (1988): *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press.
- KENNEDY, C.–JARVIS, J. (eds.) (1991): *Ideas and Issues in Primary ELT*. London: Nelson.
- KENNING, M. J.–KENNING, M. M. (1983): *An Introduction to Computer Assisted Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KENWORTHY, J. (1987): *Teaching English Pronunciation*. London: Longman.
- KHAN, J. (1991): Lessons Worth Remembering from Primary French in Britain. In: KENNEDY, C.–JARVIS, J. (eds.): *Ideas and Issues in Primary ELT*. London: Nelson.
- KIRKLAND, M. R.–SAUNDERS, M. A. P. (1991): Maximizing Student Performance in Summary Writing: Managing Cognitive Load, *TESOL Quarterly* 25/1. 105–21.
- KLIPPEL, F. (1984): *Keep Talking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KOLB, D. A. (1976): *Learning Styles Inventory*. Boston: McBer.
- KOLB, D. A. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- KORNIS GY. (1922): *Bevezetés a tudományos gondolkodásba*. Budapest.
- KRAMMER J.–SZOBOSZLAY M. (1970): *A modern nyelv és irodalom tanításának módszertana*. Budapest: Tankönyvkiadó. (Kilencedik kiadás)
- KRAMSCH, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KRASHEN, S. D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, S. D. (1984): *Writing: Research, Theory and Applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- KRASHEN, S. D. (1985): *The Input Hypothesis*. Torrance, Calif.: Lavedo Publishing.
- KRASHEN, S. D. (1993): *The Power of Reading*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited, Inc.
- KRASHEN, S. D.–SELIGER, H. (1975): The Essential Contribution of Formal Instruction in Adult Second Language Learning. *TESOL Quarterly* 9. 173–83.
- KROLL, B. (ed.) (1990): *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LABOV, W. (1972): *Language in the Inner City*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- LADO, R. (1957): *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press
- LAKOFF, R.: The Logic of Politeness: Minding Your p's and q's. *Papers from the 9th Regional Meeting*, Chicago: Linguistics Society, 292–305.
- LANSLEY, C. (1994): „Collaborative Development”: an Alternative to Phatic Discourse and the Art of Co-operative Development. *ELT Journal*, 48, 1. 50–56.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1986): *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.

- LARSEN-FREEMAN, D.–LONG, M. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- LAZAR, G. (1993): *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEE, W. R. (1979): *Language Teaching Games and Contests*. Oxford: Oxford University Press.
- LEECH, G. N. (1974): *Semantics*. Harmondsworth: Penguin.
- LEECH, G. N.–SVARTVIK, J. (1975): *A Communicative Grammar of English*. London: Longman.
- LEGUTKE, M.–THOMAS, H. (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*. London: Longman.
- LEKL, I. (1991): Twenty-five Years of CR: Text Analysis and Writing Pedagogies. *TESOL Quarterly* 25/1. 123–43.
- LENGYEL ZS. (1999): *Az írás*. Budapest: Corvina.
- LENNEBERG, E. (1967): *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- LEVIN, L. (1972): *Comparative Studies in Foreign Language Teaching: The GUME Project*. Stockholm: Almqvist and Wiksell.
- LEWIN, K. (et al) (1939): Patterns of Agressive Behavior in Experimentally Created „Social Climate”. *Journal of Psychology*, 10. 271–99.
- LEWIS, M.–HILL, J. (1985): *Practical Techniques for Language Teaching*. Hove: LT Publications.
- LIGETI R. (1982): *Az írástanítás pszichológiája*, Budapest: Tankönyvkiadó.
- LIGHTBOWN, P.–SPADA, N. (1993): *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- LITTLE, D. (1991): *Learner Autonomy*. Dublin: Authentik.
- LITTLEWOOD, W. (1981): *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LITTLEWOOD, W. (1984): *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LONG, M.–SATO, C. (1983): Classroom Foreigner Talk Discourse: Focus and Functions of Teachers’ Questions. In: SELIGER, H.–LONG, M. (eds.): *Classroom Oriented Research in SLA*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- LONG, M. H.–RICHARDS, J. C. (eds.) (1987): *Methodology in TESOL: a Book of Readings*. Rowley, M.: Newbury House.
- LONGACRE, R. (1976): *An Anatomy of Speech Notions*. Lisse: Peter de Ridder.
- LUX GY. (1925): *A modern nyelvek tanulása és tanítása*. Miskolc: Klein, Ludvig és Szelényi Rt. Könyvnyomdája.
- MACINTYRE, P. D.–GARDNER, R. C. (1991): Language Anxiety: Its Relation to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Languages. *Language Learning* 41. 513–34.
- MACKEY, W. F. (1965): *Language Teaching Analysis*. London: Longman.
- MALAMAH-THOMAS, A. (1987): *Classroom Interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- MALEY, A.–DUFF, A. (1978): *Variations on a Theme*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARCEL, C. (1853): *Language as a Means of Mental Culture and International Communication*. London: Chapman and Hall.
- MÁTHÉ J. (1998): *A XX. századi nyelvtudomány történetének főbb elméletei és irányzatai*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- MCCARTHUR, T. (1983): *A Foundation Course for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- MCCALL, J. (1992): *Self-Access: Setting up a Centre*. Manchester: The British Council.
- MCCARTHY, M. (1990): *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- MCCARTHY, M. (1991): *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MCGARVEY, B.–SWALLOW, D. (1986): *Microteaching in Teacher Education and Training*. London: Croom Helm.

