

# **NYELVPEDAGÓGIA**

Iskolakultúra-könyvek 12.

Sorozatszerkesztő

Géczy János

Szerkesztők

Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor

# **NYELVPEDAGÓGIA**

**iskolakultúra**

Iskolakultúra, Pécs, 2002

ISBN 963 641 875 6  
ISSN 1586-202X

© 2002 Iskolakultúra

Nyomdai előkészítés:  
VEGA 2000 Bt.

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

# TARTALOM

<b>ELŐSZÓ</b>	<b>7</b>
<b>NYELVPEDAGÓGIA I.</b>	
<b>BÁCSI JÁNOS: A NYELVLEÍRÁS-ELMÉLETEK HATÁSA AZ ISKOLA ANYANYELVI NEVELÉSÉRE</b>	<b>11</b>
<b>BERÉNDI MÁRTA: A NYELV TUDATOS HASZNÁLATA A SZEMÉLYISÉGFEJLŐDÉS SZOLGÁLATÁBAN</b>	<b>17</b>
<b>CSÁKBERÉNYINÉ TÓTH KLÁRA – SZIRMAI ERIKA: UGYANÚGY OLVASUNK?</b>	<b>25</b>
<b>CSILLAGNÉ ASZTALOS ENIKŐ: NYELVPEDAGÓGUS-DILEMMÁK AZ EZREDFORDULÓ MAGYARORSZÁGÁN</b>	<b>30</b>
<b>DÁVID GYULA: SLA IN HUNGARY</b>	<b>38</b>
<b>ERDEI GYULA: A POSZTKOMMUNIKATÍV IDEGENNYELV-OKTATÁSHOZ</b>	<b>47</b>
<b>GYŐRI ANNA: VÁLASZTOTT NYELVE A SPANYOL</b>	<b>53</b>
<b>HAJDÚ ZSUZSANNA: AZ IRODALMI SZÖVEG MINT STRATÉGIAI TÉNYEZŐ A KÖZÉPISKOLAI FRANCIAOKTATÁSBAN</b>	<b>63</b>
<b>LANTOS ÉVA: A KOMMUNIKATÍV GRAMMATIKA TANÍTÁSÁNAK NYELVPEDAGÓGIAI SAJÁTOSSÁGAI</b>	<b>69</b>
<b>LŐRINCZ ILDIKÓ: ÍA NYELVI FOGÉKONYSÁG KIALAKÍTÁSA A FRANCIA EVLANG PROGRAM KERETÉBEN</b>	<b>75</b>
<b>MÁTYÁS JUDIT: SYNTHETISIERENDES LESEN VON DEUTSCHSPRACHIGEN FACHTEXTEN</b>	<b>83</b>
<b>MENUS BORBÁLA: MÁSODDIPLOMÁSOK TANULÁSI STRATÉGIÁI</b>	<b>91</b>
<b>MIKES MELÁNIA: A KÖRNYEZETNYELV ÉS AZ IDEGEN NYELV FEJLESZTÉSE AZ ÓVODÁBAN</b>	<b>98</b>
<b>OSZETZKY ÉVA: SZÓKINCSEFEJLESZTÉS A FRANCIA NYELV TANÍTÁSÁBAN</b>	<b>105</b>
<b>ÖTVÖSNÉ VADNAY MARIANN: A SZÓTANULÁS NEHÉZSÉGEI: SZÓKINCSMÉRÉSEK EGYETEMI HALLGATÓKKAL</b>	<b>112</b>

<b>SZENDE ALADÁR: HELYZETKÉP HÁROM DIMENZIÓBAN</b>	<b>123</b>
<b>VÁLÓCZI MARIANNA: NYELVÓRAI MOTIVÁLÁS A FELSŐOKTATÁSBAN</b>	<b>128</b>

## **NYELVPEDAGÓGIA II.**

<b>BÁRDOS JENŐ: A KIEJTÉS FONTOSSÁGA ÉS PONTOSSÁGA</b>	<b>139</b>
<b>BIKICS GABRIELLA: A TANÍTÁSI GYAKORLAT MODELLEI A NYELVTANÁRKÉPZÉSBEN</b>	<b>153</b>
<b>DÁVID GERGELY: A NYELVVIZSGÁK AKKREDITÁCIÓJÁNAK TANULSÁGAI</b>	<b>159</b>
<b>HUSZTI JUDIT: KOMMUNIKATÍV SZEMPONTOK A NYELVVIZSGÁN</b>	<b>166</b>
<b>KURTÁN ZSUZSA: KÖVETELMÉNYEK ÉS KOMPETENCIÁK A NYELVOKTATÁS TERVEZÉSÉBEN</b>	<b>174</b>
<b>PETNEKI KATALIN: AZ IDEGEN NYELVI KERETTANTERVEK PROBLEMATIKÁJA</b>	<b>181</b>
<b>STANITZ KÁROLY: A KISGYERMEKKORI IDEGENNYELV-OKTATÁS DOKUMENTUMOK TÜKRÉBEN</b>	<b>189</b>
<b>SZÉNICH ALEXANDRA: AZ ÚJ NÉMET NYELVI ÉRETTSÉGI VIZSGA ÍRÁSKÉSZSÉGET MÉRŐ VIZSGARÉSZE</b>	<b>210</b>

# ELŐSZÓ

## „A NYELV NEVELŐ SZEREPE”

### *nevel*

[XV. sz. e. f. BécsiK., NySz., de I. *növel* is a *nő, nől* ige a.]

a *nő* ige szárm.-a, a *növel* alakv.-a, a r. nyelvben a *nevel*-nek volt ’növel’ jel.-e is. (Bárczi Géza: Magyar szófejtő szótár. Egyetemi Nyomda, Bp. 1941)

**A**XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Pécs, 2001. április 17–19.) rendezőiként – az új évszázad, sőt egy új évezred elején, a Nyelvek Európai Évében – időszerűnek tartottuk, hogy az előadások és a szakmai beszélgetések keretében – a társadalmi-gazdasági és információs kihívások előző témaköreit követően, valamint a kognitív fordulat jegyében – ezúttal különös figyelmet szenteljünk a nyelv nevelő szerepe kérdéskörének. A kongresszus e vezérgondolatához valóban számos ponton kapcsolódtak szorosabban az előadók, illetve a kerekasztal-beszélgetések és a műhelyviták résztvevői.

A talán minden eddiginél számosabb (ötszáz főnyi) résztvevői kör ezúttal is reprezentatív éves seregszemlévé avatta a hazai alkalmazott nyelvészet sokszínű palettájának képviselőit: a rendezvény szűkebb értelemben vett szakmai programjának – a két plenáris előadás, a 16 szekció, a négy kerekasztal és a két műhelyvita keretében – sikerült felölelnie a tavalyi kongresszus óta eltelt időszak újabb eredményeit. A *Bárdos Jenő* vezette (zsúfolt) kerekasztal-beszélgetést – a nyelvtanár-(tovább)képzésről folytatott (a Nyelvpedagógia szekciókhoz kapcsolódó) igen élénk vitával – eléggé formabontó módon, a késő esti órákra időzítve kihelyeztük egy igen kellemesnek bizonyult kávéházi környezetbe. Újdonságnak számított az is, hogy rendezvényünket ezúttal kinyitottuk a pedagógus-továbbképzés számára is (magyar és nyelv szakos tanároknak). A kongresszust természetesen – immár hagyományosan – könyvvarusítás és szakmai kiállítások is kísérték.

Az Iskolakultúra könyvsorozatának új köteteként éppen a Nyelvpedagógia két szekciójának anyagát, előadásainak válogatott gyűjteményét tartja kezében az Olvasó. (A jelen dokumentáció tehát nem teljes körű közlése az elhangzott előadásoknak, ugyanis néhány írott változat a szerzői szándék, illetve a lektori javaslat miatt kimaradt ebből a körből.) A *Szende Aladár* vezetésével működő Nyelvpedagógia I. szekciója (válogatásunkban 17 előadással) alapvetően a tanulási és tanítási stratégiákkal foglalkozott. Az előadások kapcsán több érdekes kérdés is fölvetődött a vitában: az olvasástanítási módszerekről (alkalmazhatóságukról

és a nyelvoktatáshoz való viszonyukról), a grammatikatanítás hatékonyságának kérdőjeleiről, a prozódia fontosságáról, a nyelv választást befolyásoló tényezőkről stb. A Bárdos Jenő és *Nikolov Marianna* irányította Nyelvpedagógia II. szekció (írott változatunkban 8 előadás) középontjában a curriculum-fejlesztés, a minőségbiztosítás és a teljesítmény-mérés (különösen a tesztelés) állott – az érintett nyelvek változatosságával. Az előadásokat mindvégig élénk vita kísérte, ezt azonban sajnos nem állt módunkban e keretek között megjeleníteni.

A kongresszus további szekciói iránt is érdeklődők kedvéért ezúton jelezzük, hogy a főtémához kapcsolódó és szélesebb érdeklődésre számot tartó előadások írott változatát (a plenáris előadásokat és a szekcióanyagok zömét) „A nyelv nevelő szerepe” című gyűjteményes központi kötetben adjuk ki (2002 márciusában), s emellett – a közelmúlt jól bevált gyakorlatát követve – egyes szekciók esetében gondoskodunk a tematikának megfelelő egyéb publikációs fórumokról is: a Nyelvészet és informatika szekció a Szak Kiadó gondozásában, a Nyelvpolitika és a Kétnyelvűség a Szekszárdi Alkalmazott Nyelvészeti Füzetek 2. számában, a Lexikográfia a Tinta Kiadónál, a Kontrasztív nyelvészet a szombathelyi „Colloquia Contrastiva” sorozatban, a Magyar mint idegen nyelv a pécsi Hungarológiai Évkönyv 3. kötetében jelenik meg.



# **NYELVPEDAGÓGIA I.**



## A NYELVLEÍRÁS-ELMÉLETEK HATÁSA AZ ISKOLA ANYANYELVI NEVELÉSÉRE

Móra Ferenc Utazás Grammatikában című novellája a következő gondolatokkal kezdődik: „Grammatika, ahová rossz éjszakákon az álmok kormányozhatatlan léghajója szokott elvinni, Katekizmus és Matematika közt fekszik, száznyolcvan fokra a Vidámság délkörétől, s a legrémesebb országok egyike, amelyek Pedagógiában található. Ha Dante járt volna valaha Grammatikában, akkor bizonyosan bevette volna a Pokolba, annak is a kilencedik körébe ...” Majd a kisfiú szörnyű álma az utazásról a következő gondolattal zárul: „... most már ha karácsonyra eljön a Jézuska mint a gyerekek barátja, inkább ne hozzon nekik semmit, de mind-mind-mind szedje össze az iskolai nyelvtankönyveket, vigye el magával messze-messze-messze...”

A Móra által felvetett probléma sajnos napjainkban is aktuális, hiszen a különböző szaktárgyi és pedagógiai felmérések azt jelzik, hogy anyanyelvtanításunk nem elég eredményes, nem elég hatékony, ráadásul *Báthory Zoltán* tantárgyi kötődések vizsgálata azt is kimutatta, hogy tanulóink mind a „fontossági”, mind a „szeretem” skálán – 4., 8., 10., 12. osztályos koruktól függetlenül – az anyanyelvet az utolsó vagy az utolsó előtti helyre rangsorolták. Pedig tanterveink készítői mindig kiemelten fontosnak tartották az anyanyelvi nevelést, e gondolatot legutóbbi tantervünk például így fogalmazza meg: „Az anyanyelvi képzés átszövi a teljes nevelési-oktatási folyamatot. Keretében mindazokat az ismereteket tudatosítjuk, rendszerezük és fejlesztjük, amelyeket a diákok az iskolában és az iskolán kívül megszerzett.”

Az iskolai anyanyelvoktatás korszerűsítése azonban soha nem haladt párhuzamosan a nyelvészeti és pedagógiai kutatások eredményeivel, a kutatások eredményei csak lassan és nehezen épültek (épülnek) be az oktatásba, különösen az alapfokúba, és hiába választunk vagy készítünk olyan programot, amely az új tantervi előírásoknak megfelel, ha nincsenek hozzá megfelelő tankönyvcsaládok, a tankönyvek ugyanis mindig meghatározzák az oktatás mikéntjét. S teszik ezt leginkább azáltal, hogy milyen nyelvleírás-elméletet tükröznek.

A rendszerváltást követő pedagógiai szabadság időszaka az anyanyelv tanításában elsősorban nem minőségi, hanem csupán mennyiségi változást hozott azzal, hogy a tankönyvpiacra tömegével jelentek meg új anyanyelvi tankönyvek, de ezek szinte kivétel nélkül a strukturalista nyelvleírás elméletét tükrözték.

A problémák rövid ismertetése után arról a három dologról fogok beszélni, melyek meg kell hogy határozzák az új anyanyelvi tanterv készítését vagy választását. Ezek a következők: Milyen nyelvroírás-elmélet alapján tanítsunk grammatikát? Egyáltalán miért tanítsunk grammatikát? Hogyan, milyen módszerrel tanítsunk grammatikát?

## MILYEN NYELVLEÍRÁS-ELMÉLET ALAPJÁN TANÍTSUNK GRAMMATIKÁT?

Ez a kérdés azonnal implikál egy másikat, tudniillik azt, hogy milyen elméletek közül lehet választani? Ennek megválaszolására tekintsük át vázlatosan a XX. századi nyelvroírás-elméletek változását. Fogadjuk el a természetes nyelv definíciójának a következőt:

$$L.: = \{ \{fonológia\}, \{morfológia\}, \{szintaxis\}, \{szemantika\} \}$$

Vagyis a nyelv olyan halmaz, amely négy részhalmazból áll. A halmazokat úgy tudjuk definiálni, hogy vagy felsoroljuk a halmaz összes elemét, vagy megadjuk azokat a szabályokat, amelyek kiválasztják a halmaz elemeit. A morfológia elemek halmaza, elemeit az egynyelvű szótárak sorolják fel. A másik három: szabályhalmaz. A fonémák a képzés helye, módja és egy megkülönböztető jegy alapján definiálhatók. A szintaxis azokat a szabályokat tartalmazza, amelyek alapján grammatikailag jól formált mondatokat tudunk létrehozni, vagy a jól formált mondatokat tudjuk elemezni, azaz szerkezetet rendelni hozzájuk. A szemantika azokat a szabályokat tartalmazza, amelyek alapján a nyelv és a világ között kapcsolatot tudunk teremteni. A szemantika kontaktusban áll a morfológiával, ebben az összefüggésben beszélhetünk a szójelentésről, valamint kapcsolatban van a szintaxissal, ez adja a mondatjelentést.

A XX. század tízes éveig a nyelvroírás szinte kizárólagos tudományos módszere a diakrón módszer volt. *De Saussure* nevéhez fűződik a szinkron nyelvroírás elméletének megteremtése, és az őt követő nyelvésziskolák nevezik magukat strukturalistáknak. A ma használatban lévő általános és középiskolás tankönyvek többsége ennek a nyelvroírás-elméletnek eredményeit tükrözi, a tantervek is erre épülnek. A strukturalisták felfogásában a nyelv alapegysége a morféma, amit ha szegmentálok, fonémákat kapok, ha pedig a morfémákat megfelelő szabályok alapján összerakom, mondat lesz belőle. Általában a jelentéstől elvonatkoztatva vizsgálják a nyelvet, a szemantikát elsősorban nem nyelvészeti problémának tartják. A strukturalista nyelvészet uralma ma is igen erős, egyeduralma pedig 1957-ig tartott, amikor megjelent *Noam Chomsky* „Syntactic Structures” című munkája, és ezzel egy merőben

új nyelvelírás-elmélet indult útjára, a generatív grammatika. Azzal, hogy azóta hány generatív modell született, és milyen jellemzőkkel, itt most nem kívánok foglalkozni. A téma szempontjából elég annyit megjegyezni, hogy a generatív grammatika lényege, hogy mondatközpontú nyelvelírás-elmélet, és a jelentéskomponens szerves része a nyelvnek. Nagyon általánosítva elmondható, hogy a generatív grammatika azokat az univerzális szabályokat keresi, amelyek egy nyelv összes grammatikailag jó mondatát képesek előállítani, és csakis azokat.

Még fontos szót ejteni egy harmadik nyelvelírás-elméletről, a kategoriális grammatikákról. *Montague* és az őt követő nyelvészek dolgozták ki az 1970-es évektől kezdődően. Ez az elmélet szemantika-központú, de legalábbis megpróbálja a grammatikát és a szemantikát párhuzamosan kezelni.

Azért tartottam fontosnak ezt a vázlatos áttekintést, mert ha most visszatekintünk a nyelv halmazokkal adott definíciójához, láthatjuk, hogy a nyelvtudomány XX. századi változásában egyféle „jobbra tolódás” figyelhető meg, azaz a nyelvelírás-elméletek a morfológia felől a szintaxison át a szemantika irányába mozdulnak el. Ez azért fontos, mert a NAT-ot és a Kerettantervet összevetve az 1960 utáni tantervekkel és tantervmódosításokkal hasonló elmozdulást láthatunk, vagyis a leíró nyelvtani ismeretek szó szerinti tanításától a nyelvhasználat tanításának irányába láthatunk elmozdulást. Már a NAT egyik kulcsfogalma lett a kommunikáció, valamint olyan új fogalmak kerültek be a részletes követelmények közé, mint szövegértés és szövegalkotás, véleményalkotás és értékelés. A grammatika a nyelvismeret címszó alatt szerepel, és mennyiségét tekintve jóval kevesebb tényanyagot követel, mint eddig bármelyik tanterv. Ha tehát a NAT-hoz és a Kerettantervhez igazodva akarok a nyelvelírás-elméletek közül választani, legcélravezetőbbnek a generatív grammatika látszik elsősorban mondatközpontúsága miatt, hiszen a szövegértés és szövegalkotás elsősorban mondatokon keresztül valósul meg, és természetesen ugyanez igaz a véleményalkotásra és az értékelésre.

Erre a nyelvelírásra épülő, a Minisztérium által engedélyezett tanönyvcsalád van forgalomban nemcsak általános, hanem középiskolák számára is.

A Kerettanterv bevezetése visszalépést jelent a NAT-hoz képest, mivel megköti egy-egy évfolyamon, hogy a nyelv melyik egységét kell tanítani. Így akarva-akaratlanul a strukturalista nyelvelírás-elmélet alapján történő tanítást sugallja.

## MIÉRT TANÍTSUNK GRAMMATIKÁT?

Először fogadjuk el egy tetszőleges  $G$  grammatika definíciójának a következőt:

$$G := VT, VN, S, R$$

$VT$  a terminális szimbólumok halmaza,  $VN$  a nem terminális halmaza,  $S$  kitüntetett nem terminális szimbólum, a mondat szimbóluma,  $R$  a szabályrendszer, amely létrehozza a mondatokat ( $VT$ -nek és  $VN$ -nek nem lehet közös eleme, és  $R$ -rel együtt számuk véges).

Első megjegyzésem az lenne, hogy a grammatika tanítása és számonkérése nem lehet cél az anyanyelvi nevelésben, csak eszköz. Még hozzá olyan eszköz, amelynek segítségével fejleszthető a kommunikációs készség, a szövegértés és szövegalkotás készsége. Ha grammatika címszó alatt azt tanítjuk meg tanítványainknak, hogy az állítmányt két vonallal húzom alá, az alanyt eggyel, a tárgyat pedig szaggatottal stb., ezzel nem az anyanyelvi képességeket fejlesztjük. A strukturalista nyelvészet nem terminális szimbólumaival végzett mondatelemzés nem képes megmutatni a mondat többértelműségét, azt sem, hogy különböző szórendű mondatok jelentése más és más, hiszen az olyan mondatokhoz, mint *A fiú találkozott egy nagy oroszlánnaal.*, *A fiú egy nagy oroszlánnaal találkozott.* stb., mind ugyanazt az ágrajzot fogja rendelni. Azt sem lesz képes megmutatni, hogy az előbbi bonyolult mondat milyen elemi mondatokból áll, és így tovább. Anyanyelvtanításunknak talán legnagyobb problémája a mondatgrammatika. Az NYKIT tankönyvek kivételével nem találunk olyan tankönyvet, amely a mondatok aláhúzásos és ágrajzos elemzésén túl többet nyújtana. Pedig a grammatika tanításának az lenne a célja, hogy számot tudjon adni a mondat jelentéséről, hiszen ezzel válik eszközzé, valamint eleget tudjon tenni azoknak a követelményeknek például, hogy a mondatokat a szövegbe beszerkesztjük; hogy a mondat kapcsolódik a többi szövegmondathoz; hogy vannak anafora és katafora kötések. Szerepelnie kell a grammatika tanításában, hogy a mondatnak van aktuális tagolása, hiszen a szövegértés képességét azzal tudom fejleszteni, ha meg tudom mutatni, hogy egy mondatnak melyik a már ismert része, valamint azt is, hogy melyik része hordozza az új információt és miért.

A másik probléma az, hogy a mondatgrammatikát mikor kezdjük el tanítani. Vagyis egy olyan tantervet választunk vagy készítünk, ami alapján a jelenlegi tankönyvek többsége felépül – amely a nyelvi rendszer felépítésében azt az utat járja, amely a fonológiától vezet a szintaxis felé –, vagyis 5. osztályban főleg fonológia, 6. osztályban szófajtan, 7. osztályban egyszerű mondat, 8.-ban pedig az összetett mondat és ami eddig kimaradt. Vagy mondattannal kezdünk, és ez alapkategória-

ként végig központban marad abból a megfontolásból, hogy a mondatokat bontani és építeni egyaránt lehet, viszont mind a kommunikáció, mind a nyelv alapegysége, és ez anyanyelvtanításunk célja. Mindkét út lehet eredményes.

## HOGYAN, MILYEN MÓDSZERREL TANÍTSUNK GRAMMATIKÁT?

A grammatikatanításunk legnagyobb anomáliájának azt látom, hogy olyan szabályokat akarunk megtanítani tanulóinknak szó szerint, amelyeket mondatszerkesztésükben hibátlanul használnak, hiszen anyanyelvüként beszélnek a magyart, és ezeket kérjük számon! A másik probléma, hogy a strukturalista nyelvészet több, a tankönyvekben szereplő definíciója újragondolásra szorulna, mivel nem vagy nehezen különböztethető meg definícióalkotásaiban a tárgynyelv és a metanyelv. Engedjenek meg egy példát, tankönyvek definícióit idézem: „Akkor használunk a mondatban tárgyas ragozású igei állítmányt, ha a mondatban határozott a tárgy”. Másik lecke: „A mondatban akkor határozott a tárgy, ha beszélő és hallgató ugyanarra a dologra gondol. A határozott tárgyat grammatikailag jelöli a tárgy előtt álló határozott névelő”. Következő lecke: „A tárgy előtt akkor állhat határozott névelő, ha a mondatban az ige tárgyas ragozású”. A bűvös kör ezzel bezárult. Az ilyen típusú definíciók miatt nem szerették (nem szeretik) tanítványaink a nyelvtant.

Hogy az efféle definíciókat elkerüljük, s tanítványaink valóban szeressék, érdekesnek találják az anyanyelvet, legcélravezetőbbnek látszik a heurisztikus tanítási módszer, vagyis hogy a már beszélt nyelv szabályait ne direkt módon bifláztassuk be, hanem hagyjuk, hogy tanítványaink maguk fedezzék fel.

A választott nyelveírás-elmélet tudományának módszere meg fogja határozni az anyanyelvtanításunk módszerét. Nem állítom, hogy csak a generatív grammatika célravezető, de azt igen, hogy az új követelményrendszerhez ez a nyelveírás-elmélet áll a legközelebb.

Befejezésül annak illusztrálására, hogy a NAT és a Kerettanterv valóban mennyi újat hozott azzal, hogy a grammatikatanítás elé helyezte a kommunikációt, a szóbeli és írásbeli kifejezőképesség, valamint interpretáció kérdéskörét:

„A népiskolai anyanyelvtanbeli oktatás célja nem egyéb, mint az, hogy megtanuljon a nép szabatosan beszélni, helyesen írni, a mások beszédét és írását biztosan és tisztán megérteni. Igen nagyon eltévesztené az olyan tanító célját, ki a népiskolában a nyelvtan szabályait elvontan és rendszeresen tanítaná és a tanuló idejét a szóragozás meddő tanulására és annak alkalmazás nélküli sikertelen felmondására fordítaná.

A népnek szükséges nyelvtani ismeretek megszerzését a többi tantárgyak, és mint fenebb ki van mutatva, az olvasás és írás gyakorlásával lehet egybekötni s a tanítás ezen módja szerint legsikeresebben megtanítani.” (1868: XXXVIII. Törvénycikk a NÉPISKOLAI KÖZOKTATÁS TÁRGYÁBAN. In: Tanterv a népiskolák számára I. Tantárgyak 2.c anyanyelvtan.)

