Magyarnyelv-tanári segédkönyvek

Régebbi és újabb nyelvoktatási módszerek

Nádor Orsolya

Bölcsészettudományi Kar

KRE | Károli Gáspár Református Egyetem

2019

Károli Könyvek

Magyarnyelv-tanári segédkönyvek

Sorozatszerkesztő: Nádor Orsolya

Magyarnyelv-tanári segédkönyvek

Régebbi és újabb nyelvoktatási módszerek

Szerkesztette
Nádor Orsolya

Károli Gáspár Református Egyetem • L'Harmattan Kiadó

Budapest, 2019

Felelős kiadó: dr. Sepsi Enikő, a KRE BTK dékánja.
Károli Gáspár Református Egyetem
1091 Budapest, Kálvin tér 9.
Telefon: 455-9060
Fax: 455-9062

© Károli Gáspár Református Egyetem, 2019
© L'Harmattan Kiadó, 2019
© Szerzők, szerkesztők, 2019

Sorozatszerkesztő: *Nádor Orsolya*
Szerkesztő: *Nádor Orsolya*

Szakmai lektorok:
Bárdos Jenő
Medgyes Péter

Technikai szerkesztő: *M. Pintér Tibor*
Borítóterv: *M. Pintér Tibor*

A könyvsorozat a *Bethlen Gábor Támogatáskezelő Zrt.* támogatásával valósult meg.

Készült a Magyar Kormány támogatásával
Miniszterelnökség Nemzetpolitikai Államtitkárság
Bethlen Gábor Alap

ISBN 978-615-5961-14-4

Kiadja a Károli Gáspár Református Egyetem és a L'Harmattan Kiadó
A kiadó kötetei megrendelhetők, illetve kedvezménnyel megvásárolhatók:

L'Harmattan Könyvesbolt
1053 Budapest, Kossuth L. u. 14–16.
Tel.: +36-267-5979
harmattan@harmattan.hu
www.harmattan.hu • webshop.harmattan.hu

TARTALOM

Magyarnyelv-tanári zsebkönyvek.
Szerkesztői előszó a sorozat folytatása elé (*Nádor Orsolya*) 7
Bevezető és köszönet (*Nádor Orsolya*) 9

A nyelvtanítás régmúltjától a 18. század végéig 11
Évszázadok – Dióhéjban (*Bárdos Jenő*) 12
A nyelvek módszertana (*Comenius*) 40
Tanulók, motivációk, módszerek a kezdetektől a 18. század végéig (*Nádor Orsolya*) 47
Kérdések 72

A 19. század nyelvoktatási módszerei 73
A nyelvtani-fordító módszer (*Bárdos Jenő*) 74
A direkt módszer (*Bárdos Jenő*) 83
Brassai Sámuel. Nyelvtanulás és nyelvtanítás (*Gál Kelemen*) 93
Néhány gondolat a XIX. századi magyarnyelv-oktatásról: módszerek és tankönyvek (*Nádor Orsolya*) 103
A népiskolai magyartanítás módszereiről A *Néptanítók Lapja* (1894–1895) alapján (*Sólyom Réka*) 114
Kérdések 127

A 20. század néhány módszere 128
A kognitív módszer (*Bárdos Jenő*) 129
A nyelvtanulás lélektani alapelvei. Tanulságok a gyermek nyelvtanulásából (*Lux Gyula*) 133
Az audiolingvális módszer (*Bárdos Jenő*) 143
A grammofon a nyelvtanítás szolgálatában (*Lux Gyula*) 152
Az audiovizuális módszer (*Bárdos Jenő*) 156
A kommunikatív szemlélet összetevői (*Medgyes Péter*) 162
A kommunikatív irányzat gyönge és erős értelmezése (*Medgyes Péter*) 183
Kommunikatív stratégiák (*Medgyes Péter*) 188
A posztkommunikatív idegennyelv-oktatáshoz (*Erdei Gyula*) 195
Miért jók az együttműködésen alapuló feladatok? (*Einhorn Ágnes*) 202
Kérdések 234

MAGYARNYELV-TANÁRI ZSEBKÖNYVEK

Szerkesztői előszó a sorozat folytatása elé

Könyvsorozatunk a Károli Gáspár Református Egyetem és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola együttműködésével megvalósuló *magyar mint idegen nyelv szakirányú pedagógus továbbképzés* tapasztalatai nyomán alakult ki. Kidolgoztunk egy kétféléves képzési programot azoknak a pedagógusi képesítéssel rendelkező kollégáknak, akik valamilyen okból már kapcsolatba kerültek a magyarnyelv-tanítással, vagy ezután kezdik anyanyelvüket tanítani másoknak, de hiányzik az ehhez szükséges előképzettségük. Az egyes tantárgyakhoz készített tematikák sok érdekes olvasmányt tartalmaznak, de sajnos ezek egy része nem, vagy igen nehezen hozzáférhető. Igaz, hogy az egyetemi jegyzetek mára kimentek a divatból, a tapasztalataink alapján mégis úgy gondoltuk, hogy a lehető legtöbb tantárgyhoz elkészítjük azokat a zsebkönyv méretű, szabadon hozzáférhető, letölthető, kinyomtatható tankönyveket, amelyek egy-egy tantárgy legfontosabb tudnivalóit tartalmazzák. Az első köteteket 2018-ban adtuk közre, 2019-ben pedig újabb hét segédkönyvvel gazdagodik a sorozat.

Munkánkat a 2016. évi indulástól kezdve a Miniszterelnöki Hivatal Kárpátaljáért Felelős Kormánybiztosságának, illetve a Bethlen Gábor Alapnak az eszmei és anyagi támogatása teszi lehetővé.

Sorozatunk első kötetei, amelyek között megtalálhatók a leíró- és a funkcionális szemléletű összefoglalók, a fonetika, a kommunikáció és a pragmatika, a nyelv és társadalom, valamint a lexikológia-lexikográfia segédkönyvei, sikeresnek bizonyultak, a magyar mint idegen nyelv tanárok közösségében pozitív fogadtatásra találtak. Folytatásként ebben az évben tovább bővítjük a grammatikai ismereteket a MID-tanároknak szóló nyelvtörténeti áttekintéssel és egy újabb funkcionális grammatikával; a nyelvpedagógiai alapismereteket a régebbi és újabb nyelvoktatási módszerek áttekintésével és az idegennyelvi mérés és értékelés tudnivalóival, valamint a szakma által oly sokszor hiányolt „igazi" módszertani segédkönyvek közül is elkészült néhány, így az írás

és olvasás készségeinek tanítása, a játékok felhasználása a nyelvtanításban, valamint a kultúra tanítása. Talán ez utóbbiakat jövőre újabbak is követhetik majd…

Lectori salutem!

Budapest, 2019. június

Nádor Orsolya
sorozatszerkesztő

BEVEZETŐ ÉS KÖSZÖNET

Nádor Orsolya

A *Régebbi és újabb nyelvoktatási módszerek* című kötet a MID-tanári segédkönyvek sorozatának része, és elsődleges célja az, hogy egy helyre gyűjtve kínálja fel a hallgatóknak azokat az alapvető olvasnivalókat, amelyeknek a segítségével betekintést nyerhetnek az idegennyelvoktatás-történet egyes állomásaiba. A jelen kötet folytatása remélhetőleg a magyar mint idegen-, környezet- és származásnyelv tanításának módszertana lesz majd.

A tantárgy, amelynek segédkönyve ez a mostani összeállítás, mindösszse egy féléves, ami azt jelenti, hogy nem törekedhetünk a teljességre. A nyelvpedagógia szerteágazó történetében a fő irányok mellett kialakult, hosszabb-rövidebb ideig tartó, sokszor csak kísérleti módszerekről most nem lesz szó, viszont a kötelező és ajánlott irodalmak segítségével e területekről is lehet tájékozódni.

A fejezetek kronologikus rendben követik egymást: az első egység a kezdetektől a 18. század végéig mutatja be az idegennyelvi nyelvpedagógia történetének egyes állomásait, a második a 19. századi fő módszerekkel foglalkozik, a harmadik pedig a 20. század folyamán kikristályosodott nyelvtanítási módszereket tekinti át Bárdos Jenő, Medgyes Péter, Einhorn Ágnes, Erdei Gyula, Sólyom Réka és Nádor Orsolya tudománytörténeti munkái, összefoglalói alapján, amelyek közléséhez ezúton is köszönöm a hozzájárulásukat.

A mai szerzők írásai mellett néhány, történeti szempontból is érdekes munka is bekerült az egyes korszakokhoz, így az első fejezetben lehet olvasni Comenius módszertani alapelveiről, a másodikban Brassai Sámuel modernizációs törekvéseiről, a harmadikban pedig a mára már szinte teljesen elfeledett Lux Gyula nyelvpszichológiai gondolatait közöljük, valamint egy rövid fejezetet az akkor még újdonságnak számító elektronikus eszköz, a gramofon felhasználásáról.

Köszönettel tartozom a magyarországi nyelvpedagógia két jeles művelőjének és monográfusának, Bárdos Jenőnek és Medgyes Péternek azért,

hogy rendelkezésemre bocsátották a módszerek történetéről írt tanulmányaikat, amelyek a kötet gerincét alkotják, valamint azért is, hogy a kötet lektorálását is vállalták.

A nyelvtanítás régmúltjától a 18. század végéig

ÉVSZÁZADOK – DIÓHÉJBAN

Bárdos Jenő

Kezdetben vala az ige... Vajon a nyelvészeti értelemben vett ige mióta sajátunk? Mióta fegyverünk és pajzsunk a szó a másik emberért, vagy éppen ellene? Mióta kell nekünk a szóból is a másé? Kelly (1969) a nyelvtanítás történetéről írott, klasszikusnak tekinthető alapművében 25 évszázadot emleget, mert ez az az időszak, amely már jól dokumentálható. Sejtéseink szerint azonban „a másik horda" nyelvének megtanulási kényszere az Ádám előtti idők homályába vész, ahol fantáziánk versenyt futhat az antropológiai, az archeológiai vagy bármelyik tudományos rekonstrukció józanságával. Ilyen távlatra talán nincs is szükségünk. Céljainknak megfelel, ha néhány művelődéstörténeti tény segítségével tömör, de mégis átfogó képet alkothatunk az ókori hagyományokról, a középkor iskoláiról; nyelvekről és szerzőkről, amelyek és akik didaktikai kapukat nyitottak fel, amelyeken át a közép- és újkori európai nyelvi művelődés kiléphetett a homályból a megvilágosodásba.

1. Ókori hagyományok, középkori iskolázás

A szakirodalom (pl. Titone 1968; Kelly 1969; Bell 1981; Bárdos 1988; Caravolas 2000) **nyugati hagyomány**nak nevezi a nyelvek tanulmányozásának azt a töretlen vonalát, amely az ókori Görögországból indult, majd Alexandria és Róma rétorainak segítségével skolasztikus és spekulatív grammatikusok keze nyomán egészen a 18–19. század normatív nyelvtanításáig tartott. Különösen furcsának tűnhet ez az elnevezés, ha meggondoljuk, hogy a felvázolt, több évszázados európai műveltség ún. magas kultúrájának a hordozója az a pogány latin nyelv, amelyet a hanyatló birodalom szimpatizáns császárai, őskeresztények és névtelen szerzetesek merítettek a bibliai gondolat keresztvizébe. Az a nyelv ez, amelyen Abelard-nak és társainak sikerült racionalizálnia a teológiát és ezzel megalkotni a nyugati világ valóban első filozófiáját.

Minden jelentősebb civilizáció műveltsége egy központi nyelven, a „birodalom" nyelvén fogalmazódik meg, amely többnyire a győztes náció

nyelve. A történelem azt mutatja, hogy egy újabb győztes feltűnése elkerülhetetlen, de csak igen barbár hódítók pusztítják el a már meglévő, esetleg fejlettebb kultúra értékeit. A sumér kultúrterületeket meghódító akkádokat például **sumér** tanárok tanították meg a sumér nyelvre. Ebből az időből származnak a legrégebbi szótárak. A megtalált agyagtáblákból tudjuk, hogy a nyelvtanítás fő eszköze a memorizálás volt, és a tanult anyagokat le is kellett írni. A bevésést külön nyelvtani listák (például összetett szavak, igék) segítették.

A fáma szerint az **egyiptomiak** nem nagyon bíztak a tolmácsokban, a tehetséges ifjakat inkább elküldték abba a legyőzött országba, ahol majd később szolgálatba léptek. Tehát a nyelv elsajátítása volt a cél. Az ebből a korból származó kétnyelvű egyiptomi táblák valószínűleg inkább a külföldinek szóltak, mintsem az egyiptomiaknak.

A római birodalomnak hódításai során egy világnyelvvel, a görröggel, és egy általa közvetített magasabb rendű kultúrával kellett szembenéznie. A szűkebb keresztmetszetű, bár katonanemzet számára nem megvetendő spártai neveléseszmények mellett az athéni arányokat a rómaiak hódolattal fogadták, majd gazdagították. Rómában kezdetben a család, majd a fórum és a katonáskodás nevelte az ifjakat. A hódításoktól többen a hagyományokat féltették, de az a tény, hogy Róma világhatalommá vált, elkerülhetetlenné tette egy új műveltséganyag befogadását. Plutarkhosz szerint az első nyilvános elemi iskolát Rómában időszámításunk előtt a 3. században nyitották meg, a görög szellem és műveltség beáramlása pedig – Görögország meghódításával – az időszámításunk előtti 2. század derekán kezdődött. A vagyonosabb rómaiak görögökkel vették körül magukat, s lassacskán már csak az számított művelt embernek, aki a görög szellem alkotásai között is járatos volt.

A gazdag rómaiak – **görög tanárok** segítségével – gyakorlatilag bilingvis nevelést biztosítottak gyermekeiknek, majd a honi tanulmányok után görögországi tanulmányút, athéni, pergamoni vagy alexandriai görög egyetem következett. Igényesebb művelődésre természetesen csak a vagyonosabbaknak volt lehetőségük, avagy szabad idejük (görög szkholé = pihenés, szabad idő).

Az elemi iskolában, a **ludus**ban (jelentése: játék, mulatság) olvasásra, írásra, számolásra oktattak. Mind az írás, mind az olvasás huzamos gyakorlás eredménye a legelső vonásoktól a betű felismeréséig, felírásáig, kimondásáig, szótagos ejtegetéséig, sillabizálásáig. A következő fázis

a **grammatikai iskola**, ahol görög-latin nyelvtanon, nyelvhelyességi és helyesírási tudnivalókon kívül stilisztikát, történelmet, mitológiát, földrajzot, sőt mértant is tanultak a diákok. A költők közül elsősorban Homéroszt, majd később Vergiliust, Terentiust, Horatiust olvasták. Számos szöveget könyv nélkül is megtanultak, és nagy gondot fordítottak a helyes hangsúlyozásra és a szép kiejtésre. A grammatikai iskolában sajátították el az értelmes és szép olvasást; a fogalmazást fokozatosan tanították, mivel az olvasott művekről mind szóban, mind írásban véleményt kellett formálniuk. Versírással is próbálkozhattak. A harmadik és egyben legmagasabb fokozat a **retorikai iskola**, ahol a cél a szónokká válás. Számos tehetséges ifjút feltehetőleg az érvényesülés vágya hajtott ebbe az iskolába, hiszen a tökéletes szónok nemcsak az ékesszólás fegyverével rendelkezett, hanem helyes arányérzéke és bölcsessége saját tekintélyén túlmenően az egész állam boldogulását szolgálta. A császárkorban viszont az érvényesülés alapja gyakrabban a császári kegy, s nem a szónoki tehetség. A retorikai iskolában szónoklatokat kellett írni s előadni, amelyek vagy tanácsadó, vagy vitázó jellegűek voltak. A szónoki gyakorlatok ilyen kifejtéséhez, amelyet gyakran versenyek keretein belül adtak elő, nem kevés logikára is szükség volt. Így lassan kialakultak a „szó”-val foglalkozó tantárgyak: annak korrektségével foglalkozott a **grammatika**, a gondolatok szabatos szóbeli kifejtésével a **retorika**, a gondolatok logikus kifejtésével pedig a **logika**. Ehhez a három tantárgyhoz kapcsolódtak a számokkal foglalkozó tudományok: az asztronómia, az aritmetika és a geometria, valamint a zeneelmélet. Ezek voltak tehát a szabad emberhez illő tudományok (septem artes liberales). Megjegyzendő, hogy Terentius Varro az időszámításunk előtti 1. században az orvostudományt és az építészetet is a szabad művészetek közé sorolta. Mindenesetre e hét tudományt és ennek kettős osztását (trivium és quadrivium) a középkor is örökölte. A zene és tánc hódított a legnehezebben az ókori Rómában, ugyanis a régi római erkölcsi felfogás szerint ezek nem tartoztak az előkelőség fogalmához. A legnagyobb római nevelők, mint Cicero, Tacitus, Quintilianus, Juvenalis vagy Seneca gondolatai ma sem hatnak elavultnak, és iskolarendszerük az egymásra épülő fokozatokkal, az iskolán kívüli önképzés különféle formáival, külföldi tanulmányutakkal a mai modern nevelés számára is mintául szolgálhatnak.

Idegen nyelv(ek)et a rómaiak tehát főként elsajátítással tanultak, még akkor is, ha az idegen nyelvi környezetet gyakran nem egy egész kultúra,

hanem egyetlen anyanyelvű tanár jelenléte biztosította. Ismereteiket az iskola egy-egy szintje az írásbeliség megfelelő grádusaival erősítette meg, illetve tudatosította. Korabeli dokumentumok tanúbizonysága szerint a tananyagban számos egyszerű, elmesélésre is alkalmas történet szerepelt (állatmesék, a trójai háborúról szóló történetek stb.), valamint könnyű és célszerű mikrodialógusok (vö. Corpus Glossarium Latinorum, III. 1888. Leipzig, Teubner).

A **római nyelvtanulási minta** erénye egy olyan szóbeliség elsődlegessége, amelyet egy egész kultúra elfogadása támogat egy olyan társadalomban, amely a szó művészetét, a verbális intelligencia fejlettségét egyébként is nagy becsben tartotta. A Római Birodalom hanyatlása és bukása után azonban a latin közvetítésű görög kultúra látszólag eltűnt, amelyet a 10–11. századi mély rejtőzködéséből majd az északolasz városi reneszánsz (13–14. század körül) és még később a merész humanisták emeltek ki.

„A még félig barbár keresztények szemében a tudomány: kincs, amit gondosan meg kell őrizni. Zárt kultúra a zárt gazdaság világában. A karoling reneszánsz kuporgat, ahelyett, hogy tudását széthintené. És vajon elképzelhető-e egy zsugori reneszánsz?" (Le Goff 1976: 26) A merovingok kultúrája tehát inkább falusi kultúra volt. Az írástudó birodalommal szemben majdnem az egész Európa írástudatlan. Hosszú időre kétségessé vált, hogy ki győzhet itt: Bizánc, az arab Kelet vagy a népvándorlás legerősebb törzsei? Ezért is különösen figyelemreméltó, hogy Nagy Károly, aki a frank nyelvet beszélte, mégis a latin mellett tört lándzsát. Udvarában élt az angolszász származású Alcuin, akinek a kisbetűket köszönhetjük (karoling minuszkula). Nagy Károly Aachenben építette ki kulturális központját, és egy itteni zsinat már korán kimondja, hogy a székesegyházakban és kolostorokban iskolákat kell építeni, ahol majdan zsoltárokat, írásjeleket, a kalendárium használatát és grammatikát tanítanak. (A karoling minuszkulák csak elvétve bukkannak fel 9. századi dokumentumokban, a 12. században fordul elő, hogy egész szavakat írnak le ilyen betűkkel, és használata csak a 13. században vált általánossá.) Ugyanekkor e terület nyelvek bábele, hiszen a népi latinból ekkor alakultak ki a neolatin nyelvek, az irodalmi latinság pedig fennmaradásáért küzdött egy túlnyomórészt germán Európában. Akkor hát kik az ókori gondolatok áthagyományozói, átmentői?

Kolostorokban élő **szerzetesek**, akik pusztába menekült aszkéták és remeték (Szent Pál, Szent Antal, Oszlopos Simeon stb.) kései leszármazottai.

Basilius a 4. században, Nursiai Benedek a 6. században alapított szerzetesrendet. A **bencés** barátok kb. a 12–13. századig a legfontosabb rend voltak, amikor megjelentek a **ciszterciták**, a **premontreiek**, majd a **ferencesek** és **domonkosok** is. A bencések óriási scriptóriumaiban, majd később a ciszterciták és karthausiak celláiban látástól vakulásig folyt a másolás. Festők, kalligráfusok és segédeik, iniciáléfestők dolgoztak Toursban, Trierben, Kölnben, Regensburgban, Winchesterben, hogy átmentsék mindazt, amit manapság az írott nyelvű ókori világból ismerünk. Szűk ösvény ez a kolostorfalak között meghúzódó műveltség, és eltévelyedésektől sem mentes. A szerzetesrendek világiasodása, „züllése", vallási megújulást vált ki. A 910-ben alapított Clunyi Apátság a vallási fegyelem, a tekintély és az aszkézis új mércéjét alakítja ki. A 12. század végére már 2000 kolostor tartozik az alapító dél-burgundiai bencésekhez. Bennük meghallgatásra talált Szent Jeromos álma (Non christianus sed ciceronianus es = Nem keresztény vagy te, hanem Cicero híve), és tilossá válik az antik szerzők olvasása. Tekintve, hogy ebben az időben a papság az egyetlen művelt réteg, szellemisége meghatározza az európai kultúra jellegét. Ekkor alakulnak ki a látványos szertartások, mintha az olvasnivalót a falra festenék, valamint az ereklyekultusz, a zarándoklás. A fényűzés vallást misztifikáló hatása a román kori császári dómokban testesül meg. „Bűnben fertezik az, aki örömmel forgatja a római kor profán műveit" – vallják a szerzetesek, miközben aszkézissel megtört testük a szent zene hullámain istenhez inkább érzelmekkel, mintsem gondolkodással emelkedik.

Az „Ora et labora" jámborsága a liturgiát és éneklést tanító világi papok útján a **káptalani iskolá**kba is kisugárzott. Új központoknak kellett kialakulniok (Paris, Chartres és a középkori egyetemek), miközben Arisztotelész tudománya arab közvetítéssel (Avicenna, Averroes) Cordobából és Salernóból áramlott be. Fülöp Ágost minden tenger felé utat talált, és monarchiájában megkezdődik az ország „franciásítása": körvonalazódik **az első jelentős európai modern nyelv**. A királyi udvar választási lehetőséget nyújt a tanult klerikusnak: nemcsak a pápai hivatal lehet áhított cél, hiszen a királyi udvarban lehet pap, jogász vagy diplomata. Az udvar körül feltűnik az istent, urat és asszonyt dicsőítő **lovagság**, akiknek hét fő erénye mellett (lovaglás, úszás, íjazás, vívás, vadászat, sakk, verselés) már megjelenik a **nyelvtudás** mint követelmény, amely diplomatafeladatok ellátására teszi őket alkalmassá. Ugyanekkor a világi kultúra igénye megteremti a hol nemzeti nyelven, hol mondén

latinsággal megszólaló „tekergők rendjét" (divergorum ordo). A lovagi költő vagy trubadúr lehet magas származású nemes; a lantosok, vágánsok, goliárdok pedig akár kiugrott papok vagy elzüllött diákok is; de mindnyájan kívül rekesztik magukat egy viszonylag szűk társadalmi renden, amellyel megalkotják az európai művészlélek őstípusát.

Miközben nyugaton lassan a túlvilágról e világra fordulnak a tekintetek, az európai kultúra határmezsgyéjén egy hívő király barbár törzseket keresztel meg, és ezáltal akarva-akaratlan a magyarságot a nyugat leghaladóbb filozófiájával ismerteti meg. A **latin nyelv** által pedig, amely e filozófiát közvetítette, legjobbjaink számára lehetővé tette azt, hogy a haladó gondolatnak éppúgy részesei lehessenek Szent Márton-hegyen, Tihanyban, Somogy-várban vagy Csanádon, mintha Párizsban, Bolognában, Oxfordban vagy Montpellier-ben éltek volna. A magyar szellemiségnek ez az európai szinkronitása – kevés kivételtől eltekintve – Mátyás király után hanyatlásnak indult. Az irodalmi latinból kifejlődött ún. középlatin viszont még évszázadokon át a katolikus kozmopolitizmus Európa-szerte áhított egységét teremtette meg.

Volt tehát Európa történetében egy olyan időszak, amikor bizonyos fokú nyelvi válság alakult ki, mert helyi nyelvek ugyan voltak, de nemzeti (fejlett) nyelvek még nem. Ekkor vált a latin **lingua franca**vá (nemzetközi nyelvvé), majd hosszan tartó történelmi folyamat során (a nemzeti nyelvek kifejlődésének, megerősödésének mértékétől függően) idegen nyelvvé. Ez a jelenség arra is magyarázatul szolgál, hogy miért volt hosszú ideig a latin nyelv tanítása az idegennyelv-tanítással azonos.

2. Iskolai tantárgyak és szerzők

A legmagasabb szintű képzés a **kolostori** iskolákban folyt, ahol az Alcuin által megerősített hét szabad művészeten kívül filozófiát és teológiát is tanítottak. A **káptalani** iskolákat érsekségek és püspökségek állíttatták, és ezek jelentették a közbenső szintet, mert a **plébániai** iskolákban legfeljebb olvasást, liturgiát és éneklést tanítottak. A Karoling időkben a hét szabad művészetből örökölt grammatika, retorika és dialektika adta az ún. triviumot, amely tudományok nagyjából a skolasztika időszakában (kb. 1150-től 1300-ig) jelentős változásokon estek át.

A **retorika** például, amely közismerten szóbeli művészet, egyre inkább az írásbeli kifejezés tökéletesítésének tantárgyává válik. Ezen belül is, a

kor igényének megfelelően egyre nagyobb teret nyert a különféle okiratok, levelek, alapítványok, mesterlevelek megfogalmazása, és kialakulnak a jogi tudományok csíráit hordozó ún. dictameniskolák (Bologna, Orléans). Ily módon a retorika helyét egy írásbeliségen alapuló tantárgy, az **ars dictandi** foglalja el. Tekintve, hogy a dictamenben – a jó stílus és verselési készségek mellett – az írott mű megszerkesztésének alapjaként logikát is tanítanak, a dictamen magába szippantja a dialektika tantárgy jelentős részét. Így a korábban logikával foglalkozó dialektika helyére egy újabb tantárgy, az összefoglaló néven **komputusz**nak nevezett tantárgy kerül, amely a naptárral kapcsolatos legegyszerűbb ismeretek mellett csillagászatot és számolást tanít. Ezek a jelentős átalakulások nem okai, hanem következményei annak a társadalmi igénynek, amely az írástudók számának növekedését kívánta, s amely egyszersmind a klerikusok mellett a laikus értelmiség megjelenését is magával hozta, és megindította az egyház laicizálódását. A skolasztika derekán tudós tanárok (Albertus Magnus, Aquinói Tamás) közvetítésével Arisztotelész tanításának újabb hullámai érik el a művelt világot. Aquinói Tamás tanításaiban már megjelennek olyan polgári erények, mint a szorgalom és a serénység, és ő tesz először nagyszabású kísérletet arra, hogy a földöntúli létben beváltható értékeket a földi élettel összeegyeztesse. Aszkéta, misztikus vagy akár spiritualista egyházi emberek után megjelennek a szcientisták (mint Roger Bacon), akik az empíriát többre becsülik, mint az okoskodást. A kereszténység burkában tehát egy laikus életszemlélet készülődik.

Mielőtt a középkori nyelvtanítás néhány fontosabb eljárását a készségekbe ágyazottan megvizsgálnánk, nézzük meg, hogyan tanulhatott egy kisdiák Magyarországon a 15. század körül (vö. Mészáros 1981; 1999). Az egyik ilyen tankönyvből – amely Európa-szerte első kérdése révén „Es tu scolaris" néven vált ismeretessé – rekonstruálhatjuk a korabeli városi plébániai iskola teljes tananyagrendszerét. („Iskolás vagy? Igen. Mit olvasol? Nem olvasok, hanem tanulok. Mit tanulsz? A tabulát, vagy a donatust, vagy a doktrinálét, vagy a logikát, vagy az éneket.") A tabula prózában megírt könyv volt, amely a miatyánkon kívül még más, istenről és szentekről szóló imádságokat tartalmazott. Ezeken az ismert imádságokon gyakorolták a kisgyerekek nemcsak a memorizálást, hanem az olvasást is. Ezeket a kisdiákokat tabulistáknak nevezték. Az olvasás tényleges begyakorlása egy második csoportban, a katonisták csoportjában történt, ahol M. Porcius **Cato** híres ókori moralista mintegy 150

hexameteres bölcsességét (gnómáját) használták. Az erkölcsi tanulságokat magyarul elemezték, és néhány latin szó megtanulása mellett naponta egy vagy két versust (2–4 sor) kellett megtanulniok. Mindezek elvégzése után lehettek donatisták. Az elnevezés Aelius **Donatus** 4. században élt grammatikus nevéből ered, akinek kezdő tanulók számára írott nyelvtanát – hasonlóképpen a Cato-könyvhöz – a századok során számtalanszor átírták, anélkül, hogy a szerzői név lekopott volna róla. A középkori ún. **kis donatus** vagy ars minor tulajdonképpen az eredeti terjedelmesebb munkának csak kivonata, amely főként a névszó és igeragozás begyakoroltatására összpontosít. Leginkább kezdő mondatáról és fejezetcímeiről lehetett felismerni. („Hány szófaj van? Nyolc." A fejezetcímek pedig főnév, melléknév, ige, határozószó, igenév, kötőszó, elöljárószó, indulatszó.) A donatisták elemi nyelvtant tanultak, ám a középkori latin nyelvtanítás szellemének megfelelően a latin nyelvtan teljes részletességű, tudományos igényű megtanulására is szükség volt. Erre a célra évszázadokon keresztül **Priscianus** konstantinápolyi nyelvtanár időszámításunk után 500 körül írott munkáját használták.

Az elemi iskolákban az olvasástanítás ókori módszerét: a **sillabizálás**t tanították, amely valójában betűejtést jelent, de az olvasás mindig megelőzte az írás tanítását. Igen korán elkezdték a latin-magyar szópárok tanulását is, amelyeknek tematikus rendje (szemantikai mezői) kétségkívül tükrözik a sevillai **Isidorus** igen népszerű enciklopédikus munkájának felépítését. (Isidorus Hispalensis sevillai püspök az időszámításunk utáni 7. században írta művét, a címe Etimologiarum Libri XX. A 20 fejezet címei pedig a következők: I. Grammatika, stilisztika, irodalmi műfajok; II. Retorika, logika; III. Aritmetika, geometria, zeneelmélet, asztronómia; IV. Orvoslástan; V. Jog, történelem; VI. Könyvek, írás; VII-VIII. Vallás, egyház, egyházi szervezetek; IX-X. A nyelvek; XI. Az ember és testrészei; XII. Állatok; XIII. Ég, föld, víz; XIV. Világrészek, országok; XV. Városok, épületek, földbirtokok; XVI. Kőzetek, ásványok, mértékek és súlyok; XVII. Növények; XVIII. Háborúk, katonai felszerelés, sportok, látványosságok, játékok; XIX. Mesterségek; XX. Étkezés, pihenés, ház körüli dolgok.)

Az egykori **szójegyzékek**ből kiderül, hogy az ezeket összeállító rétorok igen kiválóan ismerték a magyar nyelvet is. A korabeli szótárak egynyelvű latin szótárak, ahol a betűrendbe sorolt szavak mellett szinonimákat, nyelvtani és etimológiai magyarázatokat találunk.

Ezután következett a középső fokozat, ahonnét Priscianus nyelvtanát ekkorra már kiszorította **Alexander de Villa Dei** ferencesrendi szerzetes 1199-ben készült 1645 hexameteres verssorba foglalt **Doctrinale** című nyelvtana. Az első részben szótant, a másodikban mondattant találunk, a harmadikban verstant, a negyedikben pedig stilisztikát. A könyv alapján ezeket a diákokat alexandrinistáknak nevezték. A 16. század végére mind a Habsburg indíttatású katolikus, mind az Erdély-centrikus protestáns iskolarendszerben kialakult egy ismerősnek tűnő – alap-, közép- és felső szintű – hármas tagozódás. A középszintnek megfelelő latin grammatikát, poétikát és retorikát a gimnázium tanította, míg a felső szint: az akadémia teológiából és filozófiából állt. Így honi oktatásunkban is kialakult az Európa-szerte népszerű humán gimnázium, amely különféle szerkezeti változások ellenére szemléletének filantróp vonásait egészen századunkig megőrizte.

Az elemi iskola arra volt jó, hogy ráhangolja a latinra a kisdiákot, pontosabban a latin grammatikára, amely minden tudomány kapuja. Tekintve, hogy ezen időkben a latin nyelvtudás a világ megismerésének valódi eszköze, a nemzeti nyelvek önállóságáért küzdők csatájukat mintegy öntudatlanul vívták. Eközben a latin, mivel holt nyelv is és mégse, nincs statikus állapotban. Comeniust például – nyelvkönyvei alapján – latin nyelvújítónak is tekinthetjük.

A latinból eredhetett egy olyan illúzió, hogy minden nyelv egyforma. Mivel azonban az anyanyelvet, illetve majdan a modern idegen nyelveket – mai szóval – direkt módon tanították, a latin nyelvet viszont elemzően, fordítással, hamarosan világossá vált, hogy a nyelvek között eltérések vannak. Ez nemcsak a nyelvrokonságok megfejtéséhez vezetett, hanem ahhoz is, hogy a latin volt a mérce arra is, ha valaki a modern nyelvek szokás által szavatolt megnyilvánulásait akár egyezés, akár eltérés alapján tudatos rendszerben rögzítette. Ilyen jelenségeket figyelhetünk meg olyan iskolákban, ahol a latin nyelvet anyanyelven tanították: mint például 1613 körül az Oratoire-ban, vagy később a janzenisták Port-Royalban (1643–1660).

A latint évszázadokon át tanították Európa iskoláiban, de ez a folyamat nem egységes, hiszen eközben a latin gyakran a helyi, nemzeti nyelv kialakulásának kerékkötője vagy – paradox módon – ösztönzője. A latin nyelv nagy purifikátorai, a reneszánsz igényt megvalósító humanisták a felfedezés és megértés örömével és izgalmával táplált filológiai

rekonstrukció során gyakran a helyi ejtés burkait rántották le a latinról, bizonyos értelemben először tudatosították a lokális nyelvek jelenlétét, és ezzel először ütöttek rést a latin egyetemességén. A humanisták tehát, akik az ókori ismeretek felhalmozói, propagátorai, publikálói, valamint a reformáció szállascsinálói is egyszersmind, jócskán lendítettek a helyi nyelvek kifejlődésének sebességén.

A legtöbb esetben a nemzeti nyelvek a latinnal szemben küzdöttek felemelkedésükért, és így történhetett, hogy néhány évszázad alatt Európa beszélt latinsága osztálytermi produkcióvá silányult. Kezdetben vala a tanár és a diák, valamint a szóbeliség és az írásbeliség. A tanár (aki lehetett filozófus, felszabadított rabszolga, bevándorló vagy tudós, ludimagiszter vagy pap, rétor vagy csak egy deák) ha egyáltalán használt könyvet, akkor azt a szóbeliségnek alárendelve, csak mint a memória fejlesztésének eszközét használta. Mikor azonban a nyomtatás tömegméretűvé vált, ez az arány tanár és könyv között megváltozott, nemcsak azért, mert a klasszikusok jelentették a mintát, hanem mert egy adott könyv valóban jelenthetett egy adott iskolamesternél magasabb szellemiséget. Ekképpen a tanár a könyv értelmezőjévé vált. Az írott szó ereje olyan mágikussá fokozódott, hogy még olyan elképzelések is akadtak, hogy a beszéd az írásból ered. A könyvcentrikusság tehát már a korai századokban hozzájárult ahhoz, hogy az iskolai nyelvtanítás a társadalmi kommunikáció igényétől elszigetelődjék, távol essék. Megjegyzendő, hogy a Gutenberg-galaxis hatalma az iskolákban – az oktatástechnika fejlettsége ellenére – még manapság is igen jelentős.

3. A nyelvtanítás fejlettsége az első módszer előtt

A középkortól az újkorig terjedő időszakban mind a nyelvi tartalom közvetítésének, mind a készségek kialakításának és fejlesztésének igen gazdag módszertani fegyvertára jött létre. Ezekből válogatva vizsgáljunk meg néhány olyan eljárást, fogást, műveletet, amelyek között több is évszázadokkal később népszerűvé váló módszerek csíráját hordozta magában.

1. Az **olvasás** tanítása rendre megelőzte az írástanítást. Általában azokat a kisdiákokat tanították írni, akik valamennyire már tudtak olvasni. Az olvasás tanításának első fázisa a betűk felismerése, azonosítása. (Szent Jeromos fadarabokkal szemléltetett, Erasmus pedig olyan

alakú süteménnyel jutalmazta a kisdiákot, amilyen betűt felismert.) A betűfelismerés a sillabizáló (betűejtő) olvasás alapköve, ezt az olvasást váltotta fel később a hangoztató vagy hangzós olvasás, amikor a felismert betűket már hangkapcsolatként ejtették ki. Utánzáson alapuló hangos olvasásról van szó, amely recitálás ritmuscentrikus, de a kiejtés más fontos elemeinek feltűnése (hangsúly, dallam) arra figyelmeztet, hogy a hangos olvastatást **a szép kiejtés elsajátításának tudatos eszköze**ként alkalmazták. Ezt tanúsítja a kiejtést részletesen tárgyaló, jóval időszámításunk előtt keletkezett indiai nyelvtan (Panini indiai nyelvtudós [i.e. 5–4. század] szanszkrit nyelvtanáról van szó [Astádhjáji: Nyolcfejezetes], amelynek hatodik és hetedik fejezete szól a hangsúly és a hangváltozás szabályairól); nemkülönben római kori, kiejtést fejlesztő nyelvtörők és halandzsa szavak, Quintilianus, majd Petrus Ramus fonetikai elemzései vagy Oudin (1660) híres leírása a francia hangokról. A 18. századra a hangos olvasást eléggé lejáratták, formálissá vált és a memoriter eszköze lett.

2. Ugyanakkor a **kiejtés** szoros kölcsönhatásban fejlődött a helyesírással, amely számos széles spektrumú, nyelvtant és fordítást tanulmányozó „tudományág" tárgya. Akár papiruszra írtak nádtollal, viasztáblára veszszővel, papírra lúdtollal, az írástudók fészkei: a másolóműhelyek és kolostorok, az iskolák és magányos tudósok cellái egy örökösnek tűnő csata színterei. Ez a csata a kiejtés szerinti fonetikai átírás és az eredeti betűzés között zajlott. Megindítói mindig olyan purifikátorok, akik a filológiai rekonstrukció kedvéért, a helyi ejtést lehántva igyekeztek visszaállítani az ősi betűzést. Túlkapásaiknak nemritkán az ősibb alak esett áldozatul, de a másik szélsőség sem panaszkodhat. A reneszánsz radikálisok és követőik (pl. Meigret 1550) teljesen fonetikusan írták át a szövegeket. Furcsa betűzésekkel másutt is találkozhatunk: Nagy Károly korában görög szövegeket latin betűkkel írtak át. Volt olyan, aki az eredeti szöveg fölött átírással jelölte a kiejtést (Dubois 1531). A rómaiak egyszerű szabálya még így szólt: ha nincs más szokás, úgy írjuk, ahogy ejtjük. Pedig ekkor még valóban csak kiejtés és hagyomány csatázik, hiszen az etimológia, a harmadik tényező csak a 17–18. században lép be. A helyesírás jelenleg is érzékeny probléma mindazon nyelvek esetében, ahol a kiejtés sokkal jobban eltér az írásmódtól (angol, francia, orosz), mint a magyarban.

3. Az iskolai **írásbeliség** köréből a következő technikákat kell kiemelnünk: a legegyszerűbb a **másolás**, amely nem feltétlenül egyik napról a

másikra kijelölt leckék szolgai leírása, hanem gyakran híres emberek mondásainak összegyűjtése, olyan példamondatok kigyűjtése, amely a majdani helyes stilisztikai szokások záloga lehet. Ilyen példamondatokat – a korabeli műveltség közhelyeit – találhatunk Erasmus exemplumai között (1512). Talán éppen ezért figyelmezteti Vives (1523: 266) a diákot a következőkre: „Olyan fordulatokat kutasson fel, amelyek eredetiek, kedvesek, jól megfogalmazottak és műveltek. Legyen köztük olyan is, amely komoly, olyan is, amely humoros, szellemes, udvarias vagy hamis. Figyeljen fel az olyan anekdotákra, amelyeket saját viselkedésének kialakításában példaként használhat." A pontos másoláson és „közhely"-szótáron kívül, **utánozni** is kellett híres szerzőket, amely művelet nemcsak a stílusérzéket fejleszti, hanem némileg deheroizálja az írókat: nyilvánvalóan ennek következménye a paródia műfajának felvirágzása a középkorban. Az irodalmi művek utánzása kapcsán John of Salisbury (Metalogicon 1164: 569) így emlékezik mesterére, a Chartres-i Bernard atyára: „Költőket és szónokokat helyezett elénk, hogy prózai és verses utánzásainkat megkönnyítse. Megparancsolta, hogy imitáljuk jellegzetességeiket, elemezzük, hogy miként használják a szavakat a mondatokban és fedjük fel szónoki »fogásaikat«." A reneszánsz idején az utánzás már nemcsak bevezetés a stilisztikai finomságok érzékelésére, hanem az írói technika tényleges elsajátítása (vö. Ascham 1570).

Ismert írásbeli technika, egyben követelmény a fent említetteken kívül a **variálás, átírás** is, latinosan: perifrázis. Nagy becsülete ugyan nem volt az ókori Rómában, hiszen az így átírt szónoklat részlete sohasem sikeredett oly fényesre, mint az eredeti. A korai középkorban alig lelhető fel, ellenben a 14. században a már említett ars dictaminis tantárgyában újból igen népszerűvé vált. Egyes mondatvariációk a mai pattern drillekhez hasonlítanak.

Egyszerű technikának számított a **mondatbővítés** is. Erasmus híres könyvében (De copia verborum et rerum, 1512) pontosan meghatározza a variálás lehetőségeit, és két alapvető szintet különböztet meg: szerkezeti és stilisztikai változtatásokat. Tizenegy fejezetet szentel a fölöttébb mechanikus stilisztikai változtatásoknak, mint például: szinonimák behelyettesítése; szám, személy, nem, eset megváltoztatása; főnév és a hozzá tartozó tulajdonság kifejezésének variálása (a tenger mélységei = mély tengerek); igeidő és igemód változtatása; különböző ragozású főnevek és igék behelyettesítése. Bár a De copia a reneszánsz nyelvtanítás egyik

fontos munkája, és mind a helyi, mind a klasszikus nyelvek tanítására nagy hatással volt, mint tankönyv nem valami jó, mert rendszertelen és nincsenek benne gyakorlatok. A legfontosabb stíluserényt mégis elsajátíthatta belőle a tanuló, miszerint a jó stílushoz önmegtartóztatás, mérték szükséges, amely nem jár együtt a kifejezés elsilányulásával, elszíntelenedésével.

A szabad **fogalmazásban** a prózaírás nem volt egyeduralkodó, a verscsinálást legalább olyan fontosnak tartották. (Rabelais például versírási készséget is követelt a théleme-i apátság tagjaitól, és Milton sem az egyetlen költő, aki több nyelven is kitűnően verselt.) Amint a helyi nyelvek megerősödtek, az emberek egyre kevésbé voltak kozmopoliták, a poéták a maguk nyelvéhez ragaszkodtak, s a versifikáció kiveszett az idegen nyelvi óráról. A szabad fogalmazás témái még a reneszánszban is szorosan követték a római retorikai tanmenetet. Egyszerre volt ez prózaírói és érvelési gyakorlat. Nem véletlen, hogy Elyot azt ajánlja, hogy a diák első könyve Cicero Topicája legyen, amely a logikát a szónoklásban való alkalmazhatósága szerint taglalja. A retorikát a középkor minden időszakában egyaránt művelték. A szabad fogalmazás nemcsak a retorikának része, hanem a filozófiai és teológiai ismereteknek is műfaja. A retorikai témák igen változatosan a bibliakritikától a szerelmi költészetig terjedtek. Csakúgy, mint a klasszikus időszakban, két fontos tényezője az erény terjesztése és a gondolat logikus kifejtése. Brinsley (Ludus Literarius of the Grammar Schools, London 1627: 200) leírásából azt is megtudhatjuk, hogy mit javított a korabeli tanár a szabad fogalmazás során. „A szorgalmas tanár a nyelvtani hibákon kívül javítsa a durva, barbár mondatokat; vagy ha egy mondat túl költői prózai szövegben és viszont; javítsa a tautológiát és a gyakori ismétlést; figyelmeztessen az átvezető mondatok hiányára, amelyek megkönnyítik a megértést; figyelmeztessen a nyers szerkesztésre vagy az anyagismeret hiányára; mutasson rá, hogy a nyelvtan, a szóképek, a stílus nem elég könnyed, világos, elegáns vagy szellemes."

Az írásbeliséget fejlesztendő különféle technikák leírása során a fogalmazástanítás különböző stációin haladtunk át. Előbb szóról szóra másolás, majd mondatmodellek gyűjtése, utóbb szerkezeti és stilisztikai változtatgatások: parafrázis, majd utánzás, írói technikák tanulmányozása és legvégül igazi kreatív fogalmazás. A különféle szintek ilyen hézagtalan egymásra épülése ma is példamutató.

4. A **beszéd** elsődlegességét hosszú évszázadokon át nem érte kihívás; jóllehet a reneszánsztól kezdve a helyi nyelvek megerősödésével, nemkülönben a descartes-i analízis áttételes hatására oly nagyszámú fordítástechnikai eljárás alakult ki, amely a majdani nyelvtani-fordító módszernél jelentősen gazdagabb gyakorlatot jelent. A beszédtanítás legismertebb technikái a katekizmusra emlékeztető **kérdés-felelet** („Ennek mi a neve? Toll. Tiéd-e ez? Nem. Kié ez?" stb.), valamint a görög filozófusoktól eredeztetett dialógus. Maga a tanítás menete is **dialógus**, amely gyakran társalgássá bővül. Alapja itt is az utánzás, tápláló forrása a memoriter. A memoriterből származtak a beszédben később aktiválható mondatmodellek, amelyek egyfelől nyelvtani szubsztitúciók, ragozások, felsorolások, szabályok, másfelől pedig példamondatok, imádságok, kalendáriumról szóló tudnivalók (csízió), szópárok, sőt, Comenius nyomán, koncentrikusan bővülő szómezők. A mai nyelvtanár számára gyakran ellenszenves memoritert tulajdonképpen a nyelvtani-fordító módszer járatta le mnemotechnikai trükkjeivel, a jelentés elhanyagolásával, magolássá silányításával.

A beszédet tanító nyelvkönyvek szövegei között számos olyan technikára bukkanhattunk, amelyeket a modern nyelvtanítás majd tudatosan alkalmaz az idegen nyelvek elsajátításában. Ilyen például a **cselekvéssor** (egy fiú felkel, felöltözik, iskolába megy stb. a 3. századi alexandriai szövegben, ugyanez Cordier Colloquia című munkájában 1556). Erasmus Colloquiorum liberében olyan modern fogalmakat vizsgál a gyakorlatban, mint stílus, regiszter, nyelvi norma, gyakoriság. Aligha becsülhetjük le Comenius jelentőségét, aki a kép motiváló erejét használta fel tankönyveiben, hiszen „semmi sem lehet az értelemben, amely előzőleg nem volt meg az érzékekben". Bár a kiadásoktól függően többnyelvű szópárokat vagy tripleteket számozással azonosítja, minden leckéje a témáról írott egybe függő szöveg: **monológ**.

Természetesen mindig akadtak olyanok, akik a beszéd tökéletesítését az elsajátításban és nem a megtanulásban látták. Montaigne például egyáltalán nem meglepő módon úgy véli, hogy a nyelvet legjobb a helyszínen elsajátítani az adott országra jellemző szokásokkal, életmóddal, kultúrával, környezetismerettel egyetemben. Nagyjából hasonló elveket vallott Locke angol filozófus is, aki a Some Thoughts Concerning Education (1693) című művében azt írja, hogy az idegen nyelvet mintegy „bele kell beszélni" a gyerekbe. Nyelvtant csak akkor szabad tanítani, ha a nyelvet már valamennyire megtanulta. Basedow 1784 körül az idegen nyelvi

környezet megteremtése céljából élénkítésül képeket és játékos módszereket is alkalmaz. Korábbi szerzőt is idézhetünk: Piccolomini 1450-ben (lásd 1940: 134) a kiskorú trónörökös (V. László), illetve tanára számára összeállított nevelési útmutatójában így ír: „Környezetedben igazmondó, tiszta erkölcsű, szemérmes, szerény ifjak legyenek, akik egyúttal egészségükre is tudnak vigyázni. Egyik közülük magyarul, másik németül, harmadik csehül beszéljen, latinul azonban mindnyájan tudjanak, és felváltva, hol az egyikkel, hol a másikkal társalogjál. Így aztán könnyűszerrel, fáradság nélkül, játszva megtanulod mindezeket a nyelveket és abba a helyzetbe jutsz, hogy minden alattvalóddal a saját nemzeti nyelvén tudsz beszélni. Hidd el nincs semmi, amivel egy fejedelem népének szeretetét oly könnyen megnyerheti, mint nyelvének biztos használatával."

5. A középkori **nyelvtantanításról** fölöttébb merev képet őrzünk magunkban, elrettent bennünket a táblázatok, elöljárószók, felsorolások, ragozások, szubsztitúciók sora, amelyeket emlékezetből kellett felmondani. Megjegyzendő, persze, hogy e sok ismeret gyakori ismétléssel elért felszínen tartása nagyban segítette a beszédkészség fejlődését. A retorikához formális, a beszédhez funkcionális színezetű nyelvtant használtak. Bizonyos fokig funkcionálisnak tekinthetjük azokat a szubsztitúciós formában felírt variációkat, amelyek több szempontból a mai drill ősei, olyan szerzőknél például, mint Erasmus, Sainliens, Duwes, Brinsley, Cooper. A katekizmusszerű feldolgozást nem kell vallási dogmának elképzelnünk, ahol az előre tudott kérdések és válaszok túlzottan megkötik tanár s diák kezét. Brinsley (1627: 57) a következő lépésekben foglalja össze az egykorú gyakorlat lényegét: „Minden egyes szabály esetén a következőt kell tenni: 1. olvasd fel a gyermekeknek; 2. mutasd be egyszerű jelentését oly kevés szóban, amilyen kevésben csak lehet; 3. minden egyes szóra tégy fel rövid kérdést, úgy, hogy sorba követed a szavakat a könyvben, és válaszolj is rá magad a könyv szavaival; 4. tedd fel ugyanezeket a kérdéseket a gyermekeknek, és próbáld ki, hogy képesek-e válaszolni rá anélkül, hogy becsuknák könyvüket; azután hagyd, hogy egymásnak tegyenek fel kérdéseket." Leírásában a következő módszertani lépéseket vélhetjük felfedezni: bemutatás, egyszerűsítés, magyarázat, imitálásra adott tanári válasz, támogatással létrehozott diákválasz, diákok között zajló majdnem teljesen önálló kérdés-felelet.

6. Az **orthographiae** a szó tudománya, amely a helyes betűzésen kívül a jelentéssel, a szóhasználattal és etimológiával is foglalkozik. Aligha

nehéz e fogalomkörben a 20. századi helyesírás, szófejtés, szemantika és lexikológia gondolatköreit felfedeznünk. Híres orthographiákat ismerünk az 5. századi Alexandriából, és ismert munka Juvenalis tanárának, Palaemonnak orthographiája is, amely megmaradt a Suetonius-kéziratokban. Az ókori hagyományokat folytatja a reneszánsz **copiae,** amely különösen finom szóelemzéseivel tűnt ki. Az etimológia bizonyos fokig szabályozta a betűzést és a jelentést is, és időnként felülkerekedett a népi szóhasználaton, legalábbis a művelt beszédben és az írásban. Távolról sem ért el persze olyan hatást, mint a 17. vagy 18. században, amikor egyre tudományosabbá vált, nem is említve a nyelvrokonságok és az ehhez kapcsolódó fonetikai változások szabályainak felfedezését, amely azután a neogrammatikusokkal, a feltételezett indoeurópai ősnyelvvel egyetemben fél évszázadon keresztül uralja a nyelvészetet, ha nem is a nyelvtanítást. Akár az orthographiae-k, akár a copiae-k tartalmát vizsgálgatjuk, nehéz eldönteni, hogy az értésvizsgálatot vagy a stílus gyakorlását segítik-e inkább elő.

Ugyanez a kettősség figyelhető meg az ún. **praelectiók**ban, amelyeket két részre oszthatunk. A **commentum** foglalkozik a szójelentéssel és intenzív nyelvtani elemzésekkel, míg a **glossza** a mondatszintű vagy stilisztikai megjegyzésekkel. Glosszákkal már korábban is találkozhattunk (Priscianus), és ezek gyakran két nyelven ecsetelik a fordítás problémáit. Ilyen például Aelfric glosszája, amely az Alfréd király parancsára elkezdett angolszászra történő fordításokkal kapcsolatos. A kétnyelvű glosszák természetesen a latin és az anyanyelv szembeállításából származó kontrasztív megjegyzéseket tartalmaznak, amelyek nem mindig formálisak, hanem gyakran példázzák azt a később ismeretessé vált igazságot, hogy minden nyelvnek megvan a maga szelleme. (A glossza egyenes folytatásának tekinthetjük a főként stilisztikával foglalkozó francia lecture expliquée-t.)

7. Tekintve, hogy a mai értelemben vett elméleti nyelvészetről ekkor még nem beszélhetünk, számos nyelvfilozófiai meggondolás a **gyakorlati nyelvtanok**ban ölt testet. Bár nagy vonásokban a középkori és a 18. századi nyelvtan inkább deduktív (pl. Ascham), az ókori és reneszánsz nyelvtan pedig analógián alapuló induktív (pl. Ramus, Ratke), a 18. század végén bekövetkezett torzulásokig a nyelvtan csak szolgálója annak a nyelvhelyességen és stilisztikai megfontolásokon alapuló gyakorlatnak, amelyet jobb híján, modern szóval, fordítástechnikának nevezhetünk.

A **fordításnak** e középkori tudománya távolról sem az értés gyors ellenőrzése (amelyre manapság leginkább használják), hanem a különféle szövegek értelmező magyarázatától kezdve egészen a művészi gondolat kifejtésének elemzéséig, a külcsín észlelésétől az alkotás mélységeinek megértéséig vezet. Nem véletlen, hogy egyes szövegmagyarázat-típusok szoros kapcsolatban álltak a kreativitást igénylő fogalmazástanítással. Népszerű dokumentuma még a középkori fordítástanításnak/fordításgyakorlásnak a **vulgária** nevű mondatgyűjtemény.

A fent említett szövegmagyarázat-típusok óriási ismeretanyaga olyan egybevető eljárásokban realizálódik, amelyeket a fordítástechnika előfutárainak tekinthetünk. Az egybevethetőség mint fizikai valóság természetesen szorosan összefügg a helyi nyelvek megerősödésével és a latin általános presztízsveszteségével. A klasszikus nyelvek hegemóniáját már a reneszánszban egyszerre két kihívás érte: a helyi nyelvek nemcsak a társasági életben válnak egyre jobban használható kommunikatív eszközzé, hanem a klasszikusok által kisajátított irodalmi szférákban is. A helyi nyelvek tudatosulásának egyik kiváltó oka, motiváló tényezője a korabeli irodalmi művek megértésére, élvezetére irányuló szándék (trubadúrok, vágánsok, goliárdok). Mintegy két évszázad leforgása alatt a klasszikus nyelvek művelésének viszonylag széles értelmiségi bázisa az iskola világára korlátozódott, művelése – irodalmi, társadalmi és tudományos informatikai eszköz mivoltát feledőn – iskolai céllá szűkült. A 16. és 17. században írt akár (latinnal) egybevető, akár önálló elgondoláson alapuló nyelvtanok valójában mind **pedagógiai nyelvtanok**, hiszen bőségesen tartalmaznak olyan elemeket, amelyek az önálló vagy iskolai tanulhatóságot/taníthatóságot célozzák és nem a nyelv teljes leírására törekednek. Nem kétséges, hogy ezeknek a tankönyvként is használt francia, olasz, német, angol nyelvről szóló, helyi vagy latin nyelven írott nyelvtanoknak jelentős szerepe van abban, hogy az elkövetkezendő másfélszáz évben a legelső nemzeti nyelvek kialakulásával egy időben lezajlik a helyi nyelvek „iskolásítása", vagyis megkezdődik a modern nyelvek iskolai oktatása.

A klasszikus nyelvek művelése, a klasszikus szövegek értelmezése során felhalmozódott tapasztalat az egybevető összehasonlító eljárásokat mind a nyelvi tartalom különféle szintjein, mind a módszertani megoldásokban tovább finomította. W. Bathe (Bateus) ír jezsuita eredetileg kétnyelvű (latin-spanyol 1611) nyelvkönyve a szókincstanulásra irányul: a leggyakoribb latin szavakat tartalmazó 1200 szólást közöl számozott

mondatokban. A mű végén található betűrendes szólista szavai a számok segítségével beazonosított mondatokban értelmezhetőek. Munkáját 1630-ra hatnyelvűvé duzzasztotta. Ascham posztumusz könyvében (The Scholemaster... 1570) írja le módszerét, amelyet **duplafordítás**nak nevezhetünk. Cicero episztoláit használta, mégpedig úgy, hogy fordításait addig ismételgette, amíg a diák minden egyes szó jelentését fel nem fogta. Azután a diáknak kellett írásban megpróbálkoznia ugyanezzel a fordítással. A fordítást vissza kellett fordítani latinra anélkül, hogy az eredetit láthatta vagy hallhatta volna, és a végeredményt hasonlították össze a latin eredetivel. Ezt követte a hibák elemzése. A duplafordításnak akkor van igazán értelme, ha a már lefordított szöveg visszafordítása az eredetire időben jóval később történik, amikor a diák már nem emlékszik az eredetire szövegszinten. Ekkor válik igazán érdekessé a visszafordított szöveg és az eredeti egybevetése.

W. Ratke (Ratichius 1615) szintén a fordítást részesítette előnyben a nyelvtantanítással szemben. Az elsajátítandó ismereteket a legapróbb egységekig lebontotta, amelyekből egyszerre csak egyet tanított sokszori ismétléssel. Az elemzéssel induktív módon felhalmozott tényeket gyakran más nyelvekkel is egybevetette, egy táblázatban ábrázolta, amely elképzeléssel egy későbbi gyakorlat (több nyelv együtt tanítása, **tandem nyelvtanítás**) előfutárává vált. (Pl. latin egy neolatin nyelvvel, vagy görög latinnal és héberrel.) A könyv mint oktatástechnikai eszköz elterjedése nemcsak az idegen nyelvek tanítására jellemző. **A sorok közötti fordítás** mint módszertani fogás megjelenése viszont egy nyelvtanítási elképzelés technikai manifesztációja. Ezek a fordítások nem irodalmi, hanem szóról szóra történő fordítások. Így tanított Dumarsais (1722) Horatius- és Juvenalis-költeményeket, mert szerinte a nyelv szelleme az interlineáris egybevetéssel bontható ki leginkább. A kétféle szöveget különböző betűtípussal szedték. Weitenauer (1726) Fénélon: Télémaque-ját tanította sorok közötti, összehasonlító fordítással. Módszerének többlete az egyre finomabbá váló elemzéseken túlmenően (segédigék, vonzatok) az, hogy ő a sorok között kiejtést is feltüntetett. Az interlineáris bemutatást (Aesopus-meséken) voltaképpen már Locke (1693) is alkalmazta, de az összes szerző közül **Hamilton módszere** vált a legismertebbé, aki – mint vállalkozó – eljárását Észak-Amerikában is terjesztette.

Az előbbi néhány oldalon azokból a módszerekből, eljárásokból, technikai fogásokból válogattunk, amelyek a kiejtés- és az olvasástanításban,

az írásbeliség fejlesztésében és a beszédtanításban, a nyelvtantanításban és a fordítástechnikában a legnépszerűbbek és a legfontosabbak voltak. Áttekintésünkből kiviláglik, hogy a középkorból az újkorba térülő nyelvtanítás metodikai tapasztalatokban gazdag, szerteágazó és bőséges. Olyannyira bőséges, hogy ebből egy technikai értelemben szorosan vett módszert kialakítani csak beszűkítésekkel lehet. Mielőtt azonban megvizsgálnánk, hogy a nyelvtanítás-történet első elismert és nagy hagyományú módszere: a nyelvtani-fordító módszer valóban beszűküléssel keletkezett-e, kötelességünk elemezni egy kiemelkedő tehetségű pedagógiai alkotó, filozófus és latin nyelvtanár munkásságát, aki a kor szerteágazó nyelvtanítási gyakorlatával szemben egy határozott metszésű, általános pedagógiai elveit isjól tükröző nyelvkönyvsorozatot hozott létre. Bár már e szerző előtt is voltak jeles ókori nyelvészek és tankönyvszerzők; kiemelkedő tudású rétorok és magiszterek; tudósok, akiket érdekelt a nyelvtanítás is, például Erasmus, a 17. század egyik legnagyobb gondolkodója (és tegyük hozzá: pedagógiai zsenije), mégis Comenius, a cseh-morva mester volt az a tudós, aki a neveléstudomány (és benne a nyelvpedagógia) világhírű személyiségévé vált.

4. Comenius: renovandus

Ha felütjük egy átlagos angolszász neveléstörténet lapjait a kezdeteknél, esélyünk van rá, hogy a pedagógia egész története Comenius kalandos és hányatott életével, életművével indul. Ennélfogva sok ezer diák számára az Egyesült Államokban vagy Ausztráliában az első – és gyakran az utolsó – magyar szó, amelyet megtanulhatnak, az Saros-patak, annak a szűk négy esztendőnek emlékeképpen, amelyet Lórántffy Zsuzsanna meghívására ebben a kisvárosban töltött a mester 1650 és 1654 között. A nagy cseh-morva gondolkodót mint filozófust, elméleti szerzőt, pedagógiai rendszerek tervezőjét ismerhette leginkább a 17. század néhány művelt tudósa, királyi és fejedelmi udvarok hivatalnokai. Mint a Cseh Testvérek neveltje, papja, tanára, egész életét tragédiákkal tarkított száműzetésben élte le. A sors különös iróniája, hogy e kiemelkedő pedagógiai gondolkodónak nemigen jutott iskola, amelyben kísérletezhetett volna: üdítő kivétel ez alól a sárospataki évek, amelyek nyelvpedagógiai szempontból különlegesen termékenyek. Még ma is sok olyan Comenius-képzetünk van, amely elnagyolt, nem kidolgozott: a drámaíró Comenius; a cseh

hazafi; Comenius, az alkalmazott nyelvész (legutóbb lásd: Szépe, 1998). Nyelvpedagógiai munkái is inkább szétgurult drágakövek, amelyeket kevésbé tereltek egybe, hogy a koncepció ívét mutassák, pedig határozott párhuzam figyelhető meg a kezdő lesznói tanár nyelvtanítási elképzelései és a későbbi metodikai művek alapelvei között (vö. Linguarum Methodus Novissima 1648). Elképzeléseinek koronái kétségkívül azok a tankönyvek, amelyek a leghűségesebben mutatják be Comenius nyelvtanítási elképzeléseit, és még évszázadok elteltével is frissességükkel hatnak.

Comenius oly sok alapelvet, gyakran ellentétes elképzelést fogalmazott meg tézisszerűen didaktikai műveiben, hogy az őket idézők szelektív válogatással hol empirista, hol racionalista szemszögből ábrázolják ezt a jelentős, reneszánsz vonásokat mutató cseh gondolkodót. Azért is gyakran éri vád (évszázadok óta), hogy tengernyi erőfeszítéssel kísért elméleti művei, tervezetei – gondolati nagyszerűségük dacára – kevés eredménnyel jártak a gyakorlatban. Comenius nyelvpedagógiája olyan elképzelés és alkalmazás ebben az életműben, amely a működőképesség jeleit hordozza – ha eddig ez nem is látszott volna eléggé. Ezért is a cím: **a megújítandó Comenius**.

Nem először kerül sor a comeniusi gondolat újrafelfedezésére, megtisztítására: a 19. század számos jelentős gondolkodója (pl. Herder) és pedagógiával foglalkozó értelmisége rácsodálkozásként élte át az életművet, pontosabban a műveknek azt a részét, amely hozzáférhető maradt. Egy részük ugyanis még 1656-ban elégett Lesznóban. A 78 éves korában Amszterdamban elhunyt mester halála előtt fiára bízta legfrissebb műveit, ezek azonban eltűntek, és csak 1930 után bukkantak fel Hallében, Németországban. Bizton állíthatjuk, hogy Comenius második reneszánsza a prágai Összes Művek kiadása után következett be (1957). Műveiből kiviláglik, hogy az emberi bajok forrását a tudatlanságban látta, és az élet minőségén szeretett volna javítani, amely döntően a tudás, a szeretet és az igazság meglététől mint mértéktől függ. Ezek függvényében a comeniusi életmű integrált, lezárt és tematikai szempontból homogén alkotás, amely tudományos aprólékossággal és pontossággal építi fel egy harmóniában élő emberi társadalom képét.

Comenius műveinek száma már több mint 250, bár még mostanában is találnak kéziratokat, leveleket. Művei egy hagyományos besorolás szerint (Jakubec 1929) négy csoportba sorolhatók: didaktikai és nyelvészeti munkák (ezt ma már nyelvpedagógiainak hívnánk); vallásos

művek; filozófiai és politikai művek; és végül a vegyes művek (mint pl. Morvaország térképe, A régi csehek bölcsessége, Morvai régiségek stb.). Nem feladatunk itt most Comenius általános pedagógiai elveinek kifejtése és elemzése (részletekért ez ügyben érdemes neveléstörténetekhez, ill. szakmonográfiákhoz fordulni), még akkor sem, ha számos alapelv nyelvtanításának gyakorlatában, valamint tankönyveiben egyértelműen tükröződik. A következőkben inkább Comenius nyelvpedagógiai műveivel és azok osztálytermi megoldásaival foglalkozunk részletesebben.

4.1. Comenius nyelvpedagógiai művei

Comenius előtt is írtak már jelentős nyelvkönyveket, didaktikai munkákat (pl. Ascham, Bathe [Bateus], Ratke [Ratichius], Erasmus, Vives), de ezek a művek sem eredetiségben, sem későbbi hatásukban nem versenyezhetnek a comeniusi életmű legfontosabb darabjaival. A feljegyzések szerint Comenius már tanári pályája kezdetén írt egy tanulást megkönnyítő nyelvtant (Grammaticae Facilioris Praecepta), ez azonban elveszett. Az 1630-as évek elejét tekinthetjük első rendkívül termékeny nyelvpedagógiai korszakának: ekkor írt egy általános latin nyelvtant (Grammatica Latina), és ekkor írta meg annak a tankönyvnek az alapformáját, amely méltán világhírűvé tette: **Ianua Linguarium Reserata Aurea**. Ekkor már létrehozta nagy didaktikáját (Didactica Magna) cseh nyelven (ez jelent meg latinul 1657-ben Amszterdamban), és létezett már a Ianuánál valamivel egyszerűbb **Vestibulum**. Didaktikájának ebben a korai változatában is megjelenik már az a törekvés, hogy olyan oktatási módszert találjon, amelyben a tanároknak kevesebbet kelljen tanítani és a tanulóknak többet tanulni, mert akkor az iskolában kevesebb lesz a felesleges gyötrelem és lárma, és több az előrehaladás, aminek eredményeképpen majd a keresztény közösségen a sötétség és széthúzás helyett világosság, nyugalom és béke honol. Innen már csak egy piciny lépés Comenius panszofikus tanításának megértése, miszerint minden embernek arra kell törekedni, hogy a világot a maga teljességében megragadó ismereteket szerezzen, mert csak így találhatja meg helyét a világban. A Vestibulum és a Ianua azonban nem a filozófus, hanem a gyakorló tanár munkája a comeniusi életműben, amelyekhez harmadik szintként az **Átrium** csatlakozott 1652-ben, és így először Patakon állt össze az első három osztály latintanításának anyaga. Ez lett tehát

a híres **VIA**-tankönyvsorozat (betűszó, a tankönyvek címének első betűiből), via, vagyis út, amely a bölcsességek palotájához vezet (palatium sapientiae). Más értelmezések szerint a nebuló itt lép be a nyelvek templomába: először a templomtornác, azután a kapu, majd a tágas udvar, s a végső pont a kincseskamra (thesaurus) - ennek a negyedik szintnek azonban nincs tankönyvi nyoma.

A Vestibulum a latin szöveg mellett megadja a helyi nyelven (vagy nyelveken) készült fordítást, és itt szerepelnek először azok az elemista könyvekre jellemző alapmondatok, mint az ég kék, a fű zöld stb. Comenius a baconi hagyományoknak megfelelően mindig a tárgyakat vette előre, és már itt is felfedezhető az az alapelv, hogy ezekhez a tárgyakhoz érzékeléssel, észleléssel kell közel kerülni: ehhez kapcsolódik a célnyelvi szókép. Ezután jönnek az igék: a nap süt, a folyó folyik, a csillagok ragyognak; és a későbbiek során rövid társalgásokban a határozószókat is bevezeti. A megközelítőleg kétívnyi könyvecske nyelvtani magyarázatokat és a könyv teljes szókincsét felölelő szólistát is tartalmaz. Bár a Vestibulum nem mutatott be összefüggő szövegeket (kivéve a rövid társalgásokat), sem képeket, kétségtelen előnye, hogy a fokozatosságra törekvés mind a szókincsben, mind a nyelvtani szerkezetekben sokkal inkább megfigyelhető, mint a későbbi Orbis Pictusban. Comeniusnak éppen Sárospatakon kell majd azzal szembenéznie, hogy az iskolai képzettség szintjei jóval alacsonyabbak, mint ahogy ő azt képzelte. Tervezeteiből tudjuk, hogy a mester az anyanyelvi képzést kívánta az alapképzés középpontjába állítani, sőt még a szomszédos népek nyelvét is fontosabbnak tartotta, mint a latint. Ennek ellenére a latin nyelv megújítójaként, tankönyvszerzőként és a latin mint idegen nyelv tanításának teoretikusaként vonult be a neveléstörténetbe. Például a Ianua Linguarium előszavából kiderül, hogy a latin tanulmányokkal nem kívánt nagyon mélyre ásni: a tartalom, amit ajánlott, fontosabb volt, mint a nyelvi forma, amelyen át közvetíttetett. A Ianua számos tekintetben az Orbis Pictus előképe, hiszen itt is közel száz szöveg szerepel, amely tematikus rendben jelenik meg: itt is a szilárd testekkel kezdünk, a természeti világgal (az elemek, a föld, a fák, az állatok, majd végül az ember). Külön fejezetek íródtak a testrészekről, az érzékszervekről; a legtöbb szöveg, a legnagyobb rész pedig a foglalkozásokról szól. Vannak „absztrakt" fejezetek, mint a halál, isten, bölcsesség, angyalok, barátság, erény, és az egésznek megvan az a jellegzetes 17. századi logikája, amely a teremtéssel kezdődik, és az

idvezüléssel végző dik. A VIA-tankönyvek tehát három nyelvtanulási szintet jelentenek, amelyek közül az elsőben kell megismerkedni az alapokkal, a leglényegesebb, ugyanakkor legegyszerűbb kifejezésekkel; a második részben a formák, a szerkezetek tudatosulása is kívánatos, és ezekre a csontvázszerű alapokra kezdjük felhordani a húst, a nyelv testét: a szókincset. A harmadik szinten már olyan fokú az elsajátítottság, hogy a kifejezés eleganciáját, vagyis a díszítéseket, a stílus élénkítésének színeit keressük. Erre utal a VIA-tankönyvek szintjeinek comeniusi leírása a „skálák" (vagyis a szintek) szerint (lásd *2. táblázat).*

2. táblázat: A VIA-tankönyvek szintjei

SCALAS	VESTIBULUM	FUNDAMENTUM	SCELETON
	IANUA	STRUCTURA	CORPUS
	ATRIUM	ORNAMENTA	COLORES

Látható, hogy Comenius jelentős latin nyelvtanítási és nyelvújítási tapasztalatai alapján készítette el a VIA-sorozat tankönyveit (amelyekből csak az Atrium készült fizikailag Magyarországon). Ezeknél a nyelvkönyveknél isjelentősebb azonban az 1653–54 során készült **Lucidarium**, amely későbbi változataiban **Orbis Sensualium Pictus** néven látott napvilágot, először 1658-ban Nürnbergben. A régmúlt századoknak ez a kétségkívül legsikeresebb tankönyve azért lehetett ilyen népszerű, mert olyan szilárd pedagógiai elvekre épült, amelyek enyhítik a tanítás-tanulás nehézségeit. Ezeket az elveket – a már korábban említett nyelvpedagógiai műveken kívül – Didactica Magna című fő művében is említi (Amszterdam 1657). A legfontosabb és egyben leglátványosabb vonása ennek a műnek az érzékelésre, észlelésre való támaszkodás elve, amelyet hívhatunk a **szemléltetés elvének** is. Minden téma illusztrált, és a képen látható tárgyak meg vannak számozva. A képhez tartozó szövegben ugyanazok a számok szerepelnek a megfelelő szónál, ezért a kép mindig a bal felső sarokban szerepel, és egy lecke kétoldalnyi terjedelmű. A kiinduló szöveg a latin, ugyanis az Orbis majdnem mindig többnyelvű, a leggyakrabban használt nyelvek: a latin, német, cseh, magyar. A szemléletesség mellett **fokozatosság**ra törekedett; a témákkal enciklopédikus hatásra: mit lehet, mit kell tudni a világról elemi szinten a 17. század második felében. Több nyelv együttes használata az **összehasonlítás**

lehetőségét és szükségességét hozta magával – a nyelvrokonság megfejtése, pontosítása mégis évszázadokat váratott magára.