- MCGREGOR, G. (1986): Listening Outside the Participation Framework. In: MCGREGOR, G.–WHITE, R. S. (eds.): *The Art of Listening*. London: Croom Helm.
- McKAY, R. (1987): Teaching the Information-Gathering Skills. In: LONG, M. H.–RICHARDS, J. C. (eds.): *Methodology in TESOL: a Book of Readings*. Rowley: Newbury House.
- MCLAUGHLIN, B. (1978): The monitor model: some methodological considerations. *Language Learning* 28: 309–32.
- MCLAUGHLIN, B. (1987): *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- MÉSZÁROS I. (és mtsai) (1990): *A magyar olvasástanítás története*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- MEDGYES, P. (1993): The Schizophrenic Teacher. *ELT Journal*, 37. 2–6.
- MEDGYES, P. (1994): *The Non-Native Teacher*. London: Macmillan Publishers Ltd.
- MEDGYES P. (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó (eredeti disszertáció 1986).
- MITCHELL, R.–PARKINSON, B. (1979): A Systematic Linguistic Analysis of the Strategies of Foreign Language Teaching in the Secondary School. BAAL Conference Paper: Mimeo.
- MORGAN, J.–RINVOLUCRI, M. (1986): *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- MOSKOWITZ, G. (1971): Interaction Analysis: A New Modern Language for Supervisors. *Foreign Language Annals*, 5, 3, 218–35.
- MOSKOWITZ, G. (1978): *Caring and Sharing in the FL Class*. Boston: Heinle and Heinle.
- MUNBY, J. (1978): *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MYERS, J. (1962): *The Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- NAGY J. (1979): *Köznevelés és rendszerelmélet*. Veszprém, OOK.
- NAGY J. (1996): *Nevelési kézikönyv*. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió.
- NAGY S. (1981): *Az oktatáselmélet alapkérdései*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- NAIMAN, N.–FRÖHLICH, M.–STERN, H. H.–TODESCO, A. (1978): *The Good LanguageLearner*. Research in Education Series, No. 7, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- NATION, I. S. P. (1990): *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- NATTINGER, J. R.–DECARRICO, J. S. (1992): *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- NEWMARK, L. (1979): How not to interfere with language learning. In: BRUMFIT, C. J.–JOHNSON, K. (eds.): *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- NEWTON, C. (1999): Phonemic Script – the Pros and Cons. *ETProfessional*, July, 1999. 33–35.
- NOLASCO, R.–ARTHUR, L. (1987): *Conversation*. Oxford: Oxford University Press.
- NORRISH, J. (1983): *Language Learners and their Errors*. London: Macmillan.
- NUNAN, D. (1988): *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- NUNAN, D. (1989/a): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1989/b): *Understanding Language Classrooms*. New York: Prentice Hall International.
- NUNAN, D. (1991): *Language Teaching Methodology*. New York: Prentice Hall.
- NUNAN, D. (1992): *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUTTALL, C. (1983): *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann.
- OLLER, J. (1979): *Language Tests at School*. London: Longman.
- OLLER, J.–RICHARD-AMATO, P. A. (1983): *Methods that Work: A Smorgasbord of Ideas for Language Teachers*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- O'MALLEY, J. M.–CHAMOT, A. U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OROSZ S. (1995): *Mérések a pedagógiában*. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó.