## IRODALOM

- Bánréti Zoltán (1993): *Kommunikálj!* Korona Kiadó, PSZM Projekt, Budapest.
- Bánréti Zoltán (1997): *Transzformációs mondattan és szöveggrammatika*. NODUS Kiadó, Veszprém
- Bánréti Zoltán (1994): *Mozgékony mondat szerkezetek – rendező szabályok*. Korona Kiadó, Budapest.
- Bánréti Zoltán (1996): *Nyelvtan és kommunikáció I–II*. NODUS Kiadó, Veszprém.
- Báthory Zoltán (1989): Tantárgyi kötődések vizsgálata néhány tanulói korosztály körében. *Pedagógiai Szemle*, 1989/12. 1162–1170.
- Móra Ferenc (1935): Utazás Grammatikában. *Napok, holdak, elmúlt csillagok – A fele sem tudomány*. 299.
- Kiefer Ferenc (szerk., 1992): *Strukturális magyar nyelvtan I*. Akadémiai K., Budapest.
- Kiefer Ferenc (szerk., 1994): *Strukturális magyar nyelvtan II*. Akadémiai K., Budapest.



## A NYELV TUDATOS HASZNÁLATA A SZEMÉLYISÉGFEJLŐDÉS SZOLGÁLATÁBAN

Az alábbiakban néhány gondolatot szeretnék megosztani arról, hogy milyen kapcsolatai lehetnek az anyanyelv és az idegen nyelvek használatának, illetve a nyelvtanulásnak a személyiség fejlődésével, illetve fejlesztésével, főként a kognitív és a világnézeti fejlődés tekintetében.

A nevelés célja meghatározott típusú életvezetés megalapozása s a teljes emberi lény kibontakozásának elősegítése. (Bábosik, 1997) Ebben a folyamatban a nyelv és a nyelvhasználat a nevelés eszköze és egyben célja is. Bármilyen világnézetű nevelés is a kimondott vagy kimondatlan cél, mögötte a nyelv és a gondolkodás szerepének és összefüggésének valamilyen elképzelése áll, mely azonban ritkán explicit.

Az idegen nyelvek tanítása az a terület, ahol a pszichológia, a nyelvészet, a nyelvelméletek, a nyelvelsajátításra és tanulásra vonatkozó elméletek a leggyorsabban próbálnak gyakorlati(as) arcot öltetni, s az oktatásban közvetlenül hasznosítható módszereket produkálni. A gyakorlati nevelésben azonban maga a nyelvi tudatosság, és annak tudatosítása, hogy a nyelv meghatározott módokon való használata visszahat az emberre, a tudatra, elveszik. Így maga a nevelő sem képes e hatásokat tudatosan irányítani, befolyásolni, sőt felismerni sem. A következőkben szeretnék bizonyítani, hogy nem érdektelen a nyelv és gondolkodás viszonyát tanulmányozni a gyakorlati nevelők számára sem.

### KOGNITÍV FEJLŐDÉS ÉS NYELVI FEJLŐDÉS

Nyelv és tudat egymásra hatását számos tudományos elmélet próbálja felderíteni. A nyelvi relativizmus és a kulturális relativizmus problémaköre, miszerint a nyelv meghatározza a gondolkodást, mára számos értelemben finomodott és szerteágazóvá vált. Valójában a kognitív struktúrák és folyamatok, a nyelv, a kultúra és a társadalom összefüggésrendszerének feltárása a cél. Jelen előadásnak nem célja, hogy mindezeket az irányzatokat részleteiben bemutassa és értékelje, így a következőkben csak a főbb irányzatokat tekintjük át – a teljesség igénye nélkül – az alapvető koncepciók szemléltetésére.

Az egyik alapvető szemlélet, a nyelvi determinizmus szerint a nyelvek eltérései a gondolkodásmód eltéréseit eredményezik.

*Whorf* szerint a nyelv, mint kategorizáló rendszer szükségszerűen alakítja megismerésünket, s ezáltal valójában korlátokat teremt közöttünk és a valóság között.

Egy másik elképzelés alapján (*Kneupper*) a nyelv nem meghatározza, inkább dominálja a megismerést. Nem kényszer, hanem szükség szerint tudatosan, aktívan használt segítség lehet, például események kódolását könnyebben megoldhatjuk azokat történetekké formálva.

Vannak elméletek, melyek szerint nyelv nélkül nincs is gondolkodás. Az ötvenes években, a percepciókutatás „új szemléletében”, a nyelv leíró koncepciója alapján úgy gondolták, hogy a nyelv hiányában hiányoznak a kategoriális észlelés feltételei, így nem lehetséges a gondolkodás sem.

A szociális-konstruktív modellek szerint a nyelvnek s az azon alapuló gondolkodásnak feltétele a társas világ, így e nélkül egyik sem valósulhat meg.

Ezen típusú elméletek tehát a nyelv elsődleges szerepét képviselik a gondolkodáshoz képest. Vannak azonban olyan elképzelések, melyek a gondolkodást tekintik elsődlegesnek. Ezeket legegyszerűbben az anyanyelv elsajátítására vonatkozó koncepcióik alapján tekinthetjük át, hiszen itt látható a gondolkodás és beszéd viszonyainak, kategóriáinak egymáshoz rendelése.

Alapvetően kognitív elméletek:

*Bruner* és *Schlesinger* szerint a gyermekben preverbálisan kialakulnak kategoriális megkülönböztetések, és ezeket „vetíti le” a nyelvre az elsajátítás folyamatában. (Ilyen kategóriák például: mozgatók, mozgathatók.)

*Fillmore* szerint a grammatika elsődlegesen szemantikailag interpretált kategóriákat tartalmaz (például: ágens, tárgy).

*Piaget* és követői felfogásában: „A gondolkodás megelőzi a beszédet és (...) a beszéd szerepe arra korlátozódik, hogy a szimbólum-tevékenység egyensúlyi állapotba jusson elmélyültebb sematizáció és rugalmasabb absztrakció révén”. (*Piaget*, 1991: 66) Lényeges momentum a „tulajdonképpen nyelv” megjelenése, a kognitív váltás, amikor a pusztá jelhasználaton túl a rögzített jelentések és szintaktikai szerveződés révén a gondolkodás és képzetek világa képes elszakadni az „itt és most” meghatározottságától, a reprezentációk műveletek tárgyává válnak.

A nyelv keletkezéséről szóló újabb koncepciókban is megjelenik a gondolati szerveződést, reprezentációt elsődlegesnek tekintő felfogás. *Wilkins* és *Wakefield* szerint a nyelv kommunikatív használatát megelőzte a nyelvet lehetővé tevő idegrendszeri szerveződések kialakulása. Valójában egy, a nyelvből kilépő szemantikát, s egy nyelvtől függetlenül létező kognitív rendszert tételeznek, mely a relációs fogalmak nyelv előtti eredetét biztosítja.

A kognitív szemlélet enyhébb megfogalmazásai:

*Cromer* az „enyhített kognitív felfogást” vezette be. Szerinte a kognitív fejlődés a kezdetektől elősegíti és megalapozza a nyelvi fejlődést, de annak teljes körű magyarázatára speciálisan nyelvi tényezőket és folyamatokat is fel kell tételeznünk.

*Pinker* a generatív önfejlődés és az innátizmus koncepciójába illesztett „csizmahúzó” felfogása szerint az önfejlődő grammatika a sajátosan veleszületett kognitív osztályba sorolásokat „mankóként”, segítségként használja a beérkező nyelvi anyag feldolgozásához.

A nyelvi rendszer önállóságát, önfejlődését feltételező elméletek közül a legismertebb, a generatív nyelvelméletből kiinduló elképzelések szerint amikor a gyermek nyelvet tanul, egy genetikusan kódolt, univerzális mentális fogalmi-szerkezeti sémát tölt fel az adott nyelvre jellemző információval, megtanulja, mit kell figyelembe vennie a világról alkotott nyelvi képe kialakításában és visszatükrözésében (például mely hangok anyanyelve hangjai) és mit nem. E parametrikus különbségek valójában behatárolják a tudatot, a végtelen nyílt lehetőségek közötti választással korlátokat teremtenek a világhoz való viszonyokban (*Chomsky, Fodor*).

## AZ IDEGEN NYELV ELSAJÁTÍTÁSÁNAK NÉHÁNY KÖVETKEZMÉNYE

Az alábbiakban tekintsünk át néhány gyakorlati jelenséget, melyek a felvázolt elméleti háttér alapján mélyebb megértést nyerhetnek.

A generatív szemlélettel kapcsolatban felmerülhet a kérdés: ha az univerzális nyelvtan lehetőségként adott minden egyes tudatban, mi akadályoz meg bennünket abban, hogy akár minden nyelvet elsajátítsunk? Szükségszerű-e az anyanyelvre jellemző parametrikus információk „letöltése” után a többi alternatíva végleges elsorvasztása? Ha igen, akkor a fejlődés során az anyanyelv kitüntetett szerepet játszik az általános kognitív sémában, és pszichológiai integritásunk stabilitásának alapját képezi. Ilyen értelemben egy idegen nyelv elsajátítása a kialakult identitás változásával jár, hiszen a megszokotthoz képest új mentális struktúrát követel. (*Guiora, 1995*) Az idegen nyelvet tanuló szükségét kell érezze, hogy újrakategorizálja az információt az adott nyelvtani formáknak megfelelően, ami elvezet a külső és belső események új módon történő leírásához, felfogásához és megtapasztalásához. E kognitív váltás a nyelvi egóból védekezést vált ki. Ezzel lenne magyarázható, hogy bizonyos emberek nehézségekkel küzdenek akár egyetlen idegen nyelv elsajátításánál, míg mások több nyelvet is könnyedén megtanulnak? Vagy egyszerűen kognitív, kommunikatív képességek és gyakorlás kérdése az egész?

A kommunikatív helyzetekben való megfelelésen túllépve minőségi különbséget jelent egy nyelv elsajátításában az a fázis, amikor a tudatos, árnyalt önkifejezés eszközt látja meg benne a beszélő, örömet, saját háttérével való szembesülést, alternatív nézőpontot tesz lehetővé az új nyelv. Ahhoz, hogy az ember ilyen módon gazdagíthassa személyiségét, arra van szükség, hogy eredeti identitásán, a nyelvi ego határain lazítson, nyitottá, befogadóvá váljon, s az új aspektusokat ne fenyegetésként, hanem lehetőséggként élje meg. Ezek a személyiségjegyek elősegíthetik az új nyelv belsővé válását. (Guiora, 1995) A legnehezebb éppen az egyéniségre leginkább egyedien jellemző nyelvi elemek, a hangok „levetkőzése”, majd az idegen nyelv hangjainak tökéletes elsajátítása, amint ezt a kiváló stílusban és nyelvtannal, de érezhető akcentussal beszélő idegennyelv-tanulók tömege vagy Guiora héberül beszélő kísérleti alanyai bizonyítják.

Ma azonban az oktatás során a nyelvet többnyire csak mint a külső kommunikációs helyzetekben való megfelelés eszközt tekintjük, különösen az idegen nyelv tanulása során tűnik el a nyelv megismerő funkciójának jelentősége. A NAT megfogalmazásában: „Az idegen nyelv tanítása elsősorban a gyakorlati nyelvi készségek elsajátítását szolgálja. Egyben megismerteti egy másik kultúra sajátos értékeit. ... legalább egy élő idegen nyelvet kell megtanítani olyan fokon, hogy a tanuló hétköznapi ... helyzetekben a nyelvet használni tudja” (56). Az ókorban, a középkorban, sőt egészen a XIX. századig még sokkal nagyobb szerepe volt a másik oldalnak, a grammatika, retorika, poétika, logika, majd a latin nyelv oktatása a kognitív és szellemi fejlődést szolgálta. (Szépe, 1980) Mára az idegen nyelvet tanuló – akár a közoktatásban, akár azon kívül zajlik az oktatási folyamat – olyannyira nem érzi az új nyelv és az általa megnyíló gondolkodás jelentőségét és értékét saját fejlődésében, hogy még a rá való reflexió képességét sem hajlandó interiorizálni. Példa erre harminc éves, több diplomával rendelkező, nyelvvizsgára készülő diákom esete, akit arra kértem, hasonlítsa össze saját fogalmazását egy mintadolgozattal, s próbálja meghatározni a minőségi különbségeket. A válasz: „A tanárnak kell tudni, mi nem jó!” Az ilyesfajta reflexiók kialakulásához más körülmények is hozzájárulhatnak természetesen: működésbe léphetett a diák énvédő mechanizmus, félelem attól, hogy saját munkáját kell negatívan értékelnie; vagy egyszerűen az önértékelési képesség működtetése nem fért össze a diák tanár- és tanulásfogalmával.

Ez a momentum újabb érdekes kérdéseket vet fel az idegen nyelvek elsajátítása és az (ön)fejlesztés viszonylatában. Az önszabályozás fogalma az utóbbi időben nyert teret az elméletben. Molnár (2001) a következőképpen definiálja: „elsősorban önirányított, önkezdemenyezett érzelmekre, cselekvésekre épül, amelyek a saját célok és szükségletek elérésére irányulnak és a környezeti változásokhoz alkalmazkodva

szisztematikusan megtervezik az adott tevékenységet.” Az önszabályozó tanulásra vonatkozó elméletek részletes tárgyalására itt nem térhünk ki, de ezen elméletek közös elemeinek Molnár alapján felépített rendszerét alapul véve az idegennyelv-tanulás néhány speciális aspektusára hívjuk fel a figyelmet.

Az önszabályozó tanulás egyik követelménye az úgynevezett aktív, konstruktív alapfeltétel: a tanulók aktívak saját szándékaik, céljaik és stratégiáik megfogalmazásában, tanulásuk aktív megszervezői. Az általános tanulási folyamatokhoz képest az idegen nyelv elsajátításánál nehézséget okozhat a konkrét célok megfogalmazása, hiszen (amint fentebb láttuk) a nyelvek különbözősége a világ leképezésének különbözőségeihez vezethet, tehát a saját fogalmi rendszerében meghatározott célok pontatlannak bizonyulhatnak az idegen nyelvi rendszerben és a hozzá kapcsolódó kultúrában, ugyanakkor megjelenhetnek „fehér foltok” is a célnyelvben meglévő, de az anyanyelvből hiányzó elemek esetén. Így a tanuló rákényszerül a külső segítségre a célok meghatározásánál, ugyanakkor az új felismerések folytonosan a célok és stratégiák átgondolására készítetik, így önszabályozáshoz segítik.

A második alapfeltétel a kontroll-képesség. Ez azt jelenti, hogy a tanulók „képesek a monitorizálást, a kontrollálást és szabályozást megismerő tevékenységük, motivációjuk és viselkedésük központi tényezőjévé tenni”. *Krashen* idegennyelv-elsajátítási elméletéből ismerős a monitor működésének szerepe és a túlzott alkalmazás negatív hatása a nyelvi produktum folyékonysága tekintetében. Itt tehát az ellenőrző funkcióknak egy finomabb, sajátos behangolására van szükség.

Sajátos problémákat vethet fel, hogy az idegen nyelvi beszédtevékenység hatékony kontrollálásához a megfelelő nyelvi kritériumrendszernek kellene működnie, s minél kezdetibb stádiumban van a nyelvtanuló, annál kevésbé van tisztában a célnyelvi normákkal, kategóriákkal és relációkkal, s így óhatatlanul a benne (addig) hatékonyan működő anyanyelvi keretekre támaszkodik. Később a kompetencia fejlődése lehetővé teszi a valós kontroll kialakulását. A kontrollálás képessége tehát együtt fejlődik a kontrollált tevékenységgel.

A harmadik alapfeltétel a cél, kritérium vagy mértékadó elvárás alapfeltétele. A nyelvtanulás esetén erőteljes külső követelmények élnek, hiszen a gyakorlatban a tanulás sikeressége a kommunikáció sikerességén méretik meg, illetve meghatározott vizsgakövetelmények teljesítésében. A tanulási folyamat menetének optimális felépítését pedig több, a nyelvelsajátítás folyamatának univerzális elemeit vizsgáló kutatás segítheti. Így a kritériumoknak való megfelelés érdekében itt is célszerű külső források felhasználása.

## A VILÁGKÉP FORMÁLÁSA A NYELV ÁLTAL

A nyelvnek mint a világra vonatkozó reprezentációk és a tudatra való kihatás eszközének nagy szerepe van a személyes tudat kifejlődésében is. „A személyes tudat motívumok és ismeretek integrált világmagyarazatot adó hierarchikus rendszere, amelyben a személy éntudata meghatározza saját helyét és szerepét”. (Nagy, 2000) Minden ember személyes tudata sajátos, általában valamely ismert világnézet, ideológia, vallás egyedi változata. Ennek kifejlődéséhez az iskolai keretek közötti és az azon kívüli környezet és nevelés is hozzájárul.

A racionalista, meghatározott világkép jegyében folyó nevelés az univerzális keretekre helyezi a hangsúlyt, az én és a társadalom egy egységes, eleve adott kategóriarendszerbe illeszkedik. Itt az értékrend formálásának módja a fennálló rend tükrözése és belsővé tétele. Ennek egyik lehetősége a sajátos jelentőséggel bíró nyelvi szokások kialakítása, például meghatározott latin köszöntés alkalmazása egyházi iskolákban, mely egyszerre kelti fel a tradíció erejét és tereli spirituális síkra a köznapi performatív megnyilatkozást. Ez a törekvés azonban formális, felszínessé válhat, ha nem áll mögötte a szellemiség a nevelési helyzet többi összetevőjében, s ez az értékközvetítés hitelét ronthatja. Adott esetben a világnézeti szempontot adhatná a vallási rendszer forrása, a Biblia útmutatása a tudatos beszéd követelményéről, annak a ténynek a tudatosítása, hogy ennek egyáltalán jelentősége van a keresztény értékrendben. (pl. *Jakab*, 3:2)

A buddhista gyakorlatban például alapvető jelentőségű a beszédhez való tudatos viszony. A test, beszéd, tudat megtisztítása, felajánlása és felhasználása minden lény javára a cél és az út, mely a megvilágosodáshoz vezet. A gyakorló kimondott szavai benyomásokat ültetnek el saját és mások tudatában, s ezek jövőbeni sorsára bírnak hatással. A beszéd eszköz, mellyel mások javára tud válni, s a meditációk során a gyakorló nap mint nap összpontosít erre a tudatosságra, belső minőségként fejleszti azt.

A fenti példákban megfigyelhetjük a helyes nyelvi szokások kialakítására irányuló törekvést mint a tudatra való visszahatás eszközét is, hiszen a viselkedésnek a tudatosság szintjén viszonylag legkönnyebben felügyelhető része a beszéd. A szokásformálás eme módszere nem idegen a behaviorista szemlélettől. Ezt a visszahatás elvet a modern pszichológia eredményeire támaszkodó kisebb, életvezetést, tanulási módszereket fejlesztő, jórészt profitorientált irányzatok is felhasználják (lásd *Agykontroll*) például a pozitív gondolkodás kiépítésére. (O'Connor és Seymour, 1996; Kline, 1999)

Az a motiváció, amely a személyiség stabilitását megalapozó világnézetben gyökerezik, legyen az akár a transzcendens tökéletesedés iránti eltökéltség, akár materialista meggyőződés az agyműködésről, a

személyiség integrált részeként jóval erősebb és hatékonyabb, mint az, amely pragmatikus gyakorlati igényeken alapul. Így bármely ideológiai alapon is nyugszik a meggyőződés az anyanyelv vagy az idegen nyelv használatára vonatkozóan, ez erősíti a tudatos motivációt a helyes, kifinomult nyelvhasználatra.

A kreativitás és a szabad választás kifejlesztésének során az anyanyelv és az idegen nyelvek számára is lehetővé kell tenni a megismerés, önkifejezés és önfejlesztés funkcióinak felismerését és kibontakoztatását. A kódra orientált nyelvpedagógiai elméletek és módszerek ellenhatásaként s a funkcióra orientált kommunikatív nyelvoktatás mellett a hetvenes években a nyelvpedagógiában a kognitív pszichológiára és a transzformatív-generatív nyelvészetre alapozva meg is jelentek olyan úgynevezett humanisztikus vagy pszichologizáló módszerek, melyek a „diákokat a nyelvtanulással is gazdagodó teljes személyiségként” szemlélték. (Bárdos, 1997) Lozanov például az integratív tanulás elméletét dolgozta ki, s létrehozta a szuggesztópédia nevű nyelvtanítási módszert. A hetvenes évek elején az USA-ban C. A. Curran a Carl Rogers által képviselt humanisztikus pszichológiai keret alapján a tanácskozó vagy közösségi módszerrel (Counselling Learning, Community Language Learning) tanácsadóként gyógyítani szándékozott, az „idegen nyelv hiányától” szenvedő kliensnek segített bizalomteli, kooperatív légkörben megoldani a problémát, pozitív énképet, csoporttudatot kialakítani – vagyis célja a személyiség fejlesztése volt a nyelvtanulás által. A mai hazai helyzetben azonban, a nyelvvizsgára kielezett verseny légkörében ezek a stresszkerülő s így tesztkerülő módszerek háttérbe szorulnak, s velük együtt a képviselt elvek is.

## ÖSSZEGZÉS

Ha a nyelvet oktatók jobban ismerik a modern pszichológia eredményeit, melyek a nyelv és gondolkodás viszonyának lehetséges következményeit implikálják, sikeresebbek lehetnek a nyelvelsajátítás folyamatának mélyebb értésében és irányításában, az akadályok leküzdésében, a célok kitűzésében, a motiváció fejlesztésében is. Érzékenyebbek lehetnek például a lexikai, grammatikai rendszerek, kategóriák különbségeinek áthidalására, problematikus jellegének felismerésére (az angol igeidők rendszere jó példa honi tanártársaimnak) vagy a pragmatikai sajátosságok átvitelére (például: a nyelvhasználat különbsége, a történetmondás jelentősége, képesség diszkurzív szövegalkotásra, és így tovább).

A nyelvtanuló számára szintén hasznos lehet, ha szélesebb háttérrel rendelkezik az elsajátítás mögött húzódó jelenségekről. Felismerheti például a pszichikum mélyebb rétegeinek esetleges ellenállását az új

nyelv közvetítette másfajta logikai, értelmezési folyamatok elfogadásával szemben, vagy tekintheti kihívásnak az újfajta kategorizációt, kognitív képességeit fejlesztheti a nyelv által.

## IRODALOM

- Bárdos Jenő (1997): *A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma*. Veszprémi Egyetem, Veszprém.
- Bábosik István (1997): *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest.
- Guiora, A. Z. (1995): Nyelv és megismerés. *Modern Nyelvoktatás*, I/1. 37–49.
- Kline, Peter (1999): *Zseninek születtünk!* Agykontroll Kiadó, Budapest.
- Molnár Éva (2001): *Önszabályozó tanulás*. Kézirat, Szeged.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh András (1997): *Nevelés, gyermek, iskola*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Nemzeti Alaptanterv*. (1995) Művelődési és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest.
- Neumer Katalin (szerk., 1999): *Nyelv, gondolkodás, relativizmus*. Osiris Kiadó, Budapest.
- O'Connor, Joseph – Seymour, J. (1996): *NLP*. Bioenergetic Kft, Piliscsaba.
- Piaget, J. (1991): *Hat tanulmány*. Piaget Alapítvány, Budapest.
- Sapir, Edward (1971): *Az ember és a nyelv*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Szépe György (1980): A nyelvi és kommunikációs nevelés fejlődése. In: Rét Rózsa (szerk.): *Műveltségkép az ezredfordulón: Tanulmányok az akadémiai távlati műveltség-koncepció alapján*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.



## **UGYANÚGY OLVASUNK?**

### **KONTRASZTÍV VIZSGÁLATOK AZ ANYANYELVI ÉS AZ IDEGEN NYELVI OLVASÁSTANÍTÁS KÖRÉBEN**

**A** módszertani szakirodalom három alapvető olvasástanítási eljárást különböztet meg. Az első a szintetikus eljárás, amely az úgynevezett alulról felfelé építkező (bottom up) pszicholingvisztikai modellel alapszik, a második a felülről lefelé következtető (top down) gondolkodási formára építő globális eljárás, a harmadik pedig az interaktív-kompensációs modellre támaszkodva az előző kettőt ötvözi.

Az utóbbi évtizedben Magyarországon megjelenő ábécéskönyvek túlnyomó többsége szintetizáló jellegű. Következésképpen az elsős gyerekek nagyobb része az olvasástanulás folyamán a szintetizáló gondolkodási formát sajátítja el, azaz kisebb elemekből (betűkből, szótagokból) rak össze nagyobb egységeket. A tapasztalat azt mutatja, hogy ugyanezt a technikát alkalmazzuk a későbbiekben is, ha ismeretlen, vagy egyéb ok miatt nehéz szó olvasásához érkezünk.

Az idegen nyelv tanulását legkésőbb a 4. osztályban kezdik a tanulók, de több iskola már 3. osztályban bevezeti az angol vagy más nyelv oktatását. Akármelyik évfolyamot tekintjük is, ekkorra a gyerekek anyanyelvükön már jó olvasási készséggel rendelkeznek, kialakul náluk a teljes betűkészlet ismeretén alapuló automatizált olvasás. Felmerül azonban a kérdés, hogy vajon mennyire segíti a szintetizáló stratégia az angol nyelvű olvasást, „tekintetbe véve, hogy az angolban huzsonhat írott jel variációja több mint negyvenféle hangzást produkálhat”. (Bárdos, 2000) Nem kellene-e nagyobb figyelmet fordítani az angol nyelv tanításának kezdetén az olvasás tanítására és az olvasási készség fejlesztésére is?