A gyakorló pedagógus számára az is különleges előny, hogy a leckék szövege nem valami mesterkélt, túl absztrakt, esetleg túlzottan avítt szöveg, hanem egyszerű köznapi tények **köznyelven** történő összefoglalása, iskolai magyarázata. A képi kontextualizáció és a köznyelvre alapozott tematikus curriculum alapján többen Comeniust a direkt módszer előfutárának tekintik (pl. Titone 1968: 13), a valós kép azonban ennél sokkal árnyaltabb. Egyfelől Comenius hangsúlyozza a gyakorlás fontosságát (minden nyelvet inkább gyakorlással, mintsem szabályok által kell megtanulni, különösképpen pedig az olvasás, az ismétlés segítségével, úgy, hogy kísérletet teszünk arra, hogy mind a szóbeli, mind az írásos formát utánozzuk). Ez a gyakrabban idézett gondolat, ám Comenius azt is állítja, hogy a szabályok segítenek megtartani és megerősíteni azt a tudást, amelyet a gyakorlásból szereztünk. A fogalom kialakításához az érzékelésből kell kiindulni, vagy ha az kivitelezhetetlen, akkor a képi érzékeltetésből. Erre vonatkozik a híres idézet: „Nihil est in intellectu quod non prius fuerint in sensu." (Analitikus didaktika LXXXII.) Nyelvtanítási szempontból még fontosabb a folytatás, hogy tudniillik a bemutatást, a demonstrációt utánzás kell hogy kövesse, egészen addig, amíg a memorizálás be nem fejeződik. A gyakorlás nem maradhat abba addig, amíg az utánzás nem tökéletes. Ez azonban nem a majdani szűkbehaviourista gyakorlat papagájkodása, hanem értelmes gyakorlás: aminek nincs értelme, vagy amit nem értünk, azt nem tudjuk memorizálni (ugyanitt, CIX). Nyilvánvaló továbbá, hogy Comenius nyelvkönyveivel kirántotta a korabeli tanulókat a szavak magolásából, és képi megerősítéssel világnézetet nyújtott át nekik, amely során megerősíthette és érvényesíthette közismert pedagógiai alapelveit: hogy minden gyermek, sőt még a viszszamaradottak is nevelhetők, hogy a gyermek környezetén 'uralkodó' hajlama dacára képes fejlődni (akkor is, ha esetleg ez a fejlődés egy egész életen át tart).

4.2. Comenius nyelvtanítása a gyakorlatban

Comenius osztálytermében a tanuló dolga a munka, a tanár irányít. Ez az irányítás azonban motiválást jelent, feltételek megteremtését, a tananyagok biztosítását, amely mind a tanulást segíti. A tanulás viszont a tanuló felelőssége. A tanár a tanulás minden eszközét bocsássa a tanuló rendelkezésére, miközben fellelkesíti, motiválja a diákot.

Comenius szövegfeldolgozó módszerei közül a következőket sikerült reprodukálni:

- hangos olvasás, a mondatok egyenkénti lemásolása, a kép releváns részeinek kiszínezése, lerajzolása;
- olvasás az anyanyelven, azután pedig a célnyelven (többnyire a latin);
- idegen nyelvi szöveg olvasása és az anyanyelvre fordítása;
- a lefordított szöveg memorizálása;
- a tanár magyarázata a főnévragozásokról, igeragozásról, cselekvő és szenvedő igeragozásról – nyelvtani tudatosítás;
- a latin szöveg bevésése és a memorizált szöveg előadása;
- értékelés a vizsgákon (examen);
- versengés csapatok vagy egyének között (concertatio).

A metodikai menetnél is fontosabbak azonban azok az elvi megjegyzések, amelyeket legeredetibb formában az Analitikus Didaktika római számokkal jelzett alapelvei közt találunk. Comenius figyelmezteti a tanárt arra, hogy ne annyit tanítson, amennyit magától képes vagy bír, hanem csak annyit, amennyit a tanulók képesek felfogni. Comenius osztályterme örökös mozgásban van: az élénkség fokmérője a gyermek intellektusának. Minél aktívabb, annál jobb, akkor nemcsak hallgat, kérdez is, és szeret szerepelni. Comenius gyakorlati tanácsai között rengeteg olyan szerepel, amelyet a mai tanárképzési szakemberek is betartanak. A bemutatás, utánzás és gyakorlás stádiumai között a hibákat azonnal javítjuk (mert könnyebb valami újat megtanulni, mint egy rosszul megtanultról leszokni [LVI]). Az első benyomások sokáig tartanak, de leginkább azok az emlékképek tartanak legtovább, amelyeket egy érzelmek által befolyásolt agy hoz létre (CXV). Comenius gyakran tárgyal egymással ellentétes elveket, nemzavarják ezek az ellentmondások: tanuljunk meg mindent egyéni gyakorlás során, ill. amit tanulunk, tanulja meg egyszerre több diák az egymással való versengés valamely kellemes

formájában: **nyelvi játékok**ról van szó, amelyek különösen kedveznek a megcélzott életkornak.

Tudni való, hogy Comenius iskolai drámákat is írt, számunkra a legfontosabb az a tény, hogy a Ianua tartalmát nyolc drámai játékban éppen Sárospatakon összegezte (Schola Ludus 1654), amely állítólag mind művészet-, mind drámaelméleti, mind pedagógiai szempontból kiváló transzplantáció volt. Ekképpen tekinthetjük Comeniust a **dramatizáló nyelvtanítás** elindítójának is.

Bár Comenius sikerkönyvei egyre többször jelentek meg a 18–19. században, Comenius eredeti szakdidaktikája, metodikai elképzelései nem tartottak velük. Így például a Ianua, mint egyfajta enciklopédia, taxonómiai felsorolássá szürkült, tartalma pedig – és a témák egymáshoz mért arányossága is – elavulttá vált. Comenius nem érezte sikeresnek magyarországi idennyelv-tanítását: lustának találta diákjait. Miután tudjuk, hogy a VIA-rendszerben közel 8000 szót kívánt megtanítani, ezen nem kell meglepődnünk. (Összehasonlításul: Lozanov 10 dialógusból álló hírhedt szuggesztopédiájában mindössze 2000 szót tanít.)

Comenius eredetisége, kreativitása, zsenialitása aligha tagadható; könyvei és a korabeli leírások alapján gyakorlati nyelvpedagógusi tehetsége sem vonható kétségbe. Személye kiváló példa arra, hogy hagyomány és egyéniség dialektikus viszonyában időnként az egyéniség felé is billen het a mérleg nyelve.

Hivatkozások

Ascham, R. (1570): T*he Scholemaster, or plaine and perfite way of teaching children to understand, write, and speake, the Latin tong.* London: John Daye.

Basedow, J. B. (1784): *Das Elementarwerke*, Lipcse.

Bathe (Bateus), W. – White, S. (1611): *Ianua linguarum quadrilingvis or a Messe of Tongues*, London (1617).

Beljajev, B. V. (1965): *Ocserki po pszihologii obucsenyija inosztrannim jazikam*. Moszkva.

Bell, R. T. (1981): *An Introduction to Applied Linguistics: Approaches and Methods in Language Teaching*. London: Batsford Academic.

Brinsley, J. (1612): *Ludus Literarius or the Grammar Schools*. London. (Második kiadás: 1627, Liverpool.)

Bárdos J. (1988): *Nyelvtanítás: múlt és jelen. A nyelvtanítás története*. Budapest: Magvető, Gyorsuló Idő sorozat.

Caravolas, J. (2000): *Histoire de la didactique des langues*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Cordier, M. (1556): *Principia latine loquendi scribendique*. (Angolra fordította T.W., London 1575.)

Dubois, J. (1531): *In linguam gallicam isagoge*. Paris.

Dumarsais, C. (1722): *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprende la langue latine*. Paris.

Erasmus (1512): De copia verborum et rerum. In: *Opera* I. 3–116, Leyden.

Jakubec, J. (1929): *Dějiny literatury české* I. Praha.

Kelly, L. G. (1969): 2*5 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Le Goff, J. (1976): *Az értelmiség a középkorban*. Budapest, OM Szociológiai füzetek/11.

Locke, J. (1693): *Some Thoughts Concerning Education*. London.

Loewe, G. E. – Goetz, G. (szerk.) (1888): *Corpus Glossarium Latinorum*, III. Leipzig: Teubner.

Meigret, L. (1550): *Le tretté de la grammere francoeze*, ed. W. Foerster, Heilbronn (1888).

Mészáros I. (1981): *Az iskolaügy története Magyarországon 966–1777 között*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Mészáros I. (1999): *The Thousand-Year History of Schools in Hungary*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Piccolomini, A. S. (1450): *De liberorum educatione* (J. S. Nelson kiadásában, Washington, 1940).

Salisbury, John (Saresberienses) (1164): *Metalogicon*. PL, CXC, 823–945.

Szépe Gy. (1998): Comenius as an Applied Linguist. In Hendrich és Prochazka (ed.): C*omenius'Heritage and Education of Man for the 21st Century*. Praha: Karolinum.

Titone, R. (1968): *Teaching Foreign Languages: A Historical Sketch*. Washington, D. C.: Georgetown University Press.

Vives, J. L. (1523): Epistolae I et II. de ratione studii puerilis, in *Opera Omnia*, I. 257–280. Valencia, 1782. (London, 1964.)

Weitenauer, I. (1726): *Hexaglotton sive modus adducendi intra brevissimum tempus linguas*. Freiburg (Br.): Wagner.

Bárdos Jenő (2005): Ókori hagyományok, középkori iskolázás. In: Bárdos Jenő *Élő nyelvtanítás-történet.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 27–31.

Bárdos Jenő (2005): Iskolai tantárgyak és szerzők. In: Bárdos Jenő *Élő nyelvtanítás-történet.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 31–34.

Bárdos Jenő (2005): A nyelvtanítás fejlettsége az első módszer előtt. In: Bárdos Jenő *Élő nyelvtanítás-történet.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 34–30.

Bárdos Jenő (2005): Comenius: renovandus. In: Bárdos Jenő *Élő nyelvtanítás-történet.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 40–44.

A NYELVEK MÓDSZERTANA

Comenius

1. A nyelveket nem úgy tanuljuk, mint a műveltségnek vagy tudománynak egy részét, hanem úgy, mint a műveltség megszerzésének és másokkal való közlésének eszközét. Ezért el kell sajátítanunk: 1. nem minden nyelvet, mert ez lehetetlenség, 2. még csak nem is sokat, mert ez hiábavalóság; nincs is meg a lehetőség a dolgok tanulmányozására, szükséges idő sem áll rendelkezésűnkre – ennélfogva csak a legszükségesebb nyelveket tudjuk elsajátítani. Szükségesek pedig: a házi használatra az anyanyelv, a szomszéd népekkel való társalgás céljából a szomszédos nyelvek, mint pl. a lengyeleknél egyrészt a német, másrészről a magyar, oláh, tőrök, hogy a bölcseleti könyveket olvashassuk, a tudományok közös nyelve a latin, a bölcselkedők és orvosok számára a görög és az arabs, a teológusoknak pedig a görög és a héber.

2. Nem a tökéletesség, hanem csupán a szükség fokáig kell megtanulnunk minden nyelvet. Nincs ugyanis szükség arra, hogy a görögöt es a hébert olyan kitűnően hangoztassuk, mint az anyanyelvet, mivel azok az emberek is hiányoznak, akikkel beszélgethetnénk, elég ezeket csupán addig a fokig megtanulnunk és elsajátítanunk, hogy a könyveket el tudjuk olvasni és megérthessük őket.

3. A nyelvek tanulásának párhuzamosan kell haladnia tárgyi ismeretekkel, különösen az ifjúkorban, ugyanis hogy amennyit megtanulunk az egyes tárgyakról, ugyanannyit tanuljunk meg a nyelvből is, mind megérteni, mind kifejezni. Hiszen embereket és nem papagájokat képezünk, mint ezt már megmondtam, a XIX. fejezet 6. alaptételében.

4. Ebből következik először is az, hogy a tárgyak elnevezését nem szabad elkülönítve tanítani, minthogy a dolgok nem léteznek elkülönítve, és így érthetetlenek is; hanem egymáshoz való kapcsolatukban, származásuk és jelentésük szerint. Ez a meggondolás adta nekem az eszmét arra, hogy összeállítsam a Janus Linguarumot (A nyelvek kapuja). Itt ugyanis a mondatokba foglalt szavak egyszersmind a dokgok felépítését is kifejezik (véleményünk szerint) nem kis eredménnyel.

5. Végül is az következik ebből, hogy senkinek sincs szüksége valamely nyelv tökéletes ismeretére, és ha valaki afelé törtetne, nevetséges és dőre dolgot művelne. Hiszen még maga Cicero sem ismerte az egész latin nyelvet (pedig őt tartják egyébként a legnagyobb mesterének), ő maga vallja be, hogy nem ismeri a mesterségek műszavait, ugyanis sohasem beszélt vargákkal, mesteremberekkel, hogy azoknak minden munkájába betekintést nyerjen, és elsajátítsa eljárásuknak minden szakkifejezését. De minek is tanulmányozta volna?

6. Ez az, amire nem figyeltek a mi Januánk kibővítői, mikor megtömték azt a gyermeki elmétől távol eső dolgoknak igen haszontalan kifejezéseivel. A »kapu«-nak semmi egyébnek nem szabad lennie, mint kapunak, bejáratnak: a távolabb eső dolgokat tavolabbi időre kell halasztanunk, kiváltképpen, ha azok sohasem fordulnak elő; vagy ha előfordulnak is, utánuk kell néznünk segédkönyvekből (szótárakból, lexikonokból, füvészkönyvekből stb). Ezen okból is adtam ki a kései latin nyelv szótárát (melyet kevésbé használatos szavakból kezdtem összeállítani).

7. Harmadszorra az következik mindebből, hogy a gyermek beszédjét éppúgy, mint értelmét, leginkább a gyermeki dolgok körül kell kialakítanunk, érettebb korra hagyván a férfiúhoz illő dolgokat; ahogy hiábavalóságokat cselekszik az, aki Cicerót vagy más súlyos szerzőt tár mintegy erőltetve a gyermek elé – hiszen ezek meghaladják annak felfogóképességet. Hiszen, ha magukat a dolgokat sem értik, hogyan sajátítsák el ezen dolgok velős kifejezésmódjának művészetét? Mennyivel hasznosabb lesz, ha ugyanezt az időt könnyebb dolgokra fordítjuk, hogy a gyermek tudása és a nyelve fokozatosan csiszolódjék! A természetben nincs ugrás: a mesterségben sem, midőn az a természetet utánozza. A gyermeket előbb járni kell megtanítanunk, mielőtt körtáncot gyakorolna, előbb hosszú nádszálon lovagolni, mint csótáros paripákon, előbb csacsogni, mint beszélni és előbb beszélni, mint szónokolni, mert maga Cicero is kétségbe vonja, hogy meg tudná tanítani ékesszólásra azt, aki nem tud beszélni.

8. Ami a polyglottiát πολνγλεττια illeti, nyolc szabályba foglaljuk azt a módszert, mely a különböző nyelvek megtanulását könnyűvé és röviddé teszi.

9. Minden nyelvet külön tanuljunk.

Először természetesen az anyanyelvetm majd azokat, melyek a szülőföldön használatosak; gondoljunk a szomszéd népek nyelvére. (Véleményem szerint a köznapi nyelveket előbb kell tanítanunk a tudomány

nyelveinél) Akkor ezután a latint, a görögöt, a hébert stb., egyiket a másik után, különben egyik a másikát összezavarja. Végül pedig, mikor a gyakorlatban már megerősödtünk, eredményes összehasonlításokat tehetünk többnyelvű szótárak, lexikonok, nyelvtanok stb. útján.

10. Minden nyelvre szánjunk meghatározott időt.

Ne csináljunk felesleges munkákat a mellékes munkából, és a tárgyi ismeretekre szükséges időt ne vesztegessük merő szólanulásra. Az anyanyelv, minthogy az értelem előtt lassacskán feltáruló tárgyakhoz kapcsolódik, szükségképpen több évet vesz igénybe, mintegy nyolcattízet. Az egész kisgyermekkort és a gyermekkort. Ezután térhetünk át más köznapi nyelvre, melyek mindegyikének anyagát egy évi időköz alatt elég jól el lehet sajátítani. A latin nyelv tanulását el lehet végezni két év, a görögöt egy év, a hébert egy fél év alatt.

11. Minden nyelvet inkább gyakorlat, mint szabályok utján tanuljunk meg. Ez azt jelenti, hogy hallás, olvasás, felolvasás, másolás által, miközben az utánzást kézzel és szájjal mind gyakrabban kíséreljük meg. Lásd az előző fejezet I. és XI. elvét.

12. A szabályok pedig támasszák alá és erősítsék meg a használatot.

Amint ezt a legutóbbi fejezet II. skk. elvében megmondtuk. Ezt leginkább szem előtt kell tartanunk a tudomány nyelveinek esetében, melyeket a könyvekből kell merítenünk, de a köznapi nyelveknél is. Mert az olasz, francia, német, cseh, magyar stb. nyelveket is szabályokba lehet foglalni, sót már szabályokba is foglalták ezeket

13. A nyelvtani szabályok ne bölcseleti, hanem nyelvtani jellegűek legyenek. Ez azt jelenti, hogy ne kutassunk a szavak, kifejezések, kapcsolatok okozati lánca után, hogy miért kell így vagy úgy lenniök, hanem józan paraszti ésszel fejtsük ki, hogy mik ezek és hogyan keletkeztek. A dolgokban rejlő okoknak és összefüggéseknek, megegyezéseknek és eltéréseknek, analógiáknak és kivételeknek ezen aprólékos megfontolása a filozófusra tartozik, de a filológust késlelteti.

14. A már előbb ismert nyelv szabályai szolgáljanak zsinórmértékül az új nyelv szabályainak leírásánál, hogy csak ezen keresztül mutassunk rá az ettól elütő kivételekre. A közös dolgok ismételgetése ugyanis nemcsak haszontalan, hanem ártalmas, mert látszatra sokkal nagyobb terjedelmet és több kivételt mutat a valóságnál, és ezáltal elijeszti a diák értelmét. A görög nyelvtanban pl. nincs szükség a nevek, szavak, esetek, igeidők meghatározásainak elismétlésére vagy a semmi újat nem hozó

mondattani szabályokra, mivel azok tudását már feltételezzük. Tehát csak azokat helyezzük a tanítvány elé, ahol a görög nyelv a már ismert latin nyelv szokásaitól eltér. Ez esetben a görög nyelvtant néhány lapra vonhatjuk össze, és minden igen érthető, könnyű és tartós lesz

15. Az új nyelv első gyakorlatai előbb ismert szövegen történjenek.

Nem szükséges ugyanis, hogy a figyelem egyszerre irányuljon tárgyakra és szavakra és ilyen módon szétszóródjék és elnyomorodjék, hanem csupán szavakra, hogy ezeket annál könnyebben és gyorsabban sajátítsa el. Alkalmas anyagot szolgáltatnak erre a káté tételei vagy a bibliai históriák vagy végeredményben bármi, ami már eléggé ismeretes. Vagy, ha úgy tetszik, a mi Vestibulumunk és Januánk, noha ezek rövid megfogalmazásuk folytán alkalmasabbak a szó szerinti bevésésre. A többi azonban újra és újra történő elolvasásra, minthogy gyakran fordulnak elő bennük olyan szavak, melyek barátságosan hatolnak az értelembe és az emlékezetbe.

16. Lehetséges tehát az összes nyelvet egyazon módszer szerint elsajátítanunk.

Mégpedig úgy, hogy könnyű nyelvtani szabályokat fűzünk hozzájuk, csak az ismert nyelvtől eltérő képleteket mutatjuk be, és ismert anyagon gyakoroljuk őket stb.

A nyelvek tökéletes elsajátítása

17. Mára fejezet elején rámutattunk arra, hogy nem minden megtanulandó nyelvet kell egyforma alapossággal megtanulnunk. Legtöbb gondot az anyanyelvre és a latinra kell fordítanunk, hogy azokat tökéletesen elsajátítsuk. A nyelvnek ilyetén tanulmányát pedig négy korra kell felosztanunk:

Az első	életkort nevezzük	kisgyermekinek, gagyogónak	ahol tanuljanak beszélni	úgy ahogy.
A második		gyermekkornak, serdülőnek		értelmesen.
A harmadik		ifjúkornak, virágzónak		szépen.
A negyedik		férfiúi, erőteljes kornak		velősen.

18. Csakis fokozatosan haladhatunk helyesen; máskülönben minden zavaros, hiányos, szétforgácsolt lesz; ahogy ezt legtöbben magunkon is tapasztaljuk. Az alábbi négy lépcsőfokon azonban könnyen elvezethetjük azokat, akik nyelvtudásra törekszenek, ha jól kiválogattuk a nyelvtanítás eszközeit mégpedig mind a tankönyveket, melyeket a diák kezébe adunk, mind pedig a tájékoztatókat, melyeket a tanítók számára kell megszerkeszteni, mindkettőt röviden és módszeresen.

19. Az életkornak megfelelően négy oktatási könyvünk legyen:

I. Vestibulum (Előcsarnok),

II. Janua (Kapu),

III. Palatium (Kastély),

IV. Thesaurus (Kincstár).

20. Az »Előcsarnok« tartalmazza a gügyögő beszéd anyagát, mintegy száz mondatocskába foglalt szavakat, hozzácsatolva, név- és igeragozási táblázatokat.

21. A »Kapu« tartalmazza a nyelv minden használatos szavát, mintegy nyolcezret, rövid mondatokba szedve, természetes jelentésükben fejezik ki a dolgokat. Ehhez rövid és egészen világos nyelvtani szabályokat kell csatolnunk, melyek egyenesen rámutatnak a szóban forgó nyelv szavainak, írásának, kiejtésének, szóképzésének és mondatszerkesztésének módjára.

22. A »Kastély« tartalmazzon különböző beszélgetéseket minden dologról, bővelkedjék választékos kifejezésekben, lapalji jegyzetekkel, melyek feltüntetik, hogy az egyes kifejezések mely szorzóktól valók. Végül pedig fűzzenek hozzá szabályokat, hogyan lehet ezerféleképpen változtatni és színezni a kifejezéseket és mondásokat.

23. »Kincstárnak« nevezzük magukat a klasszikus szerzőket, akik bármely tárgyról erőteljesen és velősen írtak, előre kell azonban bocsátani a szabályokat arról, hogyan kell megfigyelni és összegyűjteni a beszéd erőteljes, hatásos fordulatait, és gondosan válogatni a nyelv sajátosságait (melyekre elsősorban kell figyelnünk). Ezen szerzők közül egyeseket iskolai olvasásra kell kijelölnünk, másokról pedig jegyzéket kell összeállítanunk, hogy ha valakinek ezután alkalma nyílnék rá vagy gyönyörűsége telnék abban, hogy egyik vagy másik tárgykörrel kapcsolatban több szerző véleményét olvassa el, legyenek tisztában azzal is, hogy tulajdonképpen kik is azok.

24. Segédkönyveknek nevezzük azokat, melyek a fent említett tankönyvek hasznosabb, biztosabb és gyümölcsözőbb használatára vezetnek minket. Mégpedig:

Az »Előcsamokhoz« kapcsolódó anyanyelvi–latin és latin–anyanyelvi szószedetet.

A »Kapuhoz« kapcsolódó szófejtő szótárt, amely a szavak eredeti jelentését azok származékaival és összetételeivel együtt latinról anyanyelvre vonatkoztatva magyarázza

A »Kastélyhoz« kapcsolódó kifejezésgyűjteményt, anyanyelvről anyanyelvre, latinról latinra (de ha szükséges, görögről görögre), mely egybegyűjtve tartalmazza a palatiumban szétszóródva előforduló dolgoknak különböző kifejezésen, választékos rokonhangzásait és körülírásait, megjelölve azok előfordulási helyét is.

Végül pedig a »Kincstárhoz« járuló és ezt alátámasztó általános készlettárt; ez mindkét nyelv szókészletét úgy fejti ki (anyanyelvről latinra, majd latinról görögre), hogy egyikben se maradjon olyasmi, amit itt ne lehessen megtalálni, es minden feleljen meg pontosan önmagának; és fejezze ki a sajátosságokat hasonló sajátosságokkal, az átvitt dolgokat átvitt értelemben, a tréfásakat tréfásan, a közmondásokat közmondásosan stb. Nem valószínű ugyanis az, hogy bármely nemzetnek is oly szerencsétlen lenne a nyelve, hogy ne rendelkezzék elégséges szókinccsel, mondattal és példabeszéddel, melyeket ha helyes ítélettel rendezünk el, és alkalmazunk a latinra, s ez bizonyosan elérhető, ha rendelkezünk annyi leleményességgel, hogy tudjuk utánozni és hasonlóból hasonlót kialakítani.

25. Mindeddig nélkülözzük az ilyen egyetemes készlettárt Cnapius Gergely lengyel jezsuita minden bizonnyal jeles művet alkotott saját nemzete számára, s ennek »Lengyel–latin–görög kincstár« címet adta; ebben azonban joggal hiányolhatunk három dolgot. Először is azt, hogy meg nem gyűjtötte össze hazája nyelvének összes szavát és kifejezését. Aztán, hogy ezeket nem osztotta fel azon rendszer szerint, melyre az imént mutattunk rá; hogy az egyesek az egyeseknek feleljenek meg, sajátos dolgok a sajátosaknak (már amennyire ez lehetséges); ezáltal nyilvánvalóvá válnék mindkét nyelv sajátos természete, ékessége és gazdagsága egyaránt. Ő azonban egyes lengyel szavakhoz és kifejezésekhez nagyobb számú latin szót és kifejezést fűzött, holott mi azt kívánjuk, hogy az egyesek feleljenek meg az egyeseknek, hogy a latin minden ékessége a mienkkel váltakozzék, úgyhogy ez a készlettár tökéletes alapot nyújtson akár egész könyveknek latinból anyanyelvünkre – és viszont – történő fordításokhoz. Harmadszor hiányolják a Cnapius kincstárárában a

kifejezések gondosabb és pontosabb elrendezését; ugyanis hogy ne akárhol halmozza őket egymásra, hanem álljanak elöl az ékesszólás egyszerű szabályai és történetei, majd a súlyosabb szónoklatok, ezután következzenek a magasztosabb, súlyosabb és szokatlanabb költők, végül pedig az elavult kifejezések.

26. Ezen általános kincstár szerkezetéről való behatóbb tanácskozást halasszuk el más időre, éppígy a sajátos útját-módját az Előcsarnok, Kapu, Kastély és Kincstár használatának, hogy annak eredménye, célkitűzésünk szerint, csalhatatlanul a nyelv tökéletes tudása legyen. Ugyanis a részletes értekezés ezekkel kapcsolatban az osztályok sajátos felépítéséhez fog tartozni.

Comenius (1992): A nyelvek módszertana. In: Comenius *Didactica Magna. (*Fordította: Geréb György). Budapest: Seneca Kiadó, 196–202.

TANULÓK, MOTIVÁCIÓK, MÓDSZEREK A KEZDETEKTŐL A 18. SZÁZAD VÉGÉIG

Nádor Orsolya

1. Szórványos híradások a középkorból és a reneszánsz idejéről

Az első idegen ajkú nyelvtanulók, akik a vállalt misszió sikere érdekében, elsődlegesen eszközjellegű motivációval tanultak magyarul, minden bizonnyal a Kárpát-medencébe érkezett szláv hittérítő papok voltak. Erre vonatkozóan írásos emlékeink nincsenek, csak logikai úton lehet következtetni arra, hogy idegen nyelven bizony nehéz lett volna keresztény hitre téríteni a pogány magyar lakosságot. Minthogy nyelvleírásaink akkor még nem voltak, és az első többnyelvű szótárak is csak az 1500-as években készültek el, az is biztonsággal állítható, hogy nem nyelvmesterek vezették be őket a nyelv rejtelmeibe, hanem ide érkezésük után, anyanyelvi beszélőktől *mint környezetnyelvet sajátították el* a magyart.

Vannak közvetett utalások arra vonatkozóan, hogy a lovagkorban is voltak, akik a magyar nyelvvel ismerkedtek. A kor egyik fő sajátossága a testi és a szellemi erő idealizálása volt, ennek következtében az uralkodók és a nemesség egy része több nyelven is képes volt megnyilatkozni. Az Árpád-ház kihalása után nem magyar uralkodóházak királyai vezették az országot. Közülük Luxemburgi Zsigmondról feljegyezték a krónikák, hogy szorgalmasan tanult magyarul.

Az első olyan nyelvtanuló, akiről biztos tudomásunk van, és aki feltehetőleg integratív motivációval tanult magyarul, Rotenburgi János német anyanyelvű deák, a budai domonkos rendi Studium Generale hallgatója volt. Az ő kézírásával fennmaradt feljegyzések arról tanúskodnak (vö. Molnár – Simon 1980: 50–65), hogyan is működött a középkorban *a célnyelvi környezetben* történő nyelvtanulás. Valószínűleg a latin grammatika könyvét forgatta legtöbbször, sőt talán ez volt az egyetlen könyve, és ebbe írta 1420 körül az újonnan hallott, és a mindennapok kommunikációjában fontosnak tartott szavakat, kifejezéseket, amelyeket hol latin, hol német magyarázattal látott el. Néhány példa egy 15. századi

nyelvtanuló saját szótárából: *Thiet he es* (Tied-e ez), *Ennec minewe* (ennek mi a neve), *ette kynyer, ette bart* (adj kenyeret, adj bort), *necket Soloc* (neked szólok). A fenti példákból látszik, hogy Rotenburgi János hallás után jegyezte fel ezt a kb. egy oldalt kitevő szó- és kifejezésjegyzéket: helyesírása a német anyanyelvű beszélő fonetikai jellegzetességeit hordozza, a szóhatárokat pedig nem sikerült minden esetben elkülönítenie.

Ugyanebből a korszakból való a következő két utalás a korai magyarnyelv-tanulókra: az egyik Richard Pražák megállapítása (1988: 9), miszerint „feltehetőleg Husz János is jártas volt valamelyest a magyar nyelvben, és mellékjeles helyesírási reformja ösztönzően hatott a magyar helyesírás fejlődésére". Ezt erősíti meg Kovács Endre is (1952: 64), aki szerint „A prágai magyar diákok megtanulták és hazánkban terjesztették a cseh nyelvet, de ugyanakkor a magyar nyelvet is terjesztették hazájukon kívül, elsősorban a prágai egyetem cseh professzorai és hallgatói között. A tanárok közt biztosra vehetjük, hogy maga Hus is tudott magyarul. Jireček megállapítja, hogy a prágai magisterek és papok közt voltak olyanok is, akik tudós vitatkozást magyar nyelven folytathattak." A későbbiekben valószínűleg a katolikus tudományosság egyik központjának számító krakkói Jagello Egyetemen is több idegen ajkú diákot ismertettek meg a magyar nyelvvel a Bursa Hungarorum magyar diákjai.

Ugyancsak a 15. századból származik Hans Hammer építőmester szójegyzéke, amelyet *Wolfenbütteli magyar-német szójegyzék* címmel tart számon a nyelvtörténet, és Futaky István, Majd Mollay Károly tett közzé. A 15. és a 16. században nagyszámú mester és művész érkezett Magyarországra dolgozni, így talán nem túlzás tipikusnak tekinteni ezt a nyelvemléket a magyar mint idegen nyelv korai tanulása szempontjából. Mollay Károly kutatásai szerint (1987: 486–493) Hans Hammer 1471 és 1481 között járt Magyarországon, és építészeti mintakönyvének 29. oldalára jegyezte fel azokat a szavakat és kifejezéseket, mondatokat, amiket a mindennapokban használt, illetve azokat a szavakat, amik a munkájához szükségesek voltak. Mollay ismerteti a szójegyzék tematikai felépítését is: eszerint a hétköznapi szókincsből az ételtel-itallal, ruházattal, gyümölcsökkel, állatokkal, emberekkel, bizonyos testrészekkel, cselekvésekkel kapcsolatos szavak és kifejezések, és néhány állapotot, minőséget kifejező szó fordul elő, emellett megjelennek a templom építésével és díszítésével összefüggő szópárok is: pl. *Sant hesse* = szentegyház, *mit hassutz* – was lúgest = mit hazudsz, *abet* – watter = apát,

annia – mutter = anyja, *Isten jonebit* – got geb ein guten morgen = (adjon) Isten jónapot! stb. A rögzítés módja –Rotenburgi János jegyzeteihez hasonlóan – német fonetikai jellegzetességeket hordoz. Ami a tanulás módszerét illeti, szintén hasonló lehetett a német deákéhoz: ő is célnyelvi környezetben élt, és lejegyezte a számára szükséges beszédfordulatokat. A mai értelemben vett tanulásról, a nyelv szerkezetének, szókincsének a tudatosításáról nem beszélhetünk, inkább utánzásos nyelvelsajátításról tanúskodnak az említett nyelvemlékek.

A reneszánsz kor humanista szellemiségét és műveltségeszményét tükrözi Enea Silvio Piccolomini oktatókönyve, amelyet a fiatal V. László számára állított össze *Tractatus de liberorum educatione* címmel. Nevelési elvei magukban foglalják a testi és a szellemi nevelést egyaránt, s felhívja a figyelmet ezek arányos felépítésére, a játék, a tanulás és a pihenés megosztottságára. Néhány gondolattal kitér arra is, hogy egy jó királynak meg kell tanulnia alattvalói anyanyelvét is. Ehhez a *társalogva és játszva tanulás (szituatív és cselekedtető!) módszerét* ajánlja: a királynak szüksége van egy-egy társra, aki magyarul, csehül, illetve németül beszél hozzá. A közvetítő nyelv a kor szokásának megfelelően a latin, hiszen ez a nyelv köti össze a különböző anyanyelvű ifjakat (Mészáros 1981: 95).

Mátyás kedvelt udvari krónikása, Galeotto Marzio, aki magyar asszonyt választott második feleségül, szintén jól megtanult magyarul. Az ő esetében integratív motivációt feltételezhetünk, mivel Magyarországon élt, és a családi kötődés jelentős szerepet játszhatott abban, hogy nemcsak néhány szót jegyzett le, mint elődei, hanem érdekelte a nyelv szerkezete is. A Mátyás király tetteiről szóló királytükrében többször is említi a magyar nyelv jellegzetességeit, pl. a dialektusok hasonlóságát, szembeállítva az itáliai erős eltérésekkel, vázolja a beszédhangok és az íráskép sajátosságait: „A keresztény országok közül egyedül Magyarország ír csupán latinul. A magyarok nyelvén ugyanis nem könnyű írni. A legcsekélyebb hangsúlyváltozástól, kiejtésbeli különbségtől megváltozik a szavak értelme. A magyarban vannak szavak, amelyek *u*-ra végződnek, de mást jelent, ha nyújtva, és mást, ha összevont ajakkal ejtik az *u*-t. Ezt az írás nem tudja jelezni, mivel a latin nyelvnek egyetlen *u* betűje van, a magyar nyelvnek meg négyre volna szüksége, ha az összes változatokat jelölni akarná. /.../ *Hollas orsaco*-nak hívják Itáliát, *Toto orsaco*-nak Szlavóniát és *Német orsaco*-nak a germánok országát és így tovább. Sok szláv és latin szavuk is van. *Mit cheres*-t mondanak a latin *quid quaeris*

helyett. A *k* és a *c* ugyanis rokon hangzók" (Galeotto 1977: 85). Galeotto latin nyelvű munkájában az előzőekhez hasonlóan, hallás után lejegyzett adatokat találunk, ami arra utal, hogy az itáliai mester igen jól megtanult magyarul, és érdekelte maga a nyelv is, és a fentebb idézett szöveg tanúsága szerint tovább lépett a tudatosítás terén, mint 15. század eleji elődei.

A következő adat egy olyan könyv a 17. század végéről, amely tíz nyelv nyelvtani tudnivalóit és beszélgetésmintáit tartalmazza. Warmer Kristóf *Gazophylacium Decem Lingvarum Europaearum apertum, In Quo non solum Pronunciationes, Declinationes et Conjugationes; sed etiam diversi Dialogi in Sermone Germanico, Polonico, Bohemico, Belgico, Anglico, Latino, Gallico, Hispanico, Italico et Vngarico reperiuntur. Kassa, 1691* című „nyelvkönyve" a kor szokása szerint akár tíz nyelven is tanítja (?) párhuzamosan az erre vállalkozót, s közülük egy – a legutolsó oszlop – a magyar (vö. Szabó Dénes 1980: 708). Szili Katalin a művet részletesen elemző tanulmányaiban (2014; 2016) inkább beszélgetéskönyvnek tartja ezt a művet. Valóban túlzás lenne „nyelvkönyvnek" nevezni, inkább valamiféle gyakorlatias segédlet, mankó, a több országban is megforduló utazók nyelvi túlélését szolgáló zsebkönyv. Az akkori könyvkiadási szokásoknak megfelelően igen hosszú és sokat mondó a címe, meg lehet tudni belőle, hogy kiknek szánta: külföldre utazóknak, a (nyelv)tanuló ifjúságnak és mindazoknak, akik kedvelik az idegen nyelveket.

Az első részben egy viszonylag rövid nyelvtani összefoglaló található – benne a magyar betűk (kiejtéssel), igeragozási és a kor szokásának megfelelően esetekbe rendezett névszóragozási táblázatok, a második, az előbbinél jóval terjedelmesebb rész pedig beszélgetés- és iratmintákat (adóslevél, támogatást kérő levél) tartalmaz. A beszélgetésminták a hétköznapi élethelyzetekhez igazodnak, így többek között a vásárlásról (piac, alku), az utazásról, szállás utáni érdeklődésről, a vendégségről, a mindennapi tevékenységi formákról szólnak – hasznosságát fokozhatta talán az is, hogy a fiatal emberek udvarlását is segítette néhány mintapárbeszéddel. A könyv szerzője igen röviden ad tanácsot a felhasználóknak. Szili Katalin összefoglalásában: „A tanulás mikéntjéről szóló rövid tanácsa annak bizonyítéka, hogy a comeniusi pedagógiai elveket tette magáévá: az unalmas, kényszerű, keserves munka helyett a játékos, értelmes, a tanuló választásán is múló metódusokat tartja hatékonynak. Arra az esetre például, ha az olvasó nem akarja kívülről megtanulni a szövegeket, azt javasolja, hogy szedje ki, s tanulja meg a legszükségesebb

formulákat, s így „mintegy játék által juttz értelmére" (Szili 2014: 123). A későbbiekből, pl. a 18. századból fennmaradt hasonló könyvek tanúsága szerint ez a forma és felépítés sikeres volt, megfelelt a peregrinusoknak és a kereskedelmi céllal Európában utazgatóknak egyaránt.

2. A magyar nyelv leírása és tanítása a 16. és a 17. században

A latin iskolázottságú filológus-teológus értelmiség érdeklődése elsősorban a reformáció nyelvszemléletének hatására ebben a két évszázadban az anyanyelv felé fordult, és többen próbáltak kapcsolatokat keresni a latin és a magyar nyelv között, s innen vették a nyelvleírási mintákat is, így például az esetrendszerre épülő névszóragozás. Erre számos rövidebb-hosszabb terjedelmű szórvány- és szövegemlékünk utal. Az idegen nyelvű szövegek szélére írt megjegyzésektől az első grammatikákig azonban még hosszú utat kellett megtennie a magyar tudományosságnak. A nyelvtanulói tudatosság fejlődéséhez, a nyelvelsajátítástól a tanulásig vezető úton a 16–17. század fordulójától kezdve egyre inkább alapvető szükségletté válik a nyelv fonetikájának, morfológiájának, szintaxisának könyv formájában való összefoglalása. Mivel ezek a korai grammatikák a kor tudományosságának nemzetközi közvetítő nyelvén, latinul íródtak, ezért – anyanyelvétől függetlenül – bárkit kiszolgálhattak, aki a magyar nyelv iránt érdeklődött.

Az első jelentős mű szerzője Sylvester János. A *Grammatica Hvngarolatina* (1539) közvetlen előzményének a *Rvdimenta Grammatices Donat*i-t tekintjük, amely 1527-ben jelent meg Krakkóban három nyelvű – magyar, lengyel, német – magyarázattal, és a fenti tipológia szerint az első kategóriába tartozik: „Amint a mű címéből is sejthető, felépítése a klasszikus, donatusi felosztásra alapul, bár a magyar nyelv természetét felismerve, sokszor eltért a hagyományos kategóriáktól pl. a birtoklás kifejezőeszközeinek, a névelőnek, az esetragoknak, valamint a határozott igeragozás bemutatása során" (Balázs 1988: 33).

Következő műve, a *Grammatica Hvngarolatina* 1539-ben jelent meg. Többen vitatták, hogy latin vagy magyar nyelvtanról van-e szó. Szathmári István szerint (1968: 91) a hangsúly a magyar nyelv leírásán van, a latint inkább kiindulópontként, használja. A kortárs itáliai, angol, francia szerzőkhöz hasonlóan ő is igazolni akarja, hogy

nemcsak a három „szent nyelv", a latin, a görög és a héber foglalható szabályokba, hanem a népnyelvek – tehát a magyar – is. Éppen ezért magát a grammatika műfaját is a gyakorlat oldaláról közelíti meg: *a helyes beszédre és írásra kíván tanítani*. Ehhez megalkot egy helyesírási rendszert, és felhívja a figyelmet a magyar stílus követelményeire is. Sajnos mindkét könyve viszonylag rövid idő alatt feledésbe merült. Ma sem több nyelvtudománytörténeti érdekességnél, amit még a magyar filológusok többsége is csak szakirodalmakból ismer.

Közel ez utóbbi művel egyidőben, de valószínűleg tőle teljesen függetlenül látott napvilágot Dévai Bíró Mátyás *Ortographia Vngarica* (1549) című könyve, amely nyelvünk első magyar nyelvű leírása, bár nem terjed ki minden területre. Dévai kidolgozott egy helyesírási rendszert, szabályokba foglalta az alkalmazási lehetőségeket, és foglalkozott a magyar hangtan és alaktan sajátosságaival is.

Az első, a nyelv minden elemére kiterjedő magyar nyelvtant a zsoltárfordító Szenczi Molnár Albert jelentette meg a 17. század elején, *Novae Grammaticae Ungaricae succinta Methodo comprehensae, et perspicuis exemplis illustratae. Libri duo* címmel (1610). A könyv célja az, hogy rendszerezze az anyanyelv nyelvtani szabályait, és így az *idegenek számára is hozzáférhető*vé tegye. A nyelvtudomány 17. századi művelői már próbálkoztak a nyelvek összehasonlításával, eredetük feltárásával, persze igyekeztek a szent nyelvekre visszavezetni anyanyelvük gyökereit. A magyar nyelv helyét, származását kutató tudósoknak azonban rá kellett jönniük, hogy a magyar esetében nehéz lenne a héberből levezetni az eredetet, így az óvatosabbak – mint Szenczi Molnár is – inkább úgy nyilatkoztak, hogy nem állapítható meg sem a nyelv eredete, sem pedig rokonsága. Ez a nyelvtan számos későbbi nyelvtaníró modellje lett, egyrészt azért, mert a teljes nyelvtani rendszer bemutatására törekedett, másrészt pedig azért, mert a *használati szabályok*at is megadja. Szenczi Molnár munkája mintául szolgált néhány későbbi iskolai grammatikának is (vö. Vladár 2016: 51–55).

Követői közül időrendben az első Komáromi Csipkés György, a *Hungaria Illustrata* (1655) szerzője, aki a mű címében azt jelzi, hogy munkájával a Magyarország nyugati részén élő *németek magyartanulását szeretné megkönnyíteni*, egyben a született magyaroknak is segítséget kíván adni, ha nyelvünk rendszerét tanulmányozva, még alaposabban el akarják sajátítani a helyes kiejtést, a ragok stb. használatát, egyszóval el

akarnak mélyedni az anyanyelvük szépségeiben. Maga a mű latin nyelvű, de a magyarázatnál a magyar nyelvből indul ki, és elsősorban a nyelv működése érdekli. Mondattan nem szerepel a könyvben, azonban mind a hangtan, mind az alaktan vonatkozásában számos érdekes észrevételt tartalmaz: pl. a magánhangzók hosszúságának és rövidségének jelentés megkülönböztető szerepéről, a határozott névelők használati szabályairól (a mássalhangzó előtt csak *a* állhat), felismeri, hogy az ige jelen ideje jövőt is kifejezhet, valamint magyarázza a határozott és határozatlan ragozás közötti különbséget is. Ez volt az első olyan grammatikánk, amelyet minden bizonnyal szívesen forgathattak a magyar és nem magyar anyanyelvű olvasók – feltéve, hogy hozzájutottak, mert gyakorlati ismereteket szerezhettek a magyar nyelv hangtanáról, alaktanáról és helyesírásáról, valamint a különböző nyelvváltozatok értékéről is.

Felső-Magyarország többnyelvű közege, a magyar, szlovák és német nyelv együttes jelenléte indíthatta Szenczi Molnár egy másik követőjét, Pereszlényi Pál nagyszombati jezsuita szerzetest arra, hogy 1682-ben *Grammatica Lingvae Vngaricae* címmel egy gyakorlati magyar nyelvtant, pontosabban nyelvtanító könyvecskét jelentessen meg a tanulóifjúság számára. A metodikai felépítést a jezsuita iskolákban használatos latin nyelvkönyvből, Emmanuel Alvarez: *De Instituione Grammaticae* című könyvéből merítette, amely számos módszertani tanácsot is ad a tanárok számára. A jezsuita szerzetesek többször is átdolgozták a művet aszerint, hogy éppen milyen nyelvű közegben végezték térítő és tanító munkájukat (Szathmári 1968: 305). Pereszlényi már a mű előszavában is a nyelvtanulással kapcsolatos gyakorlati gondokra helyezi a hangsúlyt, amikor leírja, hogy általában milyen sajátosságaik vannak az egyes nyelveknek, s ezen belül a magyarnak még milyen egyedi jellegzetességeit lehet megfigyelni. Mivel ez alapvetően iskolai nyelvtan, így ezek a megjegyzések elsősorban a tanítókhoz szólnak. Érdekesség, hogy a gyakorlati részben megjelenik a mondatközpontúság, az igéből való kiindulás, és a magyar mondat felépülésének folyamata. „A magyar nyelv sajátságai, ill. a tanulásban és tanításban nehézséget jelentő vonásai között megemlíti a birtokos személyragozást; a tárgyas ragozást s annak a harmadik és a második személyű tárgyra utaló változatát (ezek tekintetében nyelvünket a héberhez hasonlítja, s ezzel igazolja, hogy a szent nyelvekkel együtt az első nyelvek közé tartozik); a metaplazmusokat; a magánhangzó-hosszúságnak a ragozás közben való változását; a helyesírásbeli egyenetlenségeket (még az

olyan nagy íróknál is, mint Káldi és Pázmány) a *szóllanék ~ szólnék*, továbbá *cselekedem ~ cselekszem*-féle alakváltozatokat; s az azonos alakú szavakat, megjegyezvén, hogy még más hasonlókat lehetne előszámlálni" (Szathmári 1968: 306–307). Fonetikai szempontból érdekes, hogy megtanította a magyar hangrend és illeszkedés törvényszerűségeit, és rendszerbe foglalta a magánhangzókat a képzésük helye szerint. Az igeragozás esetében nemcsak a határozott és határozatlan formát különböztette meg, hanem külön tárgyalja a szenvedő, a műveltető és a ható igét, valamint az ikes igéket és az úgynevezett kivételeket (van, jön, megy). Mondattana sok példára és szabályra épül, és sok nyelvhelyességi megfigyelést is tartalmaz. C. Vladár Zsuzsa értékelése (2016: 66) szerint: „A Praxis léte és felépítése olyan nyelvtanításra utal, amely az aktív nyelvhasználatot célozta, szemben a korban elterjedt másik, nyelvtani elemzést gyakoroltató típussal. Ez utóbbi esetben a szöveg analizálása volt acél, az adott nyelv valamilyen (általában a Bibliából vett) szövegének nyelvtani elemzésével, a szóalakok pontos alaki besorolásával." Pereszlényi könyve azonban arra is kiváló példa, hogy a korai grammatikáink kettős szándékkal íródtak, szolgálni kívánták az anyanyelvűek nyelvi tudatosítását és magyarázattal akartak szolgálni a más nyelvűek számára is. Talán nem túlzás azt mondani, hogy a magyar mint idegen nyelvi szemlélet jelentősen hozzájárult a nyelvünk belső felfedezéséhez is. Pereszlényi nyelvtana az első után még két kiadást ért meg, 1702-ben és 1738-ban is készült belőle utánnyomás.

A soproni evangélikus líceum diákjai számára készült Kövesdi Pál *Elementa Linguae Hungariacae* című könyve 1686-ban. Nem tudományos igénnyel írta, nem is más anyanyelvűeknek, hanem az elődök, főként Szenczi Molnár nyelvtanát akarta iskolai használatra is alkalmassá tenni. Ez egyben azt is jelentette, hogy a mintául szolgáló, tudományos igényességű művet erősen leegyszerűsítette, főként az alaktani kérdésekre helyezte a hangsúlyt, a mondattan átdolgozásával nem sokat vesződött. De mint minden olyan munka, amely egy meglévő, logikusan, igényesen kidolgozott grammatikát a szerző saját elképzelései és korlátozott tudása szerint igyekszik egyszerűsíteni, az Elementa is a kevéssé sikerült művek közé tartozik.

Még egy töredékes műve van Kövesdinek, amit Gulyás István 1908-ban tett közzé Debrecenben azzal a feltételezéssel, hogy valójában ez a szerző eredeti műve, és az *Elementa*-t ennek felhasználásával és Szenczi Molnár grammatikájának átdolgozásával készítette és jelentette meg Kövesdi fia.

A töredék címe: *Excerpta Lingvae Hungaricae*, érdekessége pedig az, hogy a felső-magyarországi *német anyanyelvű* Ritzmann Miklós számára készült. Ebben a műben csak az alaktan található pontokba szedve. A szerző fontosnak tartja a betűk, az ige- és a névszóragozás megtanulását, ezért ezeket ismerteti, majd három gyakorlati mintát is bemutat: egy *nyugtát, egy beszélgetést és egy levelet*. Ezzel már tett is egy lépést a nyelvkönyvekre jellemző gyakorlati igények felé. A kézirat ígéretes, hiszen egy nyelvtanulót igyekezett bevezetni a magyar nyelv rejtelmeibe – kár, hogy töredékes maradt, ugyanakkor a soproni diákoknak összeállított mű nem sorolható a sikeres Szenczi-adaptációk közé (C. Vladár 2016: 51–56).

A nyelv belső felfedezése, amely az első nyelvleírásokban és szótárakban ölt testet, arról is tanúskodik, hogy a 16. és 17. században használt írott nyelv még nem volt egységes, így a nyelvjárási különbözőségek sok helyesírási, betűrögzítési kísérletre adtak alkalmat. Az utókor számára ezek a művek teszik lehetővé, hogy betekintést nyerjünk a sztenderd előtti szókincsbe, a szóalakok, szerkezetek, vonzatok, igeidők változatosságába, a nyelvi tudatosodásnak, a nyelv belső megismerésének folyamatába. Ha az iskolai nyelvtanokba belenézünk, kirajzolódik a módszer is, ahogy az iskolamesterek silabizáltattak, olvastattak, memoritereket magoltattak diákjaikkal. Ugyanakkor ezek a grammatikák bizonyítják azt is, hogy a nyelv külső szemléletének képessége gazdagítja az anyanyelvi tudatosságot is.

A 18. század végéig nem válik el egymástól a magyar mint anyanyelv és a magyar mint idegen- vagy környezetnyelv fogalma, a bemutatott munkák szinte mindegyike tartalmaz utalást arra vonatkozóan, hogy idegen anyanyelvűek hogyan tanulhatják meg a magyart, milyen nehézségek várják őket a tanulás során. A szerzők egy része katolikus, más része protestáns, abban azonban egységesek voltak, hogy a peregrináció keretében külföldön eltöltött éveik, s az ott megtanult klasszikus és élőnyelvek keltették fel érdeklődésüket anyanyelvük rendszere iránt. Éppen ezért sokszor közvetlenül, néha utalások formájában megjelennek a könyveikben a magyar - latin / görög / héber (esetenként a német és a cseh) nyelvhasonlítás elemei is. Ezek segítségével mutatnak rá a magyarnak azoktól eltérő sajátosságaira. Teljes és minden részterületre kiterjedő megállapítások ebben a korban még nem fogalmazódnak meg – ne felejtsük el, hogy a 18. században még önálló nyelvtudományról nem beszélhetünk –, de több nyelv ismeretének birtokában az első grammatikák szerzői kétségtelenül hozzájárulnak a későbbi tudományos szemlélet megalapozásához.

3. Az első igazi tudós nyelvtanár, Bél Mátyás

Bél Mátyás gazdag életútjából most csak azt az epizódot emeljük ki, amikor 1714-ben megbízást kapott a pozsonyi evangélikus iskola vezetésére. Átalakította, modernizálta az oktatás rendszerét, megkövetelte a tanterv alapján történő tanítást, új szemléletű tankönyvekkel látta el a tanulókat. A klasszikus latin főnyelv mellett három élőnyelv: a német, a magyar és a szlovák aktív használata mindvégig jelen volt oktatói és tudósi pályáján. Bél Mátyással indul el az a folyamat, amely a magyar nyelv tanítása szempontjából közel két évszázadra meghatározó lett: többségében olyan tanárokból lettek az első nyelvkönyvszerzők, akik a történeti Magyarország többnyelvű területeiről származtak, és maguk is beszélték anyanyelvükön kívül a környezetükben élők nyelvét. Éder Zoltán (1983) az 1729-ben megjelent nyelvmestert jelöli meg a magyar mint idegen nyelv tanítás és a magyar nyelvkönyvírás kiindulópontjának, mivel ez a mű már nem akart többféle igénynek megfelelni, hanem kizárólag a nyelvünkkel ismerkedő nyelvtanulóknak szánta.

A *Der Ungarische Sprach-Meister* (Pozsony, 1729) német nyelvi közvetítéssel mutatja be a nyelvtanulók számára a magyar nyelvet. Ez az első olyan könyv, amelyben egy élő nyelv felhasználásával ötvöződnek a nyelvleírási és a nyelvtanítói célok, tehát szándékában és felfogásában közelít a későbbi nyelvkönyvekhez. Első kiadása nem nagyobb méretű és terjedelmű egy turistáknak szánt nyelvi zsebkönyvnél, de annál több és kevesebb is: több a nyelvleírás tekintetében, kevesebb a hétköznapokban hasznosítható beszédfordulatokat illetően.

A kötethez írt előszavában Bél Mátyás pontosan megjelöli, hogy kinek szánja a könyvét és miért, valamint felsorol néhány olyan művet is, amelyet az elmélyülni vágyók forgathatnak haszonnal. Említi és ajánlja Szenczi Molnár Albert, Pereszlényi Pál, Komáromi Csipkés György grammatikáját, de megjegyzi, hogy Kövesdié ezekhez képest gyenge munka, ezért nem is támaszkodik rá a Sprach-Meisterben.

Értékes gondolatokat olvashatunk a nyelvtanulóknak adott tanácsok között, mivel így nyomon követhetők azok a modern pedagógiai elvek, amelyeket Bél Mátyás az élő nyelvek oktatásáról vallott, s amelyek a könyvében is érvényesülnek.

Az akkor még német többségű Pozsony hagyományos többnyelvűsége, valamint Bécs közelsége indította arra, hogy könyve fő céljaként

egymás nyelvének, kultúrájának kölcsönös megismerését és tiszteletét fogalmazza meg, a tanulási módszerrel kapcsolatban pedig a férfiaknak és a nőknek külön-külön ad tanácsot (Bél 1984: 171–172):

„A módszert illetőleg, hogy miképpen lehet nyelvünket különösebb fáradság nélkül megtanulni, nem lehet mindenkinek egyforma szabályt előírni. A férfiak jól teszik, ha a grammaticum principiumok, különösen a paradigmák és a suffixumok mellett tisztes szókincsre törekednek, és mindjárt a magyar beszédre és írásra térnek; a tekintetes asszonyszemélyek azonban ne sokat törődjenek a grammatikai szabályokkal, hanem az olvasás megtanulása és deklinációk megértése után késedelem nélkül német nyelvet értő, született magyar férfiakkal vagy nőkkel kezdjenek társalogni; a vezetőnek így ugyanis alkalma lesz, hogy a hibákat kijavítsa, bevezessen a grammatikába, és megmutassa, hogy ezt vagy azt így és nem másként kell mondani vagy ragozni. Miután azonban mind a férfiak, mind a nők eljutottak odáig, hogy beszélni tudjanak, magyar könyvek olvasására kell szánniuk magukat, az olvasottakat vezetőjük felügyelete alatt németre fordítaniuk, a speciális kifejezéseket jól emlékezetbe vésniük, s azután az egész leckét párbeszéddé alakítaniuk."

Bél Mátyás a nyelvmesterében nemcsak rendszerezni akarja a magyar nyelv nyelvtanát a bevezetőben megjelölt szerzők munkáit alapul véve, hanem felhívja a nyelvtanulók figyelmét a grammatikai jelenségek használatára is. Az elméleti mondattan helyett egy mondat- és kommunikációközpontú megoldást választott, amikor kétnyelvű dialógusokra épített szöveggyűjteményt adott a nyelvtanulók kezébe. Ezek a párbeszédmodellek a 18. századi úri társaság (úrnő és cselédje, délutáni csevegés stb.) élő nyelvi fordulatait példázzák. megtanulásuk, sőt alkalmazásuk mai szemmel szinte lehetetlennek tűnik, de a latin memoritereken edződött és feltehetőleg egy-két élőnyelvben is jártas nyelvtanulóknak bizonyára nem jelentett megoldhatatlan feladatot. Szemléltetésül egy példa (Bél 1729: 79–80):

„**A sétálásrúl**

– Menjünk az étel után egy kevéssé sétálni.

– Nem árthat, sőt annál inkább megemésztődik az étel.

– Jól mondja kegyelmed! Ifjúságomban egy közmondást tanultam én effelől.

– Mindnyájan örömest hallanánk.

– Ha el nem felejtettem, im ez lészen.
– Étel után kell járnod. Avagy: ezer lépést kell járnod.
– Jól vagyon: eleget állottunk immár, lépjünk hát tovább.
– Ugy de hová menjünk?
– A mi kertünkbe.
– Nosza hát, jó uraim! Vigyázzunk az asszonyi nemzetre.
– Kedves Kis-Asszonkám, méltóztasson kegyelmed, hogy csekély szolgájának nevezhessem magamat.
– Ne fárassza magát kegyelmed velem.
– Bezzeg! Szép kies kert ez! Majd amaz árnyékba a zöld pásiton letelepedünk.
– Úgy tartom, hogy az egész társaságnak tetszeni fog."

Bél Mátyás nyelvmesterének sikerét mutatja, hogy különböző átdolgozásokkal, változtatásokkal tizennyolc kiadást ért meg, 1774-től kezdve azonban már mintegy kétszeresére nőtt a terjedelme, és addigra már elveszítette eredeti, kizárólag idegen nyelvűeknek szóló jellegét is. 1781-től még mindig az akkor már rég nem élő Bél Mátyás neve alatt, a magyar iskolák számára átdolgozott formában *Magyar grammatica vagy-is haza nyelvnek gyükeres meg-tanulására való intézet* címmel jelent meg Budán, s mint az első, részletes iskolai magyar nyelvtankönyvet használták Verseghy Ferenc nyelvtanainak bevezetéséig (Éder 1983: 310). Ha ezeket megnézzük, már szinte elveszik az eredeti mű: terjedelmes iskolai leíró grammatikát tarthatunk a kezünkben az első kicsiny kötet után. Igaz, hogy Bél Mátyás könyvét vették alapul, de az eredeti gondolat és a szemlélet az átdolgozások során szinte teljesen eltűnt, és inkább csak a grammatikai struktúra fő vonalai vannak jelen.

4. Idegen anyanyelvűeknek (is) szóló nyelvtanok és nyelvtanító könyvek a XVIII. század második feléből

A XVIII. század második felét a magyar nyelv politikai jelentőségének felfedezése és ennek kidolgozása jellemzi: megjelenik a tudatos nyelvpolitika és a nyelvi tervezés, amely ebben az időben teszi meg az első lépéseket a magyar nyelv politikai státusának megváltoztatásának és korpusztervezésének az útján. II. József nyelvrendelete, amely a német hivatalos nyelv bevezetését írja elő, felkavarja az indulatokat, és munkára ösztönzi az írástudókat. Már a rendelet visszavonása után, 1791-ben lát

napvilágot Herder jóslata a rokontalan magyar nép és nyelv beolvadásáról. A 18. század utolsó évtizedében szenvedélyes nyilatkozatok jelennek meg a magyar nyelv szépségéről, hasznosságáról, elhanyagoltságáról, az egyes magyarországi nyelvváltozatok irodalmi nyelvi szintre emeléséről, és sorra kerülnek ki a többnyelvű vidékek nyomdáiból az általános és szaknyelvi szótárak, nyelvtanok és nyelvkönyvek. Sági István (1922) munkájában a következők szerepelnek ebből az időszakból:

a) nyelvtanok

Adami Mihály: Institutiones grammaticae Hungaricae. Bécs, 1761

Klein Efraim: Specimen enucleatioris grammaticae Hungaricae. Pozsony és Kassa 1776, 1792[2]

Magyar grammatika vagy is haza nyelvnek gyukeres megtanulására való intézet ugyan a magyar nemzeti iskolák számára. Buda, 1781, 1788, 1792, 1793, 1796, (1802, 1808, 1809, 1812, 1815) - Bél Mátyás nyelvtanának átdolgozása

Andrád Sámuel: A magyar szóllásnak módjáról. Bécs, 1791

Makó Pál: Brevis institutionum lingvae Ungaricae adubratio. Buda, 1792

Rosenbacher Ferenc: Kisdedekhez alkalmaztatott magyar grammatika. Besztercebánya, 1792

Szenthe Pál: Magyar oskola. I. Magyar grammatika. Pest, 1792

Vályi K. András: Fundamenta lingvam Ungar cam practice docendi et discendi. Pest, 1792

Vályi K. András: Fundamenta linguae Hungaricae. Grundlinien der ungarischen Sprache. Pozsony, 1793

Szaller György: Hungarica grammatica latine et germanice. Ungarische Sprachlehre, lateinisch und deutsch erklärt. Pozsony, 1793, 1794[2]

Pázmándi János: Magyar grammatika. Pest, 1794

Vitkótzki Mátyás: Három nyelvenn szólló rövid magyar grammatika az oskolai ifjúság számára. 1797[2] (Magyar, német, szlovák nyelvű)

b) nyelvkönyvek

Bél Mátyás: Der ungarische Sprach-Meister... Pozsony, 1729, Kolozsvár 1731, Buda, 1734, Pozsony 1754[4,5], 1763[6], 1774[7], 1779[8], 1787[9], 1793[10], 1800[11]

Adámi Mihály: Ausführliche und neuerläuterte ungarische Sprachkunst. Bécs, 1760, 1763[2]

Farkas János: Ungarische Grammatik. Bécs, 1771, 1779[2], 1790[3], 1791[4], 1798[5]

Vályi K. András: Grundlinien die ungariches Sprache praktisch zu lehren und zu lehren. Pest, 1792

Szaller György: Uherská grammatica jazykem slowenským. Pozsony, 1794

Szaller György: Vengerskaja grammatika ... na Slavenoserbstek jazyce iznasenija G. Georgijem Petrovićem. Bécs, 1795

Az országgyűléseken hozott nyelvtörvényeknek, valamint az ország magyar érzelmű nemesi értelmiségének köszönhetően hivatalos formában, vagy közösségi kezdeményezésre több helyen is lehetett magyarul tanulni. Változik tehát az igény: a szórványos, egyéni nyelvtanulók mellett megjelenik a szervezettség, amely a következő, a 19. század folyamán válik meghatározóvá.

Néhány olyan vegyeslakosságú város kiemelkedő jelentőségű a magyar mint idegen nyelv tanításának történetében. Ilyen pl. Pozsony, Kassa, Bécs, Sopron. Bél Mátyás nyomdokain haladva, többen jelentettek meg önálló munkát – vagy egy korábbi művet dolgoztak át egy-egy adott közönség számára. Közülük az első Korabinszky János Mátyás volt, aki 1759 és 1969 között ugyanabban a líceumban dolgozott, ahol Bél Mátyás, és saját tanítási tapasztalatai alapján kibővítette, átdolgozta a *Sprach-Meister*t. A katolikus líceum oktatója, Szaller György pedig kétnyelvű, latin-német grammatikát írt (*Hungarica Grammatica latine et germanice. Ungarische Sprachlehre Lateinisch und deutsch erklärt*. Pozsony, 1793 és 1794), amelyet gyakorlásra szánt anyaggal is kiegészített. Ez a mű az első, amely még két élő közvetítő nyelven is megjelenik, szlovákul 1794-ben, szerbül pedig egy évvel később, 1795-ben (Éder 1983: 310-311).

A háromnyelvű Pozsony nyitott szellemiségének, a kultúrák együttélésének példája az az olvasói levél, amelyet a papi szeminárium hallgatói írtak a Mindenes Gyüjtemény 1790. évi III. negyede számára. E rövid közlemény (1790: 30–34) alapján fel lehet tételezni, hogy már az országgyűlési határozat előtt is folyt ott rendszeres nyelvoktatás:

> „Ugyan onnan írják, hogy sok Ifjak, a'kik születésekre nézve Tótok, a' Magyar nyelvnek legszorgalmatosabb tanúlójik ,s pallérozójik. Sőt hiteles beszédek ,s levelek után, némelly T. Vármegyéknek különös dítséretekre

> említhetjük, hogy noha nagy részint Tótok, még is azt sürgetik, hogy mind a' Polgári mind a' Törvényes dolgok Magyarúl follyanak a' hazában."
>
> „. . . Valóban kívánni lehetne, hogy a' mit a' Pozsoni Semináriumban a' nagy érdemű Professzor Urak már Szokásba vettek, ugyan az gyakoroltatnék az apróbb oskolákban is."

Ezt a levelet idézi a bécsi kiadású *Hadi és más nevezetes történetek* című lap is (1790: 70–71), amely a hadviselés mellett valóban foglalkozott más nevezetes eseményekkel is. Itt található például egy levél Volgemuth Fileptől (1790: 121), aki magyar nyelvű könyvekkel és újságokkal kívánta elősegíteni a kispapok magyarnyelv-tudását, majd a 122. oldalon olvasható egy másik olvasói levél:

> „Ezen nemes indulatú Hazafinak példás tselekedete nem tsak a' Magyar Nevendék Papokat indítja szép Nyelveknek pallérozására; hanem fel serkentette még a' született Horvát, Tót és Német ifjakat is, a' Magyar Nyelvnek tanúlására: úgy hogy közzülük már sokan nem tsak értik a' Magyar Könyveket, hanem Magyarúl is beszélhetnek. Örömmel írhatom (így folytatja szavait a' Levél Iró), hogy az ide való fő Oskolának más nemzetbéli Professzorai is taníttatják magokat a' Magyar Nyelvre."

Bécsben a szervezett magyarnyelv-oktatás is megjelent: Adámi Mihály, a bécsújhelyi Theresianum oktatója 1760-ban, majd 1763-ban is jelentetett meg nyelvkönyvet.

Az első magyar nyelvi törvény (1790–91) értelmében nemcsak a felsőoktatásban, hanem olyan gimnáziumokban is be kellett vezetni a magyar nyelv tanítását, ahol más anyanyelvűek is tanultak, így többek között a szlovákok és németek által is lakott Lőcsén. A költőként ismert Dayka Gábor 1792/93-ban itt tanított magyar nyelvet latin, illetve német és szlovák közvetítőnyelv segítségével. Az igazgatóhoz írott jelentéséből kiderül, hogy az eddig megjelent nyelvtanokat vagy hibásnak, vagy drágának tartja, és latin közvetítőnyelvük miatt nem tudja széles körben használni (Éder 1983: 20–23). Ő maga is írt egy 22 oldalas nyelvtant, és kortársai, valamint tanártársai közül többen jelentettek meg iskolai használatra szánt grammatikákat (vö. Vértes 1980: 146; 154 és Czeizel 1902: 488–494), így a rózsahegyi gimnázium tanára, Rosenbacher György *Kisdedekhez alkalmaztatott Magyar Grammatika – Parvulis accomadata Hungarica Grammatica* címmel (Besztercebánya, 1792),

Szaller György német és latin magyarázatokkal látta el *Hungarische Sprachlehre Lateinisch und deutsch erklärt* (Pozsony, 1793) című tankönyvét, amit a pozsonyi gimnazistáknak szánt, Vitkóczki Mátyás nyelvtanító könyve, a *Három nyelvenn szólló magyar grammatika az iskolai ifjúság számára* kétszer is megjelent, Kassán (évszám nélkül) és Pesten, 1797-ben (Sági 1922).

Az említett lapok (*Mindenes Gyűjtemény, Hadi és más nevezetes történetek*) nemcsak a nyelvtanulással, hanem a korabeli nyelvpolitikai mozgalommal kapcsolatos írásokat is közöltek. Ha mai szemmel nézzük végig a XVIII. század végi sajtótermékek magyar nyelvvel kapcsolatos írásait, az a benyomásunk támad, hogy a szerkesztők a cél érdekében a legkisebb kezdeményezésről is hírt adtak, dicsérve a nyelvtanulók, nyelvművelők vállalkozó kedvét. Ezeknek a közleményeknek az értéke mára még magasabbra nőtt, hiszen olyan eseményekről, társaságokról tudósítanak, amelyeket ma már csak e néhány kötetecske őrzött meg.