- OSTLER, S. E. (1996): Contrastive Rhetoric: Myths, Facts and Pedagogy. TESOL Convention, Chicago IL.
- OXFORD, R. (1990): Language learning strategies. New York: Newbury House.
- OXFORD, R.–NYIKOS, M. (1989): Variables affecting choice of LLS by university students. *Modern Language Journal*, 75. 292–300.
- OXFORD, R. (1999): SL Learning: Individual Differences. In: SPOLSKY, B. (ed.), (1999): *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Amsterdam: Elsevier, 552–59.
- PAIVIO, A. (1986): *Mental Representations*. Oxford: Oxford University Press.
- PALMER, H. E. (1917/1968): *The Scientific Study and Teaching of Languages*. London: Harrap (Republished: Oxford University Press).
- PALMER, H. E. (1921/1964): *The Principles of Language Study*. London: Harrap (Republished: Oxford University Press).
- PARROTT, M. (1993): *Tasks for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PARRY, T. S.–CHILD, J. (1990): Preliminary Investigation of the Relationship Between VORD, MLAT and Language Proficiency. In: PARRY T. S.–STANSFIELD C. W. (eds.): *Language Aptitude Reconsidered*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 30–66.
- PATTISON, P. (1987): *Developing Communication Skills*, Cambridge: Cambridge University Press.
- PASK, G.–SCOTT, B. C. E. (1972): Learning strategies and individual competence. *International Journal of Man-Machine Studies*, 4. 217–53.
- PASSY, P.–RAMBEAU, A. (eds.) (1897): *Chrestomathie française: morceaux choisis de prose et de poésie avec prononciation figurée à l'usage des étrangers* (5th edition) London: Harrap (1926).
- PASSY, P. (1899): *De la méthode directe dans l'enseignement de langues vivantes*. Bourgl-Reine: IPA Paris, Colin.
- PETERSEN, C. R.–AL-HAIK, A. R. (1976): The Development of DLAB. *Educational and Psychological Measurement*, 36. 369–80.
- PETERSON, P. W. (1991): A Synthesis for Interactive Listening. In: CELCE-MURCIA, M. (ed.): *Teaching English as a Second or Foreign Language* (2nd edition). Newbury House.
- PETRICH B. (1937): *A modern nyelvek tanítása*. Budapest: Országos Középiskolai Tanáregyesület.
- PHILLIPS, S. (1993): *Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- PHILLIPSON, R. (1992): *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- PIAGET, J. (1971): *The Science of Education and the Psychology of the Child*. Harmondsworth: Penguin.
- PIMSLEUR, P. (1966): *Pimsleur Language Aptitude Battery*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- POLANYI, L. (1989): *Telling the American Story: A Structural and Cultural Analysis of Conversational Storytelling*. Cambridge, MA: MIT Press.
- PORTER-LADOUSSE, G. (1987): *Role Play*. Oxford, Oxford University Press.
- POSTOVSKY, L. (1974): Effects of Delay in Oral Practice at the Beginning of Second Language Learning. *Modern Language Journal*, 58. 229–39.
- PRABHU, N. S. (1987): *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- PRENDERGAST, T. (1864): *The Mastery of Languages, or the Art of Speaking Foreign Tongues Idiomatically*. London: R. Bentley.
- PRISCIANUS (1961): *Ars Grammatica* (Keil, H. II. és III. kötetek). *Grammatici Latini* Hildesheim.
- PRODROMOU, L. (1992) *Mixed Ability Classes*. London: Macmillan.
- RAIMES, A. (1983): *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- RAIMES, A. (1991): Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing. *TESOL Quarterly* 25/3. 407–30.
- REID, J. M. (1987): The Learning Style Preferences of ESL Students. *TESOL Quarterly* 21. 87–111.
- REID, J. M. (1993): *Teaching ESL Writing*. Englewood Cliffs, N. Y. Prentice Hall.