Vizsgálatainkban a fenti kérdésekre kerestük a választ. Célunk az volt, hogy adatokat gyűjtsünk arról, milyen hasonlóságok és különbségek érhetők tetten az anyanyelven és idegen nyelven való hangos olvasásban, annak a technikai oldalára koncentrálna. A korosztály kiválasztásában arra figyeltünk, hogy ne essen túl messze egymástól az anyanyelvi és az idegen nyelvi olvasás kezdete, de ugyanakkor próbáltunk olyan tanulókat vizsgálni, akik az átlagtól nem eltérően korán kezdik az idegen nyelvet tanulni.

A felmérésben egy belvárosi iskola 16 harmadik osztályos tanulója vett részt. Az ebben a korosztályban végzett összehasonlító vizsgálat

csak két év eltérést jelent a két különböző nyelven végzett olvasás összehasonlításában, így az anyanyelven már kialakult technikákban talán még nagyobb eséllyel tetten érhetők az olvasási stratégiák, amelyek esetlegesen befolyásolják az idegen nyelven való olvasást is.

A felméréshez angolból és magyarból olyan feladatlapot állítottunk össze, amelyek körülbelül azonos szómennyiséget (mintegy száz szót) tartalmaznak. A feladatlapban szó-, mondat- és szövegszintű olvasási anyag szerepel abból a megfontolásból, hogy vizsgálható legyen egyrészt az összetartozó elemek olvasást/értelmezést esetlegesen segítő összefüggése, másrészt a rövidség/hosszúság könnyítő/nehezítő szerepe. Az angol hangos olvasást egyszeri néma olvasás előzte meg, anyanyelvükön felkészülés nélkül olvastak magnóra a gyerekek. Ennek a különbségnek az volt az oka, hogy nem a két nyelven történő olvasás minőségét akartuk egybevetni, hanem az elkövetett hibákat összehasonlítani és tipizálni.

Az első két feladatban 10–10 szót olvastak a tanulók, az első tíz szó függőlegesen, a második tíz vízszintesen helyezkedett el a lapon nagyobb szóközzel elkülönítve. Ezt követően az angol feladatlapon öt különálló, képből is elkülönülő mondat, majd egy ismert szöveg – egy tankönyvi párbeszéd változata – következett, az utolsó feladat pedig ismeretlen szöveg olvasása volt. Az anyanyelvi lapon mondatok helyett szószerkezetek szerepeltek, a szöveget pedig régebben már olvasták a tanulók. Az angol anyag összeállításában rendkívül korlátozó volt, hogy a gyerekek idegen nyelvi olvasását mindössze hat havi nyelvtanulás előzte meg, így nagyon kevés szóanyagból lehetett gazdálkodni, egyes elemek visszatértek.

Az olvasási hibák összegzésekor *Meixner Ildikó* (1993) és *Subosits István* (1999) rendszerezésére, valamint *M. Clay* (1987) mérési útmutatóira támaszkodtunk. Szembetűnő volt a szemléletbeli különbség a két mérési rendszer között. A magyar olvasási hibák többsége a betűk számára, sorrendjére vagy más betűvel történő összeolvasására, illetve felcserélésére vonatkozik. Az angol mérési útmutató a más szó olvasását és a több kísérletet említi hibaként.

Ezek alapján az alábbi hibatípusok meglétét vagy hiányát vizsgáltuk: 1. felcserélés, 2. összeolvasás, 3. áthelyezés (metasztázis), 4. hangátvetés (metatézis), 5. hangtáv-hasonulás, 6. kihagyás, 7. betoldás, 8. csonkítás/torzítás, 9. megtapadás (perszeveráció), 10. szemantikai zavar, 11. grammatikai hiba, 12. más szó olvasása, 13. több kísérlet.

Az első négy hibatípus az optikai hibák csoportjába tartozik, amelyek a szó alkatának hibás percepciójából keletkeznek. Felcserélés esetén egy, a szóban szereplő betű helyett egy hasonló alakút olvasunk, összeolvasás esetén pedig két egymás mellett álló betű helyett egy harmadikat. Áthelyezéskor az egymás mellett álló betűket vagy szavakat, hangátvetéskor az egymástól távolabb állókat cseréli fel az olvasó. A

hangtáv-hasonulásból származó hibák abban nyilvánulnak meg, hogy a szó valamely magán- vagy mássalhangzóját úgy olvassuk, mint valamely előtte vagy utána álló magán- vagy mássalhangzót. Kihagyásnak a szó végén vagy a belsejében történő rövidítést nevezzük. A csonkítások a szókép torzítását jelentik, amelynél az olvasó nemcsak elhagy betűket a szóképből, hanem „hozzá is tesz” idegen elemeket. A perszeveráció esetében – főleg a szavak függőleges oszlopban történő olvasásakor – megtapadhat a gyermek az előző szó egy betűjénél, amit tovább visz a következő szóra. A szemantikai olvasási zavarok a lexémák tárolása és a szemantikai blokk közötti hibás kapcsolatból származnak. Ilyen esetekben az alaki vagy jelentéstartalmi egymásra hatás következtében az olvasó a szubjektív természetű és indíttatású képzetait vetíti ki a szóalakra, s ennek megfelelően olvassa a szót. A grammatikai hibák többsége az előző hibák valamelyikével jár együtt, és a hasonló alakú vagy hangzású ragok felcserélésében, illetve az igeidők és módok megváltoztatásában mutatkozik meg. A több kísérlet jelensége abban nyilvánul meg, hogy a gyermek a szó valamely részét megismétli. Különböző terjedelmű egységek ismétlésével találkozhatunk, leggyakrabban az első két hang, az első szótag és a szótó ismétlése fordul elő.

Az anyanyelvi olvasásban a fentebb felsorolt valamennyi hibát elkövezték a gyerekek, kivéve az összeolvasást. A hibázás arányait tekintve azonban nagy eltérések mutatkoztak. Leggyakrabban – a hibák egyharmad részét kitevően – több kísérlettel próbálkoztak, ezen belül legtöbbször a jól olvasott alakokat ismételték meg újra, azaz nem javítási szándékkal választották ezt a megoldást. A kihagyás összesen 21%-át adja a hibáknak, a negyedik leggyakoribb hibatípus pedig a betoldás, amely 12,5%-os aránnyal szerepel. A felsorolt hibatípusok mellett kénytelenek voltunk bevezetni egy új hibatípust: a szótagolást. Ebben a korosztályban ugyanis a szótagolás is az olvasás bizonytalanságát mutató tényező ugyanúgy, mint a több kísérlet. Az esetek 14%-ában fordultak ehhez a segítséghez a gyerekek.

Angolból a több kísérlet, a kihagyás, a betoldás, a más szó olvasása és a kiejtési hiba területére sorolható tévesztések szerepeltek. Az utóbbi az anyanyelvi angol olvasás mérésekor nem önálló kategória, de idegen nyelvi olvasó esetén utalhat az olvasási technikára.

Mivel a két nyelv között alapvető különbség, hogy az egyikben a hang-betű megfeleltetés az írásbeliség alapja, míg a másikban az „egy hang = egy betű” elv nem érvényesül, az egyéni teljesítmények összevetésekor csak az azonos típusú hibák jöhetnek számításba. Az összemérhetőség szempontjától vezérelve a következő hibafajtákat hasonlítottuk össze:

több kísérlet:	ha – harmadnapra ráes-esteledett	ka-kar famili-f mili
betoldás:	legénykorunkban történeteket	it's a not ... a black hair
kihagyás:	kétségbeesett(en) (az) azóta	this is (my) family are you (a ) girl
más szó olvasása:	kalandtalan (lankadatlan helyett) hercegnő (hencegő helyett)	ears (eyes helyett) monster (mother helyett)

Angolból meglepően magas volt az általunk kiejtési hibaként értelmezett hibás olvasás, melynek aránya (a több kísérletben előforduló, javított vagy javítatlanul hagyott hibákat nem számítva ide) 62%-a volt az összes előforduló hibának. Ezen a kategórián belül több okra láttuk visszavezethetőnek a hibákat. Okozhatta:

- az anyanyelven is meglevő szó erős hatása: /<sup>ʔ</sup>detekti:v/, /<sup>ʔ</sup>telefon/;
- a célnyelven már felismert, de teljesen el nem sajátított/tévesen alkalmazott betű – a magyartól eltérő hangjelölés: /is/ = is, /his/ = his, /si/ = she
- a célnyelven nehézséget okozó hang kiejtése: /tis/ = this, /t nks/ = thanks, /tri:/ = three.

A legnagyobb számban (az ide sorolt hibákon belül 64%-ban) azonban az íráskép hatása volt érezhető. Ezekben a hibákban tetten érhető a magyarban elsajátított szintetizáló olvasás, azaz az angol szó magyar olvasat szerinti kiejtése:

teljesen: /boat/ = boat, /and/ = and, /hair/ = hair,  
vagy részlegesen: /tal/ =tall, /frind/ = friend, /ples/ = please stb.

Ezen hibáknak a fentiek szerinti gyakori előfordulása arra enged következtetni, hogy a tanuló olvasásában nagymértékben támaszkodik az általa ismert olvasási technikára, azaz a szintetizálásra, és stratégiaként ezt alkalmazza. Ez a stratégia segíti a magyar nyelven való olvasásban, de angolból – mivel e nyelvre nem jellemző a betű-hang megfelelés – nem ez az olvasástechnika a legmegfelelőbb.

A vizsgált csoporton belül igen nehéz volt a tanulók olvasási teljesítményét összehasonlítani: Egy részüknél nem egyezett meg az anyanyelvi és az angol nyelven nyújtott olvasási teljesítmény. Előfordult olyan eset, amikor a magyarul jól olvasó gyerek angolból sokkal több hibát ejtett (anyanyelvi hibaszám 11 – a legtöbb hiba 31 volt –, angol hibaszám 80, ami egyben a legtöbb hiba volt). Egy másik tanuló magyarból 7, angolból 35 hibát vétett – magyarból jó olvasó, angolból közepes. Két tanuló esetében nagyfokú javulás tapasztalható: anyanyel-

vükhöz képest angolból kevesebb hibával olvasnak (anyanyelvből 23, illetve 25 hiba, angolból 32, illetve 23).

A mindkét nyelven jól olvasó tanulóknál megfigyelhető volt, hogy hosszabb egységeket fogtak át, és kevésbé támaszkodtak a betűre és a szótagolásra mint támogató elemre. Úgy tűnik, vannak olyan gyerekek, akiknél az alulról építkezést felváltja a hipotézisalkotás és a felülről való következtetés.

A fentiek arra engednek következtetni, hogy a kezdő olvasók angol nyelven való olvasása sokkal inkább igényelne egy olyan megközelítést, amely nem a betűt tekinti kiindulási egységnek, hanem szóegységben gondolkodik, azaz a globális megközelítési módot alkalmazza. A jelenleg érvényes módszertanok azonban erre a tényre nem fordítanak figyelmet, és az olvasási készség fejlesztésekor azt veszik alapul, hogy a tanuló az olvasás technikai részét már elsajátította, így az olvasás legfeljebb kiejtésgyakorlásra, a szóban tanult elemek megszilárdítására vagy szövegfeldolgozásra irányul.

A fentiek alapján a következő alapelvek látszanak átgondolásra érdemesnek:

1. Az írásbeliséget feltétlenül meg kell előznie egy alapos szóbeli kezdőszakasznak, amely alapot teremt arra, hogy az íráskép szilárd szóbeli elemekhez kapcsolódjon.

2. Az olvasás kezdeti szakaszában szükséges a magyartól eltérő globális olvasási technika megtanítása.

3. Bár az olvasottak jelentése fontos tényező az olvasás motiváltsága szempontjából (azaz a szövegolvasás mindenképpen előnyös), az angol nyelven történő olvasás kezdeti szakaszában a más olvasástechnikához való hozzászokás elősegítésére ajánlott a szószintű olvasás hangsúlyja.

Azok a tanárok pedig, akik elegendő ismerettel és gyakorlattal rendelkeznek az olvasás technikáinak megtanításáról, a szintetikus és a globális olvasástanításról egyaránt, az idegen nyelvi műveltségterület végző, tanítóképzős jelöltek lehetnek.

## IRODALOM

Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 129.

Clay, M. (1987): *The Early Detection of Reading Difficulties*. Hongkong, Heinemann.

Meixner Ildikó (1993): *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. Budapest.

Subosits István (1999): Az olvasás és írás zavarainak típusai. In: *Fejlesztő Pedagógia* (különszám), 29–35.

## NYELVPEDAGÓGUS-DILEMMÁK AZ EZREDFORDULÓ MAGYARORSZÁGÁN

**H**a a három évtizede a magyar közoktatásban szolgáló nyelvpedagógus a jelenben körülnézve és a múltra visszapillantva felteszi magának a kérdést: vajon jobb lenne-e most kezdeni a pályát, nem biztos, hogy egyértelmű igennel felel. A rendszerváltás sok pozitívuma mellett hozott ezen a területen számos negatívumot is.

Kétségtelen, hogy látványosan megnőtt az idegen nyelven (főleg angolul) beszélő fiatalok száma. Negatív jelenség viszont, hogy a társadalom polarizálódásával szétnyílt az olló az esélyesek és a teljesen esélytelenek között. A szegényebb szülőre nemcsak a megdrágult tankönyvek megvásárlása ró komoly terheket, hanem a felsőoktatási intézményekbe való bejutáshoz ma már elengedhetetlen nyelvvizsga megszerzésének finanszírozása is. A jelenlegi helyzetnek az anyagi vonzaton kívül megvan az a hátulütője is, hogy a tanulót nem a nyelvtudás, csak a nyelvvizsga mielőbbi megszerzésére ösztönzi. Márpedig az éppen csak megszerzett középfokú nyelvtudás további gyakorlás híján igen hamar passzívvá válik, majd elenyészik.

Hogy folytassam a pozitívumokkal: megnőtt a felsőoktatási intézményekben tanulók száma, sokan szereznek második, harmadik diplomát önköltséges oktatási formában. Hogy ez utóbbi jelenségben milyen tényezők játszanak szerepet, s hogy mennyiben takar egyértelműen pozitív folyamatokat, az minden bizonnyal csak az egyéni életpályák és a jövő ismeretében lenne megítélhető. Megfigyelhető viszont egy ezzel párhuzamosan erősödő negatív tendencia: csökken a nyelvhelyesség, a nyelvtani ismeretek átlagos szintje – az anyanyelvié is.

Hogy ez mekkora baj, az általánosságban nem ítéltető meg. A nyelvet tanulók többségének munkájához nem szükséges szert tennie az anyanyelvi szintet megközelítő nyelvtudásra, még akkor sem, ha úgynevezett „nyelvigényes” foglalkozást üznek, például a nemzetközi kereskedelemben tevékenykednek. Ha azonban eleve lemondunk a nyelvtudás szilárd nyelvtani megalapozásáról, az a későbbiekben nagyon megbosszulhatja magát. Ez mindenekelőtt a pályaválasztó fiatalok esetében megfontolandó körülmény, és ezért kulcsfontosságú, hogyan alakul a nyelvi érettségi és az idegen nyelvi felvételi rendszer. Az elmúlt tíz év története azonban meglehetősen ellentmondásos képet mutat, és véleményem szerint a hosszabb távra néző, stratégiai koncepció hiányát tükrözi; illetve amennyiben volt ilyen, az inkább negatív, mint po-

zitiv hatásokkal járt. Úgy gondolom, különösen a hazai nyelvtanárképzés színvonala került komoly veszélybe.

A véletlen úgy hozta, hogy 1984-től 1993-ig, a központi német írásbeli felvételi tételre kidolgozó bizottság akkori vezetője, az 1995-ben fiatalon elhunyt *Szabó János* lemondásáig én szerkesztettem a németre fordítandó magyar szövegeket. Azután 1995-ben és 1996-ban sokkolta a felvételizőket és a javító kollégákat is a merőben más, a teszt és a fordítási feladatok arányát megfordító érettségi/felvételi feladatsor. Az amerikai mintájú tesztelést és az ennek nyomán az Európai Unióban kialakult egynyelvű nemzetközi nyelvvizsgát mintául vevő, bonyolult javítási utasítással ellátott papír- és munkaigényes feladatsor alkalmatlan volt mind a nyelvi érettségi, mind a felvételi vizsga írásbeli részének céljára. A teszt részben túl nehéz, részben túl könnyű feladataiban szerzett összesített pontszámok csupán a felsőfokú nyelvvizsga szintjét jóval meghaladó, másrészt az érettségin elvárható elégséges szintet sem elérő tudású pályázóknál (mintegy 5–5 %) mutattak valamennyire is reális képet. Az immár domináló tesztpontszám összemosta a két véglet között elhelyezkedő tudású pályázók pontszámait, így felvételi feladatsorként a pályázók között nem differenciált. Amikor 1996-ban ismét megbízást kaptam az írásbeli érettségi/felvételi feladatokat összeállító bizottság munkájában való részvételre, igyekeztünk alkalmasabban tenni a feladatsort mindkét funkciójának betöltésére. Nem tagadom, heves viták eredménye volt az a kompromisszum, amely az 1997-es tételesor összeállításakor született: a feladatsor megoldására rendelkezésre álló időt is, a szerezhető pontszámot is megfeleztük. Ez nagyon célszerűnek bizonyult az ezután elkezdett vizsgálat szempontjából. A feladatsor következő évi tökéletesítése érdekében – hogy lássuk, hogy váltak be, mennyire voltak könnyen vagy nehezen megoldhatók az egyes feladattípusok – kezdtem el a Külkereskedelmi Főiskolán német nyelvből felvételizők pontszámainak rögzítését és számítógép segítségével való elemzését. Ezt három egymást követő évben megismételtem. Az 1998-as eredmények igazolták, hogy sikerült a feladatsort a lehetőségekhez képest alkalmassá tenni mindkét funkciójának betöltésére. A két év vizsgálatának eredményeiről beszámoltam Veszprémben a X. Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson, majd a három év vizsgálatának összesített eredményeit ismertettem a 2000. évi székesfehérvári kongresszuson tartott előadásomban is. Mivel a vizsgált két utolsó év eredményei lényeges eltérést nem mutattak, és a 2000. évi feladatsorban nem változtattunk az előző évihez képest, a negyedik évben már nem végeztem el az idő- és munkaigényes vizsgálatot. Látnom kellett azt is, hogy a nyelvi írásbelin elért eredménynek egyre kisebb szerepe van abban, hogy bejut-e egy pályázó a Külkereskedelmi Főiskolára, illetőleg ma már a BGF Külkereskedelmi Tagozatára. Az is köztudott, hogy ha bevezetésre kerül a kétszintű érettségi rendszer, teljesen meg-

változik a helyzet, ahogy döntő változást hozott a nemzetközi nyelv-  
vizsgák állami nyelvvizsgaként való elismerése is. Éppen ezért úgy  
gondolom, mégsem volt hiábavaló az a vizsgálat, amelyet az elmúlt  
négy évben végeztem. Talán még nem késő, hogy eredményeit figye-  
lembe lehessen venni az új érettségi és felvételi rendszer végleges ki-  
alakítása során.

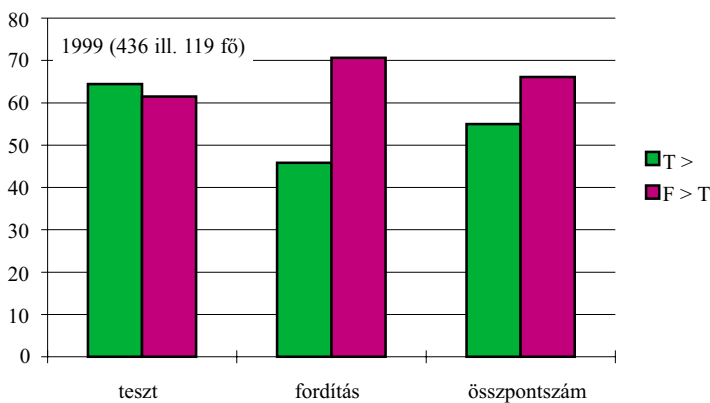
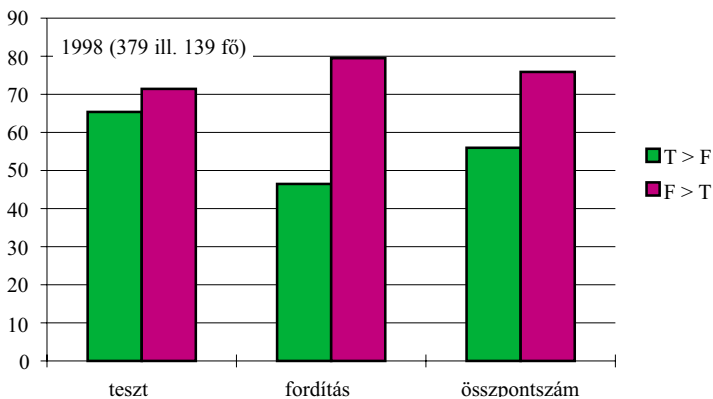
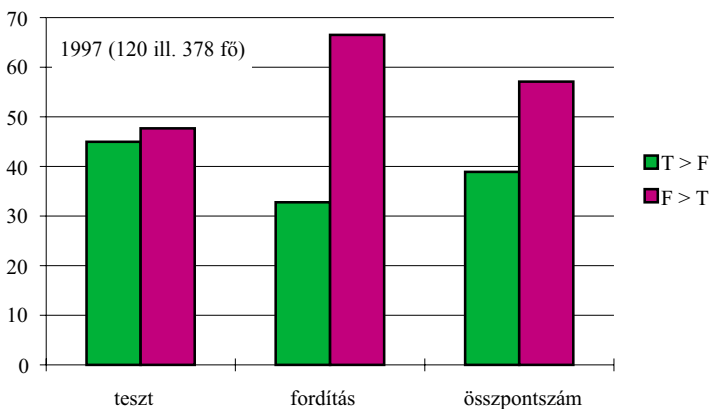
Mivel 1997-ben 505, 1998-ban 544, 1999-ben 579, a Külkereskedel-  
mi Főiskolára német nyelvből (is) felvételiző valamennyi írásbeli rész-  
pontszámának (ez több mint 16000 adat) rögzítése történt meg – termé-  
szetesen a kódolt dolgozatok javítása után, de a dekódolás előtt –, a vizs-  
gálat reprezentatívnak tekinthető. A javító tanárok ugyanazok voltak, és  
így, ha az előzetes és menet közbeni egyeztetés ellenére akadtak is ki-  
sebb eltérések a javításokban, a nagy számok törvényei alapján ezek ki-  
egyenlítik egymást, s az eredmény megbízhatóságát nem csökkentik.

Nem titkolom, hogy a vizsgálattal céloim a feladatsor jobbá tételéhez  
való hozzájáruláson kívül annak a tapasztalati ténynek a számszerű bi-  
zonyítása is volt, hogy a felvételi feladatok közül az idegen nyelvre va-  
ló fordítási feladat „szőr” a legjobban. Hiba tehát lemondani róla, ha  
azt akarjuk megállapítani, ki alkalmas rá, hogy az idegen nyelvet a le-  
hető legmagasabb szinten, nyelvileg korrektül is elsajátítsa. Ebben a te-  
kintetben kevésbé lényeges az idegen nyelvi környezetben való tartóz-  
kodás és rendszeres kommunikáció esetében amúgy is igen könnyen  
felgyorsuló beszédtempó és az alapszókincset lényegesen meghaladó –  
hiszen a nyelvi tanulmányok során amúgy is folyamatosan bővíthető és  
bővítendő – szókincs megléte. Fontosak viszont a szilárd nyelvtani ala-  
pok, amelyek nélkül a készséggé vált idegen nyelvű beszéd nyelvi kor-  
rektsége már nemigen biztosítható, és fontos a szótárazni tudásban  
megnyilvánuló intelligencia.

A felvételi eredmények elemzése során megvizsgáltam a pályázók-  
nak az egyes feladatban és feladatcsoportokban elért százalékos átlag-  
teljesítményét, azaz kiszámítottam, hogy egy-egy felvételiző az adott  
feladatban vagy feladatcsoportban az elérhető pontszám hány százalé-  
kát szerezte meg, és hogy a vizsgált számú felvételiző átlagosan hány  
százalékot ért el. Ezeket az eredményeket nagyrészt már publikáltam,  
ezúttal csupán két összehasonlító vizsgálat adataira térek ki.

Hogy megnézzem, igazolható-e az az állítás, hogy a fordítási felada-  
tok jobban tükrözik a pályázó alkalmasságát, a felvételizőket a már em-  
lített vizsgálatok elvégzése után két részre osztottam. Az első csoport-  
ba azok kerültek, akik a dolgozat első felében, tehát a tesztben értek el  
magasabb pontszámot. A második csoportba pedig azok, akiknek a két  
fordítási feladatban volt magasabb a pontszáma. A két feladatrészben  
egyenlő pontszámot mindhárom évben elenyészően kevesen értek el  
(az összes felvételizőnek 1–4 százaléka); az ő eredményeiket ennél a  
számításnál figyelmen kívül hagytam.