Sági István a nyelvtanok közé sorolja Klein Ephraim kassai iskolaigazgató latin nyelvű könyvét, a *Specimen enucleatioris Grammaticae Hungaricae*-t, amely kétszer is megjelent, először 1776-ban, majd 1792-ben. A szerző valószínűleg iskolai célra szánta, mert az előszóban említi, hogy a kereskedők és a mesteremberek számára egyaránt hasznos lenne, ha bevezetnék a magyar nyelv iskolai oktatását. Kassán, pontosabban a kassai tanulmányi kerületben ebben az időben hét zsidó iskola működött, s ha hivatalos formában még nem is, de a tanórák kiegészítéseként, a környezet nyelvét tiszteletben tartva, valószínűleg már az 1700-as évek végén is tanítottak magyar nyelvet. Hivatalosan a német és a héber nyelvű oktatás volt a meghatározó, az előbbi a világi, az utóbbi a vallásos tárgyak tanítását szolgálta. II. József nyelvrendelete a magyarországi zsidó népességből nem váltott ki olyan ellenállást, mint a magyar anyanyelvűekből, hiszen a jiddis nyelv a német egy dialektusa volt, emellett pedig a felvilágosult abszolutista uralkodó több olyan egyenjogúsítási rendeletet is hozott, amely hozzájárult a zsidóság világi elemi és középfokú iskolarendszerének kialakításához, a gazdasági tilalmak feloldásával pedig az iskolák fenntartásához szükséges anyagi fedezetet is könnyebb lett előteremteni. A zsidó iskolákban az elsők között vezették be a magyar nyelv oktatását. Ennek a folyamatnak az egyik tanúságtévője Klein Ephraim könyve.

Ha Bél Mátyás Sprach-Meisterét a nyelvkönyvek közé soroljuk, akkor ez a könyv is oda tartozik. A korábbiakhoz hasonlóan ez is átmenet a

grammatika és a nyelvkönyv között: bevezeti olvasóját a magyar nyelv sajátosságainak ismeretébe, majd olyan hasznos beszédfordulatokat közöl szituatív elrendezésben, amelyeket memorizálva, már meg tudtak nyilatkozni magyarul Klein Ephraim diákjai. A zsidó iskolában hagyományosan úgy tanítottak, hogy addig ismételték a tanulók a tananyagot, amíg meg nem tanulták kívülről.

A *Specimen enucleatioris* első része a magyar nyelv gyakorlati szempontú bemutatása. Az első fejezet az írással foglalkozik: felsorolja a magyar (?) abc betűit, itt azonban nem tér ki a mellékjeles magánhangzókra és a kettős mássalhangzókra, azokat külön mutatja be. A kettősbetűkre a következő példákat hozza: *gyöngy, tyuk, szakáts, ,zidó / ,sidó, gu'zal*. Ezután a kiejtési szabályok következnek latin nyelvű magyarázattal, és a megcélzott nyelvtanulói réteg nyelvi összetételének megfelelően, szláv és német megfeleltetésekkel. A harmadik fejezetben a névszókat tárgyalja. Felhívja a figyelmet a magyar határozott névelő kétféle használatára *(a / az: az atya, az anya, az ige - a' szolga bement a' városba = servus ivit in urbem)*. Az egyes és többes számot a végződések szerint rendezett táblázatokban foglalja össze, a latin esetrendszerhez igazodó módon. A szabályokat mondatokban mutatja be, majd újabb táblázatokkal egészíti ki magyarázatát. Hasonló módszert követ a névmások és az igék leírásánál is. Érdekes, hogy a létigét külön kezeli, a mondattani fejezetben pedig külön kitér a *van* kettős jelentésére, és példákkal mutatja be a magyar nominális mondatot. Valószínűleg tapasztalta a magyarul tanulók problémáit, mert többször is említi a helyes nyelvhasználatot. Például:

Pálnak hivják a' fiamat
Pálnak hívatik a' fiam non autem: az én fiam hivatik Pál
(meus filius vocatur Paulus).

A *Specimen enucleatioris* második része olyan hasznos beszédpaneleket tartalmaz (latin megfeleltetéssel), amelyek a nyelvtanulót sikerélményhez juttathatták a mindennapi életben. Ezek a kis tematikus egységek a következők: *A' barátságos ,s nyájas nevezetnek módjai (Lelkem atyámfia, Kedves tsillagom), A' pirongatásnak formái (Te ingyen élö, kapa kerülö), A' kérésnek formái, A' szolgálatra-való ajánlásnak formái, A' megkövetésnek formái (Meg-ne ütkezzék a' szavamon), A' szívbéli kívánásnak formái, A' köszönésnek formái,* valamint dícséret, neheztelés (*Ne boszszontsd a' lelkemet, és ne hevesitsd a' fejemet)*, tudakozás, jóváhagyás

(Az szent igaz), tagadás, hazudás *(Héjában fuvod a' bizonyt)*, bátorítás, biztatás, intés, tiltás, panaszkodás, vigasztalás, csodálkozás, megszólítás, tanácskozás. Ezek azok a kifejezések, amelyeknek a hiánya sokszor jobban zavar egy nyelvtanulót, mint az, ha egy adott szó nem jut az eszébe. Ebből persze még nem lehet jól megtanulni magyarul, de a többnyelvű kassai vidéken a másodnyelv elsajátítás folyamán biztosan szert tettek a lexikai minimumra azok, akiknek ez érdekük volt. A kötetet záró párbeszéd: *Két paraszt ember között való beszélgetés* humoros és pletykálkodó hangneme, néhol kissé pikáns témája miatt biztosan örömet okozott a magyarul tanulóknak. A megértést a szerző itt nagyon részletes latin szómagyarázattal könnyíti meg.

Ez a mű még azelőtt született, mielőtt a magyar rendek kiharcolták volna az első engedményeket a magyar nyelv ügyében, s ezzel együtt megszülettek volna a nem magyar anyanyelvűek elemi és középiskoláit érintő nyelvoktatási törvények, tehát minden bizonnyal a helyi igényt ismerte fel a szerző. Kár, hogy az elején alkalmazott, s talán a szélesebb közönség számára is érthetőbb német és szláv megfeleltetés helyett mégis ragaszkodott a latinhoz.

A fentebb már említett *Hadi és más nevezetes történetek* című lap szerkesztői, Görög Demeter (maga is gyakorló udvari nyelvtanár) és Kerekes Sámuel az első évben, 1789-ben pályázati felhívással fordultak a magyar írástudókhoz, amelyben egy grammatikát és szótárt is tartalmazó *Magyar Nyelv tanitó Könyvetske* írására ajánlottak fel jutalmat. A kiírásban szereplő elvárások: a szókincs eredetének vizsgálata és magyarázata, a szóképzés módja, összevetve más nyelvekével, az anyanyelvű terminológia kidolgozása. A pályázatra öt mű érkezett, de az elbírálásuk valószínűleg meghaladta a kiírók felkészültségét, mert az eredményhirdetés évekig elhúzódott. Végül 1794-ben hirdették ki, hogy első díjat nem adnak ki, a második Földi János: *Magyar nyelvkönyv avagy grammátika* című munkája lett, a harmadik helyen pedig hárman osztoztak: Gyarmathi Sámuel, Benkő László és Veres Mihály.

Gyarmathi Sámuel, aki *Okoskodva tanito Magyar Nyelvmester* című vaskos kötetének kéziratával vett részt a versengésben, Erdély többnyelvű közegében tapasztalta, milyen nagy szükség van az anyanyelv tudatos művelésére és annak hozzáférhetővé tételére idegenek számára is. Az Eloljáro-Beszédben így ír:

„Hogy az e'digelé világ eleibe jött Grammátikák nagy hijjánossága igen szükségessé tette, egy ujjabbnak, nagyobb tökélletességgel lehető kidolgozását, azt minden értelmesek rég látták. Ugyanis olly sok kérdések maradtak feleletlenül, minda'nyiszor, valahányszor Nyelvünket tanulo idegen szomszédink holmi kéttséges Grammátikai nehézségekröl tudakozódnak vala; hogy e' részben, az e'dig irt Grammatikáknak, egy tsomoban szedett minden gyüjteményje is, nem egész munkának, hanem tsak valami gyülevész Jegyzések rendetlen rakássának neveztethetnék. Öszveszedtem azért, minden eleitölfogva gyüjtött tapasztalásimat, mellyekhez a' más Irók Jegyzéseit hozzá adván, ollyan rendbe kivántam a' Nyelvünk tanulására vezetö útmutatásokat rakni, mellyet legvilágasabbnak, és legkönnyebbnek képzeltem. Szüntelen azt a' tzélt tartottam szemem elött, hogy elhárithassam mindazokat a' nehézségeket, és akadállyokat, mellyek Nyelvünk tanulását, e'digelé unamassá, nehézzé, és sokaknak lehetetlenné is tették." (V-VI.)

Az idézett néhány sorból az a szándék körvonalazódik, hogy az idegen anyanyelvűek számára is hasznos könyvet írjon. A kortárs grammatikaírók minden bizonnyal rossz néven vették Gyarmathitól, hogy az előtte készített nyelvtanokat logika nélkül összehordott anyagnak tekintette, annál is inkább, mert a szerző orvos volt, nem bölcselő nyelvtudós. Máig megfejtetlen, hogy honnan gyűjtött össze annyi adatot a magyar nyelv természetéről, amennyi elegendő volt egy teljességre törekvő, tudományos nyelvtan megírásához (Szabó T. Attila 1983: 186). Az előszó további részében azokat az értékeket ecseteli, amik szerint „az Europai Nyelvek közt, a' Magyar Nyelv legközelebb járul, egy illyen nagy tökélletességü képzelt Nyelvhez." (VII.) Tizenkilenc pontban foglalja össze a magyar nyelv előnyös tulajdonságait. Először a dialektusok kölcsönös érthetőségéről ír („Nyelvmód), majd a grammatikai nem hiányáról, a kevés ragozásról, az egyes és többes szám egyeztetésének logikájáról, a szóképzésről, a morfológiai tömörségről („Már e'böl következik az a' különös rövidség is, a' Magyar Nyelvben, melly szerint igen sokszor két három, négy szóval kelletik kitenni azt, más Nyelvekben, a' mit a' Magyarban egy szóval fejezünk ki. p.o. Látlak, *Video te*. Láthatlak, *Posum te videre*..." / IX./), majd említi a kevés és könnyen formálható igeidőket is.

Nem lehetett könnyű a 18. század végén végiggondolni a magyar grammatikát egy külső szemlélő gondolatmenete szerint. Gyarmathi viszont ezt tette, amikor a nyelv előnyeit és hátrányait foglalta össze. Valószínűleg ráérzett arra, hogy ez a szemléletmód a magyar anyanyelvűeket

is közelebb viheti a nyelv logikájának a megértéséhez. A címben szereplő „okoskodva tanító" jelző lényegében erre a gyakorlati megközelítési módra utal, igyekszik a jelenségek okát szinte matematikai logikai szigorúsággal feltérni. Korában egyedülálló a magyar nyelv rendszerének ágrajz-szerű ábrázolása, amely egyben a rendezés alapja is. Gyarmathi filozófiai hátterét a kartéziánus felfogás jellemezte, amelynek a mi esetünkben az a jelentősége, hogy egy univerzális nyelvtanból kiindulva, deduktív módszerrel vezeti le az egyes törvényszerűségeket. Ilyen általános tétele például, hogy minden mondat alanyból és állítmányból áll, a kettő között egyeztetés van, az állítmány követi az alanyt, az egyéb mondatrészeknek is meghatározott sorrendjük van a mondatépítés során. Gyarmathi Nyelvmestere a ma olvasójának is a felfedezés örömét nyújtja, még ha egynémely nézetét túlhaladottnak is tartjuk. Például a főnévragozásban csak négy esetet különböztet meg, a többit a toldalékok közé sorolja, a névmások ragozását is csak szabályosan tudja elképzelni, a kettős betűk helyett egyszerű, egyjegyű formát javasol, a könnyebb tanulhatóságra hivatkozva (érdekes azonban, hogy munkájában e két utóbbit nem alkalmazza). Ezektől a – talán túlzott formalizmusából eredeztethető – tévedésektől eltekintve, mindenképpen kiemelkedőnek kell tekintenünk Gyarmathi művét a magyar mint idegen nyelv tanításával összefüggésben vizsgált nyelvleírások sorában. Indokolja ezt a teljességre való törekvése, terjedelme, modern szemléletmódja, tudatossága. Ő maga így értékeli művét: „Tudom, sokak lesznek ollyanok, a' kiknek ez a' Grammatica igen nagynak fog tetzeni. De azok talám azt vélik: hogy a' Grammatica, mind tsak Oskolába, és gyermek kezibe valo könyv; koránt sem. Más az oskolai Grammátika, más pedig a' Tudósok Grammatikája, mellyben az értelmes emberek, és a Tanitók akármi elöfordulható nyelvbéli kéttségeskedésekben tanátsot kédhessenek." Majd kifejti, hogy ilyen teljes grammatika a francia akadémiai nyelvtan, amelyhez képest ennek a műnek csekély a terjedelme, a gyermekek számára is érthető és használható változatot pedig könnyen el lehet készíteni az alapmű egyszerűsítésével, célszerű rövidítésével. Sajnos Gyarmathi munkájával is mostohán bánt a saját kora, és az utókortól sem kapta meg az elismerést. Az eredetileg félezer példányban megjelent mű nem került el a célközönséghez, de a (haladó szintű!) nyelvtanulókhoz sem, az iskolai grammatika pedig jelen tudásunk szerint nem készült el (Éder 1978: 137–138).

5. A pesti egyetem első nyelvtanára, Vályi András

A pesti egyetemen 1791. június 7-én jött létre az első magyarnyelv-tanári státus – vagy ahogy akkoriban használták, az első *tanítószék*, amelyet a felső-magyarországi Vályi András kapott meg. 1791-ben és 1792-ben több tanulmányt is megjelentetett, amelyek a magyar nyelv rendes tantárgyként való bevezetését sürgették. Egy röpiratában megfogalmazta, hogy ha a magyar nyelv ismerete nem lesz kötelező azoknak, akik Magyarországon hivatalt akarnak vállalni, akkor a „Magyar tanító székek felállíttatása jobb ugyan, mint semmi, de valóban tsak külső színt mutató szem bekötés lessz." (vö. Éder 1991: 8).

A pesti egyetem magyar tanító széke semmiben sem hasonlított a mai „magyar tanszékekhez". Nem a bölcsészeti karhoz tartozott, hanem ún. karközi helyzetben volt (mivel egyetlen kar sem akarta vállalni), és feladata a magyar nyelv kezdő és középhaladó szintű tanítása lett. Vályi két változatban készítette el tantervét (Kemény 1935: 229). Az első nem maradt fenn, csak a két bírálat Kreil Antal és de Gabelhofer tollából. Fontosnak tartották a gyakorlatias hozzáállást: a grammatikából például csak a legszükségesebb ismeretek előadását helyeselték, s inkább a nyelvhelyességre, a magyar nyelv másoktól eltérő sajátosságaira javasolták a hangsúlyt helyezni. Vályi figyelembe vette a bírálatokat, és átdolgozta tantervét. A tervezet három részből áll: az első *a magyarul nem tudó hallgatóknak szánt magyar grammatikai alapvonalak*at tartalmazta, a második a haladók számára összeállított nyelvtörténeti ismereteket, a harmadik pedig a magyar irodalom történetét tárgyalta három fejezetre osztva, a hun-szkíta mondakörtől 1790-ig. Élesen elhatárolja egymástól a nyelvtanítást és a nyelvművelést, ami nemcsak a tanítási tervezetéből látszik, hanem kitűnik *A magyar nyelvnek hathatósságáról mondott beszéd*éből is (1791). A törvény szerint az egyetemi nyelvtanítás célja az volt, hogy a magyarul nem tudó diákokat megtanítsa magyarul – erre utal Vályi nyelvoktatói célkitűzése, és voltaképpen ezt hangsúlyozza az egyetemi hierarchiában elfoglalt helye is, amely nem volt magasabb poszt egy nyelvtanárénál, hiszen önálló tanszék ekkor még nem jött létre. Vályi András másik célja a nyelvművelés lett volna, sokkal szélesebben értelmezve, mint ahogy azt ma értjük: ebbe beletartozott a magyar irodalom, a tudományosság, a művészet - ezeket az ismereteket a magyar anyanyelvű diákságnak szánta.

A kezdő nyelvtanulók számára állította össze 1792-ben a nyelv alapvonalait tartalmazó *Grundlinien die ungarische Sprache praktisch zu lehren, und zu lernen*, valamint ennek latin változatát *Fundamenta lingvam ungaricam practice docendi, et discendi, cum tabella in hunc finem preparata* címmel. A mű értékét növeli, hogy nem egyszerű iskolai nyelvtan, hanem egyben a tanítóknak és tanulóknak egyaránt szánt *módszertani kézikönyv* is, amely a szerző szándéka szerint csak addig szolgált volna tankönyvül, amíg a szükséges szótár és fordítási szöveggyűjtemény el nem készül. A kétnyelvűséget az indokolja, hogy a hallgatók jelentkezhettek mind német, mind latin nyelvű előadásokra. A könyv bevezető fejezete a magyar kiejtéssel foglalkozik, majd a névszó- és igeragozási szabályok következnek, a magyar nyelv rendszerét pedig egy összefoglaló táblázat szemlélteti. Voltaképpen ez már egy olyan pedagógiai grammatika és nyelvtanító könyv, amely a célcsoport igényeinek megfelelően válogatja ki a tudatosítást igénylő jelenségeket a tanítandó nyelv rendszeréből, a tanított anyagot gyakoroltatja is, a diákokat pedig a könyv nyomdatechnikája is segíti a fontosabb jelenségek megfigyelésében és rögzítésében. Ehhez részben saját, korábbi idegennyelv-tanulási tapasztalataira, részben arra a kettős, anyanyelvi és idegennyelvi szemléletre volt szüksége, ami ma is elvárás a magyar mint idegen nyelv tanárok esetében.

A kiejtés tanításakor azokra a hangokra helyezte a hangsúlyt, amelyek általában kiejtési problémát okoznak, pl. *ö, ü, sz, cs, ty, zs*. Mondatokban, a *mindennapi életből vett fordulatokon keresztül* mutatja be őket, nyomdatechnikával is kiemelve a kritikus betűkapcsolatokat. Például:

> „Kedves ö**ts**ém! jó reggelt. Kö**sz**önöm igen **sz**épen. Hová mé**gy**? A' Szente**gy**házba, és azután onnan min**gy**ért oskolába fogok menni. Hát a' kö**ny**veid hol vannak? A' **zs**ebemben. Még i**lly**en vagy o**lly**an na**gy** zsebeket nem láttam. Í**gy** paran**ts**olta az édes A**ty**ám, ,s A**ssz**ony a**ny**ámnak - is ú**gy** tet**sz**ett &c." (A szöveget a latin, ill. a német fordításköveti, majd a magyarázat és egy gyakorlásra szánt szöveg *A' Gyümöltsröl*.)

Felhívja a figyelmet arra is, hogy ezek elsajátítását megkönnyíti az a tény, hogy tanítványai célnyelvi környezetben tanulják a magyart, így anyanyelvű beszélőktől hallhatják a helyes kiejtést. Könyvén végighúzódik az a szándék, hogy a nyelv nehézségeit kisebbítse, így pl. a kiejtésnél megjegyzi, hogy az írásunk teljes egészében erre épül, az igeragozásnál pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy milyen kevés rendhagyó ige van a magyarban...

Az egyes nyelvtani egységeket egy-egy *hétköznapi tartalmú szövegből kiindulva* tanítja, beépíti a latin ill. a német fordítást is, csak ezután magyarázza el ezeket a tankönyv közvetítőnyelvén, szemléltetésül pedig táblázatokba foglalja a tananyagot. A melléknevet *A' Gazdagságról*, a birtokos személyragozást *A' ruhákról, és a' könyvekröl* szóló olvasmány alapján tanítja. Az igék tanítását pl. az alábbi szöveg vezeti be (*A' Tanúlásról*):

> „Én most jó kedvel tanúl**ok**, te pedig szépen ír**sz**; de az ötsém ugyan keveset, vagy lanyhán **tanúl**, ám. Fél óra alatt már jól **tudom** a' letzkémet, te-is le-**írod** úgy é? a' mi szükséges; de az ötsém sem le nem **írja**, sem nem **tanúllya** a' letzkét, mert mindég játtz**ik**. Ha jól tanúl**unk**, ,s szépen ír**unk**, magunknak használ**unk**; míg ti itt tanúl**tók**, ír**tok**, én addig majd a' piatzra fut**ok**, gyümöltsért (vagy gyümöltsöt venni) hozz**ak é** néktek-is &c." (16).

Az egyes nyelvtani egységekhez fűzött magyarázatok rövidek, célratörőek, s további szemléltető példákat is tartalmaznak. Éder Zoltán kutatásai szerint (1991) Vályi még egy művel gazdagította a magyar mint idegen nyelv tanulás tankönyvtárát, az 1793-ban megjelent *A' Magyar Nyelvnek könnyen, és hasznosan lehető meg tanúlására vezető rövid ösvény. Avagy sokféle gyakorlások példái a' Magyar könyvszerzők munkáiból* címmel. Vályi szerzőségét igazolni látszik a tanterv, amelyben a haladók számára valami ilyesféle anyagot szánt, valamint két neves bibliográfus, Petrik Géza és Szinnyei József adatai is, akik Vályi művei között tüntetik fel ezt a könyvet. Rövid terjedelmű, érdekes olvasmányokból áll össze a mű, amelynek az első része vegyes tematikájú, a második állatokról szól, a harmadik *Oktatások az okos élet módgyára* címet viseli, majd végül a kortárs költők néhány versével ismerkedhet meg az olvasó. Az érdekesség e tekintetben az, hogy majd csak a 19. századi nyelvtanító könyveknek lesz tipikus egysége a „kortárs" irodalom szemelvényeinek szerepeltetése. A megértést a latin megfelelők közlése segítette. Jónéhány szó esetében viszont nemcsak szótárszerűen közölte a latin párt, hanem a mindennapokban is használható kifejezéseket, mondatokat is beillesztett szószedetébe pl. *öszve zavarjuk: commisceo, quadrata rotundis miscet. Mindent öszve zavar, eget, földet öszve hord* (idézi Éder 1991: 36–43).

A tervezett tananyag túlságosan is bőségesnek bizonyult, noha az egyszerűsítő, válogató szándék megkérdőjelezhetetlen. A magyartanítás megsínylette a „karköziség", és a szélesre nyitott kapu a hatékonyság szempontjából hátránynak bizonyult. Vályi, felismerve a gyakorlati szükségszerűségeket és az eltérő igényeket, érdeklődést, megpróbálkozott

azzal is, hogy a jogászok és a bölcsészek számára külön oktatást szervezhessen, de erre nem kapott engedélyt (Nádor 2014).

6. Rövid összegzés

A magyar mint idegen nyelv külföldi és mint magyarországi második nyelv oktatása a XVIII. század végéig csak szórványos formában fordul elő, bár a századfordulóhoz közeledve egyre nő a szervezett, iskolai tanításról szóló híradások száma. Ennek oka kizárólag a törvényi szabályozás megjelenése, amely szintén a XIX. században teljesedik ki, és elsősorban a Magyarországon honos nem magyar anyanyelvű népesség oktatására vonatkozik.

A módszerek tekintetében leginkább a nyelvtani alapú, egyes nyelvi jelenségek részletes magyarázatára, valamint rövidebb olvasmányokra épülő fordító módszert tekinthetjük meghatározónak, ugyanis a nyelvemlékeinkben megőrződött feljegyzések a hallott szavak, fontosabb beszédfordulatok spontán nyelvelsajátításáról tanúskodnak.

Irodalom

Balázs János 1984. A nemzeti nyelvek nyelvtanirodalmának kialakulása. In: *Nyelvi rendszer és nyelvhasználat.* Szerk. Balázs János. Tankönyvkiadó, Budapest. 1988.

C. Vladár Zsuzsa 2016. *A korai magyar grammatikák*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Czeizel János 1902. Dayka Gábor mint a magyar nyelv és irodalom tanára. *Magyar Paedagogia*. 488–494

Éder Zoltán 1991. *Vályi András, a magyar nyelv tanára*. ELTE, Budapest.

Galeotto Marzio 1977. Mátyás királynak kiváló, bölcs, tréfás mondásairól és tetteiről szóló könyve. Ford. Kardos Tibor. Magyar Helikon, Budapest.

Gulyás István 1908. *Excerpta Lingvae Hungaricae*. Debrecen.

Kemény György 1935. Vályi András előadásainak plánuma. Magyar Nyelv 7–8: 222–231.

Pražák, Richard 1988. Cseh-magyar kulturális és irodalmi kapcsolatok. In: *Bohemia et Hungaria. Tanulmányok a cseh-magyar irodalmi kapcsolatok köréből*. Szerk. Berkes Tamás. Budapest, 9–17. p.

Kovács Endre 1952. *Magyar-cseh történelmi kapcsolatok*. MTA Történettudományi Intézete, Budapest.

Mészáros István 1981. *Az iskolaügy története Magyarországon 996-1777*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Mollay Károly 1987. Nyelvtörténet és művészettörténet. A Wolfenbütteli magyar–német szójegyzék. Magyar Nyelv 4: 486-493.

Nádor Orsolya 2014. Vályi András emlékezete. *Anyanyelv-pedagógia* 4.

Sági István 1922. *A magyar szótárak és nyelvtanok könyvészete*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest.

Szabó Dénes 1980. Betekintés a magyar nyelvkönyvek írásának történetébe. In: *A magyar nyelv grammatikája*. Szerk. Imre Samu, Szathmári István, Szűts László. Akadémiai Kiadó, Budapest, 708.

Szathmári István 1968. *Régi nyelvtanaink és egységesülő irodalmi nyelvünk*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Szili Katalin 2014. Az „első magyar" beszélgetéskönyvről (Hajdanvolt egyetemességünk nyomában…). *Hungarológiai Évkönyv* 15: 120–126.

Szili Katalin 2016. Szívderítő utazás a 17. század végi beszélgetések világába (Warmer Kristóf tíznyelvű Gazophylacium-áról). *Magyar Nyelv* 3: 325–332.

Szabó T. Attila 1983. Gyarmathi Sámuel nyelvtudományi munkássága a tudománytörténet távlatában. In: *Nyelvészeti tanulmányok*. Szerk. B. Gergely Piroska. Kriterion, Bukarest.

Vályi András 1991. *A magyar nyelv gyakorlati tanítása és tanulása*. (Reprint). ELTE, Budapest.

KÉRDÉSEK

1. Milyen módszereket alkalmaztak az ókorban? Mely mai nyelvoktatási módszerekkel tudná párhuzamba állítani ezeket?
2. Hogyan alakult a latin nyelv írásának, olvasásának és kiejtésének iskolai tanítása a 17–18. században?
3. Milyen módszerekkel tanított Comenius? Elemezze a módszert a Didactica Magna szemelvénye alapján!
4. Milyen módszereket követett Bél Mátyás? Mi lehetett az oka, hogy a Sprach-Meister olyan sikeres lett?
5. Nézzen utána, hogyan alakította ki Vályi András a magyar (mint idegen) nyelv tanításának rendszerét és módszerét?
6. Visszautazhat az időben: a fejezetben említett módszerek közül ön melyiket választaná nyelvtanulóként?
7. Válasszon ki egyet az ECL B1 nyelvvizsga témakörei közül, és készítsen a feldolgozáshoz óravázlatot Comenius szellemében egy forrásnyelvi környezetben tanuló, 15–18 évesekből álló diákcsoport számára!
8. Képzelje magát Vályi András helyébe, és készítse el azt az óravázlatot, amelynek mentén ő a fonetikát taníthatta a kezdő egyetemi hallgatóknak!

A 19. század nyelvoktatási módszerei

A NYELVTANI-FORDÍTÓ MÓDSZER

Bárdos Jenő

Klasszikus vagy hagyományos módszernek is nevezik, de mindkét jelző pontatlan. Hiszen ha klasszikus lenne, akkor a nyelvtanítás egy ideális standardját kellene megtestesítenie, de ezt a módszer eredményei nem igazolják. Hagyományosnak csak annyiban nevezhető, hogy bizonyos elemei fel-felbukkannak a nyelvtanítás történetében, nemkülönben múlt és jelen mindennapi nyelvtanári gyakorlatában. Mint módszer, a XVIII. század végén keletkezett és a XIX. század első harmadában vált egyeduralkodóvá. Közel százéves uralmának a század végén a természetes és direkt módszerek vetettek véget.

Történeti előzményeit olyan korszakokban kereshetjük, amelyekben a nyelvtan deduktív megközelítése és a fordítás a nyelvtanítás lényeges elemeivé váltak. A nyelvtanítás története azt mutatja, hogy az ókorban vagy a reneszánsz idején a nyelvtan bemutatása döntően induktív módszerekkel történt, de mellettük léteztek deduktív módszerek is. A középkorban és a XIX. század elején viszont, amikor a nyelvtan logikai megközelítésűvé vált, a nyelvtan tanítása gyakran szabálytanítássá egyszerűsödött.

A nyelvtani-fordító módszer munkál minden olyan ponton, ahol a nyelv elemzése formálissá válik; ahol a nyelvtanárnak a korrektség, a ragozások és szerkezetek fontosabbá válnak, mint a folyamatos beszéd; ahol a nyelvtanítás csak szabálymagyarázat; ahol a bemutatás és a begyakorlás között alig van módszertani különbség, a bevésésnek pedig szinte kizárólagos eszköze a biflázás és a mnemotechnikai trükkök. Az osztálytermi munka igavonója, mindenese a fordítás, ahol az anyanyelv és a célnyelv minden apró részletre kiterjedő, elemző egybevetése hivatott arra, hogy a két nyelv problémái érthetővé váljanak és – az elképzelések szerint – ezáltal ki is küszöbölődjenek. A fordítás mint (társadalmilag is hasznosítható) cél már korábban is felbukkan a nyelvtanítás történetében. Rendkívül fontos volt pl. a soknyelvű birodalmakban, már az ókorban is, de különösen az i.e. III. században Alexandriában. Fontos volt a reneszánszban is a helyi nyelvek megjelenésével és kifejlődésével egyidőben, sőt, a fordítás iskolai gyakorlata ott bujkált az ún.

vulgáriákban, amelyeknek módosított formáit egészen a XVIII. század végéig használták az európai iskolákban. A XVII. század élénk, gazdag nyelvtanítási gyakorlata a XVIII. század végére két főirányra szakadt. Az egyik a nyelvvel élő kontaktust tartó, beszédcentrikus, természetes módszer, míg a másik a rendszeres nyelvtanítás, amely paradigmák, táblázatok, szabályok bevéséséből állt. A szabálymagyarázatok a helyi nyelven folytak, a latin nyelvtan pedig egyre inkább mérce lett, amelyekből kiindulva a modern nyelveket megközelítették. A latintanítás a mentális gimnasztika terepévé vált, a beszédtanítás elsorvadt, a nyelvtanulás pedig szabályok bemagolásából és írásos gyakorlatokból állt.

A szűkebb értelemben vett nyelvtani-fordító módszer a célnyelv nyelvtanát szabályok ismertetésével magyarázza, a begyakorlás fő formája pedig a kétirányú fordítás. Ilyen munka *Meidinger*: Praktische Französiche Grammatik (1783) című műve, amelyben egy-egy rövid nyelvtani pontot kiadós fordítási gyakorlat követ. Meidinger módszerét vette át *Seidenstücker*, akinek nyelvkönyvében (Elementarbuch zur Erlernung der Französischen Sprache, 1811) a szabályok illusztrálására bevezetett mondatok már nem is függenek össze egymással. Szövegei két részre oszlanak, az első részben szerepelnek a szabályok és a szükséges paradigmák, míg a másikban a fordításra szánt francia, illetve német mondatok. A közvetlen cél az volt, hogy az első részben megadott szabályokat a diák a második rész gyakorlataiban alkalmazza. Meidingert utánozza Ollendorf is (Methode eine Sprache in sechs Monaten lesen, schreiben und sprechen zu lernen; 1837), aki a szabályokon és fordításokon kívül szólistákat is közöl és a kurzus végén legmagasabb rendű célként egybefüggő szövegeket fordíttat. Hasonló munka *Ahn* nyelvkönyve 1834-ből (Französischer Lehrgang), közös hibájuk viszont, hogy a szabály illusztrálására mesterkélt mondatokat szerkesztettek, amelyeknek kevés közük volt a természetes, idiomatikus nyelvhasználathoz, ritkán fordultak elő az életben és memorizálni sem volt könnyű őket.

Karl Ploetz (1819–1881) hírhedt didaktikai uralma alatt a standard tanítási forma a mechanikus fordítás. Módszerei a magolás, a mondatok kétirányú fordítása, szabályos és szabálytalan igék memorizálása. Diákjai beszélni alig tudtak, és soha nem értettek volna meg egy élő franciát. A megszólalás útjába nyelvtani szabályok áthatolhatatlan szövevénye állt. A mentális gyakorlatok színtelen, megjegyezhetetlen vagy egyenesen stupid mondatokat eredményeztek. Ploetz tulajdonképpen Seidenstücker

francia nyelvkönyvét adaptálta iskolai használatra. Ennek valamivel fejlettebb változata (az 1849-es Schulgrammatik der französischen Sprache) uralta a német iskolákat. Egyik tanítványa szerint tanítása hideg, élettelen, sikertelen volt, a kilencéves kurzus során csak az utolsó esztendőben jutottak el oda, hogy irodalmi műveket is tanulmányoztak. Az értés és a beszéd készségeit teljes mértékben elhanyagolták, viszont az utolsó esztendőben megkívánták a diáktól, hogy szabadon fogalmazzon a célnyelven.

Az ilyen tankönyvek szerzői nem sokat törődtek azzal, hogy gyakorlatias és hasznos nyelvi anyag kerüljön a szövegekbe. Már a kezdőknek szóló tankönyvekbe is bevettek klasszikusokat, akiknek írásaiban gyakran régies szavak, ritka irodalmi kifejezések vagy stilisztikai trükkök szerepeltek. A válogatás és a fokozatosság hiánya már a kurzus elején olyan szerkezet- és szókincsmennyiséget zúdított a tanulóra, amely még a jól motivált diákot is megrettentette. A szavakat nem válogatták tudományos alapon, pl. szógyakoriság, vagy legalábbis gyakorlati haszon elve alapján, hanem többnyire véletlenszerűen kerültek a kurzusba. Az óránként megtanulandó szavak viszont ritkán kerültek a 30–35-ös határ alá.

Valójában a nyelvtan tanítása sem volt sokkal jobb, pedig ezt tartották a módszer erősségének. A latinból eredeztetett hagyományos nyelvtan ez, amelybe gyakran csempésztek be tudománytalan és mesterséges szabályokat vagy felosztásokat, amelyek a modem nyelvekre nem alkalmazhatók. Teljességre törekedtek, pedig már Quintilianus leírta, hogy vannak a nyelvtannak olyan részei, amelyet nem érdemes tanítani. Comenius szerint a tanár ne annyit tanítson a nyelvtanból amennyit ő tud, hanem amenhyit'a diák képes felfogni. E régi bölcsességeket a mai pedagógiai nyelvtan próbálja megvalósítani, de a nyelvtani-fordító módszer a leíró nyelvtan teljes ismeretét követelte meg. A nyelvleírás technikai kifejezéseit is megtanították, a megközelítés absztrakt, deduktív és túlzottan részletező, még gyermekek esetén is, akik pedig még bizonytalanok az absztrakció és dedukció folyamataiban. Minél több szabály és kivétel halmozódott föl a diák tudatában, annál kevésbé volt hajlamos elhagyni anyanyelvét. A túltengő elmélet következtében elsorvadt a gyakorlás és e formális módszer egyre inkább nem a nyelvet tanította, hanem a *nyelvről* tanított.

A XIX. század derekára a nyelvtani fordító módszer szinte az egész világon megerősödött. Porosz módszernek is nevezték. Az egyik szerző keserűen így fakadt ki: „Ez a módszer a német oktatás vadhajtása.

Mindent tudunk a dologról, de magát a dolgot nem ismerjük." (Rouse 1925: 2). Tekintve, hogy maguk a tanárok sem ismerték az élő nyelvhasználatot, a fordítás tanításának felső határa a szabályok ismeretéből generálható művi fordítás: tanfordítás. Rambeau (1893: 324) így ír: „Ha tényleg valami jó fordítást szeretnénk, akkor még a tanárok is megbuknának." Eközben az is bebizonyosodott, hogy a szótár használata nem feltétlenül megbízható útja a jelentés átadásának.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a nyelvtani-fordító módszer napjainkban is kiválóan tartja magát. Uralmát egyaránt segítik a fordításcentrikus vizsgák és a nyelvtankönyvhöz, illetve az előírásokhoz kényelemből vagy pedantériából ragaszkodó tanár. A módszer hívei gyakran azzal érvelnek, hogy a nyelv szerkezetek rendszere, és világosság csak a rendszer megértéséből fakadhat. Ez akár Nicole (1670: 42) érvelésének folytatása is lehetne, aki szerint „ahol nincs nyelvtan, ott lusta agy van, amely megpróbálja ezt elleplezni, és ez nemhogy segíti, hanem még jobban megterheli a gyermeket, mint a szabály." A nyelv valóban rendszer, de nemcsak racionális elemekből álló rendszer, komplex jelenség és csak komplex módszerekkel sajátítható el. A nyelvtani-fordító módszer nyilvánvaló ellenzője lett volna Seneca, aki így ír: „Hosszú az út a szabályokon keresztül, rövid és hathatós példákon át". Morris (1951: 55) viszont, aki a direkt módszer híve, így érvel: „El kell ismemi, hogy van a nyelvtanulásnak egy olyan szintje, amely fölött csak a formális nyelvtan segíti elő a nyelvtudás fejlődését." Példák és ellenpéldák kavargása, az emberi gondolkodás történelmi korokon áthúzódó furcsa erupcióit örökíti meg, hiszen lehetetlen észre nem venni, hogy bizonyos hasonlóság van Roger Bacon univerziáliái, a spekulatív nyelvtanok és a XX. századi transzformatív-generatív nyelvészet között.

Természetesen a nyelvtani-fordító módszer uralma idején is voltak olyanok, akik mással próbálkoztak. Hiába tanított a költő H. W. *Longfellow* élő módon, idiomatikusan neolatin nyelveket, ha egyszer nem ez volt a kor divatja, és hiába volt ellenvéleményen a Harvard tanára, az első nagy amerikai spanyolos, George *Ticknor*. Módszertanában (Lecture on the Best Methods of Teaching the Living Languages, 1833) olyan fontos új elemek bukkannak fel, mint a diákok életkora és a nyelvtanulás közötti összefüggés; az egyénhez adaptált módszerek; az egyetlen helyes módszer lehetőségének tagadása és az arányérzék pedagógiai fontossága. Feltehetőleg Heness, Marcel, Saveur, Gouin, Viëtor munkái is hatástalanok maradtak volna, ha nem változott volna maga a kor és a nyelvtudással

szemben támasztott igény. A századfordulón alig egy évtized leforgása alatt a megdönthetetlennek hitt birodalom összeomlott, ám az igazi vesztes megintcsak a nyelvtanítás, amely ekkor az egyik szélsőség hatására tehetetlen ingaként a másik szélsőségbe lendült. Mielőtt azonban az ellenkező végletet jelentő direkt módszert tárgyalnánk, szót kell ejtenünk egy különc franciáról, aki eredeti meglátásokkal gazdagította a nyelvtanítást.

Francois *Gouin* 1880-ban saját költségén jelentette meg forradalminak nevezhető művét (L'Art d'Enseigner et d'Étudier les langues), amelyben elmeséli, hogy milyen sikertelenül próbált megtanulni németül az éppen divatban lévő módszerekkel. A nyelvtanításra vonatkozó újítását tulajdon fia (más leírások szerint unokaöccse) sugalmazta, akivel állítólag meglátogatott egy malmot, amely elbűvölte a fiút. Nem hagyott nyugtot a szüleinek, amíg az anyja nem csinált neki néhány apró zsákot, amelybe liszt helyett homokot töltöttek, a nagybátyja pedig elkészítette a miniatűr malmot, amelynek meghajtására a kertben csordogáló patakot fogták be. Gouin leírása szerint, mikor megvolt a malom, az ifjú molnár megtöltötte zsákjait, vállára vette, fintorgott, nyögött a súly alatt, elvitte a magot a malomba, kiöntötte, megőrölte, vagyis igyekezett visszaadni a malomban látott jelenetet. Nem pontosan úgy, ahogy látta, hanem ahogy saját magának elképzelte később. Miközben ezt tette, minden cselekedetét hangosan is mondta, egy-egy szót különösen is hangsúlyozva, és ez az egy szó az ige volt, mindig az ige.

A leírás még hosszasan folytatódik, az viszont bizonyos, hogy Gouin e példa alapján alkotta meg intenzív, dramatizáló, cselekedtető nyelvtanítási módszerét, amelyeket később Gouin-soroknak neveztek el. Az osztályteremben ezt a következőképpen alkalmazták: a tanár először az anyanyelven elmagyarázta a jelenetet, majd az idegen nyelven eljátszotta, és közben mondta is, hogy mit csinál. Ezt kellett a diákoknak utánozniuk, majd le is írniuk. Egy jelenetben 18–30 mondat szerepelt, egy sorozatban pedig kb. 50 jelenet. A sorozatokat öt nagyobb témakörbe rendezte (az otthon, a természet, az ember a társadalomban, tudomány, foglalkozások). Ez a jól kidolgozott, ambiciózus rendszer ily módon megközelítőleg 8.000 szót mozgatott mintegy 50.000 mondatban. A módszer előnye, hogy kielégíti a diák aktivitásvágyát és eleve jó mondatokkal dolgozik. Hátránya a nyelvtanellenesség és a túlméretezett szókincs. Gouin módszerében először bukkan fel a nyelv és viselkedés látványos összekapcsolása. A nyelvtanulás lényege Gouin szerint az asszociáció, az utánzás és a memorizálás.

Gouin leggyakrabban a közvetlen környezetből indult ki. Például: a 'Kinyitom az osztályterem ajtaját', a következő sorozatban képzelhető el: Elindulok az ajtó felé. Közeledem az ajtóhoz. Egyre közelebb kerülök az ajtóhoz. Ott vagyok az ajtónál. Megállók az ajtónál. Kinyújtom a kezemet. Megfogom a kilincset. Lenyomom a kilincset. Kinyitom az ajtót. Magam felé húzom az ajtót. Az ajtó megmozdul. Az ajtó kinyílik. Kitárom az ajtót szélesre. Elengedem a kilincset.

Ezeket a gyakorlatokat igen gyakran csak a memóriára bízta, mert meggyőződése volt, hogy a nyelv a fülön át hamarabb jut az agyba. Időnként az egész cselekvéssort mondatok nélkül csak el kellett némán képzelniük, majd utána végigmentek újból a cselekvéssoron és csak az igéket ismételgették. A cselekvéssor hihetőségét a tudatos utánzás, arcjáték, gesztusok erősítették. Gouin módszerének előnye még, hogy választott témái konkrétak és ismerősek is a diák számára. Cselekvéssorai igazi, életből ellesett szituációk, amelyekkel a mondatok összhangban vannak. A nyelvtan-ellenesség és a túlméretezett szókincs mellett Gouin nem sokat törődött a fonetikával, az olvasással, az írásos gyakorlatokkal. Gouin nem bízott a tárgyak vagy a képi szemléltetés erejében. A beszéd és viselkedés ilyen apró szegmentumokra bontása pedig már a korai szakaszban is elkerülhetetlenné tette a fordítás állandó használatát, amely veszélyeztette a módszer hatékonyságát. Mindezek ellenére Gouin akarva-akaratlan számos új irányzat kiindulópontjává vált: a direkt módszer hívei esküdtek rá, holott Gouin fordítást is alkalmazott, de korunk számos pszichológiai indíttatású módszere is ősének tekinti. Ötletének eredetisége aligha vitatható, cselekvéssorai bármely kortárs módszerbe beépítve frissítőleg hatnak.

A korszak másik nagy magányosa, *Prendergast* (1864) csak annyiban hasonlít Gouinre, hogy ő is a gyermeki nyelvelsajátítás megfigyeléséből indult ki. Csodálta, hogy a gyermek milyen sokat megért viszonylag kevés szóból, észlelte, hogy a gyermek egész nyelvtömböket sajátít el az utánzás és ismétlés segítségével, amelyeket folyékonyan és jó kiejtéssel ad vissza. Amikor viszont saját magának kell mondatokat alkotnia (generálnia) akkor igen sok hibát követ el. Ezekből a megfigyelésekből alkotta meg módszerét, amelynek lényege a mondatok generálása. Ez a mondatcentrikusság látszólag elavulttá teszi – legalábbis a természetes és a direkt módszerek radikálisainak szemében –, hiszen a nyelvtanifordító módszer középpontjában is példamondatok állnak. Prendergast

rendszerében azonban, több évtizeddel a direkt módszerek világméretű hódítása előtt, a modem nyelvtanítási irányzatok meglepően sok alapproblémája exponálódik. Maga a generálás majd a kognitív módszerben nyer másfajta értelmezést, viszont a kiválasztandó magmondatok problematikájával a majdani strukturalista módszerek is kénytelenek szembenézni. Az egyszerűségre törekvést és a minimumszókincs felállítását néhány évtizededdel később majd West szorgalmazza; a nyelv lényegének, magvának, mikrokozmoszának a felfedése és az ebből való kibontakoztatás pedig majd Palmer rendszerében is megfigyelhető. Módszerének tényleges gyakorlata szerint előbb öt-hat mondatot kell körülbelül száz egységnyi lexikával maximális folyékonysággal és tökéletes kiejtéssel elsajátítani, amelyek a későbbi generálás magmondatai. Ez az oktatási elv viszont Jacotot elképzelésére emlékeztet, miszerint, egy dolgot kell jól megtanulni és a többit ahhoz kell viszonyítani. Prendergast végül is ösztönös alapon 214 leggyakoribb szót választ ki (megjegyzendő; hogy XX. századi modem mérések alapján az általa kiválasztott szavak 82%-a az első ötszázba, 14%-a a második ötszázba került bele). Példamondatait nyelvtannal zsúfolta tele, amitől természetesen mesterkéltek lettek. Tisztában volt azzal, hogy minél több nyelvtant zsúfol a mondatokba, annál kevesebb mintamondatra van szüksége. 1864-ben publikált munkáját nyolc év alatt az angolon kívül francia, német, spanyol, latin, héber változatokkal bővítette. Munkájában szereplő, „labirintus" elnevezésű, gigantikus szubsztitúciós táblában azt mutatja be, hogy miként lehet két mintamondatból kétszázötven lehetséges mondatot generálni. A generált változatokat evolúcióknak nevezi, és mintegy ötven táblázatban véli a nyelvet feltérképezhetnek. A fordítást, mint a tudatosítás eszközét, mindvégig használta tanítása során, de nem ellenőrzésképpen, amelyben nem egy későbbi metodológus álláspontja tükröződik: a nyelvtani-fordító módszerben valójában nem a fordítás jelenlétét bírálták, hanem inkább azt a módszert, ahogy a nyelvtani-fordító módszer a fordítást használta. Prendergast (csakúgy mint Gouin, Jacotot, vagy a később említendő Marcel) sok szempontból a későbbi módszerek előfutárának tekinthető, aki tanítási módszerének kidolgozottságával, szélsőségességével és zártságával inkább elriasztotta esetleges követőit. Munkája eredetiségére, úttörő jellegére csak a későbbi módszerek tündöklése és bukása sugárzott némi fényt.

Összefoglalás

A nyelvtani-fordító módszer – mint egységes nyelvtanítási elképzelés – a változó társadalmi igény, helyszín, körülmények és emberi tényezők hatására egy viszonylag fejlett módszertani háttér ellenére jelentős beszűkülésel jött létre. Ez a módszer nem tekinti céljának a teljes célnyelvi kultúrát, ebből csak az irodalom megismerését tűzi ki célul. Ez az irodalmi cél is művi, zárt világban lép színre: az iskolában (történetileg a nyelvtani-fordító módszert porosz gimnáziumi módszernek is nevezhetnénk). Mivel az irodalom olvasása a cél, a nyelvtudás jelentésköre a fordításképességre szűkül. Történetileg ez a módszer azt ígéri, hogy – szemben a skolasztikus módszerrel, ahol szintén megvolt az olvasási cél, de az egyénnek a maga ügyességéből kellett a spekulatív nyelvtan kategóriáit egy új nyelvre alkalmazni – eredeti szövegek helyett példamondatokat alkalmaz, és a gyakorlás színterévé az iskolát teszi. A példamondatokkal szemléltetett szabálymagyarázat deduktív, totális nyelvtantanítást jelent, amely formális nyelvelemzéssel párosul, valamint paradigmák, táblázatok, szabályok, kivételek tömkelegének bemagolásával. A nyelvórák szőrszálhasogató korrektségre törekvő világa egy formális képzés tornatermévé válik, amelyben a nyelv a mentális gimnasztika. A célnyelven folyó kommunikáció nem is célja ennek a módszernek. így válhat az írás és az olvasás elsődleges céllá, a beszéd elhanyagolt céllá, míg a hallásértés és a kiejtés tanítása elmarad. A taníthatóság axiómái között szerepel az a feltételezés, hogy a célnyelv minden megnyilvánulásának megvan az anyanyelvi megfelelője. Az elemzés egyik mozgatórugója az anyanyelv és a célnyelv hasonlóságainak, illetve különbségeinek megfigyelése. A célnyelv formáinak elsajátítása elsődleges cél, és a kódcentrikusságba a nyelvtani tudatosság is beletartozik. A módszer tanárcentrikus, a csoportbontás szempontjából frontális, a hibajavitás azonnali, a korrektségre törekvés maximális. A visszacsatolás általában írásban történik: feladatmegoldás, válasz kérdésekre és fordítás. A begyakorlás technikái között a fordításon, mint fő gyakorlási formán kívül szerepel még a szövegértés kérdésekkel való ellenőrzése; kiegészítő típusú nyelvtani gyakorlatok; a lexikai munkában antonimák-szinonimák keresése, szóbokros szókincstanítás, valamint a szavak jelentésének és használatának bizonyítása példamondatok segítségével. A szókincs és a nyelvtan elsajátítottságának ellenőrzésében gyakori eszköz az olvasott szöveggel azonos, vagy ahhoz hasonló című tömörítés illetve fogalmazás

készítése. A nyelvtani-fordító módszer ortodoxiájában nevelkedett sikeres nyelvtanulót általában a következő tulajdonságok jellemzik: óriási ismerethalmaz a nyelvről, amely kevés készséggel párosul; a legfejlettebb készség az anyanyelvre fordítás, a legfejletlenebb a kiejtés és a funkcionális nyelvhasználat; a célnyelvi fordítási készség lassú, mesterkélt, csak nyelvtani kompetenciát tükröz; a válogatás a szemantikai mezőkben és a stilisztikában bizonytalan, a pragmatikaiban nem kielégítő. A beszédkészség nemcsak csökevényes, hanem érzelmileg is gátolt. A rossz kiejtés nemcsak kognitív, hanem már auditív szinteken súlyos félreértésekhez vezet.

A módszer uralmát nemcsak az iskolarendszer, hanem különféle vizsgarendszerek is támogatták (Oxford Cambridge Local Examinations 1858, Oxford Overseas Examinations, 1860). Annak ellenére akadtak olyan liberális gondolkodók, kiemelkedő pedagógusok, és eredeti módszerek, akik és amelyek a nyelvtani-fordító módszerrel szembeszegültek, egyeduralma a XIX. században mindvégig töretlennek mondható. Hegemóniáját azóta számos módszer hódította el, jelenléte azonban napjainkban is nyilvánvaló, különösen a szaknyelvoktatásban vagy vizsgaelőkészítő kurzusokon.

Irodalom

Morris, I. 1951. Grammar and Language the Prescriptive and Descriptive Schools. *ELT* VI, 55–60.

Nicole 1670/1819. de Bigault-d Harcourt, R. *De la maniere d'enseigner les humanitès*. Paris.

Rambeau, A. 1893. Phonetics and Reform Method. *Modern Language Notes* VIII, 321–331.

Rouse, W.H.D – Appleton, R.B. 1925. *Latin on the Direct Method*. London.

Bárdos Jenő (1997): A nyelvtani-fordító módszer. In: Bárdos Jenő *A nyelvtanítás története és a módszer fogalma*. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó, 32–39.

A DIREKT MÓDSZER

Bárdos Jenő

Mint láttuk, számos nyelvtanítási módszer úgy működött, hogy a második nyelvet a már jól ismert anyanyelv segítségével mutatta be, annak szűrőjén bocsátotta át. A direkt módszer hívei nem kívánták ezt a kerülőutat járni, arra törekedtek, hogy a nyelvet tanuló közvetlenül a célnyelvvel kerüljön kapcsolatba. Igyekeztek tehát kizárni az oktatásból az anyanyelvet, sőt a fordítást is. Ez a módszer sokkal intenzívebb munkát kívánt a tanártól, hiszen a nyelv egyes darabjainak természethű bemutatása nemcsak anyanyelvi szintű nyelvtudást tételez fel, hanem a szemléltetés, kontextusteremtés iránti különleges érzékenységet is. Bár kétségtelen, hogy a századvég felfutó ipari társadalmainak rendkívüli mértékben megnőtt az igénye a szóbeli kommunikáció iránt – és ez már önmagában képes lett volna megdönteni az írásbeliség uralmát az iskolákban – szűkebb szakmai értelemben a direkt módszer bizonyíthatóan a nyelvtani-fordító módszer több mint száz éves uralmának ellenhatásaként jött létre. A módszer kialakulását kétségkívül elősegítette a fonetika ugrásszerű fejlődése, olyannyira, hogy a módszernek sokáig vesszőparipája volt a jó kiejtés. A beszélt nyelv elsődlegességéhez kétség sem férhetett, és valahol a háttérben ott munkált az asszociatív pszichológia és a humboldti nyelvelmélet. Milyen konkrét előzményekre hivatkozhatunk?

„A nyelvtan szabályai nem képesek magukban hordani a nyelv teljes művészetét. Akkor viszont hogyan lehet a nyelvet elsajátítani? Ahogy a természet tanította. Társalgással érlelni, és a tanuló majd maga általánosítja a szabályokat és a szokásokat." (Dufief/1804) (1823: XCI). „A fordítást el kell utasítanunk, hiszen a gyermek sem így tanul." (Marcel 1853: I. 276). Nem nehéz Rousseau-i gondolatokat felfedeznünk Claude Marcel szavai mögött, módszerének célja pedig az idegen nyelven való gondolkodás. A tanulás fültréninggel indult, a diák meghallgatta a tanár idegennyelvű felolvasását, azután a legegyszerűbb részeket maga is megpróbálta. Beszédet csak már ismert és korábban olvasott anyagon gyakoroltak, az írást viszont nem tartották fontosnak. Miután 25–30 kötetet olvastak el így, Marcel módszerében nem nehéz felismerni a

húszas években divatossá vált amerikai olvastató módszer ősét. Kétkötetes főművében (A nyelv mint a szellemi kultúra és a nemzetközi kommunikáció eszköze, 1853: 850) először térképezi fel módszertani szempontok szerint is a négy alapkészséget. Elképzelése szerint (amelyet „racionális" módszernek nevezett) a jelentés felfogásának meg kell előznie a nyelvi elemek, nyelvi jelenségek felfogását, amely implicite azt a ragyogó megfigyelést tartalmazza, hogy az emberek nem azt értik meg, amit a másik mond, hanem amit a másik mondani akar. Ezért is tekinti elsődlegesnek a két értési: olvasási, hallási készséget. Szövegszintű és nem mondatszintű megértést hirdet, a nyelvtant induktív úton tanítja. Munkája a nyelvtanítástörténet egyik legátgondoltabb, legrészletesebb metodikája Sweet (1899) műve előtt.

1860 körül kialakult egy módszer, amelyet naturális, vagy *természetes módszernek* neveztek, és amely a direkt módszer közvetlen elődjének tekinthető. A módszer megalapítói Gottlieb Heness és Lambert Sauveur. Heness társalgással tanított standard németet a dialektust beszélőknek, majd 1866-ban New Havenben nyitott kisebb magániskolát, amelyhez később tehetséges társa, L. Sauveur is csatlakozott. Utóbb a Massachusetts államban Cambridge-ben alapítottak iskolát, azzal az elképzeléssel, hogy a nyelvet úgy kell tanítani, ahogy a családban megtanulja a gyermek. Megfigyelték, hogy ha tárgyakkal szemléltetnek, az sokkal nagyobb hatású. Számos mulatságos naivitásuk ellenére (pl. a „futni" ige tanításakor futni kezdtek) még arra is jutott energiájuk, hogy nyári egyetemeiken a naturális módszer oktatására képezzenek ki tanárokat. Bár a naturális módszer üde színfolt a nyelvtani-fordító módszer tengerében, a maga korában elvakultnak, szélsőségesnek tartották, és így csak viszonylag kevés követője akadt.

Habár bizonyos értelemben a direkt módszer úttörőjének tekinthetjük az előző fejezetben már tárgyalt Gouint is, mégis sokan Wilhelm Viëtort tekintik a módszer elméleti megalapozójának, aki legfőbb elveit 1882-ben Quousque tandem álnéven írott pamfletjében fogalmazta meg. Ebben megtagadja Ploetzöt és nyelvtani-fordító módszerét. Hangsúlyozza a beszélt nyelv fontosságát, hiszen a gyermek is először hallja az anyanyelvet és utána kezd el beszélni. Fontosnak tartja bizonyos beszédminták kialakítását, és azt, hogy a nyelvtanár az anyanyelvű országban sajátítsa el a kiejtést. Nyelvtant csak induktíve tanít; ellenzi a szójegyzékek bemagolását;

a fordítást pedig csak egy magasszintű nyelvi kurzus végén tartja elképzelhetőnek, mivel ez mindkét nyelvben igen nagy érettséget kíván.

Talán nem közömbös itt megjegyezni, hogy Viëtor forradalmi változásokat kiváltó cikkének közvetlen előzménye Brassai Sámuel 1881-ben megjelent írása (Reform des Sprachunterichtes in Európa: ein Beitrag zur Sprachwissenschaft), amelyben kifejti nézeteit. Brassai élesen szétválasztja a nyelvet és a nyelvtant, utóbbit inkább a nyelv tényeiként kezeli, amelyeket induktív, analógiás módon kell tanítani. A mondatokban való tanítás híve, amelyben igen fontosnak tartja a fokozatosság betartását. Legmodernebb elképzeléseire a gyakorlattípusok között bukkanunk, pl. mondatelemek összekeverése (helyes szórend visszaállítása); mondatelemek kiegészítése („cloze procedure", kiegészítéses módszer); húszharminc szóból fogalmazás készítése (irányított fogalmazás).

Viëtor elveit Walter Ripman kezdte terjeszteni Angliában. 1899-ben lefordította és adaptálta Viëtor: Kleine Phonetik (Elements of Phonetics) című könyvét, amely klasszikussá vált. 1885 körül egy Holzel nevű bécsi tanár vezette be a színes faliképeket – amely nagy segítség volt a szemantizálásban – olyan témákról, mint évszakok, foglalkozások, falusi és városi élet. Ezeket vette át Alge 1887-ben Svájcban, aki egyébként Ripmannal közös szerzője egy ismert, direkt módszerben írott nyelvkönyvnek (First French Book, 1898). Eredetileg gyakran reformmódszerként emlegették a direkt módszert, és a mozgalmat konferenciák támogatták (Bécs 1898, Lipcse 1930). A módszer bevezetésének persze megvoltak a maga buktatói. A tanárok ugyan lelkesek voltak, de gyakran felkészületlenek, és a célkitűzések is fölöttébb zavarosak. A legelső tananyagokból csak az volt világos, hogy az anyanyelv tilos, a fordítás tilos, a nyelvtan csak induktív lehet. Rövid szövegekkel dolgoztak, amelyeket igen hosszú fonetikai bevezető előzött meg. Időnként túl részletesen szóltak külföldi szokásokról, életmódról, történelemről és földrajzról. A módszer kialakulatlanságából következett az is, hogy a beszédet olyannyira eltúlozta, hogy a tanárra is, de főként a diákra túl nagy terhet helyezett. A gyenge diák egy idő után nem bírta ezt az erőteljes szóhasználatot, elfáradt, túlterhelődött, és/vagy fellázadt.

Lelkes tanárok és jó elméleti szakemberek nem elegendőek egy módszer elterjesztéséhez, ügyes üzletemberekre is szükség van. Ilyen volt Maximillian Berlitz, aki 1852-ben Lengyelországban született, de kivándorolt az Egyesült Államokba és ott alapította meg az első Berlitz-iskolát

1878-ban, Providence-ben a Rhode Islandon. 1900-ra már kb. 70 iskolája volt az Egyesült Államokban, Franciaországban, Angliában és Németországban. Iskolarendszere gyakorlatilag mind a mai napig fennáll. Csak anyanyelvű tanárokat alkalmazott, az oktatás vagy egyéni volt vagy nagyon kiscsoportos, soha nem több mint 10 diák. Célkitűzése, hogy diákjai a célnyelven gondolkodjanak és azonnal használják a célnyelvet anélkül, hogy a saját nyelvüket használnák. Így az egyszerűbb tárgyakat bemutatják vagy szemléltetik, az absztrakt szavakat pedig asszociációs módszerekkel tanítják. A nyelvtant nem tudatosítják, csak bemutatják. Az első lépés mindig orális, halláson és ismétlésen alapul, és a szavakat csak mondatokban használják. Legalább heti 5 órában tanítottak. íme egy Berlitz-iskola intelmei:

> „A társalgás során: ne fordíts, mutasd be; soha ne magyarázz, inkább játszd el; ne tarts beszédet, inkább tegyél fel kérdéseket; ne ismételd el a hibát, javítsd ki; ne használj különálló szavakat, mondatokat használj; soha ne beszélj túl sokat, késztesd a diákokat arra, hogy ők beszéljenek sokat; ne használd a könyvet, inkább használd az óratervedet; ne kapkodj, tartsd be a tervet; ne haladj túl gyorsan, igyekezz a diákhoz idomítani magad; ne beszélj túl lassan, normálisan beszélj; ne beszélj túl gyorsan, természetesen beszélj; ne beszélj túl hangosan, természetesen beszélj; soha ne légy türelmetlen, légy elnéző.
>
> Az olvasáskor: először a diák olvassa hangosan, a tanár kijavítja a hibákat és utána a diák mégegyszer elismétli az egész mondatot; ha vége van a szövegnek, a tanár kérdez öt kérdést, a diák válaszol; ezután a diák kérdez öt vagy még több kérdést a szövegről és a tanár válaszol."

Bár már Quintilianus és Petrus Ramus híres nyelvtanaiban is találunk fonetikai megjegyzéseket, kétségtelen, hogy a kiejtéstanítás a nyelvtanítás hamupipőkéje. A kiejtéssel foglalkozó tudományok a XIX. század végén rohamos fejlődésnek indultak, köztük a fonetika olyan ritka nyelvészeti diszciplína, amely már megszületésekol a nyelvtanítást kívánta szolgálni. A fonetikusok pontosan feltérképezték az artikulációs bázis és a hangképzés tényleges összefüggéseit, de foglalkoztak ritmussal, hangsúllyal, intonációval. A kiemelkedő tehetségű Dániel Jones munkásságát folytatták az International Phonetic Association (IPhA) égisze alatt tömörült kiváló tanárok, mint pl. Paul Passy. A szervezetnek 1886-ban már folyóirata jelenik meg. 1897-ben Passy és Rambeau foglalja össze a szervezet nyelvtanítási elveit. Magvas megállapításaiknak jelentős része

ma is helytálló és egyszersmind arról tanúskodik, hogy a direkt módszernek már induláskor többféle irányzata létezett.

Az IPhA cikkelyei:

1. A nyelvtanulást az élő, beszélt köznyelv tanulmányozásával kell kezdeni.
2. Először ismertessük a hangokat, fonetikai átírást is alkalmazzunk és csak később a megfelelő betűzést.
3. A nyelv legközismertebb mondatait és idiómáit tanítsuk dialógusban, leírásban vagy elmesélésben, a téma legyen mindig könnyű, természetes és érdekes.
4. A nyelvtant induktív módon tanítjuk, ittott kiegészítjük, majd olvasás közben általánosítjuk. Rendszeres nyelvtant csak haladóknak.
5. Az idegennyelvi fogalmakat az idegen nyelv fogalmaihoz és nem az anyanyelvhez kell kötni. Következésképpen a fordítás kerülendő, helyettesítése tárggyal, képpel, illetve idegennyelvű magyarázattal történik.
6. Jelentősen később vezetjük be az írást, mégpedig a következő sorrendben. Először csak ismert olvasmányszöveget reprodukáljunk; utána elmesélést, amit a tanár mond, majd még később szabad fogalmazást; fordítást viszont csak a leghaladóbb szinten.

Laudenbach, Passy és Delobel (1899) alapos módszertani leírásának is köszönhető, hogy a direkt módszert államilag is elfogadták és bevezették Poroszország és Franciaország iskoláiban. Az Újvilágban a Modem Language Association of America megbízásából az ún. Tizenkettek Bizottsága 1900-ban készítette el jelentését. Eszerint – a kérdőíveken érzékelhető kaotikus és rémítő körülmények ellenére – a következő öt módszer nyomait lehetett fellelni a megkérdezett 2500 tanár körében: nyelvtani-fordító módszer, naturális módszer, pszichológiai módszer, fonetikai módszer és olvastató módszer. A bizottság ezek után fölöttébb szellemesen – és modernül is – a módszerek kombinációját ajánlja, mégpedig nagyjából életkorok szerint, amelyeknek sorrendben a naturális, a pszichológiai, a fonetikus és az olvastató módszer felelnének meg.

Az eredeti vad, lelkes századfordulói direkt módszer, amely talán leginkább a Berlitz-iskolákban valósult meg, a két világháború között

megszelídült. Részint a túlkapások miatt (pl. túlzott memorizálás), részint pedig olyan kiemelkedő teoretikusok munkásságának hatására, mint amilyen Henry Sweet, Ottó Jespersen és Harold Palmer voltak, a direkt módszernek kialakult egy kompromisszumos változata, amelyet gyakran *orális* módszernek is hívtak. Ebből eltűnt a fonetika túlhajszolása, de megmaradt a célnyelvi bemutatás, a kérdés-válasz technika, és nehéz kifejezések célnyelvű, variációs bemutatása, amelyben egyaránt használták a kontextusba helyezést, a parafrázist, a szinonima-antinóma bemutatást. Visszahoztak viszont számos írásos gyakorlatot, mint az átalakítás, behelyettesítés, diktálás, fogalmazás.

A direkt módszer egy másik változata az 1919-ben indult ún. Cleveland Plan, amelynek beindítója az orális módszer egyik kitűnő tanára, mondhatni mágusa, Emile B. de Sauzè. Működésén kétségkívül érzékelhető a francia direkt metodisták hatása, különösen a nyelvtanítás művészi felfogásáról alkotott nézete. Óráin hemzsegtek az eredeti pszichológiai ötletek, trükkök. Sauzè a beszéd fokozatos elsajátításában látta a legnagyobb ösztönző erőt, ügyelt arra, hogy a diáknak mindig csak egy nehézséget kelljen egyszerre leküzdenie, és minden szabályt gazdagon drilleztetett. Alapelvei közé tartozott a logikai kihívás. A nyelvtant úgymond nem tálcán kínálta, hanem induktív módon. Az adott nyelvtani probléma illusztrálására szolgáló mondatok közül a diáknak – némi segítséggel – saját magának kellett kikövetkeztetnie az esetre vonatkozó törvényt. Szavakat kontextusból vagy parafrázissal tanultak. Nyaranta bemutatókat tartottak az alapnyelvek tanításából, amelyeket az óvodától az egyetemig minden szinten tanítottak. Franciát tanulóknak napi három óra „Francia élet" nevű tantárgy is volt. Ezek a diákok később francia nyelvű egyetemekre is jelentkezhettek. De Sauzè rendszere a direkt módszernek egy sajátos bilingvis változatát jelentette.

A különösen Angliában divatos kompromisszumos vagy eklektikus direkt módszer élő angol nyelvtan néven visszahozta a nyelvtannak egy valóban friss, funkcionális változatát. Gazdag strukturális és stilisztikai drillek formájában ez a módszer tulajdonképpen még ma is él és sikeres, főként a jól felkészült tanárok és a jó szövegkönyvek következtében. Ugyanennek a módszernek egy szűkített változata volt népszerű az ötvenes évek közepén: az ún. fokozatos direkt módszer (Graded Direct Method). A diák itt is közvetlen kontaktusban állt a célnyelvvel, de a módszer igyekezett leküzdeni a korai direkt módszerek túlzott spontaneitását azzal,

hogy tudatosan válogatott szókincset tanított és ezt az anyagot egymásra épülő mondatsorokban tanította. A módszer központi fogalma Richards szerint az ún. „sensit". Ez egy olyan egység, ahol a mondat (sentence) szituációban jelenik meg (sit), amely megadja a jelentését. A nyelvtanulás tulajdonképpen olyan helyes sensitek elsajátítása, amelyekben a struktúra pontosan megfelel a jelentésnek. A fokozatosság szerint összeállított mondatmintákat gazdag audiovizuális támogatással tanították. A nyelvtant néhány egyszerű szerkezetre csökkentették, a bonyolultabb szerkezeteket szubsztitúciós gyakorlatokkal hódították meg. A módszer elég sikeres volt bármely életkor esetén, részint gazdag képanyaga és a nyelvtani anyag limitáltsága miatt, a fokozatosság pedig segített több tanulási nehézséget kiküszöbölni. Megvoltak persze a maga gyengéi, nehéz pl. betartani azt az elvet, hogy csak egy nyelven, a célnyelven tanítsunk, amikor az anyanyelv használata meggyorsíthatná a tanulást. Hasonlóképpen a Basic Englishhez, a szókincs limitáltsága fura szerkezeteket eredményezhet, pl. „leveszi a héját egy késsel", ahelyett, hogy „hámozza".

A történeti hűséghez hozzátartozik, hogy a direkt módszer negyedik változatát, az ún. fokozatos direkt módszert többen nem a direkt módszerrel, hanem inkább az Ogden-féle Basic English rendszerével tartják rokonnak. A „Basic" reklámszó, a British American Scientific International Commercial szavak állnak mögötte, amelyek a rendszer felhasználhatóságát hivatottak kifejezni. Ogden és Richards már 1923 és 1927 között megalkotta ezt a rendszert, amelynek lényege, hogy mindössze 850 szóra épül, és emellett 16 igét használ. Ogden 1934-ben rögzítette a módszer alapelveit, amely kétségtelen erényei mellett túlzottan szűkreszabott, és különösen a Basic-ből a tényleges angolságra való áttérés volt nehéz. Ezen még az sem segített, hogy a General Basic English Dictionaryben 20.000 nem Basic kifejezést magyaráznak meg a Basic segítségével. Mary Finocchiaro meséli – visszaemlékezvén pályakezdő éveire –, hogy egy szakfelügyelő csalással vádolta, amiért a táskájából elővett tárgyat a „tükör" szóval mutatta be, ahelyett, hogy azt mondta volna, „nézésre való üveg". A Richards és Gibson által 1952-ben tökéletesített fokozatos direkt módszer sokkal többet foglalkozik pl. a kiejtéssel, a mesterkéltséget pedig képi szemléltetéssel oldja. Ismert könyvük az English Through Pictures című, amely a sensit mondatokat ideális rendben közli. Két munkafüzettel és egy tanári kézikönyvvel a korai komplex tananyagok egyik iskolateremtő mintája.

A századfordulón keletkezett direkt módszer jelentősen növelte a módszertani repertoárt, bár az elemi szinten túl, mivel a bonyolultabb jelentések átvitele problémát jelent, nehezebben alkalmazható. Alig van viszont olyan része a módszernek, amely ne bukkanna fel a kortárs gyakorlatban. A mai angol vagy amerikai iskolákban például, ahol az osztályban tanuló diákok anyanyelve sokféle, aligha van más választása kezdő szinten a tanárnak, mint a direkt módszer. Kétségtelen, hogy a már történeti értékű audiovizuális és a még mindig élő audiolingvális módszer számos fogása a direkt módszer metodikusainak leleménye, megint más elemei felismerhetők a mai, ún. merüléses vagy elsajátításra törekvő módszerekben is.