- RICHARDS, J. C. (ed.) (1974): *Error Analysis*. London: Longman.
- RICHARDS, J. C. (1976): The Role of Vocabulary Teaching. *TESOL Quarterly*, 10, 1. 77–89.
- RICHARDS, J. C. (1983): Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure. *TESOL Quarterly* 17 (2). 219–39.
- RICHARDS, J. C. (1990): *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.–NUNAN, D. (eds.) (1990): *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C.–RODGERS, T. S. (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C.–SMITH, R. W. (eds.) (1983): *Language and Communication*. London: Longman.
- RICHARDS, K.–EDGE, J. (eds.) (1993): *Teachers Develop Teachers Research*. London: Heinemann.
- RIVERS, W. (1964): *The Psychologist and the Language Teacher*. Chicago: The University of Chicago Press.
- RIVERS, W. (1981): *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- RIVERS, W. M.–TEMPERLEY, M. S. (1978): *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York: Oxford University Press.
- RIXON, S. (1981): *How to Use Games in Language Teaching*. London: Macmillan.
- RIXON, S. (1991): The Role of Fun and Games Activities in Teaching Young Learners. In: BRUMFIT, C. J.–MOON, J.–TONGUE, R. (eds.): *Teaching English to Children*, London: Collins.
- ROACH, P. (1991): *English Phonetics and Phonology: A Practical Course* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- ROSCH, E. (1978): Principles of Categorization. In: ROSCH, E.–LLOYD, B. B. (eds.): *Cognition and Categorization*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- ROST, M. (1990): *Listening in Language Learning*. London: Longman.
- ROST, M. (1991): *Listening in Action: Activities for Developing Listening in Language Education*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- RUBIN, J. (1975): What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 1.
- RUBIN, J.–THOMPSON, I. (1982): *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle & Heinle.
- RUMELHART, D. (1977/a): *Introduction to Human Information Processing*. Chichester: Wiley.
- RUMELHART, D. (1977/b): Toward an Interactive Model of Reading. In: DORNIC, S. (ed.): *Attention and Performance IV*. New York: Academic Press.
- RUTHERFORD, W. E. (1987): *Second Language Grammar*. London: Longman.
- SAVIGNON, S. (1972): *Communicative Competence: an Experiment in Foreign-Language Teaching*. Philadelphia, PA: The Center for Curriculum Development.
- SAUSSURE, F. DE (1965): *Cours de linguistique generale*. Paris: Payot.
- SCARCELLA, R.–OXFORD, R. (1991): *The Tapestry of Language Learning*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- SCHANK, R. C.–ABELSON, R. P. (1977): *Scripts, Plans, Goals and Understanding: An Enquiry into Human Knowledge Structure*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- SCHERER, A. C.–WERTHEIMER, M. (1964): *A Psycholinguistic Experiment in Foreign Language Teaching*. New York: McGraw Hill.
- SCHMUCK, R. A.–SCHMUCK, P. A. (1997): *Group Processes in the Classroom*. Madison, WI: Brown and Benchmark.
- SCHÖN, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, D. A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass.

- SCHRANZ A. (szerk.) (1995): A tudomány térképe. Budapest: Keraban.
- SCHUMANN, J. H. (1983): Art and science in second language acquisition research, *Language Learning* 33: 49–76.
- SCHUMANN, J. H. (1986): Research on the Acculturation Model for SL Acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7: 379–92.
- SCHUMANN, J. H. (1998): *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford: Blackwell.
- SCOTT, W. A.–YTREBERG, L. H. (1990): *Teaching English to Children*. London: Longman.
- SEARLE, J. R. (1969): *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SELIGER, H. W.–LONG, M. H. (eds.) (1983): *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- SELINKER, L. (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10. 209–31.
- SELINKER, L. (1992): *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- SEPRÓDI L.–SUARA R. (1962): *Orosz nyelvkönyv*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- SHEERIN, S. (1989): *Self-Access*. Oxford: Oxford University Press.
- SILVA, T. (1993): Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and its Implications. *TESOL Quarterly* 27/4. 657–77.
- SINCLAIR, J.–COULTHARD, R. M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- SINCLAIR, J. (1992): *Collins COBUILD English Usage*. Birmingham University with London: Harper Collins.
- SINGLETON, D. (1989): *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- SKEHAN, P. (1988): *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- SKEHAN, P. (1989): *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Arnold.
- SKEHAN, P. (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- SLAVIN, R. (1983): *Cooperative Learning*. New York: Longman.
- SMITH, F. (1971): *Understanding Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SMITH, F. (1978/a): *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SMITH, F. (1978/b): *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SMITH, F. (1982): *Writing and the Writer*. London: Heinemann.
- SMITH, P. D. JR. (1970): *A Comparison of the Cognitive and Audiolingual Approaches to Foreign Language Instruction: The Pennsylvania Foreign Language Project*. Philadelphia, Penn.: Center for Curriculum Development.
- SPERBER, D.–WILSON, D. (1986): *Relevance*. London: Blackwell.
- SPOLSKY, B. (1980): The Scope of Educational Linguistics. In: KAPLAN, R. B. (ed.) (1980): *On the Scope of Applied Linguistics*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- SPOLSKY, B. (1989): *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- STANOVICH, K. (1980): Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly*, 16. 32–71.
- STENHOUSE, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- STERN, H. H. (1970): *Perspectives on SL Teaching*. Toronto: Institute for Studies in Education.
- STERN, H. H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STERN, H. H. (1992): *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STEVIK, E. (1976): *Memory, Meaning, Method*. Rowley, Mass.: Newbury House.