1. ábra: A tesztben, illetve a fordítási feladatokban magasabb pontszámot elérő pályázók összteljesítményeinek összehasonlítása

év	teszt (%)	fordítás (%)	dolgozatpont
1997 (120 fő)	45,0	32,8	38,9
1998 (379 fő)	65,4	46,5	56,0
1999 (436 fő)	64,4	45,8	55,0

1. táblázat. A tesztben magasabb pontszámot elérők eredményei

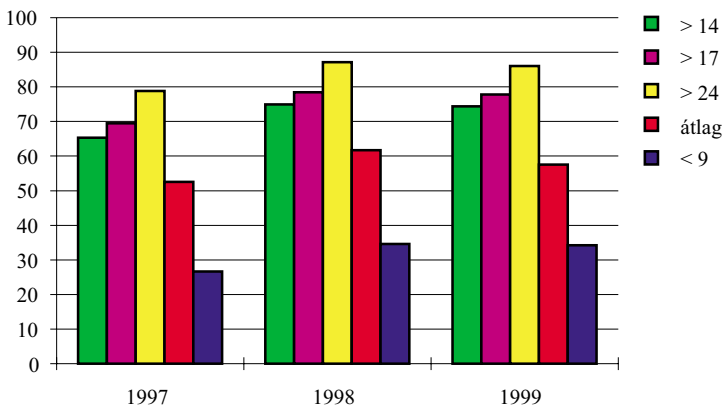
év	teszt (%)	fordítás (%)	dolgozatpont
1997 (378 fő)	47,7	66,5	57,1
1998 (139 fő)	71,4	79,5	75,9
1999 (119 fő)	61,5	70,6	66,1

2. táblázat. A fordításokban magasabb pontszámot elérők eredményei

Jól látható, hogy a fordítási feladatokban jobban teljesítők százalékos átlaga mindhárom évben lényegesen magasabb a tesztben inkább jeleskedőkénél. Meglepő módon átlagteljesítményük még a tesztfeladatokat tartalmazó első dolgozatrészben is csak 1999-ben maradt el a fordítási feladatokban magasabb pontszámot elérőkéitől, akkor is csupán néhány százalékponttal. Az összes elért dolgozatpontok száma tekintetében pedig a fölénység csaknem annyira szignifikáns, mint a fordítási feladatokban.

Hogy a korrekt és igényes nyelvtudás megszerzésére való képességet, a szerzett ismereteknek legalább a jártasság szintjén alkalmazni tudását az úgynevezett retroverzió képes a legmegbízhatóbban mérni, azt a következőképpen sikerült számszerűen és grafikusán is bizonyítani. Kiszámítottam mindhárom évben azoknak a pályázóknak a dolgozatpontjait, akik a németre való fordításban 14, 17, illetve 24 pontnál többet (tehát legalább 50, 60, ill. 84%-ot) értek el, kontrasztként pedig azokét, akik ebben a feladatban nem érték el a 30 százalékot, vagyis a 9 pontot. A táblázatban és az ebből készült grafikonban összehasonlító adatként szerepel valamennyi pályázó összesített pontszámainak évenkénti átlaga is. (2. ábra)

A számok önmagukért beszélnek: a nyelvtudás minőségének komplex mérésében, legalábbis a valóban igényes, magas szintű nyelvtudást megcélzó szakokon való tanulásra alkalmas pályázók kiválasztásakor enyhén szólva nem helyes kiküszöbölni a reális szelekcióra legalkalmasabb magyarról idegen nyelvre való fordítást mint feladatot, márpedig évek óta ez a tendencia figyelhető meg az írásbeli felvételi és a nyelvvizsgarendszerben. Az okok elemzésébe belemenni sem időm nincs, sem szándékomban nem áll. Meglátásom szerint a nyelvkoktatás és a nyelvvizsgarendszer területén mutatkozó ellentmondások ugyanazoknak az ellentmondásoknak a lecsapódásai, amelyek az egész oktatásirányítást és ennek megfelelően az iskolarendszert jellemzik. Itt is, mint a



2. ábra: A magyarról németre való fordításban elért eredmény és az írásbeli végeredménye közötti összefüggés

társadalmi élet minden területén, megmutatkozik annak hatása, hogy a rendszerváltozás hirtelen szakadt rá a magyar társadalomra. Meglátásom szerint a mai helyzet annak eredménye, hogy tíz éve a minisztériumi apparátus és a közoktatás résztvevői a követelményeknek való görcsösen megfelelni akarás és a lelkiismeretes munkavégzés szűkös lehetőségeinek kettős szorításában vergődnek. Az irányítás részéről hiányzott az az egészlátás, amely a taktikai lépéseket mindig a hosszú távú stratégiai célnak rendelte volna alá. Így fordulhat elő, hogy miközben úgymond fel akarunk zárkózni az Európai Unióhoz, a legjobb úton vagyunk afelé, hogy a gyakran már külföldön meghaladott vagy legalábbis vitatott külföldi eredmények rendszerek kritikátlan és a hazai viszonyokra nem kellően adaptált átvételével egyesítsük a porosz és az angolszász iskolarendszer hátrányait. Ami ebből a nyelvtanítást, valamint az érettségi-felvételi és nyelvvizsgarendszert illeti: fontos lenne ezek egységes szemléletben való kezelése. Ha teljesítménymérésről van szó, az a legfontosabb, hogy mindig szem előtt tartsuk, kiknek a teljesítményét mérjük és milyen célból. Nem mindegy tehát, hogy követelményként azt állítjuk-e a vizsgázóval elé, hogy „ne adják el” külföldön, vagy azt, hogy megszerzett tudását megbízhatóan és értelmesen tudja alkalmazni és továbbfejleszteni. Ha célunk az előbbi, akkor egyértelmű, hogy a – középfokú nyelvtudási szintet feltételező – nemzetközi nyelvvizsga követelményeit kell alapul venni. Külföldi tanulás vagy munkavállalás szempontjából viszont előnyt a nemzetközi nyelvvizsga jelent, és ezt a tényt a különféle nyelviskolák és nyelvvizsgaközpontok igyekeznek is kihasználni. A nemzetközi nyelvvizsga természetesen egynyelvű – de ne felejtsük el, kényszerűségből az. Ha azonban a nyelvi teljesítmény mérésével a nyelv igényes elsajátítására alkalmas diákok kiválasztása a

célunk, nem szabad beérnünk a nemzetközi nyelvvizsga egy nyelvvizsgálóval. És mint vizsgálatom számszerű eredményei is mutatják, nemcsak hiba, hanem bűn a pályázótól olyat követelni, amire a szűkös óraszám-ban magyarországi viszonyok között a legjobb tanár sem készíthette fel: adott esetben az idegen nyelvet anyanyelvként beszélők számára is fej-törést okozó nyelvtani finomságokat tartalmazó, az egyébként hivatalo-san nem deklarált szókincsminimumot messze meghaladó szókincs fel-használásával összeállított rejtvénytartalmú feladatok szótár segítsége nél-kül való megoldására. Elvárható viszont tőle, hogy biztonsággal alkal-mazza az idegen nyelv legfontosabb nyelvtani struktúráit, lexikai ele-meit, méghozzá a kétnyelvűség, tehát az anyanyelvvél való konfrontá-ció körülményei között is.

Fel lehetne oldani a mai magyar közoktatásban ezt a látszólagos el-lentétet a gyakorlati élet hosszú és rövid távú követelményei között, ha a tervezett kétszintű érettségi nem a pályaválasztás előre hozásának kényszerét jelentené. Ez a biológiai és mentális érettség szintje közötti általános, de egyénileg különböző mértékű diszkrépancia miatt amúgy is káros, és a társadalom veszélyes mértékű polarizálódásához, az értelmiségi pályákon az esélyegyenlőtlenség, a kontraszelekció fokozódá-sához vezet. Minthogy a nyelvtudás szerepe alapvetően megváltozott, a szakmai boldogulás szükséges, de nem elégséges feltételévé lett, a kétszintű nyelvi érettségi jelenleg tervezett rendszerének bevezetése a nyelvtudást az adottságok továbbfejlesztésének eszközéből a kontra-szelekció eszközévé tenné, ahogy a rosszkor (akár az ötvenes-hatvanas években) és rossz helyre születettek esetében máris az. Ehelyett sokkal hasznosabb lenne, ha valamennyi érettségiző ugyanazt az írásbeli teszt-et írná, amely teszt a középfoknak megfelelő nemzetközi nyelvvizsga mintájára készülné. Az illető nyelvi országok kulturális intézeteivel együttműködve lehetővé kellene tenni, hogy az érettségi tesztben meg-felelő százalékos eredményt elérő diákok nemzetközi szóbeli vizsgát tessenek, s így a tehetséges diákok „olcsón” jussanak hozzá a nem-zetközi nyelvvizsgálóhoz. A nyelvigényes szakokon tovább tanulni akar-ók „emelt szintű” érettségi vizsgája viszont kétnyelvű lenne, amelynek írásbeli része a teszten túlmenően a két fordítási feladatot is tartal-mazza. Hogy melyik felsőoktatási intézmény milyen nyelvvizsgát fogad el, azt továbbra is rájuk kell bízni. A vizsgálat során világossá vált előttem az is: nem lehet minden érdekelt intézménynek egyaránt megfelelő kö-zös írásbeli felvételi tételsort készíteni, mert az igények erősen eltér-nek. Az eltéréseket pedig sajnos nem elsősorban a képzési cél magya-rázza, hanem az illető intézménybe pályázók és a férőhelyek egymás-hoz viszonyított aránya. Különösen a (nem nemzetiségi) tanárképző in-tézményekben azonban veszélyes lemondani a kétnyelvű vizsgáról, hi-szen ez itt óhatatlanul a nyelvhelyesség tekintetében támasztott igény-szint leszállítását jelenti. Pedig ha a nyelv önmagában nem szakma, ak-

kor a magas szintű nyelvtudást igénylő szakmák közül hosszú távon a kiváló fordítók és tolmácsok mellett éppen a jó nyelvtanárok kenyerét látom biztosnak a jövő társadalmában. A jó nyelvtanár ismérve pedig elsősorban az, hogy tudását át tudja adni. Hogy pedig a nyelvek iránti érdeklődésből nyelvigenyes szakra jelentkező, de pályaválasztásukban még nem biztos fiatalok közül a rátermettek kedvet kapjanak és fel is készülhessenek erre a pályára, nagyon jó lenne ismét létrehozni az Idegen Nyelvek Főiskoláját, amely biztos nyelvtudást nyújtva rugalmasan kapcsolódhatna mind a tanárképzéshez, mind a gazdasági és egyéb szakemberek képzéséhez. A feltételek adva lennének, csupán a problémák átgondolására és bizonyos átcsoportosításokra lenne szükség.

A jelentkező negatív tendenciákat természetesen nem lehet csupán az oktatásirányítás döntéseivel feltartóztatni. Az oktatási rendszer valamennyi résztvevőjének meg kell hoznia saját személyes döntését. Ha az oktatás irányításában dolgozik, el kell döntenie, csupán a felsőbb-ségnek megfelelni akaró csinovnyik-e, vagy az oktatásügy jövőjéért felelősséget érző köztisztviselő. Nekünk, nyelvtanároknak pedig azt kell eldöntenünk, nyelvpedagógus értelmiségiek vagyunk-e, vagy csupán tudásunkat minél jobb áron piacósítani akaró diplomások.

**DÁVID GYULA**

## **SLA IN HUNGARY**

**T**here have been numerous investigations in recent years into how SLA (second language acquisition) could be made more efficient. First, the paper analyses the general situation concerning the topic. Then it looks at some relevant areas to be explored. It is argued that there is a considerable discrepancy between native English and classroom English due to several factors. The issues to be examined include grammar, phonetics and the lexicon. These are problem areas in foreign language teaching as it is often ignored how English is used by native speakers. It is pointed out that an approach based on simplified classroom English may not only hinder proper communication with native speakers, but it may also lead to the frustration of students in as vital a field as comprehension. The paper then considers alternatives to the traditional processing of the three fields outlined above, and summarises the difficulties arising and the benefits to be gained. Within this framework some tools to be tested in the classroom will be outlined and, finally, it will be argued that foreign language teaching should apply the results of cognitive psychology and cognitive linguistics as well to be able to cope with students' expectations.

38

### **INTRODUCTION**

A large number of people may need to contact native speakers of English in various circumstances. Even after years of studying the language they may discover that what they were taught in the classroom may be quite different from the language spoken in an English speaking country.

Surprisingly perhaps, this problem may arise at all stages of language learning for a number of reasons. Firstly, one may expect native speakers to use complex grammatical structures, only to find that the language they hear from native speakers is economical, devoid of an abundance of Past Perfect forms, full forms of Present Perfect, and that the English prefer using a variety of Future forms rather than only will. This is true as regards the whole grammar, and it may raise ill-feelings about foreign language teaching in Hungary. In addition, the pronunciation of native speakers largely differs from that of non-

native speakers and idioms are taught in an inefficient way in the classroom.

The former seems to be at odds with the one spoken in the English-speaking countries owing to several factors. The neglect of pronunciation can be observed in two basic areas: one is that sentence stress is often ignored, due to which the weak forms of function words (prepositions, conjunctions, auxiliaries, pronouns etc.) are replaced by the long forms. As a result, most non-native speakers (NN) of English put stress on almost every word in a sentence irrespective of the rhythm of English.

The choice and use of the lexicon also reveal several problems. In general, the use of idiomatic language including collocations, phrasal verbs, idioms and metaphors is taught in traditional ways vocabulary items are, such as gap-filling, matching words or drawings with idioms (Taylor, 1992), gap-filling, paraphrasing. (Seidl, 1988) This strategy is obviously inadequate in teaching idiomatic phrases. Owing to the difficulties arising in learning and teaching idioms, it is suggested by several native speakers (e.g. Moon, 1997) that they should simply be taught as part of the passive vocabulary in SLA.

The paper addresses the problem areas outlined above beginning with tendencies observable in grammar. The basis of judgement is the practical usage of descriptive grammar by native speakers. In the next section, the problems arising from incorrect teaching and learning methods of phonetics are examined and reasons for their occurrence are highlighted. Finally, a comprehensive picture of part of the lexicon, idiomatic language, is given, and opposing views of linguists and applied linguists are compared. It is suggested that language teaching and learning should be based on the rules and tendencies dominant in natural language rather than on arbitrary decisions of textbook writers and language teachers. It seems that part of the lexicon is considered unimportant owing to the inability of applied linguists and linguists to systematise them in a rational way.

The analysis is based on the Headway series from elementary to intermediate level, and it seeks to examine how the issues raised are treated in it. In addition, the research is based on several years' experience the author has gained in higher education in teaching the fields mentioned above.

# CURRENT TENDENCIES IN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

## GRAMMAR

Most students of English learn the rules of using various grammatical structures. However, they are not given enough guidelines on the use of tenses. It is vitally important, for example, for one to understand that the Simple Tenses focus on how often events occur, and that time adverbials actually reflect the length of time intervals between actions or happenings (from zero to high frequency as is shown by never vs. always).

Headway Intermediate illustrates the use of Present Perfect compared to Simple Past with plenty of examples (Units 7 and 10), but it does not emphasize (it only enlists an example in Headway Pre-Intermediate, 131 without any explanation) that Past Perfect is only necessary to be used when an event precedes another in the past. Ellipsis, a natural phenomenon of language use is largely ignored in the Headway series, though it occurs frequently in everyday situations. Discourse reflecting the economical approach of native speakers of English can rarely be observed in textbooks. Even if it occurs, however, the students are not encouraged to use it at all.

## PHONETICS

Most language learners are largely affected by their native language, and will inevitably replace the difficult phonemes of the target language with the ones available in their own. It is the teachers' task to point out how their students can reproduce the English phonemes and avoid replacing them with the variants their native language seems to offer. It is rather difficult for some teachers to correct and guide their students in this process, as they need to be highly skilled to be able to do so. What is it that needs to be accounted for in learning pronunciation?

*Kenworthy* (1987) finds several factors that affect the process such as:

- the native language
- the age factor
- amount of exposure
- phonetic ability
- attitude and identity
- motivation and concern for good pronunciation



How do you go about teaching pronunciation and what difficulties do you have to face? Contrary to what people believe, bad pronunciation may prevent you from proper comprehension. It is pointed out by *J. Kovács* and *P. Siptár* (1991) that one needs to practise the following six fields to achieve good English pronunciation:

1. Producing phonemes
2. The relationship between phonemes and their written counterparts
3. Strong and weak forms of so-called function words
4. Rules of pronunciation depending on the structure of words.
5. The peculiar rhythm of the English language
6. Rules of English pronunciation

Within a larger framework, it is the rhythm of English that determines which words are to be emphasized and which not. The beat of English gives prominence to words that are meant to be important in speech and degrades others that are of secondary importance. The latter are called function-words, which have both strong and weak forms. Students need to be aware of when to use one or the other, and also of the fact that they are pronounced weakly in the overwhelming majority of the cases. Thus, students should be prepared to pronounce the weak forms of the following words: can, have, could, should, shall, must, was, them, us, some, they're, we're, and, but, for, from, of, as, than etc. As a result, they might feel the rhythm of English better and even understand more of what is said by native speakers. They should also be aware of the importance of sentence and word stress.

### *Phonemes and intelligibility*

According to *Malmkjaer* „a phoneme is the minimum phonemic unit that is not further analysable into smaller units susceptible of concomitant occurrence; in other words, a phoneme is a block that cannot be broken down into smaller parts: it is the smallest element relevant to phonemic analysis” (*Malmkjaer*). Improper pronunciation of phonemes may hinder intelligibility and may lead to a kind of guessing game where the listener tries to deduce it from the context of an utterance what the speaker wants to get across. It is therefore vitally important to make sure that phonemes are produced the right way by learners of English.

The lack of intelligibility may be related to various deficiencies of a speaker that the listener is unable to decode or only with great difficulty. *Kenworthy* (*ibid*: 17–18) defines the following problem areas:

- Sound substitution
- Sound deletion

- Sound insertion
- Links between words

The first three may be clear and occur quite frequently, while the fourth one needs some explanation. A. linking sounds may occur in English quite frequently. They provide a smooth link between words as in go /w/ in, where one would have to stop abruptly. B. A sound merger comes about when two consonants merge into one as it happens nice shoe (pronounced as ny shoe). C. composite sounds are created on the border of words as in this year (ss). These subtleties of the English language make pronunciation seem even more difficult for a non-native person.

### *Building awareness for pronunciation*

It is undoubtedly true that one needs very good skills to learn how to pronounce English words the right way. Children under nine can even learn to speak a second language without any accent whatsoever up to the age of eight or nine when exposed to native English speech for a fairly long period of time. Exposure of this kind, however, does not occur in normal circumstances of SLA, so it is the teachers' task to explain to their students how English phonemes are to be produced and what way they differ from the Hungarian ones. This can be facilitated by applying the right exercises highlighting these distinctions. It is important that the drills the students are required to do in the classroom be based on fundamental grounding exercises whereby they have obtained a conscious approach to pronunciation.

### *Stress and rhythm determining weak forms*

*Rhythm:* Rhymes, verses and limericks can equally be useful in achieving the major goal: help students get used to the rhythm of English. Thus the strong beat of the language is contrasted with the weak ones whereby the monotonous way of speaking many language learners adopt is replaced by a more natural use.

*Sentence stress:* In communication one tries to get across information that is based on a selected set of important words. Students have already got used to weighing parts of words and utterances against others, so they have developed some awareness as to what to regard as important in speaking. Laroy defines the importance of sentence stress as follows:

The traditional term 'sentence stress' is used here to refer to what is really prominent within tone units, of which there may be several in a sentence (*Laroy*).

## THE LEXICON

Idiomatic expressions make up a very large part of language, which cannot be ignored, or left out of language learning. While many books warn students and teachers about the dangers of wrongly used idioms quoting examples, in fact, little is done to avert problems of this kind. (e.g. *Moon*) As was pointed out above, idioms are pervasive in a large part of figurative language. It is proved that, though they may be statistically insignificant in a variety of sources, they abound in informal language and journalism. (*Moon*) As mastering the former is the main goal of language learners it seems justified that idioms should be approached in a completely novel way. At the same time, there is no denying that the language of newspapers and the media is also a valuable source of up-to-date news about culture. The importance and difficulty of learning 'lexical phrases' are highlighted by *Nattinger* and *DeCarrio*, who regard them as the very centre of language acquisition':

One common pattern in language acquisition is that learners pass through a stage in which they use a large number of unanalyzed chunks of language in certain predictable social situations. (*Nattinger* and *DeCarrio*)

It is questionable whether idioms should only become part of the syllabus over a certain stage of language learning as is suggested by the quotation as well, or they should be taught and learnt from the very beginning of language learning. I assume that the latter option should be chosen with a careful selection of easy idioms like *be in time*, *be on time*, *in no time* etc.

Idioms occur in one type of register – informal language – as we can see, while other building blocks are used in formal language to replace them: their single-word equivalents. Owing to warnings against using idioms the wrong way, as well as inadequate tools available for their description, language learners tend to avoid using them. As was suggested at the beginning of this paper the basis of foreign language learning should be natural language, i.e. the language used by native speakers in everyday life. As single-word equivalents of idioms are rather typical of formal language than informal, it seems justified to focus our students attention to that while providing guidelines for them to understand what they mean and why they mean it. Although they may not be understood completely, there may be a fair amount of systematicity underlying them. (*Kövecses* and *Szabó*, 1996)

They suggest that the traditional view of the idiom should be replaced with the cognitive one, which accounts for the conceptual motivation they are triggered by. They argue as follows:

Since most idioms are based on conceptual metaphors and metonymies, systematic motivation arises from sets of 'conceptual mappings or correspondences' that obtain between a source and a target domain in the sense of *Lakoff* and *Kövecses* (1987). (*Kövecses* and *Szabó*)

The authors suggest that there are three aspects of idiomatic meaning:

- 'source domain' applied to target domains,
- „more specific aspects of idiomatic meaning are provided by the 'ontological mapping' that applies to the given idiomatic expression”,
- „connotative aspects of idiomatic meaning can be accounted for by 'epistemic correspondences' ”.

Based on the novel approach, several concepts can be analyzed in terms of idiomatic content. Two concepts will be examined below: SUCCESS and FAILURE. The idioms have been selected from *Seidl* (1978). They can be divided into several groups based on metaphors or metonymies:

#### *Orientational metaphors*

It is suggested by *Lakoff* and *Johnson* (1980) that language reflects the GOOD is UP whereas BAD is DOWN cultural model. The examples below corroborate this assumption.

to be riding high, a high flyer, go up in the world, gain the upper hand, get on in the world

#### *The JOURNEY is PROGRESS metaphor*

while the going's good, go a long way, a going concern, get on, get on with sth, get through to someone, go places, get / come to grips with

#### *Container metaphors*

Leaving a container means getting out of control as can be observed with help someone out, make out, come out on top,

#### *The MAKING is SUCCEEDING metaphor*

have got it made, make good, make it, make a go of sth

#### *Metonymies – OFF stands for SUCCESS*

come off, well-off, bring sth off, carry sth off, pay off,

#### *Miscellaneous*

do all right for oneself, hit the jackpot, every dog has its /his day, get / win / carry the day, beginner's luck, a / the hat trick (sp:) a safe bet, a stepping stone, have sth in the bag

As is demonstrated by the examples the idea of SUCCESS that can be observed in idiomatic expressions is based on getting into high position (go up in the world), carrying out a journey (go a long way, a going concern), getting rid of constraints perceived as leaving a bounded container (making out), making or creating (make it), or departing conceived of as success (come off). We also learn that SUCCESS is associated with notions like jackpot, safety, luck, possessing (every dog has its day, have something in the bag), getting or winning (get / win / carry the day) etc.

On the other hand, FAILURE is described with the opposite values, actions, directions and positions.

#### *Orientational metaphors*

come down in the world, in deep waters, dig one's own grave, not stand a cat in hell's chance

#### *The container metaphor*

Boundedness is associated with constraints, i.e. whatever is bounded is limited in its freedom.

be in a fine/ pretty pickle, in a fix / scrape

*The JOURNEY WITHOUT AN END-POINT is a FAILURE*  
fall through

#### *Miscellaneous*

fight a losing battle, blow up in someone's face, a slap in the face, a bitter pill, come a cropper.

In the other cases, the negative content of key-words in idioms suggest FAILURE: losing, blow up, slap, bitter.

## **CONCLUSION**

The basis of foreign language learning should be natural language used by native learners. SLA should comply with the rules applied by them by elaborating a conscious approach to language use rather than one disregarding the parameters of natural language. A shift in this direction may contribute to the efficiency of teaching and learning grammar as well as phonetics. In addition, the tools of cognitive linguistics may facilitate learning and teaching vocabulary by offering fairly systematic processing of multi-word items.

## REFERENCE

- Allen, V. F. (1983): *Techniques in Teaching Vocabulary*. 200 Madison Avenue, New York.
- Kenworthy, J. (1987): *Teaching English Pronunciation*. Longman Group Ltd, New York.
- Kovács J. – Siptár P. (1991): *Angolra hangolva*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kövecses, Z. – Szabó P. (1996): Idioms: A view from cognitive semantics. *Applied Linguistics*, 17/3. 326–356.
- Lakoff, G. – M. Johnson (1980): *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press, Chicago.
- Lakoff, G. – Kövecses Z. (1987): The cognitive model of anger inherent in American English. In: Holland, D. – Quinn, N. (eds.): *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Laroy, C. (1995): *Pronunciation*. Oxford University Press, Oxford.
- Moon, R. (1997): Vocabulary Connections: multi-word items in English. In: Schmitt, N. – McCarthy, M. (eds.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press, Cambridge. 40–64.
- Nattinger, J. – DeCarrio, J. (1992): *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Seidl, J. – McMordie, W. (1978/1988): *English Idioms*. Oxford University Press, Oxford.
- Taylor, L. (1990.): *Teaching and Learning Vocabulary*. Prentice Hall International, Hemel Hempstead.
- Taylor, L. (1992): *Vocabulary in Action*. Prentice Hall International, Hemel Hempstead.