A direkt módszer mérsékelt változatainak kialakulásában nem kis szerepe van Henry Sweetnek, a nyelvtörténésznek és fonetikusnak (1845–1912), akinek 1899-ben megjelent műve a The Practical Study of Languages az első, részletes, tudományos alapokra támaszkodó nyelvtanítás-elmélet, amely munka alapján Sweetet sokan a nyelvpedagógia atyjának tekintik. Művében számos, mindmáig érvényes alapigazságot találunk; egy nyelvet a saját világából kiindulva kell tanítani nem pedig egy másik nyelv (pl. latin) szemüvegén át; a nyelv racionális, irracionális és véletlenszerű elemekből tevődik össze, amelyben a nyelvtan racionálisabb és rendszerezhetőbb, mint a lexika; a gyakorlati nyelvtanulás lélektani alapja az asszociáció törvénye, az ismétlés megerősíti az asszociációt, a memória pedig döntően a figyelemtől és a motivációtól függ, Elveti a természetes módszert, mert véleménye szerint megközelítőleg sem lehet olyan ideális állapotokat elérni, mint amilyen a gyermekkori nyelvelsajátítási környezet, ha viszont a felnőttet gyermekké változtatjuk, megfosztjuk őt azoktól az előnyöktől (analízis, általánosítás), amelyekre a gyermekkel szemben képes. Ilyen és hasonló alapelvekre épül módszere, amelyet progresszív módszernek nevez. Fokozatosságra épülő nyelvtanítási rendszere öt szakaszból áll. Az első szakaszban (mechanikus szakasz) a jó kiejtést kell elsajátítani, amelyben a fonetikai átírás segít. Amikor már valamennyi alapvető anyag mind szókincsben, mind nyelvtanban összevegyült, akkor kezdődik meg a második szakasz, amelyet nyelvtaninak nevez. A cél a fokozatos előrehaladás (progresszió). A nyelvtan tanulmányozása az új szakaszok belépésével nem ér véget. A harmadik szakasz az idiomatikus-lexikai szakasz. Rendszeres és tudatos tanulásról van itt szó, amelyben az idiómákat különféle pszichológiai

kategóriák szerint csoportosítja. E három szakasszal véget ér az alapkurzus, a negyedik, ötödik szakasz célja az irodalom, illetve a nyelvtörténet tanulmányozása. Bár Sweet művében a fonetika hangsúlyozása túlzásnak, az asszociatív pszichológia régimódinak tűnik, munkájában nincs olyan témakör, melyet a mai modem metodika megkerülhetne.

Összefoglalás

A direkt módszer célkitűzése a célnyelvi kommunikáció kialakítása, amelynek központi csatornája a beszéd. Az idegennyelvű gondolkodás kialakítását a jelentés és a célnyelv közötti direkt kapcsolat (vagyis az anyanyelv kizárása) hivatott elősegíteni. A célnyelvi viselkedést a célnyelvi kultúrába ágyazott életmód elsajátításával egyetemben kell elképzelni. Ezért a szemantizálásban kulcsfontosságúvá válik a képek, tárgyak eredetisége, hangulatteremtő ereje, de a tanári színpad más kellékei is, mint pl. a pantomim (a tanár nem magyaráz, nem fordít, hanem bemutat). Fentiek miatt a tananyag felépítése általában tematikus, időnként szituatív. A klasszikus direkt módszer mind a tanár, mind a diák számára igen megterhelő lehet: a tanár legyen az adott köznyelv és kultúra igen ihletett (anyanyelvű vagy anyanyelvi szintű) közvetítője; a diák legyen az adott kultúra nagy memóriakapacitással rendelkező rajongója. A direkt módszer későbbi (empirikus, eklektikus, mérsékelt, orális stb.) változatai, már a többi készséget is arányosan fejlesztik, bár a „beszéd primátusa", valamint „a szókincs fontosabb, mint a nyelvtan" elvei, mindvégig megmaradnak. Jóllehet a diák már nem annyira passzív, mint pl. a nyelvtani-fordító módszerben, és csoportbontás is elképzelhető, a módszertani irányítottság, vezetettség mégis igen magas. A visszacsatolás igen esetlegesnek tűnik és nem formális, amely mögött az az elv húzódik, hogy a diákok a nyelvhasználattal bizonyítsák az elsajátítottság fokát, ne pedig a nyelvről szóló ismeretekkel. Az ellenőrző formák között szerepel a lexikacentrikus kikérdezés, illetve interjú, valamint a szabad fogalmazás. A módszer jellegzetessége még a mindvégig intenzív és tudatos kiejtéstanítás. Mivel a nyelvtan elsajátíttatása induktív, explicit szabályokat nem is alkalmaznak, a módszer gyakran különféle paralingvális trükkök segítségével teszi érzékelhetővé a hibát és ezzel a diákot arra ősztönzi, hogy saját hibáit kijavítsa. A direkt módszer eljárásai között a kérdés-felelet technika, társalgás, tematikus fogalmazáson kívül jellegzetes még

a hangos olvasás, a diktálás és a manipulatív értésgyakorlatok (a szöveg értettségét egy rajzzal kell bizonyítani) alkalmazása. Gyakran előfordul, hogy egy adott anyag kiindulópontja egy egyszerű, könnyen elmesélhető, igecentrikus történet, amelynek feldolgozása során – a direkt módszerre oly jellemző módon – a kontextus-teremtés eredetisége a tanári találékonyság függvénye. Tárgyakkal, képekkel, esetleg faliképekkel, szinonimákkal és parafrázissal szemantizált anyagot a tanár átalakításokkal, újabb elmeséléssel, kérdés-felelettel, megint újabb elmeséléssel, írásos megerősítéssel (diktálás), újabb elmeséléssel és elmeséltetéssel automatizálja. A direkt módszer metodikai innovációit – bár eltérő mértékben – napjaink nyelvtanítási módszerei is alkalmazzák.

Irodalom

Dufief, N.G. 1804/1823. *Nature Displayed in Her Mode of Teaching Languages to Man*. Philadelphia.

Laudenbach, H. – Passy, P. – Delobel, A. 1899. *De le méthode directe dans l'enseignement des languages vivantes*. Paris.

Marcel, C. 1853. *Language as a Means of mental Culture and International Communication: or the Manual of the Teacher and Learner of Languages*. 2 vols. New York.

Sweet, H. 1899. *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. London.

Bárdos Jenő (1997): A direkt módszer. In: Bárdos Jenő *A nyelvtanítás története és a módszer fogalma*. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó, 39–46.

BRASSAI SÁMUEL. NYELVTANULÁS ÉS NYELVTANÍTÁS

Gál Kelemen

Brassai nyelvészeti működésének egyik oldala szorosan az iskolai nyelvtanulás és nyelvtanítás kérdéseivel foglalkozik. Mikor tanár lett, az iskola a szellemi konzervatizmust, hogy ne mondjam: megmerevedés képét mutatta. Ki kellett szabadítani az iskolát egy holt nyelv halálos öleléséből. Meg kellett győzni a közvéleményt róla, milyen ésszerűtlen dolgot művel az iskola, mikor elhanyagolja az anyai nyelvet egy holt nyelv kedvéért, s mikor egész tanulmányi rendjét s minden munkáját arra a lehetetlen célra teszi fel, hogy a napról napra bővülő tudományos ismeretek elhanyagolásával csupán egy oly nyelvet sajátítson el, melynek a műveltség megszerzésében szép múltja van ugyan, de jövője annál kétségesebb. Az iskolának nemcsak célja a latin nyelv elsajátítása, hanem a célhoz vezető eszköz is a latin. Senki nagyobb készültséggel nem fogott a képtelen állapot megváltoztatásához és megjavításához, mint Brassai. Már 1837-ben, tehát tanárrá választása idejében cikksorozatot írt a nyelvtanulásról.[1] Ebben a cikksorozatban egészen meglepően új gondolatokkal találkozunk, olyanokkal, amilyeneket az akkori irodalomban hiába keresünk, s amelyek még a mai haladottabb nyelvtudomány korában is figyelemreméltóak. Abból indul ki, hogy sokan vannak, akik azt óhajtanák, hogy csak egy nyelv volna a világon. Az eszperantó vagy más világnyelv gondolata – úgy látszik – már akkor élt a lelkekben. A nyelvek különféleségét úgy magyarázza, mint sokkal később utána Brugmann és Leskien. Ez a különféleség „nem némi elszigetelt, történetes tervet (tény), hanem a testi és szellemi természet sok más, első tekintetre mind fel nem vehető jelenségeivel egy közös törvény láthatatlan lánca által összefügg." A nyelv a legszorosabb viszonyban áll az ember életművével. Ennek a kifejtésére pedig a föld, a klíma és más természeti körülmények a leghatósabb befolyással vannak. Ezen határozzák meg a népek „temperamentumát s ezzel a népek charakterét." Ezek ellen csak bizonyos pontig küzdhet a szellemi

[1] Nemzeti Társalkodó.

erő. A nemzeti karakter viszont hatván a nyelvre, világos, hogy „abban eredetileg és némileg örökösen különbözésnek kell lenni." A grönlandi szükségképpen más nyelvet teremtett, mint az örökös nyárban élő arab, s ez ismét mást, mint a Theokritos pásztorai. Aki tehát egy nyelvet óhajt, az azt kívánja, amit az a botanikus, ki azt szeretné, hogy körülötte egy mérföldnyire, sőt mindenütt az egész szárazon az Alpok, és a fagyos zóna örökös havaitól táplált szegény kőtörő (saxifraga), és az olasz nap tiszta fényétől ragyogó színekkel emaillirozott amaryllisek, az izlandi moh, és az egyenlítőnéli függős sugarak által cukorra főzött ananász, a Libánusnak cedrusa és a kősziklának izsópja mind együtt teremjenek: azaz „aki következményt akarna ok nélkül."

Most áttér a nyelvtanulás kötelességének és hasznának, az azzal járó szellemi gyönyörűségnek fejtegetésére. Ezek a gondolatok nekünk nem újak, de annak a kornak bizony újak és meglepőek voltak. Kis nemzet fiainak nagy nemzetek nyelvét megtanulni, s ezúton magasabb műveltségre szert tenni, „önhaszon által parancsolt kötelesség." Mert a nyelvtanulás elkerülhetetlen eszköz „az észtehetségek kifejtésére, még pedig azért, amiért Goethe minden grammatikát megutált: mivel kivételek vannak benne, mert törvényei nem általános érvényűek, mint a mathematikáé s így a mathematika feszes igazságairól átmenetet képeznek az életre." Alkalmazásukban több a szabadság, de „éppen ezért nagyobb óvakodást és mintegy több szellemet kivánnak."

Szükséges a nyelvtanulás azért is, hogy „izlésünket míveljük és többoldalasitsuk " A klasszikus nyelvek mellett és ellen való harc külföldön már akkor megkezdődött. Az ellenzőknek arra a megjegyzésére, hogy a régi nyelvek tanulása közben „visszás eszméket" kap a tanuló, azt feleli, hogy a 18. száz év egész francia irodalmát is lehetne „minden erkölcsiség alattomos és nyilvános felforgatása" vádjával illetni. Sőt a Bibliában is találni helyeket, „melyek a józan erkölcsiség általános fogataival is ellenkezni látszanak." Ezért tiltsuk el a francia nyelv tanulását, s a biblia olvasását?

És végül a szellemi gyönyörűségről beszél, melyek a nyelvtanulással szerezhetők. Milyen elragadtatással szól e gyönyörökről! A tudásvágy szakadatlan sarkalásai, s ennek ismételt kielégítése olyan gyönyörűséggel jár, mint a Montblankra[2] igyekezőnek minden elért „csúp", mely egy újabb s magasabbra és szebbre ad kilátást. A tanulásban is minden

[2] Mont Blanc-ra.

nehézség áthágása ismételt kellemes érzéssel jutalmaz. S ettől az értelmi gyönyörűségtől fosztaná meg az emberiséget az, aki egy nyelvet akarna. „Egy újnemű" Pandora szelencéje, melyből a tudás egyszerre az egész emberiségre kiterjedvén, ezerszerte gyászosabb ajándék lenne, mint ama hajdani és egyszerre bedugná az értelmi gyönyörök forrásait. És érdekes, hogy Brassai értékesebbnek tartja egy nemzet szellemi életének olvasás, tehát irodalma, mint utazás útján való megismerését. Ha választani lehetne a kettő közül, tétovázás nélkül az elsőt választaná.

Brassai szót ejt a nyelvek ún. formagazdagságáról is, s olyan időben, mikor az egész nyelvészvilág az ellenkezőt hirdette, ő kimondja, hogy ez a gazdagság tulajdonképpen szegénységet és fejletlenséget jelent. Mert a nyelv fejlődése a formák egyszerűsége irányában halad. A bámulandó grammatikai alkotású szanszkrit 16 ejtésével, s ki tudja hány számával s idejével stb. nem alkalmasabb a legkényesebb, filozófiai tárgyak kifejtésére, mint a nagy egyszerűségű, alig hajtogatható angol nyelv, és a görögnek a műszavak alkotásárai nagy könnyűsége nem mesterséges szerkezetén, hanem szavai s szótörzsei erőtlen összerakásán alapul. Ez a gazdagság tehát csak „látszatos tökély." A nyelvek formagazdagságára később is ismételten kitér hasonló felfogással, s ugyanígy foglalkozik a görög nyelv ama kiváló jelességével, hogy összetett szavakat könnyen alkot, és a magyar nyelvnek arra való majdnem teljes alkalmatlanságával.

De a nyelvek különféleségének hátránya is van. Egyik az, hogy a népek érintkezésének „legóriásabb gátja." És itt természetesen adódik annak a fejtegetése, hogy mi a kötelessége e tekintetben a kisebb nemzeteknek s iskoláknak. Az ész fejlesztésére legalkalmasabb eszköz a matematika és a grammatika. Utóbbi „csaknem alkalmasabb" a már érintett tulajdonságnál fogva. E tárgyaknál a tanuló „félúton elünkbe jő", holott a természeti és erkölcsi tudományok tételeinek felfogására még nem érett. De nálunk az a képtelenség történik, hogy „nem tudott nyelvet egyszerre szintoly ismeretlen szabályokkal tanitanak" Józan nevelési elveknek megfelelően előbb az anyai nyelvet kelleni tanítani, s az így elsajátított szabályoknak könnyű lesz alárendelni egy második idegen nyelv adatait.

Brassai nem elfogult a klasszikus nyelvekkel szemben. Az anyai és az európai modern nyelvek helyes tanításáról éppen azokat az előnyöket várja az elme művelésére, az ész fejtésére, melyeket a humanisták a klasszikusoktól várnak és nyernek.[3]

---

[3] A módszer és némi alkalmazásai III. 26. old.

Brassai iskolai reformja hozta magával a nyelvtanítás módszerével való tüzetes foglalkozását. Iskolai reformja az anyai nyelvet juttatta ugyan jogaihoz, de indító erejét és bizonyító érveit a nyelvtanításnak abban a korban használt ferde és természetellenes módszeréből vette. Az a néhány nyelvtan ('Okszerű Vezér', 'Ingyentanító francia nyelvmester', 'Latin hajtogatás'), mely a tantervreform ideges és nyugtalan levegőjű korszakában született, nem olyan kézikönyv, amilyenek a középiskolai törvény után százával teremtek, hanem a nyelvnek alkatába és szellemébe Röntgen-sugarakkal mélyen belátó szellem termékei, melyekhez hasonlót sem akkor, sem később, sem nálunk, sem külföldön nem találunk. Nyelvtanai minden ízükben, minden tételükben a saját maga lábán, saját maga által talált úton járó eredeti szellem alkotásai, melyek meglepnek a megszokottól eltérő rendjükkel, újságukkal, és bámulatra ragadnak új tanításaikkal. Sokszor mosolygásra is indítanak tanítót és tanulót kézen vezető, bőbeszédű útmutatásaikkal. De állandóan lekötnek a módszer és a gondolatfűzés soha nem hibázó következetességével. Eredetiségét maga is minden alkalommal hangsúlyozza, s csak szánakozni tud olyan állításon, hogy a „jelenkori tanirodalomban nincs eredeti mű" (Módszer III. 36. old.). Igenis, hangsúlyozza, „igényt tart az eredetiségre" nemcsak a módszerre vonatkozó fejtegetéseiben, hanem nyelvtanaiban is. 1872-ben kiadott kis füzetében figyelmezteti a tanárt, hogy „némi szokatlanságokat, hogy nem mondjam: ujságokat" fog találni benne, s gúnyosan teszi hozzá: ha ezeket németből fordította volna, térdet s fejet hajtana előtte a nyelvészek tábora, de minthogy szerencsétlenségükre magyar találmányok, engedélyt kell kunyerálni maguknak az életre.

Brassai a nyelvtanítás reformját 1845-ben megjelent 'Okszerű Vezér'-ével kezdte. Az idő- és erőmegtakarítás elve vezette arra, hogy a nyelvtanítás módszerével foglalkozzék. A régi iskola egész idejét és erejét a latin tanítására fordította. De jött az új kor a megtanulni való ismeretek egész tengerével, s erre nem volt elég idő. Gondolkozni kellett tehát új, ésszerű módszeren, mellyel rövidebb idő alatt lehetne nyelveket tanulni, hogy idő maradjon a reális ismeretek megszerzésére is. „Kissé szokatlan módszerét – mondja az Okszerű Vezérről – nem szeszély vagy eredetiségen kapkodás teremtette, hanem maga a természet sugallta és 25 évi tanulmányozás és tapasztalás diktálta azt." Később, 1862-ben francia nyelvtanáért vív elkeseredett harcot a meg nem értés miatt. A módszerről

szóló első értekezésében[4] mondja: „a nyelvtanítás a módszer tökélyeinek legteljesebb képviselője." A módszerről értekezik ugyan, de a nyelvtanítás siralmas állapota indítja írásra, s ezt akarja szüntelen agitációjával és figyelmeztetéseivel tökéletesíteni. Ez fekszik a szívén, mert „minden oktatások ősanyja: a nyelv, amely minden korok és nemzetiségek iskoláinak soha ki nem mondott főtárgya volt." Erre a kérdésre később is visszatér. 1882-ben német nyelven külföld elé viszi nyelvtanítási reformját,[5] nemcsak azért, mert erősen meg volt győződve elvei helyességéről, hanem azért is, mert ezekben az években a külföldön egy olyan mozgalom keletkezett, amely az ő tanításait, mely nálunk a pusztában elhangzó szavak maradtak, meglepő módon igazolták. A nyelvtanítás külföldön is a régen kitaposott úton folyt, s ugyanolyan sikertelenségbe veszett. Németországban 1881-ben W. Viëtor indítja meg a reformmozgalmat.[6] Az a meggyőződés adta a kezébe a tollat, hogy a nyelvtanítás hamis úton jár. Idézi Brassai asztalosinasra vonatkozó hasonlatát, s állítja, mint Brassai is, hogy a nyelvtanítás még nem haladott túl Donatuson. Szavakat tanítunk könyv nélkül, pedig a nyelv nem szavakból, hanem mondatokból áll. Amint Brassai Sayce-szel egyidőben már 20 év óta hirdeti. Szavak és szabályok könyv nélkül tanítása „nyelvi bűntény", melyet a pedagógia és lélektan fóruma teljesen el kell hogy ítéljen. A tanuló 6 vagy éppen 9 évig törte a latin és görög nyelv héját, s aztán elhagyja az iskolát anélkül, hogy magját megízlelte volna. Végül derengeni kezd. Hangzik a jelszó: halál a szabályokra, a tanítás súlypontja essék az olvasmányokra! A közvélemény felfigyelt az új hangokra. A reform átcsapott Fraciaországba és Angliába. A nyelvtanítás módszerének újítására társaságok alakultak. Franciaországban Gouin egy új nyelvtanítási módszer alapelveit fejtette ki.[7] Ez a könyv adott alkalmat Brassainak, hogy az ő gondolatait a külfölddel ismertesse. Bántotta őt, hogy Gouin eszméi általános feltűnést keltenek, s az ő eszméi nyelvtanaiba el vannak temetve. Kritikai szemlét tart a nyelvtanítás eddig használt módszerei felett. Donatusnál kezdi, s Gouinnal végzi. Donatus módszere a következőkben foglalható össze: a beszéd mondatokból áll, a mondat szavakból, a szavak betűkből. A

[4] A módszerről I. Mit tanítsunk? 1867. Módszer és némi alkalmazásai II–III. Értekezés. 1869. Értekezések a bölcsészeti tudományok köréből I. Kt.

[5] Die Reform des Sprachunterrichts in Europa. Összehasonlító Irodalomtörténeti Lapok.

[6] Der Sprachunterricht muss umkehren. 2. kiad. Heilbronn, 1886.

[7] Exposé d'une nouvelle méthode linguistique. L'art d'enseigner et d'étudier les langues. Paris, 1880.

nyelvnek legegyszerűbb elemei tehát a betűk. A tanítást a betűkön kell kezdeni. Megszámolják őket, csoportosítják, felosztják különböző osztályokba, rendreveszik hangtani sajátságaikat és változásaikat. Ezután jönnek a szavak számos fő- és alosztályaikkal. A szóképzés után jön a mondattan, s végül a prosoida és metrika. Jól átgondolt és pontosan keresztülhajtott rendszere egy olyan nyelv elemeinek, melyet már ismerünk, mondja Brassai, csak egy baja van: mint tanító módszer teljesen elhibázott és elvetendő. Miért? Donatus úgy jár el, mint az az asztalosmester, aki inasát megtanítja a feldolgozandó fafajtákra, szerszámokra, anyagokra elméletileg anélkül, hogy az inas maga egyetlen vágást is tett volna a késsel, gyaluval, lyukat fúrt volna a fúróval, szóval anélkül, hogy a megtanult szerszámok használatát csak meg is kísérelte volna. Ilyen eljárással – kérdi Brassai – tett-e az inas csak egyetlen lépést is az asztalos mesterség megtanulásában? Hogy e módszerrel sokan megtanulták a klasszikus nyelveket? Megengedi, hogy tanulták, de nem tanulták meg; s a kiváló nyelvérzékűek nem e módszer segélyével, hanem – ellenére tanulták meg. Minden felszabadult suszterlegény el tud készíteni rendesen egy lábbelit. De hány érettségiző tud nyolcévi tanulás után egy klasszikus szerzőt ad aperturam lefordítani, hogy nem is szólva arról, hogy egy korrekt görög vagy latin fogalmazványt tudjon írni? Bizony „szemfényvesztés" ez, mely már másfél ezer év óta tart! Új ösvényen jár Meidinger (1783), ki a francia főneveket még ragozza ugyan, de – s ebben áll újítása - a szabályokat németből fordítandó mondatokra gyakorolja. Kühner ezt a módszert alkalmazta a klasszikus nyelvekre. Egy másik újítás volt az interlineáris fordítás, melynek Brassai elismeri azt az előnyét, hogy feleslegessé teszi (?) a gyötrelmes szótanulást, és betekintést enged a nyelv mondattani szerkezetébe, de kiemeli azt a hátrányát, hogy lehetetlenné teszi az elmélet és gyakorlat összekapcsolását. Jacotot híres módszerében semmi kifogásolni valót nem talál, de keresztülvitelének a tanító képességei állnak útjába. Olyan szellemi élénkséget, az egész és részei gyors áttekintését, kombináló készséget, beszédbeli könnyűséget és biztonságot követel, hogy tanítókban ritkán található együtt. Jacotot halála után iskolája emiatt hanyatlott alá. Hasonló szellemben bírálja a nyelvtanítás módszerét a módszerről szóló értekezés III. részének 8. lapján, hol a Toussaint-Langenscheidt-féle módszert egyenesen humbugnak nevezi. Ezután Gouin módszerét elemzi, s elveit következőleg foglalja össze:

1. A nyelvtanító okuljon a gyermek nyelvtanulását illető megfigyelésektől, s ezekből vezettesse magát.
2. A szóalakok ne önmagukból, hanem a mondatból taníttassanak.
3. A mondatok tartalmazzanak konkrét gondolatokat, biztos és könnyen felkelthető képzeteket.
4. A mondat főrésze az ige, s az összes többi mondatrészeket reá kell vonatkoztatni.
5. Az ige által kifejezett cselekményeknek időjellegét is gondos figyelemben kell részesíteni.
6. A szerkezet az alapul vett mondatokból természetesen és fesztelenül folyik.
7. A fül a legfontosabb, leghatásosabb és minden más eszköz előtt használandó közvetítő szerve a nyelvtanításnak.

Mindezek az elvek Brassai szerint is megdönthetetlenek. De „valójában mi is új ebben a dologban?" Most összefoglalja saját elveit, melyek „nem ad hoc találtattak ki, hanem már régen alkalmazást nyertek két nyelvtanában." Ezek:

1. Nyelvet és annak grammatikáját tanítani két teljesen különböző dolog.
2. A helyes nyelvtanítás nyelvtényeket nyújt, s indukció útján a tanulókkal az ismeretek analógiájára szerkeszteti a mondatokat.
3. Minden nyelvben az igazi élő egyének a mondatok. Ezért:
4. a szó- és mondatalakok sohasem izolálva mutatandók be, hanem mindig teljes mondatokban.
5. Minden szó- vagy mondatformának eleinte egy-egy mondatgyűjteményt (gyakorlat) kell szánni, később több rokonalak dolgozható fel.
6. A gyakorlatok teljes sorozata a nyelv összes formáit kimeríti.
7. Az alakok sorrendjében a lényegesek és egyszerűbbek megelőzik a kevésbé lényegeseket és összetettebbeket.
8. Az ige legegyszerűbb és legfüggetlenebb alakjával kell kezdeni.
9. A mondat tagjainak sorrendjét az igéhez való szorosabb vagy lazább kapcsolat határozza meg.
10. Minden gyakorlatban az új formán kívül csak az eddig tanultak használhatók fel, később tanítandó szóalak sohasem.

Szándékában volt, hogy módszerét összevesse a többiekével, különösen Gouinével. De eláll tőle, mert „módszere felel maga magáért." Német nyelvtanában „következetes kivitelben áll rendelkezésre." A 'Módszer' III. részében ez elvek alapján szerkesztett nyelvtan alapvonalait adja.

Brassai nyelvtanítási reformjával dr. Kaiblinger Fülöp[8] és dr. Philipp Kálmán[9] foglalkoztak. Kaiblinger közli a nyelvtanulásról és nyelvtanításról szóló értekezéseit bő kivonatban, összehasonlítja ez utóbbi „ez eszmékben gazdag értekezést" egynéhány pontban azzal a reformmal, melynek „egyik megindítójaként" tekinti Brassait. Egyik pont a kiejtés. Brassai már 1845-ben az 'Okszerű Vezérben' kimondja: „egy nyelv sajátos hangjait s accentusát más nyelv betűivel megértetni vagy tanítani akarni sikertelen fáradság." Francia nyelvtanában nem a betűk neveivel, hanem a hangokkal kezdi, s követeli az összetartozó szólamok egyfolytában való olvasását. „Nagy bölcsességről tanúskodik ez oly időben, mikor a kiejtésbeli nüanszokat még nem figyelték meg", mondja Kaiblinger. Az összefüggésből való szótanulást a direkt módszer hozta magával, de Brassai már francia nyelvtanában figyelmeztet: „minden szót csupán csak mondatba foglalva ismer meg a tanuló!" A gyakorlatok alatti szótárcákat nem kell előre betanulni, hanem magát a gyakorlatot kezdi olvasni a tanuló. Brassainál magánál is haladás ez, mert 'Okszerű Vezér'-ében még azt a tanácsot adja, hogy a szavakat a gyakorlat előtt tanulja meg a tanuló. A direkt módszer egyik legeltérőbb és legtermékenyebb vonása a nyelvtannak induktív alapokra való helyezése. Nem hiába hirdette Brassai, hogy a nyelvészet induktív tudomány. Nyelvtanaiban nem szóalakokat, paradigmákat ad a tanuló elé, hanem a mondatbeli értelmükből kiindulva egyenként tanultatja meg az alakokat. A kész alakok olyan formát tesznek a gyermek eszének, mint mikor a Clarencei herceget malaga borba fullasztották ellenei. A direkt módszernek legnagyobb sikerű eszközét, a beszédgyakorlatokat „nála találjuk először tudatos és rendszeres szerepben." De a szertelen kérdezési roham közepette helyes, ha eszünkbe vesszük, amire ő figyelmeztet, hogy a memorizált szövegen való kérdezés értéktelen, ha rendszertelenül s anticipálva kérdezünk.

Philipp Kálmán szégyennel és szomorúan állapítja meg, hogy a nyelvmetodisták „külföldön approbált eszmék, igazságok ismertetésére

---

[9] Brassai Sámuel nyelvtanítási reformja. Budapest, IV. ker. községi főreálisk. 1909/10. évi Értesítője. 3–47. old.

[9] A direkt módszer. Budapest, 1911.

és terjesztésére nem egyszer egész életet fordítanak, de a magunkéról nem tudunk, vagy ami még rosszabb, nem is akarunk tudni." A nyelvtanítási reformmozgalom „tulajdonképpen magyar elme dicsősége", mert Brassai foglalkozott „amily mélyen, olyan meggyőzően" a reform széleskörű megindítása előtt a nyelvtanítás reformjával. Még legsújtóbb ránk nézve, hogy a külföldön tudtak róla." Brassai eszméi a magyar módszertan történetében mindenkorra elsőrangú helyet fognak elfoglalni. „Kis nemzetbeliek nagyok tragikus sorsa érte Brassait, kinek prioritását a nyelvtanítási reform megindító munkájában fenn kell tartanunk." Tanai annyira mélyek, annyira alapvetők, hogy még ma is megállják helyüket, s ma is sokat tanulhatunk belőlük. Ma mindenki ismeri a direkt módszert. Franciaország 1902-ben kötelezővé tette az új nyelvtanítási módszert iskoláiban. Azóta nálunk is alkalmazást nyert a direkt módszer, „méthode maternelle" név alatt. De nálunk még ma is kevesen tudják, hogy Brassai 40-50 évet megelőzőleg hirdette azokat az elveket, melyeket ez az új tanítási módszer alkalmaz. Brassait minden eddigi nyelvtanoktól eltérő eredeti nyelvtanai szerkesztésére az a lényeges nyelvtudományi felfogása vezette, hogy a nyelvbeli egyén nem a szó, hanem a mondat. Ez az a tétel, melyet még Hunfalvyval szemben is vitatnia kellett. Az eddigi grammatikák nem nyelvtanok, hanem betűtanok voltak. Ezek pedig csak már tudott nyelv elemzésére megfelelő eszközök. A mondat egyéniségét, függetlenségét elvitatni nem lehet. A mondat teljes értelmű egész. A szó mindig csak tagja a mondatnak, csak abban nyeri helyes értelmét. A nyelvtanírók még a szintaxisban sem tudtak eddig a mondat grammatikai fogalmára emelkedni, s ez az oka, hogy csak szóalakokat adnak, mégpedig nem „egyszeregyet", hanem garmadával úgy, hogy „strucgyomor és marhabendő kellene ilyes táplálék megemésztésére."[10] Brassai ritka példáját nyújtja nyelvtanaiban annak, hogy nyelvtudományi nézeteit és tételeit milyen következetesen és kivételt nem ismerő módon alkalmazza a gyakorlatban. E tekintetben egyedül áll a magyar nyelvészet történetében. Ő sohasem anticipál, soha az „egyszer-egyet" módszertani elvét meg nem sérti, ő soha nem-igazságot nem tanít. Hányszor hibáznak a nyelvtanírók ez ellen az elv ellen: tanítsunk igazságot, és semmit se tanítsunk, ami nem igazság. Pedig ilyen nemigazságok száma légió. Ilyen pl. az ún. „hangoztató módszer", melynek már a neve is hazugság. Ilyen „ingyen valótlanság" az a tanítás, hogy az l, m, n, r betűk azért folyékonyak

[10] A módszerről II. 19–21. old.

(liquidae), mert más betűkhöz könnyen simulnak. Ilyen a latinnak az a koncencionális kimondása, melyben az akcentusról való tant átviszik a kvantitásra. Ilyen az, hogy a második deklinációra tartozó főnevek us, er, ir, ur, um végződésűek, hol a törzset és ragot nem különböztetik meg. Holott az igazság az, hogy némely er végződésű törzsek nem kapnak ragot a nominativusban. Olyan ez, mintha a természetrajz e helyett: „a majmok részint farkasok, részint farkatlanok", így fejezné ki magát: „a majmok részint farkban, részint farban végződnek."[11]

És emlékezetes, hogy Brassait tulajdonképpen a nyelvtanítás terén tapasztalt sok visszásság és ferdeség vitte módszertani értekezései megírására. Ezek szerezték meg számára az első magyar metodológus nevét és dicsőségét, aminek Felméri teljes joggal nevezte.

Gál Kelemen (1927): Brassai Sámuel. Nyelvtanulás és nyelvtanítás. *Keresztény Magvető,* 59/4, 290–298.

[11] A módszerről II. 34–41. old.

NÉHÁNY GONDOLAT A XIX. SZÁZADI MAGYARNYELV-OKTATÁSRÓL: MÓDSZEREK ÉS TANKÖNYVEK

Nádor Orsolya

1. A korszak általános jellemzése a magyartanítás szemszögéből

A XIX. század áttörést jelent az élő idegen nyelvek, így a magyar mint idegen nyelv tanításában is. A fejlődés kétirányú, egyfelől megjelenik a sztenderdizált és kodifikált nemzeti nyelv – mint anyanyelv – állami előírásokkal szabályozott iskolai oktatása, illetve ezzel szoros összefüggésben az adott országban élő kisebbségek számára mint második, és ha már törvény is született, akkor államnyelv tanítása, másfelől pedig a különféle politikai és gazdasági érdekek, esetenként pedig a nyelvtudomány motiváló hatásaként egyre nagyobb teret hódít a magán- és intézményesen szervezett idegennyelv-oktatás is.

A magyar mint *anyanyelv* kötelező és szabályozott iskolai tanítása az 1791/92-ben hozott nyelvi és oktatási törvényeknek köszönhetően bontakozik ki, ez a terület azonban kívül esik a mostani előadás tárgykörén. Mind oktatáspolitikai, mind módszertani szempontból kiemelkedő jelentőségű a magyar mint *második,* illetve 1844-től mint *hivatalos* nyelv oktatása az ország területén élő, őshonosnak tekinthető kisebbségek számára. A harmadik körbe azok az *idegennyelv-oktatási* formációk tartoznak, amelyek az ország területén kívül valósultak meg, a motivációk között pedig megtalálhatóak a közös történelmi, művelődéstörténeti kapcsolatok (pl. olasz és német nyelvterületen), a magyar imázzsal összefüggő, átmeneti érdeklődés fellángolása (pl. a Kossuth-emigráció angliai tevékenysége), az összehasonlító történeti nyelvtudomány térhódítása (pl. Prága, Helsinki).

Amikor egy idegen nyelv tanítását igyekeznek feltérképezni a kutatók, mindig felteszik a következő kérdéseket:

a) Kik tanulják, és miért éppen azt a nyelvet választják?

b) Kik tanítanak és miből?

c) Az alkalmazott módszerek fényében hatékonynak tekinthető-e a nyelvoktatás?

Más szóval: eléri-e a hallgató a kitűzött célját?

Nincs könnyű helyzetben, aki ennek a korszaknak a nyelvoktatás-történetét próbálja föltárni. Az egyik kiemelkedő szakíró, A. P. R. Howatt *A History of English Language Teaching* (Oxford, 1984) című munkájában a nehézségek egyik fő okának azt tartja, hogy a korszak oktatástörténetére vonatkozóan kevés a dokumentáció és a feljegyzés.[1] Ez a mi esetünkben sincs másképp. Kevés az a terület, ahol több közvetlen vagy közvetett dokumentum támasztja alá a megfigyeléseket. Ilyen kivétel például Deáky Zsigmond, vagy Márton József és Riedl Szende munkássága, akik több írásukban is kifejtették nyelvoktatói koncepciójukat

A magyar mint idegen nyelv XIX. századi oktatástörténetét vizsgálva a fentiekkel kapcsolatosan a következő általános kép rajzolódik ki: nagyon keveset tudunk arról, hogy a több tucatnyi külföldön kiadott magyar nyelvtant és nyelvkönyvet kik forgatták. Kivételt maguk a szerzők tesznek, amikor az előszóban vagy a könyv ajánlásában megemlítenek egy-két nevet. Nyelvoktató könyveink többségét akár magányosan, akár csoportosan tanulók használhatták, de erre csak következtetni lehet, ha vannak dokumentumok a mű keletkezési körülményeire vonatkozóan. A módszerek tekintetében valamivel könnyebb a helyzet: maga a mű felépítése árulkodik arról, hogy a szerző milyen módszert követ. A könyvek mindegyike élő közvetítő nyelvet használ, amely megegyezik a nyelvoktatás területével, illetve a tanulók anyanyelvével. A felépítésre általánosságban jellemző, hogy először bemutatják a nyelvet (a bemutatás módja azonban már nem egységes: a latin esetrendszeren alapuló, leíró szemlélettől a sokesetű, funkcionális megközelítésig terjed a skála), majd az egyes nyelvi tényekhez kapcsolódó fordítási gyakorlatok következnek, ezek után általában több kiegészítő fejezetet is közölnek, amelyekben a fontosabb beszédpaneleket teszik közzé, esetleg irodalmi szöveggyűjteményt és szótárt is csatolnak a kötet végére. A külföldön készült tankönyvek között kevés olyan van, amely a mai értelemben vett nyelvkönyvekkel szemben támasztott elvárásoknak megfelel, inkább a szerző felkészültségétől függően, jól-rosszul sikerült nyelvleírás, többkevesebb irodalmi, történelmi és földrajzi kiegészítésekkel.

---

[1] Howatt, 1984. 131.

Alapvető módszernek a *magyar mint idegen nyelv* tanítása esetében is a korszak uralkodó irányzata, a *fordító-grammatizáló módszer* tekinthető. Több magyar nyelvkönyv címében olvasható a *gyakorlati* szó, ami csalódást kelthet a mai fogalmaink szerint. A fentebb már idézett Howatt megfogalmazásában: ma a „gyakorlati" a „hasznos ismeretek" szinonimája, a XIX. században azonban azt jelentette, hogy a tanulás „gyakorlást" igényel, s könyvek is ezt az igényt követve építik fel gyakorlataikat.[2]

2. A magyarországi nemzetiségek magyarnyelv-oktatásának főbb vonalai a XIX. században

A század folyamán hozott nyelvi-nyelvhasználati törvények egyik sarkalatos pontja az oktatás volt, nevezetesen, hogy a magyar nyelv mint tantárgy, később pedig mint több tantárgy tanítási nyelve melyik iskolatípusban és hogyan fog érvényesülni, és milyen hatékonyan szolgálja az asszimiláció ügyét.

Az 1806-ban kiadott II. Ratio Educationis előrelépést hozott az iskolák anyanyelvűségében, ugyanis lehetővé tette a magyar és a többi Kárpát-medencei nyelv számára, hogy közvetítő, kisegítő nyelvként felhasználják, a gimnáziumokban pedig két nyelven, magyarul és a tanulók anyanyelvén is el kellett magyarázni a tananyagot. Ez persze nehézségekbe ütközött, hiszen sok iskolában nem volt erre felkészült tanító, tanár.

Annak ellenére, hogy a magyar 1844-ben elnyerte hivatalos státusát, csak lassan – a közigazgatásánál lényegesen lassabban, de az egyháznál gyorsabban – volt kimutatható a magyarul tudók számának a növekedése. Ennek számos oka van, így például a tanító- és tanárképzés hiányosságai, a módszertani felkészültség kezdetlegessége, a nagy létszámú osztályok, és a nemzetiségek önszerveződése, aminek egyik fontos pillére volt az írni-olvasni tudó embereket nevelő községi és városi fenntartású, elemi és középfokú iskolák létrehozása.

Egyetlen olyan oktatási törvény született a XIX. században, amely valóban kedvezett a nemzetiségek anyanyelvű oktatásának, az Eötvös-féle népoktatási törvény, az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk. Ebben a parlament előírta a 6 és 15 év közötti gyermekek tankötelezettségét, és felszabadította az államilag elismert iskolák körét. Eszerint nemcsak az állam tarthat fenn elemi és magasabb szintű iskolákat, hanem felekezetek, egyesületek, vagy

[2] Howatt, 1984. 132.

akár egyének is. A törvény figyelme kiterjed a különböző etnikumok által lakott településekre is, és nemcsak azt mondja ki, hogy minden diákot az anyanyelvén kell tanítani – persze az állam nyelvének oktatása mellett –, hanem azt is, hogy a vegyes lakosságú településeken olyan tanítót kell alkalmazni, aki az ott használatos nyelveken képes tanítani, szükség esetén pedig, ha kettő-háromnál több nyelvet is kellene ismernie, segédtanítót is kell választani. A törvénnyel összhangban megjelennek az első többváltozatú tankönyvek, megjelenik az iskolai tantervekben a nemzetiségtörténet, fejlődik a tanítóképzés, megindul az első egyetemi tanszékek szervezése. Alig néhány év múlva, már az 1870-es évek közepén megkezdődik ennek a kedvező folyamatnak a megállítása – például hosszas vizsgálódás után 1874/75-ben a szlovákok számára alapított mindhárom középiskolát bezárják, mert úgy találják, hogy azokban a pánszláv ideológia jegyében magyargyűlöletre tanítják a diákokat. A korábban megszerzett és biztosított nemzetiségi jogok erőteljes megnyirbálása 1879-ben kezdődik, amikor minden népiskolában kötelezővé teszik a magyar nyelv tanítását, ezzel együtt pedig a tanítóképzőkben is olyan óraszámban kellett tanulniuk a leendő tanítóknak, hogy képesek legyenek magyarul is tanítani. Akik a türelmi idő lejártáig sem tanulták meg a nyelvet, azoknak 1885-ben érvénytelenítették a diplomáját.

A magyarórákra – iskolatípustól és életkortól függően – átlagosan heti 6 óra jutott, ennek keretében főként az írás és az olvasás alapjait tanulták, de magasabb fokon magyar beszédgyakorlatokat is végeztek a tanulók. A század utolsó harmadában már a történelmet és a földrajzot is magyarul tanulták, kivéve a nemzetiség történetét. Bellér Béla adatai szerint[3] „Míg 1880-ban a 664 tanító közül 15 488 volt magyar nyelvű, és mintegy 4500 egyáltalán nem vagy csak keveset tudott magyarul, tíz évvel később már lényegesen kedvezőbb a megoszlás a magyar nyelv javára. A 24 908 tanító közül most már 22 025 a magyar nyelvű, és csupán 1800 nem tud semmit, vagy nem tud jól magyarul." A századforduló idején, az 1900-ban megtartott népszámlálás szerint az ország nem magyar népességének 83,2 %-a nem tudott magyarul, az abban az időszakban működő 3343 nem magyar tannyelvű népiskola közül 1340-ben sikertelen volt a magyar nyelv oktatása – annak ellenére, hogy folyamatosan születtek a kor legmodernebb módszertani elveire alapozott nyelvtanító könyvek és a tanítók munkáját megkönnyítő vezérkönyvek.

[3] Bellér Béla: A nemzetiségi iskolapolitika története Magyarországon 1918-ig. Magyar Pedagógia 1974. 55.

3. A magyar mint második nyelv tanításának módszerei és tankönyvei

3.1. A módszerekről

A XIX. századot két uralkodó módszertani irányzat határozza meg, a továbbélő, és kisebb módosításokkal átalakított nyelvtani-fordító módszer, valamint ennek ellentéte, a direkt nyelvtanítási megközelítés. Eltér egymástól a két irányzat kiindulópontja és célja egyaránt. A hagyományos módszer a tanulók anyanyelvének felhasználásával, a nyelvtan középpontba állításával, oda-vissza fordítással az írott nyelvet tanította, a négy alapkészség közül tehát az olvasást és az írást, a megértésre és a beszédre nem fordított figyelmet. A direkt módszer az anyanyelv természetes elsajátításából indul ki, a szóbeliséget, a beszédértést és a beszédprodukciót tartja elsődlegesnek, a nyelvtant csak jóval később tudatosítja. A nemzetközi metodikai szakirodalomban az asszociáció, az utánzás és a memorizálás elsődlegességét hirdető Francois Gouin, Gottlieb Heness és Lambert Sauveur, a gyermek családon belüli nyelvelsajátítását mintázó természetes módszer hívei, valamint Brassai Sámuel, aki korának tudományos eredményeit jól ismerte, sőt azokat sok tekintetben már évtizedekkel korábban meghaladta. Wilhelm Viëtor, aki a direkt módszer elméleti alapjait kidolgozta, sokban támaszkodott Brassai Sámuel 1881-es német nyelvű tanulmányára, amely *Reform des Spachunterrichtes in Európa: ein Beitrag zur Sprachwissenschaft* címmel jelent meg az Összehasonlító Irodalmi Lapokban. Brassai már 1845-ben a német nyelv hatékony tanulását elősegítő könyvet adott ki *Okszerű Vezér a német nyelv tanulásában I. Az egyszerű és az egyszerűen bővített mondat* címmel, ahol az idegennyelv-tanítás ma is korszerűnek számító alapelveit fogalmazza meg, a mondatközpontúságot, a szó helyett a mondatból való kiindulást, az ige fontosságát, a fokozatosság elvét, a következetességet (csak a már tanult szókincsen gyakoroltassunk), a nyelvtant pedig induktív alapokra helyezi, szétválasztva egymástól a nyelv és a nyelvtan fogalmát.[4] Sajnos a kortársak nem sokat tudtak a polihisztor tudós úttörő szerepéről, szemben a külföldiekkel, akik felfedezték értékeit. Viëtor 1882-ben tett közzé egy vitairatot *Der Sprachunterricht muß umkehnen! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage* címmel, amelyben

[4] Vö. Gál Kelemen: Brassai Sámuel. Nyelvtanulás és nyelvtanítás. In: Brassai Sámuel emlékezete. Bp., 1997. 82–84.

elutasítja a fordító-grammatizáló módszert, és a beszélt nyelv tanítását nevezi meg elsődleges célként. Ehhez szükség van a jó kiejtésre és beszédminták kialakítására. A fordítást nem veti el teljesen, de kezdő szint helyett a haladók próbatételévé kívánja tenni. A magoltatást mind a nyelvtan, mind a szókincs tanításában ellenzi.[5] Az új módszernek sok követője akadt – így például Maximilan Berlitz is, a nevével fémjelzett iskolahálózat megalapítója –, hiszen egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy az élő nyelveket azért tanulják az emberek, hogy beszélni tudjanak, a deklinációk és a konjugációk öncélú magoltatása pedig inkább elriasztotta az utazásra, új barátokra, más kultúrák megismerésére vágyó nyelvtanulókat a rájuk váró erőfeszítésektől. A problémát főként a tanárok felkészületlensége okozta, ami a tananyag tervezésének egyenetlenségeihez, valamint a diákok túlterheléséhez vezetett. Az újdonság iránti lelkesedéstől nem vették észre, hogy nem minden nyelvtanuló (és tanár) alkalmas a direkt módszerű idegennyelv-tanításra. A későbbiekben az alapelvek némiképpen módosultak, a direkt módszernek sokféle változata alakult ki annak a célnak megfelelően, amiért tanították.

Magyarországon a magyar államnyelv tanítása hozta meg a módszertani változtatás igényét. Ez megjelent a tankönyvekben és a vezérkönyvekben egyaránt, de a mindennapok gyakorlatában nem érvényesült maradéktalanul. A századvégi szakírók cikkek és tanulmányok tucatjaiban elmélkedtek a magyar nyelv hatékony tanításáról. Abban mindenki egyetértett, hogy a fordító-grammatizáló módszer erre nem alkalmas, ugyanakkor még hosszú ideig alkalmazták a nemzetiségi elemi iskolák nagy létszámú osztályaiban, aki pedig a magyar sajátosságok figyelembe vételével akart újítani, azt keményen megbírálták. A XX. század első évtizedében[6] Rakodczay Pál és Kolumbán Samu között bontakozott ki vita a Magyar Paedagogia című lapban.[7] Rakodczay Pál kijelenti, hogy „az idegen ajkú gyermek tanítása egy kaptára van húzva a tősgyökeres magyar gyermekével", majd felhozza példának a korábbi nemzedékek latinnyelv-tudását, akik azért

[5] Vö. Bárdos Jenő: A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma. Veszprém, 1997. 40–41.

[6] A XX. század már kívül esik a dolgozat vizsgálódási körén, de módszertani szempontból a századforduló, illetve a Monarchia felbomlásáig tartó időszak a XIX. század végének szerves folytatása.

[7] Rakodczay Pál: A magyar nyelv tanításának új módszere a nemzetiségi iskolákban. Magyar Paedagogia 1902. XI. 548–556.; Kolumbán Samu: A magyar nyelv tanításának új módszere a nemzetiségi iskolákban. Magyar Paedagogia 1903. XII. 21–26.

tudtak olyan jól deákul, „mert az egész tananyagot latinul vágták be. De mit vágatunk be mi a tót, oláh, német gyermekkel? Hosszú lére eresztett valamiket, a miket nem ért. A konstrukciók rakvák tekervényes határozós jelzőkkel, miket a magyar gyermek is alig ért meg. Tankönyveinket oly emberek írják, a kik nem ismerik a nem magyar gyermeket, s olykor a magyart sem." (549). A következőkben megállapítja, hogy „egészen más nyelvtan kell a magyar és más a nem magyar gyermek számára" (549). Az igét állítja középpontba, a határozott és határozatlan igeragozást (egyben kárhoztatja a terminológia megváltoztatását!), amit párhuzamosan, példákon keresztül tanít. Fontosnak tartja a fokozatosság elvét, a nyelv és nem a nyelvtan tanítását, a kiejtés beillesztését a tantervbe, valamint a többi, szintén magyarul előadott tantárgy erősítő hatását. A szerző nem utasítja el teljes egészében a hagyományos módszernek azokat az elemeit, amik közelebb vihetik a cél eléréséhez. Ezt rója fel neki Kolumbán Samu, aki maga is számos cikket írt „a magyar nyelvnek az iskolák segítségével való terjesztésének természetes és könnyű módjáról" a Néptanítók Lapja 1895-ös évfolyamában. Véleménye szerint Rakodczay módszere nemcsak hogy nem új és modern, „nem más az, mint *nyelvtani alapon tanító módszer,* a mely *direkt* ugyan, mert nem fordíttatva tanít, hanem beszélgetve, de sablonos, unalmas, nem természetes s mint ilyen felette nehéz" (22). Ismerteti a két fő módszer sajátosságait, és megjegyzi, hogy lehet egy harmadik is, amely ezeknek a keveréke, de Rakodczay nem dolgozta ki kellőképpen a magáét (22). Ő is megemlíti, hogy a természetes módszer bevezetését akadályozza, hogy az 1879. évi törvényhez készült tantervek még a hagyományos fordíttató módszeren alapulnak, így például a középiskolákban sem változott a kiindulópont, legfeljebb a tanár beszélgető gyakorlatokat illeszt az órába. Az a módszer, amit a szerző részletesen ismertet, voltaképpen a direkt módszer általános leírása, és egy-két kisebb utalástól eltekintve nem veszi figyelembe a magyar nyelv sajátosságait.

3.2. A módszertan elmélete és szemléltetése: Groó Vilmos és Madzsar János vezérkönyvei és tankönyvei

A magyar nyelv hatékony tanítását szolgáló módszertani tanári kézikönyvek többsége a XX. század első harmadában jelenik meg, számuk növekedése egyben a tankönyvek mennyiségét is jól mutatja. Erre az időszakra érnek be és tisztulnak le azok a kísérletek, amik az 1800-as

évek második felében arra irányultak, hogyan lehet hatékonyan megtanítani az ország nem magyar anyanyelvű lakosságát az államnyelv teljes körű használatára.

A XIX. század végéről két szerző, Madzsar János és Groó Vilmos nevét említsük meg, akik számos tankönyvet és vezérkönyvet írtak, többet közülük más nemzetiségi nyelvekre is átdolgoztak.

Groó Vilmosnak 1881-ben jelent meg egy útmutatója a szlovák ajkú gyerekek tanítói számára *Vezérkönyv a magyar nyelv tanítására tót ajkú népiskolákban* címmel. A könyvben javasolt módszer ötvözi a hagyományos és a természetes megközelítés előnyeit, nyelvleírása azonban sokkal több leíró jellegű, belső szemléletű magyarázatot tartalmaz, mint idegen ajkúaknak szánt, funkcionális megközelítést. Nem ragaszkodik mereven az egynyelvűséghez, ugyanakkor a direkt módszer javasolta sorrend szerint igyekszik élővé varázsolni a nyelvtani anyag bemutatását. A tanítók közül csak nagyon kevesen ismerték fel — és tudták a gyakorlatban alkalmazni — a nyelv- és a nyelvtantanítás különbségét. Groó vezérkönyve a *nyelvtan* tanítását szolgálja, ehhez mérten kell értékelnünk a következő kiragadott példát, a határozott és a határozatlan ragozás bemutatását (94–96).

Először utal az előzőekben tanított paradigmákra, majd így folytatja:

> „Mondok egy mondatot: *Én várok valakit.* Lehet-e ezen mondatból megtudni, kit várok? Či je v tej vete doplnok vety určený. Prečo nevieme z tejto vety, koho čakám? Lebo je doplnok vety neurčený. Ezen mondatban határozatlanul (neurčite) van kifejezve a cselekvés.
>
> *Én várom Károlyt.* Tudjátok-e most már, kit várok: Hogy van ezen mondatban a cselekvés kifejezve? Určite. Határozottan. Mondjatok több mondatot, melyekben a cselekvés határozatlanul van kifejezve és ugyanazokat úgy, hogy a cselekvés határozottan legyen kifejezve. Az alany legyen minden mondatban személyes névmás: *én.*
>
> Vety takto tvorené napíšeme na tabuľu, osobite určité a neurčité.
>
> pl. Én látok valamit. Én látom az ablakot." (94–95.)

Ezután a tudatosítás, majd a meghatározás megfogalmazása következik. Első látásra talán zavaró a magyar és a szlovák mondatok váltogatása a magyarázat során, de nagy valószínűséggel így magyarázhattak a nemzetiségi vidékek tanítói. A könyv valóban igyekszik a diákok környezetéhez igazodni, és anyanyelvükön is megmagyarázni a tananyagot, azonban nem képes elszakadni a hagyományos grammatika kötöttségeitől, a

főnévnél például csak a szokásos négy esetet tünteti fel, a többit a ragok között tárgyalja, és nem hívja fel a figyelmet a magyar nyelv sajátosságaira. Az előbb bemutatott példa az egyik legnehezebb nyelvtani jelenséget tanítja, s ugyan szembeállítja a határozott és a határozatlan igeragozást, de túl sok nyelvtani műszó ismeretét kívánja meg, ehhez képest viszont túl kevés példát alkalmaz.

Ugyancsak Groó Vilmos a szerzője a II., III. és IV. osztályosoknak készült tankönyvnek: *Magyar olvasó- és gyakorlókönyv a tót ajkú népiskolák II., III. és IV. osztályai számára. Írta és szerkesztette Groó Vilmos kir. tanfelügyelő. A sárosi tájnyelvre átidomította Lesskó István képes. képezdei tanár. Budapest, 1898. 151 lap.* Ez könyvecske négy fő részre oszlik: az első részben 16 olvasási és írási gyakorlat található írott és nyomtatott formában. A második rész 110 olvasmányt tartalmaz. Ezeknek a szövege nem hordoz semmi különlegességet, a gyakorlatok azonban már némi kreativitást igényelnek, illetve a más órákon tanultak alkalmazását is: pl. 105. olvasmány: *Az ég* – a feladat: *Írjatok 4-4 mondatot 1) a nap, 2) a hold, 3) a felleg, 4) az esőről;* valamint a 101: *A haza* – itt a szövegfeldolgozó kérdések közé ilyenek is bekerültek: *Melyik megyében van a mi helységünk? Nevezd meg megyénk hegyeit, vizeit, városait! Mivel foglalkoznak megyénk lakosai?* stb. A harmadik egység a szlovák-magyar szótár, amely a leckék sorrendjében tartalmazza a szavakat és a fontosabb nyelvtani alakokat (pl. *nekem van = ja mám),* a negyedik részben pedig a rendszerezést segítő kétnyelvű nyelvtani táblázatok kaptak helyet. Végignézve a tankönyvet és egy korábbi, hasonló könyvhöz készült tanári útmutatót, még jobban megérthetjük a Magyar Paedagogia vagy a Néptanítók Lapja vitatkozó tanítóit.

Madzsar János nevéhez több mint tíz nemzetiségeknek szánt nyelvtanító könyv és tanítói segédlet írása fűződik. *Vezérkönyv a magyar nyelv tanításához. Tanítóképezdék és néptanítók számára. I. füzet. Népiskolai második osztály (Budapest, 1876)* című munkája Groó Vilmos útmutatójával szemben a gyakorló pedagógus nézeteit és jó tanácsait foglalja össze. A direkt módszer híve, mindig mondatból, élő nyelvi szituációból indul ki, és induktív módon, spirális szerkesztésre törekedve tanítja a nyelvtant: „E művemmel csak azt akartam kimutatni, hogy a gyermekeknek nyelvtanra nincs szüksége s az egyes részleteket összemléletekben (!) kell nyújtani, nem pedig összefüggéstelen mondatokban. A tanító ne gondolja, hogy ezzel a nyelvtanítás ki van merítve, a nyelvtanítás

főképpen az olvasmányok helyes értelmezéséből, elmondatásából s a fogalmazás helyes vezetéséből áll"(43). Elveit a gyakorlatokban is igyekszik érvényesíteni, nem fordíttat, hanem egy-egy szó köré építi fel az éppen tanított nyelvtan összefoglalását és bevésését. sajnos ebből a könyvből is hiányzik a beszélt nyelv külön gyakoroltatása, bár a második elemi osztályban ez még nem tartozott a tananyaghoz, csak az írás, olvasás és a nyelvtan alapjait tanították.

4. A külföldi és a magyarországi magyarnyelv-oktatás eltérései

A XIX. századi magyarnyelv-tanítás egyik meghatározó jegye a *külföldön történő nyelv és kultúra-oktatás meggyökeresedése,* valamint az, hogy megkezdődik az *intézményesülés.* A másik fő irány a magyarországi *nem magyar anyanyelvű lakosság számára előírt oktatás.* Ez nemcsak földrajzi jellegében, hanem a résztvevők körében, az oktatás időtartamában, céljaiban és módszereiben is eltér az önkéntes, szervezett formában vagy véletlenszerűen létrejött külföldi formációktól.

Lényeges különbség, hogy míg külföldön *önként,* a nyelv, a kultúra vagy az 1848/49-es időszak rebellis politikája iránti érdeklődésből vagy más egyéb motivációtól vezérelve kezdett valaki magyarul tanulni, addig Magyarországon ez szoros összefüggésben volt a nyelv elterjesztésére vonatkozó törvényekkel, tehát mindenki számára előbb-utóbb *kötelező* lett. Így az érzelmi viszonyulás is eltérő: külföldön egyértelműen pozitívnak mondható, Magyarországon azonban a kezdeti, már akkor is hullámzó mértékű lelkesedést hamar felváltotta az ellenérzés, az anyanyelv háttérbe szorításának és elsorvasztásának a félelme.

Különbözik a résztvevők köre és az oktatás szervezeti kerete is: Magyarországon graduált módon, a közép-, majd az elemi iskolákban, a tanítóképzésben és más felsőoktatási intézményekben, a század utolsó harmadában pedig már az óvodában is bevezették a magyar nyelvi órákat, így a tanulók többsége a 4–18 éves korosztályból került ki, és éveken át folyamatosan tanult magyarul. Emellett az iskolák – vagy pl. a zsidó lakosság esetében a hitközségek – a felnőttek számára is szerveztek tanfolyamszerű magyarórákat. Külföldön ezzel szemben – néhány kivételtől eltekintve – felnőttek tanultak, főként magánórákon, a tanulási idő hosszáról és intenzitásáról pedig csak elvétve vannak adataink. Ez alól csak

a köztes jogi helyzetben lévő Fiume és a század folyamán megszervezett néhány egyetemi tanszék (Bécs, Prága, Helsinki) jelentett kivételt.

A nyelvtanulási célok és motivációk függvényében alakulnak a módszerek is. Míg a külföldi magyarnyelv-oktatásban a XIX. századi fő irány, a fordító-grammatizáló módszer uralkodott, s csak elvétve találkozhatunk a direkt módszer első jeleivel, Magyarországon ez éppen ellenkezőleg alakult, bár térhódítása és hatékonysága elmaradt a kívánatostól, majd csak a XX. század első harmadában érik be a módszertani kísérletezés, s születnek meg az első, valóban célszerű és korszerű *nyelvkönyvek.*

Nádor Orsolya (2002): Néhány gondolat a XIX. századi magyarnyelv-oktatásról: módszerek és tankönyvek *Hungarológiai Évkönyv,* 3/1, 160–169.

A NÉPISKOLAI MAGYARTANÍTÁS MÓDSZEREIRŐL A *NÉPTANÍTÓK LAPJA* (1894–1895) ALAPJÁN

Sólyom Réka

Bevezetés

E dolgozatban a magyar mint idegen nyelv tanításának módszertani kérdéseit a *Néptanítók Lapjában* 1894-1895-ben megjelent újságcikkek alapján vizsgálom. E korszak azért keltette fel érdeklődésemet, mert ebben és az ezt megelőző időszakban számos nagy fontosságú törvény, rendelet, majd ezek nyomán sok olyan tanterv és módszertani megfigyelés született, melyet – közvetve vagy közvetlenül – napjainkban is hasznosítunk. A kiegyezés (1867) utáni időszakban a magyar nyelv idegen nyelvként való tanítása minden olyan népiskolában megindult, ahová nem magyar anyanyelvű tanulók is jártak. Ekkor kezdődött meg a tanítási folyamat során tapasztaltak módszertani feldolgozása is; ekkor alapította meg Eötvös József a tanítók számára a *Néptanítók Lapját*, mely olyan fórummá válhatott, ahol a tanítók megoszthatták egymással tapasztalataikat és vitázhattak is.

Társadalmi-politikai helyzet Magyarországon 1867 után

Az 1867-ben megkötött kiegyezés eredményeként létrejött az Osztrák-Magyar Monarchia. A Magyar Királyságban a magyarok aránya meghaladta az 50%-ot. A legnagyobb létszámú nemzetiségek pedig a román, a szlovák és a német voltak: e nemzetiségek létszáma egyenként meghaladta a 10%-ot (Mann 1993: 8).

A hivatalos államnyelv a magyar volt, de a nem magyar anyanyelvű nemzetiségeknek joguk volt használni anyanyelvüket a községi, törvényhatósági és egyházi igazgatásban, gyűléseken és az alsó fokú bíróságokon. A nemzetiségi egyházak számára törvény biztosította a szabad nyelvhasználatot, és az anyanyelvi oktatást is azokban az egyházi iskolákban, melyek ezen egyházak fennhatósága alá tartoztak (Mann 1993: 9).

3. A „népiskola" fogalma

„A hazai neveléstörténeti szakirodalom »népiskola« névvel nevezi azt az alsószintű iskolatípust, amelyben a tanulók anyanyelvükön - a tanító vezetésével - megtanulták vallási, erkölcsi és állapotbeli kötelességeiket, a magasabb iskolába készülők elsajátították az elemi készségeket(olvasás, írás, számolás), illetőleg a latin nyelvtan elemeit" (Mészáros 1995: 5). A *„népiskola"* elnevezés az 1860-as évektől terjedt el a német *„Volksschule"* tükörszavaként. A16. századtól a 19. század közepéig általában egyszerűen *„schola"*-nak, *„oskolá"*-nak, *„iskolá"*-nak nevezték ezt az iskolatípust. A *„népiskola"* elnevezés az 1868: 38. tc. (a népoktatási törvény) után vált általánossá; a törvény ugyanis „a népiskolai közoktatás tárgyában" intézkedett (Mészáros 1997: 11).

4. A népiskola szervezői

Magyarországon 1560-tól 1868-ig csak az egyházak szerveztek népiskolákat, az 1868. évi népoktatási törvény megszületése után azonban már nemcsak egyházi népiskolák működhettek, hanem bárki, aki betartotta a népoktatási törvény előírásait, szervezhetett népiskolát. A helyi önkormányzatokat kötelezte a törvény, hogy szervezzenek iskolát településükön, ha ott nem működik felekezeti népiskola (Mészáros 1997: 14).

5. A népoktatással kapcsolatban hozott törvények a korszakban

Az Eötvös József minisztersége idején született 1868. évi népoktatási törvény és az 1869-ben megjelent tanterv hosszú időre meghatározták a magyar népoktatást. A törvény többek között kimondta, hogy a gyerekek 6–12 éves koruk között iskolakötelesek, a tanulás pedig ingyenes. A népoktatási törvény a tanítási nyelv kérdésében kimondta, hogy minden növendéket az anyanyelvén oktassanak, vegyes ajkú közösségekben pedig álljanak rendelkezésre segédtanítók, akik képesek a különböző nyelveken tanítani a diákokat. A törvény előírása szerint a magyar nyelv tanítása nem kötelező.

Az 1870-es évek végén azonban változás következett be a magyar kormány kisebbségpolitikájában. Ez az oktatásban is éreztette a hatását. Az 1879: 18. tc. kötelezővé tette a magyar nyelv tanítását a népiskolákban. E törvény kötelező tárgyként valamennyi népiskolában bevezette a magyar

nyelvet, és arra kötelezte a nem magyar anyanyelvű tanítókat, hogy négy éven belül tanuljanak meg magyarul (Köte 1975: 70).

Meg kell jegyeznünk, hogy a törvényekben foglaltaknak a gyakorlat sok esetben ellentmondott: mivel a törvényeket csak lassan, fokozatosan lehetett bevezetni, több város és falu sokáig nem engedelmeskedett az előírásnak. Mindezek ellenére elmondhatjuk, hogy a magyar mint idegen nyelv tanítása ezeknek a nyelvi és oktatási törvényeknek köszönhetően fejlődött ki Magyarországon, s maradt meghatározó egészen az 1930-as évekig (Giay-Nádor 1998: 57–58).

6. Tantervelméletek, tantervek a népiskolai oktatással kapcsolatban a 19. század második felében

A19. században a népoktatással kapcsolatos tantervfelfogásoknak négy forrása volt (Ballér 1996: 11):

6.1. a korszak hazai pedagógiai irodalma,

6.2. a korszak külföldi pedagógiai irodalma,

6.3. művelődési eszmények,

6.4 tantervi javaslatok, illetve tantervek.

A 6.1. ponttal kapcsolatban elmondhatjuk, hogy a magyar pedagógiai irodalom a reformkor idején jelentős mértékben fejlődött. A tantervek kialakítására főként azok a neveléstani művek hatottak, melyek oktatáselméleti kérdésekkel foglalkoztak.

A 6.2. pontban megjelölt külföldi pedagógiai irodalomból hazánkban elsősorban Pestalozzi, a porosz Niemeyer, a Kant filozófiáját közvetítő Milde, továbbá Diesterweg, Dörpfeld, Spencer és a skót Bain munkássága hatott, s szolgáltatta a tantervelméletek másik forrását.

A 6.3. pontnál ki kell emelnünk az 1777–1849-ig tartó időszak uralkodó eszméit. A korszakra jellemző volt a „nemzeti közművelődés egységének" kialakítására irányuló törekvés, a klasszikus humán műveltséget hirdető német neohumanizmus, Tessedik Sámuel filantropizmusa, majd Pestalozzi hatása.

A 6.4. ponthoz, a korszak tantervjavaslataihoz sorolhatjuk az 1806-os *Ratiót,* az 1810-es protestáns *„álmoséi Ratiót",* az evangélikus iskolák 1841-es *zayugróci tantervét,* Mednyánszky Alajos 1842-es reformtervezetét, s az 1848-as magyar egyetemes tanítógyűlés tantervekre vonatkozó követeléseit.

Tantervelméleti kérdésekkel kapcsolatban három jellemző vonás figyelhető meg a korszakban. A tantervek tekintettel voltak a gyermek fejlődésére, érdeklődési körére és tevékenységeire. A gyermek fejlődésének üteme hatott a tananyag kiválasztására és elrendezésére, a tantárgyak kialakítására és csoportosítására is. A kor tanterveiben pedig – elsősorban Eötvös József politikájának hatására – nagymértékben érvényesült a központi tantervek hatása, ám az is tény, hogy fontosnak tartották s minden esetben megemlítették az iskolák és a pedagógusok tantervi önállóságát és felelősségét is (Ballér 1996: 15–16).

7. Fontos tantervek a korszakban

7.1. Az 1869. évi népiskolai tanterv

Az 1869. évi népiskolai tanterv az 1868. évi népoktatási törvény függelékeként jelent meg (Ballér 1996: 17). Jelentősége olyan nagy volt, hogy még a 20. század közepén is hatott. Ebben a tantervben nagy hangsúlyt kapott az olvasás, az írás és a számolás elsajátítása. A tanterv a tantárgyakat blokkokba osztva tartalmazta s óraterveket is közölt annak megfelelően, hogy az iskola hány tanítóval rendelkezett.

7.2. Az 1879. évi népiskolai tanterv

Az 1879: 18. tc. megszületése után jelent meg az 1879. évi tanterv, melynek címe „Tanterv a nem magyar ajkú népiskolák számára" volt.

Benne új tantárgyként megjelent a magyar nyelv. A magyar nyelv tanításának célja az volt, hogy a 6. év végére a tanulók helyesen írjanak és beszéljenek magyarul. A tanterv részletes módszertani javaslatot is közölt. E javaslat fő elvei a szemléltetés, megneveztetés anya- és magyar nyelven, a koncentrikusság, s a kezdeti időszakban a főnevek tanítása voltak.

8. Az e tantervek nyomán kialakult tapasztalatok a nem magyar ajkú népiskolákban

Szalay Pál 1896-ban *Néptanítók Lapja-beli* cikkében a tantervek hibájául rója fel, hogy – a tantervi követelések értelmében – vagy már első osztályban elkezdik tanítani a magyar nyelvet – ebben az esetben a gyerekek jól haladnak a magyar nyelv elsajátításában, de ekkor tudásuk lassabban

fejlődik a többi tantárgy terén – vagy fordítva: anyanyelvükön kezdik tanulni a gyermekek a tantárgyakat, ekkor azonban magyarnyelv-tudásuk szintje marad alacsonyabb az elvártnál. „Egy harmadik eset is lehetséges, midőn az osztály elitjével képes volt a tanító a tanterv szellemében haladni, de akkor már a középtehetségűek is jóval elmaradtak ezek mögött; mert a nyelv nehézségeivel is megküzdeni, meg az ezzel egyidejűleg nyújtott ismereteket is megemészteni, zsenge értelmük nem volt képes" – állapítja meg a szerző (Szalay 1896: 3-4).

9. A néptanítók gyűlései. A *Néptanítók Lapja*. A néptanítók vitája a magyar nyelv tanításáról a nem magyar anyanyelvű diákoknak

A kiegyezéstől az első világháború kitöréséig összesen hét alkalommal ült össze az egyetemes tanítógyűlés: 1870-ben, 1874-ben, 1878-ban, 1890-ben, 1896-ban, 1904-ben és 1912-ben (Felkai 1983: 196).