- STEVICK, E. (1990): *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STREVS, P. (1977): *New Orientations in the Teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.
- STUBBS, M.–DELAMONT, S. (1976): *Exploration in Classroom Observation*. Chichester, England: John Wiley.
- STURTRIDGE, G. (1992): *Self Access: Preparation and Training*. Manchester: The British Council.
- SUARA R. (1959): *Orosz nyelvkönyv*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- SUNDERLAND, J. (ed.) (1994): *Exploring Gender: Questions and Implications for English Language Education*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- SWAN, M. (1980): *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.
- SWAN, M.–SMITH, B. (1987): *Learner English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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. London: Oxford University Press, 1964.
- SZABADOS, M. (1998): *Current Approaches to English Pronunciation: Theory and Practice*. Unpublished Ph.D. dissertation, Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem.
- SZÉPE Gy.–DERÉNYI A. (szerk.) (1999): *Nyelv, hatalom, egyenlőség*. Budapest: Corvina.
- TARJÁN J.–KORENCHY L. (1965): *Angol nyelv haladók számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- TARONE, E. (1981): Some Thoughts on the Notion of 'Communicative Strategy'. *TESOL Quarterly*, 15. 285–95.
- TARONE, E.–YULE, G. (1989): *Focus on the Language Learner*. Oxford: OUP
- THORNDIKE, E. L. (1921): *The Teacher's Word Book*. New York: Teacher's College, Columbia University.
- TITONE, R. (1968): *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*. Georgetown University Press. (Washington, D.C.)
- TOMALIN, B.–STEMPLESKI, S. (1993): *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- TREMBLAY, P. F.–GARDNER, R. C. (1995): Expanding the Motivation Construct in Language Learning, *Modern Language Journal*, 79. 505–20.
- TRIM, J. L. M. (1977): *A European Unit/Credit System*. Strasbourg: Council of Europe.
- UBER-GROSSE, CH. (1991): The TESOL Methods Course. *Tesol Quarterly* 25, No. 1. 29–49.
- UNDERHILL, N. (1987): *Testing Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNDERWOOD, M. (1971): *Listen to This!* Oxford: Oxford University Press.
- UNDERWOOD, M. (1976): *What a Story!* Oxford: Oxford University Press.
- UNDERWOOD, M. (1979): *Have You Heard?* Oxford: Oxford University Press.
- UNDERWOOD, M. (1987): *Effective Classroom Management*. London: Longman.
- UNDERWOOD, M. (1989): *Teaching Listening*. London: Longman.
- UNGÁRNÉ KOMOLY J. (1978): *A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- UR, P. (1981): *Discussions that Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UR, P. (1984): *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UR, P. (1988): *Grammar Practice Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UR, P. (1996): *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UR, P.–WRIGHT, A. (1992): *Five-Minute Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VALE, D.–FEUNTEUN, A. (1995): *Teaching Children English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN EK, J. A. (1980): *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon Press.
- VAN EK, J. A. (1990): *The Threshold Level in a European Unit-Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council of Europe.
- VYGOTSKY, L. S. (1962): *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT.

- WĄJNRYB, R. (1992): Classroom Observation Tasks. Cambridge: Cambridge University Press.
- WALLACE, C. (1992): Reading. Oxford: Oxford University Press.
- WALLACE, M. (1991): Training Foreign Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- WEAVER, C. (1972): Human Listening Processes and Behavior. New York: Bobbs-Merill.
- WESZELY Ö. (1923): Bevezetés a neveléstudományba. Budapest: Eggenberger-féle Könyvkereskedés.
- WEST, M. P. (1926): Learning to Read a Foreign Language: an Experimental Study. New York: Longmans, Green and Co.
- WHITE, R. V. (1980): Teaching Written English. London: Heinemann Educational Books.
- WHITE, R. V. (1988): The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management. Oxford: Basil Blackwell.
- WHITE, R. V.–ARNDT, V. (1992): Process Writing. London: Longman.
- WIDDOWSON, H. G. (1983): Learning Purpose and Language Use. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. G. (1989): Knowledge of Language and Ability Use. *Applied Linguistics*, 10, 2. 128–37.
- WIDDOWSON, H. G. (1990): Aspects of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. G. (1998): Context, Community and Authentic Language. *TESOL Quarterly* 32/4. 705–16.
- WILKINS, D. A. (1976): Notional Syllabuses. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIAMS, E. (1984): Reading in the Language Classroom. London: Macmillan.
- WILLIAMS, E.–MORAN, CH. (1989): Reading in a Foreign Language at Intermediate and Advanced Levels with Particular Reference to English. *Language Teaching* 22 (4). 217–28.
- WILLING, K. (1987): Learning Styles in Adult Migrant Education. Adelaide: Adult Migrant Education Programme.
- WILLING, K. (1988): Learning Styles in Adult Migrant Education. (Reprint 1993, Macquarie University.) Sydney: National Centre for ELT and Research.
- WILLIS, D. (1990): The Lexical Syllabus. London: Collins.
- WILLIS, J. (1981): Teaching English Through English. Longman (Burnt Mill, Harlow, Essex, U.K.).
- WITKIN, H. A. (et al.) (1954): Personality through Perception. New York: Harper & Row.
- WOODWARD, T. (1992): Ways of Training. London: Longman.
- WRAGG, E. C. (1981): Class Management and Control. London: Macmillan.
- WRAGG, E. C. (ed.) (1984): Classroom Teaching Skills. London, Sidney: Croom Helm.
- WRIGHT, A.–HALEEM, S. (1991): Visuals for the Language Classroom. London: Longman.
- WRIGHT, T. (1987): Roles of Teachers and Learners. Oxford: Oxford University Press.
- YALDEN, J. (1987): Principles of Course Design for Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- YULE, G. (1996): Pragmatics. Oxford: Oxford University Press.
- ZAMEL, V. (1982): Writing: The Process of Discovering Meaning. *TESOL Quarterly* 16/2. 445–49.
- ZERKOVITZ J. (1988): Tanítunk nyelveket. Budapest: Tankönyvkiadó.
- ZSOLNAI J. (1996/a): Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- ZSOLNAI J. (1996/b): A pedagógia új rendszere címszakban. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