## A POSZTKOMMUNIKATÍV IDEGENNYELV-OKTATÁSHOZ

### 1.

A kommunikatív nyelvoktatás a XX. század utolsó harmadának vezető idegennyelv-oktatási irányzata, koncepciója. Sok pozitívuma mellett ma már fogyatékoságai 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 eszmecserevel, 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 in-



tegrálja 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 kerüljenek 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 tudatosság-tudatosítás 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 nyelvészeti-grammatikai koncepciók, modellek, hanem a természetes, objektív idegen nyelvi rendszer tudatosítását jelenti. Ehhez a nyelvten 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 létrejöhethet a korábbiaknál jóval magasabb szakmai színvonalú idegennyelv-oktatási koncepció, amely az ezredforduló utáni kor-

szak méltó idegennyelv-oktatási koncepciójává válhat. Erre ráépülhet egy adekvát, professzionális, minden korábinál 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 Verhältnis 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*. Plenarvorträge und Sektionsberichte, Budapest.
- Knapp – Potthoff, A. (1997): Sprach(lern)bewußtheit 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.

## VÁLASZTOTT NYELVE A SPANYOL

IDEGENNYELV-POLITIKÁK, TÁRSADALMI KÉNYSZEREK,  
NYELVVÁLASZTÁS

Az, hogy adott ország tanulói – illetve szüleik – milyen idegen nyelve(ke)t választanak a kötelező iskoláztatás idején, a körülmények ismeretében nagy biztonsággal megjósolható.

A választás részint attól függ, hogy az állam milyen idegennyelvpolitikát folytat, másrészt pedig társadalmi és egyéni reprezentációk függvénye. Ez a két tényező szorosan összefügg egymással, de a nyelvtanításhoz szükséges humán erőforrás nehézkes újratermelése, valamint a hagyományok mély gyökerei, a reprezentációk átörökítése miatt a konfiguráció csak hosszú évek, esetleg évtizedek alatt változik meg.

Az utóbbi ötven évben a magyar társadalom kétszer is átélte az idegennyelv-oktatás politikai indítékú, adminisztratív intézkedéssel történő „revolúcióját”. Az állami beavatkozás – anélkül, hogy annak indítékát vagy okszerűségét bármely módon minősíteni kívánnánk – mindenképpen átrendezte a nyelvtanítási palettát. A szerves fejlődési folyamatokat megzavarta és évekre áttekinthetetlenné tette a nyelvtanítás, a nyelvi kereslet és kínálat konfigurációját. (Gondoljunk csak a legutóbbi ilyen intézkedésre, az orosz nyelv kötelező voltának megszüntetésére és ennek messze ható következményeire!) Tíz évvel a rendszerváltás után úgy tűnik, hogy a hullámok lassan elülnek. Az orosz nyelv oktatása – az Oktatási Minisztérium évente közzétett Statisztikai Tájékoztatóiban rendelkezésre álló adatok szerint – meredeken esett; ugyan az azóta eltelt idő óta bár alacsony szinten, de stabilizálódott, helyére az angol és a német nyomult be elsősorban (*Cs. Jónás – Fedoszov, 1999*). Vajon miért is nem osztozott a felszabaduló nyelvóra-kontingensen az angol és a német mellett több, immár szabadon választható idegen nyelv? A francia, a spanyol, az olasz? Vagy a szomszédos országok nyelvei? A szlovák, a román, a horvát, a szerb vagy az ukrán? Esetleg más, nem európai nyelvek?

Az egyik ok, amire hivatkozni lehet (és szokás), az, hogy mert nem állt rendelkezésre a szükséges humán erőforrás, a tanárok. Ez azonban így nem felel meg a valóságnak. Ugyanis hiába állt volna rendelkezésre nagy számú nem német- és nem angoltanár, kereslet mégis inkább ez utóbbi nyelvekre lett volna, tekintettel az elsősorban gazdasági indíté-

kú, mélyen gyökerező hagyományokra, az egyéni és társadalmi reprezentációkra, hiedelmekre, mítoszokra és realitásokra is.

A nyelv választást – ahogy az egy francia szerzőnek a „szülők könyvtára” sorozatban megjelent könyvében is áll – a társadalmi megítélés alapján meglehetősen hierarchizált és előítéletektől terhes közgondolkodás befolyásolja (Maurie, 1992). Ezért is beszélhetünk „társadalmilag kötelező” nyelvekről és a közgondolkodás által „kevésbé szükségesnek” tartott nyelvekről.

## A SPANYOL NYELV HELYZETE MAGYARORSZÁGON

A spanyol nyelv Magyarországon – a statisztikai adatok szerint – a közoktatásban kötelező orosz nyelv megszüntetése nyomán, a magarányait tekintve jobban, abszolút mértékben viszont csak nagyon csekély mértékben részesedett a rendelkezésre álló kontingensből. A növekedés még az orosz nyelvvel kapcsolatos adminisztratív intézkedést megelőzően indult meg. Alkalmas történelmi pillanatban hozott idegennyelv-politikai döntés volt: az oktatási kormányzat 1986–87-től bevezette a kéttannyelvű középiskolai oktatást, 1988-tól a spanyol nyelvre is kiterjesztette azt, és ehhez a spanyol állam is partnernek bizonyult. Így vált lehetségessé, hogy 1993-tól a magyar-spanyol két tannyelvű gimnáziumban évente 72 diák kapjon spanyol nyelvű érettségi bizonyítványt, a közép-, illetve felsőfokú nyelvvizsgával egyenértékű minősítést. (Tíz évvel később, 2000 őszén 50%-kal emelkedett a budapesti kéttannyelvű gimnáziumba felvehető tanulói kontingens, és beindult a második kéttannyelvű szekció Debrecenben. 2001-től újabbak is várhatók, Pécsen, Miskolcon és Győrben.) Így a növekedés a középfokú oktatásban újabb lendületet kap.

A spanyol nyelv tanulása a felsőoktatásban is bővült. Míg a középfokú oktatásban tíz év alatt a duplájára, a felsőoktatásban, az úgynevezett nem szakos képzésben háromszorosára nőtt. Az alapfokú oktatásban is jelen van a spanyol, de stagnál (Győri, 2001). Igazságtalan lenne, ha nem említenénk meg a nyelvviskolákat a spanyol nyelv oktatásával kapcsolatban (Jámbor, 1999). Mindent összevéve, évente hozzávetőleg hatezer spanyolul tanuló van Magyarországon az egyetemi szakos képzésen kívül, ami jelenleg az ELTE-n kívül a Pázmány Péter Tudományegyetemen, a Debreceni, a Szegedi és a Pécsi Tudományegyetemen folyik.

## **KI VÁLASZTJA A SPANYOLT? FELMÉRÉS A BUDAPESTI GAZDASÁGI FŐISKOLA KÜLKERESKEDELMI FŐISKOLAI KARÁN SPANYOL NYELVET TANULÓK KÖRÉBEN**

Több okból is időszerűvé vált, hogy diákjainkat jobban megismerjük. Ezek közül az egyik, hogy amikor egy új nyelvvizsgarendszer kidolgozásához hozzáláttunk, a kiindulópont a szükségletek felmérése volt. Az új kimeneti szabályozás pedig szükségképpen visszahat a nyelvoktatás tartalmára, tehát maga után vonja a curriculumok és a szilabuszok revízióját. Fel kellett térképeznünk diákjaink nyelvi készségeit, az egyes csoportok nyelvi tartalékait.

A spanyol nyelvoktatás helyzetében bekövetkezett változások, amelyeket a fentiekben vázoltunk, indokolttá tették, hogy megvizsgáljuk, mennyiben változott meg a Főiskolára felvételt nyert hallgatóközönség összetétele a nyelvismeret vonatkozásában.

A Külkereskedelmi Főiskolán a spanyol nyelv oktatása 27 évvel ezelőtt kezdődött. A kilencvenes évek elejéig gyakorlatilag változatlan volt a hallgatók összetétele. Mind azok, akik gimnáziumi tanulmányaik után felvételi vizsgát tettek spanyolból, mind mások, akik a spanyol tanulását a Főiskolán kezdték, három tanévi nyelvi és szaknyelvi képzés után közép- és felsőfokú nyelvvizsgának megfelelő szigorlattal hagyták el a főiskolát.

Mára a hallgatói közönség összetétele némileg átrajzolódott. A két tan nyelvű gimnáziumból érkezők nagy része felsőfokú nyelvvizsgával jön, kisebb része középfokúval. A magas szintű általános nyelvismerettel érkezők száma jelentősen megnőtt és a külgazdasági szakon és a TQM szakon tanulók részéről tömeges igény mutatkozik a kezdő szinten induló nyelvekre, köztük a spanyolra. Ezek a hallgatók megtehetik, hogy új nyelvet választanak, mert csak az egyik felvételi tárgyuk nyelv, a másik közismereti tárgy. Kézenfekvő volna, hogy a már igen magas szinten lévők ugyancsak elkezdhessenek egy új idegen nyelvet, de nem tehetik, amiből felvételiztek, azt kell a főiskolán tanulniuk, vagy éppen azt sem, mivel akár fel is mentethetik magukat a kimeneti követelmény ugyanaz, mint amivel beléptek. Mégis, alig van olyan hallgató, aki lemondana arról, hogy tovább tökéletesítse a nyelvtudását, szaknyelvi ismeretekre tegyen szert.

Ilyen módon a KKKF-n folyó spanyol nyelvoktatás lényegében két pólusúvá vált a hallgatók nyelvi felkészültségének, illetve nyelvi/szaknyelvi szükségleteinek megfelelően.

## **NYELVVÁLASZTÁS A NEM SZAKOS FELSŐOKTATÁSBAN**

A spanyol nyelv helyzetének szűkebb-tágabb környezetünkben bekövetkezett változása az egyéni és családi nyelvválasztási stratégiákra is hatással van.

Egy korábbi, a sztereotípiákról szóló kutatás hozott felszínre olyan adatokat, amelyek alapján joggal feltételezhettük: a Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Főiskolai Karán a spanyolt mint idegen nyelvet választó diákok többségének az átlagosnál nagyobb nyelvtanulási tapasztalata van már (*Győri*, 1997).

A hallgatóink közt végzett felmérés alátámasztotta azt a feltételezésünket, hogy azok a külkereskedelmi főiskolások, akik a Főiskolán spanyolt tanulnak, a „társadalmilag kötelező” nyelveken már nagyjából túl vannak. Az új idegen nyelv elkezdésének a lehetősége és viszonylag rövid időn belül történő elsajátítása nagyon vonzó a számukra. A felmérésben, amelyet 2001 februárjában végeztünk, hallgatóinknak a következő kérdéseket tettük fel:

1. Mióta tanul spanyolul?
2. Ha nem a főiskolán kezdte, akkor előtte milyen szervezeti formában tanulta?
3. Maga választotta a spanyolt, vagy valaki másnak a tanácsára?
4. Milyen nyelveket tanult már életében és milyen sorrendben? Hány éves korában kezdte az egyes nyelvek tanulását?
5. Hányadiknak tanulta a spanyolt?
6. A több tanult nyelvből milyen szintet ért el saját megítélése szerint?
7. Milyen nyelvvizsgálja van?
8. Járt-e már spanyol nyelvterületen?
9. Ha igen, hányszor és mennyi ideig tartózkodott ott?
10. Mikor beszélt első alkalommal spanyol anyanyelvűvel? Ha ez emlékezetes volt, írja le néhány szóval, hogyan történt.
11. A spanyolt miért választotta a Főiskolán?
12. Mit várt tőle? Beigazolódott-e a várakozása?
13. Milyen tervei vannak a spanyollal kapcsolatosan?

A felmérésben többfajta csoport vett részt. (nemzetközi kommunikáció szak, gazdaságdiplomácia szak, külgazdasági szak, teljes körű minőségirányítás szak nappali tagozatos spanyolt tanuló csoportjai, valamint az esti és az újabb diplomás csoportok némelyike is). Összesen 167 kérdőívet kaptunk vissza az I–III. éves hallgatóktól. A spanyolt tanulók száma a főiskolai nappali és esti alapképzésében 252. További 100–120 körül van azoknak a száma, akik a főiskolán úgynevezett harmadnyelves kurzuson, önköltséges formában tanulnak spanyolul. (Ilyen csoportban tanulókat ebben a felmérésben nem kérdeztünk meg.)

A szintkülönbségek miatt a kérdőív első kérdésére adott válasz szerint csoportosítottuk a válaszadókat. Három, egymástól jól elkülöníthető csoportot alakítottunk ki így. Az első csoportba kerültek azok, akik két évnél kevesebb, a másodikba, akik 2–4 éve és a harmadikba azok, akik több mint négy éve tanulnak spanyolul. Az így kialakított csoportok létszáma 50, 67 és 50 fő. A csoportokban az átlagos életkor nem



sokban tér el: az I. csoporté 20,96 év, a II. csoporté 21,88 év és a harmadiké 21,22 év. A felmérésben résztvevők között 47 fiú és 120 lány volt, 27, illetve 73%.

Arra a kérdésre, hogy a Főiskolán jelenleg spanyolul tanulók hány idegen nyelvvvel ismerkedtek már meg, a hallgatók a következő válaszokat adták:

nyelvek száma	I. < 2 éve (fő)	II. 2–4 éve (fő)	III. > 4 éve (fő)	%
2	0	8	5	7,8
3	29	27	25	49,0
4	14	20	15	29,6
5	5	8	4	10,0
6	0	3	0	1,8
7	1	0	1	1,2

1. táblázat

A tanult nyelvek sorrendje a következő volt:

sorrend	angol (%)	német (%)	orosz (%)	francia (%)	spanyol (%)
1.	45,0	39,0	26,0	0,06	4,0 fő*
2.	32,7	27,2	12,0	4,20	20,0
3.	14,5	8,4	0,6	8,40	45,0
4.	3,0	3,0	0,6	5,40	23,6
5.	1,0 fő	3,0	0,0	0,00	5,0
6.	1,0 fő	0,0	0,0	0,00	1,8

2. táblázat

Az angol, német, orosz, francia és spanyol nyelven kívül a következő nyelveket jelölték meg a hallgatók, mint általuk valaha tanult idegen nyelvet: arab, bolgár, héber, horvát, (szerb-horvát), katalán, kínai, olasz, portugál, román, szlovák, török.

A \*-gal jelölt négy fő spanyol nyelvterületen született, vagy kisgyermekként ott élt.

A fenti táblázatokból is kitűnik, hogy a spanyol a főiskolán spanyolul tanulók 45%-ának harmadik, 23,6%-ának pedig negyedik idegen nyelve.

A táblázatban nem jelennek meg azok a nyelvek, amelyek a Főiskolán kezdő szinten ugyancsak második nyelvként tanulhatók: az olasz, a portugál, a kínai, a koreai, a japán, az arab, mivel ezek a spanyolnak a vetélytársai. A franciának és az orosz nyelvnek ugyanezért olyan alacsony a részesedése. (Aki spanyolt tanul, az nem választotta a többi másodikként tanulható nyelvet.)

Ugyanakkor az is megállapítható az 1. táblázatból, hogy a spanyolul tanulóknak több mint 40%-a négy vagy több idegen nyelvet tanult már.

A tanult nyelvek sorrendjének vizsgálata mellett a felmérésben azt is kértük a hallgatóktól, hogy a spanyol nyelv választását – akár a Főiskolán történt, akár korábban – szövegesen is indokolják meg. Ehhez további kérdéseket is feltettünk előzetes várakozásról, jövőbeni tervekről.

## MOTIVÁCIÓ – VÁRAKOZÁSOK – AFFEKTIVITÁS

Triviális, hogy a motiváció megléte vagy hiánya alapvetően hat bármely tanulás sikerességére. A készség típusú tárgyak esetében nem csupán az ismeret átadása/elsajátítása áll a központban, hanem a tanuló készségfejlesztése, hogy kompetens módon oldjon meg olyan feladatokat, amelyek végrehajtásához különféle készségek szükségesek. Ha a tanuló motivált abban, hogy a készségei fejlődjenek, akkor a tanulásban egész személyiségével részt kell vennie.

Ha a tantárgy egy idegen nyelv, akkor a nyelvtanuló – ahogy a sztereotípiákkal kapcsolatos felmérésből is láttuk – különféle preconcepciókkal rendelkezik a tanult idegen nyelvvel, a nyelv-országgal, annak beszélőivel kapcsolatban. A nyelv-országból érkezett turistákat hallott beszélni és megtetszett neki a nyelv hangzása. Ő maga, vagy ismerőse, rokona járt már a nyelv-országban, látott egy ott készült filmet, ismer egy együttest, kapott egy onnan származó ajándéktárgyat, és így tovább. Hozzá tartozói és környezete tapasztalatai alapján tudni véli, hogy adott idegen nyelv könnyű vagy nehéz, hasznos vagy hasznosabb, mint a többi, mert kevesen beszélnek, vagy mert sokan beszélnek, kedvő állásajánlat vár arra, aki elsajátítja, a nyelvnek jövője van a világban vagy hazájában. Amikor elkezdi a tanulását, már vannak róla elképzelései. A nyelvekről való közgondolkodás kliséinek professzionális leplezője *Yaguello* (1988). Franciaországban az iskolában tanult idegen nyelvekkel kapcsolatos attitűdvizsgálatot már a nyolcvanas évek első felében végeztek (*Poirier – Rosselin*, 1982).

Az idegen nyelvhez fűződő reprezentációk – akár a fonetikai, prozódiai vagy kulturális és pragmatikus aspektusokat tekintjük – mindenképpen aktivizálódnak. Ha a tanár személyét és a tanulás körülményeit, az iskolai szankciókat leszámítjuk, ezek a tényezők teszik, hogy a tanuló érzelmileg hogyan viszonyul a tanult idegen nyelvhez (*Pendanx*, 1998).

A sztereotípiák felderítését célzó – 1996-ban végzett és 2000-ben megismételt – felmérésben részt vett magyar főiskolai hallgatók válaszaikban és a válaszokat kísérő adatlapon pozitív attitűdről tettek tanúbizonyságot.

A tanulóknak a spanyolok viselkedésével, karakterével kapcsolatos megnyilvánulásai pozitívak voltak. Abban a felmérésben nem tudtunk kezelni több affektív és ugyanakkor sztereotip megnyilvánulást, mint a jó élet, jó zene, amiga, képeslapok, levelek, *Mari José*, *García Márquez*,

Spanyolország, utazás, exkluzív, latin-amerikai zenészek, barátok, szeretnék eljutni oda, spanyolkönyvem, Juan, akivel a vonaton ismerkedtem meg, kedvenc színészem, vakáció. Ezek a szavak a „be nem sorolható” kategóriába kerültek. Mind azt bizonyítják, hogy a hallgatók érzelmileg is viszonyulnak a tantárgy keretében tanult nyelvhez.

Ezt láttuk viszont a 2001-ben végzett felmérésben, a nyelvválasztás indokai között és ott, ahol a spanyol nyelvvel kapcsolatos terveikről írtak hallgatóink.

*A Miért választotta a spanyolt (a főiskolán)?* kérdésre ilyen válaszokat adtak:

– érdekelt, szép nyelv, maga a nyelv különleges és szép, már régóta akartam egy dél-európai nyelvet is tanulni, szimpatikus a kultúra és a spanyolok viselkedése, a mentalitás, életforma miatt, ez volt a legszimpatikusabb a választható nyelvek közül, csodás, izgalmas és lenyűgöző nyelv, a franciát jól beszélem, az olaszt és németet nem szeretem, elbűvöl a mediterrán kultúra, dallamos, szép, a kedvenc idegen nyelvem, nyaralás során megtetszett, régi vágyam volt, tetszik, jó pattogós;

– latin és francia után könnyű, olaszul már tanultam, hasonlít rá, új nyelvet akartam, a németet már nem akartam tovább tanulni, nem akartam tömeges nyelvet tanulni, mert angolt és németet nem választhattam kezdő szintről, ezt kellett tanulnom, segít a portugálban, nem olyan hétköznapi, mint az angol és a német, mert világnyelv;

– így felvételi mentességgel kerültem be, anyukám is azt tanult, a tanárom rokona is itt tanulta, magam választottam, hasznosnak érzem, egyre gyakoribb lesz.

*Arra, hogy Mit várt tőle és beigazolódott-e a várakozása,* a következőket felelték:

– hogy élvezni fogom, nem lesz nehéz és tudok majd kommunikálni, köznapi életben használható nyelvtudást, haladást, fejleszteni a tudásom, még jobban beszéljek, szeretnék tudni megszólalni, kellemes órák, egy újabb nyelv ismerete, legalább középfokú nyelvtudást.

A kérdés második felére a válaszokban a kezdők közül a legtöbben arra panaszkodnak, hogy az alapok elsajátítására túlságosan rövid idő áll rendelkezésre és a szaknyelvi tanulmányok közben elfelejtik az általános nyelvet. Nehéznek tartják a nyelvtant, kevésnek a kommunikációs lehetőséget.

– Elsajátítom a nyelvet, megismerem a spanyol kultúrát, ami biztos könnyebb lesz, mint a német. Részben. A nyelvtan nem annyira, a kultúra igen, a könnyebbség is. Nem jött be, Két év nem sok, ha nulláról kezdi az ember.

*A Járt-e már spanyol nyelvterületen, hányszor és mennyi időt töltött el ott?* kérdésekre adott válaszok szintén változásról tanúskodnak. (1. melléklet)

Míg a sztereotípiákkal kapcsolatos 1996-os felmérés idején a hallgatóknak csak elhanyagolhatóan csekély hányada járt Spanyolországban, a 2001-ben adott válaszok világosan mutatják, hogy a spanyolul tanulók mindenképpen el akarnak és el is fognak jutni Spanyolországba, ha még nem jártak ott. Már azok közül is, akik csak kevesebb, mint két éve tanulnak spanyolul 36% járt spanyol nyelvterületen (ez gyakorlatilag Spanyolországot fedi), azonban a 2–4 éve tanulók 62, a több mint 4 éve tanulók 82%-a szerzett már közvetlen tapasztalatot a nyelv-országban.

## ÖSSZEFOGLALÁS

A Külkereskedelmi Főiskolai Kar spanyolul tanuló hallgatóival készült felmérés a következő eredményeket hozta:

Nyelvtanulási tapasztalat:

– ahogy egy korábbi, 1996-ban készült felmérés alapján feltételeztük, a Külkereskedelmi Főiskolán spanyol nyelvet tanuló hallgatók leg-többjének a spanyol a harmadik vagy negyedik tanult idegen nyelve. Ebből következik, hogy az átlagosnál komolyabb nyelvtanulási tapasztalattal rendelkeznek;

– szemben az 1996-ban készült felmérés eredményeivel, a mai hallgatók nagy része már járt a nyelv-országban és nagy többségükben a nyelvtanulás negyedik évéig azok is eljutnak, akik ma még nem voltak.

Nyelvválasztás:

– a hallgatók nagy többsége számára a spanyol nyelv tanulása önálló döntés volt; (Minden bizonnyal az első ilyen jellegű.)

– akik másokra hallgattak, a szülőket, szomszédot, rokont, tanárukat jelölték meg, mint olyan személyeket, akik ehhez a döntéshez hozzásegítették őket. Többen a felsőévesektől informálódtak az oktatás színvonaláról, a „tanszék hozzáállásáról”;

– többen valami „különleges” nyelvet akartak tanulni, a szokványos-tól eltérni;

– sokan a „már nem volt kedvem a ... nyelvet folytatni” választ írták, arra utalva, hogy elunták az extenzív nyelvtanulást;

– csak kevesen indokolták döntésüket olyan érvekkel, hogy az általuk addig tanult idegen nyelvekhez képest más nyelvcsaládhoz tartozót is meg kívánnak ismerni;

– többen éppen más (latin) nyelvek rásegítő hatását emelték ki: tanultak már olaszul, franciául vagy latinul és ezért arra számítanak, hogy a spanyol könnyű lesz.

Affektivitás:

– a főiskolán spanyolul tanuló diákok részben reprezentációik miatt, másrészt mert már a „társadalmilag kötelező” nyelvek tanulását maguk mögött hagyták, intenzív affektivitással fordulnak az új kihívás, a spa-

nyol nyelv elsajátítása felé. Ezt az érzelmi töltetet részben nyíltan megvallják, másrészt megpróbálják racionálisan is alátámasztani választásuk helyességét;

– közülük nagyon sokan (szinte valamennyien) a spanyol szép hangzását vagy más hangulati elemeket jelölték meg a választás indokaként;

– igen sokan a spanyolt (nyelvet, országot, életmódot, karaktert) rajongásuk tárgyaként említik.