Miután sok iskola és tanítóképző is létesült, Eötvös József szorgalmazta tanítóegyletek alapítását is, s 1868-ban *Néptanítók Lapja* címen módszertani folyóiratot alapított. A lapot az iskolák ingyen kapták meg. A lapban megjelent cikkek, melyeket a néptanítók írtak, arról tanúskodnak, hogy komoly nehézséget okozott számukra a magyar nyelv tanítása a nem magyar anyanyelvű diákoknak. Annak ellenére mondhatjuk ezt el, hogy rendelkezésre álltak a korban a nyelvtanításhoz szükséges könyvek, szótárak, szemléltető eszközök. Mivel azonban a tanítókat nem képezték ki a magyar nyelv idegen nyelvként való tanítására, komoly módszertani nehézségekkel kellett megküzdeniük, s a jónak tartott ötleteket, módszereket saját maguknak kellett kipróbálniuk a tanítás során. A 19. század végén a magyar mint idegen nyelv oktatásában egyre inkább felváltotta a fordító módszert az ún. direkt módszer. Ennek megfelelően a tanítók arra törekedtek, hogy a tanítandó idegen nyelvet (esetünkben a magyart), közvetlenül, s ne a tanuló anyanyelvének közvetítésével mutassák be.

A *Néptanítók Lapjában* komoly szakmai vita folyt a magyar nyelv idegen nyelvként való tanításáról. A vita alapja az volt, hogy a magyar nyelv tanítása során alkalmazzák-e a tanulók anyanyelvét, vagy hagyják azt teljesen figyelmen kívül. Az egyik vélemény képviselői úgy gondolták, hogy fokozatosan kellene bevezetni a magyar nyelv tanítását az oktatásban. A másik vélemény képviselői ezzel szemben úgy érezték, hogy

eredményesebben tanítható a magyar nyelv úgy, ha minden tantárgy oktatása magyar nyelven folyik. Mindkét vélemény képviselői a direkt módszer alkalmazását támogatták.

Szintén vita folyt a lap hasábjain arról is, hogy mikor a legalkalmasabb elkezdeni a magyar nyelv tanítását. Ezzel a kérdéssel kapcsolatban azt hangsúlyozták a szerzők, hogy célszerű minél előbb elkezdeni a nyelvtanítást (Klein 2003: 73-75).

10. Javaslatok a magyar nyelv tanításával kapcsolatban a *Néptanítók Lapjában*. Az 1894-95-ben megjelent cikkek elemzése

E fontos kérdésekkel kapcsolatban a Néptanítók Lapjában több cikket is írt Boga Károly és Kolumbán Samu. Érdemes megvizsgálnunk az ő módszertani javaslataikat, hiszen a 19. század végi Magyarországon minden iskolában, még ott is, ahol nem magyar nyelvű volt a tanítás, oktatni kellett a magyar nyelvet és belőle érettségi vizsgát kellett tenni. Láthattuk azt is, hogy ez a kötelezettség több problémát is felvetett; módszertani tekintetben didaktikai, metodikai kérdések merültek fel, s át kellett gondolni azt is, hogy milyen tankönyvekből és kik tanítsanak.

10.1. Boga Károly javaslatai

Boga Károly a lapban 1894-ben több alkalommal[1] is írt a magyar nyelv tanításáról. Boga – mint arra rögtön első cikkében (Boga 1894a: 966–67) utal – nemzetiségi vidéken tanított, s cikkének célja, hogy a hasonló körülmények között tevékenykedő tanártársai figyelmét felhívja a magyarnyelv-tanítás fontosságára: „(...) a magyar állam törvényeit s az államfentartó magyar nemzetnek állami és nemzeti egyéniségét minden részletében és vonatkozásában az államnak csak az a polgára ismerheti és értheti meg s csak annyiban alkalmazkodhatik mindahhoz, a ki ismeri és érti a magyar állam törvényeinek, a magyar nemzetnek, a magyar állami és nemzeti életnek a nyelvét, mert nemcsak nyelvében él, de nyelve által nyilatkozik is meg a nemzet" (Boga 1894a: 966). Márpedig – hívja fel rá a figyelmet – még mindig ötmillió olyan polgára van a magyar nemzetnek, aki nem érti és nem beszéli a magyar nyelvet.

[1] *Néptanítók Lapja* 1894., 27. évfolyam, 101., 102., 103., 104. szám

Az eredményes magyarnyelv-tanítással kapcsolatban konkrét módszertani javaslatokkal áll elő: úgy gondolja, a magyar nyelv tanításának fő elve az, hogy az ún. közvetlen módszerrel tanítsuk a diákokat. Ennek lényege, hogy a nyelvtanulók úgy sajátítsák el a nyelvet, hogy közvetlenül az élőbeszédet hallják minden nap. E főelvből különböző következtetéseket is levon:

10.1.1. A „másajku" tanulóknak minél gyakrabban és „szakadatlanabbá" kell hallaniuk a magyar nyelvet. Jó lenne ennek érdekében az, ha egy tanító minél kevesebb diákot tanítana egyszerre, s az igényeknek megfelelően, külön foglalkozna az egyes növendékekkel.

Fontos javaslata a cikkírónak az, hogy az iskolában az osztályokat nem nemek, hanem kor szerint kellene csoportokra osztani, és az, hogy az első osztályban rögtön ne alakítsanak ki „kezdőket" és „haladókat", mert ez a kevesebb nyelvismerettel rendelkező diákoknak csak kárára van.

10.1.2. Javasolja, hogy a nyelvtanítás ne grammatizáló formában történjen, „hiszen nyelvet és nem nyelvtant akarunk tanítani!". Ellenkező esetben „(...) a szegény növendék nem látja a sok fától az erdőt" (Boga 1894b: 974-77).

Boga úgy gondolja, hogy a nyelvtan tanítása helyett inkább a szavak és mondatok helyes megértését és kiejtését kellene gyakoroltatni, hiszen – mint megjegyzi – „e kettő: a jelentés és a kiejtés teszi minden élőnyelvnek a lényegét". Aki e kettőt nem birtokolja, „annak a nyelvtudás csak holt-nyelvtudás" (Boga 1894b: 975).

A nyelvtanulás korai szakaszában nem szabad nyelvtant tanítani; erre legelőbb a 3. vagy a 4. osztályban kerüljön sor – ajánlja; ekkorra ugyanis a gyermek már helyesen beszél és ír magyarul. A nyelvtani szabályok tanításánál is fontos azonban az, hogy mindig visszakérdezzünk, s ellenőrizzük, hogy a tanuló valóban mindent megértett. Példaként a következő párbeszédet idézi:

„Ezt az iskolát ezelőtt öt évvel *N. kőmüves* épitette.
Ki épitette ezt az iskolát ezelőtt öt évvel?
Ezt az iskolát ezelőtt öt évvel *N. kőmüves* épitette.
Mit csinált ezelőtt öt évvel N. kőmüves?
N. kőmüves ezelőtt öt évvel *építette* ezt az iskolát.
Mit épitett ezelőtt öt évvel N. kőmüves? (...)" (Boga 1894b: 976).

10.1.3. Az előbbi pontokból a szerző azt a megállapítást vonja le, hogy a nyelvtanítás során mellőzni kell a gyakorlókönyveket, ezek ui. „.egy sereg összefüggés nélkül való szóval" terhelik meg a gyermeket,

„szó-anyagot szerez vele, de beszédkészséget nem" (Boga 1894b: 976). Nyelvtani gyakorlókönyvek helyett inkább olvasókönyvekre lenne szükség, melyeknek olvasmányai a gyermek tudásának megfelelnének, az olvasmányok után pedig ki lennének szótárazva az idegen szavak.

10.1.4. Boga megemlíti, milyen nagy a fontossága a magyar nyelvű énekek és játékok megismerésének. Ezeknek a tanulásakor ugyanis a gyermek az ének vagy mondóka hangulatát érzi meg, s így, játékos formában sokkal gyorsabban elsajátítja a nyelvet.

10.1.5. Végül még egy nélkülözhetetlen tényezőt említ: „(...)a mi nélkül minden, a legjobb módszer is, a legkitünöbb eszközök is, a legkedvezőbb körülmények is mind csak semmit érnek: az a tanitó buzgósága" (Boga 1894c: 988).

10.2. Kolumbán Samu javaslatai

Kolumbán Samu, a dévai állami Tanítóképző Intézet tanára (Szinnyei 2000) két cikksorozatot is írt a magyar nyelv nem magyar nyelvű népiskolákban való tanításáról a *Néptanítók Lapjába* 1895-ben.[2] Első cikksorozatában, melyet az alábbiakban ismertetek, a magyar mint idegen nyelv oktatásával kapcsolatos módszertani kérdéseket vizsgált meg.

Kolumbán már első írásában fontos megállapítást tesz. Kijelenti: a magyar nyelvet úgy kell tanítani a más anyanyelvű tanulóknak, hogy ne használjunk közvetítő nyelvet, és ne a fordító-grammatizáló módszeren alapuljon az oktatás. Ezt a véleményét azzal indokolja, hogy ha a fordító módszerrel élünk, kétszeres munkát végzünk (hiszen a tanuló anyanyelvén előbb elgondolja a mondandókat, utána pedig lefordítja magyarra), másrészt az eredmény nem lesz tökéletes, hiszen e módszerrel nincs lehetőség arra, hogy a magyar nyelv sajátosságaira ráérezzen a nyelvtanuló.

Kolumbán egyetért Bogával abban, hogy a magyar nyelv tanításában fontos lenne az, hogy már óvodáskorban elkezdjék tanulni a gyermekek, és a legjobban úgy tudnák elsajátítani a nyelvet, ha játékos formában, dalok, mondókák tanulásával gyakorolnák.

Nagyon fontos az, hogy a tanító motivált és jól felkészült legyen a magyar nyelv tanításakor - fejti ki a szerző: „(.. .)a ki nem kedvvel tanitja a magyar nyelvet – éppen úgy mint bármi egyebet is – az nem is fogja azt eredménynyel tanitani" (Kolumbán 1895a: 19).

---

[2] *Néptanítók Lapja* 1895., 28. évfolyam, 2., 3., 4. szám, illetve 77., 78., 79., 80., 82. szám

Cikkében ezután a tanítás menetéről általában ír. Ismét (és még több alkalommal) hangsúlyozza, hogy fordítás útján nem szabad tanítani. Fontos az, hogy csak olyan témákról beszéljünk a gyermeknek, melyet ő anyanyelvén már ismer. Ilyen témák például a testrészek, a bútorok, az iskolai eszközök, majd az iskolán kívüli használati tárgyak. A nyelv tanításakor fontos szempontokat ezután több pontban foglalja össze, ezek a következők:

10.2.1. Nagyon fontos, hogy minden szó és mondat kimondásakor ügyeljünk a helyes kiejtésre, valamint arra, hogy érzékeltessük azokat a hang- és hangsúlybeli eltéréseket, mondatok esetén pedig a hanghordozást, amelyekben a magyar nyelv különbözik a gyermek anyanyelvétől. Haladjunk a könnyebbtől a nehezebb felé a szavak bemutatásakor, s ügyeljünk arra, hogy a magyar nyelv hangkészletében létező olyan hangokra, melyek más nyelvekben nem léteznek, felhívjuk a figyelmet (ilyen hangok pl. a*gy, ty, ly, ny; k, g, t, d, p, b)* (Kolumbán 1895b: 26)!

10.2.2. A szavakat sohasem magukban, hanem mindig mondatokba ágyazva tanítsuk! Ezek a mondatok legyenek rövidek, s mindig ismételtessük meg őket a diákokkal! A következő órán is kerüljön sor a korábban tanultak ismétlésére! Ne akarjunk túl sokat tanítani! – hívja fel a figyelmet a szerző e gyakori hibára. Az első alkalommal valószínűleg 2-3 szónál nem fogunk tudni többet megtanítani a gyerekeknek (Kolumbán 1895b: 27).

10.2.3. Ha a gyermek már megtanult néhány főnevet, kezdjük el tanítani a *tárgyak tulajdonságait* (a jelzőként használt melléknevеket). Példákat is hoz: „A tábla fekete. A szék kerek. Ez sima papír. Az jó könyv." Folyamatosan kérdezzünk vissza a tárgyak milyenségére: „Milyen a könyv?" (Kolumbán 1895b: 27)!

10.2.4. Következő lépésként tanítsuk meg a gyerekeknek a *tárgyak többes számát* – ajánlja. A tanítás során végig ügyeljünk arra, hogy szemléltessük a tárgyakat, amikről beszélünk, továbbá arra, hogy elég időt szánjunk a tanultak begyakorlására (Kolumbán 1895b: 27).

10.2.5. Ezután tanítsuk meg azt, hogy *hol* találhatóak a már ismert tárgyak; vagyis a *helyhatározóragokat* és a *névutókat* kezdjük használni (Kolumbán 1895b: 27)!

10.2.6. Következő lépésként ajánlja a *birtokos névmások használatának* elsajátítását. Javasolja, hogy ebben az esetben is folyamatos kérdezgetéssel gyakoroltassuk az új szerkezetet, pl. „Kié a könyv?, Minek van lába?" (Kolumbán 1895b: 27)!

10.2.7. Következő lépés a *számnevek* tanulása. Kolumbán itt is megjegyzi, hogy csak addig tanítsuk meg a gyermeket magyarul számolni, ameddig az anyanyelvén is képes már erre. Fontos megjegyzése, hogy az egyes alakok tanításánál mindig tanítsuk meg azok tagadó alakját is (Kolumbán 1895b: 27).

10.2.8. Ezután egyszerre nagyon sok nyelvtani problémát sorol fel, melyeket e folyamatban a gyerekeknek meg kell tanítani. így kerüljön sor a már tanult tárgyak használatának elmondására (pl. „Az asztalon írunk."), a *tárgyatlan* (alanyi) és a *tárgyas ragozás* tanulására, a *kell, tud, akar* + *infinitív* szerkezet bemutatására, az *igeidők* és az *igemódok* használatának elsajátítására, a *kijelentő,* a *tagadó,* a *kérdő mondatfajták,* valamint az *egyszerű* és a *bővített mondatok* gyakorlására (Kolumbán 1895b: 27).

10.2.9. Végül mutassuk be a *kötőszavak használatával* létrehozható összetett mondatokat (Kolumbán 1895b: 27)!

10.2.10. A szerző megjegyzi, hogy elképzelése szerint az eddig leírtak képezik az „első fokot". A „további fok" az eddigiek bővítése lesz.

A cikksorozat folytatásában Kolumbán kifejti: mindarról, amit az elméleti összefoglalóban leírt (vagyis az oktatás témáiról: főnévről, melléknévről, határozókról, mondatfajták megnevezéséről stb.) „a gyermeknek hallania sem szabad" (Kolumbán 1895c: 34). Fontosnak tartja tehát azt, hogy ne a nyelvtani jelenségek elnevezéseit, hanem azok használatát tanítsuk a gyermekeknek (vagyis ne nyelvtant, hanem a nyelvet).

Ha a gyermek már tud magyarul beszélni, kezdjük el neki tanítani a magyar írást – ajánlja. Ügyeljünk arra, hogy csak akkor kezdjük tanítani a magyar nyelven történő írást és olvasást, ha a gyermekek anyanyelvükön már tudnak írni és olvasni! Ennek az ideje kb. a második osztályban (esetleg az első osztály utolsó hónapjában) jön el. Csak olyan dolgokat írassunk le a gyermekkel, amelyekről már tud beszélni magyarul, tehát amelyeket szóban már begyakorolt.

Az olvasás gyakorlása az írás gyakorlásával párhuzamosan történjen. Az olvasmányok szövege rövid, önálló szöveg legyen, de sohase olyan, amit már olvastak saját anyanyelvükön, mertígyújraa„fordittatvatanit ás" (Kolumbán 1895c: 34) hibájába eshetünk.

A szerző következő kérdése: kell-e magyar nyelvtant tanítanunk a gyerekeknek? Véleménye szerint a népiskolákban a magyar nyelv

nyelvtanának tanítása nélkül is lehet a nyelvet tanítani; ha azonban mégis akarunk nyelvtani szabályokat tanítani a tanulókkal, azt csak akkor tegyük, ha a gyerekek már rendelkeznek tudással anyanyelvűk nyelvtanáról, ha megfelelően tudnak már magyarul, és ebben az esetben is csak akkor és csak olyan nyelvtani szabályokat tanítsunk a gyerekeknek, melyek kapcsolódnak az éppen tanult anyaghoz (Kolumbán 1895c: 35).

Végül felveti a kérdést: ha a diákok már jól beszélnek magyarul, milyen tantárgyakat érdemes nekik magyar nyelven tanítani? Úgy gondolja, hogy magyar nyelven taníthatóak a beszéd- és beszédértési gyakorlatok, a természetrajz, a földrajz, a magyar nyelvtan, a matematika, a torna és az ének. Csakúgy, mint Boga Károly, ő is felhívja a figyelmet a magyar nyelvű mondókák és énekek alkalmazásának, megtanulásának hasznosságára: „(...) az ének, egyes magyar dalok tanitása (is hasznos), mert ezek nemcsak magyar szövegükkel hatnak, hanem érzelmeket keltenek, melyek velünk közösek és igy közelitenek bennünket egymáshoz. Aztán meg az érzelemmel gondolatok is járnak; ezek a gondolatok pedig magyarosak, mint felkeltőik, az érzelmek. A magyaros gondolkozás pedig könnyiti a magyar beszédet" (Kolumbán 1895c: 35).

11. Összegzés

Boga és Kolumbán írásai alapján megállapíthatjuk, hogy a szerzők több nagyon korszerű elvet javasoltak a magyarnyelv-tanításban. Mindketten fontosnak tartották azt, hogy a diákokkal folyamatosan magyar nyelven beszéljen a tanár. Kiemelték a befogadás, a beszédértés fontosságát, s úgy gondolták, hogy csak ez után, a magyar nyelvű beszéd megértése után kell írást és olvasást tanítani a gyerekeknek. Nagyon korszerű megállapításnak tartom azt is, hogy a szerzők rámutatnak arra, milyen fontos a helyes kiejtés elsajátítása, és a problémát okozó hangok, hangkapcsolatok gyakoroltatása.

Kolumbán Samu nyelvtanítási módszere (a nyelvtanulás első három évében) teljesen nélkülözi a grammatizálást. A szerző által javasolt módszer sokkal inkább alapul azon a módszeren, hogy a gyermekek hallás után kezdjék el tanulni a magyar nyelvet, s olyan témákkal ismerkedjenek meg, melyek közel állnak hétköznapjaikhoz, melyekkel saját környezetükben, életükben találkoznak. A hallás utáni tanulásnak fontos eleme a tanultak rögzítése; ezt segítik elő, ezt automatizálják a magyar nyelvű

mondókák, mesék, játékok. Ezek tanítására mindkét szerző nagy hangsúlyt fektet – úgy gondolom, ez nagyon korszerű megközelítése a nyelvtanításnak, s nagy segítségére lehet mind a tanárnak, mind a diáknak.

Mint arra több ízben is utalt Kolumbán, fontos az, hogy ne tanítsunk nyelvtant a gyermekeknek a nyelvtanulás első éveiben, s ne fordíttassunk szövegeket, mondatokat velük, hanem arra törekedjünk, hogy a gyermeket magyarul tanítsuk meg gondolkodni, és ösztönözzük arra, hogy mondanivalóját magyarul gondolja el s ne az anyanyelvéről fordítsa le, vagyis törekedjünk arra, hogy a gyermekek minél nagyobb nyelvi kompetenciával bírjanak.

Fontos megállapításának tartom azt is, hogy kifejti, milyen lényeges a már tanultak újbóli felelevenítése, használata egy-egy újabb helyzetben (ciklikus visszatérés a tanultakhoz).

Látható, hogy ezekből a 19. század végi újságcikkekből egy olyan magyar- nyelv-tanítási módszer rajzolódik ki, melynek több megállapítását napjainkban is követik a nyelvtanárok. Kolumbán Samu és Boga Károly már a 19. század végén felhívta a figyelmet e módszertani kérdések fontosságára, hiszen látták azt, hogy a kor oktatási módszerei nem voltak megfelelőek és eredményesek.

A korábbi fordító-grammatizáló módszerrel ellentétben a 20. század végére ismét fontossá váltak a fent felsorolt elvek. Ezért úgy gondolom, hogy a *Néptanítók Lapjában* megjelent cikkek javaslatai napjainkban aktuálisabbak, mint valaha.

Irodalom

Ballér Endre 1996. Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században. *A tantervelmélet forrásai 17.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Boga Károly 1894a. A magyar nyelv tanitása másajku növendékeknek. I. *Néptanítók Lapja* 966–67.

Boga Károly 1894b. A magyar nyelv tanitása másajku növendékeknek. II. *Néptanítók Lapja* 974–77.

Boga Károly 1894c. A magyar nyelv tanitása másajku növendékeknek. III. *Néptanítók Lapja* 988.

Felkai László 1983. Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus korából. Tankönyvkiadó, Budapest.

Felkai László 1994. *Magyarország oktatásügye a millennium körüli években.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

Kelemen Elemér 1997. A népoktatás Magyarországon a dualizmus korában. *Népiskolák Magyarországon.* Nemzetközi Iskolatörténeti Konferencia, Tatabánya.

Klein Ágnes 2003. Kisebbségi tantervek az alapfokú oktatásban a magyar neveléstörténetben. PhD-értekezés (kézirat). Pécs-Veszprém.

Kolumbán Samu 1895a. A magyar nyelvtanitás nem magyar nyelvű iskolákban. *Néptanítók Lapja* 18–19.

Kolumbán Samu 1895b. A magyar nyelvtanitás nem magyar nyelvű iskolákban. *Néptanítók Lapja* 26–28.

Kolumbán Samu 1895c. A magyar nyelvtanitás nem magyar nyelvű iskolákban. *Néptanítók Lapja* 34–35.

Köte Sándor 1975. Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus korában (1849-1918). Tankönyvkiadó, Budapest.

Mann Miklós 1993. *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

Mészáros István 1995. *Magyar iskolatípusok 996-1990.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

Mészáros István 1997. Népiskoláink ezer éve. *Népiskolák Magyarországon.* Nemzetközi Iskolatörténeti Konferencia, Tatabánya.

Nádor Orsolya 1998. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának történeti áttekintése a kezdetektől napjainkig. Giay Béla-Nádor Orsolya (szerk.) 1998. *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia.* Janus/Osiris, Pécs/Budapest.

Pukánszky Béla 2002. A tizenkilencedik század gyermekfelfogása. *Iskolakultúra,* XII. 2. 13–29.

Szalay Pál 1896. A nem magyarajkú iskolák tantervéről. *Néptanítók Lapja,* 3–4.

Szinnyei József 2000. *Magyar írók élete és munkái (CD-ROM).* Arcanum Adatbázis Kft., Budapest.

Sólyom Réka (2006*):* A népiskolai magyartanítás módszereiről a *Néptanítók Lapja* (1894–1895) alapján. *THL2*, 1–2, 102–112

KÉRDÉSEK

1. Milyen oktatási célokat szolgált a nyelvtani-fordító módszer? Ön szerint napjainkban használható-e, ha igen, milyen célcsoport számára?
2. Milyen igények vezettek a direkt módszer létrejöttéhez? Milyen tanulási környezetben, milyen feltételek mellett lehet sikeres ennek a módszernek az alkalmazása?
3. Bárdos Jenő két tanulmánya alapján készítsen összehasonlító táblázatot (vagy gondolattérképet) a nyelvtani-fordító és a direkt módszer összehasonlításáról!
4. Milyen elemeket tart mai is hasznosíthatónak Brassai Sámuel nyelvpedagógiai elképzeléseiből?
5. Készítsen óravázlatot a nyelvtani-fordító módszer eszközeinek felhasználásával a múlt idő tanításához!
6. Készítsen óravázlatot a direkt módszer eszközeinek a felhasználásával a jelen idejű, határozott – határozatlan igeragozás tanításához!
7. Milyen módszerekkel tanítják a 19. századi magyarországi nemzetiségeket?
8. A tanítással kapcsolatos vitából ön melyik nézőponttal tud inkább azonosulni – és miért?

A 20. század néhány módszere

A KOGNITÍV MÓDSZER

Bárdos Jenő

A kognitív, vagy más szóval mentalista megközelítés mint alternatíva, mindvégig létezett az audiolingvális, audiovizuális módszerek mellett. Bár Chomsky, aki alapjaiban támadta a strukturalista, behaviourista nyelvi modellt, kijelentette, hogy elmélete az anyanyelvre vonatkozik és nem segíti az idegen nyelvek tanítását, de nyelvi „forradalma" a szakma minden rokon tudományában hullámokat keltett, újfajta elméleteket szült. Az a gondolatsor, hogy a nyelv mint jelentések rendszere mentális jelenség és nyilván tudatos elsajátítást kíván, a kognitív pszichológiát hozta lendületbe, amely anyelvet eképpen már mint gondolkodási folyamatot vizsgálta, amelynek terméke a beszéd. A nyelvet ezek szerint úgy tanuljuk, hogy a nyelv adathalmazát érzékelve hipotéziseket állítunk fel, és ezeket kipróbáljuk. A problémamegoldó gondolkodás tehát szabálykeresésre irányul, a nyelvrő mintegy kognitív térképet készítünk és a bizonyítottan helyes felismerés szüli a hasonló mondatokat generáló szabályt. Nyilvánvaló, hogy az a gondolat, hogy helyes szabályok segítségével véges számú nyelvi eszközből – pl. 25–30 hangból – végtelen számú helyes mondatot generálhatunk, megragadta a nyelvet tanulók, illetve nyelvet tanítók fantáziáját. Az elmélet szerint a helyes szabályok ismerete jelenti a nyelvi kompetenciát és ezek alkalmazása a performanciát. A legfontosabb tehát, hogy a diák megfelelő mennyiségben legyen „kitéve" a célnyelvnek, és ez alkalmat ad az intelligens megfigyelés, analízis és kreativitás, vagyis a belátáson alapuló tudatos folyamatok gyakorlásának. A hipotézisek felállításából következik, hogy a hiba szükségszerű, és a hibaelemzés a tanulást szolgálja. A Chomsky-féle elmélet vulgáris értelmezéséből számos félreértés következett: alig egyhetes nyelvtanulás után már várták a kreativitás kibomlását. Chomsky azt is tanította, hogy minden ember agyában veleszületett biológiai nyelvelsajátító berendelés működik (LAD, Language Acquisiton Device), amely a felnőtt korban lassan elsorvad (bár ezt az elképzelést kortárs vizsgálatok nem igazolják). A transzformatív-generatív nyelvtan a régmúlt nyelvtanok számos

elemét felelevenítette (a középkori szubsztitúciós táblák is „generáltak"). Hasonló jelenség a Roger Bacon (spekulatív grammatika) óta a XVII–XVIII. századi kartéziánus koncepciójú nyelvtanokban felelevenített nyelvi univerzáliák tana. Mindezek következtében egyes nyelvtanárok a következőképpen egyszerűsítettek: a nyelvet minden erőfeszítés nélkül el lehet sajátítani, csak azt kell megtanítani, ami nem univerzális. Az igazság ezzel szemben az, hogy az idegen nyelv megtanulása hosszú, munkaigényes feladat, amelynek vannak ugyan kognitív összetevői, de eredményessége számos személyi adottságtól, érzelmi összetevőtől, nem különben az ösztönző, hatékony tanítástól/tanulástól függ. (Ami pedig a nyelvi univerzáliákat illeti, a tagadást például a legfantasztikusabb variációkban oldják meg a nyelvek.)

Számos gyakorló, különösen szaknyelvet tanító nyelvtanár szerint a kognitív (mentalista) módszerek a nagy koncentráló készségű, kultúrempátiára képes, racionális beállítottságú diáknak kedveznek, s így döntően minőségi módszernek tekinthetők, ahol a motivációban legalább a kíváncsiság, de méginkább a szándékos érdeklődés döntő tényező, ahol a belső beszédből eredően a nyelv elemzése és egységesítése a diák dolga. Nem csoda, hogy zavar támadt, hiszen egyesek a módszer racionalitásában, a megértésre törő erőfeszítésben egy módosított, modem nyelvtani-fordító módszer visszatérését látták, míg mások a magyarázat nélkül bemutatott célnyelvű anyagokban egy újfajta direkt módszert sejtettek. A kreativitás és a jelentés hangsúlyozása kétségkívül kritikája az audiolingvális módszernek, de újdonságot a mentalista megközelítés legfeljebb tananyagaiban jelentett, tanítástechnikai szempontból nem hozott újat. Értékelése előtt nem árt felidézni néhány réges-régi szerzőt.

Aretinus 1405-ben így ír: „Sokat nyerhetünk Serviustól, Donatustól és Priscianustól, de még többet magunktól, ha tudatosan figyeljük a szavakat, ragozásokat." Ilyen induktív elveket találunk a XVI. században Vives-nél, részben Erasmusnál és Ramusnál. Petrus Ramus olyan „strukturalista" elrendezésű nyelvtant használt, ahol a diákoknak maguknak kellett felfedezniük a szabályokat. Alig száz évvel később Lubirm (1657: 25) így kardoskodik: „A diáknak minél több tehetségét használjuk fel, mert ha szabályokat tanítunk, az a diákot elrettenti, a tanárt untatja, és bátorítja a rossz stílus: Ezen felül lezárja az agyat okokkal és kapcsolásokkal, mielőtt az még érvelhetne." A XVII. század végén Lamy (1645–1715) hangoztatja, hogy az idegen nyelvet úgy tanuljuk, ahogy

az anyanyelvet: először a szókincs, azután pedig a nyelvtan, mégpedig utánzással. Lemare – feltehetőleg Rousseau-i elvek alapján – úgy vélte, előbb a gyermek maga figyelje meg a nyelvet. Mondatsorokból általánosították a szabályokat, és csak akkor állították fel a szabályt, ha a diák már tudta „kezelni" (Cours de la Langue Latiné, 1819). A kompatibilitás és a generáló erő nemcsak a középkori szubsztitúciós táblák sajátja. Lemare 3000 szóból kívánt mondatokat generálni és hasonló transzformatív-generatív elveket figyelhetünk meg Prendergast (Mastery System) és Palmer (Ergonics) elképzeléseiben.

A kognitív módszer legfontosabb tézisei tehát a következők: az élő nyelv egy szabályorientált kreativitás, amely egy tudatosan tanulandó rendszer, vagyis egy új nyelvet megtanulni olyan, mintha sakkozni tanulnánk: egyszerre történik a bemutatás és a műveletek gyakorlása. A feltárást az segíti, hogy a nyelvtan szabályai lélektanilag is valóságosak. Mivel az ember rendelkezik a nyelvtanuláshoz szükséges biológiailag programozott adottsággal, nem kell különféle mintákat kívülről rákényszeríteni, ha a tanuló aktív tevékenység során tárja föl a nyelvet. Mivel a nyelv jelentésbe és gondolkodásba van kötve, egy idegen nyelv megtanulása azt jelenti, hogy meg kell tanulni azon a nyelven gondolkodni.

Számos olyan tétel szerepel ezek között, amellyel többé-kevésbé egyet lehet érteni. Nem kétséges, hogy bizonyos fonológiai, lexikai, grammatikai mintákat analízis segítségével tudatosan lehet kontrollálni. Ezt a lehetőséget a nyelvtan és a szabályok tudatos tanítása és nem a szokások formálása biztosítja. Azt tételezzük fel, hogy ha a diák a nyelvet érti, akkor megfelelő helyzetben használja is. Pontosan ez a megállapítás az, amely nem bizonyított. Célunk egy tudatosan megszerzett kompetencia, amelyet a diák majd használ. Bizonyára használja, ha begyakorolja, de ez a begyakorlás már nem sokban különbözik korábban ismert eljárásoktól, még akkor sem, ha helyes szokások formálása helyett értelmes gyakorlásnak nevezzük.

Összefoglalás

A kognitív (vagy mentalista) módszer nyelvtanítási elméletének tudományos igazolását a transzformatív-generatív nyelvészetben, illetve a kognitív pszichológiában keresi. Mivel feltételezi, hogy helyes szabályok segítségével véges számú nyelvi elemből végtelen számú helyes mondat

képezhető, a diák feladata az, hogy a megfelelő mennyiségű célnyelvi anyagból belátáson alapuló tudatos módszerekkel, intelligens megfigyeléssel, hipotézisek felállításával keresse meg a szabályt. A helyes szabályok ismerete a kompetencia, alkalmazása pedig a performancia. A módszer jellegéből következik, hogy jobban hangsúlyozza a tanulást mint az elsajátítást; jobban hangsúlyozza az értésre való törekvés eredményeként megszülető kompetenciát, mint a performanciát. Bár ez a módszer is tananyagcentrikus és nem diákcentrikus, kétségtelen, hogy a tanár lélektani szerepe változik: a nyelvi ismeretek forrása és a diákok nyelvi megnyilatkozásainak bírája is egyben. A strukturalista módszerekkel ellentétben a hibát nem kerülendőnek, hanem egyenesen szükségszerűnek tartja, mert a diák a hibákból tudja meg, hogy hipotézise helytelennek bizonyult: a hibák elemzése gyorsítja a tanulást. Amint a diák felfogta, hogy a különféle szerkezetek miként működnek a nyelvben, akkor a nyelvi készség már automatikusan kialakul, ha a nyelvet értelmes helyzetekben használják, vagyis a tanulás elsajátítássá válik. Ez a racionális módszer fölöttébb minőséginek is tűnik, ha figyelembe vesszük, hogy feltételezi, hogy tudatos nyelvtanulásra mindenki képes, hogy minden szabály tanulható (valamint hogy a nyelv minden megnyilvánulása szabályban megadható). A módszer sem a gyakorlás menetében, sem az ellenőrzés-értékelés folyamatában nem alakított ki új eljárásokat: főként a nyelvtani-fordító és az audiolingvális módszer eszköztárából válogat.

Irodalom

Aretinus 1699. Aretinus in Clare W. *A Compleat System of Grammar English and Latin*. London.

Lubinus, E. 1657. *Clavis ac fundamenta graecae linguae*. Amsterdam.

Bárdos Jenő (1997): A kognitív módszer. In: Bárdos Jenő *A nyelvtanítás története és a módszer fogalma*. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó, 60–63.

A NYELVTANULÁS LÉLEKTANI ALAPELVEI. TANULSÁGOK A GYERMEK NYELVTANULÁSÁBÓL

Lux Gyula

Tudatos nyelvtanítást csak úgy végezhetünk, ha ismerjük azokat a lelki folyamatokat, amelyek végbemennek az idegen nyelvtanulás folyamán. Aki nyelvet akar tanítani, annak ismernie kell a nyelv lélektani és fiziológiai elemeit, annak tudnia kell azt, hogy mi megy végbe a lélekben akkor, ha beszélünk, és mi megy végbe akkor, ha nyelvet tanulunk. Ismernünk kell azonban a különbséget az első és a második nyelv, vagyis az anyanyelv és az idegen nyelv tanulása közt is. Az első nyelv tanulásának az ismeretéből következtetéseket vonhatunk a második nyelv tanulásának a módjára.

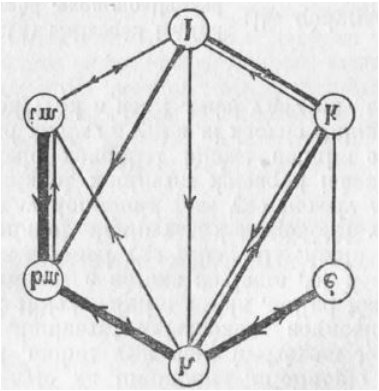
Vizsgáljuk meg mindenek előtt a nyelvnek, mint lelki készségnek, kifejezőeszköznek az elemeit és azt a lelki tevékenységet, amely beszélés, hallás és olvasás közben végbemegy lelkünkben. A nyelv érzékelhető elemei a szók. Lélektani szempontból azonban igen komplikált képzettársulási jelenségek a szók. Egy-egy szó elgondolásakor, kimondásakor, hallásakor, olvasásakor, leírásakor igen változatos lélektani jelenségek mennek végbe, amelyeknek megvan a határozott törvényszerűségük és útjuk. Ezeknek a törvényszerűségeknek és utaknak az ismerete az alapja minden tanítási módszernek.

A szó lélektani elemei a *szóképzetek*. Minden elgondolt, kimondott, hallott, írott vagy olvasott szó különböző szóképzeteknek az asszociációjából áll. Egy szót elgondolni, kimondani, az olvasott vagy hallott szót megérteni csak úgy tudom, hogy lelkemben bizonyos szóképzetek társulnak. Ha egy ismerős szót hallok, akkor mindenekelőtt hangképzetek lépnek fel, amelyek azután a fogalmi képzetekkel társulnak. Ha pedig egy ismerős szót olvasok, akkor látóképzetek társulnak fogalmi képzetekkel. Ha viszont egy szót kimondok vagy leírok, akkor mozgási képzetek társulnak fogalmi képzetekkel. De minden szónál fellépnek bizonyos érzelmi hangulati elemek is, s így a szónak hat különböző eleme van vagy lehet. Ezek a következők:

A hangkép áll:	hallási képzetből *(h)*, beszédizommozg. képzet. *(bm)*.
Az íráskép áll:	látási képzetből *(l)*, izommozgási képzetből *(k)*.
A fogalom áll:	tárgyi képzetből *(k)*. érzelmi, hangulati elemből *(é)*

Mivel azonban a szó a beszédben nem magában álló, elszigetelt jelként lép fel, hanem mindig más szavakkal együtt, azokkal bizonyos viszonyításban, ezért az említett elemeken kívül még egy másik elem is hozzátapad a beszédbeli szóhoz, az ú. n. viszonyítóelem *(v)*. (Szórend, ragozás, fokozás, idő, mód, szám stb.)

A szóképzetek társulását az itt látható vázlat mutatja. A vastagabb vonalak azt jelzik, hogy azok közt a képzetek közt erősebb a kapcsolási, társulási hajlam, a vékony vonal pedig azt, hogy hol gyengébb a társulási hajlam. A nyíl a képzettársulás irányát mutatja.



A szóképzetek társulásának vázlata,

A vázlat azt mutatja, hogy a legerősebb társulások a hang-, beszédmozgás-, írásmozgás- és az érzelmi képzetek közt szoktak előfordulni. Kevésbé erősek vannak a látási és beszédmozgási, a hallási és tárgyképzetek, valamint a látási és a tárgyképzetek közt.

De társulás lehetséges nemcsak a vázlaton jelzett szomszédos képzetek közt, hanem valamennyi képzet közt is. Egy alma látásakor nemcsak a hangképzetek, hanem az írásmozgás-, a beszédmozgás- és az érzelmi képzetek is társulhatnak. Az önkéntes beszédnél rendszerint a következő társulás jön létre: Tárgyképzet, hangképzet, beszédmozgásképzet és érzelmi képzet *(k-é-h-bm).* Az önkéntes írásnál, fogalmazásnál ez a társulás jön létre: *k-l-bm-im-é,* vagy: *k-l-im,* vagy: *k-l-bm-im* stb.

De mivel az egyik szó a másik szó képzetét is felidézheti s ha az egyik szó képzeteit *h-mb-im-l-k-é* jelekkel, a másik szó képzeteit pedig *h'-mb'-im'-k*[1]*-é*[1] jelekkel jelezzük, akkor pl. egy szó kimondásakor ilyen társulás is létrejöhet:: *h-h*[1]*-k-k*[1]*-bm-bm*[x]*,* vagy: *h-h'-k-k*[1]*-é-é*[1]*-im-im*[1] stb.

A szóképzetek természetesen nem ilyen egymásutánban társulnak, nem úgy lépnek fel a lélekben, mint ahogyan azt az írásban reprodukálhatjuk, hanem egyszerre, egy időben, *szimultán módon.* Persze, ha valamely szóképzet idegpályája még nem elég gyakorlott, azaz az idegingerek még nem futott elég sokszor végig az idegpályán, akkor az lassabban fog a tudat küszöbe fölé emelkedni, mint az, amelynek már gyakorlott idegpályája van. Ebből azután az is következik, hogy egy szót reprodukálni, kimondani vagy leírni is annál hamarább és annál biztosabban tudunk, minél többször futottak a megfelelő idegingerek a megfelelő idegpályákon át. A gyermek is csak úgy tanulja meg a nyelvet, ha egy-egy szónak a szóképzetei igen sokszor futnak át a megfelelő idegpályákon. Mivel pedig az idegen nyelvtanulás sem más, mint a tárgyképzetek, az anyanyelvi szóképzetek és az idegennyelvi szóképzetek közti asszociáció gyakorlása, abból az az alapvető következtetés vonható le, hogy minden nyelvtanulás legfontosabb lelki tevékenysége az, hogy a szóképzeteiemek közt minél erősebb, minél többoldalú képzettársítást teremtsünk. Az idegen nyelv tanulásánál tehát arra kell törekedni, hogy az anyanyelvi és az idegennyelvi szóképzetek közt erős legyen a képzettársítás, de azon felül még arra is, hogy az idegennyelvi szóképzetek között is az anyanyelvi szóképzetek asszociációjához hasonló erős társítás keletkezzék.

Tömegtanításnál ez természetesen csak a *karbanbeszéltetéssel és karbanolvastatással* érhető el. (Erről még lesz szó!) Ez az egyedüli módja annak, hogy az osztály minden növendéke a megfelelő idegpályákat gyakorolhassa.

Vizsgáljuk most meg a gyermek nyelvtanulásának az útját-módját, hogy abból következtetéseket vonhassunk az idegen nyelv tanulásának

az útjára-módjára. Az első és a második nyelv tanulásának megvannak a teljesen azonos vagy hasonló külső és belső feltételei, de vannak különbözők is. Ezeknek a hasonlóságoknak és különbségeknek a felismerése és megismerése visz bennünket közelebb a helyes tanítási módszer megalkotásához.

A gyermek születésekor hall ugyan, de a hangokat még nem appercipiálja, lát ugyan, de a fénybenyomásokat csak percipiálja. Beszédszervei ki vannak ugyan fejlődve, de azok még csak kiáltó, síró hangok kiejtésére alkalmasak. Rövid idő múlva azonban megkezdődik az artikulált hangok kiejtése, a gügyögés. Az első benyomások tehát csak *hangbenyomások (h).* A következő lépés a *beszéd-izommozgások,* az artikuláció megindulása *(bm).* Lassan kezdi észrevenni a beszédmozgások és az így létrejött hang közötti kapcsolatot *(bm-h);* létrejön az első nyelvi asszociáció. Ez kezdetben csak a saját hangja és beszédizommozgása közt van meg, de lassan kezdi utánozni a másoktól hallott hangokat is, s így létrejön az idegen hang és a saját hang közötti képzettársítás is *(h-h'-bm).* Majd észreveszi, hogy úgy a saját hangja, valamint mások hangja és a tárgyak közt van összefüggés, hogy a hang a tárgyaknak szimbóluma, hogy a hanggal értelem kapcsolható össze. Létrejön a hang és a tárgyképzet közti asszociáció *(h-bm-k).* Ezzel egyidőben azonban érzelmi, hangulati elem is társul a tárgyképzetekkel, illetve az azokat jelképező hangképzetekkel *(h-bm-k-é).* A gyermek a hangokat kezdetben főleg érzelmi életének a kifejezésére használja: észreveszi, hogyha sír, kielégítik éhségét vagy tisztába teszik. A hangok kezdenek artikulált alakot kapni, ezekhez az artikulált hangokhoz fogalmi képzetek társulnak. Ez a folyamat mindinkább tökéletesedik és bővül, s eltart addig, amíg a gyermek folyékonyan megtanul beszélni. A mások beszédjenek a megértése a 6–9. hónapban kezdődik *(h-h'-k,* illetve -jelentés), kezdi a hangokat tudatosan összekapcsolni a jelentéssel.

A viszonyító elemeknek a felismerése és használata később kezdődik *(h-bm-k-é-v).* A gyermek első szavai, illetve hangcsoportjai, amelyek néha emlékeztetnek a felnőttek szavaira, többnyire azonban egészen eltérőek ezektől, *nem egyes szók, hanem mondatok.* Régebben azt hitték, hogy ezeket a szókat, amelyek a felnőttek szavaitól eltérnek, a gyermek maga találja ki. Ez azonban tévedés. Szó sem lehet kitalálásról. Ezek a hangcsoportok mindig tökéletlen kifejezései egy gondolatnak, kérésnek, utasításnak, akaratnak, tehát mindig mondat- jellegűek, úgynevezett *egyszavas*

mondatok (Einwortsatz). Valamint a szó is kezdetben artikulátlan, úgy a mondat is kezdetben artikulátlan, nem tagolt. Hosszas gyakorlat révén ezt a gondolatot, érzést, akaratot kezdi mindtökéletesebben kiejteni, kezdi a mondatot tagolni, a kezdetben egynek hangzó hangkomplexust, hangsort kezdi értelemmel kapcsolt hangsúllyal ellátni, kezdi a felnőttektől hallott minta alapján a szókat külön tagolni. Kezdetben még nem tudja a viszonyító elemeket felhasználni, de lassan kezdi a hangsúlyon kívül a szünetet, a zenei hangsúlyt, a szórendet és a ragozást használni. A beszédtanulás tehát nem szintétikus folyamat, amint azt régebben hitték, hanem *analitikus folyamat.* A gyermek egy hangja is kezdetben éppúgy egy primitív gondolatnak, akaratnak a primitív, tökéletlen kifejezése, mint^ a tagolt mondat. Ebből tehát azt a fontos megállapítást tehetjük, hogy *a nyelvtanulás nem szók tanulásával indul meg, hanem mondatok tanulásával.* Az egyes szó a gyermeki nyelv tanulásánál csak később játszik szerepet, de ott is rendszerint egy mondatba illesztve jut az egyén birtokába. A gyermek például, ha tudni akarja, hogy mi ez, így kérdez: Mi *ezt* — Felelet: Ez elefánt. (Was ist das? — Das ist ein Elefánt.)

Ha azt vizsgáljuk, hogyan jut a gyermek a nyelv birtokába, külső és belső körülményeket, illetve feltételeket állapíthatunk meg. Kétségtelen, hogy a gyermek környezete révén, tehát külső hatások folytán tanul meg beszélni. A gyermek környezete (szülők, testvérek) állandóan beszél. A gyermek tehát állandóan a környezete beszédhatása alatt áll. A gyermek előtt ez a sok beszéd csak mint zavaros hangkáosz vonul végig. A hallott beszédet percipiálja, de nem appercipiálja, a hangok jelentését, értelmét még nem ismeri. Csak ritkán fordul a gyermek környezete őhozzá kifejezetten azzal a célzattal, hogy neki mondjon valamit. De az anya gyakran ismétlődő szavai közt mindig lesz néhány, amelyet a többi szó közül már meg tud különböztetni, s amelyeket utánozni is próbál. Ezek lesznek az első kiejtési gyakorlatok.

A gyermek környezete természetesen válogatás nélkül és nagy tömegben juttatja a szavakat a gyermek fülébe. Az anyát semmiféle pedagógiai megfontolás vagy módszertani elv nem vezeti, amikor a gyermekhez szól, s a gyermek mindamellett megtanul beszélni. Ennek a magyarázata elsősorban abban keresendő, hogy a gyermek környezete igen sok szót juttat a gyermek füléhez, s így a gyermek a hallási képzeteknek igen nagy tömegét kapja, amelyek azután a gyermek képességei szerint hol előbb, hol később társulnak a beszédmozgási és fogalmi képzetekkel, másrészt

azonban a gyermek lelkében rejlő utánzási ösztönben található, amely a gyermeket arra készteti, hogy a hozzá szóló emberek szájmozgását és hangjait utánozza. A külső feltételek mellett van tehát belső feltétel is, amely a nyelvtanulást lehetővé teszi. Veleszületett hajlam nélkül hatástalan maradna a környezetnek a hatása.

Kérdés már most, lehet-e ezeket a megismeréseket az idegen nyelv tanulására is alkalmazni, lehet-e a gyermek nyelvtanulásának a menetéből és módjából következtetéseket vonni a második nyelv, az idegen nyelv tanulásának a menetére és módjára. Azt láttuk, hogy a gyermeki nyelvtanulás alapjában véve egy *asszimilációs folyamat:* a kívülről reáható nyelvi jelenségeket a veleszületett nyelvi készség asszimilálja. A második nyelv tanulása is tehát lényegében asszimilációs folyamat lesz. A második nyelv mint egy második nyelvi komplexus fog az első nyelvi komplexushoz társulni, s ebből az is következik, hogy a második nyelv tanulásánál az első nyelv, az anyanyelv fogja azt az alapot alkotni, amelyre a második épülhet. Más szóval *az idegen nyelv tanulásánál az anyanyelvet teljesen kizárni,* mint ahogyan azt a régebbi direkt módszer hívei követelték, *lélektani hiba volna.*

A gyermeki nyelvtanulás módja és az idegen nyelvtanulás módja között persze vannak lényeges különbségek is. A csecsemő csak igen hosszas kísérletek után tanulja meg a beszédszervek helyes használatát, az artikulációt. A csecsemő a hallott szókat még nem appercipiálja és hosszú idő telik el, amíg a szókat felfogni és megkülönböztetni tudja.

A csecsemő a beszélnitanulás első stádiumában nem tagolt, szókból álló mondatokat használ lelki életének a kifejezésére, hanem *egyszavas mondatokat.* A szók mondattani viszonyítása ismeretlen előtte.

A gyermek a szóval együtt tanulja meg a fogalmat is, a hangkép és a fogalom egy időben keletkezik lelkében.

Az iskolában idegen nyelvet tanuló gyermek azonban már tud beszélni, beszédszerveit kifogástalanul tudja használni, a hallott szókat is azonnal appercipiálhatja. A gondolatait tagolt, mondattanilag viszonyított szócsoportokkal tudja kifejezni. A fogalmakat, amelyeket idegen szóval fog megjelölni, sem kell neki már tanulnia, hiszen ezeket rendszerint már ismeri. Mindezek lényeges különbségek, de viszont igen nagy előnyök is az idegen nyelvtanulás számára. A 9–10 éves gyermek a második nyelv tanulásánál igen nagy előnyben van a csecsemő fölött, mert beszédszerveit kifogástalanul tudja használni, jól tud artikulálni, a

hallott szókat appercipiálhatja, egy fejlett nyelvrendszernek a birtokában van, amely összehasonlíthatatlanul könnyebbé teszi számára a második nyelv tanulását, mint a csecsemőnek, amely ezt a nyelvrendszert még csak meg fogja szerezni. Az idegen nyelvtanítás ezeket az előnyöket csak úgy aknázhatja ki, ha a gyermek nyelvi tudását, tehát az anyanyelvet nem mellőzi, hanem arra építi fel a tanítást.

Mi lehet az oka annak, hogy a tanulók az idegen nyelvet e nagy előnyök ellenére mégis oly nehezen tanulják meg? Mielőtt erre felelnénk, meg kell említeni, hogy minden ember sokkal nagyobb fáradsággal és küzdelemmel tanulja meg az anyanyelvét, mint bármely idegen nyelvet. Anyanyelvünket sok esztendei állandó, reggeltől estig tartó fáradságos kísérletezés és javítgatás árán tanuljuk meg. Ha összevetnők azt a fáradságot, időt és hibatömeget, amelynek árán anyanyelvünket megtanuljuk, azt látnók, hogy aránytalanul kevesebb idő, munka és hiba árán jutottunk el egy idegen nyelv birtokába. Vannak persze nagy számmal gátló körülmények is, amelyek az idegen nyelvtanulás menetét a csecsemő nyelvtanulásával szemben megnehezítik. Ha azonban a felnőtt is annyit hallana idegen nyelven beszélni, mint a gyermek a környezetétől, és ha a felnőtt is annyiszor ismételhetné az egyes kifejezéseket, mint a gyermek, akkor aránytalanul gyorsabban tanulná meg az idegen nyelvet, mint a csecsemő az anyanyelvét. A felnőtt azonban, aki az iskolában tanulja az idegen nyelvet, aránylag igen kevés idegen szót hall, és a hallott szavakat is aránylag igen kevésszer ismétli. A gyermeknyelv tanulásának a megismerése azt a fontos tanulságot nyújtja számunkra, hogy *az oktató beszéljen minél többet idegen nyelven még akkor is, ha a tanulók nem is értenek mindent,* mert ha a hallott szókat nem is appercipiálják azonnal, hallási képzetek mégis keletkeznek, amelyekhez majd később társulni fognak más szóképzetek (tárgyi, látási, beszédmozgási, írásmozgási képzetek), amelyek együttesen hozzájárulnak az idegen nyelv gyorsabb megtanulásához. De a tanulók is beszéljenek minél többet, hogy a beszédmozgási, hallási képzetek, hangulati elemek is minél jobban megerősödjenek. Ha már most az első tanulság az volt, hogy az idegen nyelvtanulásnak az anyanyelvre kell támaszkodnia, ez nem jelenti azt, hogy a tanítás nyelve az anyanyelv legyen, hanem azt, hogy minden nyelvi jelenséget vessünk össze az anyanyelv megfelelő jelenségével, hogy így tudatossá tegyük a tanuló előtt az idegennyelvi jelenséget, de beszéljünk lehetőleg minél többet idegen nyelven, hogy minél több idegennyelvi hangképzetet

nyerhessen a tanuló. Aki ennek a követelménynek nem tesz eleget, ne csodálkozzék, ha a tanulói több évi tanulás után sem értenek meg egyszerű mondatokat és nem tudnak egyszerű gondolatokat sem kifejezni idegen nyelven.

Ez a megismerés adja meg a direkt módszernek, illetőleg a megjavított direkt módszernek, az ú.n. közvetítő módszernek azt a nagy előnyét a grammatizáló módszer felett, ez biztosítja a direkt módszer sikereit. És tévednek azok, akik azt hiszik, hogy a tanítás munkáját meggyorsítják, ha kezdetben mindent az anyanyelven magyaráznak meg, abban a feltevésben, hogy a tanulók idegen nyelven úgy sem értik meg a magyarázatot s így sohasem beszélnek idegen nyelven a tanulóhoz.

Egy másik fontos tanulság, amit a gyermeknyelv tanulmányozásából levonhatunk az, hogy *sokat kell beszéltetni a tanulót.* A gyermek egy-egy szót számtalanszor ejt ki, amíg az végleges birtokává válik. Tévedés azt hinni, hogy elég, ha a gyermek egyszer hallja a szót, már meg is tanidta azt. Igen, megtanulja azt, amit előzőleg a környezetétől sokszor hallott már, de addig csak percipiált. Az ilyen szót azután, ha a gyermek már appercipiálja, attól kezdve megtanult szóként, azaz reprodukálható szóként szerepel a gyermek szókészletében. De olyan szót, amelyet még nem hallott, sokkal nehezebben jegyzi meg magának, mint az iskolás tanuló az idegen szót. A csecsemőnek éppúgy, mint az iskolás tanulónak, igen sokszor kell az új szót ismételnie, amíg az reprodukálható szóként megmarad az emlékezetében. A nyelvtanulás két alapformája tehát *sok beszédhallás és sok beszélés.*

Azokhoz a különbségekhez, amelyek a csecsemő és az iskolás gyermek nyelvtanulása között fennállnak, hozzá kell számítanunk még azt is, hogy az iskolás tanuló már tud írni és olvasni, ami a nyelvtanulásnál a csecsemővel szemben igen nagy előnynek számít. Amíg a csecsemő csak a fülére támaszkodhatik (a szem az ajakmozgások megfigyelésénél csak igen kis mértékű segítséget nyújt), addig az iskolás tanuló már a szem és a kéz útján is igen sokat tanulhat. A tanulónál tehát az akusztikai képzetekhez még optikai és (kéz) motorikus képzetek is társulhatnak, ami az optikai és a motorikus emlékező típusoknál rendkívül nagy előny. A tanuló tehát nyelvi ismereteket olvasás és írás útján is szerezhet. Ezeket az előnyöket a tanítás természetesen szintén ki kell, hogy aknázza, s így az előbb említett nyelvtanulási alapformákhoz még két újabb is járul: *az olvasás és az írás.*

A fentemlített előnyökkel szemben van persze sok gátló körülmény is az iskolás tanuló nyelvtanulásánál. Ilyen mindenek előtt az a külső körülmény, hogy a tanulónak nincs alkalma sokat idegen nyelven beszélni és idegen beszédet hallani. De van ennél fontosabb belső akadálya is. Az iskolás tanuló az idegen nyelv tanulása idején már oly tökéletesen beszéli anyanyelvét, hogy az automatikus készségként szerepel, a nyelvi működés öntudatlanul megy végbe, a szók kiejtésénél nem kell arra gondolnia, hogy bizonyos fogalomnak milyen hangképzetek, milyen beszédmozgásképzetek felelnek meg, nem kell arra gondolnia, hogy hogyan ejtsen ki egy szót, mindez már automatikusan működik, az idegpályák annyira be vannak gyakorolva, hogy a tudat kikapcsolásával is akadálytalanul végbemennek az asszociációk. Ez a körülmény az idegen nyelvtanulásnál gátló körülményként szerepel, mert az anyanyelv jól begyakorolt szóképzetei, viszonyító elemei, szórendi érzéke elnyomják az idegen nyelv szóképzeteit, viszonyító elemeit, szórendi érzékét. A tanulónak tehát állandóan nagy küzdelmet kell vívnia a saját anyanyelvi képzeteivel. És ez a küzdelem nagyjelentőségű a nyelvtanulás sikere szempontjából is, mert nagy mértékben befolyásolja a tanulási kedvet. Sok felnőttnek azért megy el a kedve az idegen nyelvtanulástól rövid kísérletezés után, mert a lelke belefárad abba a küzdelembe, amelyet a saját anyanyelvi képzeteivel, azoknak folytonos előtérbelépésével szemben folytatnia kell. Viszont ez a magyarázata annak is, hogy kis gyermekek miért tanulnak meg oly könnyen idegen nyelveket: náluk az anyanyelvi szóképzetek, viszonyító elemek stb. idegpályái még nincsenek oly erősen begyakorolva, még nem teljesen automatikusak az asszociációk, s így nem nyomja el az egyik szóképzet a másikat, a régi az újat.

Nagy hátrány továbbá az is, hogy a tanuló anyanyelvének szerkezete, ragozása, szófűzése, viszonyítása, szórendje, stb. sok tekintetben eltér az idegen nyelv szerkezetétől. Mivel pedig a tanuló nyelvérzéke már bizonyos nyelvi szerkezetre van beállítva, begyakorolva, igen nehéz a lelki készséget egy másik, az elsőtől eltérő szerkezetre szoktatni.

Ismerve ezeket a nehézségeket, most az a feladatunk, hogy keressük az utat, amely ezeket a gátló körülményeket lehetőleg kiküszöböli. Kétségtelen, hogy a megszilárdult nyelvi formákkal rendelkező tanulónak éppen emiatt nehézségei lesznek az idegen nyelv tanulásánál. De kétségtelen az is, hogy az iskolás tanuló a gyermekkel szemben e téren előnyben is lesz, mert amíg a kis gyermek a nyelvi formákat csak imitatív úton,

igen hosszas gyakorlattal sajátíthatja el, addig az iskolás tanuló már értelmes, és már nincs kizárólag az imitációra utalva. Egy-egy ismeretlen hang, pl. az angol *th, w,* imitatív úton nagyon nehezen sajátítható el, míg ha a tanulónak megmagyarázzuk, hogyan kell azt kiejteni, azonnal képes lesz utánozni. Éppígy vagyunk a nyelvtani formákkal, amelyeket néhány szóból álló magyarázat érthetővé tesz, s így az értelem révén nagymértékben megrövidíthetjük a tanulás útját, sok időt és sok erőt megtakaríthatunk. Ebből következik azután az a módszertani elv, hogy *a nyelvtanulást az értelem segítségével kell egyszerűsíteni.*

Mindezek alapján a gyermeknyelv tanulmányozásából azt a következtetést vonhatjuk le az idegen nyelv tanulása számára, hogy a nyelvtanulásnak egyfelől imitatív-mechanikus úton kell végbemennie, vagyis a tanulónak igen sok nyelvi példát kell nyújtanunk, hogy sokat halljon idegen nyelven beszélni, hogy így sokat tudjon utánozni és nyelvi készségét mechanikussá tenni, másfelől azonban támaszkodni kell a tanuló értelmére, hogy az idegen nyelvi tényeket appercipiálhassa, hogy appercepció útján a nyelvtanulás útját egyszerűbbé tehesse.

Lux Gyula (1932): A nyelvtanulás lélektani alapelvei. Tanulságok a gyermek nyelvtanulásából. In: Lux Gyula *Modern Nyelvoktatás.* Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, 50–62.

AZ AUDIOLINGVÁLIS MÓDSZER

Bárdos Jenő

Minden modern XX. századi módszer arra törekedett, hogy a jelentés, a nyelvi struktúra és a szituáció között valamiképpen összhangot teremtsen. Az audiolingvális módszernek, legalábbis eleinte, ez sehogyan sem sikerült. Voltak, akik az utánzás túlzott használatáért papagáj-módszernek csúfolták. Gyakran kellett – az életben soha ugyanúgy meg nem ismétlődő – társalgásokat memorizálni. Valószínűleg ezért nevezték a módszernek ezt a szűkebb változatát „mim-mem"-nek (angol mimicry and memorization). Csakúgy, mint a nyelvtani-fordító módszer esetén, most is egy olyan módszerről van szó, amely Magyarországon jelenleg is igen népszerű. Elemei, akár ösztönösen, akár tudatosan, a honi gyakorlat túlnyomó részét alkotják. A módszer bölcsője újfent az Egyesült Államok.

1933-ban jelent meg Leonard Bloomfield: Language című könyve, amely pezsdítőleg hatott a strukturalizmus irányába fejlődő amerikai nyelvészetre. Jelentős eredményeket ért el az antropológia (Sapir), az archeológia és a pszichológia. Úgy tűnt, hogy kialakulhat valamilyen nyelvészeti elvű nyelvtanítási módszer. Ebben az irányban kutattak az English Language Institute (ELI) munkatársai a michigani egyetemen Fries vezetésével. Az Egyesült Államokban ekkor már túl voltak a direkt és az olvastató módszeren, az intenzív módszer előkészületei folytak. Bloomfield az American Council of Leamed Societies felkérésére 1942-ben írta meg gyakorlati útmutatóját az idegen nyelvek tanításáról (Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages). Az intenzív módszer tapasztalataiból okulva a nyelvi részleteket Fries, Pike és Lado dolgozták ki. A módszert viszont valahogy be kellett vinni az iskolákba is.

Mind a pszichológiai, mind a nyelvészeti irányzatoknál azt figyelhetjük meg, hogy ebben az időszakban a szubjektív-spekulatív irányzatok ellenhatásaként a külső megfigyelő, vagy egy gép által is rögzíthető jelenségekre igyekeztek összpontosítani azzal a nyilvánvaló céllal, hogy a

tudományt objektív alapokra helyezzék. Ennek eredménye a nyelvészetben például az lett, hogy – mivel a szóbeliséget elsődlegesnek tekintették – a szóbeli mintát, mint formák rendszerét, egzakt módon próbálták leírni. A választott mintát (vagyis corpust) szegmentálták, annak minden elemét gondosan osztályozták, leltározták. Megállapították, hogy a nyelv rendezett, minden nyelvnek rá jellemző mondatmintái vannak stb. Ebben a nyelvleírásban igen erős a morfológia, ezzel szemben a jelentés elhanyagolt. Eközben a behaviourista pszichológia a nyelvet is mint viselkedést vizsgálja, és azt állapítja meg, hogy a tanulás megfelelő feltételei meghatározhatják az eredményt. Ha a tanulás egyik alapsémáját választjuk, nevezetesen: stimulusra adott válasz, helyes válasz jutalmazása és ennek megerősítése, akkor az ismétlések során helyes szokásokat is kialakíthatunk a megfelelő automatizmusok kiépítésével. Úgy tűnt, hogy az új módszer képes lesz leküzdeni a direkt módszer csapongását. A nyelvészek a megfelelő mondatminták leírásával be tudják tartani a fokozatosság elvét, és így a megfelelő mennyiségű utánzás és bevésés segítségével sikerül empirikusan felépíteni a nyelvtudást. Minden egyes diák intenzív drilleztetésére egy tanár nem képes, így a nyelvtanítás történetében először jut tömeges méretekben szerephez a gép: először a magnetofon, majd később a nyelvi laboratórium. Önmagában véve azonban sem a szerkezeteket aktiváló pattern drill, sem a gép nem új a nyelvtanítás történetében.

Amikor a múlt század végén megjelentek Edison fonográfjai, már a rádiózás sem volt túl messze. 1902 körül Scrantonban, Pennsylvaniában már angol, francia és néniét anyanyelvűekkel felvett Edison-hengereket alkalmaztak az International Correspondence Schoolsban. Bár ezeknek a hengereknek a minősége különösen a sziszegőket illetően még rendkívül gyenge volt, az már akkor is világossá vált, hogy amit a gép csinál, az lehet hogy embertelen, de a gép fáradhatatlan, és ezért a nyelvtanítás bizonyos kényes pontjain, pl. a hatékony bemutatásnál, illetve a hatékony ismétlésnél esetleg jobb is lehet, mint maga a tanár. 1920 körül a Lingaphon hangosítva adja ki a nyelvleckéit, holott ekkor még az elektromos hangrögzítés csak 40-től 5500 Herzig vitt át, noha az emberi hallás 13.000-ig érzékeli a magas hangokat. Ennek következtében a sziszegők és a zárhangok igen könnyen téveszthetővé váltak. Számos más hangrögzítő eljárást is kipróbáltak, de a sztár végül is a magnetofon lett, amelynek német patentját az amerikaiak a háborúból vitték haza. Már a

negyvenes évek végén létrehozták a 2x2 sávos, külön felvevő- és törlőfejjel rendelkező magnetofont, amely nemcsak a sztereo hangfelvételezést tette lehetővé, hanem fizikailag utat nyitott a nyelvi laboratóriumnak is azzal a lehetőséggel, hogy külön sávon lehetett rögzíteni a tanár és a diák hangját. A hatvanas évek derekán jelentek meg a poliészter alapú téphetetlen szalagok, amelyek sok bosszankodástól kímélték meg a felhasználót. Mindeme fejlettség ellenére még 1964-ben is volt Kanadában telefonos nyelvtanítás, amikoris egy központi szám felhívásával fejhallgatón keresztül lehetett nyelvet tanulni.

A nyelvi laboratóriumoknak két alaptípusát használják jelenleg is, az egyik az audio-aktív (AA), a másik az audio-aktív komparatív (AAC). A kettő között a döntő különbség az, hogy az utóbbi képes a diák hangját is rögzíteni. Bár a nyelvi laboratóriumok technikai színvonala az utóbbi években jelentősen emelkedett, számos cég az eladást fontosabbnak tartotta, mint a nyelvi laboratórium minőségét vagy a pótalkatrész ellátást. Angliában például 1961-ben szerelték fel az első nyelvi labort, az Ealing Technical College-ben. 1962-ben már 20 darab, 1963-ban már 160 darab, 1%5-ben pedig már 500 darab laboratórium működött. A mai korszerű kazettás nyelvi laboratóriumokban beépített zajcsillapítás mellett automatika végzi el a felvételt, a diákokkal pedig csoport- és pármunka is végeztethető. A nyelvi laboratóriumok nagyobb elterjedésének gyakran a beruházások befagyasztása, a megfelelő tananyag hiánya, a berendezés megfelelő karbantartásának hiánya, illetve a tanárok technikai felkészületlensége szab határt.

Mérések szerint a hagyományos nyelvórán az egy diákra jutó átlagos tiszta beszédidő alig haladja meg a 40–50 másodpercet. Ez azt jelenti, hogy egy hallgató egy egész kurzuson át alig beszél többet egy-két óránál. Ezért volt olyan eszközre szükség, amely az egy hallgatóra jutó gyakorlási időt meghosszabbítja. Eképpen a nyelvi laboratórium lett a diák beszélgetőpartnere, amely azt is képes megvalósítani, amit tanárnak az órán igen nehéz: differenciál és individualizál is. A diák a neki megfelelő ritmus szerint dolgozhatja fel az anyagot, és ez a haladási sebesség egy csoporton belül is igen eltérő lehet. A diák kapcsolata a célnyelvvel a lehető legközvetlenebb, hiszen anyanyelvű beszélőkkel társalog. A tanár viszont egyszerre vizsgálhatja, sőt köteles vizsgálni az egész osztály munkájának alakulását. Az irányításra viszont természetesen szükségük van, hiszen a javítás hiánya esetén a berendezés a saját hibáikat fogja bevésni. A nyelvi laboratórium

az 50-es, 60-as években a túlzottan öncélú alkalmazás miatt, a technikai hiányosságok miatt, a nem megfelelő szakmai felkészültség miatt tulajdonképpen megbukott, hiszen a diákot Pavlov kutyájával azonosították, miközben a gép a nem szakértők szemében a deus ex machina szerepét játszotta. A hetvenes évek óta különleges labormódszertant sikerült kialakítani, amely lehetővé teszi, hogy a nyelvi laboratórium használata más módszerek integrált része legyen.

A tanítás az artikulációs bázis kialakításával kezdődött. Olyan szavakat utánoztak, amelyek csak egy hangban különböztek egymástól. Ezeket a szópárokat a nyelvi laboratóriumban először felismerni, majd utánozni kellett. Ezután következett a nyelv tipikus szerkezeteinek bevésése: ezek voltak az ún. mondatminták (pattern). A mondatmintákban nemcsak a nyelv tipikus nyelvi szerkezeteiről van szó, hanem olyan mondatokról, amelyeket tipikus nyelvi helyzetekben mondunk. Tekintve, hogy a magnetofon vagy a nyelvi laboratórium ezt a tipikus nyelvi viselkedést bevitte az osztályba anélkül, hogy szabályokat kellett volna hangoztatnia, a módszer a tömeges nyelvtanulás előtt nyitotta meg az utat, mégpedig a következő erényei miatt: a kiindulási anyag akár magnetofon, akár nyelvi laboratórium esetében hibátlan anyanyelvű forrásanyag; mivel a gyakorlás direktben ment, tehát az anyanyelv kizárásával, így negatív transzfer az anyanyelvvel nem alakult ki. A módszer ugyanakkor a tanulási erényeknek csak egyszerű formáit követelte meg a diáktól; az utánzást és az analógiás tanulást. Ennek ellenére az utánzás és analógia segítségével képes volt bizonyos nyelvtani szerkezetek működtetésére, és ezzel igen korán egyszerű anyagokat aktiválni, automatizálni tudott.

A bevésés az ún. drillek segítségével történt. A legegyszerűbb drill az egyszerű ismétlés (repetition drill), amely az adott szöveg, példamondat vagy dialógus egyszerű elismétlését jelenti. Sokan ezt nem is tartják drillnek, csak egyszerű imitációnak. Tényleges drilleknek az olyan nyelvtani gyakorlókból már jól ismert gyakorlattípusokat tartják, amelyekben valamit meg kell változtatni. Ilyen értelemben beszélhetünk kiegészítésről (completion), behelyettesítésről (substitution), átalakításról (transformation). Ahhoz, hogy a diák valamiképpen válaszolni tudjon, szükséges, hogy az első fázis tartalmazzon egy stimulust. Korábban gyakran egyszerűen sípszót alkalmaztak, ma már maga a nyelvi közlés adja a stimulust, amelyre a diák a második fázisban válaszol (response). Ezután a szalagról felhangzik a helyes válasz, ez a harmadik fázis. Az

ilyen háromfázisos drill általában gyorsabb, egyenletesebb haladást biztosít, de félénk, gyenge csoportokban néha kedvezőbb négyfázisos drillt alkalmazni. Ez mindössze annyiban különbözik az előzőtől, hogy negyedik fázis gyanánt a diák megismételheti a helyes választ, vagyis a drill második fele egyszerű ismétléssé válik. (Ez idővel unalmassá válhat, sőt lustaságra szoktatja a diákot (merthogy „másodszorra úgyis jól mondom", ha tehetjük, különösen felnőttoktatásban válasszunk háromfázisos drilleket.) A nyelvi laboratóriumba eképpen bevitt három-, illetve négyfázisú drillek megteremtik az önellenőrzés és a többszöri javítás lehetőségét. E módszerrel kétségkívül jelentős sikereket érhetünk el a nyelvtanulás kezdeti szakaszaiban. Minden nyelvnek megvannak a maga motorikus szokásai: ezekkel legközvetlenebbül és leghamarabb a drilleztetéssel kerülhet kapcsolatba a nyelvet tanuló.