VII. TÁRGYMUTATÓ

Akciónkutatás 232
akkulturáció (*Schumann*) 264
anyanyelvi írástanítás 166
anyanyelvi transzfer 268
autentikus cloze 176
autentikus írás 165
autonómia 273–274
azonnali hibajavítás 223

Behaviorista tanulás 268
bemenet 70
beszéd menedzselése 185
beszédfeldolgozási idő (*processing condition*)
184
beszédfolyamat elemzése 87
beszédfunkciók (*Van Ek*) 96–97
(*Wilkins*) 97
beszédkészség fejlesztése 181–199
feltételei 184–186
gyakorlattípusok 189–195
nehézségei 182–184
problémái 195
technikái 188
típusok, műfajok 186
beszédkondíciók 184–186
beszédműfajok 187
beszédműveletek (*lokúció, illokúció, perlokúció*)
89
beszédszándékok 92
beszédtípusok 186
bizonytalanság tűrése 248

Cloze (*szövegkiegészítés*) 175–176
C-teszt 176

Csoporttudat 276

Diktálás
standard 174
dictocomp 177
dráma, dramatizálás 192, 212

Egyéni hiba 222
egyszerűsített olvasókönyvek 68
együtműködés (kooperáció) alapelvei 90, 248
életkor 261
empátia 203, 249
érés 214
esszé 170
európai tantervi célrendszer 96
extenzív olvasás 138
extrovertáltság 250

Feleletválasztós teszt 175
felidézés 72
fixáció 132
fogalmazás diktálással 177
forgatókönyv 72

Gátlásosság 244–245
globális hiba 220–221

Hallás utáni értés tanítása 108–128
folyamata 110–111
gyakorlattípusai 124–126
interaktív ↔ nem interaktív 114, 116, 117
mikrokészségei 115, 123
modelljei (háromszintű) 111–112
(alulról felfelé, felülről lefelé) 112–113
módszeres menete 124
műfajai 116–118
nehézségei 118

problémái 119–121
 segítőképessegek 121–122
 helyi hiba 220
 hibaelemzés 219–225
 alapkérdései 222–223
 fogalma 219
 technikái 223–224
 típusai 220–222
 hibatípusok 220–222
Ideális nyelvtanuló 258
 idő a nyelvoktatási folyamatban 214–215
 imitáció 151
 implikáció 90
 információ lokalizálása (*scanning*) 139
 információs hiba 221
 inpuhipotézis (*Krashen*) 271
 integrálódási hajlam 243
 intelligencia 237
 intenzív olvasás 138
 interakció 184–186
 interaktív hallásértés 113–114
 interaktív-kompenzációs olvasási modell 134
 interjú 193
 interlingvális hiba 220
 írásbeli hibajavítás 224
 írás és beszéd 158–159
 írás és olvasás 159–160
 írásképek 154
 íráskészség fejlesztése 149–180
 dilemmái 161–166
 elemi írástanítás 173
 eredmény és folyamat 162–163
 fiziológiája 153–155
 folyamata 153, 178
 mikrokészségei 160–161
 műfajai 167
 szintjei (*Rivers, Byrne, Gorman*) 172–173
 írott szöveg sajátosságai 156–157