Várakozások:

– a már több mint négy éve spanyolul tanulók közül igen sokan kifejezik azt a reményüket, hogy a jövőben, munkájukban használják a spanyolt;

– a rövidebb idő óta tanulók is gyakran írnak erről, de igen sokan „akadémiai rövidlátásban” szenvednek és végcélnak az eredményes nyelvvizsgát tekintik. Sokukat nyugtalanítja, hogy nem érzik eléggé felkészültnek magukat erre a próbatételre;

– mások, akik az előzőhöz hasonló cipőben járnak, fogadkoznak, hogy ha a szigorlaton, nyelvvizsgán túljutnak, rendesen meg fogják tanulni a nyelvet;

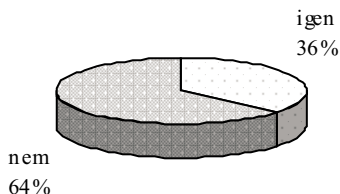
– figyelmeztető jelként könyvelhetjük el, hogy a főiskolán kezdő szintről indulók az általános nyelvi alapot nem érzik elég szilárdnak a szaknyelv elsajátításához;

– számos hallgató a spanyol nyelv megtanulását olyan többletnek érzi, amelyhez nemcsak gyakorlati előnyök fűződnek.

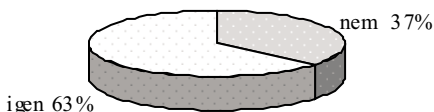
## MELLÉKLET

csoport	igen	nem
0–2 éve tanul spanyolul	36	64
2–4 éve tanul spanyolul	63	37
4 < éve tanul spanyolul	82	18

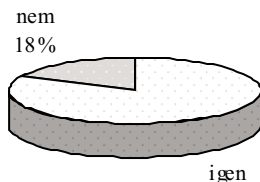
3. táblázat. Járt-e már spanyol nyelvterületen? (%)



1. ábra. 0–2 éve tanul spanyolul



2. ábra. 2–4 éve tanul spanyolul



3. ábra. Több mint négy éve tanul spanyolul

## IRODALOM

Cs. Jónás Erzsébet – Fedoszov Viktor (1999): Attitűdvizsgálat a magyar fiatalok nyelv választásáról a rendszerváltozástól napjainkig (1989–1999). *Modern Nyelvoktatás*, V/4. 39–50.

Györi Anna (1997): Sztereotípiakutatás és alkalmazása az idegen nyelvek oktatásában. *Modern Nyelvoktatás*, III/4. 14–22.

Györi Anna (2001): *A spanyol mint idegen nyelv Magyarországon. Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok a spanyol nyelvleírás, összevetés és a magyarországi spanyol nyelvoktatás köréből.* Doktori (PhD) értekezés, Pécsi Tudományegyetem (kézirat). 302–316.

Jámbor Emöke (1999): A leendő spanyol tolmácsok lehetőségei az Európai Unióban. *Modern Nyelvoktatás*, V/4. 62–68.

Maurie, Fabia (1992): *Les langues vivantes à l'école*, Coll. L'école des parents dirigée par Ariane Morris et Odile Naudin, Syros-Alternatives, Paris. 10.

Pendaux, M. (1998): *Les activités d'apprentissage en classe de langue, Autoformation*, Coll. Dirigée par Sophie MOIRAND, Hachette, Paris.

Poirier, François – Rosselin, Mary (1982): *Civiliser l'enseignement, Les Langues Modernes* n°2, 176–188.

*Statisztikai Tájékoztató (1989–1999)*. Kiadja: Oktatási Minisztérium (és jogelődje), Budapest.

## AZ IRODALMI SZÖVEG MINT STRATÉGIAI TÉNYEZŐ A KÖZÉPISKOLAI FRANCIAOKTATÁSBAN

**K**iindulópontom az a ténymegállapítás, hogy kortól és nyelvtanítási irányzattól függetlenül a francia nyelvkönyvek többségében mindig találhatunk szépirodalmi szemelvényeket – prózát, verseket, drámarészleteket. Vizsgálódásomat jelen esetben a próza szerepére szűkítem, mivel a dráma felhasználása már külön szakterületté nőtte ki magát. Az előadás címének magyarázataként szeretném felhívni a figyelmet a francia nyelvtanítás néhány mai problémájára. A helyzet nem túl jó, a középiskolák többségében a franciát általában második idegen nyelvként, heti 3, esetenként 2 órában tanítjuk. Kevés helyen folyik általános iskolai képzés és ezen iskolák egy részében is első idegen nyelv kategóriából fokozatosan a másodikba került. Így történt ez egy pécsi általános iskola esetében is, ahol korábban magas színvonalú oktatás folyt. A kegyelemdőfést az a rendelet adta meg, melynek értelmében általános iskolában csak egy idegen nyelvet kötelező oktatni. Középiskolában tehát a tanulók többsége kezdő szintről indul 12–14 éves életkorban. A franciát tanulók száma országosan évek óta stagnál. Logikus tehát, hogy egy elkötelezett pedagógus minden lehetséges stratégiát felhasznál ahhoz, hogy ebben az infrastruktúrában eredményes lehessen. Munkánkat segíti az a tény, hogy a francia választott idegen nyelv, tehát a tanulók alapmotiváltsága adott. Azt is meg kell említeni, hogy az első idegen nyelvből megszerzett ismeretek az esetek többségében segítik a második idegen nyelv elsajátítását. Az EU-hoz való csatlakozástól pedig a tanulói létszám növekedését várjuk.

Úgy vélem, hogy a szépirodalom felhasználásának létjogosultsága általában a nyelvtanításban, jelesül a franciaoktatásban nem képezi vita tárgyát, de a felhasználás mikéntje, technikai annál inkább. Meglepett, hogy az utóbbi évtized magyar pedagógiai szakirodalmában nagyon keveset foglalkozik a témával, illetve az irodalom vonatkozásával szinte csak a dráma felhasználását kutatja. *Kósáné Oláh Julianna* az idegennyelv-oktatásban felhasználható kreatív irodalomtanítási eljárásokat ismerteti egy 1999-ben megjelent tanulmányában.<sup>1</sup> Hangsúlyozza, hogy az idevonatkozó projektek „... az olvasóvá nevelés telitalálatai, intenzív motivációs bázisok, de a megvalósulás során akadályokba ütköznek.”<sup>2</sup> Tapasztalatait a német nyelv oktatásában szerezte.

Két külföldi szerző tanulmányát szeretném még megemlíteni. *Peter Freese* az irodalom szerepét az angol mint idegen nyelv tanításában vizsgálja, a szövegválasztás problematikájára összpontosítva.<sup>3</sup> Diskurzusában az amerikai kánon-vitát ismerteti, a kánon szó azon jelentésében, mely alatt egy adott nemzet irodalmának elfogadott értékeit értjük. A szerző az ilyen jellegű kanonizáció ellen érvel, hangsúlyozva a szövegválasztás mobil jellegének szükségességét. *Willis Edmondson*, a hamburgi egyetem tanára azt a fajta felhasználást utasítja el, hogy az idegen nyelvi óra úgymond mini „irodalomórává” változzon, amire szerinte sokszor van példa, de az idegennyelv-oktatásnak nem a műelemzés a célja.<sup>4</sup>

Több éves gyakorló nyelvtanári munkám tapasztalatára alapozva az adott megközelítések közül én elsősorban az olvasóvá nevelést helyezem előtérbe. A franciaórákon rendelkezésre álló keret szinte csak arra ad lehetőséget, hogy a nyelvi ismeretek mellett a megfelelő motivációs bázist kialakítsuk. Úgy vélem, hogy az irodalmat a többi módszertani eljárás mellett az óra keretében csak egy adott lehetőségként kell kezelni, elsősorban mint alapot, mint nyitási lehetőséget az órán kívüli egyéni, illetve csoportos munka irányába. Megfelelő módszertani megközelítéssel kétféle síkon alkalmazhatunk irodalmi szövegrészeket. Egyrészt közvetlenül valamely nyelvi kompetencia fejlesztéséhez, másrészt mint civilizációs tananyagot egy-egy tanított anyagrész lezárásakor, nagyfokú önállóságot biztosítva a tanulóknak az egyéni feldolgozásra. A szűkre szabott időkeret az órán kívüli tevékenységi formák előtérbe helyezésére ösztönöz. Szerencsés esetben fakultációs órák tematikáját képezheti. Mivel az ilyen jellegű tevékenység többletfeladatokat ró tanárra és diákra egyaránt, nem mindegy, hogy milyen irodalmi szövegkínálat áll rendelkezésünkre a nyelvkönyvekben, hiszen az alapozást a mindenki számára elérhető, kéznél lévő szövegekkel lehet elkezdeni. A továbbiakban az utóbbi évtizedek szövegkínálatának alakulását kívánom bemutatni, reprezentatív alapon, olyan tankönyveket vizsgálva, amelyek Magyarországon hosszabb időn át fémjelezték a franciatanítást.

A klasszikus *Mauger* nyelvkönyvsorozat 4 kötete 1953 és 59 között jelent meg, címében is jelezve a szerzői szándékot: *Cours de langue et de civilisation françaises*, azaz a civilizációra alapozott megközelítési módot.<sup>5</sup> Az első, kezdők számára készült kötet végén csupán néhány vers található, főleg klasszikusoktól, *Hugo*, *Nerval* nevét említeném, de jelen van az akkor kortárs *Jacques Prévert*, sőt a belga Van Lerberhge egy-egy műve is. A 2. kötetben már az 5–5 leckéből álló blokkok végén találunk eleinte csak rövid, de nem adaptált, autentikus szövegrészeket. Meglepő, de a prózában kevés a klasszikus szerző – *Balzac*, *Hugo*, *Mérimée*, *Maupassant* egy-egy szövege mellett inkább kortárs nevek szerepelnek, melyeknek egy része mára feledésbe merült, de a



többséget a XX. századi francia irodalom nagyjai alkotják: *Prévert*, *Gide*, *Saint-Exupéry*, *Jules Romains*, *André Maurois*. A 3. kötetben az egyes egységek tematikusan Párizs köré szerveződnek, a leckék alapját a sajtóból vett szövegek illetve Párizshoz kötődő irodalmi szövegrészek adják hozzávetőlegesen fele-fele arányban, az újságcikkeket adaptálták, de az irodalmi szövegek eredetiek. A repertoár *Camus*, *Simone de Beauvoir* és *Colette* nevével bővül.

A 4. kötet (*La France et ses écrivains*) már nem tradicionális nyelvleckéket tartalmaz. Bár az első rész a mindennapi élet témáit öleli fel, a 6–7 szöveget összefogó egységek mind irodalmi művek részletein alapulnak. A második részben célirányos áttekintést kapunk a francia szellemi élet területeiről, az irodalom vonatkozásában kezdetektől az adott korszakig mindenféle műfaj és szerző képviseltetve van. Nem célom az adott korszak nyelvtanítási irányzatait vizsgálni, de az irodalom felhasználása területén megállapíthatjuk, hogy a Mauger-sorozat a maga korában modern és változatos szövegmenüt kínált, mintegy félszáz szerző tollából. Ez nem mondható el az egyidejűleg Magyarországon kiadott tankönyvekre: a bennük fellelhető irodalmi szemelvények főleg a XVIII–XIX. századi francia klasszikusoktól származnak, nyelviileg nehézkesek. Természetesen nem szabad megfélekednünk arról sem, hogy itt a „kánont” a korszak ideológiája is befolyásolta.

Hazai vonatkozásban a többféle iskolatípusra készült tankönyvek után egyfajta egységes irányt és egy nagy korszak kezdetét jelezte *Pataki Pál* 4 kötetes középiskola tankönyve, mely 1980-tól került használatba.<sup>6</sup> A kezdőszintről induló tankönyvsorozat 1. kötetének függelékében csak néhány rövid verset találunk, *Queneau*, *Vian*, *Prévert* és más XX. századi szerzőktől. A 2. kötetben sem nő az irodalmi szövegek száma, a dalok mellett csak *Verlaine*, *Rimbaud* és *Appollinaire* egy-egy közismert versét találjuk. A 3. kötetben a kiegészítő anyag *Camus* és *Émile Ajar* egy-egy szövegére épül, illetve rövid, fordításra szánt szövegeket találunk *Sartre*, *Malraux* és *de Beauvoir* tollából. A 4. kötet két leckéjének anyagát *Flaubert Bovaryné*, illetve *Stendhal Vörös és fekete* című művének egy-egy részlete adja, célzatosan, néhány írott nyelvre jellemző grammatikai sajátosság bemutatására. A kötet végén egy kis antológiát találunk klasszikus és modern szerzőktől vegyesen, *Moliere*, *Voltaire*, *Rousseau*, *Balzac* mellett megtalálhatjuk *Martin du Gard*, *Butor*, *Ionesco* és *Modiano* szövegeit. Bár öszszességében majdnem 30 szerzőtől idéz, megállapíthatjuk, hogy a Pataki-féle tankönyvsorozatban nem kapott igazán teret az irodalom. A szövegek rövidek, nem tartalmaznak modern szókincset, és zömmel valamilyen konkrét nyelvtani probléma bemutatását célozzák, a kiválasztás pedig kánonjelleű. Az egész tankönyvcsaládról megállapítható, hogy inkább a nyelvtanítás az erőssége.

Megemlítenék még egy tiszavirág-életű nyelvkönyvet, mely *Entrée Libre* címen francia-magyar közös kiadásban jelent meg 1987–89 között, két kötetben, gyakorlókönyvvel kiegészítve.<sup>7</sup> Jellemzője, hogy a kommunikatív központú nyelvoktatás szellemében került bevezetésre, képregény jellegű leckékkel, video- és hangzóanyaggal ellátva. Rendkívül kedvező árfekvése sem biztosította a népszerűségét, az akkor már hozzáférhető francia kiadású és eléggé drága nyelvkönyvek például a *Nouveau Sans Frontières* mellett egyszerűen eltűnt a színről. Bár sokféle civilizációs anyagra épített, egyáltalán nem használt fel irodalmi szövegeket. Természetesen a könyv sikertelensége nem az irodalmi szövegek hiányából eredt, de azt is le kell szögeznünk, hogy a 80-as, 90-es években kiadott francia nyelvkönyvekből általában nem hiányzott az irodalom. A különböző nyelvi szintekre kiadott kötetek mellett szinte valamennyi sorozathoz tartozott kiegészítő kötet, mely egyebek mellett bőséges irodalmi szövegválasztékot tartalmazott.

A Pataki-féle tankönyveket 1996-tól fokozatosan váltja fel a *Szabó Anita – Michel Soignet* szerzőpáros *France-Euro-Express* című 3 kötetes tankönyvsorozata,<sup>8</sup> melyhez a közelmúltban Michel Soignet-től megjelent egy 4. kiegészítőkötet.<sup>9</sup> A szerzők a 13–14 éves korosztály számára ajánlják a tankönyveket, kezdőszintről indítva, egyéni nyelvtanulóknak is. Valamennyi kötethez csatlakozik munkafüzet, az irodalmi szövegeket az első három kötet esetében kizárólag a bőséges gyakorló anyagot tartalmazó, magasabb óraszámú oktatásban is használható munkafüzetek tartalmazzák. Igazából a 3. kötet munkafüzetében bukkan elő az irodalom, rövidebb szövegrészek formájában illetve konkrét nyelvtani jelenségek illusztrálására. Zömmel a XX. század második felének francia szerzői vannak jelen, illetve néhány frankofon író. Sok szemelvény van a *Nouveau Roman* képviselőitől, főleg *Duras*-tól és *Robbe-Grillet*-től. Gyakran feltűnik *Georges Pérec*, *Émile Ajar*, *Gosciny* neve is. Ezt a fajta szövegválasztást direkt nyelvtanítási finalitások motiválták, például a *style indirect* bemutatása, vagy valamilyen, lexikailag egyszerűbb szövegértési feladat elvégzetése. Az igazi újítást a 4. kötet jelenti, ahol a 10 lecke mindegyikéhez kapcsolódik egy-egy „irodalom” megnevezésű rész, 1–2 oldalas szövegekkel, a szerző és a mű rövid bemutatásával, bibliográfiai adatok feltüntetésével. A szerzők sora az eddig említettek mellett *Pagnol*, *Rocheftort*, *Romain Gary*, *Agota Kristof* és más, nálunk még ismeretlen frankofon szerzőkkel is bővül. Ebben a kötetben magyar szerzők is felbukkannak, *Karinty*, *Örkény* és *Molnár Ferenc* szövegrészleteit javasolja a célnyelven történő összefoglalásra a szerző. A csatlakozó munkafüzetben az említett szerzők szövegeit konkrét nyelvtani jelenségek bemutatására és gyakoroltatására javasolják a tankönyvírók. Nagyon szimpatikusnak találom, hogy a legrövidebb szöveg alatt is megtalálható a szerző neve, a mű címe és kiadási adatai. Megítélésem szerint ennek a kötetnek szak-

köri formában vagy egyéni foglalkozás keretében történő, tehát órán kívüli felhasználása egy azon lehetőségek közül, amivel az irodalmi szöveget megpróbálhatjuk visszacsempészni a franciaoktatásba.

Heti 3 órában azonban nem elsősorban a tanórán való alkalmazás a cél. A mai középiskolás közönségre (13–18 éves korosztály) sajnos jellemző, hogy általában nem szeret olvasni, tehát a franciatanárnak is a motiváltság minimális, némi túlzással: nulla szintjével kell számolnia. A szövegválasztásban alapvető szempontként kell érvényesülni a célközönség tematikus elvárásainak. Fontosak a nyelvi szempontok is, viszont nem feltétlenül kell törekedni a kánon bemutatására. A szövegmenü megválasztása során nemcsak modern francia irodalmi alkotásokban kell gondolkodni. Ma már hozzáférhető a sokszínű, multikulturális forrásokból táplálkozó, francia nyelven írt svájci, belga, maghrebi, illetve kanadai művek is. A szövegek feltérképezése a rendelkezésre álló nyelvkönyvi kínálat, illetve célnyelvi szöveggyűjtemények mellett a tanár feladata, de a szövegmenüből való választásba már fontos bevonni a diákokat is. Lényeges, hogy az iskolai könyvtárban kellő választék álljon rendelkezésre. Fontos tudni, hogy nem mindig a francia kiadású könyvek beszerzése célravezető, az olasz illetve német kiadók már huzamosabb ideje adnak ki kedvező áron francia nyelvű irodalmi alkotásokat. Pécssett nagy segítséget jelent a Francia Tanszék frankofon könyvtára. A diákok körében oly népszerű internetet is be lehet vonni új, kevésbé ismert szerzők felkutatására, dokumentáció készítéséhez.

A végső cél a teljes irodalmi mű vagy művek francia nyelven történő olvasása mellett az egyéni vagy csoportos feldolgozás. Ehhez természetesen kellő motiváltságot kell elérni a tanulóknál. Az iskolai versenylehetőségek mellett meg kell teremteni az iskolák közötti, illetve egyéb pályázati lehetőségeket. Jó példa erre a Szókratész Nemzeti Iroda folyamatban lévő pályázata, melyben az egyik budapesti gimnázium diákjai *Agota Kristof* magyar származású, svájci író nő egyik regényét olvassák és véleményezik külföldi partneriskoláik diákjaival együttműködve. Munkájuk eredményét pedig a pályázat lejártakor kis kötetben jelentetik meg. Véleményem szerint hasonló pályázatot városi, megyei vagy akár regionális szinten is ki lehetne írni. Pécssett a márciusi Frankofon Hét kiváló alkalmat nyújtana az előzőekben meghirdetett pályázat eredményének elbírálására, illetve új pályázat kiírására. Meggyőződésem, hogy az a diák, aki franciául elolvas néhány elbeszélést vagy egy regényt, arról véleményt alkot és társaival valamilyen szempontrendszer alapján feldolgozza az olvasottakat, az anyanyelven történő olvasásban is motiváltabb lesz, illetve nyelvtudása komplexebb módon fejlődik.

## JEGYZET

1 Kósáné Oláh Julianna (1999): Kreatív irodalomtanítási eljárások az idegen nyelv oktatásában (inyo). *Pedagógiai Műhely*, 24. 3–8.

2 uo., 3.

3 Freese P. (1997): Az irodalom szerepe az angol mint idegen nyelv (EFL) tanításában: egyetemesség vagy nemzetközpontúság? In: *Éhe a szónak. Irodalom és irodalomtanítás az ezredvégén.* (Szerk.: Péter Á. – Sarbu A. – Szalay K.). Eötvös József Könyvkiadó, 99–118.

4 Edmondson W. (1995): The role of literature in foreign language learning and teaching: some valid assumptions and invalid arguments. *Aila*, 12. 6. 42–56.

5 Mauger G.: *Cours de langue et de civilisation françaises I–IV.* Hachette, 1953–1957.

6 Pataki P.: *Francia nyelvkönyv a gimnázium I. (II., III., IV.) osztálya számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó, 1980–1982.

7 *Entrée Libre 1–2, Méthode de français.* Lingva Könyvek – Clé, 1987–1989.

8 Soignet M. – Szabó A. (1996–1998): *France-Euro-Express 1–3.* Nemzeti Tankönyvkiadó.

9 Soignet M. (1999): *France-Euro-Express 4.* Nemzeti Tankönyvkiadó.

## A KOMMUNIKATÍV GRAMMATIKA TANÍTÁSÁNAK NYELVPEDAGÓGIAI SAJÁTÓSÁGAI

**A**lexika- és nyelvtantanítás optimális integrációja mindig is sarkalatos kérdése volt az elmúlt évtizedek – korszerűsítést célzó – nyelvpedagógiai elméleteinek és gyakorlatának.

A két terület összehangolása a magyarországi szakirodalomban is elvi alapvetésként fogalmazódott meg, s ezen túlmenően a funkcionális nyelvtantanítás igen sok gondolatébresztő mintájával is találkozhattunk publikációkban.<sup>1</sup>

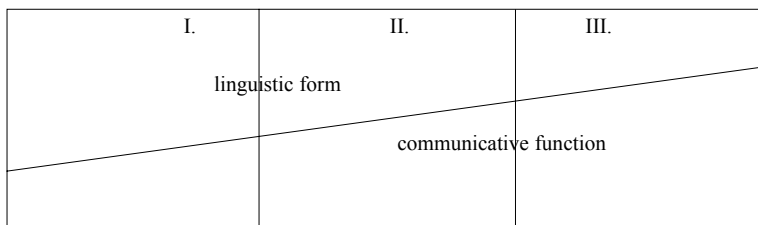
A nyelvoktatás intenzitásával, eredményközpontúságával kapcsolatos társadalmi igények további ugrásszerű növekedése újból hangsúlyossá teszi ezt a kérdést, különleges megvilágításban.

A tanulók valóságos nyelvtanulási szükségleteinek elemzésére épülő és annak kielégítésére irányuló kommunikatív nyelvoktatás – forradalmian új (és régi) – koncepciójának tömörített lényege: autentikus nyelvhasználat gyakoroltatása, elsajátíttatása realiztikus beszédhelyzetekben.<sup>2</sup> Minthogy „... az idegen nyelvi kompetencia lingvisztikai, kommunikatív és kulturális kompetenciából tevődik össze,”<sup>3</sup> a nyelvtan tanítása itt is szükségszerű, ám felfogásában, jellegében sajátos.

A nyelvtani kompetencia kialakításához kommunikatív megközelítés szükséges: a szabályok memorizálása helyett interaktív szituációkban kell alkalmaz(tat)nunk a grammatikai szerkezeteket.<sup>4</sup> Mind a tananyagszerkesztésben, mind az oktatási folyamat során a nyelvtani struktúrák „jelentéshez, használathoz, szituációkhoz rendelése illetve rendszerbe foglalása”<sup>5</sup> jelentheti a sikeres nyelvelsajátítás egyik alapfeltételét.

*H. Hammerly* „pedagógiai grammatiká”-nak nevezi ezt, amely lépésről lépésre elvezeti a tanulót az idegen nyelvi struktúra internalizációjához (a lehető legkonkrétan és egyértelműen bemutatva a megtanulandó szabályokat) – ám a kognitív ismereteket meghaladva, a folyékony és precíz beszéd képességének kialakítását tartva elsődleges célként szem előtt.<sup>6</sup> A teoretikusok kiemelik a szekvenciális haladás és fokozatosság szükségességét a strukturálistól a funkcionálisshoz való átmenetben is; a pre-kommunikatív (strukturális és kvázi-kommunikatív) feladatok után javasolva csak a funkcionális kommunikatív gyakorlatokat.<sup>7</sup>

J. Yalden tantervi keretábrája a lingvisztikai forma – kommunikatív funkció optimális arányfejlődését a következőképpen illusztrálja az oktatási folyamat 3 fázisában<sup>8</sup>:



1. ábra

Természetesen már a kezdeti szakaszban is úgy kell gyakoroltatnunk a nyelvtant, hogy a tanulókat érdeklő/érdekelhető lexikai – szituációs környezetbe ágyazzuk be a szerkezeteket. *R. Comeau*<sup>9</sup> a *neither ... nor* kötőszók gyakorlására ajánl választható mintákat:

- An only child has ... ;
- An orphan has ... ;
- A misanthrope likes ... ;
- A vegetarian likes ... ;
- Gray is ... ;
- Eternity has ... ;

amelyek természetesen cserélhetők, variálhatók.

*T. Nelson*<sup>10</sup> az angol igeidők egyfajta kommunikatív tanítási koncepcióját állította össze ugyancsak ajánlási jelleggel, mintaképpen az alábbiak szerint:

- Present Continuous: képleírások; szerepjátékok;
- Jövő idő: naplóvezetés, interjúk
- Present Simple: napirend;
- Present Perfect: évforduló; képleírás: *What has happened?*; emlékeztető nyaralás előtt: *Have you turned off the electricity emptied the freezer? etc.*
- Present Perfect Continuous: kérdőívek; randevú; ok-okozati összefüggések (*Why are his hands dirty*) etc;
- Past Simple: napirend; történetek előadása;
- Past Continuous: mentegetőzés (*How did you break the plate?*); szerepjátékok, pantomimika: *What were you doing? (playing tennis, etc.)*;
- Past Perfect és Past Perfect Continuous: problémamegoldó feladatok (*Why did he go there? He had hidden something there; etc.*); következménysorozat: egy rossz lépés továbbiakhoz vezet; stb.
- *Used to*: jellemrajzok például osztálytalálkozón (a személyek felismerése régi szokásaikról).