A különféle mondatminták és bevésésük természetesen nem ismeretlen a nyelvtanítás történetében. Őseik az ún. szubsztitúciós táblák, amelyeket a korabeli nyomdászok még nem szedtek táblázatokba, el sem választották őket függőleges vonalakkal. Erasmus 1524-es Colloquia című munkájában az Üdvözlégy kedves Kornéliám mondatban a kedves Kornéliám helyébe javasolja az életem, fényem, egyetlenem, gyönyörűségem stb. kifejezéseket. Hasonló szubsztituciós szerkezeteket találunk Duwes-nél (1534), De Sainliensnél (1597). Hasonló elvek figyelhetők meg Prendergast már ismertetett ún. Mastery Systemjében is. Későbbi fejlemény a mondatminták cselekvéssorok köré építése. Ezek többnyire a hagyományos társalgás legátfogóbb témái, a közvetlen környezetből adódó legkézenfekvőbb témák: család, iskola, munkahely. A nyelvi fokozatosság és a lexikai bővítés kettős feladatát csak kevés kurzusnak sikerült mesteri szinten megoldania (Peter Strevens: English 901).

Az audiolingvális módszer kedvelt eljárása az idegen nyelvi anyag társalgásokban, vagy méginkább párbeszédekben történő bemutatása. Ennek főként az lehet az oka, hogy a nyelv hangsúly-, ritmus-, és dallamképletei határozottan felélénkülnek a társalgás során az egyszerű felolvasáshoz képest. A párbeszéd (dialógus) nem ismeretlen a tanítás történetében, akár a görög filozófiára, akár a középkor katekizmuselvű nyelvtanító módszerére gondolunk. Nyelvtanítási célokra a memóriakapacitást túlontúl nem terhelő rövidebb párbeszédek (mikrodialógusok) látszottak előnyösebbnek. A legegyszerűbb feldolgozási mód a dialógus mondatonkénti utánzása, majd memorizálása, többnyire azzal a

visszacsatolással, hogy a magnetofonnal hol az egyik, hol a másik szereplő hiányzó mondatait kell elpróbálni. Ha már mind a két szerepet sikerült élethűen utánozni és memorizálni, akkor eljátszatták a diákokkal. A párbeszédek ilyetén kiaknázása a nyelvelsajátítás két igen fontos területét erősíti. Az egyik a receptív készségfejlesztés (a kiejtés, az intonáció, ritmus, hangsúly érzékelése, felismerése, az értés javulása, fültréning), a másik a reproduktív készségfejlesztés (a hallott közlések élethű ismétlése, utánzása, később teljesen önálló, magnetofon nélküli előadása). Az eredeti elképzelés szerint számos hasonló, sok sztereotípiát tartalmazó anyagot kell memorizálni, amíg kialakul egy olyan háttértár, amelyből egy konkrét helyzet előhívja a megfelelő reakciót. A ma is élő, kortárs audiolingvális módszerek a dialógusok feldolgozásának sokkal árnyaltabb útjait is ismerik. Mindenesetre a dialógus hibátlan reprodukálása nagyon megterheli a diákot, még akkor is, ha ez az ára annak, hogy a kultúrtartalom a nyelvvel együtt a viselkedés részeként épül be a tanulóba.

Az amerikai eredetű módszer még ott is nagy hatású volt, ahol eleve szkeptikusan fogadták: Anglia, Németország. Az ötvenes évek végén a módszer legismertebb neve angol nyelvterületen: aural-oral. Ezt keresztelte át 1964-ben Brooks audiolingválisra, amely könnyebben is kiejthető és kifejezőbb is. Az 1957-es esztendőben három igen jelentős munka látott napvilágot. Az egyik B. F. Skinner: Verbal Behavior című műve, amely megerősítette a nyelvi szokások formálásának, kialakításának behaviourista elméletét. A másik munka Fries tanítványának, Róbert Ladonak a műve: Linguistics Across Cultures. Ez a munka a nyelvészetben már elismert kontrasztivitást próbálja a nyelvtanítás elméletébe beépíteni, de hangsúlyozza a nyelvek kultúrába ágyazottságának szerepét és kontrasztját is. A harmadik munka Noam Chomsky: Syntactic Structures című műve, amely a transzformatív-generatív (TG) nyelvelmélet. első kifejtése. Ezzel és főként későbbi műveivel Chomsky Skinnert támadja, szerinte a nyelvi készség mint viselkedés nem magyarázható azzal, hogy specifikus ingerekhez specifikus reakciókat tanulunk. Így egy gyermek soha nem sajátítaná el a nyelvet, hiszen több emberöltőnyi idő sem lenne elegendő arra, hogy a nyelv lehetséges mondatait kondicionálhassuk. Chomsky szerint a nyelvtanulás szabályokat felismerő, szabályokat kikövetkeztető folyamat, amely arra alkalmas, hogy egy véges számú nyelvi szabály ismeretében virtuálisan végtelen számú mondatot

generáljunk. Bár ekkortól az audiolingvális módszert igen sok támadás érte, mégis azt mondhatjuk, hogy legtisztább formában 1959 és 1966 között létezett, 1964-től a támadások megerősödtek és 1970-re már szinte minden alkotórészét támadják. Zavarokat keltett a nyelvtanárok között az a jelenség is, hogy az elméleti változások és az ezt kommerciális érdekből követő tananyagváltozások gyorsabbak, mint a praxis. 1959-ben a Glastonbury Materials Project keretein belül olyan francia, német, olasz, orosz, spanyol tananyagok jelentek meg, hogy a szövegkönyvvel egyidőben a hangosítás, laboranyag és diafilm is megjelent. Ezen a ponton is érzékelhetjük, hogy milyen közeli rokonságban állnak egymással az audiolingvális módszerek az egy-két év múlva a kontinensen divatossá váló audiovizuális módszerekkel.

Összefoglalás

Az audiolingvális módszer tudatosan szétválasztja a négy alapkészséget, és hangsúlyozza, hogy a négy közül a hallás és a beszéd az alapvető készségek, bár a többit sem mellőzi. A szóbeliség hangsúlyozásával a direkt módszerre emlékeztet: az utánzó és begyakorló fázisok is célnyelvűek. Az anyanyelv–idegennyelv problémakörben eklektikus jellegű: a kontrasztivitás elismerésével és bevezetésével gyakran ütközteti az anyanyelvet az idegen nyelvvel, de ez csak egy-egy jelenség szembeállítása és nem két rendszer egybevetése.[1] A nyelvtant túlnyomórészt induktív módszerrel mutatja be, nem hangsúlyozza, de tulajdonképpen nem is tiltja a magyarázatot. Mivel a (gyakorlás lényege az utánzás és ismétlés egyszerű és aktív folyamata, így a nagyobb filológiai vonzalom és hajlam nélkül valók is képesek nyelvet tanulni. A módszernek egyik előnye a mondatközpontú megközelítés fokozatossága (mondatminták: pattern drills), így jól szerkesztett tananyagok esetén nemcsak lexikai vagy morfológiai bővülésről, hanem szintaktikai előrehaladásról is beszélhetünk. A módszer logikájából mégis az következik, hogy a nyelvet minél kisebb fokozatokra, lépésekre bontsa le, és ezekből a mikroelemekből építsen fel nagyobb egységeket. Ettől a ponttól kezdve szándék és megvalósulás eltérő irányban mozognak, mert egyre több részlet feltárása akadályozza

[1] Ebben az olvasatban a leírás megtévesztő lehet, hiszen nyilvánvaló, hogy a kontrasztív leírás mindig rendszerszerűségre törekedett, csak nem sikerült ezt a megközelítést kellően kitágítani. Napjainkban éppen a szemantikai kontrasztivitás próbálja ezt az ősi nyelvszemléletet (és nyelvészeti/nyelvtanítási gyakorlatot) tökéletesíteni..

az egész megsejtését, vagy ami még ennél is rosszabb, a részek összege nem egyenlő az egésszel. Egy atomizált, minden pontján a felismerés és reprodukálás ízszintjén megtanult nyelvi kódrendszer ismerete nem jelenti azt, hogy a diák a nyelvhasználattal is boldogul. Hiányzik az interakciós készség, a kommunikáció stratégiájának, kultúrérzékeny forgatókönyvének az ismerete. Bár nyilvánvaló, hogy anyanyelvünk mondatait nem kondicionálhatták gyermekkorunkban, de az is tény, hogy maga a nyelv társadalmi környezetben kondicionált reflex, vagyis a behaviourista koncepciónak nem minden eleme bizonyult tévesnek.

Az audiolingvális módszer az első olyan nyelvtanítási elmélet, amely közvetlenül felhasználja az alaptudományok, nevezetesen a strukturalista nyelvészet és a behaviorista pszichológia eredményeit. Figyelembe veszi, hogy a nyelv elsősorban beszéd; hogy formák rendszere, amelyet minden nyelvre sajátságosan jellemző mondatminták alkotnak. Figyelembe veszi, hogy a nyelv viselkedés, hogy a helyes szokások kialakítására a perceptív és motorikus készségeket kell fejleszteni; elfogadja, hogy a tanulás megfelelő feltételei meghozzák az eredményt (stimulus → válasz → helyes válasz jutalmazása → azonnali megerősítés → ismétlés → automatizmus). A nyelvi kondicionálás, a verbális automatizáció kialakításának fontos eleme a túltanulás, miszerint minél többször ismétlünk valamit, annál erősebbé válik a szokás, amely egyszersmind abban is segít, hogy az anyanyelvi szokásokat leküzdjük. Az új anyag bemutatása általában párbeszéddel történik, a párbeszéd részleteit utánzással és ismétléssel sajátítják el. Rendkívüli szerepe van ebben a különféle drilleknek (ismétlés, átalakítás, szubsztitúció, bővítés, kérdés-felelet stb.), amelyek begyakorlása, ha nem a nyelvi laboratóriumban történik, az osztályteremben is stimulus-válasz felépítésű. Gyakran előfordul, hogy a stimulust képekkel adja meg a tanár. Jellegzetes audiolingvális drillforma a szófajiságot is figyelembevevő ún. Cummings-device, amelyben a már felismert szófajiságú új, megadott szót kell a már ismert mondatminta megfelelő szavával lecserélni (amelyhez természetesen a szófajiság és a mondatbeli funkciók összefüggésének legalább sejtésszintű ismerete szükséges). Bár a rotációs drillek, párbeszéd gyakorlás során pármunka, csoportmunka egyaránt előfordul, az osztály vezetettségi[2] foka igen

[2] Az esetleg vitatható hangzású „vezetettség" kifejezés rövidsége miatt került a könyvbe, mert egészen pontos megfelelőjére az eddig használt terminuszok között nem leltem. Legközelebb a tanári irányítás mértékéhez áll, de nem azonos vele, pozitív

magas, a tanár a karmester: dirigál, irányít, kontrollál. A struktúra fontossága, elsődlegessége a tananyagépítésben is kifejezésre jut; a haladás menetét egyre nehezebb (vagy annak feltételezett) struktúrák szabják meg. A tanár a hibák teljes kiküszöbölésére törekszik, a hibamentességet eredeti anyagokkal, illetve – az előre várható pontokon – megelőző technikákkal igyekszik kiküszöbölni. Ugyanis, magyarázatuk szerint, a hibák rossz szokások kialakulásához vezetnek. A visszacsatolás, bár gyakori, majdnem mindig a nyelv egy-egy apró elemére irányul. Általánosabban szólva, az audiolingvális módszer fénykorában alakul ki az idegennyelvi mérésnek és értékelésnek az ún. analitikus vagy diszkrét pontos technikája, amelynek lényege az, hogy a nyelvet készségekre, a készségeket mátrixokra, a mátrixokat a kvantifikálhatóság érdekében egészen apró elemeire bontotta, majd a mért eredményeket általánosan elfogadott skálákhoz viszonyítva értékelte. Az audiolingvális módszer elveit, eljárásait, ellenőrző módszereit – ha nem is tudatosan –, de igen nagy mértékben megőrizte a kortárs gyakorla

Bárdos Jenő (1997): Az audiolingvális módszer. In: Bárdos Jenő *A nyelvtanítás története és a módszer fogalma*. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó, 50–56.

végpontjában azt fejezi ki, hogy a diák feltétlen engedelmességgel betartja a tanári utasításokat, zokszó nélkül elfogadja, abszolútnak tekinti a rárótt „didaktikai fázisokat” (I. 3–9. ábrák táblázatai).

A GRAMMOFON A NYELVTANÍTÁS SZOLGÁLATÁBAN

Lux Gyula

A helyes kiejtés tanításával kapcsolatban meg kell emlékeznünk a nyelvtanítás egy olyan újabb eszközéről, amely a jövőben bizonyára fontos szerepet fog betölteni az iskolában valamennyi tantárgy tanításánál, s ez a *grammofon*. A grammofont már a háború előtt is megpróbálták alkalmazni a nyelvtanításnál. Ismeretesek Viktor Reko munkálatai e téren, így kis munkája: Spracherlernung mit Hilfe der Sprechmaschine. (Violet, Stuttgart, 1908), valamint az ő szerkesztésében megjelenő folyóirat: Unterricht und Sprechmaschine. 1909 óta. Megemlítendők továbbá Breul, The Use of the Phonograph in the Teaching of modern Language (Neuere Sprachen, 1907/8), valamint Surkamp, Die Sprechmaschine als Hilfsmittel für Unterricht und Stúdium der neueren Sprachen. (Violet, Stuttgart, 2. kiadás, 1926), Dr. Driesen, Das Grammophon im Dienste des Unterrichtes und der Wissenschaft (Berlin, 1913) és Doegen, Sprach- und Leseproben, ein Beitrag zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts (Berlin, 1913, Weidmann). Legújabban a Rheinische Beiträge zur Durchführung der Schulreform in den neueren Sprachen kiadásában jelent meg egy füzet: Das Grammophon im Unterricht dér neueren Sprachen (Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M.), amely a legújabb eredményekkel foglalkozik, amit ezen a téren tettek.

A régebbi kísérletek nem tudtak eléggé tért hódítani, mert a lemezek nem voltak elég tökéletesek ahhoz, hogy jól lehessen őket alkalmazni a tanításnál, legfőbb hibájuk azonban az volt, hogy nem voltak pedagógiai szempontból kifogástalanok. Az újabb hanglemezek azonban úgy hangminőség, valamint módszer szempontjából sokkal jobbak, úgyhogy a nyugati államokban már a hivatalos körök is kezdenek a dologgal foglalkozni. Így Németországban a Berliner Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Berlin, W. 35, Potsdamerstr. 120) 1930-ban öt-öt mintatanítást tartatott a francia és az angol nyelvből a grammofon felhasználásával, és az erről szóló ismertetések nagy elismeréssel szólnak a sikeres kísérletekről. Megalakult továbbá a Deutsche Arbeitsgemeinschaft zur Verwendung der

Schallplatte im Unterricht, amely több mint 2000 munkatárssal dolgozik a hanglemezeknek minden tantárgynál való felhasználásával, és szakszerű utasításokkal látja el a gyárakat a hanglemezek előállításánál. Ez a munkaközösség a piacon megjelenő, oktatási célra alkalmas lemezeket közleményeiben: Nachrichtendienst der Arbeitsgemeinschaft zur Verwendung der Schallplatten im Unterricht. Berlin-Spandau, Picheldorferstr. 69, ismerteti. Jelenleg a következő hanglemezgyárak állítanak elő tanítási célra alkalmas hanglemezeket: Audiovox, Christalate, Grammophon, Lindström, Linguaphon, O. Sperling, Phonothek, Triergon, Ultraphon.

Franciaországban is régóta használják az iskolákban és az egyetemek nyári tanfolyamain a hanglemezeket úgy, hogy a hallgatók az órán olvasott leckét, olvasmányt a rendelkezésükre bocsátott hanglemezen tetszésük szerint hallgathatják.

A grammofon mint nyelvtanítási eszköz nálunk jóformán még ismeretlen. Egyes cégek kezdenek ugyan ilyen hanglemezeket magántanulási célra árusítani, sőt esti tanfolyamokat is rendeznek ilyen hanglemezekkel. Az iskolába azonban még nem vonultak be. Pedig a hanglemez előnyei az iskolai nyelvtanulásnál is szembeötlők. A hanglemezek ugyanis mintaszerű kiejtést visznek a tanulók elé, mert hisz a hanglemezre mindig az illető országnak egy mintaszerű kiejtéssel bíró pedagógusa vagy beszédművésze beszél, s így mindenesetre jobb kiejtést nyújt a lemez, mint esetleg olyan tanár, aki talán sohasem élt abban az országban, amelynek a nyelvét tanítja, aki szintén csak az iskolában tanulta meg az idegen nyelvet. Kétségtelen, hogy a hanglemez még a magántanuló számára is sok esetben többet ér a külföldön való tartózkodásnál, mert a külföldön tartózkodó ember ritkán hallhat olyan beszédet, mint amilyet a lemez nyújt, s ritkán van alkalma ismételve hallani valamely mondatot, amit a hanglemezen tetszés szerint annyiszor ismételtethet, ahányszor arra szükség van. Ez a nagy előnye már magában is eléggé indokolja a hanglemez alkalmazását az iskolában is. De azonfelül még lényeges tehermentesítést is nyújt a tanár számára is. Módszertani szempontból is sok előnyt nyújt, mert előtérbe helyezi az auditív módszert, vagyis a hallás útján való nyelvtanulást, amely nálunk a tankönyv túlságos igénybevétele miatt úgyis meglehetősen háttérbe szorult. Pedig kétségtelen, hogy a nyelvtanulás természetes útja sokkal inkább a fül, mint a szem, mert a gyermek is, az idegen országban tartózkodó ember is, inkább auditív úton, hallás útján, és nem optikai úton tanulja meg az idegen nyelvet. A hanglemezek így tehát a túlzásba

vitt könyvhasználatnak is az ellensúlyozására valók. De nemcsak a tanulók tanulhatnak a hanglemezekről, hanem a tanárok is, akik ilyenformán kényszerítve vannak arra, hogy a hanglemezek kiejtését utánozzák, s így tökéletesebb mintát adjanak a tanulóknak. A hanglemezeknek az előnyei az iskolai nyelvtanításnál tehát elvitathatatlanok, és el fog jönni az idő, amikor a tanügyi hatóságok úgy a tanárok, mint a tanulók nyelvi kiképzése érdekében kötelezővé fogják tenni a grammofont.

Meg kell még jegyeznünk, hogy az idegen nyelv sajátos intonációját, sajátos nyelvmelódiáját, hangsúlyát, hanghordozását, amelyet leírások, szabályok útján nem is lehet elsajátítani, amelynek az elsajátítása sokszor nagyobb nehézségekkel jár, mint a szókészlet, – alig lehet jobb eszköz segítségével elsajátítani, mint éppen a grammofon segítségével, amikor a tanár sajátos intonációt, mondathangsúlyt tetszésszerinti ismétlésekben szemléltetheti.

Mikor és mily mértékben használandó a hanglemezt A hanglemez természetesen csak segédeszköz és nem helyettesítheti vagy pótolhatja a tanár munkáját. A hanglemez felhasználása függ természetesen attól, hogy milyen hanglemezek állnak a rendelkezésünkre. Most már bőséges anyag áll a rendelkezésünkre a tanítás minden fokára. Igen jól használhatók úgy azok a hanglemezek, amelyek a kezdők tanítására, valamint azok, amelyek a hala- dottabbak tanítására valók. Különösen értékesek azok, amelyek a Kulturkunde szolgálatában állanak, mint amilyen pl. a Doegen-féle: „With Camera and Record throughout England", vagy a Linguaphon-féle „Reisekurse in Englisch, Französisch Italienisch, Deutsch." Hasonló célt szolgálnak a Diesterweg-cég kiadásában megjelent sorozatok: Die Grammophon-Bibliothek für Schulzwecke, továbbá a „Der Laut" (Berlin, W. 35, Potsdamerstr. 123) kiadásában megjelenő „Sprechplatten zu den Lehrbüchern".

A másik kérdés: Hogyan használjuk a hanglemezeket? A hanglemezek útján való tanításnak még nem alakult ki a módszere. Még nagyon kevés tapasztalat áll a rendelkezésünkre, semhogy határozott utasítást lehetne készíteni. Általában kétféle eljárás kínálkozik: a kiindulás vagy vizuális, vagy akusztikus, vagyis először vagy olvastatom a hallható szöveget a könyvből, s csak ha már így megismerkedtek a szöveggel, térek át a hanglemez lejátszására, vagy azonnal a hanglemezt szólaltatom meg, mielőtt a nyomtatott szöveget olvasnák a tanulók. Az eddigi kísérletek azt mutatták, hogy sokkal eredményesebb az akusztikus eljárás. A

tanulók elé visszük a hanglemezt, s a tanulók jegyzeteket készítenek a hallott szövegről, feljegyezvén azt, amit megértettek, meg az ismeretlen szókat, amit fel tudtak fogni, s csak azután olvassuk a kísérő könyvet.

Az alsó fokon azonban más eljárást kell követnünk, mint a felső fokon. Julius Plaut[1] az alsó fokon a szintétikus eljárást ajánlja. Ez abból áll, hogy a hanglemez egyes mondatait külön-külön hangoztatjuk, amíg a tanulók azokat jól tudják reprodukálni, jól megértették azokat, s a füzetjükbe és a táblára írták azokat. Hosszabb mondatokat a tanár mondatütemekre bont, s úgy mondja utána, hogy a tanulók a szólamokat jól megjegyezhessék maguknak. Fontos, hogy mindent a tanulókkal magyaráztassunk meg, amit azok meg tudnak magyarázni. A táblánál foglalkoztassunk több tanulót. Kívánatos, hogy több tábla álljon a rendelkezésünkre, hogy több tanuló írhasson a táblánál.

A tanulók az elhangzó mondatokat halkan utánamondják. A mondatokat azután úgy tárgyaljuk, mint a könyvbeli mondatokat szoktuk, megvizsgáljuk tehát nyelvtani, szótani szempontból is. Egy-egy tanítási órán rendszerint egy fél lemezoldalt lehet így letárgyalni. A letárgyalt anyagot azután még egyszer-kétszer megismételjük összefüggően, hogy a tanulók az összefüggő beszédhez szokjanak.

A felső fokon az analitikus eljárás az ajánlatosabb, vagyis a tanulók egy összefüggő szövegrészt hallanak, a megértett és meg nem értett részletekről jegyzeteket készítenek maguknak, s azután közös munkával megállapítják a szövegrész tartalmát. A meg nem értett részeket, meg az új szókat a táblára írjuk és megbeszéljük. A megbeszélések itt természetesen nemcsak nyelvi, hanem stílusbeli és tartalmi megbeszélések lesznek.

A hanglemez útján való tanulás sikeréhez tartozik, hogy a tanulók a hallott szöveget vagy annak egyes részeit könyvnélkül is megtanulják, s azokat azután előadni hallják.

Lux Gyula (1932): A grammofon a nyelvtanítás szolgálatában. In: Lux Gyula *Modern Nyelvoktatás.* Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, 69–74.

[1] Das Grammophon im Unterrieht der neueren Sprachen. (Neuere Spraclien, Beiheft 20. 1930.)

AZ AUDIOVIZUÁLIS MÓDSZER

Bárdos Jenő

Meglepetést kelthet ez a főcím, hiszen az audiovizualitás ma már természetes technikai-tárgyi háttere minden olyan módszernek, amely beszélt nyelvet tanít. Sokan a hatvanas évek elején ismertté váló audiovizuális, strukturális, globális módszert a szemléltetés új hullámának tekintették, amely a már rendelkezésre álló technikai hátteret igyekszik intenzíven bekapcsolni a nyelvoktatás folyamatába. Új hullám, vagyis divatról lett volna szó megint? A harmincas években a Walt Disney-stúdiókban rajzfilmsorozat készült a Basic English-hez. Ugyanehhez a Basic English-hez 1943-ban a March of Time Series színészekkel készített filmsorozatot. A diafilmkészítés sem volt ismeretlen, a magnetofont nem is említve, és a nyelvi laboratórium is már épp betörni készült a vén Európába.

Tévhit azt feltételezni, hogy az audiovizuális módszer azonos az audio-vizuális eszközök intenzívebb alkalmazásával. Franciaországban az ötvenes évek végén létrejött központban (C.R.E.D.I.F., Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Francais) a nyelvi anyagok bemutatásának és feldolgozásának egy rendkívül átgondolt, részletes, bár itt-ott merevnek tűnő rendszerét dolgozták ki, amely szituációérzékenységével és a kultúrháttér közvetítésével a funkcionális beszédtanítás minden eddigi erényét összesíti. A program leglényegesebb elemei érzékelhetők az 1961-ben Guberina és Rivenc vezetésével elkészült Voix et Images de Francé című felnőtteknek készült francia kurzusban. Ugyanezek az elvek érvényesülnek a Bonjour line című gyermekeknek készült anyagban és ennek egyik változatában a De Vive Voix címűben. Az anyagokat hamarosan amerikai, angol és kanadai körülményekre is adaptálták. Három nyelvi szintet különböztettek meg: az első a Francais Fondamentalt alig meghaladó köznapi nyelv szintje, egyszerű szituációkkal, mint ismerkedés stb. és az audiovizuális módszereket főként ebben a szakaszban alkalmazták. A második szint is beszédcentrikus, de a hagyományos társalgási témák mellett itt már bevezetik az olvasást és

az újságnyelvet is. A harmadik szinten a nagyobb lélegzetű diskurzusok mellett a szaknyelv az újdonság.

A tananyag bemutatása a következő főbb lépésekben történt:

1. *Bemutatás*. Kép (többnyire diakép) és hang összekapcsolásával egy szemantikai egységben legfeljebb egy vagy két mondatot mutattak be. Általában csak a sorozat teljes bemutatása után következett a második fázis.

2. *Magyarázat*. Ekkor rámutatással vagy célzott hallás utáni értéssel, esetleg kérdés-felelet technikával értelmezték a látott képeket.

3. *Ismétlés*. Ez a szakasz tulajdonképpen a bevésés. Nagyon gyakran kép és hang kombinációjával újból elővették az eredeti sorozatot, majd a hang fokozatos elhagyásával memorizálták a társalgást. Ezt a fázist később nagyon gyakran nyelvi laboratóriumban végezték.

4. *Elmélyítés* (Development, exploitation, transposition). A fejlesztés, kiaknázás, vitel szavak jobban kifejezik, hogy itt az eredeti anyag variálásáról, parafrázisszerű átalakításáról volt szó, amelynek célja elszakadni az eredeti képsortól és fokozatosan eljutni az irányított társalgástól a szabad társalgásig, vagyis a készségszerző szakaszból átjutni a készséget használó szakaszba. Mindmáig legnehezebb szakasza ez a nyelvtanulásnak, hiszen valóságos szakadék tátong az ismeretszerző szakasz és az ismeretek alkalmazása között. Óriási erénye az audiovizuális módszernek a sémák alapján kialakítható automatizmusok rendszere, amelyeket különösen gyermekkurzusokon dramatizálással, tehát a szerepek eljátszásával, tevékenység során sikerült interiorizálnia. Ennek az eljárásnak a legtöbb elemét a kortárs kommunikatív elvű nyelvtanításban is alkalmazzák.

Mivel az audiovizuális módszer a nyelvtani magyarázatot nem tartja nagyon fontosnak, az írást és olvasást pedig jócskán elhalasztja, így a direkt módszerhez való visszatérésnek tűnhet. Másrészt viszont használja a nyelvtani drilleket, mégha tudatosan kerüli is a jelentésmentes pattern drillt. Az egész folyamatra jellemző, hogy a teljes látványtól jut el a nyelvi szegmentumig, a teljes kontextustól a nyelvtani drillig, mégpedig a ritmus, az intonáció, a dinamika: az élő nyelv hangtestének lehető legtöbb utánzásával. Az audiolingvális módszer a nyelv apróra lebontott atomisztikus elemeiből kívánt egy nagyobb egységet felépíteni, míg az audiovizuális módszer szinte minden technikáját alkalmazta, megpróbál egy egészlegességből kiindulni, és ez az egészlegesség a szituáció. Talán

ez a rendkívüli szituációérzékenység a magyarázata annak, hogy miért ekkor került sor a modem technika teljes fegyvertárának bevetésére. A nyelvi kultúrkörök szempontjából is helyesen megrajzolt vagy fotózott háttér nemcsak a képi fantáziával rendelkezőknek vagy az asszociatív típusoknak kedvez, hanem egyszersmind magában hordozza annak lehetőségét, hogy a szó egy hasonló helyzetben adekvát módon hangozzék el. A beleélés illúziója tulajdonképpen abból ered, hogy amikor én mondom a mondatot a magnetofon helyett, akkor bizonyos értelemben részévé válók a képnek Azt mondhatjuk, hogy az audiovizuális módszer, anélkül, hogy feldúlta volna az audiolingvális módszer magnetofonos, illetve nyelvi laboros praxisát, megpróbálta mindazt valahogyan összerakni, amit az audiolingvális módszer szétszedett.

Maga a szemantizálás persze nem ment könnyen, hiszen az is közismert, hogy a gesztusok, arcjáték szövevényének jelentése nemzetenként eltérő lehet, és a legegyszerűbb kép, mondjuk egy konyha rajza is lehet kultúrspecifikus. Hasonlóképpen nagy vitákat váltott ki, hogy milyen legyen a rajzolt képek stílusa. Jellegzetesen semleges stílusban rajzolták pl. a Le Francais International képeit, amely többek szerint rontja a diák motivációját. A legkitűnőbb rajzolók azzal érveltek, hogy a lényegtelen részletek kihagyhatok, a humor sem árt a meglepetéssel karöltve, és mindezek az elemek egyszerre növelik a tananyag szórakoztató és oktató jellegét. Az eddigiekből az is kitűnik, hogy az audiovizuális módszer eredendően az állóképeket becsülte, mozgófilmet csak a nyelvtanulás magasabb szakaszaiban tartotta hasznosnak, mert a kezdeti szakaszban csak frusztrációt okoz. Tekintve, hogy a szemléltetés, bemutatás az audiovizuális módszer központi kategóriája, talán nem árt itt bemutatnunk, hogy mi az, amit az audiovizuális nyelvtanár már tudhatott, és mi az, amit csak későbbi évtizedek hoztak meg a szemléltetés jelenkori híveinek.

Már a naturalista módszer követői, majd később a direkt módszer hívei kísérletesen is vizsgálták, hogy a bevésés hatékonyabb, ha a képek helyett tárgyakat, azaz re-áliákat mutatnak be. Ma is népszerű ez a módszer több ország multinacionális nyelviskoláiban. Érdekes módon az audiovizuális módszer a képeket részesítette előnyben. Tapasztalatból tudjuk, hogy a gyermek is direkt kapcsolatot talál a tárgyak és nevek között.

Szent Ágoston (389: XI. 9) időszámításunk után 389-ben így okoskodik. „A szavakból csak mint puszta szavakból mit sem tanulnak, hiszen

az csak hang és zaj. Amelyek egyszersmind nem jelek is, azok nem lehetnek szavak sem. Ha már egyszer megtaláltuk a szó kapcsolatát egy dologgal, akkor tudjuk a jelentését is." Az V. Henrik híres jelenetében Catarina hercegnőt a szobalánya tanítja angolra. Sir Thomas Elyot (1531: 133) a Tudor-korabeli Anglia teoretikusa szerint „...nevezzünk meg minden tárgyat, amely csak látható." Ez a nézet még a XVII. században is tartotta magát, hiszen Comenius (1657: 162) – jóllehet képeiről híresebb – így fogalmaz: „A szavakat nem szabad a tárgyaktól elkülönítve tanulni, mivel a szó nem is létezik, és nem is érthető a tárgy nélkül. Azzal, hogy a szó és a tárgy össze vannak kötve, léteznek valahol és megfelelnek egy funkciónak." Nem vitás, hogy mindenféle reáliát azért nem lehet csak úgy becipelni az osztályterembe. Az audiovizuális módszer híveit „nvilván az is hajtotta, hogy a diaképeken, filmeken és más segédeszközökön olyan reáliákat is megörökíthettek, amelyeket igencsak keserves lett volna bevinni az osztályterembe. Hátránya persze a képnek, hogy nem lehet vele manipulálni az órán, mint egyes tárgyakkal.

Képekkel már a kínaiak is tanítottak, amikor nyugaton ezek még legfeljebb a zsoltárok és liturgikus könyvek margóin jelentek meg, vagy állatokat leíró munkákban. Ezért volt átütő erejű Comenius feltűnése, aki az Orbis Sensualium Pictusban, amely a Janua Lingvárum Reseráta továbbfejlesztése, a bevezető képekben számozással biztosította a kép és a többnyelvű magyarázat (szavak és kifejezések) azonosíthatóságát. A diákok nemcsak megtanulták a szavakat, hanem lemásolták, sőt ki is színezték a képeket. Az első komolyabb hasonló elvű munka Sadler angol nyelvtana 1879-ből. Ezek mai utódai a képszótárak, de modem angol nyelvkönyvekben is fel-lelhető ez a bemutatás (pl. Hartley-Viney: Streamline English, O.U.P.). A ma már a kereskedelemben is kapható képeket leszámítva (picture cards, flashcards, amelyek többnyire tárgyakat ábrázolnak szuperplánban vagy jeleneteket kistotálban) az audiovizuális tanár számára is elérhető képforrás volt a képkivágás. A magazinokból, prospektusokból, plakátokból származó képeket már a direkt módszer hívei is kedvelték, és többnyire grammatikai tematika szerint csoportosították. Ami az ilyen képkivágásokat illeti, az alapvető kritériumokon túlmenően (a kép tisztasága, kivehetősége, a nyelvtani tartalom és forma összhangja) felbecsülhetetlen értékű az a közvetett hatás, amelyet esztétikailag (kompozíció, szín, tónus, vonalvezetés), illetve országismeretből elérhető (crosscultural understanding). Hasonlóképpen hasznosak

voltak a már akkor is ismert nagyméretű faliképek, amelyek az osztálytermi munkában még most is csatát nyernek a diaképekkel vagy a tankönyvvel szemben. A legismertebb falikép típusok: a séma, folyamatábra, táblázat (wallchart); a plakátszerű reklám (wallposter), és az eidetikus memóriának kedvező igen részletes, sok tárgyat felvonultató „életkép" (wallpicture). Külön figyelmet érdemel a tankönyvi kép, amely a komplex tananyagok szerves részeként már az audiovizuális módszer előtt is nyelvtanuló nemzedékek ízlésformálója, motiváló tényezője, kedvcsinálója; egy ország, egy kultúrtörténeti háttér nagykövete: finoman tervezett önarckép, külföldre szánt imago. Az audiovizuális módszerek idején a komplex tananyagok már teljes fegyverzetben léptek elő (tankönyv, munkafüzet, tanári segédkönyv, dia, esetleg mozgófilm, manapság videó, ellenőrző illetve tesztfüzetek, faliképek stb.), különben a kiadó elvesztette versenyképességét. Ha felütjük Eckersly, Broughton, vagy Abbs adott korszakot képviselő tankönyveit, nem okoz problémát a megfelelő időrendbe sorolás pusztán a tankönyvi képek alapján. Megint csak az audiovizuális módszer felfutásának idejére tehető, hogy a grafikus, a könyvtervező, a fotós munkája nemcsak szerény reflexió, hanem egy komplex tananyag elengedhetetlen, szerves része. Az audiovizuális tananyagokban jelenik meg a karikatúraszerű grafika (cartoon), amely legtöbbször egész képsor (stripcartoon), vagy képregény (comics). Ez az örökzöld, rajzos stílus az őse azoknak a mai nyelvkönyveknek, amelyek már leginkább magazinokra emlékeztetnek. Kétségtelen, hogy ezekben a modem könyvekben a rajzos elemeket elnyomják a legrafináltabb fotótechnikai eljárások a fekete-fehér dokumentumfotóktól a színes grafikákig.

Összefoglalás

Az audiovizuális módszer célja az, hogy hang és kép látványos összekapcsolásával megteremtse a szituációt, azt a kontextust, amelyből az élő nyelv hangtestének lehető leghűbb utánzásával a különféle nyelvi elemek kibonthatók. A szituációérzékenység fejlett technikát követel, hiszen az adott nyelvi jelek egy adott (kulturális, szociológiai stb.) környezetben nyerik el teljes jelentésüket. Az ilyen élénk, empíriának kedvező bemutatás jól exponálja a nyelv zenei elemeit is (ritmus: rövid és hosszú szótagok váltakozása; dinamika: hangsúlyok; dallam: intonáció). A történeti értelemben vett audiovizuális módszer a magnetofonnal

szinkronizált diavetítőre koncentrált és ezt az eljárást az akkor elterjedő nyelvi laboratóriumokba is bevitte. Az eredeti CREDIF anyagok rajzológárdájának külön érdeme, hogy képes volt a diák életkorának, érdeklődési körének, intelligenciaszinjének és egyéni tapasztalatának megfelelő stílust kialakítani. Az élénk, színes szituációteremtés mellett a jelenség maga nem nyomta el az oktatási folyamatot, hanem csak hozzájárult sikeréhez. Az eredeti audiovizuális módszer felépítésének elveit (szemantikai egység bemutatása; elemző magyarázat; bevésés-ismétlés; begyakorlás, átalakítás, elszakadás az eredetitől, alkalmazás) más szituatív és/vagy funkcionális szemléletű módszerek is átvették, amelyek búvópatakként tűntek föl a hetvenes években, hogy egyes elemeik majd a nyolcvanas évek kommunikatív nyelvtanításában erősödjenek meg. A történeti módszertől független audiovizuális szemléltetés (mint a didaktika egyik alapelvének gyakorlati megvalósítása) az eltelt több mint két évtized alatt ugrásszerűen fejlődött (írásvetítő, fénymásoló, számítógép (CAL), videó, számítógép-vezérlésű interaktív rendszerek stb.), így a hatvanas évek audiovizuális tanárainak az a szándéka, erőfeszítése, hogy a nyelvi anyag bemutatását szemléletessé, elevenné, élénkké tegyék, ma is kockázatmentesen követhető.

Bárdos Jenő (1997): Az audiovizuális módszer. In: Bárdos Jenő *A nyelvtanítás története és a módszer fogalma*. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó, 56–60.

A KOMMUNIKATÍV SZEMLÉLET ÖSSZETEVŐI

Medgyes Péter

1. A kommunikatív irányzat térhódítása

Ma kétségkívül ez a legelterjedtebb irányzat Európában, de talán az egész világon. A '70-es évek elején kezdte meg világhódító útját, s népszerűségére jellemző, hogy – Germain bibliográfiája szerint – 1975 és 1980 között több mint 100 erre vonatkozó munka jelent meg. Azóta ez a szám alighanem többszörösére duzzadt (Van Els et al. 1984: 274).

Az elmúlt másfél évtized alatt sokan szegődtek a kommunikatív irányzat hívéül, mint ahogy az ellenzők tábora is egyre népesebb. Azt azonban a legádázabb ellenségei se tagadhatják, hogy a kommunikatív nyelvoktatás szele – ilyen vagy olyan formában - mindenkit megérintett.

A terminus eredetét kutatva, talán Abercrombie volt a névadó szülő, aki „A nyelvtanítás problémái és elvei" című könyvében a kommunikatív oktatás fontosságát hangsúlyozta (1956). Ugyanakkor igaza lehet Roessnernek, aki jókora pökhendiséget érez a kommunikatív irányzat elnevezésében. Ez ugyanis föltételezi egyrészt azt, hogy valaha is léteztek olyan nyelvpedagógusok, akik alábecsülték a kommunikálni tudást, másrészt azt, hogy csak ez az irányzat nevezhető kommunikatívnak, holott a századforduló táján meghonosodott direkt módszer sok tekintetben hasonló jelszavakat tűzött zászlajára (1984: 159).

Ezen a ponton a kommunikatív irányzat értelmezési nehézségeivel találjuk szembe magunkat. A továbbiakban nem kívánunk a kommunikálás, kommunikativitás terminológiai szövevényébe belegabalyodni, ezért megelégszünk az elnevezés két leggyakoribb értelmezésének különválasztásával.

Tág értelemben ez a '70-es, '80-as évek valamennyi nyelvpedagógiai irányzatának összefoglaló neve, beleértve olyan határozott arcélű megközelítéseket, mint a csöndes módszer (Silent Way), a közösségi nyelvtanulás (Community Language Learning) vagy a hazánkban is alkalmazott

szuggesztopédia. így használja a fogalmat például Stem, akire eddig is többször hivatkoztunk (1983: 113).

A kommunikatív irányzat persze nem annyira az elméleti művek és tantervek, mint inkább az őket tükröző tananyagok közvetítésével terjedt el a köztudatban. Egyedül Nagy-Britanniában évente több száz tananyag lát napvilágot – ezek túlnyomó többsége kommunikatív szellemben íródott. Erről tanúskodnak a tanári kézikönyvek bevezetői, melyek kissé felületesen ugyan, de annál határozottabban hirdetik az alapul szolgáló megközelítést.

Főként e bevezetők nyomán vádolják a kommunikatív irányzatot azzal, hogy éppoly türelmetlen más irányzatokkal szemben, mint voltak elődei. Ezt támasztja alá az a tény is, hogy a „kommunikatív tananyagok" – nem szemléleti, hanem merő üzleti okoknál fogva – néhány évig minden mást kiszorítottak a piacról. Csupán a legutóbbi időben jelennek meg ismét olyan tankönyvek, melyeket már inkább a kompromisszumos megoldások jellemeznek: ezek beszivárgását alighanem a vásárlóközönség, tehát a tanárok és tanulók irányából érkező türelmetlen visszajelzések sürgetik.

Az ellentábor hangja az utóbbi időben fokozatosan erősödik. Különösen nagy vihart kavart Swan kétrészes cikke, amely a patinás „ELT Journal" című szakfolyóiratban jelent meg. Ebben a szerző rögtön az első oldalon leszögezi: „Számos erénye mellett a kommunikatív szemlélet az intellektuális forradalmaknak sajnos legtöbb hibáját is magán hordja: túláltalánosít hatásos, de korlátozott érvényű gondolatokat, mígnem azok gyakorlatilag értelmüket vesztik; nagyobb hatalmat követel doktrínáinak, mint amekkorát azok belső értékeiknél és újszerűségüknél fogva megérdemelnek: hamis fényben tünteti föl az általa kiszorított korábbi nézeteket. Súlyos fogalmi zavarokkal küzd; a szaknyelvi zsargon szorításában vergődik." (1985: 2)

Swannak, úgy véljük, több kérdésben igaza van (ezekre a későbbiekben még visszatérünk), mint ahogy ebben is: „Döbbenetes érzés szembenézni azzal a ténynyel, hogy az ún. kommunikatív nyelvoktatás jegyében eltelt több mint tíz, igen költséges év után képtelenek vagyunk bebizonyítani, hogy akár egyetlen tanuló is jobban tudna ma angolul, mintha ugyanő húsz évvel ezelőtt, más módszerekkel tanult volna. Kutatásaink kínos mértékben hitérveken alapulnak." (1985: 87)

Swan kritikájának csupán azzal a kitételével szállnánk vitába, amely szerint a kommunikatív szemlélet „hatalmat követel doktrínáinak". Úgy

véljük, ez az állítás így nem igaz. Ellenkezőleg, az elméleti kutatók kezdettől fogva roppant óvatosan fogalmaznak. Widdowson például kijelenti: „A nyelvről és a nyelvtudásról ismereteink jelenlegi szintjén felelőtlenség volna bármi véglegeset állítanunk. De még nagyobb felelőtlenség volna a kutatómunkáról lemondva úgy tennünk, mintha nem léteznének megoldásra váró problémák" (1978: 1X–X). Hasonlóan tentatív álláspontot képvisel az elméleti kutatók túlnyomó többsége.

2. Szemléleti kérdések

2.1. Nemverbális kommunikáció

Widdowson és mások fönt említett óvatossága teljes mértékben indokolt. Hiszen rögtön a névadó alapfogalmat, a *kommunikációt* is nehéz körülhatárolni, s ha születtek is rá definíciók, azok rendszerint keveset árulnak el mibenlétéről.

Mindenesetre az aligha vitás, hogy a kommunikáció képessége többet jelent a nyelvtudásnál, hiszen kommunikálni a nyelv teljes vagy részleges kizárásával is tudunk. Leegyszerűsítés volna akár csak azt állítani, hogy a nyelv a *legfőbb* kommunikációs eszközünk, különösen Birdwhistell mérési eredményeinek ismeretében, melyek szerint az üzeneteknek csak mintegy 30–35%-a folyik át verbális csatornákon (Soudek-Soudek 1985: 105). A paralingvisztikától kezdve a kinetikán át a proxemikáig számos egyéb kommunikációs eszköz áll rendelkezésünkre, melyek természetesen leggyakrabban verbális jelekkel összefonódva működnek. S mindez nem csupán százalékos arányok kérdése.

Pszichológusok megfigyelték például, hogy a kisgyermekek az olyan szülői üzeneteket is pontosan tudják értelmezni, amelyek meghaladják az ő pillanatnyi nyelvi szintjüket, vagy amelyek a „kimondottal" ellentétes fölszólításokat rejtjeleznek.

Ugyanez a felnőttekre is érvényes: közismert tény, mekkora (át)értelmező hatása lehet egy bő lére eresztett Ígéretet lezáró cinkos kacsintásnak. Sőt, De Pietro véleménye szerint a nemverbális megnyilatkozásoknak nagyobb erejük van a verbálisaknál (1978: 152–3). Más forrásokból tudjuk, hogy a nemverbális viselkedés mélyebbről táplálkozik, ezért kevésbé lehet azt tudatilag irányítani. Jellemző, hogy még az idegen nyelvet anyanyelvi szinten beszélők többsége is megőrzi az anyanyelve és a mögötte húzódó anyanyelvi kultúra nemverbális jellegzetességeit.

Ebből egyrészt az a tanulság adódik, hogy a nyelvpedagógia az eddiginél nagyobb figyelmet fordíthatna a nemverbális kommunikáció tanítására. Noha ez a törekvés szintjén valóban kívánatos, mindaddig nehezen megvalósítható követelmény, amíg a nemverbális kommunikációs eszközök leírására, rendszerezésére nem kerül sor. Ezért nem érezzük időszerűnek Holdennek azt a kijelentését, hogy, mivel a paralingvisztikai jeleknek megvan a maguk „szókincse", azt ugyanúgy kell tanítani, mint a verbális jeleket általában (1981: 7).

Ugyanakkor fölvetődik, hogy szabad-e egyáltalán a nemverbális jeleket oktatni. Vajon nem vezet-e az ilyen fokú integrálódási törekvés az anyanyelvi kultúra és ezen keresztül az anyanyelvi önkép feladásához? Ennek a kérdésnek persze vajmi csekély a realitása Magyarországon, ahol az angolt nem második, hanem idegen nyelvként oktatják. Elvi jelentőségét mégsem szabad figyelmen kívül hagynunk, mert számos új angoltankönyv a rendszerezettség látszatával foglalkozik a nemverbális idegen nyelvi jelek egy részével, célul tűzve ki, hogy a tanulók önállóan alkalmazni is tudják őket (némi túlzással, megtanít angolul hümmögni, köhécselni, tüsszenteni stb.).

Részben ehhez kapcsolódik Corder érdekes meglátása, amely szerint a célnyelven nem tudó egyén célnyelvi beszédhelyzetben három megoldás közül választhat:

a) csöndben marad;
b) paralingvisztikai eszközöket hív segítségül (azaz kézzel-lábbal mutogat);
c) megszólal az anyanyelvén.

Legvalószínűbb persze, hogy adott esetben a három megoldást váltogatja (1973: 284).

Hasonló a helyzet az idegennyelvi órán, ahol a tanuló lépten-nyomon az idegennyelv-tudását meghaladó helyzetekbe kerül – ám ilyenkor a lehetőségek száma háromról egyre csökken. Minthogy a hallgatás és az anyanyelv bevetése általában ellentmond az osztálytermi illemkódexnek, a paralingvisztikai eszközök alkalmazásának mértéke ugrásszerűen megnő. Jól ismert jelenség a nyelvórán groteszk módon hadonászó, grimaszoló tanulók látványa. Ez mindenesetre amellett szól, hogy legalább megpróbálkozzunk a paralingvisztikai eszközök viszonylag szervezett oktatásával.

Mindazonáltal vitathatatlan, hogy a *verbális nyelv* a kommunikáció egyik legfontosabb eszköze, és talán az egyetlen, melyet a róla szóló

ismeretek viszonylagos rendszerezettsége jóvoltából a legeredményesebben lehet oktatni is. Ezzel a kommunikatív szemlélet legmerészebb képviselői is egyetértenek.

2.2. Kommunikatív kompetencia

A kompetencia és performancia ellentétét az amerikai Chomsky vezette be a nyelvészeti és nyelvpedagógiai köztudatba. A *kompetencia* egy tapasztalati úton nem vizsgálható, absztrakt gondolati rendszer, mellyel minden egészséges ember rendelkezik. Ez a képesség teszi lehetővé számára, hogy közléseket megértsen és alkotni tudjon, köztük olyanokat is, melyeket sohasem hallott korábban; ennek birtokában képes megkülönböztetni a helyes mondatokat a helytelenektől (Crystal 1971: 104–5.)

Az ellentétes pólus a *performancia,* amely lényegében véve nem más, mint a kompetencia használata, vagyis az a tevékenység, melynek során az ember a kompetenciáját kifejezésre juttatja, nyelvtudását a valóságban érvényesíti. Talán meglepő, de általában a performanciakutatást tartják a bonyolultabb feladatnak, mert számtalan pszichológiai, szociológiai és egyéb, nem nyelvészeti mozzanat is közrejátszik a tényleges megnyilatkozások során. Ezért a nyelvészek jó ideig a performancia alapjául szolgáló kompetencia, a nyelvi szabályrendszer kutatására korlátozták figyelmüket (Corder 1973: 90).

Az antropológus Hymes nevéhez fűződik a *kommunikatív kompetencia* azóta legendássá vált fogalmának a meghonosítása. Ő a kompetencia Chomsky-féle értelmezését túlságosan szűknek és sterilnek érezte: szerinte az anyanyelvi beszélő nem reked meg a *nyelvtani kompetencia* szintjén, vagyis nemcsak a nyelv „formai szabályai"-nak, hanem a „beszédszabályai"-nak is birtokában van. Nemcsak arra képes, hogy a *nyelvtanilag helyest* (grammatikus) megkülönböztesse a *nyelvtanilag helytelentől* (nem grammatikus), hanem arra is, hogy kiválassza, „mikor beszéljen és mikor ne, miről beszéljen kivel, mikor, hol és hogyan", (1972: 277) tehát arra, hogy a nyelv formai szabályait *szituatíve helyesen* (appropriately) használja.

Ellentétben a hagyományos nyelvészeti felfogással, amely a grammatikának éppen a kontextusmentes, idealizált vizsgálatára helyezte a fő súlyt, Hymes szerint a nyelv mint a kommunikáció egyik eszköze nem vizsgálható valamennyi szempont figyelembevétele nélkül. Mivel a nyelv

egy társadalmi csoport „tulajdona", afféle társadalmi intézmény, ha elemezni akarjuk, számításba kell vennünk az őt alkotó embereket személyiségükkel, hitükkel, magatartásukkal, ismereteikkel, viszonyaikkal és társadalmi státusukkal együtt. Tudnunk kell róluk, hogy mit tesznek, miről beszélgetnek, mi történt korábban, és mi történik a jövőben, s még egy sor egyéb tényezőt (Corder 1973: 25).

A kommunikatív kompetencia így egyrészt magában foglalja a nyelvtani kompetenciát, másrészt a megnyilatkozás valamennyi szociális és kulturális szabályát, melyek nélkül a nyelvtani szabályoknak csak korlátozott értelmük lenne.

Egyébként egy mondat grammatikusságát az adott szituációtól függetlenül, önmagában is meg tudjuk állapítani. Ez a kijelentés például – szövegösszefüggéséből kiszakítva is – grammatikaiig kifogástalan:

Gyönyörű fekete szeme van.

Mint ahogy ez hibás:

* Gyönyörű fekete szeme vannak.

Ellenben, ha az 1. mondatot megelőző kérdés ez:

Miért nem tetszik neked Kati?

az 1. mondat mint válasz, szituatíve helytelen, hacsak a válaszadó nem szándékosan váltott át abszurd hangvételbe. E szándékáról azonban csak akkor tudunk biztosat mondani, ha a kérdés-felelet mikrostruktúrájából továbblépünk egy tágabb összefüggésrendszerbe, ahol a beszédszituáció egyéb, nemverbális tényezői is adva vannak.

Nyilvánvaló tény, hogy az anyanyelv-elsajátitás során nemcsak a grammatikusság, hanem a szituativitás képességét is elsajátítjuk. Widdowson szóhasználatával élve „nem csupán két lábon járó nyelvtankönyvek vagyunk" (1978: 2). Sőt, az ugyanazon a nyelven beszélő emberekben nem annyira a nyelvtani, mint inkább a kommunikatív kompetencia a közös vonás.

Az előzőekből következik, hogy a szituativ helyesség problémája jóval összetettebb, mint a nyelvhelyességé. Nyelvhelyességi kérdésekben jegyzi meg Brumfit, az ember felüti egy nyelvtankönyv vagy szótár megfelelő címszavát, és annak alapján ellenőrzi a megnyilatkozását; szituatív helyességi kérdésekben azonban bizonytalan marad, mert szituatív nyelvtankönyv vagy szótár egyelőre nincs forgalomban (1980: 129).

Corder a szituatív helyességnek két fő típusát különbözteti meg. Az egyiket, a *referenciális helyességet* a megnyilatkozás tényleges

igazságértéke határozza meg. Ez tehát a lexikai egységek egymással és a valósággal való kapcsolatrendszerébe világít be, megtörve a nyelv struktúrájának zárt rendszerét (1973: 104). Ilyen értelemben az előző kérdésre adott válasz referenciálisan helytelen.

A szituatív helyesség másik fő típusa a *szociális helyesség,* melyen az adott társadalmi szituációnak megfelelő stílus vagy regiszter kiválasztását értjük. Egy profán példával élve, ha a szomszédék kutyája elpusztult, nem utalhatunk a szomorú tényre így:

Hallom, Kovács úr, elhunyt a Blöki.

Mint ahogy így még kevésbé:

Igaz, hogy megdöglött a Blöki?

S így végképp nem:

Ki hitte volna, hogy a Blöki egyszer még földobja a talpát?

Csakhogy különösen a szociális helyesség mibenlétéről egyelőre vajmi keveset tudunk, ezért a helyesség vagy helytelenség fokmérője továbbra is az anyanyelvi beszélő megérzésein alapuló, misztikus „nyelvérzék". Ez azonban mit sem árul el egy megnyilatkozás szituatív helyességének vagy helytelenségének az *okáról.*

Összefoglalva, a nyelvtudományok az elmúlt évtizedek során összehasonlíthatatlanul többet foglalkoztak a mondat belső szerkezetének tanulmányozásával, mint a szövegösszefüggésben, illetve még tágabban, a teljes szituációs kontextusban való viselkedés vizsgálatával. Talán ennek tudható be, hogy a kommunikatív kompetencia az egyik legellentmondásosabban definiált fogalom. Abban azonban valamennyi kutató egyetért, hogy a kompetenciát nem szabad a grammatikus mondatok fölismerési és alkalmazási képességére leszűkíteni. Másfelől, az is kétségtelen, hogy a kommunikatív kompetencia jelentőségét hirdető nyelvészeti mozgalom a nyelvpedagógiára is erőteljesen hatott, s jelentős mértékben hozzájárult a kommunikatív szemlélet formálódásához.

2.3. Nyelvtanhasználat - nyelvhasználat

A nyelvtani ↔ kommunikatív kompetenciához hasonló ellentétpár a Widdowson által meghonosított *nyelvtanhasználat* (usage) ↔ *nyelvhasználat* (use). Nehéz volna a két fogalompár különbözőségét pontosan megragadni, s a szakirodalom hajlamos is a kettő egybemosására. Úgy véljük, hogy az előbbi inkább a kompetenciára, mint a nem realizált

nyelvtudás kettős arculatára utal (nyelvtani szabályok, kommunikatív szabályok), míg az utóbbi a performanciában megnyilvánuló kettősséget domborítja ki.

Widdowson megfogalmazásában a nyelvtanhasználat „a performanciának az az oldala, amely azt jelzi, hogy a nyelvhasználó milyen mértékben tálja föl a nyelvtani szabályok alkalmazásában szerzett *ismereteit* a hatékony kommunikáció céljából. A nyelvhasználat a performancia másik oldala, amely azt jelzi, hogy a nyelvhasználó milyen mértékben tátja föl a nyelvtani szabályok alkalmazásában szerzett *készségeit* a hatékony kommunikáció céljából" (1978: 3, kiemelés tőlem). A valóságos kommunikáció során a performanciának ez a két oldala egyszerre, egymást áthatva jelenik meg.

A pedagógiában a készség, amely törvényszerűen magába foglalja az ismeretet, a tágabb fogalom, és ugyanez az összefüggés érvényes a nyelvhasználat–nyelvtanhasználat viszonyára is. Teljességgel elképzelhető, sőt roppant gyakori eset, hogy valaki számos mondatstruktúrát és lexikai egységet ismer, s mégsem tudja azokat valós beszédhelyzetben alkalmazni. Ennek fordította viszont logikai képtelenség; az alkalmazás alapföltétele az ismeretek birtoklása.

Az, hogy természetes beszédhelyzetekben a performanciának ez a két oldala nem válik szét a beszélő tudatában, nem azt jelenti, hogy ne volna lehetséges külön-külön vizsgálni őket. A nyelvész és a nyelvpedagógus a mindennapi munkájában éppen ezt teszi. Ugyanakkor tény, hogy a két vizsgálati témában elért eredmények alig összemérhetők: a nyelvtanhasználat kutatása jóval előrébb tart.

2.4. A jelentés többrétűsége

Bloomfield, a strukturalista nyelvészet kiemelkedő képviselője azt Írja egy helyütt, hogy a jelentés a nyelvészeti kutatások gyönge pontja, s az is marad mindaddig, amíg az emberi tudás lényegesen meg nem haladja a jelenlegi szintjét (1935: 140). E kijelentésével Bloomfield arra utal, hogy míg a nyelv alkotóelemei a maguk kézzelfogható mivoltjukban objektív, tudományos módszerekkel elemezhetők, addig a jelentés a maga képlékenységében nem vizsgálható ugyanígy. A jelentést ugyanis számos körülmény befolyásolja: a beszélő és a hallgató egyénisége, a fizikai és nyelvi környezet, a múltból nyert tapasztalás stb. A Bloomfield megállapítása

óta eltelt 50 évben a szemantika továbbra is a nyelvészet egyik legföltáratlanabb területe maradt.

A jelentést hagyományosan két irányból szokták megközelíteni. Egyrészt abból az irányból, hogy egy nyelvtani jelenség hogyan függ össze a megnyilatkozás többi nyelvtani jelenségével, másrészt, hogy hogyan függ össze a való világgal. Ilyen értelemben beszélhetünk *grammatikai* és *szociokulturális jelentésről.*

Megjegyzendő, hogy akkor is, amikor nyelvtani egységek egymáshoz való viszonyát vizsgáljuk, végső soron nem választhatjuk le azokat a szociokulturális körülményekről, azaz a grammatikai és szociokulturális jelentések közül az utóbbiaknak van meghatározó szerepük. Sőt, kontextusmentes szituációban (ami önmagában véve is képtelenség) gyakran a grammatikai jelentés is homályban marad (lásd: drillek).

A modern nyelvfilozófusok többsége azt vallja, hogy emberektől és emberi megnyilatkozásoktól független jelentés nem létezik, s amit köznapi értelemben jelentésnek szoktunk nevezni, az valójában a lehetséges jelentésre utaló célzás. Wittgenstein ennél is továbbmegy, amikor leszögezi: egy szó jelentése maga a szó használata: a jelentésmezőket a beszédszituációban meglévő közös jegyek megfigyelése és keresése révén sajátítjuk el (Mackey 1965: 239).

Widdowson valamelyest más szempontok alapján tipizál. Nézete szerint kétféle jelentést különböztethetünk meg: a *szignifikációt* és az *értéket* (1978:10–2). A nyelvtanhasználat során előforduló nyelvi elemek jelentését nevezi szignifikációnak. míg ugyanezt a nyelvhasználat során értéknek. így a már idézett példamondatunknak:

Gyönyörű fekete szeme van.

van szignifikációja, mert grammatikus mondat. Mármost, amennyiben ez erre a kérdésre válaszol:

Miért tetszik neked Kati?

– akkor a mondatnak a szignifikáció mellett értéke is van. Ha viszont a kérdés ez:

Miért nem tetszik neked Kati?

– akkor nincs értéke. Ilyen értelemben a szignifikáció a grammatikai

jelentéshez, az érték pedig a szociokulturális jelentéshez közel álló fogalmak.

Az érték azonban ennél kissé bonyolultabb probléma. Nem egyértelmű ugyanis, hogy például az alábbi mini dialógusnak van-e értéke vagy nincs:

Hol a könyvem?

Itt az asztalon.

Mindennapi beszédhelyzetet alapul véve, minden attól függ, hogy a kérdező látja-e a könyvet vagy sem. Ha látja, a két mondatnak nincsen valóságos értéke, csak szignifikációja van. Úgy is mondhatnánk, hogy ebben az esetben a két mondat funkciója a nyelvtanhasználatra korlátozódik. Ha viszont nem látja, akkor a kérdés jogos – widdowsoni értelemben a párbeszédnek értéke is van.

Ezzel szemben Wilkins a jelentés három fő típusát különbözteti meg. *Propozíciós jelentésnek* (lokúció) nevezi a mondat alapjelentését, azt, amikor valamely eseményről, állapotról vagy absztrakcióról beszámolunk a grammatikai rendszer segítségével. A szemantika ez ideig a propozíciós jelentés problematikájával foglalkozott a legbehatóbban.

Azonban a valóság jelenségeinek leírása közben az ember az ehhez való viszonyulásának is hangot ad: saját érzelmeivel, előítéleteivel, múltbeli élményeivel színesíti azokat. Ez a *modális jelentés* szintje, melynek kifejezésére minden nyelv rendkívül gazdag lehetőségekkel rendelkezik.

A harmadik jelentésszféra a *kommunikatív jelentés* (illokúció), amely az előző két jelentéstartalmat belehelyezi egy tágabb összefüggésbe. Tudniillik, bármely megnyilatkozás több, mint elszigetelt információátadás, amennyiben egyrészt a többi megnyilatkozással való összefüggésekre világít rá, másrészt föltárja a beszélők egymáshoz való viszonyát. Természetesen ez a harmadik jelentésszféra összetettségénél fogva a szemantika legkevésbé föltárt területe (Wilkins 1976: 21–2).

A jelentés e három szintje azonban sohasem egymástól elszigetelten jelentkezik. A „legártatlanabb" propozíciós jelentést hordozó mondat is olyan, akár egy többfenekű hordó, amely a közvetlen jelentésen túl burkoltan tartalmazza a beszélőnek a száraz tényközléssel kapcsolatos álláspontját, a hallgatóhoz való viszonyát, egyúttal elhelyezi a mondatot a korábbi megnyilatkozások rendjében.

Például, ha valaki azt mondja: „Fázom", föltehetőleg sokkal többet kíván közölni a hallgatóval, mint pusztán a fázás fizikai tényét. Valószínűleg

azt is sejteti, hogy mivel ez számára kellemetlen érzés, számít a hallgató együttérzésére, esetleg segítségére. Közvetve így kéri meg őt arra, hogy csukja be az ablakot, takarja be egy pléddel, vagy főzzön neki egy csésze forró teát. De az is lehetséges, hogy a kijelentés valójában burkolt szemrehányás, hogy a hallgató még mindig nem hiívta ki a kályhást.

E szimpla kijelentés végtelen gazdagságának tényéből számos következtetés vonható le. Egyrészt az, amire már Firth is utalt, hogy a nyelv minden jele összefügg az összes többivel, azaz a nyelv rendszerek rendszere (Mackey 1965: 77). Ezen túlmenően a nyelv a valóság kicsinyített tükre, amennyiben egy mondat minden oldalú megértéséhez a világot a maga teljességében kellene megragadni – ami nyilvánvalóan lehetetlen vállalkozás. Ugyanakkor, mivel minden egyén élmény-, gondolat- és érzésvilága jórészt különbözik mindenki másétól, egymás megnyilatkozásainak szubjektív jelentését senki sem tudja teljes egészében fölfogni. Viszont mégiscsak lehetséges bizonyos információáramlás az azonos nyelvet beszélő egyedek között, mivel a mondatok jelentésmezői részben egybeesnek.

Hankiss e jelenséget az irodalomtudományban vizsgálva azt írja, hogy „az irodalmi művet alkotó jelek, jelsorok pusztán eszközök, kulcsok, amelyek nem tárolnak magukban, s nem sugároznak ki magukból érzelmi és gondolati energiákat, hanem csak arra alkalmasak, s az a funkciójuk, hogy az olvasó tudatában, midőn az végigsiklik rajtuk, kinyissanak bizonyos ‚zárakat', ‚csapokat', megnyissanak bizonyos gondolati-érzelmi ‚energiatartályokat'... A szavakba, mihelyt mondatokba illesztik őket, eredeti fogalmi jelentésük mellé még a beszélő érzelmeinek és szándékainak energiái is belesűrűsödnek, sőt a beszélő és a hallgató viszonyának feszültsége, feszültségenergiái is" (1970: 102–3, 118). Úgy véljük, Hankiss ezzel a kommunikáció lényegére tapint rá.

Az előző példamondatra utalva, a „Fázom" teljes jelentéstartománya a hallgató számára átfoghatatlan, egy része viszont nyilvánvalóan érthető. A beszélő természetesen maga sem tudja pontosan, hogy meddig teljed kijelentésének „érthetőségtartalma". Ezt a kettősséget kihasználva a hallgató adott esetben saját céljainak megfelelően manipulálhat a beszélővel. Kedve szerint dönthet afelől, hogy mennyit akar kiérteni a mögöttes tartalomból; hasonló manipulációs eszközök állnak a beszélő rendelkezésére is. Ez azonban már az interakciós stratégiák kérdéskörébe vezet bennünket.

2.5. Beszédszándékok

A beszédszándékok (functions) megértése végett induljunk ki a forma és jelentés dialektikájából! Az elvont forma csupa olyan megnyilatkozásban valósul meg, amely valamely beszédszándék(ok) kifejezésére szolgál. A forma és jelentés viszonyához hasonlóan itt is érvényes, hogy egy megnyilatkozás több beszédszándékot fejezhet ki, mint ahogy ez a mondat:

Gyere ide!

amely hagyományos nyelvtani értelemben felszólító mondatnak számít, a beszélő szándékától függően, a felszólítás mellett más funkciót is betölthet: például lehet kérdés, fenyegetés, csalogatás stb. Az, hogy a „Gyere ide!" közülük éppen melyiket közvetíti, a szövegkörnyezettől, azaz tágabban a szituáció verbális és nemverbális összetevőitől függ. A nyelvészet egyik legkevésbé megoldott problémája éppen az, hogy föltárja a megnyilatkozások formai elemei és a beszédszituáció közötti összefüggések rendszerét, amelyek végső soron behatárolják az adott közlés értelmezhetőségét.

Jelen példánknál maradva, ha a beszélő nevezetesen fenyegetést sejtet, akkor ennek föltehetőleg voltak fenyegetésre utaló előzményei, magát a mondatot „fenyegető" intonációval fogja kiejteni vagy inkább sziszegni, esetleg az egyik mutatóujját is rázza hozzá, s valószínűleg hasonló mederben zajlik majd tovább a beszélgetés. Sőt, bizonyos esetekben – minden kommentár nélkül – egyedül az ujjrázás is elegendő lehet a fenyegetés szándékának a kifejezésére.

Hipotézisünket a feje tetejére állítva azt is leszögezhetjük, hogy mondjuk a felszólítást mint beszédszándékot nemcsak felszólító móddal fejezhetjük ki. A „Gyere ide!" mellett számos más lehetőség kínálkozik:

Idejönnél végre?

Örvendenék, ha idejönnél.

Jancsika idejön.

Arról van tehát szó, hogy a felszólító mód mint grammatikai kategória és a felszólítás mint beszédszándék nem föltétlenül esnek egybe, mindkét irányban több más lehetőség is nyitva áll, habár elképzelhető, hogy statisztikailag valóban a felszólító mód a leggyakoribb forma a felszólítás kifejezésére.

Az eddigieket összegezve tehát, egy mondat számtalan beszédszándékot hordozhat, mint ahogy a beszédszándék is sokféle mondatban

juthat kifejezésre. Ehhez talán még érdemes hozzátennünk, hogy egy beszédszándék nem okvetlenül egy mondatban ölt testet: lehet, hogy több mondatra van szükség a kifejezésére. Ugyanez a tétel fordítva is áll: egy mondat olykor nem egy, hanem több beszédszándékot fejez ki.

Mármost, jogos az igény, hogyha annyi szó esik manapság a funkcionális megközelítésről, a beszédszándékok nyelvtankönyvszerű leírására, rendszerezésére is sor kerüljön. Csakhogy ez sokkal bonyolultabb feladat, mint a hagyományos pedagógiai nyelvtankönyvek elkészítése. A nehézséget főként az okozza, hogy míg a hagyományos nyelvtan könyvek a forma felől közelítették meg a nyelvet, a beszédszándékok hasonló igényű rendszerezése csakis a jelentésből indulhat ki. A jelentés azonban végtelen számú változatot föltételez, minthogy a végtelen valóságot tükrözi. Következésképpen, egyfelől a beszédszándékok számát nem lehet meghatározni, másfelől – ami végeredményben ugyanazt jelenti – az egymástól való elhatárolásuk sem lehetséges. Ennek ellenére születtek ilyen jellegű vállalkozások, de mivel ezek jobbára gyakorlati indítékokból sarjadtak, objektív kritériumok helyett inkább a nyelvész és a nyelvpedagógus megérzéseire támaszkodtak, nem tarthatnak igényt a tudományos elmélet rangjára (Cunningsworth 1984: 23).

A beszédszándékok, vagy ahogy ő nevezi, beszédaktusok átfogó rendszerezését a nyelvfilozófus Austin végezte el elsőként, s ö maga is mentegetődzött az általa kiagyalt új fogalmak miatt. Munkáját Searle folytatta, s kettejük gondolatai nagy visszhangra találtak a nyelvpedagógiában (Austin 1962: Searle 1981).

A kommunikatív szemlélet kialakulásában áttörést jelentő „Notional Syllabuses”-zal (Wilkins 1976) közel egy időben készítette el az Európa Tanács a „The Threshold Level” és a „Waystage” című tanterveket, valamint a „The Threshold Level” iskolai változatát (Van Ek 1975; Van Ek–Alexander 1977; Van Ek 1977).

Mindhárom tanterv egységesen hat fő csoportra osztja a beszédszándékokat, úgy mint:

1. *Tényszerű adatok* közlése és kérése (pl. azonosítás, beszámolás vagy helyesbítés).
2. *Szellemi állásfoglalás* kifejezése és tudakolása (pl. egyetértés, véleménykülönbség, lehetőség vagy lehetetlenség).
3. *Érzelmi állásfoglalás* kifejezése és tudakolása (pl. öröm, tetszés, meglepetés vagy csalódottság).

4. *Erkölcsi állásfoglalás* kifejezése és tudakolása (pl. megbocsátás, helyeslés, elismerés vagy sajnálkozás).
5. *Másokkal végeztetés* (pl. figyelmeztetés, segítség kínálása és kérése).
6. *Társadalmi érintkezés* (pl. üdvözlés, gratuláció vagy figyelem felhívása).

Van Ek-ék tantervei azonban sokkal összetettebbek a vázoltaknál, amennyiben a beszédszándékokat egy tág kommunikációs keretbe helyezik a maguk nem nyelvi és nyelvi szempontjaival együtt. A különféle kommunikációs modelleket megpróbálják közös nevezőre hozni oly módon, hogy a fogalmi csoportokat egyenként részletezik. E helyütt csak felsorolásszerűen utalunk a főbb kategóriákra, úgy mint: szituáció, nyelvi tevékenység, beszédszándék, téma, általános nyelvi fogalmak (general notions), specifikus nyelvi fogalmak (specific notions), készségszint, nyelvi formák (lásd részletesebben Medgyes 1979).