Jelentésháló 72

Kérdés-felelet 190
 készségek 103–107
 fejlettsége 107
 integráltsága 105–106
 osztályozása 103–104
 kettős kódolás 71

kézírások 154
 kiegészítőes gyakorlatok 175
 kiejtés 45–54
 aspektusai 50
 kritériumai 48
 tanítási stratégiák (*intuitív, analitikus*) 47
 technikái 51
 zenei elemei 49
 kivonatolás (*sűrités*) 171–172
 kockázatvállalás 248
 kognitív nyelvtanulás 268
 koherencia 95, 136
 kohézió 95, 136
 kommunikatív kompetencia 94–95
 kommunikatív osztálytermi gyakorlatok 99–100
 kommunikatív stratégiák 196, 232–233
 kommunikatív tanulótípus 258
 konformista tanulótípus 257
 konkrét tanulótípus 257
 konstatív mondatok (*Austin*) 89
 kontrasztív elemzés 270
 kontrasztív retorika 153, 163–164
 konvergens tanulótípus 257
 kooperáció (*együttműködés – Grice*) 90–91, 276
 kooperatív tanulás 276
 kölcsönösség elve (*reciprocity condition*) 184
 kritikus életkor 270
 kulturális csapda 197
 kulturális sokk 247
 kutató tanár 231–232

Lényegi pontok kiválasztása (*skimming*) 139
 lexikai szelekció, disztribúció 68
 lexikai sűrűség 158
 lexikon, mentális 69–72
 lexikon funkciói 70–72
 logogén (*és imágén*) 71

Makrofunkciók (*Jakobson, Hymes*) 92
 másodiknyelv-tanulási modell (*Spolsky*) 271–272
 memória, epizodikus 72
 memória, szemantikus 72
 mennyiségi hiba 221–222
 merülési modell (*Gardner*) 266
 mesterséges szövegek 140

mezőfűgő gondolkodás 238
módszerfogalom hierarchiája 217–218
mondatkombinációk 176
mondatpárok (szomszédságai) (*adjacency pairs*)
186

monológok 194
motiváció (*belső, eszközös*) 242
motivációkutatás 233
mozgástanulás 268
multimédia-központok 277
multimédia-menedzsment 277–278
munkamemória 70

Narratívák (*Labov, Longacre*) 169–170
nemek a nyelvtanulásban 263

NYelvelsajátítási elméletek 269–273

nyelvérzék 236
nyelvi játék 99, 193
nyelvi kompetencia 94
nyelvi laboratórium 213–214
nyelvi stressz 245
nyelvi szintek 75–76
nyelvi tartalom 41–44
nyelvpedagógia 17–40
fogalma 33
héjszerkezete 33
kialakulása 24–27
kutatási módszerei 37–38
modellek 19–23
rokon tudományai 34–37
tartalom szerkezete 28–33
nyelvpedagógiai előadó-művészet 209
nyelvtan tanítása 55–66
fokozatai 60–62
nyelvtani tudás tökéletesedése 58
optimalizálása 62–63
sebesség 64–65
stratégiák (*induktív, deduktív, egybevető*)
59

nyelvtanár 201–210
mikrokészségei 208–210
személyiségjegyek 202–204
szerepek 206–208
tanítási stílusok 204–206
nyelvtanítási elméletek 25–26
nyelvtanulási folyamat 267–272
nyelvtanulási stratégiák 239–241

nyelvtanuló 235–278
affektív sajátosságok 242–253
kognitív sajátosságok 235–241
szociobiológiája 261–266
típusai 254–260

Olvásás alaptípusai 138–139
olvasási hipotézis (*Krashen*) 141
olvasási készség tanítása 129–149
fiziológiája 131–132
menete 145–147
mikrokészségei 136
modellek 133
műfajai 142–143
négyszintű modell 135
stratégiái 143–145
olvasási szög 132
osztálytermek 212
osztálytermi kutatások 212–233
osztálytermi megfigyelési modellek 226–231
nyelvészeti (*Johnson, Sinclair, Coulthard*)
227–228
pedagógiai (*Bellack, Flanders, Moskovitz, Brown, Fanselow, Michell és Parkinson, Colt, Talos*) 228–231

Önálló tanuló 273–275
önbizalom 244–245
önismereti beszélgetések 192
önszabályozás 276
ösztönös autonómia 275

Párhuzamos írás 176
performatív mondatok 89
pragmatika tanítása 86–102
preferenciamodell 272
problémamegoldó gyakorlat 100, 191
projektek 194
prototípus 72

Raktározás 71
regresszió 132
rejtett hiba 222
rekreációs motiváció 244
rutin 72, 184–185
információközlő 185
interakciós 185