- *To be going to*: jövő tervek összeállítása;
- Future Tense: előzetes tervek; félbemaradt történet végének kitálatása;
- Future Continuous: rendezvényterv, nyaralás; tervek összeállítása (*What will you be doing while Mom is cooking dinner?*)
- Future Perfect: jóslás a jövőről: Milyen lesz a világ 2050-ben; maguk és környezetük egy adott idő múlva?;
- Future Perfect Continuous: jövő rendezvényterv;
- First Condition: programvariánsok látogatóknak; műszerek, eszközök működési elve;
- Second Condition: *If I saw a lion, ...* stb.;
- Third Condition: ismert (pl. történelmi) események átírása: *If he hadn't done it, ...*
- Modal auxiliaries: közlekedési szabályok alkalmazása; családi kötelezettségek megbeszélése; problémamegoldáshoz tanácsok (okmányok elvesztése stb. esetén).

A magyarországi kétnyelvű állami nyelvvizsgarendszerünk hagyományosan arra a követelményre épül, hogy a jelölt különféle társalgási témák kifejtésére és megvitatására legyen képes. A nyelvtanítás célszerű módja tehát az lehet, hogy a grammatikai tananyagrészeket minél szervezesebben ezekhez a témakörökhöz egyeztessük. Magától értetődik, hogy a társalgási témák tervszerű, ciklikus ismétlésével együtt a nyelvtani anyagrészek is – egyre bonyolultabb és komplexebb munkaformákban és feladattípusokban – visszatérnek a nyelvtanulási folyamat későbbi fázisaiban egészen a rendszerező ismétlésig. Az ifjú- és felnőtt korú nyelvtanuló számára oly fontos rendszerszemléletű nyelvtanítás a társalgási témákhoz szervezve – közel optimálisan – megvalósítható a szakirodalmi ajánlások és minták felhasználásával az adott helyzetre és tanulócsoporthoz adaptálva azokat.

A legelső, bemutatkozási téma gyakorlási anyaga teljességgel tartalmazhatja a létige jelen, múlt és jövő idejű alakjait valamennyi nyelvtani személyre vonatkozóan; csakúgy, mint a birtoklás egyszerű szerkezeteit. A családi kapcsolatok bemutatásához exponálható és gyakorolható a személyes és birtokos névmások teljes rendszere; illetve az életkor kifejezéséhez a tőszámnevek elsajátíttatása természetes módon köthető. Ide kerülhet a létige kérdésben és tagadásban való gyakoroltatása is; sőt már az egyszerű összehasonlító szerkezetek alkalmazása (*I am 2 years older/younger than my brother*); amely majd a lakás és a vásárlás témaköröknél kap teljesebb feldolgozást. Az igék jelen ideje – a legfontosabb 3–4 igével rendszerben foglalva; állítás – kérdés – tagadás formában már itt megtanítandó a természetes kérdőszókkal is: *Where do you/does s/he live (work, study?)*. Ha a következő témánk a napirend, a jelen idő használatában magabiztosság alakítható ki további fontos igékkel és kérdőszókkal (*when, how?* stb). Ezt követheti a na-

pirend jövő és múlt idejű (Past Simple) igealakokkal komplex állítás – kérdés – tagadás formákkal, illetve kibővítve a személyes névmások ragozásával, elöljárószókkal (pl. *write letters, send e-mails to sy; play football with sy; stb*).

Ilyen szerkezeti felépítésben az életszerű lexika illetve társalgás valamint a nagyon korán rendszerként elsajátított nyelvtani alapok áttekinthetősége egyaránt motiválja a középiskolás vagy annál idősebb korosztály tagjait. A folyamatos jelen, múlt és jövő idejű igealakok ezen a ponton könnyedén, eredményesen beiktathatók a napirend szókincsének további bővítésével, élvezetes pre-kommunikatív gyakorlatok beiktatásával (például pármunkában mini-dialógusok jelen időben; „alibi”-játék múlt időben; programtervezés jövő időben).

A nyelvtanulásnak ebben az igen korai időszakában célszerű ezek után a Present Perfect elhelyezése a kialakított és már teljességgel birtokolt nyelvi rendszerünkbe; mégpedig a Past Simple igeidővel kontrasztív feldolgozásban; nagyrészt a napirend téma további bővítésével a jelenre vonatkozóan s egyben a múlt idővel egybevetve (pl. *Have you bought your monthly ticket yet? I have just received his e-mail*). Kiemelt figyelmet kell fordítanunk arra, hogy a Present Perfect a magyar anyanyelvűek számára teljesen idegen igeidő; a magyarra fordítása alapján pedig az egyszerű múlt idővel összetéveszhető; ugyanakkor fontosságát kiemeli, hogy az angol nyelvben az egyik leggyakrabban használt igealak. Mindezek miatt mielőbb meg kell értetnünk a jelentőségét, nyelvhasználati szabályait, jelentését, funkcióit; pl. a bajban segítségkérés illetve idegenekkel való társalgás gyakorlásával (*I have lost my passport. Have you ever ... ?*).

Kellő minőségű és mennyiségű gyakorlással megnyílhat az út a Present Perfect Continuous feldolgozásához is, tudva és tudatosítva, hogy ez az igealak a jelen idővel téveszhető a magyar anyanyelvűek számára;<sup>11</sup> éppen ezért a vele kontrasztív feladatokkal gyakoroltatható eredményesen. Egyúttal utalhatunk arra is, hogy angolokkal való beszélgetés során szinte már a bemutatkozásunk második mondatában Present Perfect igeidőket használunk (a *How long have you ...* szerkezetekkel).

A nyelvi-nyelvtani rendszer alapjainak elsajátítását követheti a további gyakorlásuk új társalgási témákban (szabadidő, sport, ünnepnapok előkészítése és eltöltése, levelezés), amelyek természetesen ismétlik és bővítik az eddigi lexiko-grammatikát, egyúttal a sorszámnevek, a keltezés az újabb névmások (visszaható, kölcsönös, mutató) kapcsolható hozzájuk szervesen a már bevált rendszerszemléletű megközelítésben. A vásárlás lexikai anyagához a határozatlan névmások tartoznak; a szolgáltatásokhoz a műveltető szerkezetek; az egészségvédelemhez a szám- és mértékhatározók.

A függő kérdés sok korai témához rendelhető (például lakókörnyezet, helyi közlekedés); a függő beszéd egyéb részleteit azonban célsze-



rú külön nyelvtani tananyagként megtanítani, a nyelvhasználat jellemzőinek tudatosításával és begyakoroltatásával. Ez vonatkozik – kiemelten – az igeidők egyeztetésének szabályszerűségeire is. Az igeidők egyeztetésének megtanítása egyben a Past Perfect és Past Perfect Continuous elsajátíttatásának módszertani helye és eszköze is. Ezzel az igei alaprendszerünk úgyszólván teljes és áttekinthető (a passzív igealakok akár korábban, az egyes igeidőkhöz, akár utólag a komplex rendszerhez illeszthetők).

Mindez a grammatikai tudás elengedhetetlen ahhoz a minőségi előrelépéshez, amit az adaptálatlan írott szövegek olvasása, (elemzése, fordítása) és megértése jelent. Ehhez előzetesen szükséges még a vonatkozó névmások és a hátravetett jelzők (melléknévi és főnévi igenevek) rendszerének, illetve a határozói igenevek használatának birtokba vétele. Ezek után kapcsolhatunk a további, illetve az emeltebb szinten ismétlődő társalgási tárgykörökhöz már eredeti (adaptálatlan) idegen nyelvű témakifejtési, kommentálási, elemzési szövegeket és komplex nyelvi mintákat.

Nyelvtanítás, így kommunikatív nyelvtanítás sem létezhet általánosságban, csakis egy adott oktatási folyamat konkrét részeként. Nem különálló rész ugyanakkor, hanem az egész rendszerbe szervesen beépülő alkotóelem; amely csakis az egész rendszerben működtetve lehet eredményes. Alapvető folyamatszerzői, tananyag-szerkesztői és oktatási feladatunk tehát a lexika és a nyelvtan magas szintű kommunikációs szempontú integrációjának létrehozása és fenntartása a kezdektől fogva a folyamat végéig.

A kommunikatív nyelvoktatási koncepció jegyében kell megvalósítani a kommunikatív nyelvtanítást, a koncepció valamennyi egyéb feltételének egyidejű érvényre juttatásával. Alapvetően fontos a nyelvtanulási szükségletek széleskörű elemzése, amely meghatározza a tanítandó nyelvi anyagok minőségét és mennyiségét, munkaformáit és feladattípusait. Elengedhetetlen továbbá a változatos, dinamikus és teljes aktivizáció biztosítása a bátorító inspiráló munkaléggör folyamatos fenntartásával.

Forradalmian új, vagy régi találmány-e a „kommunikatív grammatika”? Lehet vitatni; az azonban kétségtelen, hogy eredményes idegen nyelv-tanítás nem lehet nélküle!

## JEGYZET

1 ld. Irodalom

2 Bezzubyk: i.m. 29. (kiemelés tőlem)

3 Hammerly: i.m. 54. (kiemelés tőlem)

4 Comeau, R.F.: Interactive Oral Grammar Exercises. In: Rivers (ed.): i.m. 57.

5 Littlewood: i.m. 6.

- 6 Hammerly: i.m. 124. alapján  
 7 Littlewood: i.m. 86.  
 8 Yalden: i.m. 94.  
 9 Comeau: i.m. 66.  
 10 Nelson: i.m.  
 11 Budai László: i.m. 66.

## IRODALOM

- Bárdos, Jenő (1988): *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. Magvető Kiadó, Budapest
- Bezzubyk, L. (1997): *Communicative Language Teaching*. MTAP English Language Training CFB Borden.
- Budai László (1990): *English Grammar*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Canale, M. – Swain, M. (1980): Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 23–35.
- Ely, C. M. (1994): Preparing Second Language Teachers for Strategy Instruction: An Integrated Approach. *Foreign Language Annals*, 27, No.3. 23–35.
- Ferenczy Gyula (1979): *Gyakorlati orosz nyelvtan*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Johnson, R.K. (1989): *The Second Language Curriculum*. Oxford University Press
- Kessler, C. (ed.) (1993): *Cooperative Language Learning; A Teacher's Resource Book*. Prentice Hall, Regents.
- Lantos, Éva (2000): A kommunikatív nyelvoktatás követelményei. *A nyelvtanárok lapja*, 3. 30–32.
- S. Lányi Ildikó – Medgyes Péter (1991): *English Language Teaching*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lieber Péterné (1983): *A kommunikáció-központú orosznyelv-oktatás néhány kérdése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Littlewood, V. (1981): *Communicative Language Teaching*. Cambridge U. P.
- Maurer, J. (1995): *Focus On Grammar. An Advanced Course for Reference and Practice*. Longman.
- Medgyes, Péter (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Eötvös J. Könyvkiadó, Budapest.
- Medgyes, Péter (1997): *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana*. Corvina, Budapest.
- Papp Ferenc (szerk., 1983/1984): *Számítógép és nyelvoktatás I–II*. MTA, Veszprém .
- Rivers, W.M. (ed., 1987): *Interactive Language Teaching*. Longman
- Scarcella, C. – Andersen, E. S. – Krashen, S. D. (1990): *Developing Communicative Competence in a Second Language*. Newbury House Publishers, New York.
- Yalden, J. (1987): *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Zerkovitz Judit (1988): *Tanítsunk nyelveket! Általános módszertan nyelvtanárok számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.

LŐRINCZ ILDIKÓ

## A NYELVI FOGÉKONYSÁG KIALAKÍTÁSA A FRANCIA EVLANG PROGRAM KERETÉBEN

### AZ EURÓPAI NYELVPOLITIKA HATÁSA AZ IDEGEN NYELVI OKTATÁSPOLITIKÁRA

A tanulás tanulása (apprendre á apprendre, long life learning) elve azt jelenti nyelvvoktatásra lefordítva, hogy minden iskolatípus megközelítőleg a 10. életévtől tanít egy alapnyelvet, amely tanulási folyamat során a tanuló elsajátítja a további nyelvtanulási folyamatokat, megalapozza nyelvi tudatosságát és így a nyelvet mint kulturális jelenséget ismeri meg, kialakítva az intellektuális nyitottságot mint attitűdöt. A hamburgi ajánlásokban leírt érintkezési nyelvek ezzel szemben kisebb nyelvi tudatosságot igényelnek, a kisgyermekkorban történő nyelvvoktatás keretében. A képzési követelmény az életkornak megfelelő kommunikációs képesség elsajátítása. Felmerül azonban a kérdés, hogy a nyelvi tudatosság kialakítását nem kell-e korábban elkezdni, még az idegen nyelvek oktatásának megkezdése előtt, éppen a fentebb említett nyelvi tudatosság, a pozitív attitűdök kialakítása a nyelvi kulturális sokféleség iránt. Különösen fontos ez a célkitűzés a multikulturális társadalmakban, mint Németország vagy Franciaország, ahol a második nyelv oktatásának jelentős mértékben kell(ene) hozzájárulnia az együttéléshez. Így nem véletlen, hogy egy kísérlet, amely a kisiskolások nyelvi sokféleségre való fogékonyságának kialakítását tűzte ki célul, éppen Franciaországban született meg, Evlang projekt néven. A következőkben először ennek a programnak a lényegi elemeit szeretném ismertetni, ezt követi a programra felkészítő képzés ismertetése, valamint megvalósításának első éve után leszűrt tapasztalatok bemutatása.

75

### AZ EVLANG PROJEKT MINT A KISGYERMEKKORI NYELVI FOGÉKONYSÁG KIALAKÍTÁSÁT CÉLZÓ MÓDSZER

#### ELŐZMÉNYEK

*Michel Candelier, Louise Dabene és Dominique Macaire* vezetésével dolgozta ki az INRP<sup>1</sup> egy kutatócsoport a nyelvi fogékonyság kialakítását célzó programot 1997-ben. A kutatásokat a kisgyermekkor

nyelvoktatás körüli viták inspirálták. A korai, tehát 7–8 éves korban elkezdődő nyelvtanulással kapcsolatosan felmerült, hogy alkalmasak-e a felső tagozatban bevált módszerek a fiatalabb célközönség esetében, hogy tud-e biztosítani a közoktatás megfelelően képzett oktatókat, és hogy a program bevezetése az elemi iskolákban nem az angol nyelv egyeduralmát fogja-e tovább erősíteni.<sup>2</sup> 1994-ben még *Louise Dabéne* két lehetőséget említett a kisgyermekkorai nyelvtanulással kapcsolatosan: a nyelvtanulás időben előbbre hozását, vagy a későbbi nyelvtanulás előkészítését a nyelvi változatosságra történő felkészítéssel, amely a nyelvi jelenségek megfigyelése nyomán következtetések levonására készítetné a kisgyermeket. Ez utóbbi megközelítés már nem az idegen nyelvek elemi iskola 1–2. osztályában történő oktatását szorgalmazta, hanem a nyelv mint társadalmi jelenség földrajzi, társadalmi (életkor, stílus, beszélő státusza) megfigyelését és elemzését. A cél alapvetően a metanyelvi képességek megalapozása és ily módon tudatos nyelvhasználó képzése. Angol nyelvpedagógusok dolgozták ki a Language Awereness programot.<sup>3</sup> A francia kollégák a fogalmat az *Éveil au langage* kifejezéssel fordították le. A Language Awereness kognitív, érzelmi és társadalmi célkitűzéseket kíván megvalósítani az elemi iskolai képzésben. Ezek közül a legfontosabbak:

- a gyermek érdeklődésének felkeltése a nyelv (langage) és a nyelvek (langues) változatossága iránt
- soknyelvű célközönség esetében az anyanyelv működésének megfigyelése
- a tanulók rávezetése a nyelvi és kulturális eltérésekre, pozitív befogadó magatartás kialakítása<sup>4</sup>

A nyelvi feladatok rendkívül változatosak lehetnek, pl. a kommunikációs jelenségek megfigyelése (emberi, állati kommunikáció, verbális és nonverbális kommunikáció), a nyelvek és az írástípusok sokfélesége, a nyelvi jel önkényessége. A feladatok menete mindig azonos: konkrét jelenségek megfigyeltetése és azokból általánosabb érvényű következtetések levonása.

## **AZ EVLANG PROJEKTUM BEMUTATÁSA**

Az Evlang 1997 végén került a Socrates programba a Lingua D akció keretében. A projekt a 8–10 éves tanulókat, vagyis a francia elemi iskola utolsó két osztályát érinti. A célkitűzések nagy vonalakban meggyeznek a Language Awereness alapkövetelményeivel, vagyis

- az érzelmi nevelés terén: 1. pozitív attitűdök és reprezentációk kialakítása, 2. a nyelvi és kulturális sokféleségre való nyitottság kialakítása, 3. motiválás a nyelvtanulásra
- az értelmi képességek fejlesztése terén: 1. a metanyelvi és meta-kommunikációs képességek fejlesztése (megfigyelőképesség, vitakész-

ség), 2. a nyelvek elsajátítását megkönnyítő kognitív képességek (elemzés, szintézis) megalapozása.<sup>5</sup>

A nyelvi fogékonyság kialakításával a kutatók szerint megalapozható a későbbi sikeres idegennyelv-tanulás. A képzés 2 éve alatt ugyanis, amely tantárgyi integrációs elvre épül, és a gyermek átfogó ismereteinek bővítése a célja, a gyermekek körülbelül 30 európai és nem európai nyelvvvel ismerkednek meg, így felismeri a nyelvek és a nyelvhasználat változatosságát, valamint az egyes nyelvek által hordozott kultúrák sokrétűségét. Az Evlang tágabban értelmezett célja pedig a soknyelvűség elfogadása, az önálló, akár egy életen át tartó nyelvtanulás megtanulása. Fel kíván lépni a program a hátrányosan megkülönböztetett kisebbségi, illetve regionális nyelvek bemutatásával a nyelvvesztés ellen, valamint a nyelvi egyenjogúság mellet is. Végül pedig a pozitív attitűdök kialakításával módosíthatja az idegen nyelv választáskor fellépő tényezők hierarchiáját, így az angol nyelv mellett talán a kevésbé elterjedt, kisebb kommunikációs hatósugarú nyelvek oktatására is sor kerülhet.

A program keretében kidolgozták a pedagógiai segédanyagokat, valamint a módszert használó tanítók és tanárok képzésének folyamatát is. A tananyag nem csak a nyelveket (anyanyelv, élő idegen nyelv), hanem egyéb tantárgyakat is integrál, mint például a vizuális nevelés, a zene, a földrajz tantárgyakat.

A segédanyagok tematikájukban és a tárgyalt szövegek műfajában megfelelnek a megcélzott korosztály (8–10 év) érdeklődési körének: a feladatsorok között szerepel mese (Piroska és a farkas), mondókák, valamint utalások egy 8 éves gyermek életében jelentős eseményekre, fogalmakra, jelenségekre, mint például születésnap, lakóhely, gyermek által fogyasztott élelmiszerek, állathangok.

A fent említett általános érzelmi és kognitív célokon belül, nyelvpedagógia szempontból szintén nagyon változatos részcélokat fogalmaznak meg az egyes feladatsorok alkotói. Ezek közül néhány, a teljesség igénye nélkül: auditív diszkrimináció fejlesztése (hangfelismerés), fonológiai és írásrendszerek változatosságának megismerése, egy adott nyelven belül a két rendszer között kimutatható szabályszerűségek, az API, a nemzetközi fonetikai ábécé hasznossága, a nyelvi jel önkényessége, és így tovább. Összességében a két éves program lehetővé teszi a nyelvi szintek teljes skálájának érintését: lexika, morfológia (szóképzés), szintaktika és fonetika (kijelentő és kérdő mondatok intonációja) szövegtan (egyszerű közlés szerkesztésének elvei, szövegtípusok, szövegműfajok).

Az Evlang kidolgozói pedagógiai módszerként a cselekvésbe ágyazott tanulást választották, a felfedeztetés pedagógiájára építve. Az alkalmazott munkaforma a csoportmunka és a pármunka. A foglalkozások során a gyermek névre szóló naplót vezet, amelyben portfólió rendszerben rögzíti megfigyeléseit és eredményeit. A napló pedagógiailag

azért értékes, mert lehetővé teszi a gyermek számára a folyamatos önértékelést oly módon, hogy ezzel a névre szóló „nyelvi útlevelemmel” összefoglalja és mintegy felértékeli a nyelv(ek)re vonatkozó ismereteit.

A napló három részből áll: a. írásbeli feladatok megoldása, b. oktató által adott összefoglaló táblázatok, ismertető, c. négy darab A3 méretű lap, amelyre négy témakörben vezeti fel a kurzus során elsajátított ismereteit:

- nyelvek, melyeket megfigyeltem;
- írások, melyeket megismertem;
- megfigyeléseim a bemutatott nyelvekről;
- szavak és mondatok, melyeket megtanultam.

### **AZ EVLANG EGY TEVÉKENYSÉGSORÁNAK BEMUTATÁSA**

A továbbiakban ismertetünk egy pedagógiai anyagot<sup>6</sup>, amely az Evlang kísérletek során alkalmaztak.

Téma: szóalkotás, illetve másodsorban szóetimológia a hét napjainak feldolgozásával különböző nyelveken

Életkor: 3–4. osztály (8–9. életév)

Bemutatott nyelvek: német, angol, arab, katalán, walesi, görög, héber, olasz és portugál

Feldolgozás időtartama: 4 vagy 5 tanóra (45 perc/óra)

Az 5 tanóra részletes képzési követelményei az alábbiak:

– ismeretlen írások alapos megfigyelése az azonosságok és a különbségek felfedezése;

– több ismeretlen írás megkülönböztetése;

– ismeretlen nyelvből vett szavak alakjának elemzése (ismert vagy ismeretlen írástípusban): Így fel kell ismerni a szó egy elemének ismétlődését másik szóban (pl. lunedì, martedì stb.), majd a megfigyelések alapján következtetés levonása és képzési szabály megfogalmazása.

– ismeretlen hangok megkülönböztetése (észrevétele és elkülönítése más hangoktól);

– az anyanyelvétől különböző graféma–hang megfelelések felállítása: a tanuló így felfedezi, hogy ezek a megfelelések nyelvspecifikusak, és nem alkalmazhatók automatikusan minden nyelven. Másik megfigyelési szempont: azonos hang többféleképpen is átírható egy adott nyelvben is.

– különböző olvasási irányok felfedezése, ennek következményei egy írott dokumentum megszerkesztésénél

tanóra	tevékenység	bemutatott nyelvek	segédanyag típusa	tantervközi, interdiszciplináris műveletek**
1. óra	6 nyelven a hét napjainak bemutatása, A tanulók sorba állítják a napokat nyelvenként és indokolják választásukat	német, arab, görög, héber, olasz, portugál	írott anyag	az idő fogalma
2. óra	3 nyelven a hét napjainak meghallgatása kazettáról. A tanulók ellenőrzik az általuk javasolt sorozatokat és azonosítják a nyelveket.	német, görög, arab	írott és hanganyag	az adott ország kultúrájának bemutatása
3. óra	Arab nyelvű naptár segítségével sorozat felállítás, az olvasási irány megállapítása	arab	írott és hanganyag	rajz: kalligráfia
4. óra	A megmaradt 3 nyelven a hanganyag meghallgatása, majd a 2. óra menetének követése	olasz, portugál, héber	írott és hanganyag	rajz: kalligráfia országok bemutatása (földrajz, történelem)
5. óra* fakultatív	Az elsajátított képességek ellenőrzése és megszilárdítása: 3 európai nyelven a fenti feladatok elvégzése: sorozatok írott anyag alapján, ellenőrzés kazettával	angol, katalán, walesi	írott és hanganyag	Országok kulturális bemutatása

1. táblázat. Az 5 tanóra átfogó vázlata (\*\* a feladatok esetenként vagy a tanóra részei, vagy a tanórán kívül végzendők el; ha a tanulók láthatólag még nem fáradtak bele a gyakorlatokba)

## AZ EVLANG PROGRAMBAN RÉSZT VEVŐ TANÍTÓK KÉPZÉSE

A program megvalósítása speciális kompetenciákat tételez fel a tanítók részéről, de nem igényel nyelvész előképzettséget. A két napos tanfolyam elsősorban operatív célokat kíván elérni: a továbbképzés résztvevői legyenek képesek a bemutatott feladatsorok alapján hasonló elveken kidolgozott feladatok elvégeztetésére az általános iskola alsó tagozatában. Ezek az operatív célkitűzések azonban csak akkor valósulhatnak meg, ha a tanítók átgondolják, és esetenként átértékelik a korábban alkalmazott tanítói rutinokat, felvállalt szerepeket. Ezek közül a „mindentudó tanító” szerepét kell elsősorban elvetniük. Ehelyett *Brossard* (1999) nyomán a tanító részéről a rugalmas alkalmazkodást emelik ki, mint a tanulási folyamatot leginkább segítő tényezőt. Attitűdként a tanfolyam a kérdéseket felvető magatartás kialakítását célozza.