Amint kitűnik, közülük csupán az utolsó kategória tartalmazza a tényleges nyelvi elemeket, a többi a forma mögött megbúvó jelentéstartalmak szerint tesz különbséget. Wilkins is azt emeli ki, hogy tantervi szinten nem az a fő kérdés, hogyan fejezi ki magát az ember, vagy mikor és hol használja a nyelvet, hanem az, hogy *mit* közöl, azaz nyelvtanhasználat és nyelvhasználat viszonylatában az utóbbira helyezi a fő súlyt (1976: 18, 57).

2.6. Szövegelemzés

Ha a szituativitás kérdését tovább boncolgatjuk, azt kell megvizsgálnunk, hogy a mondat szintű törvényszerűségek mennyiben érvényesek a mondatnál nagyobb egységekre. Ennek problematikájával a *szövegelemzés* (discourse analysis) foglalkozik.

Korábbi példánkra visszautalva, a „Gyönyörű fekete szeme van" mondatnak önmagában is van szignifikációja, de értéke csak akkor van, ha a „Miért tetszik neked Kati?" kérdésre válaszol. Ám összefüggő szövegben a kérdés-feleletnek csak a szignifikációjában lehetünk biztosak, az értékéről csak a teljes szöveg-összefüggésben betöltött szerepének vizsgálata után nyilatkozhatunk. Vagyis tanulmányoznunk kell, hogyan illik bele a párbeszéd az őt megelőző és követő mondatok láncolatába, meg kell tudnunk, ki a két beszélgetőpartner, milyen a kapcsolatuk, ki az a Kati és mi a hármójuk egymáshoz való viszonya, mi a kérdező célja a kérdéssel,

igazat mond-e a válaszadó, vagy szándékosan ferdít stb. Egyszóval, alaposan figyelembe kell venni a két mondat szituativitását.

Widdowson ezzel kapcsolatban két fogalmat állít szembe egymással: a *kohéziót* és a *koherenciát* (1978: 26–9), melyeknek ellentétét egy egyszerű párbeszéddel világíthatjuk meg:

A: Égve maradt a villany a konyhában. Kimennél és leoltanád?

B: Nem megyek ki. Már ágyban vagyok.

A: Nem szép tőled. Akkor kimegyek én magam.

Widdowson szerint ez a párbeszéd kohézív: a mondatok szervesen illeszkednek egymáshoz, miáltal elősegítik a propozíciós fejlődés kibontakozását. Kohézióról tehát akkor beszélhetünk, ha a szöveg mondatai önmagukban és egymáshoz kapcsolódásuk tekintetében grammatikusak.

A párbeszéd hangneme és a belőle kiolvasható szituáció ugyanakkor azt sejteti, hogy A és B együtt laknak, elképzelhetően házastársak, márpedig akkor a párbeszéd terjengősnek tetszik. Gyanítható, hogy a valóságban inkább így hangzanék:

A: Égve maradt a villany a konyhában.

B: Már ágyban vagyok.

A: Nem szép tőled.

Ez a párbeszéd nem kohézív, mert a propozíciók egy része látszólag hiányzik belőle - azért csak látszólag, mert a partnerek kimondatlanul is implikálják azokat. De mivel mindketten ismerik a szituáció összes komponensét, valamint egymás beszédszokásait, túlléphetnek a propozíciós jelentéskapcsolatok szintjén, lehetőségük van a kommunikációs jelentés tömör átvitelére. Párbeszédüknek ebben az értelemben van értéke: az ilyen szöveget nevezi Widdowson koherensnek.

Kohézió esetében a kommunikációs jelentést kikövetkeztethetjük a ténylegesen megjelenő propozíciós kapcsolatláncból, koherencia esetében viszont a kommunikációs jelentést értelmezve állíthatjuk helyre a látszólag hiányzó propoziciós kapcsolatokat. A kohézió fogalma tehát azt jelzi, hogy hogyan sikerült mondatainkat „grammatikus egységbe" foglalni, a koherencia pedig azt, hogy mennyire sikerült „gondolati egységeket" formálni belőlük.

Brown és Yule ezen az alapon tesz különbséget *szöveg* és *diskurzus* között. Szövegnek a ténylegesen kiejtett mondatláncolatot érti, amely – hasonlattal élve – egy előadás szó szerinti lejegyzetelésének felel meg. Ám ha az előadó „szándékolt jelentését" is figyelembe akarjuk venni, akkor

a szövegösszefüggést is csatolni kell a jegyzőkönyvhöz. Brown és Yule diskurzuson a szöveg (text) és a szövegösszefüggés (context) együttesét, vagyis a szövegösszefüggésben értelmezett szöveget érti (1983: 56–7).

Látható tehát, hogy a kohézió a nyelvtanhasználathoz, a koherencia pedig a nyelvhasználathoz közel álló fogalmak a szöveg szintjén. S mint ahogy a hibátlan nyelvtanhasználat nem elégséges föltétele a sikeres kommunikációnak, úgy a kohézív szövegalkotás képessége sem az. Csak a szituatív kapcsolatrendszerek ismeretét és az azoknak megfelelő alkalmazási készségeket föltételező nyelvhasználat, szöveg szinten pedig a koherencia az, amely biztosítja az eredményes kommunikációt.

2.7. Szükségletek és beszédhelyzetek

Az előző párbeszédben *A* alighanem azért kezdeményezte a beszélgetést, mert:

– észrevette, hogy égve maradt a villany a konyhában;
– nem akarta, hogy egész éjjel égve maradjon;
– fáradt vagy lusta volt ahhoz, hogy ő maga menjen ki a konyhába leoltani a villanyt;
– azt remélte, hogy *B* megérti a burkolt célzást, kimegy a konyhába, és leoltja a villanyt.

A első megszólalását tehát az a szükséglet keltette életre, hogy ne égjen tovább a konyhában a villany, ezért célul tűzte ki, hogy *B* segítségével kielégíti e szükségletét.

Példánkat általánosítva azt mondhatjuk, hogy a mindennapi életben mindent valami miatt *(indíték)* és valamiért *(cél)* mondunk. Más szóval, az egyénben állandóan különféle szükségletek támadnak, s ezeket igyekszik mielőbb kielégíteni. Az indítékot maga a szükséglet, a célt pedig a szükséglet kielégítésének a vágya biztosítja (Leontyev 1973: 37).

A szükségletek bizonyos körülmények hatására jönnek létre. Ha például *A*-t nem idegesíti az égve maradt villany, nem szólalt volna meg. Ugyanígy akkor sem szólalt volna meg, ha tudja, hogy *B* úgysem lesz hajlandó eleget tenni a kérésének. Ebben az esetben *A* vagy elfojtotta volna a vágyát, vagy saját maga intézkedett volna. Ebből következik, hogy a szükségleteket csak bizonyos körülmények föltételével elégíthetjük ki.

Alhazisvili a beszédtevékenység legjellemzőbb tulajdonságának annak szituativitását tartja. Megállapítja, hogy a körülményeknek csak olyan

halmaza képes beszédhelyzetet teremteni, amely – miközben valamely szükségletet konkretizál – e szükséglet kielégítése végett beszédtevékenységre sarkallja az egyént. A. A. Leontyev így definiálja a beszédhelyzetet: „a verbális és nem verbális feltételek azon összessége, melyek szükségesek és elegendők ahhoz, hogy egy meghatározott terv szerint a beszédaktus végbemenjen" (Nádudvari 1975: 15).

Vigotszkij szerint a kisgyermek azért sajátítja el az anyanyelvét, mert szükségleteit csak ily módon tudja rendszeresen kielégíteni. A beszéd segítségével tanulja meg rendszerezni benyomásait, irányítani viselkedését és szellemi tevékenységét, így fejezi ki érzelmeit és vágyait, így szerez érvényt követeléseinek. Egyszóval a beszédtevékenység létkérdés számára: a nyelvet nem célként, hanem eszközként használja (1965).

A beszédtevékenység alapföltétele tehát a szükséglet és a szükségletet kiváltó, illetve a szükséglet kielégítését lehetővé tevő beszédhelyzet. Uznadze szavaival élve, a beszédtevékenység kezdetén „A szubjektum specifikus állapotba kerül, melyet egy olyan aktusra való hajlamként lehet jellemezni, amely a szükséglet kielégítését lehetővé teszi" (Nádudvari 1975: 21). Ezt az állapotot Uznadze *beállítódásnak* nevezi. Felfogása szerint minden magatartási aktust megelőz egy, az aktus kivitelezésére irányuló beállítódás. A beszédtevékenység kezdetét is egy olyan állapot előzi meg, amely mintegy mozgósitja az egyénben a beszédhez szükséges erőket.

A beállítódás nem szűnik meg nyomtalanul a beszédfolyamat befejeződése után sem. Sőt, hasonló körülmények között ismét megjelenik, többszöri ismétlés után pedig rögzül. A beszédtevékenység részben automatizálódott cselekvést jelent, alapja egy rögzült beállítódás. Ennek révén bármely beszédaktus során bizonyos nyelvi elemek, egységek összekapcsolása mechanikusan, gondolkodási energia megtakarításával történik.

A beszédtevékenység azonban csak részben automatizálódik. A teljes automatizáció akkor következnék be, ha azonos szükségletek azonos beszédhelyzetekben ismétlődnének. Ilyen vegytiszta ismétlődés azonban nem létezik, ezért az egyén kénytelen az adott szükségleteknek és szituációknak megfelelően módosítani, rugalmasan rögzíteni beállítódásait. Ez képezi a beszédtevékenység tudatos részét. A beszédtevékenység tehát az automatizálódott és tudatos verbális cselekvések ötvözete. Ugyanakkor bármely közlés folyamán a beszélő kénytelen olyan nyelvi eszközöket használni, amelyek – túl azon, hogy az adott beszédhelyzetben megjelenő szükségleteket tükrözik – megfelelnek az adott nyelv normáinak.

2.8. Az interakciók természete és két fő formája

Az előző gondolatmenet mintha azt sugallná, hogy a szükséglet kielégítése közben az ember nyílegyenesen halad kitűzött célja felé, holott a cél csupán tevékenységének az irányát jelöli ki, hogy azután a beszélgető partnerek interakciójában törjön utat magának. A statikus *közléssel* szemben szinte minden *interakció* legjellemzőbb vonása a kiszámíthatatlanság, a bizonytalan közelítés és az állandó egyensúlyzavar.

Más szóval, a beszédtevékenység egész menetét döntően a partnerek egyezkedése (negotiation) befolyásolja, melyen azt értjük, hogy – verbálisan és nemverbálisan – folyamatosan tájékoztatják egymást beszédtevékenységük alakulásáról, saját megnyilatkozásaikat egymás megnyilatkozásainak tartalmához és formájához igazítják annak érdekében, hogy az interakció végén valamiféle megállapodásra, egyezségre jussanak.

Ezt szem előtt tartva, arra is hajlandók, hogy nyelvi eszközeiket: kiejtésüket, lexikájukat, struktúráikat bizonyos mértékig a másik igényeihez közelítsék. Természetesen e kompromisszumos hajlam mélyén az rejlik, hogy az ember az interakció révén megvédje önnön érdekeit, megelőzve és elhárítva az esetleges támadásokat, biztosítsa az életteret a maga számára. Az egyezkedés meglétét bizonyítja egy süketnéma szülők egészséges gyermekeivel végzett kísérlet. Ebből kiderül, hogy azok a gyermekek, akiknek akusztikai élményei a televíziózásra korlátozódnak, nem tanulnak meg beszélni: pusztán „ozmózis" útján nem alakul ki a beszédkészség (Hatch 1983: 165).

Goffmann a beszédtevékenység szerkezetét vizsgálva – nyelvtől és kultúrától függetlenül – számos előfeltételhez köti az interakció sikerét, mint pl.:

- mindkét irányban akusztikailag megfelelő és értelmezhető üzenetek;
- visszajelzés, amely a beszélőt tájékoztatja arról, hogy a hallgató követi-e őt;
- szerepcserére utaló jelzések és előrejelzések;
- a beszélő színvallása, hogy mit tart fontosnak az üzenetében és mit nem stb. (Hatch 1983: 128–30).

Az interakciót azonban mindenekelőtt a Grice-féle kooperatív irányelvek tartják kordában. Ezek tömören a következők:

1. A minőség elve – csak azt közöld, aminek az igazságában magad is hiszel.
2. A mennyiség elve – csak annyit közölj, amennyire a hallgatónak szüksége van: kíméld meg őt a már ismert tények újólagos közlésétől.
3. A relevancia elve – csak azt közöld, ami a beszélgetés szempontjából fontosnak tűnik.
4. A forma elve – világosan, tömören és egyértelműen fejezd ki magadat (Grice 1975: 41–58).

Ezek persze közismert bölcsességek, de az interakciós kutatások szempontjából mégsem haszontalanok. Rendkívül érdekesek például azok a kísérletek, melyek azt vizsgálják, hogyan módosul a mennyiségi elv a beszélgetőpartnerek stratégiája szerint. A szülő például úgy tudja a legmélyebben megalázni kamaszfiát, ha olyan információkkal fárasztja, melyek a fiú életkorából és a kettejük kapcsolatából adódóan magától értetődőek. Ennek ellentéte az, amikor az ember a külföldivel való beszélgetés során szándékosan nem lassítja le vagy egyszerűsíti a beszédét, nehogy megsértse annak önérzetét. Egy másik érdekes föltételezés szerint a gyermek egocentrikus beszédének rugója az, hogy nem tudja: a felnőttek számára nem újak az ő frissen szerzett tapasztalatai.

Gumperz az interakciók két fő típusát különbözteti meg: a *személyes* és a *tranzakcionális* interakciót (Corder 1973: 211). Az előbbi fő rendeltetése az, hogy a beszélgetőpartnerek folyamatosan és kölcsönösen biztosíthassák egymást jószándékukról és együttműködési készségükről. Számos kultúrában a tényleges beszélgetést megelőzően, nemverbális eszközökkel is kifejezésre juttatják a közeledő felek e kölcsönös bizalmat: mosollyal, kézfogással, baráti öleléssel, csókkal. Ezt követően kerül csak sor magára az interakcióra, legtöbbször fesztelen társalgás, általános udvariaskodás formájában. Az interakció tartalmi része, a tranzakció – ha egyáltalán – csak ezután következik, úgy, hogy a lényegi üzenetváltást is át meg átszövik személyes jellegű beszúrások. Sőt, a tranzakciót időnként felfüggeszthetik, hogy a megfelelő pillanatban óvatosan visszatérjenek rá. Az interakciós lánc befejező szakaszát a tranzakció lezárása indítja, majd a beszélgetés ismét személyesbe csap át, hogy aztán a felek „megállapodjanak" a beszélgetés lezárásában, végül ténylegesen el is búcsúzzanak egymástól (Pléh 1984: 342).

Az interakció e két tipusa sok tekintetben különbözik egymástól. Az egyik eltérés az, hogy míg a személyes interakciókban igen magas a közös

jelentéstartalom, a beszédtevékenység képlékeny és terjengős, addig a tranzakciók üzenetértéke viszonylag nagy, ezért feszes figyelmet követelnek. Úgy is mondhatnánk, hogy míg az előbbi hallgatóközpontú, az utóbbi üzenetközpontú. Jellegzetes különbség továbbá, hogy a személyes interakciók túlnyomórészt szóban fordulnak elő, a tranzakcionálisak az írott és beszélt nyelvben egyaránt.

E két típus különbontása óvatosságra int: egyrészt ne képzeljünk a kettő közé éles válaszfalat, másrészt ne tekintsük a tranzakcionális interakciót, a tényszerű információk cseréjét a beszéd tevékenység lényegibb részének. A kettő nyilvánvalóan nem fontosságában, hanem jellegében különbözik egymástól; Di Pietro találóan állapítja meg, hogy ha az ember fő célja az információátadás volna, a logikailag zagyva, mai nyelveket sokkal pontosabb kódrendszerek váltanák föl: alighanem a számítógépek száraz, elvont nyelvén kommunikálnánk (Roberts 1982: 175).

2.9. Összegzés: grammatikai és kommunikatív kategóriák

Ha a II. részre visszatekintünk, egy sor egymással szembeállított fogalompárt jegyezhetünk föl. Ezeket rendszerint nehezen vagy alig lehet meghatározni, olyannyira, hogy olykor meg sem próbálkoztunk vele. Előfordulhat, hogy itt-ott nem következetes a szóhasználat: az pedig szinte bizonyos, hogy a fogalompárok megfelelő tagjai között sok az átfedés, talán a tautológia is.

Mindez persze korántsem a véletlen műve. A nyelvpedagógia a különböző nyelvészeti és nem nyelvészeti tudományok és tudományos igényű diszciplínák sokszoros útkereszteződésében áll, s mindegyikből a maga számára lényeges elméleteket, nézeteket gyűjti egybe, hogy azokból alakítson ki egy viszonylag egységes, önálló szemléletet. Mivel e segédtudományok mindegyike foglalkozik valamilyen formában a valóság, a gondolkodás és a nyelv viszonyával, elkerülhetetlenül számos, hasonló vagy ugyanazon jelenségre vonatkozó kérdés vetődik föl bennük, melyeket természetesen mindegyik a maga módszereivel próbál elemezni és megválaszolni.

Így jön létre az a különös helyzet, hogy tulajdonképpen egyetlen szerteágazó problémát jártunk körbe úgy, hogy ugyanazokat a kérdéseket sorra vettük a különböző tudományágak sajátos megvilágításában. Pontosan ebből adódnak az átfedések és önismétlés jellegű kitérők.

Összegezve és némileg leegyszerűsítve a kérdést, a következő érintkező, gyakran összetartó fogalompárokkal foglalkoztunk:

grammatikai kategóriák	kommunikatív kategóriák
nyelvtani kompetencia	kommunikatív kompetencia
grammatikai helyesség	szituatív helyesség
nyelvtanhasználat	nyelvhasználat
grammatikai jelentés	szociokulturális jelentés
szignifikáció	érték
lokúció	illokúció
nyelvi formák	beszédszándékok
mondat	megnyilatkozás
kohézió	koherencia
szöveg	diskurzus
közlés	interakció

Medgyes Péter (1995): A kommunikatív szemlélet összetevői. In: Medgyes Péter *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 24–38.

A KOMMUNIKATÍV IRÁNYZAT GYÖNGE ÉS ERŐS ÉRTELMEZÉSE

Medgyes Péter

1. A „mélyvíz-stratégia"

A korábbiakban az alkalmazás szakaszát vizsgálva két fő szempontot próbáltunk kiemelni (6–9. fejezet). Az egyik az volt, hogy a bemutatáshoz és gyakorláshoz képest az alkalmazás szakaszát érdemes minél inkább megnyújtani, s ezen belül is lehetőleg úgy, hogy minél több idő jusson a viszonylag kötetlen feladatokra.

A másik alapgondolatunk az volt, hogy egy nyelvi jelenség bemutatása és gyakorlása térben és időben nem szakadhat el az alkalmazástól, vagyis a három szakasz gyors egymásutánban kell, hogy kövesse egymást a nyelvoktatási folyamat minden egyes pontján. Másképpen fogalmazva, az alkotó beszédhasználat fejlesztése ne egy „haladóbb szint" fölött váljék központi kérdéssé, hanem a nyelvoktatási folyamat első percétől kezdve legyen az.

Azt viszont mind ez ideig nem vontuk kétségbe, hogy a bemutatás–gyakorlás–alkalmazás szakaszai törvényszerűen ebben a sorrendben követik egymást, azaz hogy minden egyes lépcsőfok a bemutatással kezdődik, a gyakorlással folytatódik és az alkalmazással fejeződik be. Ezt a világos és logikusnak látszó rendszert azonban sorozatos támadások érik az utóbbi időben.

A támadások elméleti alapjául tanulás-lélektani kutatások szolgálnak. Megdőlt ugyanis az az egykori hipotézis, hogy a nyelvtudás a nullától kiindulva, lineárisan halad mind magasabb szintek felé. Kiderült, hogy nemcsak a tanulás ütemében vannak hatalmas különbségek tanuló és tanuló között, hanem hogy egy tanulón belül sem egyenes vonalú a fejlődés: az evolúciós és revolúciós szakaszokat gyakori visszaesések törik meg, melyeknek mibenlétéről egyelőre vajmi keveset tud a pszichológia.

Tovább bonyolítja a helyzetet az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás felemás viszonya. Fölvetődik többek között, hogy ez utóbbi menetét mennyiben befolyásolja a tanuló anyanyelve, ugyanaz a folyamat játszódik-e

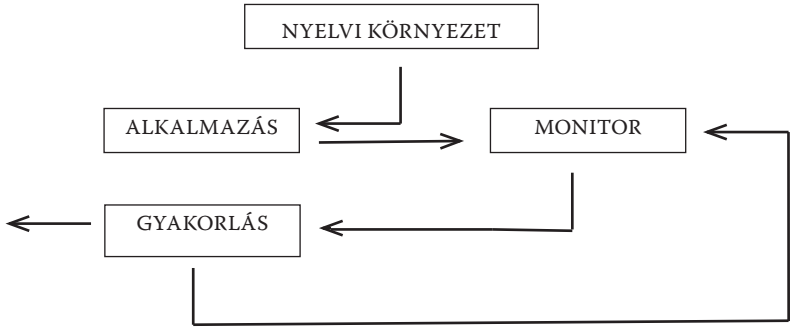
le gyermekek és felnőttek esetében, miben tér el egymástól az anyanyelv-elsajátítás és idegennyelvtanulás természete stb. Hatch véleménye szerint a kutatási eredmények sajnos meglehetősen ellentmondásosak (1983: 235).

Mindebből a nyelvpedagógia azt a tanulságot szűrheti le magának, hogy egyelőre nem indokolt az egyoldalúan magabiztos állásfoglalás. így például egyáltalán nem bizonyos, hogy a bemutatás-gyakorlás-alkalmazás lépcsőfokait valóban ebben a sorrendben kell megtenni.

Walmsley egy elgondolkodtató cikkében több érvet is fölsorakoztat amellett, hogy egy-egy új nyelvi jelenség feldolgozása a rövid bemutatást követően az alkalmazással folytatódjék, s csak azután kerüljön sor a gyakorlásra. Két érve különösen meggyőzőnek hat:

– Egy újonnan bevezetendő jelenség nem minden tanuló számára új, és ha az is, nem mindenkinek van ugyanannyi időre szüksége az azonos szintű elsajátításhoz. Következésképpen fölösleges hosszan időznie egy jelenségen annak, aki számára az nem okoz nehézséget.
– A gyakorlás során a tanuló képtelen fölfogni az adott jelenség értelmét – ez csak az alkalmazás szakaszában következik be.

Walmsley ezért egy ún. „fölfedeztető" oktatási formát javasol (discovery learning), melyben a gyakorlás egyedüli funkciója az alkalmazás során elkövetett hibák kiküszöbölése. Elképzelése szerint a nyelvoktatás optimális útja vázlatosan ez lehetne (1979: 112–3):



8. ábra: *Walmsley nyelvoktatási modellje*

Ez a felfogás, melyet a kommunikatív irányzat „erős értelmezésének" (strong interpretation) szoktak nevezni, azt vallja, hogy az idegen nyelvet *a kommunikálás révén* sajátítjuk el, nemcsak annak érdekében. Nem az a lényeg, hogy hogyan lendítsük mozgásba az élettelen tudáshalmazt, hanem az, hogy hogyan gerjesszük magának a kompetenciának a kibontakozását. Azaz, az idegen nyelvi tudás a kommunikatív tevékenység *eredménye,* nem pedig előfeltétele. Howatt szellemes szójátékával élve a „gyönge értelmezés" (weak interpretation) szerint azért tanulunk, hogy használni tudjuk az angol nyelvet, az erős változat szerint azért használjuk az angol nyelvet, hogy megtanuljuk.

Brumfit modellje annyiban különbözik Walmsley-ától, hogy őnála az alkalmazás szakasza a bemutatást is megelőzi (1980: 121–2):

KOMMUNIKÁCIÓ	→	BEMUTATÁS	→	GYAKORLÁS
minden lehető eszközzel		azoknak a nyelvi jelenségeknek a bemutatása, melyekre szükség van az eredményes kommunikáció érdekében		szükség esetén

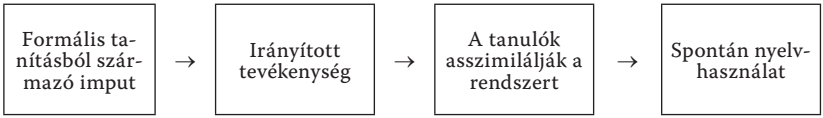
9. ábra: *Brumfit nyelvoktatási modellje*

E modell legfőbb erényének Brumfit azt tartja, hogy tanulóközpontú, amennyiben nem a tanár vagy a tankönyvíró prekoncepciójától függ egy jelenség bemutatása és/vagy gyakorlása, hanem a tanuló igényeitől. Ily módon a tanár fő feladata a diagnózis megállapítása és az annak megfelelő gyógymód előírása, a tanulóé pedig az, hogy tudatában legyen betegségének, és minden erejével törekedjék a gyógyulásra.

Johnson az erős változatot találóan „mélyvíz-stratégiának" nevezi, mert a tanulónak úgy kell megpróbálnia partra evickélni, hogy előtte nem vesz úszóleckéket. E stratégia legnagyobb erénye az, írja Johnson, hogy ideális esetben önbizalmat ad, s ezt érezve „a tanuló olyasmibe Is belevág, amiről tudja, hogy nem igazán tudja, hogyan kell mondani". (1982:196) Littlewood szerint azt, hogy a kommunikáció során előbukkant fehér foltokat és gyönge pontokat sikerült e a bemutatás és gyakorlás során föltérképezni és megerősíteni, csak egy újabb kommunikatív feladat képes bebizonyítani (1981: 87–8).

2. Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási modellek

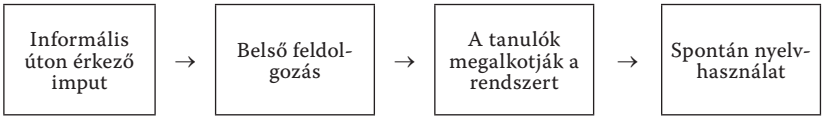
Pszicholingvisztikai közelítésből vizsgálva a kérdést, azt mondhatjuk, hogy a hagyományos szemléletek mögött (és ilyen értelemben hagyományosnak tekintendő a kommunikatív irányzat gyönge értelmezése is) ez a nyelvtanulási modell húzódik:



10. ábra: *Hagyományos tanuláselméleti modell*

Tehát az input a kiválasztott és sorrendbe állított nyelvi anyagból tevődik össze, mely különböző módszerekkel és eljárásokkal feldolgozásra kerül. A tanulók ennek segítségével sajátítják el a nyelvi rendszert, s válnak idővel képessé az alkotó nyelvhasználatra.

A „mélyvíz-stratégia" ezzel szemben az ún. „kreatív tanuláselméleti modellre" épül. amely a nyelvtanulást egy kevéssé irányítható, jórészt öntörvényei szerint működő, alkotó folyamatnak képzeli, ahol a tanulók nem készen kapják a nyelvet, hanem mintegy maguk alkotják meg.



11. ábra: *Kreatív tanuláselméleti modell*

Krashen, az utóbbi évtized egyik legnépszerűbb elméletének, a monitorelméletnek a kidolgozója úgy véli, hogy az első modell a *nyelvtanulás,* míg a második a *nyelvelsajátítás* modellje. Anélkül, hogy e többrétegű, noha roppant egyszerű elmélet részleteibe bocsátkoznánk, csupán jelezzük, hogy Krashen ez utóbbinak tulajdonít kizárólagos fontosságot. A hagyományos modell alapján történő nyelvtanulásnak mindössze annyi a szerepe, hogy – ha egyáltalán jut rá elegendő idő – az eközben szerzett tudás hozzájárul a megnyilatkozások formális helyességének ellenőrzéséhez (1981: 2; 1982: 16). Az elmúlt néhány évben Krashen tetszetős elméletét heves támadások érték, ami újabb adalék ahhoz, hogy a nyelvpedagógia végső soron csak a saját, kísérleti adatokkal alátámasztott elméleteire támaszkodhatik.

Csakhogy az ilyen bizonyító erejű tények összegyűjtése – a már említett okoknál fogva – igen nehéz feladat. A „mélyvíz-stratégia" igazolására vonatkozóan mindössze egy nagyszabású kísérletről tudunk, amely Bangalore Project néven vált közismertté. E Dél-Indiában folyó angolnyelv-oktatási kísérlet alapföltevése az, hogy a tanuló akkor fogja a legjobban megtanulni a grammatikát, ha a jelentésre összpontosít. Ebből kiindulva Prabhu, a kísérlet vezetője elveti a grammatikai és szemantikai tanterv gondolatát. Nézete szerint az ilyen tantervek megfosztják a tanárt és a tanulót attól, hogy szabadon azt mondhassák, amit a feladat jellege természetszerűleg megkíván.

Prabhu egy ún. *folyamat-tantervet* (procedural syllabus) javasol, amely nem nyelvi szempontok, hanem a feladatok immanens nehézsége szerint építkezik; ennek megfelelően a nyelvi anyag kiválasztását és elrendezését kizárólag fogalmi és analógiás megfontolások határozzák meg. A Bangalore Project mellőzi az olyan formális módszereket, mint amilyen a drillezés vagy a hibajavítás. Az értékelés egyedüli kritériuma az, mennyiben sikerült a tanulónak megbirkóznia magával a feladattal.

A kísérlet még javában tart, úgyhogy felelőtlenség volna messzemenő következtetéseket levonni az eddigi eredményekből. Néhány mozzanat azonban máris óvatosságra int, nevezetesen:

– a kísérlet egy olyan országban folyik, ahol az angol második nyelv (és nem idegen nyelv);
– a kísérleti és kontrollcsoportok összeállítása nem felel meg az ilyen típusú vizsgálatokkal szemben támasztott szigorú követelményrendszernek;
– az eddigi értékelési formák nem eléggé megbízhatóak;
– a munka pontos részleteiről kevés közleményt adtak ki stb.

Ez idő szerint valószínűnek látszik, hogy a „mélyvíz-stratégiának" legalább annyi a hátulütője, mint az előnye. Különösen a kezdő csoportok oktatásában tűnik képtelenségnek a mindenáron való kommunikálás erőltetése. Vitathatatlan továbbá, hogy a „mélyvíz-stratégiát" másképpen kell értelmezni az idegen nyelv, illetve a második nyelv esetében - azonban mindezekről egyelőre szó sem esik a szakirodalomban.

Medgyes Péter (1995): A kommunikatív irányzat erős és gyönge értelmezése. In: Medgyes Péter *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 95–98.

KOMMUNIKATÍV STRATÉGIÁK

Medgyes Péter

1. Nyelvhelyesség és folyamatos nyelvhasználat

Az eddig tárgyalt ikerfogalmak egyik jellegzetessége az, hogy nehezen választhatók szét egymástól, és gyakoriak közöttük az átfedések. Ez a megállapítás a nyelvtani és kommunikatív kompetencia vagy a nyelvtanhasználat és nyelvhasználat viszonyára éppen úgy érvényes, mint mondjuk a kohézió és koherencia kapcsolatára.

Ugyanez vonatkozik a *nyelvhelyesség* (accuracy) és a *folyamatos nyelvhasználat* (fluency) közötti összefüggésekre is. De míg az előbbiek inkább nyelvészeti fogalmak, ez utóbbi pár közvetlenül a nyelvpedagógia vonzáskörébe tartozik, s a két fogalom tisztázása nem annyira elméleti, mint inkább gyakorlati jelentőséggel bír: közvetlen célja az oktatás hatásfokának növelése. Mindez persze föltételezi a nyelv és a nyelvtanulás természetének alapos ismeretét.

Egyszerűen fogalmazva: nyelvhelyességen a nyelvi normákhoz való alkalmazkodási képességet értjük, vagyis azt, hogy a tanuló grammatikailag és szituatíve helyesen tudja használni a nyelvet. Ez a szint lényegében véve megfelel annak, amit nyelvtanhasználatnak (usage) neveztünk. A nyelvhelyesség képességének közetlen fejlesztésére a bemutatás és gyakorlás szakaszában kerül sor.

A „fluencia" a nyelvhasználat (use) vagy a kommunikatív kompetencia szintje; ezen jelen esetben a spontán és hatékony kommunikálás képességét értjük. A folyamatos nyelvhasználat fejlesztésének feladata túlnyomórészt az alkalmazás szakaszára hárul.

A nyelvhelyesség és folyamatos nyelvhasználat olyan szempontból is hasonlít a korábbi fogalompárokhoz, hogy fölé-alárendeltetési viszony áll fönn közöttük, amennyiben a folyamatos beszéd képessége föltételez bizonyos fokú nyelvhelyességi képességet is. Ugyanez a tétel fordítva kevésbé áll, hiszen képesek lehetünk valamit helyesen megfogalmazni úgy, hogy közben nem is törekszünk spontán és hatékony kommunikációra

(lásd például a drillezést). A kettő meglehetősen szövevényes kapcsolatának további boncolgatásától most eltekintünk.

A kommunikatív irányzat a nyelvhelyesség és folyamatos nyelvhasználat vonatkozásában az utóbbira helyezi a fő súlyt: „Hiányos, de hatékony kommunikációt!" – hangzik a jelmondat. E nyomatékos hangsúlyeltolódást számos érvvel támasztják alá, köztük néhány egészen gyakorlatival is. Ilyen például az, amely Corder egyik előadásán hangzott el: „A folyamatos nyelvhasználat szintjét bárki elérheti, a nyelvhelyesség szintjét egyesek, a tökéletes nyelvhelyességet csupán kevesen."

A kommunikatív irányzatnak a folyamatos nyelvhasználat elsőbbségét hirdető elveivel a szemlélet, a tan terv és a tankönyv szintjén közvetve már foglalkoztunk, a tanórai vonatkozásokkal kevésbé. Brumfit azt javasolja, hogy az órán – amennyire csak lehet – próbáljuk különválasztani a nyelvhelyességi gyakorlatokat a folyamatos nyelvhasználatot fejlesztő feladatoktól, azaz legyenek az órán olyan szakaszok, amikor a hangsúly egyedül a nyelvhelyességen van, de legyenek – minél huzamosabban – olyanok is, amikor a tanuló jól-rosszul minden nyelvi eszközt bevethet a folyamatos és hatékony kommunikálás érdekében (1981: 50).

Ennek a szemléletnek persze a hibázás és a hibajavítás szempontjából is messzemenő következményei vannak. Ennek kifejtése előtt azonban szólni kell röviden a kommunikációs stratégiákról.

2. Célirányos és egyszerűsítő stratégiák

Az ellentét megértéséhez mindenekelőtt a kommunikáció cél- és eszközjellege közötti különbséget kell tisztán látnunk. Corder szerint az anyanyelvi beszélő esetében egyensúly áll fönn a kettő között, tudniillik ő többnyire rendelkezik mindazokkal a nyelvi formákkal, melyek az üzenet továbbításához szükségesek. Ilyen egyensúlyi állapotról a nyelvtanuló esetében nem beszélhetünk. Ezért, amikor ő kerül célnyelvi beszédhelyzetbe, válaszút előtt áll (1981: 17). A kommunikálás érdekében egyrészt túlléphet saját korlátain, s többet próbálhat kifejezni, mint amennyire az idegennyelv-tudásából tisztességgel futná – ezt nevezzük *célirányos stratégiának* (achievement strategies).

Másrészt, folyamodhat *egyszerűsítő stratégiához* (reduction strategies), más szóval üzenetmódosításhoz (message adjustment) is, ami azt jelenti, hogy a veszélyeket elkerülendő, az idegennyelv-tudás mértéke szerint elszegényíti az üzenetét. Ilyenkor a célt töri hozzá az eszközökhöz.

Az egyszerűsítés kevésbé súlyos válfaját *formai egyszerűsítésnek* nevezzük. Ekkor csupán a megfogalmazás külső oldalai vonatkozásában tesz a tanuló engedményeket, vagyis csak azokkal a nyelvi kifejezésformákkal él, amelyek viszonylag magas fokon beidegződtek a kompetenciájába. Az egyszerűsítés szélsőségesebb esete a *tartalmi egyszerűsítés,* amikor az üzenet tartalmát kurtítja. Ez a stratégia nemegyszer *témafeladáshoz* (topic avoidance) vezet: a tanuló bele se kezd valamibe, amit az anyanyelvén szívesen kifejtene. Mind a formai, mind a tartalmi egyszerűsítést a hibázástól vagy a kommunikációs kudarctól való félelem működteti.

Faerch és Kasper definíciójával élve: „A kommunikatív stratégia egy lehetőségeit tekintve tudatos terv egy olyan probléma megoldására, amely a kommunikációs feladat kitűzésekor keletkezik" (1983: 36). Elvben bárki képes annak eldöntésére, hogy mikor, melyik stratégiával él. Döntése számos tényezőtől függ, s ez akár egy megnyilatkozáson belül is változhatik.

3. Nyílt hibák és rejtett hibák

Amikor a tanuló a célirányos stratégia mellett dönt, azon van, hogy üzenetét korlátozott tudásához mérten minél teljesebben átadja. Minthogy figyelme inkább a tartalomra, mintsem a formára összpontosul, tudatosan vállalja a hibázás kockázatát. Bizonyára szép számmal el is követ majd hibákat, mivel célnyelvi tudásának hiányosságai miatt képtelen egyszerre kétféle ellentétes követelménynek eleget tenni. Az igazi veszélyt nem az okozza, hogy beszéde így nem lesz elég elegáns vagy tökéletes, hanem hogy a túlságosan nagy számban vagy rosszkor elkövetett hiba könnyen félreértésekhez, esetleg meg nem értésekhez vezet. A célirányos stratégiából származó hibák természetüknél fogva könnyen észrevehetőek, és kézzelfoghatóan jelen vannak – ezért nevezzük őket *nyílt hibáknak* (overt errors).

Ezzel szemben az egyszerűsítő stratégia alkalmazásakor a nyílt hibák száma magától értetődően csökken, kedvező körülmények között pedig akár hibátlan is lehet a megoldás – legalábbis annak tűnik. Ám, ha ezeket a hibátlanoknak látszó megnyilatkozásokat összehasonlítanánk az anyanyelvű beszélő azonos üzenetet hordozó beszédaktusaival, a nem anyanyelvű produkciója minden szempontból lényegesen gyöngébbnek

bizonyulna. De, ami ennél fontosabb: az egyszerűsítő stratégia eleve azzal jár, hogy a tanuló szándékosan föladja üzenetének egy részét, így beszéde szükségképpen az optimális alatt marad, s ilyen értelemben hibás. Ezeket a hibákat nevezzük *rejtett hibáknak* (covert errors).

A nyílt és rejtett hibák fordítottan aránylanak egymáshoz. Célirányos stratégia esetén a nyílt hibák száma magas, miközben a rejtett hibáké csaknem nulla. Ám amikor egyszerűsítő stratégiát követünk, kevés a nyílt, annál több a rejtett hiba. Ezek után axiómaként szögezhetjük le, hogy minél nagyobb a nyílt hibák száma, annál kisebb a rejtett hibáké és megfordítva. Ez a feltevés logikusan azt is magában foglalja, hogy a formaitól a tartalmi egyszerűsítés felé haladva a nyílt hibák fokozatosan átadják helyüket a rejtett hibáknak, mígnem a spektrum végpontjához, a témafeladáshoz érve teljesen el is tűnnek.

Az idegennyelv-oktatás végső célja az anyanyelvi kompetencia megközelítése. Minél közelebb jut valaki ehhez, annál sikeresebb a nyelvtanulása. Az eredményességet a folyamat bármely pontján mérni lehet. Corder két értékelési szempontot javasol: a nyelvtani és a szituatív helyességet (1973: 101–5). Váradi még egy harmadik feltételt is számításba vesz, nevezetesen azt, hogy a tanuló megnyilatkozása tartalmazza-e a ténylegesen kívánt üzenetet. Váradi ezt így fogalmazza meg: „Tökéletes kommunikációról akkor beszélhetünk, amikor a tanuló semmilyen formában nem kényszerül üzenete módosítására, amikor a kiválasztott forma nem tér el az ugyanezen üzenet továbbításához szükséges, helyes célnyelvi formától, s amikor a tanulónak sikerül performanciális torzulásoktól mentesen megnyilatkoznia" (1983: 87).

Pszichológiai értelemben a kommunikatív stratégiáknak csak akkor kedvező a hatásuk, ha nem a hibaelkerülésnek, hanem a mondanivaló tolmácsolásának a vágya vezérli a partnereket. Meggyőződésünk, hogy az a tanár, aki állandóan a formális helyességet tartja szem előtt, és következetesen bünteti a nyílt hibákat, miközben a rejtett hibákat szó nélkül hagyja, akaratlanul is az egyszerűsítő stratégia alkalmazását sugallja. A nyílt hibák elkövetésétől való félelmében a tanuló ekkor hajlani fog arra, hogy tervezett üzenetét módosítva csak a már jórészt automatizált, ám korlátozott célnyelvi eszköztárához folyamodjék. Ez a hibaelkerülő magatartás idővel a tudásbeli hiányosságok megkövesedéséhez és – negatíve összegződve – átfogó kudarcérzéshez vezet.

4. A nyílt és rejtett hibák javítása

A folyamatos nyelvhasználatot fejlesztő gyakorlás során se szeri, se száma a nyílt és rejtett hibáknak. Ami az előbbieket illeti, szerepük meglehetősen tisztázatlan, mivel éppen úgy származhatnak célnyelvi tudatlanságból, mint ahogy erős közlési vágyból is. Ahhoz, hogy e két hibaforrás helyes arányát megállapíthassuk, a nyílt hibák javítása önmagában nem elegendő. Csak akkor nyerhetünk róluk tiszta képet, ha a rejtett hibákra is rámutatunk.

A nyílt hibák javítása viszonylag könnyű feladat, kidolgozott módszerekkel folyik. A tanár mindvégig ahhoz hasonlítja a tanuló teljesítményét, ahogy ő mondta volna ugyanazt. (Mellesleg a nem anyanyelvű tanár is saját tudását kénytelen ideálisnak tekinteni az értékelési folyamat időtartamára.) Miközben az üzenet tartalmát állandónak veszi, csak a formális elemek eltéréseit vizsgálja. Amikor a tanuló megnyilatkozása azonos az ő képzeletbeli változatával vagy hasonló hozzá, a megoldást helyesnek vagy elfogadhatónak ítéli, de amikor föltűnően különbözik tőle vagy ellentmond neki, akkor hibásnak minősíti. Minél nagyobb az eltérés, annál súlyosabb a büntetés.

A rejtett hibákra sajnos sokkal nehezebb rábukkanni, mivel azok jellegükből adódóan tartalomközpontúak. Elemzésük során az üzenet tartalmát nem vehetjük állandónak: ellenkezőleg, a tanárnak éppen a tartalmi eltéréseket érdemes nyomon követnie. Miközben futó megjegyzéseket tesz a formai jegyekre, elsősorban azt kell megállapítania, hogy a tervezett üzenet milyen mértékben tükröződik a célnyelvi teljesítményben. A tartalmi egyszerűsítés kihagyásokban és torzításokban, a formai egyszerűsítés önismétlésekben és a megfogalmazás egyhangúságában jelentkezik.

A rejtett hibák föltárásának – tudomásunk szerint – két lehetséges módja van. Az egyik az, amikor – a tanuló távollétében – a tanár magából a megnyilatkozásból, illetve részben a tanuló személyisége és általános műveltsége alapján következtet a kívánt üzenetre. Corder ezt *valószínű rekonstrukciónak* (plausible reconstruction) nevezi. A *hiteles rekonstrukció* (authoritative reconstruction) jóval megbízhatóbb, mert ilyenkor a tanuló is kéznél van, s a célnyelvi próbálkozása előtt vagy után hajlandó az anyanyelvén beszámolni eredeti szándékairól (1973: 274).

Irodalom

Abercrombie, D. 1956. *Problems and principles: Studies in the teaching of English as a second language. Longmans*, Green, Austin 1962

Bloomfield, L. 1935. *Language*. London: Allén and Unwin.

Brown, G. and Yule, G. 1983. *Teaching the spoken language: An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge University Press.

Brumfit, C. 1980. *Problems and principles in English teaching*. Pergamon Press.

Brumfit, C. 1981. Teaching the 'general' student. In: Johnson and Morrow (eds.). *Communication in the classroom*. Longman.

Corder, S. P. 1973. *Introducing applied linguistics*. Penguin Education.

Corder, S. P. 1981. *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.

Crystal, D. 1971. *Linguistics*. Penguin Books.

Cunningsworth, A. 1984. *Evaluating and selecting ELT teaching materials*. Heinemann Educational Books.

Di Pietro, R. J. 1978. Verbal strategies, script theory and conversational performance in ESL. In: Blatchford and Schachter (eds.) *On TESOL policies, programs, practices*. Washington.

Faerch, C. and Kasper, G. 1983. Plans and strategies in foreign language communication. In: Faerch and Kasper (eds.). *Strategies in interlanguage communication*. Longman.

Grice, H. P. 1975. Logic and conversation. In: Cole and Morgan (eds.) *Syntax and semantics: Vol. 3, Speech acts*. New York: Academic Press,

Holden, S. 1981. *Drama in language teaching*. Longman.

Hymes, D. 1972. On communicative competence. In: Pride and Holmes (eds.) *Sociolinguistics*: Selected readings. Penguin Books.

Johnson, K. 1982. *Communicative syllabus design and methodology*. Pergamon Press.

Krashen, S. D. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.

Leontyev, A. A. 1973. *Pszicholingvisztika és nyelvoktatás*. Tankönyvkiadó.

Littlewood, W. 1981. *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University Press.

Mackey, W. F. 1965. *Language teaching analysis*. Longmans, Green.

Medgyes, P. 1979. *Szituatív metodikai nyelvszemlélet*. Bölcsészdoktori disszertáció.

Nádudvari, L. 1975. *Az idegennyelv-oktatás néhány pszicho-pedagógiai vonatkozása, különös tekintettel az óvodás korúakra*. Acta Debrecina 64, Debrecen.

Pléh, Cs. 1984. A megértés és a szövegalkotás pszichológiája. In: Büky, Egyed and Pléh (eds.) *Nyelvi képességek – fogalomkincs – megértés*. Tankönyvkiadó.

Roberts, J. T. 1982. *State of the art article: Recent developments in ELT*. Language Teaching: Cambridge University Press, Vol. 15.

Roessner, R. 1984. Editorial. *English Language Teaching Journal* 38/3.

Searle, J. R. 1981. *Speech acts*. Cambridge University Press.

Soudek, M. and Soudek, L. 1985. Non-verbal channels on language learning. *English Language Teaching Journal*, 39/2.

Swan, M. 1985. A critical look at the Communicative Approach. *English Language Teaching Journal*, 39/1-2.

Van Ek, J. A. and Alexander, L. G. 1977. S*ystems development in adult language learning: Waystage*. Council of Europe.

Van Ek, J. A. 1975. *Systems development in adult language learning: The Threshold Level*. Council of Europe.

Van Ek, J. A. 1977. *The Threshold Level for modern language learning in schools*. Council of Europe.

Van Els, T., Bongaerts, T., Extra, G., Van Os. C. and Janssen, A. M. 1984. *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. Edward Amold.

Váradi, T. 1983. Strategies of target language learner communication: Message adjustment. In: Faerch and Kasper (eds.) *Strategies in interlanguage communication*. Longman.

Vigotszkij, L. Sz. 1967. *A gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó.

Walmsley, J. 1979. Phase and phase-sequence. *Modern Language Journal*, 63.

Widdowson, H. G. 1978. *Teaching language as communication*. Oxford University Press.

Wilkins, D. A. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford University Press.

Medgyes Péter (1995): Kommunikatív stratégiák. In: Medgyes Péter *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 99–102.

A POSZTKOMMUNIKATÍV IDEGENNYELV-OKTATÁSHOZ

Erdei Gyula

1.

A kommunikatív nyelvoktatás a XX. század utolsó harmadának vezető idegennyelv-oktatási irányzata, koncepciója. Sok pozitívuma mellett ma már fogyatékosságai is egyre nyilvánvalóbbakká válnak. Hazánkban Juhász János már 1983-ban a budapesti IDV-kongresszuson rámutatott a kommunikatív nyelvoktatás egyes problémáira.

A posztkommunikatív idegennyelv-oktatás a kommunikatív nyelvoktatás bevált elveinek és gyakorlatának a továbbfejlesztésére, vulgarizálásainak és szimplifikálásának megszüntetésére, hiányosságainak pótlására törekszik. Meg kell oldania az idegennyelv-oktatásnak azokat a régóta megoldásra váró feladatait is, amelyeket a kommunikatív nyelvoktatás sem oldott meg.

A posztkommunikatív idegennyelv-oktatás nem non-kommunikatív nyelvoktatás, hanem sokkal inkább a kommunikatív nyelvoktatásnak egy magasabb szintje, radikálisabb, gyakorlatiasabb és teljesebb, mint a kommunikatív nyelvoktatás (Helbig, *1993;* Juhász, *1983;* Neuner Hunfeld, *1993;* Passov, *1989;* Wolff, *1994).*

A posztkommunikatív idegennyelv-oktatás kezdeti stádiumában lévő irányzataival: a feladat-, folyamat-, és tartalomorientált, valamint az autonóm, kognitív és interkulturális nyelvtanulással, nyelvelsajátítással a szűk időkeretben részletezően nem, csak összefoglalóan foglalkozhatom.

2.

A posztkommunikatív idegennyelv-oktatást kiteljesedett nyelvértelmezés jellemzi. A kommunikatív funkcióhoz, amelyet a kommunikatív nyelvoktatás túlhangsúlyozott, integrálódik a nyelvnek a gondolkodásban és a világ megismerésében betöltött szerepe. Ezeket a funkciókat a kommunikatív nyelvoktatás meglehetősen elhanyagolta. Az így teljessé váló kognitív szférához kapcsolódik az affektív és az esztétikai szféra is;

a nyelvtanuló így egész személyiségével részt vesz a nyelvelsajátításban (Helbig, 1993; Kumm Marcou, 1993; Neuner Hunfeld, 1993; Válóczi, 2000).

3.

A posztkommunikatív idegennyelv-oktatás elméleti, tudományos megalapozottsága jóval szélesebb körű és mélyebb, mint a kommunikatív nyelvoktatásé. A nyelvészet, pszichológia és pedagógia mellett következetesen támaszkodik a kognitív tudományokra is. Az interdiszciplináris jellegű kognitív tudományok újszerűen értelmezik a gondolkodás strukturális és processzuális aspektusait, új fényben láttatják a nyelvi jelenségeket és szerveződésüket, ezért jelentőségük a nyelvoktatás-tudományban is kiemelkedő.

4.

A posztkommunikatív idegennyelv-oktatás a kommunikatív nyelvoktatásnál melyet a triviális témák és szituációk, a hétköznapi társalgás, sőt csevegés túlsúlya jellemez a tartalmas, érdemi témákról folyó eszmecserével, tárgyalással, vitával szemben következetesebben érvényesíti az autentikusság elvét az oktatás anyagában és a nyelvi interakcióban egyaránt. A kommunikatív nyelvoktatásban háttérbe szorul az írásbeliség, különösen a szépirodalom az oktatás későbbi szakaszaiban is. A posztkommunikatív idegennyelv-oktatásban a nyelvi interakció résztvevői természetes beszédhelyzetekben, őket érdeklő, számukra fontos, érdemi témákról társalognak, amelyek nem csupán intellektuálisan, hanem emocionálisan is érintik őket, nem csupán közölnek egymással információkat, mint a kommunikatív nyelvoktatás koncepciójában, hanem értelmezik is ezeket az információkat, sőt az értelmezés és értékelés került előtérbe (Butzkamm, 1993; Wolff, 1994).

5.

A posztkommunikatív idegennyelv-oktatást a tananyagok tartalmi meghatározottsága, orientációja jellemzi az anyagkezelésben és a nyelvi interakcióban egyaránt. A tananyag tartalma, amelyben jelentőségüknek megfelelő helyre kerülnek a szépirodalmi szövegek és az interkulturális problémák is, a nyelvtanulók személyes igényeihez és érdeklődéséhez igazodik. A posztkommunikatív idegennyelv-oktatás paradox sajátossága az, hogy messzemenően prioritást biztosít a szemantikának a grammatikával,

a tartalomnak a nyelvi formával szemben. Az idegen nyelv formai, grammatikai, strukturális problémáit főleg implicit, a közvetített tartalmakat pedig explicit módon kezeli. A nyelv ugyanis csak akkor épül be szilárdan a tudatba, ha a kommunikatív funkció mellett a világ megismerésének, az ismeretek rendszerezésének az eszközeként is működik. Csak a tartalmas, autentikus, a nyelv affektív és esztétikai komponensét is átfogó nyelvi interakció integrálja a nyelvelsajátítás és nyelvbirtoklás valamennyi aspektusát és bontakoztatja ki a genetikailag meghatározott nyelvelsajátítási adottságokat. *(Butzkamm,* 1989; *Neuner,* 1993)

A tartalmi orientáció nem vezet a nyelvi, formai aspektus elhanyagolásához az anyagkezelésben. A tartalom, az információk maradéktalan értelmi megragadása és feldolgozása ugyanis megkívánja a nyelvi formák pontos értékelését is anélkül, hogy ezek kerülnének előtérbe, ezeket kezelnék explicit módon (Butzkamm, 1993; Medgyes, 1995; Neuner, 1993; Neuner Hunfeld, 1993; Wolff, 1994; Wolff, 1997).

6.

A posztkommunikatív idegennyelv-oktatás elősegíti a nyelvtanulói autonómia, az individualizált nyelvtanulás, a tanulóközpontúság kiteljesedését. Ez magába foglalja a cselekvésközpontúságot is, amely biztosítja a csoportmunka prioritását a frontális oktatással szemben. A posztkommunikatív idegennyelv-oktatás tehát következetesen biztosítja a tanulás prioritását a tanulás tanítás dichotómiában, mivel a nyelvelsajátítás csak kis mértékben irányítható kognitív, konstruktív, kreatív folyamat, komplex mentális tevékenység. Egy idegen nyelvet sokkal inkább megtanulni, elsajátítani lehet, mint sikeresen oktatni (Krumm, 1994).

A tanár még kevésbé főszereplő, még kevésbé központi személyiség a nyelvórán, mint a kommunikatív nyelvoktatás keretei között, nyelvpedagógiai szerepe mégis megnő. Készen kell állnia arra, hogy a háttérből mindenoldalú segítséget nyújtson tanítványainak. A tanár mintegy rendezőként instrukciókat, impulzusokat ad, szervezi a nyelvtanulás és a nyelvhasználat folyamatait, kiválasztja a továbbhaladás szempontjából legcélszerűbb, autentikus nyelvi anyagot és felügyel a nyelvtanulók nyelvi tevékenységére. Ahhoz, hogy a nyelvtanár szakszerűen el tudja látni megváltozott és megnövekedett nyelvpedagógiai feladatait, széles körű, elmélyült és szüntelenül bővülő szakmai felkészültségre van szüksége, mert a nyelvoktatás-tudomány szellemének át kell hatnia egész oktatói tevékenységét.

7.

A posztkommunikatív idegennyelv-oktatás a nyelvi tudatosságtudatosítás elvét a nyelvelsajátításban és a nyelvhasználatban játszott szerepének megfelelően következetesen érvényre juttatja. Korábban a tudatosítás és automatizálás dichotómiában a hangsúly az automatizálásra esett és a tudatosítás inkább csak kiindulópont volt ehhez. A posztkommunikatív idegennyelv-oktatás fontos feladata a nyelvi tudatosság tudatosítás érvényesítésével az egyensúly megteremtése a dichotómiában.

A nyelvi tudatosság tudatosítás kiteljesedett értelmezése az angol nyelvű szakirodalomban alakult ki a XX. század utolsó évtizedeiben (language awareness) és az ezredforduló nyelvoktatás-tudományának az egyik legjelentősebb alapfogalmává vált.

A nyelvi tudatosság tudatosítás nem az egyes nyelvészetigrammatikai koncepciók, modellek, hanem a természetes, objektív idegen nyelvi rendszer tudatosítását jelenti. Ehhez a nyelvtan területén csak impulzusként használhatók fel a különféle szubjektív grammatikák; az objektív grammatikai szabályszerűségek kikövetkeztetését át kell engedni a természetes nyelvelsajátítás folyamatainak: az imitatív, induktív, intuitív nyelvi anyagfeldolgozásnak, a felfedező tanulásnak.

A kommunikatív nyelvoktatás meglehetősen elhanyagolja az idegennyelvi rendszert, a rendszer-grammatika tudatosítását a kommunikatív grammatikával szemben, ami nagymértékben akadályozza az idegen nyelvi kommunikációt, ez ugyanis szilárd rendszerezést igényel a nyelvtanulói tudatban. Az idegen nyelvi grammatikai és lexikai rendszer szuverén, tudatos birtoklása nélkül a nyelvtanuló nem képes arra, hogy saját gondolatait, személyes közleményeit idegen nyelven kifejezze. A kommunikatív elv alapján az anyanyelvnek is csak a receptív komponense sajátítható el. A produktív komponense már a nyelvi rendszerre épül, amely a kisgyermek tudatában spontán módon alakul ki, épül fel. Ezt a folyamatot az idegen nyelv területén avatott nyelvpedagógiai eszközökkel kell elősegíteni.

Az idegen nyelv elsajátításának a folyamatában ugyan prioritása van a kommunikatív grammatikai anyagkezelésnek a rendszergrammatikai anyagkezeléssel szemben, de a nyelvhasználatban már a kommunikatív és a rendszer-grammatika két egymással egyenrangú aspektusa a nyelvtannak. Az új grammatikai (és lexikai) anyagnak előbb kommunikatív összefüggésben kell jelentkeznie a tananyagokban és az oktatásban, de kellő begyakorlás után következnie kell a rendszerezésnek, a tudatos

rendszergrammatikai anyagkezelésnek is, mégpedig messzemenően a nyelvtanulói aktivitásra, autonómiára támaszkodva, a természetes, az objektív rendszer-grammatika tudati felépülését elősegítve. A kommunikatív és a rendszergrammatika egyensúlyának megteremtése terén is sok teendő hárul a posztkommunikatív idegennyelv-oktatásra.

8.

A posztkommunikatív idegennyelv-oktatás következetesen érvényesíti az intenzitás elvét. Ez nem egyszerűen azt jelenti, hogy ha a nyelvtanulók többet foglalkoznak az idegen nyelvvel, akkor sikeresebbek lesznek a nyelvelsajátításban. A nyelvi rendszer ugyanis nem lineárisan, hanem lépcsőzetesen épül fel a tudatban, mert közben használjuk a nyelvi kommunikációban. Az egymást hierarchikusan követő, egyre teljesebbé váló nyelvi rendszereket az új elemek, egységek ismétlődően megbontják. Ezeknek az integrálódásával a nyelvi rendszerek egyre magasabb szintű újraszerveződése, átstrukturálódása megy végbe a nyelvtanulói tudatban. Az idegen nyelvi rendszereknek ehhez a lépcsőzetes tudati bővüléséhez a nyelvi impulzusoknak egy olyan kritikus mennyisége szükséges, amely az előrehaladással párhuzamosan nő. Ezért a kis óraszámú idegennyelv-oktatás a nyelvelsajátítás szempontjából értelmetlen üresjárat, hamar lehetetlenné válik az előrehaladás, nem tudnak kellőképpen érvényre jutni a nyelvelsajátítás törvényszerűségei, nem tud hatékonyan működni a genetikai potenciál.

A mennyiségi követelményekhez minőségi kritériumok is társulnak. A kommunikatív nyelvoktatás csak részlegesen juttatja érvényre a nyelvi készségrendszer onto- és filogenetikai szempontból egyaránt megalapozott, objektív prioritás-viszonyait, amelyek döntően határozzák meg a nyelvelsajátítást. A posztkommunikatív idegennyelv-oktatás viszont arra törekszik, hogy maradéktalanul érvényesítse a nyelvi készségrendszer prioritásviszonyait az idegen nyelv tudati felépülésében. Az olvasásnak prioritása van az írással szemben, a beszédnek az írással és az olvasással, a beszédhallásnak pedig prioritása van az írással, olvasással és a beszéddel szemben is. A beszédhallásnak tehát abszolút prioritása van a nyelvi készségrendszer tudati felépülésében. Ezért a nyelvelsajátítás fő érzékszerve a fül (Gouin), nem a beszédszervek, még kevésbé a szem. Ez axiomatikus törvényszerűség, evidencia. Ezért a hallásképnek kell a nyelvi egységek képzetkomplexusának a pszichofiziológiai alapjává

válnia a tudatban. A kommunikatív nyelvoktatás érvényre juttatja a beszéd prioritását az írásbeliséggel szemben, de nem biztosít prioritást a beszédhallásnak a beszéddel szemben. Így a posztkommunikatív idegennyelv-oktatásra hárul az a feladat, hogy érvényre juttassa a beszédhallás prioritását a beszéddel szemben is.

A tisztán hallás utáni megértés bonyolult pszichofiziológiai mechanizmusokra épül, nagyon összetett kognitív, mentális tevékenység. Ezért a beszédhallás fejlesztéséhez megfelelő mennyiségű és minőségű, önálló beszédhallás-fejlesztő gyakorlatrendszerre van szükség, melyekkel az idegen nyelvi hangrendszer percepciójának és appercepciójának készsége, tehát a fonematikus és intonematikus, valamint a globális, részletező és szelektív beszédhallás fejlődése egyaránt elősegíthető (Dirven, 1977; Panusova, 1993; Schütz, 1996).

Befejezésül és összegzésként vonjunk le egy záró következtetést az elmondottakból: a posztkommunikatív idegennyelv-oktatás irányzatai beépítik a kommunikatív nyelvoktatás és a korábbi irányzatok, koncepciók bevált elemeit, pozitívumait saját koncepciójukba és új komponensekkel egészítik ki. Kimunkálásukkal és szintetizálásukkal, integrációjukkal létrejöhet a korábbiaknál jóval magasabb szakmai színvonalú idegennyelv-oktatási koncepció, amely az ezredforduló utáni korszak méltó idegennyelv-oktatási koncepciójává válhat. Erre ráépülhet egy adekvát, professzionális, minden korábbinál sokkal eredményesebb idegennyelv-oktatási gyakorlat, amely így a legmagasabb rendű szellemi tevékenységek közé sorolható.

Irodalom

Butzkamm, W. (1993): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen Basel.

Dirven, R. (Hrsg.) (1997): *Hörverständnis im FU*. Kronberg.

Helbig, G. (1993): Das Verhaltnis von Sprachwissenschaft und FU... In: Hirschfeld Krumm (Hrsg.): *X. Internationale Deutschlehrertagung* Leipzig, Tagungsbericht.

Juhász J. (1983): Normvorstellungen im FU Deutsch. In: Mádl–Hessky (Hrsg.): *VII. Internationale Deutschlehrertagung. Plenarvortrage und Sektionsberichte*, Budapest.

Knapp Potthoff, A. (1997): Sprach(lern)bewuBtheit im Kontext. In:

Henrici Zofgen (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lerner*, 26. Jahrgang. Tübingen.
Krumm, H. J. (1994): Didaktik / Methodik DaF... In: Petneki–Schmidt–Szablyár (Hrsg.): *Curriculumevaluation der Deutschlehrerausbildung aus didaktischer Sicht*. Budapest.
Krumm, S. – Marcou, C. (1993): Kunst im Unterricht DaF (Sektion 13). In: Hirschfeld Krumm (Hrsg.): *X. Internationale Deutschlehrertagung* Leipzig, Tagungsbericht.
Medgyes P. (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest.
Neuner, G. (1993): Deutschunterricht in den 90er Jahren... In: Hirschfeld Fechner (Hrsg.): *X. Internationale Deutschlehrertagung.* Leipzig. Thesen.
Neuner, G. Hunfeld, H. (1993): *Methoden des fremdsprachlichen*. DaF Unterrichts.
Panusova, M. (1993): Einige Erfahrungen bei der Erziehung im Hörverstehen. In: Hirschfeld Fechner (Hrsg.): *X. Internationale Deutschlehrertagung.* Leipzig. Thesen.
Passov, E. I. (1989): Kommunikativität: Bekenntnis eines Gläubigen. In: Ortner, B. (Hrsg.): *IX. Internationale Deutschlehrertagung.* Wien, Thesen der Sektionsreferate.
Reinecke, W. (1985): *Linguodidaktik*. Leipzig.
Schütz, S. (1996): *Zur Entwicklung des Hörverstehens*. DUfU 1.
Válóczi M. (2000): Affektív tényezők a nyelvtanulásban. *Nyelv. Infó* VIII. 4.
Westhoff, G. (1993): So klug als wie zuvor? In: Hirschfeld Fechner (Hrsg.): *X. Internationale Deutschlehrertagung.* Leipzig. Tagungsbericht.
Wolff, D. (1994): Neuere methodische Ansätze im FU. In: Kohn Wolff (Hrsg.): *Neue Methoden im FU*. Szombathely.
Wolff, D. (1997): Zur Förderung von Sprachbewußtheit und Sprachlernbewußtheit im bilingualen Sachfachunterricht. In: Henrici Zöfgen (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lerner*. 26. Jahrgang, Tübingen.

Erdei Gyula (2002): A posztkommunikatív idegennyelv-oktatáshoz. In: Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.) *Nyelvpedagógia*. Iskolakulrúra-könyvek 12. Pécs: Iskolakultúra, 47–52.

MIÉRT JÓK AZ EGYÜTTMŰKÖDÉSEN ALAPULÓ FELADATOK?

Einhorn Ágnes

Az eddigi fejezetek központjában a tanuló tevékenysége állt: a feladatkészítés lényege végül is az, hogy megfelelő módszerekkel tevékenységre bírjuk a tanulókat. Nyilvánvaló azonban, hogy ez az aktivitás sok esetben társas tevékenységet jelent, ahhoz ugyanis, hogy a feladatok valóban elérjék céljukat, nem elegendő az önálló munka. A kooperáción alapuló feladatok azonban nagyon sok konkrét és gyakorlati problémát vetnek fel, ezért szánunk ezekre most egy önálló fejezetet.

A csoportmunka és a pármunka szükségességéről és előnyeiről nem nagyon érdemes és lehet már sok újat írni: nyilvánvaló, hogy a tanulói csoportokban elvégzett feladatok fejlesztik a tanulók szociális kompetenciáit és önállóságát, és hatékonyan készítik fel őket a valós életben várható problémák megoldására. A normál iskolai gyakorlatban mégis a tanulási idő nagy részét plenáris formában lefolytatott beszélgetésekkel töltik (ez a tradicionális kérdve kifejtő módszer), a feladatmegoldások többnyire egyéni munkaformában történnek, és néha jelenik csak meg a csoport- vagy a pármunka. Egyre gyakoribb, hogy különböző műhelyekben készült készségfejlesztő anyagokat használnak a tanítási folyamatban, általában kiegészítő anyagként. Ezekben a készségfejlesztő anyagokban sokszor jelennek meg alternatív munkaformák. Tehát a csoportmunkát sokszor a normál tanítási menettől világosan elkülönítve alkalmazzák, ezek a munkaformák tehát nem épülnek szervesen a tanulási folyamatba, jutalomképpen jelennek meg, vagy pusztán pufferelemként: csak a jobb csoportokban valósulnak meg, ha marad rájuk idő. A csoportmunka ilyen típusú alkalmazása jó példa arra a szemléletmódra, amely a tanulói aktivitást pusztán „csomagolástechnikai kérdésként" tekinti (Báthory 1992: 62), és nem a tanulási folyamat megkerülhetetlen, elengedhetetlen részeként. Ezek a – nyilván motiváló – feladatok tehát mintegy díszként jelennek meg a tanulási folyamatban, és ez sokat ront a hatásukon.

Természetesen sok tanár alkalmazza a csoportmunkát ennél tudatosabban is, ám sokan tartanak tőle. Kétségtelen tény, hogy a csoportmunkában

elvégezhető feladatok önálló tervezése, előkészítése és lebonyolítása gyakorlatot és tudatosságot igényel, ráadásul ebből a szempontból problémát jelent az is, hogy sok tanár tanulóként nem élte meg az együttműködésen alapuló munkaformák előnyeit és hátrányait. Ez a kérdés azonban megkerülhetetlen, hiszen a hatékony feladatfejlesztő munka alapja a különböző munkaformák tudatos alkalmazása, a munkaformák közötti szakszerű váltás. Ehhez azonban sok gyakorlati kérdés tisztázása és némi technikai tudás is szükséges. Ebben a fejezetben először még egyszer átgondoljuk, hogy miért fontos az együttműködés az iskolai mindennapokban, aztán az együttműködésen alapuló feladatok természetéről beszélünk egy kicsit, és végül kitérünk a gyakorlati kérdésekre: hogyan kell előkészíteni ezeket a feladatokat, hogyan lehet megoldani a felmerülő problémákat, mit lehet kezdeni az eredményekkel, és hogyan lehet értékelni a tanulók teljesítményét.

A tanulói különbségek kezelése a tanórán

A gyakorló tanárok többnyire homogén csoportokra vágynak, a tanulói csoportok valahogy mégis mindig heterogének. Ennek számtalan oka van, kiemelkedik ezek közül az oktatás tömegesedése és a társadalmi különbségek növekedése. Feltétlenül szükség van tehát a napi tanítási gyakorlatban olyan munkaformákra és feladattípusokra, amelyek lehetőséget nyújtanak arra, hogy a tanulók különbözőségét kihasználjuk, és ezáltal inkább előnyként, mint hátrányként éljük meg a sokféleséget az osztályteremben.

Az, hogy a tanulók különbözőek, nyilvánvalóan nem új keletű dolog, és erre általában igyekeznek is a tanárok vagy az iskolák megoldási módokat találni. Ám az iskola viszonylag pragmatikus közegében, a döntő különbségnek általában a tanulók szaktárgyi tudását tekintik. Ha tehát mód van csoportbontásra, akkor többnyire tantárgyi teszt dönt arról, hogy ki melyik csoportba kerül. A csoportos feladatok megoldása során is gyakran a (tantárgyi értelemben) „jók" és a „gyengék" különülnek el egymástól. Teljesen nyilvánvaló azonban, hogy a tanulók különbségei ennél sokrétűbbek. Az általános kompetenciák általában három csoportba sorolhatók: személyes, szociális és kognitív kompetenciák (Nagy József 2000: 35), ezeken túlmenően meghatározó különbség lehet a motiváció, az érdeklődési kör tekintetében is. A korábban már idézett országos képesítési keretrendszer a tanulók képességleírásának szintjeire

a következő négy kategóriát tartalmazza, ezzel azt tételezve, hogy ezen kategóriák alapján leírható a tanuló kompeten- ciáinakköre: tudás/ismeret, készségek/képességek, nézetek/attitűdök, autonómia és felelősségvállalás (Falus et al. 2010). Ebből következően a tanulók különbségei eltérő területeken jelentkezhetnek, például:

- szaktárgyi tudás (idegen nyelvek esetében: nyelvtudási szint),
- gondolkodási képesség,
- érdeklődési kör (téma),
- motiváció,
- alapvető személyiségjegyek,
- tanulási stratégiák,
- problémamegoldási szokások/készségek,
- (anya)nyelvhasználati készségek,
- kommunikatív képesség,
- az önállóság mértéke,
- ...

Teljesen természetes, hogy a különböző területek között összefüggés van, nehezen képzelhető el például, hogy a jó szaktárgyi tudáshoz alacsony motiváció társuljon, de lehet, hogy az egyébként jó tanulási stratégiákkal és problémamegoldási készséggel rendelkező tanuló nem érdeklődik valamilyen terület iránt, ezért rosszabb a szaktárgyi tudása. Az is gyakran előfordul, hogy a jó szaktárgyi tudáshoz rossz kommunikációs készség vagy az együttműködési hajlandóság hiánya csatlakozik, és emiatt a tanuló a közös munka szempontjából mégsem tud előrevivő, pozitív szerepet elfoglalni a csoporton belül.