Séma 72, 134, 159

stigmatizált hiba 221

stratégiai kompetencia 95

súlyos hiba 221

Szelektív nyelvtanítás 56

szemantika 87

személyiségjegyek (*Myers-Briggs*) 251

szemiotika 88

szemléltetés 214

szerepjáték 100, 191

szerepváltás 185

szervezési mód (*egyéni ↔ frontális*) 216–217

szimuláció 100, 191

szituációk (*Van Ek*) 98–99

szóbeli hibajavítás 224

szociolingvisztikai kompetencia 95

szókincs tanítása 67–85

aktív, passzív 73

egyetlen szó tanítása 77–81

kifejezések tanítása 83

tanításának menete 81–82

tudás skálája 74

szorongás 245

szövegalkotói kompetencia 95

szövegkiegészítés (*cloze*) 175–176

szubsztitúciós drill 190

Tanári intuíció 18

tanári színpad 206

tanárszerepek 206–208

tanártípusok 204–206

tanítás folyamata 211–212

tanulás okozta hibák 221

tanulásfelfogások 267–269

tanulási környezet 273

tanulási stílusok 252–253

analitikus, auditív, globális, nyílt–zárt,
szenzomotoros, vizuális

tanulótípusok 254–260

auditív 254

biflázo 256

egészséges–aprólékos 255

elmélkedő 255–256

empátiás 256

értelemfüggő 255–256

impulzív-reflektív 255

mélyreható–felszínen maradó 255

szenzomotoros 254

szintetizáló 255–256

tantervfüggő 255

teljesítménycentrikus 255–256

töprengő 256

vizuális 254

tapintat 203

tárgyalási készség (*negotiation skills*) 184

társalgáselemzés 185

távoktatás 277

természetes szövegek 140, 165

tévesztés 219

tolerancia 203

többrétű intelligencia (*Gardner*) 238

tömörítés 176

transzkripció (*másolás*) 151

túlzott általánosítás (*overgeneralization*) 220

Udvariasság alapelvei (*Lakoff*) 90–91

pozitív, negatív 92

Variáció 151

versenyszellem 248

vita 194

Zárótanítás értékelési sémái 231

1820 Ft (1625 Ft + áfa)

Magyarországon magyarul ilyen részletességű munka az idegen nyelvek tanításáról még nem jelent meg. A szerző célja az volt, hogy emelje a nyelvpedagógiai tudatosság szintjét mindazokban, akik az idegen nyelvek tanításával foglalkoznak. Így könyve alapvető tananyag az idegen nyelvi tanárképzésben és továbbképzésben, vagyis főként az idegen nyelv szakos egyetemi és főiskolai **hallgatókhoz**, valamint **oktatóikhoz** szól. Hasonlóképpen alapvető tananyag az alkalmazott nyelvészeti, nyelvpedagógiai, illetve általában a pedagógiai és pszichológiai **doktori programok hallgatóinak**. A legfontosabb az, hogy az aktív nyelvtanárok kezébe eljusson e könyv. A szűkebb szakmai érdeklődésen túl a könyv nyelvezete és stílusa lehetővé teszi, hogy a széles közönség, főként az idegen nyelveket tanulók, nyelvvizsgázók, fordítással és tolmácsolással foglalkozók, illetve az idegen nyelvek iránt érdeklődők is haszonnal forgathassák, különösen ha szeretnék megérteni azokat a pszichológiai és nyelvi folyamatokat, amelyeknek a sikeressége (vagy sikertelensége) már eddig is formálta nyelvtudásukat.

A könyv legfontosabb fejezetei a nyelvi tartalom közvetítésével (a kiejtés, a nyelvtan, a szókincs és a pragmatikai elemek tanításával), illetve az alapkészségek fejlesztésével (hallás utáni értés és beszéd, olvasás és írás) foglalkoznak. A nyelvtanár és a nyelvtanuló személyiségének, a tanítás és tanulás folyamatának külön fejezeteket szentelt a szerző.

Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata című könyvet további kötetek követik majd (Nyelvpedagógiai technológia. Idegen nyelvi mérés és értékelés. Idegen nyelvi tantervek és tananyagok tervezése és értékelése, A nyelvtanítás kultúrtörténete), amelyek együtt enciklopédikus igényrel mutatják be a nyelvpedagógia mint önálló alkalmazott tudomány fejlettségét az ezredfordulón.

Budai László: „...a szakma rangját is emeli, de mindenképpen elméleti és gyakorlati igényeket elégít ki Bárdos Jenő műve, amely olyan tollforgató kezéből került ki, aki nemcsak a magyar szónak, hanem a szakmának is kiváló mestere.”

Medgyes Péter: „Bárdos remekül ír magyarul: tudományos prózája érthető a nem szakember olvasó számára is. Élvezem, ahogy saját stílusát időnként megtörve, a szokottnál hol szenvedélyesebben, hol ironikusabban, de mindig képszerűen fogalmaz.”



41 229