A tanulók különbségének kezelésekor többnyire az a – nyilvánvalóan becsületes és igazságos – szándék vezeti a tanárokat, hogy megpróbáljanak minden tanulónak lehetőséget adni a továbbfejlődésre, azaz arra, hogy a saját szintjükhöz képest előrehaladjanak. A differenciálás értelmezésében is megfigyelhető egyfajta erős szakmai orientáció, ez ugyanis sokszor kimerül abban, hogy nehezebb és könnyebb feladatok jelennek meg párhuzamosan (erre az 5. fejezetben mutattunk is több példát). A tanár tehát igazodik a tanulók egyéni sajátosságaihoz, ha azonban ezt nem elég átgondoltan végzi el, akkor még tovább növeli a különbségeket a csoporton belül, és ez szélsőséges esetekben a helyzet kezelhetetlenségéhez is vezethet. A kérdés tehát az, hogy van-e arra lehetőség, hogy

úgy fejlesszük a tanulókat, hogy kihasználjuk a különbségeiket, és ezáltal kiegyenlítő tevékenységet folytassunk.

A differenciálás módszertani lehetőség arra, hogy a tanulási folyamatot egy tanulói csoporton belül különbözően alakítsuk, azaz a tanulók különböző szükségleteinek megfelelő munkaformák, feladatok megválasztásáról van szó. Lehet differenciálni készségszint szerint, témák szerint vagy feladatok szerint, tehát arra próbálunk lehetőséget teremteni, hogy mindenki a számára legmegfelelőbb úton jusson el egy adott célhoz. Ebből következően előfordulhat, hogy az egyénre szabott feladatok témájukban különbözőek (például érdeklődési kör szerint más-más résztémát vagy szöveget dolgoznak fel a tanulók), tekintettel vannak az eltérő tanulótípusokra (például lehetőséget adnak arra, hogy a vizuális vagy az auditív típusú tanuló is megtalálja a számára megfelelőbb megközelítési módot). Az eltérő feladattípusok pedig lehetőséget teremtenek a különböző tanulási stratégiák érvényesítésére, illetve különböző mértékű önálló munkát vagy háttértudást igényelnek, és így tekintettel lehetnek a szaktárgyi tudás vagy a gondolkodási képességek különbségére. Nyilvánvalóan tovább bonyolítja a dolgot a tanulók egyéb különbségeinek kezelése, például a tanulási nehézségekhez való alkalmazkodás vagy a csoporton belüli bonyolult kapcsolatrendszerek figyelembevétele.

A heterogén csoportoktól való félelmet egy nagyon gyakorlatias megközelítés indokolja: a tanárok többnyire attól félnek, hogy ha a nehezebben haladó vagy problémás tanulókhoz kell igazodniuk, akkor a jobbak nem fejlődnek tovább vagy visszafejlődnek. A kérdés tehát az, lehet-e úgy fejleszteni, hogy mindenki fejlődjön, haladjon előre, ám eközben egymást ne akadályozzák, hanem támogassák. Ha a tanulók különbségeit a korábban említett módon, komplexebben értelmezzük, akkor nyilvánvaló, hogy jól átgondolt és előkészített munkával a tanulók a különböző erősségeikkel egymást segíthetik, és kialakulhat az az ideális helyzet, amikor mindenki előrehalad onnan, ahol van. Ehhez azonban arra van szükség, hogy a feladatokat úgy alakítsuk ki, hogy adjanak lehetőséget a valódi együttműködésre. Ennek az elvi és gyakorlati kérdéseit tárgyaljuk ebben a fejezetben.

Kooperatív elemek beépítése egyéni feladatokba

A tanórákon megoldott feladatok általában és hagyományosan az egyéni és a frontális munkaformák kombinációjából alakulnak ki: a feladat megoldása egyénileg történik, majd megbeszélik közösen az eredményeket. Nagyon kicsi változtatásokkal, a munkaformák tudatosabb kezelésével hatékonyabbá tehetjük a munkát, ugyanis a csoport- vagy a pármunka jól előkészített alkalmazása sikeresebbé teheti a fejlesztőmunkát, a tanulók különbségei előrevivők lehetnek a zártabb feladatok megoldásának ellenőrzése, valamint a nyitottabb feladatok különböző megoldásainak összehasonlítása során.

A bevezetőben szó volt róla, hogy a csoportmunkát többnyire a kifejezetten kreatív feladatok esetében alkalmazzák, holott *a zárt, egyértelmű megoldáshoz vezető feladatoknál* is lehet szerepe annak, ha a tanulók másokkal együtt, gondolataikat megbeszélve, összehasonlítva oldják meg azokat. A *49. mintafeladat* az idegen nyelvek területéről tartalmaz egy szokványos feladatot a szövegértés (hallás) fejlesztésére. A feladatsor egymásra épülő lépései tudatosan támogatják a tanulót a szöveg megértésében, illetve segítenek neki a szövegértési stratégiák fejlesztésében, a feladatsor azonban lényegében egy zárt típusú igaz-hamis feladat köré épül.

49. mintafeladat: Egy idegen nyelvi szövegértési feladatsor modellje

A változat	*B változat*
1. *a)* Nézd meg a fotót! Mit gondolsz, mivel foglalkozik ez az ember, hogyan él? *b)* Hallgasd meg a szöveget! Mit tippeltél jól?	
2. *a)* Olvasd el a következő mondatokat! [Egy igaz-hamis feladat.] *b)* Hallgasd meg a szöveget újra! Igazak vagy hamisak az állítások?	
↓	↘
	3. *a)* Hasonlítsd össze a megoldásodat a szomszédodéval! *b)* Hallgasd meg a szöveget újra! Koncentrálj a problémás szövegrészekre!
3. Beszéljük meg a megoldásokat!	3. Beszéljük meg a megoldásokat!
4. Milyen információid vannak most erről az emberről? Ugyanúgy él, mint te?	4. Milyen információid vannak most erről az emberről? Ugyanúgy él, mint te?

Az 1. *a)* feladat tartalmilag és nyelvileg készíti elő a szövegértést, segíthet a koncentrációban és a motiválásban. Az 1. *b)* feladat célja tulajdonképpen csak annyi, hogy a tanuló figyelmesen és egyben végighallgassa a szöveget, ezáltal jobban tájékozódjon majd abban a további munka során. Ezt egy igaz-hamis feladat követi, amely szükség esetén sokat segíthet a szövegértésben, hiszen a leírt mondatokban lehetőség van további nyelvi segítség megadására. A legutolsó (4.) feladat pedig a nyelvtanításban szokásos módon továbbviszi a szövegértési feladatot a szövegalkotás irányába.

A feladatot két változatban készítettük el. Ezt a – hangsúlyozottan szokványos – feladatsort általában úgy szokták végrehajtani, hogy a gondolkodási, szövegfeldolgozási részt értelemszerűen egyéni munkában, az előkészítő, az ellenőrző és a továbbvezető részt pedig plénumban oldják meg (plénumnak nevezzük a frontális munkának azt a fajtáját, amikor az egész csoport együtt megbeszél valamit). Az *A változat* ezt az eljárást mutatja. A feladaton minimálisan változtatunk azzal, ha beiktatunk egy csoportvagy pármunkában megoldható részfeladatot *(B változat),* ezzel azonban módosítjuk a hatását. A beiktatott ellenőrző lépés (3. *a)* feladat) párban vagy csoportban is elvégezhető, a tanulók összehasonlítják az eredményeiket, ilyen módon beazonosíthatják, hogy mely szövegrészek megértésével vannak nehézségeik, a következő lépésnél pedig megpróbálnak a hibásan megoldott részek kijavítására koncentrálni (3. *b)* feladat). A viszonylag tradicionális plenáris ellenőrzési forma behelyettesítése pár- vagy csoportmunkával tehát egy egyszerűen kivitelezhető lépés, és módosítja, növeli a feladat fejlesztő hatását, továbbá kevésbé megengedő azzal a kényelmes tanulói magatartással szemben, amely valódi munka helyett inkább kivárja a készen kapható jó megoldást. Más tantárgyi területről is hozhatnánk erre példákat, és más típusú zárt feladatok (feleletválasztó, hozzárendelő stb.) ellenőrzése során is működtethető a nagyon egyszerű alapelv: a megoldások összehasonlításával azonosítják a problémáikat a tanulók.

Természetesen azt is ki lehet használni, hogy a tanulók egy adott feladatot vagy problémát vélhetően különböző munkamódszerrel vagy stratégiával oldanak meg. A *különböző problémamegoldási technikák tudatosítása és fejlesztése* szempontjából lényeges, hogy egyes lépéseknél azzal szembesülhessenek a tanulók, hogy társaik más módon oldják meg ugyanazt a problémát, vagy másképp értelmezik azt. Ennek az eljárásnak további előnye, hogy így a tanulóknak meg kell indokolniuk az eljárásukat, érvelniük kell az álláspontjuk mellett.

Az *50. mintafeladat* egy szövegfeldolgozásra mutat lehetőséget, bármely tantárgyban felhasználható valamilyen informatív szöveg feldolgozásához. Az 1. feladat célja az, hogy a tanulók először egyben elolvassák a szöveget, ha nem is túl alaposan, így a feladat megoldása során könnyebben megtalálják a válaszokat. A 2. feladat megoldásakor alaposabban olvassák el a szöveget, és megpróbálnak tájékozódni benne, míg végül a szöveg harmadszori elolvasásakor, a 3. feladatmegoldása során gyűjtik össze a szükséges információkat.

50. mintafeladat: Egy szövegfeldolgozásának modellje

1. Fusd át a szöveget, és fogalmazd meg egy-két mondatban, hogy miről szól!
2. Olvasd el a szöveget újra, és jelöld meg, hogy hol van szó a következő témákról:
   - a génmanipuláció felhasználási területei
   - a génmódosítás gyakorlati kivitelezése
   - ...
3. *a)* Készíts jegyzeteket a fenti témákhoz!
   b) Meséld el a szöveg lényegét a jegyzeteid alapján!

Ez a feladatsor segíti a tanulókat abban, hogy a szövegértési stratégiáikat is fejlesszék, és az előbb megismert alapelv segítségével ebből is egy érdekes fejlesztőfeladatot készíthetünk, amennyiben a különböző fázisokat „feldúsítjuk" csoport- vagy esetleg pármunkában elvégezhető elemekkel. A megfelelő helyeken az egyéni és a plenáris fázis közé beékelünk egy csoport- vagy pármunkában elvégezhető köztes lépést *(12. táblázat).* A táblázatban az *A változat* című oszlopban jelöljük az ilyen típusú feladatoknál szokásos eljárást, a *B változat* című oszlopban ehhez kínálunk egy alternatívát az előbb tárgyalt alapelv alapján.

12. táblázat: Munkaformák az 50. mintafeladatmegoldásához

Módszertani lépés	A változat	B változat
1. Fusd át a szöveget,	egyéni	egyéni
és fogalmazd meg egy-két mondatban, hogy miről szól!	plénum	csoport → plénum
2. Olvasd el a szöveget újra, és jelöld meg, hogy hol van szó a következő témákról: [Témák]	egyéni → plénum	egyéni → csoport
3. *a)* Készíts jegyzeteket a fenti témákhoz!	egyéni	egyéni → csoport
b) Meséld el a szöveg lényegét a jegyzeteid alapján!	plénum	(plénum →) pár

A módosítás lényege, hogy a szövegértés egyes fázisaiban az eredmények megbeszélése csoportmunkában (esetleg párban) történik, és ez egyrészt intenzívebb tanulói részvételt kíván, másrészt a tanulók ilyen módon egymást is támogathatják. A szöveg első elolvasása és lényegének összefoglalása után egymással összehasonlíthatják az eredményüket, itt azonban fontos, hogy közösen is megbeszéljék, hiszen ez a további munka sikerét is megalapozza. A 2. feladat eredményeinek összehasonlítása során a tanulók különböző szempontokat hozhatnak a szövegből, így a közös munka a szöveg értelmezését is segíti. Ennek a feladatnak az eredményét nem szükséges közösen ellenőrizni, ám ha a tanár arra számít, hogy nehézséget okozhat a csoportoknak a feladat, akkor előkészítheti és a megfelelő pillanatban kioszthatja a feladat megoldását, amellyel a csoportok összehasonlíthatják a saját megoldásukat. A jegyzetek összehasonlítása (3. *a)* feladat) egyrészt abban segítheti a tanulókat, hogy megismerjék társaik jegyzetelési technikáit, másrészt szükség esetén ötleteket meríthetnek egymástól, tehát teljesebb lesz a megoldásuk. A szöveg lényegének összefoglalása (3. *b)* feladat) pármunkában történhet, ha a csoportnak van gyakorlata ilyesmiben. Ha stratégiai segítségre van szükségük, akkor egy szöveg-összefoglalást meghallgatnak mindannyian, és ehhez kapcsolódóan meg lehet beszélni a felmerülő kérdéseket (például fontos-e a szöveg egésze szempontjából egy bizonyos információ), majd pármunkában lehetőség nyílik a szöveg-összefoglalás technikájának gyakorlására is.

Minden feladat tervezése során beépíthetők tehát ilyen apró elemek, amelyek a tanulók fejlesztését hatékonyabbá tehetik. A nagyon egyszerű megoldások után most nézzünk bonyolultabb és igényesebb együttműködésen alapuló feladatokat is!

Kooperatív feladatok

A feladatok átgondolt kialakítása lehetőséget ad arra, hogy tudatosan felhasználjuk azokat a különbségeket, amelyek a tanulók egymástól eltérő érdeklődési köréből, előképzettségéből, stratégiáiból és technikáiból erednek. E feladatokkal olyan helyzetet teremtünk, amelyben a feladat megoldásához szükséges részterületeket felosztják egymást között a tanulók, ez egyébként a valós munkavégzést és problémamegoldási helyzeteket is jól leképezi. A feladatok között olyanok is vannak, amelyek a tanulói és a tanítói szerep váltogatására épülnek.

A közös munkavégzésen alapuló feladatok

Vannak olyan feladatok, amelyek teljes egészében együttműködésen alapulnak, a végső feladatmegoldáshoz szükséges részfeladatokban mindenkinek dolgoznia kell, mindenkinek egyéni teljesítményt kell tehát létrehoznia ahhoz, hogy a csoport megoldja a feladatát, és ez erősen támogatja az egyéni tanulási és fejlődési folyamatot is.

Nagyon jól használhatók az együttműködési technikák az *információszerzés, a szövegfeldolgozás* fázisában, hiszen ilyenkor építeni lehet arra, hogy a tanulóknak egymástól eltérhet az érdeklődési köre, és nyilvánvalóan különböző területeken vannak előismereteik. Az ilyen típusú feladatokat olyan helyzetben tudjuk alkalmazni, amikor egy adott témát több szöveg, több forrás segítségével dolgozunk fel. A szövegek szólhatnak egy-egy téma különböző részterületeiről, esetleg egy témát mutatnak be különböző szempontokból, ebben az esetben a külön-külön összegyűjtött információk együtt szükségesek a feldolgozáshoz. Az is lehet azonban, hogy a különböző szövegekben előforduló információk ellentétes tartalmat vagy megítélést hordozhatnak, és a közös feladatmegoldáshoz ezek ütköztetésére van szükség. A technika alkalmazásához a tanár választja ki és készíti elő a szövegeket. Természetesen olyan feladatokat is lehet erre az elvre építeni, amikor a különböző forrásokat a tanulók önálló kutatómunkával keresik meg.

Az *51. mintafeladat* arra mutat lehetőséget, hogy az egyes csoportokban a tanulók egymást segítve és támogatva jutnak el a szöveg feldolgozásáig és végül a téma teljességének áttekintéséig. A 2. lépésben az egyes csoportok tehát párhuzamosan dolgoznak különböző szövegeken, önállóan, az előkészített feladatok segítségével. A szövegfeldolgozáshoz előkészített feladatsor felépítése az *50. mintafeladat* logikájához hasonló lehet.

51. mintafeladat: Példa több szöveg párhuzamos feldolgozására

A feladat célja: egy téma feldolgozása 3–5 különböző szöveg, forrás alapján.

1. feladat: csoportok kialakítása – plénum

A tanulók (rész)téma szerint választási lehetőséget kapnak: az azonos szöveget választók alkotnak csoportot.

2. feladat: a szövegek feldolgozása – egyéni és csoportmunka

Az előkészített szövegértési feladatsort (lásd 50. mintafeladat) megoldják, a cél a legfontosabb információk összegyűjtése, jegyzetek készítése.

3. feladat: a szöveg tartalmi bemutatásának előkészítése – csoportmunka

A szükséges fogalmak, képek, ábrák stb. összegyűjtése, elkészítése, az összefoglalás begyakorlása.

4. feladat: az információk átadása – plénum

A csoportok egy-egy szóvivője (vagy a csoport több tagja megosztva) összefoglalja a szöveg lényegét.

Ennek a feldolgozási módnak az volt a lényege, hogy különböző részterületek feldolgozása segítségével jutott el a csoport a kijelölt célhoz. Természetesen szükség lehet olyan feladatsorra is, amikor egy adott témát több különböző feladattal akarunk feldolgozni, és azt akarjuk, hogy minden tanuló elvégezze az összes részfeladatot. Ilyenkor tehát a csoportok vagy tanulópárok egyszerre, párhuzamosan dolgoznak ugyanazon a feladaton. Több ilyen feladat egymásra épüléséből mozgalmas és érdekes feladatokat lehet készíteni, amelyek alkalmasak több résztéma feldolgozására, új információk rendszerezésére, gyakorlásra, esetleg ismétlésre.

A *feladatrally* (Lernstraße, task rally; vö. Szklenár 2006) esetében jól lehet irányítani, hogy milyen sorrendben dolgoznak a csoportok vagy tanulópárok a feladatokon. A tanár az egyes részfeladatokhoz világos, önállóan értelmezhető feladatlapokat és megoldókulcsokat készít. A feladatok lehetőleg változatos tevékenységeket tartalmaznak. A tanulók elhelyezkednek úgy, hogy zavartalanul tudjanak dolgozni a csoportjukkal vagy a párjukkal, a tanár pedig jól strukturáltan kikészíti egy asztalra az összes feladatot és az összes megoldókulcsot. A tanulók elviszik az első feladatot, majd ha úgy érzik, hogy készen vannak, akkor elviszik

a megoldást, magyarázatot. Áttanulmányozzák, és amikor elkészültek vele, akkor elviszik a következő feladatot. Nyilvánvaló, hogy csak olyan feladatsorokat lehet ilyen módon feldolgozni, amelyeket önállóan lehet ellenőrizni. A munkát lehet úgy is szabályozni, hogy a feladatokért pontokat gyűjtenek a tanulók, esetleg korlátozni lehet az időt, de az a megoldási lehetőség is jól működik, hogy minden csoport a saját tempójában dolgozik, a tanár pedig előre rögzíti, hogy melyik feladatig kell mindenkinek eljutnia. Érdemes egy-két feladatot a végére előkészíteni, amelyet csak a gyorsabb csoportok végeznek el.

Ugyanezen az alapelven működik, de kicsit még mozgalmasabb az *akadályverseny* (Stationenlernen, scavenger hunt; vö. Szklenár 2006), amelyben – mint az igazi akadályversenyeken – a tanár a feladatlapokat különböző „állomásokra" készíti elő. Az osztályteremben is meg lehet oldani, hogy legyen 5–6 egymástól független munkahely, persze ha a lehetőségek megengedik, az iskolaépületre is ki lehet terjeszteni a munkát, esetleg be lehet vonni néhány számítógépes helyszínt vagy a könyvtárat is. A tanulók ebben a módszerben is párban vagy csoportban dolgoznak, és olyan feladatoknál lehet ezt jól alkalmazni, amikor nem feltétlenül kell azonos sorrendben elvégezni a részfeladatokat. A tanár tehát odakészíti az egyes „állomásokra" a feladatlapot, továbbá a szükséges eszközöket, forrásanyagokat, valamint a megoldást. A csoportok önállóan dolgoznak, megoldják az egyik feladatot, ha elkészültek, megnézik a megoldást, aztán továbbmennek a következő helyszínre. A csoportoknak menetlevelet is lehet készíteni, és ezen igazolja a tanár, hogy mely feladatokat végezték el. Megoldható a feladat úgy is, hogy minden csoport más munkahelyen kezd, és utána cserélnek, de könnyebb szervezni a munkát, ha sikerül 2–3 állomással többet készíteni, mint amennyi csoport van. Ebben az esetben minden csoport a saját tempójában halad, mindig van néhány üres állomás. Ennek a csoportmunkának az előkészítése és lebonyolítása kicsit időigényesebb, de érdekes és változatos munkát lehet végezni vele.

52. mintafeladat: Együttműködésen alapuló feladat földrajzból

A hajnali órákban Jászberény térségében nagy területen érzékeltek földrengést. A kormányhoz érkezett beszámolók szerint a Mercalli–Cancani–Sieberg-skála szerinti 5–6-os erősségű rengés hatására házak rongálódtak meg, egyelőre nincs pontos adat arról, hogy hány ember van veszélyben, hányat temettek be a romok. Azonnali intézkedés szükséges a veszteségek felmérésére és a segítségnyújtásra. A kormány ad hoc válságbizottságot állított fel, amelynek Ti vagytok a tagjai.

Feladatotok, hogy osszátok fel egymás között a szükséges munkákat, és képzeletben végezzétek el a legfontosabb intézkedéseket. Tájékoztassátok beszámolóban a megbízó belügyminisztériumot az eredményekről! A válságbizottság tagjainak lényegre törő megbeszélés, illetve folyamatos egyeztetés mellett egyénileg kell kidolgozniuk a beszámoló rájuk osztott témáit.

Az összesített beszámolónak az alábbiakat kell tartalmaznia:

- Tájékoztatót a minisztérium részére a földrengés keletkezésének körülményeiről, besorolásáról, a mérési eredményekről. A minisztérium elvárja, hogy körültekintő tájékoztatást adjatok a természeti katasztrófa tudományos hátteréről is. Ez szükséges a sajtótájékoztatóhoz.
- Az intézkedésekhez szükséges eszközöket és mentőegységeket.
- Az emberveszteségeket, a sebesültek helyzetét.
- Az utak, az épületek és az ipari létesítmények állapotát.
- Rövid válságterv arra az esetre, ha a földrengés megismétlődne.

A beszámoló terjedelme – tekintettel a minisztérium túlterheltségére – ne haladja meg az 1 A4-es oldalt!

Forrás: Makádi 2007: A rész

A végére hagytuk a leggyakrabban használt, együttműködésen alapuló feladatot: a problémamegoldáson alapuló vagy projektfeladatok esetében a csoportokban létrehozandó produktum több, felosztható résztevékenység alapján alakulhat ki, a csoportban tehát felosztják egymás között a

résztevékenységeket, majd ebből hozzák létre a beadandó, bemutatandó végső produktumot. Az *52. mintafeladat* egy ilyen típusú feladatra mutat példát. Ez a feladat a megoldásra vonatkozóan kevés utasítást tartalmaz, a készítők abból indultak ki, hogy a tanulók önállóan meg tudják szervezni a munkát. Természetesen a szervezéshez is lehet több irányítást adni, amennyiben ez szükségesnek tűnik (erre a fejezet során még mutatunk példákat).

Ebben a részben néhány példát tekintettünk át arra, hogy ha a tanár pontosan előkészíti a feladatokat, előre végiggondolja a kitűzött célhoz vezető tanulási utat, akkor az órán háttérbe vonulhat, a tanulók az előkészített anyag segítségével végighaladnak azon az úton, amelyet kialakított. Az együttműködésen alapuló feladatoknak vannak azonban ennél még összetettebb fajtái is, amelyekben a tanulók egymás tanárai is.

A mozaikmódszer és a forgó csoport

Az együttműködésen alapuló feladatok alapja lényegében az egymástól való tanulás, és vannak olyan módszerek, amelyek kifejezetten a tanulói és a tanító szerep folyamatos változtatására építenek. Ezeknek a lényege az a természetes alapelv, hogy ha valakinek el kell magyaráznunk, meg kell tanítanunk valamit, akkor azt nagyon alaposan megtanuljuk magunk is. Ismerkedjünk meg a mozaikmódszerrel, amelynek az alapelvét kiválóan lehet variálni a feladatkészítés során!

A *mozaikmódszer szerinti tanulásszervezés* a következő lépésekben történik (Horváth é. n.: 37 alapján):

1. A tanár a tananyagot részekre osztja, és ehhez önállóan/párban elvégezhető feladatokat, feladatsorokat készít.
2. A tanulók az előkészített feladatok segítségével párban megtanulnak egy-egy anyagrészt.
3. A tanulók párban megtervezik az anyagrész átadását (megtanítását).
4. A tanulók gyakorló párokban kipróbálják, hogy meg tudják-e tanítani az adott anyagrészt egy tanulótársuknak.
5. A tanulók csoportmunkában megtanulják az egész anyagrészt (mindenki megtanítja a maga anyagrészét a csoport többi tagjának).
6. Mérik és értékelik a teljesítményeket (egyéni mérés történik, a csoport teljesítményét az egyes egyének fejlődése alapján értékelik).

A mozaikmódszer tehát komoly előkészítő munkát igényel, hiszen önálló feldolgozást lehetővé tevő feladatsorokat kell létrehozni a tananyag egészéhez. A tanulók az egyes lépések során hol tanulói, hol tanítói

szerepben vannak jelen, így egyrészt nagyon aktív munkát végeznek, másrészt hangsúlyosabb a felelősségük saját magukért és a társaikért. Nyilvánvalóan nem véletlen, hogy a mozaikmódszert olyan helyzetekben és helyeken alkalmazzák leginkább, ahol egyes társadalmi csoportok integrálása komoly problémát jelent. A tanulók fejlesztése huzamosabb ideig pár- és csoportmunkában történik legalább egyes tantárgyakban, és a munkaforma rákényszeríti a tanulókat arra, hogy együttműködjenek, ez pedig természetesen segíti az elfogadást és az integrációt.

A módszer teljes körű és folyamatos alkalmazása tehát mindenképpen gyakorlatot és hosszadalmas feladatfejlesztési munkát igényel, de egy-egy feladatsor vagy lépés erejéig kiválóan lehet használni azt az alapelvet, hogy a tanulók a frissen megszerzett tudásukat adják tovább. Az *51. mintafeladatban* vázolt alaphelyzet (különböző szövegeket dolgoznak fel, majd továbbadják egymásnak az információkat) jól megfelel egy ilyen munkaformához. Az *53. mintafeladatban* ezt módosítjuk tehát olyan módon, hogy a tanulók még intenzívebben dolgozzanak. Ebben a feladatsorban erőteljesebben megjelenik a kooperativitás, hiszen hangsúlyozott a közös munka során a megosztott felelősség, az egyéni teljesítmény a csoporton belül, továbbá a tanító és a tanuló szerepének váltogatása.

A feladatsor logikája azonos a korábban közöltével *(51. mintafeladat*): több részinformációt dolgoznak fel külön-külön, majd megosztják egymással a részinformációkat, és ezt szintetizálják. Két alapvető elemmel gazdagodott ez a feladatsor az *53. mintafeladatban* megjelenő változatban, és ez a két alapelv jól használható más helyzetekben is. Az egyik az, hogy ebben a feladatsorban minden egyes tanulónak be kell mutatnia a korábban feldolgozott szövegét, hiszen kilép a korábbi csoportjából, és az új csoportban egyedül ő képviseli a régi csoportot, az 5. feladatban tehát felváltva tanítók és tanulók a résztvevők, azaz folyamatosan gyakorolniuk kell az információátadás és -felvétel technikáit. A másik a 4. feladatban leírt új csoport alkotásának elve, amely kiválóan alkalmazható csoportmunkában megoldott feladatok eredményének összehasonlítására és intenzív feldolgozására, *forgó csoportnak* is nevezik (Wirbelgruppe, rotating groups; vö. Szklenár 2006). Lényege az, hogy a tanulók egy részfeladatot megoldanak csoportokban (például egy problémát megvizsgálnak különböző szempontokból, egy vitás helyzetet különböző szereplők szemszögéből, de lehet egy résztéma alapos feldolgozása is), majd újabb csoportokat alkotnak úgy, hogy minden

új csoportban képviselnek minden korábbi csoportot, és így lehetőség nyílik a szintézisre, amely azonban értelemszerűen különböző lehet a csoportokban. A feladat jellegétől függően eltérő lehet a lezárás: egyes feladatokban a szintézis után már nem történik közösen semmi (például egy csoportos vitafeladat után), más esetben esetleg bemutatják az eredményt az egész csoportnak (mint az *53. mintafeladatban),* de lehetséges az a megoldás is, hogy a résztvevők visszamennek az eredeti csoportjukba, és ott hasonlítják össze a szintéziseiket.

53. mintafeladat: Példa több szöveg párhuzamos feldolgozására a mozaikmódszer alapelvének felhasználásával

A feladat célja: egy téma feldolgozása 3-5 különböző szöveg, forrás alapján.

1. feladat: csoportok kialakítása – plénum

A tanulók (rész)téma szerint választási lehetőséget kapnak: az azonos szöveget választók alkotnak csoportot.

2. feladat: a szövegek feldolgozása – egyéni és csoportmunka

Az előkészített szövegértési feladatsort (lásd 50. mintafeladat, 143. oldal) megoldják, a cél a legfontosabb információk összegyűjtése, jegyzetek készítése.

3. feladat: a szöveg tartalmi bemutatásának előkészítése – csoportmunka

A szükséges fogalmak, képek, ábrák stb. összegyűjtése, készítése, az összefoglalás begyakorlása.

4. feladat: új csoportok kialakítása – plénum

Új csoportokat hozunk létre úgy, hogy minden új csoportban legyen egy-egy résztvevő minden korábbi csoportból.

5. feladat: az információk átadása – egyéni, csoport

Az új csoportban mindenki összefoglalja a többieknek a korábban feldolgozott szöveg lényegét.

6. feladat: az információk rendszerezése – csoport

A csoportban az összes feldolgozott szövegből származó információkat rendszerezik. A téma összefoglalásának előkészítése: szükséges fogalmak összegyűjtése, kép, ábra, plakát stb. készítése.

7. feladat: az információk átadása – plénum

Összefoglalások csoportonként (beszámoló vagy plakát), az eredmények összehasonlítása.

A módszer hatékony, csak némi fegyelem szükséges hozzá, mert a csoportváltás csak akkor működik, ha az új csoportokban tényleg minden korábbi csoport eredménye megjelenik. A konkrét példánál maradva, ha például a 2. feladatban *(53. mintafeladat)* négy különböző szöveggel dolgoztunk, akkor az új csoportokban 4-4 tanulónak kell lennie, három szöveg esetén 3-3-nak stb. Ha a csoport létszáma nem teszi lehetővé, hogy azonos létszámú csoportokat hozzunk létre az első fázisban (például 19 tanulóból nem lehet négyfős csoportokat kialakítani), akkor az új csoportok közül néhányban egy-egy szöveget esetleg többen is olvastak korábban, az azonban mindenképpen probléma, ha a végén olyan csoportok is kialakulhatnak, ahol nem jelenik meg az összes szöveg eredménye.

Ebben a részben megismerkedtünk a mozaikcsoporttal, amelynek alapelvét nagyon jól lehet használni a tevékenység hatékonyabbá tételére, és a forgó csoporttal, amely szintén sok területen használható. Most pedig tegyünk egy rövid kitérőt a kooperatív tanulás módszeréhez, mert ebből is sok ötletet meríthetünk a feladatkészítéshez.

Kitekintés: a kooperatív tanulás módszere

A kooperatív tanulás olyan pedagógiai módszer, amely a tanulási folyamat során kiemelten kezeli a tanulók önállóságának és szociális kompetenciáinak fejlesztését. Ezt a tanulási módszert az integráció segítésére szokták alkalmazni, és lényege az, hogy a tanulók folyamatosan kooperatív csoportokban dolgoznak, ahol váltakozva tanulnak vagy tanítanak. A csoportok kialakítása nem véletlenszerűen és nem a tanulók szimpátiája alapján történik, hanem tudatosan heterogén csoportok kialakítására törekszenek, a csoportok nem egy feladatra állnak össze, hanem hosszú ideig, akár hetekig is együtt maradnak. A kooperatív tanulási módszer fontos eredménye tehát a szociális tanulás: az eltérő kulturális hátterű, adott esetben különböző anyanyelvű tanulók egymásrautaltsága miatt egyrészt elfogadóbbak lesznek egymást iránt, másrészt komoly tapasztalatra tesznek szert azon a téren, hogy hogyan lehet együtt dolgozni olyan emberekkel, akiknek a kulturális háttere jelentősen különbözik az övékétől. Ennek a tanulási módszernek a hátterében tehát az a törekvés áll, hogy az iskolai színtéren törje meg a társadalom homogenitásra törekvését.

A munka menete a mozaikmódszernél megtárgyalt módon alakul: a tanár a tananyagot részekre bontja, és ehhez csoportokban feldolgozható feladatsorokat készít. A szociális ismeretek meglétét nem feltételezik, hanem azt is közvetlenül tanítják a feladatok során, tehát nagyon pontosan rögzítik a feladatok elvégzéséhez szükséges lépéseket és a feladat megoldásához szükséges szerepeket. Ebben a tanulási formában az egyén nemcsak önmagáért felel, továbbá nemcsak a feladat, hanem a folyamat is hangsúlyos, és az ellenőrzés alapja sem elsődlegesen a közös produktum, hanem a csoportban résztvevő egyének dokumentálható fejlődése (vö. Kagan 2001: 4., 5–6, Horváth é. n.: 17–18).

A munkamódszer nagyon hatásos azért is, mert a tanítói és tanulói szerepek folyamatos cseréjével operál, több idő jut a gyakorlásra, gyakori az értékelés, több a bátorító, támogató interakció és kevesebb a szorongás. A diákok tehát aktívabbak, önállóbbak, nyíltabbak, a tanárok pedig kevesebb energiát fordítanak a fegyelmezésre, ám lényegesen többet a munka előkészítésére és szervezésére (vö. Kagan 2001: 3, 4). E kitérőre azért volt szükség, mert a következő részben rátérünk az együttműködésen alapuló feladatokkal kapcsolatos konkrét problémákra, és a kooperatív módszerből nagyon sok elem haszonnal átvehető akkor is, ha a tanulási folyamat egészét nem lehet kooperatív módszer alapján lebonyolítani. Jó ötleteket meríthetünk például a csoportmunka szervezése, a tanulói szerepek segítése, a csoportok létrehozása és az értékelés terén.

Az együttműködésen alapuló feladatok kivitelezése

A szakemberek egyetértenek abban, hogy a csoportmunka és a pármunka fejleszti a tanulók szociális kompetenciáját és önállóságát, sőt korábbi példák mutatták, hogy a jól előkészített és kivitelezett csoportos feladat hatékonysága is erősebb lehet, mint az egyéni és plenáris munkaformák kombinációjából kialakuló szokásos kérdve kifejtő módszer. A csoportmunka gyakorlati megvalósítása azonban sok nehézséget és buktatót rejt magában. Sok tanár tart a csoportmunkától, bizonytalannak tartja a kimenetelét, úgy érzi, hogy a feszített tempó és a sok tananyag mellett erre nincs ideje, tart az órai zajtól és rendetlenségtől, és nincs elegendő ideje vagy ötlete az előkészítéshez. Ebben a részben az együttműködéssel kapcsolatos gyakorlati kérdéseket tárgyaljuk.

Milyen feladatokat lehet együttműködéssel megoldani?

A korábbi példák mutatják, hogy a csoport- vagy a pármunka nagyon változatos feladattípusoknál alkalmazható, bonyolultabb, több lépésből álló feladatsorokon ugyanúgy, mint egyszerűbb zárt feladatoknál. A lényeg minden esetben az, hogy a feladat megoldása során kihasználható, hogy a tanulók különböző készségekkel, ismeretekkel, motivációval rendelkeznek. Ebből azonban következik az is, hogy csoportmunkára kevéssé alkalmasak azok a feladatok, amelyek egyszerű memorizálást vagy rutinmegoldást igényelnek, amelyek nem teszik lehetővé vagy szükségessé, hogy a tanulók különböző módon járuljanak hozzá a megoldáshoz.

A következő tanítási/tanulási célokhoz lehet jól alkalmazni a csoportban (illetve pármunkában) megoldható feladatokat:

- adatok, információk rendezése,
- szabályszerűségek, törvények felfedezése,
- adatok, információk összehasonlítása (információhiány kezelése),
- ismétlés, rendszerezés,
- problémamegoldás, döntés,
- szöveg, információ kiegészítése személyes tapasztalattal,
- valamilyen összetettebb, sokféle készséget igénylő produktum (szöveg, kép, hangzó anyag, jelenet, film stb.) létrehozása.

Láthatóan szinte minden területen alkalmazhatók az együttműködésen alapuló feladatok. A tanárok félelme azonban nem alaptalan, mert tényleg sok aknát rejt ez a fajta munka. Nézzük át most a leggyakoribb problémákat!

Gyakorlati problémák a csoportmunka kivitelezésekor

Elég sok munkát igényel a csoportmunka *előkészítése,* hiszen azon túlmenően, amit minden feladathoz meg kell tenni (tanulási célok meghatározása, feladat megtervezése), ebben az esetben párhuzamos feladatokat kell tervezni, az igényesebb lebonyolításhoz komplett feladatlapokat kell szerkeszteni, ehhez megoldókulcsokat vagy magyarázatokat kell előkészíteni. A csoportok felosztása is igényel előkészületeket, a feladat megoldásához és az eredmények összehasonlításához vagy ellenőrzéséhez szükséges anyagokat, eszközöket is össze kell gyűjteni. Sokszor a tanár tovább dolgozik az előkészítéssel, mint a tanulók magával a feladattal.

Ha a tanár előadást készít elő, akkor elég pontosan kiszámítható, hogy milyen *tartalmakat* mond majd el, ugyanez nem ennyire egyértelmű a

csoportmunkánál. A feladatlapok előkészítése, az értékelés megtervezése során alapos mérlegelést igényel, hogy a legfontosabb tartalmak, tanulságok leszűrhetők legyenek. Érthető módon ez sok tanárt aggodalommal tölt el, érdemes azonban végiggondolni, hogy a gondosan előkészített és előadott tartalmak valóban „megérkeznek-e" a tanulókhoz, hiszen önmagában attól, hogy a tanár elmond valamit, még nem biztos, hogy a tanuló gondolkodásába az beépül.

A csoportmunkát elutasító tanárok egyik leggyakoribb érve az *időigény.* A csoportmunkában végzett feladatok lényegesen tovább tartanak, mint ugyanannak az anyagrésznek a tradicionális kérdve kifejtő módszerrel való feldolgozása. Ha tehát az „anyag leadásában" gondolkodunk, akkor természetesen nem éri meg a csoportmunkára pazarolni az időt, egyszerűbb és gyorsabb, ha a tanár elmondja az információkat. Néha azonban érdemes belegondolni abba, hogy mi is történik az osztályteremben akkor, amikor a tanár beszél, a tanuló pedig hallgat. Figyelje meg saját magát egy beszéd, egy ünnepi köszöntő vagy bármilyen más frontális típusú előadás során hallgatóként! Hihetetlen gyorsan kapcsolunk át ilyenkor egy nagyon kellemes, nyugodt állapotba, elindulnak a „belső filmek", a befogadás pedig vagy megtörténik, vagy nem. Ha tehát fejlesztési célokban gondolkodunk és nem leadandó anyagban, akkor az a lényeg, hogy a tanulóval és a tanulóban mi történik, az ár-érték arány felől közelítve tehát ebben a kérdésben az a döntő, hogy a tanulási eredmény szempontjából melyik munkaforma milyen hasznot hoz, a tevékenykedtető tanulási formák nagyobb időigénye csak ebből a perspektívából mérlegelhető. Mindenképpen tény azonban, hogy a nem elég jól előkészített csoportmunka extrém módon elhúzódhat, fölösleges időpocsékolássá válhat.

A csoportmunka során kialakuló káosz egyrészt a dolog lényegi sajátossága, hiszen a folyamatban részt vevők nagyjából kiszámítható működéséből fakad, de sokszor visszavezethető az együttműködési készségek hiányára is. A *munka folyamata* – megfigyelések alapján – viszonylag jól kiszámítható és szakaszolható, és így természetesen segíthető is. A csoportmunkának négy fázisát különböztethetjük meg (Gudjons 1993, 124–137 nyomán, idézi Schwerdtfeger 2001: 192). A feladat kiosztása után általában egy csendes és lassú fázis következik (Forming), amely során a csoport egyrészt összerendeződik, másrészt minden résztvevő megpróbálja megérteni a feladatot. Ha a résztvevőknek kevés a gyakorlata a csoportmunkában, ha nem egyértelmű a feladat, vagy ha nincs jól előkészítve

a munkahely (például nem látják, hallják egymást jól a csoporttagok, vagy a csoportok zavarják egymást), akkor ezen a fázison nagyon nehezen tudnak továbblépni. Ezt követően általában egy viharosabb, élettelibb fázis következik (Storming), amelyben a lehetséges megoldási módok, módszerek között kell a csoportnak választania. Ez a fázis nagyon fontos a feladat eredményessége szempontjából, hiszen ha elég sok megoldási mód jelenik meg, akkor nagyobb az esély a hatékonyságra. A motiválatlan csoportok egyik fő jellemzője például, hogy ez a munkafázis szinte kimarad: elfogadják az első felmerülő javaslatot, és már mennek is tovább. Sokszor azonban ez a fázis is nagyon időigényes lehet, ha a csoport nem tud közösen döntéseket hozni, vagy ha konfliktusok vagy versengések akadályozzák a közös munkát. Ezt általában egy megállapodás zárja le (Norming): rögzítik a közös normákat, a munkamódszereket, a megoldási módokat, elosztják a feladatokat, és ezt követően nekilátnak a tulajdonképpeni munkának (Performing). Ezeknek a fázisoknak komoly szerepe van a közös feladatmegoldásban, ugyanakkor az előkészítés és a lebonyolítás során a tanárnak segítenie kell abban, hogy ezek az optimálisnál ne húzódjanak el jobban.

Az *együttműködési készség fejletlensége* is nagyon sok problémához és eredménytelen munkához vezethet. Gyakori probléma, hogy a csoportok nem dolgoznak célratörően, vagy egyáltalán nem a feladattal foglalkoznak. Felnőtt továbbképzések során szerzett gyakori tapasztalatom például, hogy a résztvevők a frontális szakaszokban magától értetődően kikapcsolják a telefonjukat, a csoportmunka idején azonban nem feltétlenül. Nyilvánvalóan tükröződik ebben egyfajta értékítélet is, amely a csoportmunkát alábecsüli. Az idegen nyelvek esetében gyakori probléma továbbá az is, hogy a csoportmunka során a tanulók automatikusan az anyanyelvükre váltanak. Előfordul az is, hogy a belső konfliktusoktól nem tudnak dolgozni a résztvevők, azaz a csoporton belüli csoportpszichológiai folyamatok kedvezőtlenül alakulnak, a tanulók nem tudják azokat a szerepeket felvenni a munka során, amelyek a munkát támogatják, vagy nem tudják a közös munkát önállóan olyan szinten megszervezni, hogy hatékonyan tudjanak együtt dolgozni. Gyakran azért eredménytelen a munka, mert a tanulók nem figyelnek egymásra vagy nem segítenek egymásnak. Előfordul, hogy egyesek elnyomják a többieket, mások hátráltatják a munkát, vagy egyszerűen nem vesznek részt a közös feladat megoldásában. Nyilvánvaló, hogy ezekben a helyzetekben a csoportmunka nem jelent az egyén számára lehetőséget a továbbfejlődésre vagy a tanulásra.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a csoportmunka hatékonyságának és eredményességének növelése érdekében meg kell oldanunk néhány dolgot. Erőteljesebben szabályoznunk kell tehát a folyamatot, amely a feladatmegoldás eredményéhez vezet, erősítenünk kell a tanulók egyéni felelősségvállalását, átgondoltan kell megterveznünk a csoportok beosztását, az értékeléssel is hangsúlyoznunk kell, hogy minden egyénnek fejlődnie kell a csoportban megoldott feladat révén. És nyilvánvalóan időt kell adnunk a tanulóknak ahhoz, hogy megszokják és megtanulják ezt a munkaformát is.

Módszerek a csoportmunka hatékonyságának javítására

Aki már résztvevőként próbálta, tudja, hogy egyáltalán nem egyszerű csoportban hatékonyan dolgozni, nem feltételezhetjük tehát, hogy automatikusan meg tudják oldani ezt a feladatot a tanítványaink. A tanulók sokszor nincsenek tisztában azzal, hogy milyen lépésekben tudják a legjobban megoldani a feladatot, és azzal sem, hogy mit tudnak ők személyesen hozzátenni a feladathoz, vagy hogyan tudják egymást segíteni a hatékony munkavégzésben. A *munkafolyamat szabályozása* tehát kiemelkedően fontos. A feladat leírásakor ezért nemcsak az eredményre, hanem magára a folyamatra is hangsúlyt kell fektetni. Érdemes minden csoporttag számára jól látható módon pontos feladatleírást készíteni (táblán, plakáton, esetleg a munkahelyre kitett nagyméretű papíron), fontos, hogy ez a munkavégzés során végig szem előtt legyen. Az *54. mintafeladat* ennek egy lehetséges modelljét mutatja, az *55. mintafeladat* pedig egy konkrét tantárgyi megvalósítást.

54. mintafeladat: Modell a csoportmunka folyamatának szabályozására

A feladatotok a következő (a cél, azaz az eredmény pontos és részletes leírása).
Dolgozzatok a következő lépésekben:
1. Először …
2. Ezt követően…
3. …

Ügyeljetek közben arra, hogy…
Szükségetek van…(a felhasználható eszközök listája, esetleg hogy hol találják).

55. mintafeladat: Példa a csoportmunka folyamatának szabályozására földrajzból

Egy kétnapos kirándulás útvonalát kell megterveznetek 4 szakaszban. Csoportmunkában fogtok dolgozni. Válaszoljatok az útvonallal kapcsolatban feltett kérdésekre! A csoportvezetővel megbeszélt munkamegosztás szerint dolgozzatok maximum 20 percig! Jegyzeteljetek a füzetetekben, a számításokat is ott végezzétek! Beszéljétek meg közösen a feladatokra adandó válaszokat! A végleges válaszokat és eredményeket a választott „jegyző" írja be a feladatlapra!

Forrás: Makádi 2007: A rész

Az *55. mintafeladatban* nemcsak a folyamatot szabályozták, hanem a *folyamatot kialakított szerepekkel is segítették.* A csoportmunkában a tanulók különböző szerepeket vesznek fel, amelyek kedvező esetben támogatják a közös munkát, ám előfordulhat, hogy egy-egy résztvevő passzív vagy diszfunkcionális szerepeket vesz fel, ilyenkor ők akadályozzák saját magukat a fejlődésben vagy az egész csoportot a hatékony munkavégzésben. Ebben a kérdésben sokat tanulhatunk a kooperatív módszertől.

A kooperatív tanulási módszer sajátossága ugyanis, hogy állandó szerepeket alkalmaznak, de változó szereposztásban. Szerepkártyákkal dolgoznak tehát (12 állandó kártya), ezeket egyes feladatoknál a csoportok önállóan osztják ki, más helyzetekben a tanár dönti el, hogy melyik tanulónak mi lesz a feladata az adott szakaszban. Ahogyan a csoportok összeállítása során is tudatos pedagógiai megfontolások alapján dönt a tanár, úgy a szerepek felosztása esetén is így tesz. Természetesen nem feltétlenül alkalmazzák mindegyik szerepet mindig, a tevékenység határozza meg, hogy melyekre van szükség. A kooperatív tanulási módszerben alkalmazott 12 szerep leírását a *13. táblázat* tartalmazza. Jól látható, hogy több szerep alapvetően a szociális tanulás segítése miatt szükséges (például bátorító, dicsérő, kérdező), tehát nem csak a szokványos eredményközpontú szerepekkel operálnak (például feladatmester, jegyző). Nyilvánvalóan meghatározó a kulturális háttér is abban, hogy mely szerepeket osztanak ki, a szerepekben tükröződő pozitív, dicsérő hozzáállás a magyar kulturális hagyományokban akár komikusnak is hathat, de érdemes kísérletezni ezekkel is, hiszen a pozitív szemlélet, a teljesítmény vagy a fejlődés értékelése sokat segíthet a tanulók fejlődésén.

13. táblázat: A kooperatív tanulási módszerben alkalmazott szerepek

Szerep	Feladat	Példa
1. Bátorító	A következő beszélőt kell segítenie a megszólalás előtt	*„Most hallgassuk meg... "*
2. Dicsérő	A megszólalás után kell pozitív visszajelzést adnia.	*„Remek ötlet!"*
3. Tapsvezér	A csoportot mozgósítja dicséretre.	*„ Veregessük meg ... vállát!"*
4. Kapus	A részvétel kiegyenlítője.	*„Ez nagyon érdekes, Joe. Sally, mi a te véleményed?"*
5. Edző	A folyamatot próbálja erősíteni, javítani.	*„ Vizsgáld meg újra a második problémát!"*
6. Kérdező	Azt ellenőrzi, hogy nincs-e valakinek kérdése.	
7. Ellenőr	Azt ellenőrzi, hogy mindenki tisztában van-e a feladattal.	
8. Feladatmester	Ügyel a kiadott feladat pontos végrehajtására.	*„Még nem végeztünk a 3. teendővel!"*
9. Jegyző	Rögzíti az eredményeket	
10. Visszatekintő	Alkalmi összefoglalásokat kezdeményez.	
11. Csendkapitány	Leállítja a fecsegést.	
12. Eszközügyelő	Gondoskodik arról, hogy az előkészített eszközök a csoporthoz kerüljenek.	

Kagan 2001, 14: 10–12 alapján

A csoportmunka előkészítése során tehát érdemes ilyen állandó szerepekkel dolgozni. Ebben az esetben időt kell szánni arra, hogy az egyes szerepek tartalmát alaposan feldolgozzák a tanulók, és természetesen a feladat megoldása után azt is értékelni kell, hogy ki milyen mértékben tudta a szerepét megoldani. A szerepek hatékony felhasználásán az is segíthet, ha nagyon pontos szerepkártyákat készítünk elő, és ezeket is folyamatosan használjuk, például:

Te vagy a **vitavezető**
Az a feladatod, hogy vezesd a vitát, ha egy-egy pontot lezártok, akkor azt összefoglalod, majd átvezeted a vitát egy másik résztémára. Igyekszel mindenkit bevonni a vitába.

Te vagy a **megfigyelő**
Követed a vitát, és folyamatosan mérlegeled, hogy minden résztvevő a témánál maradt-e, vagy esetleg eltért attól. Szükség esetén mutasd fel a következő kártyákat:

Pillanatnyilag megfelelően vitatkozunk.
A vitánk éppen céltalan.
Mellékes megbeszéléseket folytatunk.
Németül (stb.) kellene beszélnünk!

Te vagy az **időfelelős**
Te ügyelsz arra, hogy a megadott időt betartsátok. Figyelmezteted a csoportot arra, hogy a vitát tempósan folytassátok, ha úgy érzékeled, hogy túl sok időt fordítottatok egy pont megvitatására.

Te vagy a **jegyző**
Kulcsszavakban rögzíted a vita legfontosabb eredményeit. Segítesz a vitavezetőnek az összefoglalásokban.

Wicke 2004: 36–37 alapján

Ez az ötlet egyébként tovább is fejleszthető. Ha a tanár feladatokkal dolgozik az órán, akkor nagyon sok szervezőmunkája van, és valóban segítségre van szüksége. Érdemes ezért folyamatos szerepekkel,

szerepkártyákkal dolgozni, hiszen ez is jó lehetőséget ad a feladatok és a felelősség megosztására. Akár minden órán ki lehet osztani bizonyos szerepeket, például: az „időfelelős" figyelmezteti a tanárt, ha a megbeszélt idő lejárt, vagy vége az órának, a „hörcsög" begyűjti a hiányzóknak a szükséges anyagokat, a „segéd" segít az anyagok kiosztásában vagy a technika kezelésében. Ezek is eszközök arra, hogy a tanár jelezze, mindenkitől azt várja, hogy az órán valóban dolgozzon, tegyen bele valamit a közösbe. Ha jól előkészített óráról van szó, akkor tulajdonképpen egyetlen ember üldögélhet dologtalanul a sarokban: maga a tanár.

A csoportalakításhoz használható feladatok

A csoportok kialakítására több lehetőség van, a leghelyesebb ezt is a feladat céljától függővé tenni. Elvileg nyilvánvalóan négyféle lehetősége lehet a tanárnak: egyéni szimpátia alapján döntenek a tanulók, a különböző feladatok között választanak a tanulók érdeklődésük szerint, a tanár állítja össze a csoportot, és a véletlen dönt. A négy lehetőség közötti választásban szerepet kaphat az is, hogy a csoportbeosztás sokszor jó alkalmat teremt a váltásra, a mozgásra, és ez – hajól használják – segíti a koncentrációt is.

Viszonylag gyakran használják a tanárok a *szimpátia szerinti csoportbeosztást*, és ennek van is helye és tere, hiszen bizonyos feladatok megoldásánál fontos lehet, hogy olyanokkal dolgozzanak együtt a tanulók, akikkel jobban együtt tudnak működni, vagy akik előtt szívesebben feltárnak személyesebb jellegű dolgokat. Fontos azonban, hogy a szabad választástól sokszor eltérjünk, hiszen csak így tudjuk elérni, hogy olyanokkal is együttműködjenek a tanulók, akikkel egyébként nem vagy nem szívesen dolgoznak együtt. Egy új csoportnál segíti a megismerkedést is, ha viszonylag gyakran váltják a csoportokat. Ha a szabad választás mellett döntünk, akkor is érdemes valahogy mozgáshoz kötni a csoportalkotást, ellenkező esetben a tanulók arra fognak törekedni, hogy a már adott ülésrendnél maradjanak, és mindenki a szomszédjával dolgozik.

Ha olyan típusú a feladat, hogy az egyes csoportok különböző feladatokat kapnak, akkor *érdeklődés alapján* is lehet csoportot alakítani. Erre az *51. mintafeladatban* (146. oldal) adtunk egy példát, ahol először a tanulók kiválasztották a feldolgozandó szöveg témáját, és ez alapján alakultak ki a csoportok. Ezt is érdemes mozgással összekötni, ellenkező

esetben hajlamosak a tanulók arra, hogy a körülöttük ülőkkel együtt válasszanak egy témát, tehát nem feladatot választanak, hanem szimpátia alapján csoportot. Jó megoldás például, ha a tanár négy különböző helyre felragaszt a falra egy címet, kulcsszót vagy rajzot, tehát valamit, ami jól szimbolizálja a választási pontot, majd ehhez odaállnak a tanulók, és így alakulnak ki a csoportok.

A tanulók *tudatos beosztása* is többféle módon történhet. Az egyik lehetőség, hogy a tanár az adott feladat megtervezésekor összeállítja a csoportot, és a feladatot már névre szólóan adja ki. De ezt is meg lehet oldani úgy, hogy legyen a tanulóknak némi szabadságuk is. A kooperatív tanulás módszerében például szívesen használják a vegyes csoportokat, ami azt jelenti, hogy mindegyik csoportban van egy tanulmányi szempontból jó, egy gyengébb és két közepes tanuló. Az ilyen csoportok kialakítása megoldható a „párok párja" módszerrel (Kagan 2001, 6: 1). Ilyenkor a tanár három csoportba osztja a tanulókat, tehát például a 30 fős osztályban 7 tanuló lesz az A csoportban, 7 a B-ben és a többiek a C-ben. A tanár természetesen nem utal arra, hogy mi alapján döntött, de az A csoportba a várhatóan nagyon jól működő tanulókat osztja be, a B-be a gyengébbeket és a C-be a többieket. A folyamat első lépéseként a tanulók szabadon párokat alkotnak úgy, hogy A-C és B-C párok jöjjenek létre, akik a terem két oldalára állnak (például balra állnak az A-C párok és jobbra a B-C párok). Ezt követően a párok választanak szabadon egy másik párt, így mindegyik csoportban lesz egy A és egy B tanuló, és kettő az eredeti C csoportból. Mivel az osztály létszáma miatt (30 fő) nem lehet tisztán négyfős csoportokkal dolgozni, az első választásnál a tanár kihirdeti, hogy két trió létrehozására is lehetőség van A-C-C vagy B-C-C kombinációban, a párok párja választásakor azonban ők nem választhatják egymást. Az egész folyamat viszonylag egyszerűen lebonyolítható, ha a tanár szimbólumokkal és nyilakkal egy csomagolópapírra felrajzolja a folyamatot előre.

A *véletlenszerű csoportbeosztásra* számtalan ötletes módszer létezik, az egyik lehetőség, hogy a tanulók összetartozó dolgokat húznak, és ez alapján alakítanak csoportokat. Lehet például szimbólumokat előkészíteni, és az azonos szimbólumokat húzók lehetnek egy csoportban, de az is lehet, hogy a tanár képeket vág szét annyi darabra, ahányan a csoportban dolgoznak majd, a tanulók húznak, és egy társasági puzzle keretében megkeresik a csoporttársaikat. További lehetőség, ha a tanulók valamilyen

személyes dolog alapján sorba állnak, és az így létrejött sort osztja be a tanár csoportokra. A sor lehet klasszikus tornasor, de dönthet a születési idő, a felébredés ideje, a lakóhely távolsága az iskolától stb. A véletlenszerű beosztáshoz tantárgyi tartalmakhoz kötődő feladatokat is lehet készíteni, így például valamilyen törvényszerűség leírása, összeillő fogalmak szétvágott darabjainak összeillesztése alapján is lehet párokat, csoportokat alakítani. Esetleg a csoportmunkára való ráhangolódást is össze lehet kötni a csoportalakítással. Erre egy lehetőség a *golyóscsapágynak* (Kugellager, double circle; vö. Szklenár 2006) is nevezett módszer. A tanulók két kört alkotnak úgy, hogy a külső és a belső körben állók egymással szemben állnak, tehát tulajdonképpen párok állnak körben. A tanár megfogalmaz 2-3 bevezető kérdést vagy témát, amely már előkészíti a következő feladatot. A tanár megmondja az első kérdést vagy témát, és a tanulóknak 1 percük van arra, hogy ezt a párjukkal megbeszéljék. Ezt követően a tanár jelzi, hogy lejárt az idő, és a két kör két különböző irányban továbblép, tehát mindenkinek új párja lesz. Ekkor kapják a következő kérdést vagy témát, erről újra beszélgetnek 1 percet. Ezt ismétlik 3-4-szer, majd a tanár az éppen aktuális felállás alapján osztja be a csoportokat.

A csoportmunka megkezdése előtt tehát nagyon határozott irányításra van szükség. Ebben a fázisban a tanárnak nagyon erősen kézben kell tartani a folyamatokat: fontos, hogy a csoportbeosztásnál a tanulók betartsák a szabályokat, irányítani kell a csoportok elhelyezkedését is, figyelni kell arra, hogy ne zavarják egymást. Ha mindenki megtalálta a helyét, és elkezdődött a munka, akkor természetesen a tanár átadja az irányítást a tanulóknak, és ő már háttérbe húzódhat. Innentől kezdve csak akkor van rá szükség, ha valakinek kérdése van.

A csoportmunka és a pármunka eredményeinek kezelése

Nyilvánvaló, hogy a tanárnak át kell értelmeznie a saját szerepét a csoportmunkában, és ez különösen igaz az eredmények kezelésére. Az egyéni és frontális munkaformák keveredéséből kialakuló munkában, így a kérdve kifejtő módszerben is a tevékenység alapja az, hogy a tanuló csinál, mond valamit, a tanár pedig eldönti, hogy ez jó-e. Ha a felelősséget meg akarjuk osztani a tanulókkal valamilyen tevékenykedtető módszerrel, akkor az ellenőrzés felelősségéről is érdemes elgondolkodnunk, bármennyire is kellemes ez a mindentudó szerep.

A csoportok sokszor úgy dolgoznak, hogy mindenki azonos feladatot old meg párhuzamosan, és az eredmény jól meghatározható, megoldókulccsal is ellenőrizhető, ilyenkor jól alkalmazható az *önellenőrzés.* Ez az eljárás alkalmazható zárt típusú feladatoknál, vagy olyan rendszerezésre szolgáló táblázatokban, ahol egy helyes megoldás van. Természetesen az is lehet, hogy a csoportok vagy a párok egymás munkáját ellenőrzik.

Sok esetben nincs szükség ellenőrzésre. Épp a nyitottabb, komplexebb feladatoknál ugyanis előfordulhat, hogy elvileg nem lehet rossz megoldás, csak különböző. Ebben az esetben tehát nem szükséges a megoldást ellenőrizni, viszont tanulságos lehet a különböző megoldások *összehasonlítása vagy elemzése.* Erre is számtalan különböző lehetőség létezik: galériaszerű kiállítás a falon, a korábban említett forgó csoportos megoldás, esetleg a csoportokból egy résztvevő a helyén marad az eredménnyel, a többiek pedig áttanulmányozzák a többi eredményt. Ebből a szempontból lényeges még az is, hogy milyen típusú a létrejövő produktum: írásbeli vagy szóbeli, és milyen formátumban készül, hiszen lehetnek cédulák, hosszabb szövegek, számítások levezetése, plakátok, rajzok, hangfelvételek, fotók, filmek, párbeszédek stb., és ezek mindegyike más módon kezelhető. Az eredmények összehasonlításakor fontos, hogy a tanulók kapjanak még valamilyen feladatot, hiszen különben csak nézelődnek. Feladatuk lehet, hogy kommentárt fűznek a produktumokhoz, lehet különböző szempontok szerint értékelni, a saját megoldással összevetni stb.

Vannak olyan feladatok (például egy vita lebonyolítása), ahol a produktum már *nem igényel további elemzést és ellenőrzést,* a csoportmunka maga az eredmény. Nem szükséges tehát feltétlenül és mindig a plénumba kerülnie az eredményeknek.

A munkaforma (tehát a feladat) megtervezésekor komolyan végig kell gondolni az eredmények feldolgozásának módját. Előfordulhat például, hogy egy adott feladatot kiválóan meg tudnak oldani a tanulók 3 fős csoportokban, a 30 fős osztályban azonban ilyen módon 10 különböző eredmény születik majd. Ha ezeket az eredményeket valamilyen formában meg kell beszélni vagy ki kell értékelni, akkor vállalhatatlanul soknak tűnik a 10 különböző eredmény, tehát a tanulóknak nagyobb csoportokban kell dolgozniuk. Ha az eredményt egy megoldókulcs segítségével fogják a csoportok ellenőrizni, párhuzamosan dolgozva, vagy nincs is szükség az ellenőrzésre, akkor tökéletes lesz a 3 fős csoportokból kialakuló munkaforma.

A csoportmunka tehát sok érdekes lehetőséget rejt, bármilyen komplex, érdekes vagy bármilyen médiumot igénylő eredmény létrejöhet, pusztán arra van szükség, hogy a tanár tudatosan felkészüljön az eredmények kezelésére. És többnyire ez az a pont, ahol a legnehezebb a tanár saját berögződéseitől való eltávolodás: nem kell mindig minden vitát közösen lefolytatni, nem kell minden megoldást mindig a tanárnak szentesítenie. A tanárra nagy szükség van a feladat előkészítésekor, ám nincs rá mindig szükség az eredmények kiértékelésekor.

A tanulók munkájának értékelése

Nemcsak az eredmények kezelése igényel gondos tervezést és némi önmérsékletet, hanem a csoportmunka értékelése is. Két alapvető kérdésben kell döntést hoznia a tanárnak. Elsődlegesen azt kell eldönteni, hogy ki értékeljen: az egyén, az együttműködő csoport, az osztály vagy a tanár, esetleg több értékelő eredményét kombinálják össze. A második súlyos elvi döntés az, hogy a csoportokban együtt dolgozó tanulók munkájának értékelése azonos-e, vagy lehetnek egyéni különbségek. Ezen túlmenően egy dologra kell még tekintettel lennünk, ha a feladat megoldása során a folyamatot is lényegesnek tekintettük, akkor megoldást kell találnunk arra, hogy a folyamatot is értékeljük, ne csak az eredményt.

Kezdjük azzal, hogy *ki értékeljen.* Ha az önálló felelősségvállalás is fontos a folyamat során, akkor annak is szerepet kell játszania az értékelésben, tehát a tanulóknak az értékelés felelősségéből is részesedniük kell. Ráadásul tény, hogy a tanár csak az eredményt tudja értékelni, a folyamatot nem. Mindenképpen érdemes a munka értékeléséhez olyan szempontokat előkészíteni, amelyek annak értékelésére alkalmasak, hogy ki mennyire tudta a saját részét beadni a közösbe, ki mennyire tudta megoldani a rábízott szerepeket. Ezekhez az önértékelésekhez kérdéseket is elő lehet készíteni, amelyek tehát különbözőek lehetnek abból a szempontból, hogy ki milyen szerepet képviselt a folyamat során. Néhány példa ilyen önértékelő kérdésekre (vö. Horváth é. n.: 77):

- Megosztottam véleményemet, ötletemet a csoporttal.
- Kértem másoktól ötleteket, információt.
- Összegeztem a csoport véleményét és gondolatait.
- Segítséget kértem a csoporttársaimtól, amikor szükségem volt rá.
- A csoport többi tagját segítettem a tanulásban.

- Megbizonyosodtam arról, hogy a csoportban mindenki tudja, hogy mit kell csinálni a feladatokkal, mindenkit bevontam a munkába.

A csoport munkájának és az egyéni munkának a részletes értékelése tehát nagyon komoly része a folyamatnak, bár nem feltétlenül lesz belőle osztályzat. Természetesen van arra mód, hogy a csoportok a folyamatot értékeljék, majd egymással megállapodjanak abban, hogy ki mennyire tudott aktívan közreműködni a munkában, és ez valamilyen formában részét képezze a végső értékelésnek. Ha a tanár a végeredményből kiindulva értékel, akkor csak csoportos jegyadásra van módja, hiszen nem tudhatja, hogy kinek mekkora része volt az eredményben. A csoportosan adott jegyek sokszor motiválóak, ugyanakkor sok feszültség forrását is jelentik, hiszen a csoportos jegyekben nem mindig tükröződik az önálló teljesítmény, vagy nem teszik láthatóvá az egyéni fejlődést. Ha a csoportmunka lényege nem annyira a produktum volt, hanem valaminek a megtanulása közösen, akkor pedig érdemes a mozaikmódszer azon eljárási módját is bevonni a munkába, amely valamilyen méréssel ellenőrzi az egyéni fejlődést, és a csoport egészének eredménye számít. Nem azt értékelik tehát, ha valaki jobban megtanulta az anyagot, hanem azt is, hogy a csoporttársait milyen jól tanította meg.

*

A nyitottság a hatékony tanulás egyik fontos alapfeltétele, a nyílt oktatás lényege pedig éppen az, hogy az oktatási folyamatot a tanuló is alakítja; a tanuló felelős saját fejlődéséért, önmagáért. A tanulói autonómia és a differenciálás komoly kapcsolatban állnak, az együttműködésen alapuló, a tanulók különbségeit figyelembe vevő feladatokra és munkaformákra nagyon alaposan fel kell készülni, ez a munka tehát nagyon időigényes. Nem szeretném elbagatellizálni a dolgot: nyilvánvalóan nagyon nehéz heterogén csoportokat tanítani, de nem nagyon tehetünk mást. Amikor bemegyünk egy osztályterembe, ott nagyon sokféle, sokszínű csoport lesz majd előttünk, és ez a sokféleség érték. Nem tehetünk mást, mint tanárként is tudomásul vesszük ezt a sokféleséget, esetleg megpróbáljuk szeretni azt, és kihasználni a közös munkában. Akkor is, ha ez nekünk, tanároknak néha nehéz.

Irodalom

Báthory Zoltán (1992): Tanulók, iskolák – különbségek. E*gy differenciált tanításelmélet vázlata*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Falus Iván – Imre Anna – Kotschy Beáta (2010): *Az OKKR szintjei és szintleírásai (szintézis)*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Gudjons, Herbert (1993): Neues aus der Gruppenforschung. In: Gudjons, Herbert (Hrsg.): *Handbuch Gruppenunterricht*. Weinheim/Basel, Beltz.

Horváth Attila (é. n.): *Kooperatív technikák. Hatékonyság a nevelésben*. Budapest, OKI Iskolafejlesztési Központ.

Kagan, Spencer (2001): *Kooperatív tanulás*. Budapest, Önkonet Kft.

Makádi Mariann (szerk., 2007): *Fejlesztő feladatok. Földrajz*. Országos Közoktatási Intézet Követelmény- és Vizsgafejlesztő Központ

Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris Kiadó.

Schwerdtfeger, Inge C. (2001): *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. Berlin etc., Langenscheidt. (Fernstudieneinheit 29.)

Szklenár Judit (szerk., 2006): *Szakma módszertár. Szakiskolai Fejlesztési Program II.* Budapest, Nemzeti Szakképzési Intézet.

Wicke, Rainer E. (2004): *Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache.* Ismaning, Max Hueber Verlag.

Einhorn Ágnes (2012): Miért jók az együttműködésen alapuló feladatok? In: Einhorn Ágnes *Feladatkönyv.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 137–167.

KÉRDÉSEK

1. Milyen szerepe van / lehet a pszichológia eredményeinek és szemléletének az idegen nyelvek oktatásában? Készítsen gondolattérképet!
2. Ha egy pályakezdő kollégája megkérdezi öntől, milyen arányban használja az egyes oktatási eszközöket egy senior, kezdő nyelvtanfolyami csoportban (tankönyv, munkafüzet, segédanyagok, audio- és vizuális eszközök, weboldalak, okostábla, applikációk) milyen tanácsokat adna?
3. Medgyes Péter tanulmányai alapján készítsen prezentációt egy tanártovábbképzés céljára, amelyben bemutatja a kommunikatív nyelvoktatás előnyeit, és felhívja a figyelmet a buktatóira is!
4. Válasszon ki egy tetszőleges témakört, és készítsen olyan óravázlatot a feldolgozására, amely a kommunikatív módszerre épül!
5. Hasonlítsa össze a kommunikatív és a posztkommunikatív módszert táblázat formájában!
6. Milyen feladattípusokat alkalmazna egy kevésbé motivált felnőtt újrakezdő csoport szókincsfejlesztő óráin?
7. Milyen szerepe van a tanárnak a kooperatív módszerekre épülő nyelvórán?
8. Dolgozzon ki egy óravázlatot a környezetvédelem témakör kommunikatív szemléletű, kooperatív módszerekre épülő tanításához B1 szintű csoport számára!

A *Régebbi és újabb nyelvoktatási módszerek* című kötet a MID-tanári segédkönyvek sorozatának része, és elsődleges célja az, hogy egy helyre gyűjtve kínálja fel a hallgatóknak azokat az alapvető olvasnivalókat, amelyeknek a segítségével betekintést nyerhetnek az idegennyelvoktatás-történet egyes állomásaiba. A jelen kötet folytatása remélhetőleg a magyar mint idegen-, környezet- és származásnyelv tanításának módszertana lesz majd.

A tantárgy, amelynek segédkönyve ez a mostani összeállítás, mindössze egy féléves, ami azt jelenti, hogy nem törekedhetünk a teljességre. A nyelvpedagógia szerteágazó történetében a fő irányok mellett kialakult, hosszabb-rövidebb ideig tartó, sokszor csak kísérleti módszerekről most nem lesz szó, viszont a kötelező és ajánlott irodalmak segítségével e területekről is lehet tájékozódni.

A fejezetek kronologikus rendben követik egymást: az első egység a kezdetektől a 18. század végéig mutatja be az idegennyelvi nyelvpedagógia történetének egyes állomásait, a második a 19. századi fő módszerekkel foglalkozik, a harmadik pedig a 20. század folyamán kikristályosodott nyelvtanítási módszereket tekinti át Bárdos Jenő, Medgyes Péter, Einhorn Ágnes, Erdei Gyula, Sólyom Réka és Nádor Orsolya tudománytörténeti munkái, összefoglalói alapján, amelyek közléséhez ezúton is köszönöm a hozzájárulásukat.

ISBN 978-615-5961-14-4