A képzés során feltárják a tanítók reprezentációit az iskola és a nyelvek szerepéről. Ezután a résztvevők tanulóként élnek meg egy oktatási folyamatot azáltal, hogy elvégeznek egy Evlang feladatsort, majd megfogalmazzák saját Evlang definíciójukat. A második napon újabb feladatsorokat mutatnak be a résztvevőknek, amelyek alapján csoportmunkában egy új témajavaslatot kell kidolgozniuk. Az elkészült munkákat a csoportok egymásnak bemutatják, majd közösen kiértékelik. Mivel az elkészített javaslatok közül néhány bekerül az Evlang programba, az elemző magatartás megerősítése mellett a tanítók jogosan érezhetik úgy, hogy alkotó módon járultak hozzá egy országos projektum megvalósításához.

## **AZ EVLANG TANÍTÓK KÉPZÉSÉNEK ELSŐ TAPASZTALATAI EGY ÉV TÁVLATÁBAN**

Franciaországban több mint száz, a SOKRATES európai projektum keretében öt más országban mintegy 170 tanítót készítettek fel az Evlang program alkalmazására 3. és 4. osztályban. A résztvevőknek a programmal szemben hangoztatott leggyakoribb ellenvetései között szerepeltek a rossz kiejtés miatt érzett aggályok, a tananyag összetettsége folytán időhiány miatti félelmek. Felvetették továbbá, hogy Európában elegendők az európai nyelvek. Összességében a legtöbb ellenvetés affektív jellegű volt, amelyek vagy az egyén nyelvtanulással kapcsolatos kudarcaira vezethetők vissza, vagy olyan hiperkorrekciós jelenségek, amelyek a nyelvek beszélt változatának túlreprezentáltságára utalnak a köztudatban. Az aggályok feloldása jellegükből adódóan szintén affektív szempontból történt. A tananyag összetettségére vonatkozó aggályokkal szemben a „mindentudó tanár” szerepkörének megváltoztatását hangsúlyozták a tanfolyamvezetők, a tárgyalt nyelvek földrajzi megoszlását pedig azzal indokolták, hogy az európai társadalom nem csak európai nyelveket beszélő népességből áll. Végezetül a nyelvtanulóként megélt kudarcok ellensúlyozására a tanítók nyelvi önbizalmának növelték, valamint azt emelték ki, hogy az önálló, és folyamatos tanulás előkészítése lesz a feladatuk.

Az elmúlt két év pozitív eredményei nyomán a Francia Köznevelési Minisztérium úgy döntött, a 2002/2003-as tanévtől az Evlang programot beépíti az alsó tagozat általános tantervébe.

## **JEGYZET**

1 Institut National de Recherches Pédagogiques.

2 Dabčine, (1994) 145.

3 Hawkins E. (1987): *Awareness of Language: an Introduction*. Revised Edition, Cambridge University Press; valamint James, C. – Garrett, P. (1992): *Language Awareness in the Classroom*. Londres, Longman.



4 Louise Dabčne, op. cite. 147

5 Candelier M. (2000): A nyelvi sokféleségre való fogékonyság kialakítása – az általános iskola céljaihoz és lehetőségeihez igazodó módszer. *Modern Nyelvoktatás*, VI/1. 4.

6 Az alábbi anyagok belső, még publikálatlan pedagógiai segédanyagok, melyeket Michel Candelier bocsátott a rendelkezésemre. A terjesztés egyelőre korlátozott.

## IRODALOM

Brossard, L. (1999): Entrer dans la construction des compétences. *Vie Pédagogique*, n. 112/99. 15–22.

Candelier, M. (1997): „La bipolarisation précoce-bilingue: préparation à l’Europe ou consécration des inégalités” *Etudes de Linguistique appliquée*, n. 106, 175–186.

Candelier, M. (1998), „L’Eveil aux langues à l’école primaire – le programme Evlang” In: J. Billiez (szerk.): *De la didactique des langues au plurilinguisme*. Hommage à Louise Dabčne. CDL-Lidile, Grenoble. 299–308.

Candelier, M. (2000): A nyelvi sokféleségre való fogékonyság kialakítása – az általános iskola céljaihoz és lehetőségeihez igazodó módszer. *Modern Nyelvoktatás*, VI/1: 3–10.

Dabčne, L. (1991): L’éveil aux langues: compte-rendu d’expériences en cours. In: Ch. Luc (ed.): *Les langues vivantes à l’école élémentaire*. INRDP, Paris. 105–108.

Dabčne, L. (1994): *Repères sociolinguistiques pour l’enseignement des langues*. Hachette, Paris. 191.

De Pietro, J. F. (1995): „Vivre et apprendre les langues autrement à l’école – une expérience d’éveil au langage à l’école primaire.” in: *Babilonia*, vol. 2. 32–36.

Hastings, N. (1989): Classroom motivation. In: L. B. Resnick (ed.): *Knowledge and learning*. Essais in honour of Robert Glazer.

Hawkins, E. (1984): *Awareness of language. An introduction*. Cambridge University Press, Cambridge.

Hudelson, S. (1994): Literacy development of second language children. In: J. Richards (ed.): *Educating Second Language Children*. Cambridge University Press, Cambridge, 129–154.

Luc, Ch. (1996): *Première année d’initiation à une langue étrangère au cours élémentaire: constats, analyses, propositions. Rapport intégral du groupe de suivi mis en place à l’INRP, octobre 1995 – mars 1996*. INRP, Paris.

Macaire, D. (1998): „L’éveil aux langues à l’école primaire en contexte européen. Eléments de réflexion pour la formation des enseignants.” In: J. Billiez (ed.): *De la didactique des langues au plurilinguisme*. Hommage à Louise Dabčne. CDL-Lidile, Grenoble, 299–308.

Macaire, D. (2000): *La formation des enseignants à l’école primaire: un regard sur les activités favorisant la construction de compétences spécifiques à l’éveil aux langues dans le cadre de la polyvalence*. (A Leuveni Katolikus Egyetem latin nyelvi konferenciáján bemutatott előadás. Leuven, 2000. január 27–29.)

Nagy, Ch. (1996): *L’éveil au langage”: contribution à l’étude de l’activité métalinguistique de l’enfant à l’école élémentaire*. Université de Stendhal, Grenoble.

Pollard, A. (1997): *Reflective Teaching in the Primary School*. Cassell Education, London.

Roulet, E. (1980): *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Hatier, Paris.

Wood, D. (1988): *How Children Think and Learn*. Basil Blackwell, Oxford.

*Egyéb anyagok, hivatalos szövegek:*

Candelier, M. (1997): *L’éveil aux langues à l’école primaire*. Projet Socrates déposé à Bruxelles. (kézirat)

Candelier, M. (2000): *Les langues, jour après jour: Niveau 1: premières découvertes*: Socrates/Lingua 42137-CP-1-97-1-FR-Lingua-LD

Abadie I. – Leclerc Cl. – Nicolle A. – Prieur J. – Haas Gh. – Kervran M. (1998): *Bonne anniversaire! Eveil aux langues* – Socrates projekt/Lingua 42137-CP-1-97-1-FR-Lingua-LD

Fernandez E. – Matthey M. – de Pietro J-F. – Perregaux Ch. (1999): *Toponymie*. /Lingua 42137-CP-1-97-1-FR-Lingua-LD.

Broi A.M. – Jeannot D. – de Pietro J-F. – Perregaux Ch. (1999): *Fruits et légumes en tous genres* – Socrates projekt. /Lingua 42137-CP-1-97-1-FR-Lingua-LD

MÁTYÁS JUDIT

## SYNTHETISIERENDES LESEN VON DEUTSCHSPRACHIGEN FACHTEXTEN

### FORSCHUNGSZIEL

**A**ls Assistentin an der Pécs-Universität beschäftige ich mich mit synthetisierendem Lesen von Fachtexten im Bereich Umweltschutz. Meine Forschungsarbeiten habe ich in einer Pécs-er Fachmittelschule durchgeführt.

Die Schüler, die in der Übungsschule der Technischen Fakultät der Pécs-er Universität lernen – wo ich mehr als sechs Jahre unterrichtet habe – studieren später an der Technischen Fakultät in Pécs oder an der Technischen Universität „Ybl Miklós“ in Budapest. Die zukünftigen Ingenieure und auch andere Fachleute müssen heute fremdsprachige, vor allem englische und deutsche Zeitungsartikel und für ihre Arbeit nützliche und wichtige Fachtexte lesen können. Das hängt auch mit der politischen Wende zusammen. Als Fachmann muss man immer flexibler sein, um auf die neuen Ereignisse reagieren zu können, was auch eine der Bedingungen ist, die wir zum „Überleben“ in der Arbeitswelt, an unserem Arbeitsplatz brauchen.

Die Wichtigkeit der Fremdsprachenkenntnisse spielt somit auch im Wirtschaftsleben eine bedeutende Rolle.

„Zusammenfassend kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Wirtschafts- und Unternehmenskultur in Ungarn eine tiefgreifende Umwandlung erfährt. Durch diese Änderungen wird auch die Kommunikation geprägt. Sowohl in der internen als auch in der externen Kommunikation der Firmen erscheinen neue Elemente: die Kanäle, die Medien, der Stil, der Sprachgebrauch und auch die Sprache spiegeln neue Betrachtungsweisen wider. Der Motor der Änderungen ist nicht allein die das gesamte Mittel- und Osteuropa umfassende Gestaltung der Nationalwirtschaften im Zeichen der Marktwirtschaft, sondern auch die bewußte Vorbereitung Ungarns auf den EU-Beitritt“ (*Borgulya*, 1999: 9).

Durch die Privatisierung entstanden viele gemischte Unternehmen, wo Angestellte über Fremdsprachenkenntnisse verfügen sollen.

„Im Kontakt mit der Berufswelt wird man immer als erstes gefragt: «Können Sie Deutsch, Englisch, Spanisch?» Wenn man keine Fremdsprachenkenntnisse hat, bekommt man Absagen auf Stellenbewerbungen, ja es ist sogar so, dass sich einem die meisten Möglichkeiten

verschliessen, wenn man nicht zweisprachig ist. (...) Man muss bereit sein, sich auf etwas Fremdes einzulassen. Sprachenlernen wird so auch zu einer Frage der Offenheit des Geistes" (Tercier, 1996: 57).

Nach den Regelungen und Vorschriften des Nationalen Grundlehrplans (NAT) haben die Mittelschulen die Möglichkeit bekommen, den Fachsprachenunterricht in Form von Fakultationen einzuführen. Das größte Problem ist aber, dass die meisten Schüler auf diese Weise nicht genug motiviert werden.

In diesem Fall gibt es nur einen kleinen Kern, der sich begeistert für das Thema Fremdsprachen interessiert.

Wenn der Unterricht – trotz der erwähnten Schwierigkeiten – zustandekommt, ist es am wichtigsten, dass die Schüler entsprechende Fachtexte zum verstehenden Lesen bekommen.

In den Sprachstunden müssen die Schüler für ihren Fachbereich charakteristische Textsorten, Briefe, Prospekte, Anzeigen, Anweisungen usw. zum Lesen oder Bearbeiten bekommen.

Mit meiner Forschung suche ich nach Möglichkeiten, wie das verstehende Lesen für die Schüler leichter gemacht werden kann.

In meinen Deutschstunden habe ich mir also als Ziel gesetzt, das Niveau des verstehenden Lesens meiner Schüler zu verbessern. Dies wollte ich durch zwei Methoden erreichen:

1. den Schülern entsprechende Lesestrategien,
2. die Methode des synthetisierenden Lesens beizubringen.

## LERN- UND LESESTRATEGIEN

Die entsprechenden und verwendbaren Lesestrategien wurden mit Hilfe der Bücher von *Christoph Metzger* (1996, 1998) präsentiert. *Professor Metzger* (St.Gallener Universität, Wirtschaftspädagogisches Institut, Schweiz) steht mit Lehrern und Professoren an der University of Texas in Austin in Verbindung. Mit seinen amerikanischen Kollegen und anerkannten Fachleuten haben sie Hilfsmaterialien / Bücher für Schüler und Studenten zusammengestellt, die gezielt Strategienweiser sind und den Schülern und Studenten beim Sprachenlernen helfen wollen. Der Verfasser, Christoph Metzger schreibt im Vorwort: „Der Lernerfolg hängt nachweisbar nicht nur von der Qualität des Unterrichts ab, sondern auch davon, wie gut Schülerinnen und Schüler ihre Lernprozesse selber gestalten. Selbständige Lerner sind erfolgreichere Lerner" (Metzger, 1998: 7).

Auch beim Lernen ist ein gutes Repertoire an Lernstrategien erforderlich, d.h. Gedanken und Handlungsweisen, die nicht einfach schematisch wie Techniken, sondern sehr flexibel ausgerichtet und

selbständig, auf die jeweilige Lernsituation und den Lerner selbst eingesetzt werden.

Das Buch von Christoph Metzger kann in verschiedenen Situationen verwendet werden, so etwa in einem eigentlichen Kurs oder Fach „Lernen lernen“ als begleitende Lernunterstützung in verschiedenen Fächern, in der Klassenlehrerstunde, in der Lernberatung oder im Selbststudium (Metzger, 1996: 3).

Das Buch „Wie lerne ich?“ befasst sich mit drei Hauptbereichen von Lernstrategien: Lernsituation positiv gestalten, Wissen erwerben, Prüfungen bewältigen.

Der Verfasser Christoph Metzger hat mit seinen Kollegen auch einen Fragebogen zusammengestellt. Mit Hilfe dieses Fragebogens kann man seine eigenen Probleme beim Lernen feststellen. Dieser Testbogen wurde von mehr als 2000 Schülern und Studenten ausgefüllt. (Sowohl in der Schweiz als auch in den USA und in anderen Ländern.)

Mit Hilfe des Fragebogens von Christoph Metzger können also die Probleme und die schwachen Punkte beim Lernen und Übersetzen festgestellt werden.

Meines Erachtens haben Schüler und Studenten oft mit den Lern- oder Lesestrategien Probleme. Sie müssen über entsprechende Sprach- und Fachsprachenkenntnisse verfügen, und sie müssen sich auch entsprechende und nützliche Strategien aneignen, damit ihr Textverstehen besser und korrekter wird.

## ÜBER DIE STRATEGIEN

15 Schüler(innen) haben den Fragebogen ausgefüllt, und laut der Ergebnisse konnten wir die entsprechenden Strategien beim verstehenden Lesen verwenden. Die Schüler haben unterschiedliche Leistungen in Deutsch. Es gibt sowohl schwächere als auch leistungstärkere Schüler(innen), die bessere Ergebnisse bzw. Zensuren im Fach Deutsch haben. Mit Hilfe der Fragen konnten wir feststellen, auf welchem Gebiet(en) die Schüler die meisten Probleme haben, also:

- Motivation;
- Zeitplanung;
- Konzentration;
- Angst;
- Wesentliches erkennen;
- Informationsverarbeitung;
- Prüfungsstrategien;
- Selbstkontrolle;

Auf dem von Professor Metzger zusammengestellten Fragebogen sind 65 Aussagen über das Lernen zu finden. Bei jeder Aussage

müssen die Möglichkeiten angekreuzt werden, die auf das jeweilige Verhalten am besten zutreffen.

Die Fragen müssen spontan und sorgfältig beantwortet und die entsprechenden Buchstaben angekreuzt werden.

- a) (bedeutet): Die Aussage trifft fast immer oder immer zu;
- b) trifft häufig zu;
- c) trifft etwa zur Hälfte zu;
- d) trifft eher selten zu;
- e) trifft nie oder sehr selten zu.

Nachdem die Aussagen beantwortet sind, kann man mit der Auswertung beginnen.

Der Fragebogen besteht aus zwei Blättern: auf dem ersten Blatt befinden sich die Fragen, die angekreuzt werden, und es gibt auch ein zweites Blatt, eine Kopie der Antworten. Darauf sind die Aussagen zu finden: Nummer 1 bis 65 und rechts davon drei Großbuchstaben und eine Zahlreihe 1 bis 5 oder 5 bis 1. Eine dieser Zahlen ist angekreuzt.

Mit Hilfe einer dem Buch beigefügten Tabelle können aus den 65 Antworten für die 8 (oben erwähnten) Kategorien je eine Totalpunktzahl und ein Durchschnitt berechnet werden.

Die Schüler können ihre Werte auf zwei Arten interpretieren:

(1) Der erreichte Durchschnitt wird mit dem maximal möglichen Durchschnitt von 5,0 verglichen:

4,0 bis 5,0 > hoch (Lernverhalten beibehalten)

zwischen 3,0 und 4,0 > mittel – Lernverhalten überprüfen und verbessern)

weniger als 3,0 > tief (dringend Verbesserungsmöglichkeiten suchen und einleiten).

(2) Die Totalpunktzahlen können auch mit jenen von 2000 früher befragten Studenten verglichen werden. Auf dem sich im Buch befindlichen Blatt bekommt man auch zu dieser Möglichkeit die entsprechenden Anweisungen.

Durch diese Möglichkeit des Testens der Lern- bzw. Lesestrategien werden die prozentualen Ergebnisse festgestellt. In einer dem Fragebogen beigefügten Tabelle sind Prozenträge als eine Art Rangliste zu finden. Diese sagt, wie viel Prozent die 2000 Befragten erreicht haben. Je höher der Prozentrang ist, umso besser ist der erzielte Wert.

## **TESTERGEBNISSE DER SCHÜLER/SCHÜLERINNEN**

Gesamtergebnisse der ganzen Gruppe:

Angst:	3,077
Wesentliches erkennen:	3,650
Zeitplanung:	3,048

Selbstkontrolle:	2,966
Konzentration:	3,039
Motivation:	3,160
Informationsverarbeitung:	3,110
Prüfungstrategien:	3,550

Die schwächsten Gesamtwerte sind:

Selbstkontrolle	2,966
Konzentration	3,039
Zeit	3,048
Angst	3,077
Informationsverarbeitung	3,100

Diese Probleme mussten vor allem beseitigt werden, damit das Lernen bzw. Übersetzen der Schüler erfolgreicher wird.

## **DIE METHODE DES SYNTHETISIERENDEN LESENS**

Mein Ziel war also: den Schülern beim Prozess des verstehenden Lesens von deutschsprachigen Fachtexten mit zwei Methoden zu helfen.

Die Schüler haben – mit Hilfe des Fragebogens von Christoph Metzger – ihre Schwerpunkte beim Lesen bzw. Lernen festgestellt. Als nächsten Schritt haben sie Aufgaben, Texte zum verstehenden Lesen bekommen. Sie mussten den Text zusammenfassen, also die Hauptgedanken kurz und gut strukturiert zusammenstellen, ohne auf Einzelheiten einzugehen.

Beim verstehenden Lesen muss der Lernende fähig sein, das Wesentliche des Textes zu verstehen und zusammenzufassen. Zum Text können auch an sich selbst Fragen gestellt werden: Was habe ich schon darüber gelesen? Was weiß ich schon darüber? Was ist der Kern der Aussage? Was versteht man darunter?

Während des Lesens muss man über das Gelesene nachdenken und muss verstehend lesen, d.h. dass wir beim Lesen wirklich mitdenken. Die früher gesammelten Erfahrungen können auch helfen, also dass man weiß, welche Möglichkeiten/Strategien am nützlichsten zu sein scheinen.

Der Wortschatz, den wir zum Lesen und Verstehen benutzen, heißt rezeptiv, und den produktiven Wortschatz verwenden wir beim Sprechen und Schreiben.

Beim Lesen „arbeiten“ wir mit mehr Wörtern als bei der mündlichen Kommunikation, unser passiver Wortschatz ist nämlich viel größer als der aktive. Diese Tatsache können wir beim Fachsprachenunterricht ausnutzen und den passiven Wortschatz der Schüler „aktivieren“.

Die Schüler/Studenten müssen erlernen, beim Lesen auch ihren potentiellen Wortschatz zu verwenden. Zu diesem Wortschatz gehören nicht nur die schon früher gelernten Wörter, sondern auch die Ableitungen, zusammengesetzte Wörter, bekannte Fachausdrücke, Internationalismen.

Als zweite Methode habe ich die synthetisierende Methode verwendet: eine Liste der in den Texten vorkommenden Ableitungen, Zusammensetzungen und der wichtigen fachsprachlichen Internationalismen wird zusammengestellt.

Beim verstehenden Lesen müssen das Wesentliche, die wichtigsten Informationen z.B. eines fachsprachlichen Artikels verstanden werden.

Der Text ist also eine globale Struktur, und demnach hat er auch einen globalen Stil, ein globales Stilkorpus. Bei der Interpretation oder beim Verstehen müssen wir also das Ganze als Struktur verstehen. Diesen Prozess kann die synthetisierende Methode fördern.

## **DER FORSCHUNGSPROZESS**

In den Deutschstunden haben die Schüler deutschsprachige Fachtexte bekommen. Bevor sie zu arbeiten begannen, haben wir die wichtigsten, laut Fragebogen festgestellten Probleme besprochen. In jeder Stunde haben wir uns mit einer Strategie beschäftigt.

Als nächsten Schritt haben wir die Liste der im Text vorkommenden Ableitungen, Zusammensetzungen, Internationalismen zusammengestellt. Dann haben die Schüler – ohne Wörterbuch – den Text schriftlich zusammengefasst. 25 Minuten haben ihnen zur Verfügung gestanden. Nach der Abgabe der Aufgaben wurden die Lösungen der Schüler immer besprochen, und auch die Schwierigkeiten wurden hervorgehoben.

Die Ergebnisse der Schüler wurden in unseren Stunden immer bewertet und so haben wir einen gemeinsamen Spiegel darüber bekommen, ob die angeeigneten Strategien beim Fachtextlesen geholfen haben. Die Ergebnisse wurden nicht nur in der Gruppe, sondern auch mit jedem einzelnen Schüler und jeder Schülerin besprochen, weil es das Endziel war, ihre Selbständigkeit beim Lesen und Verstehen zu stärken und sie mit ihren Fehlern zu konfrontieren.

## **SCHLUSSBEMERKUNGEN**

Laut der Ergebnisse ist die Zeiteinteilung das Kernproblem der Schüler. Dieses Problem können sie mit Hilfe entsprechender Strategien bekämpfen, und dadurch, dass sie sich daran gewöhnen,



ihren potentiellen Wortschatz beim synthetisierenden Lesen zu verwenden. Die in den fachsprachlichen Texten vorkommenden Internationalismen und andere Hilfsmittel, also Methoden des synthetisierenden Lesens sollen von Schülern und Studenten verwendet (und auch automatisiert!) werden, und das kann dazu beitragen, dass sie die Fachtexte leichter verstehen können.

Die Schüler sind an das wortwörtliche Übersetzen gewöhnt, deshalb haben sie Probleme mit der Zeiteinteilung und mit der Kontrolle der Aufgabe, oft haben sie ja dafür keine Zeit mehr. Dies wurde sofort durch die Testergebnisse festgestellt, aber auch meine Unterrichtserfahrungen haben diese Tatsachen verstärkt.

In meinen Deutschstunden wurde diese Tatsache sowohl von den schriftlichen als auch von den mündlichen Übersetzungen der Schüler bewiesen. Auch die sonst leistungstarken Schüler sind wenig flexibel, sie haben Angst vor dem Lesen und dem Verstehen ohne Wörterbuch. Es war für mich interessant zu beobachten, dass die Ergebnisse der schwachen und sonst leistungstärkeren Schüler ähnlich waren. Der Unterschied ist vor allem im Fall der Motivation groß. Die leistungstärkeren Schüler sind viel mehr motiviert als die anderen. Sie haben auch weniger Angst.

Beim verstehenden Lesen von fachsprachlichen Texten können die Vorkenntnisse der Schüler (Fachleute) fördernd sein. Die Schüler (in einer Fachmittelschule) verfügen sowohl über sprachliche als auch fachliche Vorkenntnisse, demnach müssen/ mussten sie die Texte verstehen können. Beim Übersetzen und Verstehen von fachsprachlichen, z.B. technischen Texten gibt es auch bestimmte Textsortenkonventionen, deren richtige translatorische Behandlung wichtig ist.

Statt eines Fremdsprachenlehrens und -lernens braucht man ein Fremdverhaltenslehren und -lernen, also das translatorische Handeln. Man muss über eine gute Basis, über entsprechende Fremdsprachenkenntnisse verfügen und man muss auch wissen, was man wie, in welcher Situation, zu wem sagen oder schreiben kann. „Translatorisch“ zu lernen und unterrichten bedeutet also, dass der Lerner bewusst wissen muss, wie man sich in einer anderen „deutschen“ – und fachsprachlichen – Situation verhält. Die Aufgabe ist, den Lerner auf eine andere Kultur aufmerksam zu machen. Man soll also einen Perspektivenwechsel lehren und lernen (*J. Vermeer, 1993: 5–8*).

Die fachsprachliche Situation, Umgebung muss man auch kennen, um Fachtexte richtig verstehen zu können. Translatorische Kompetenz ist jene Fähigkeit, die den Übersetzungsvorgang (translatorisches Handeln) ermöglicht. Translatorisches Handeln bedeutet die Produktion eines Textes als Informationsangebot in der Zielsprache über einen Text, der als Informationsangebot in der Ausgangssprache vorliegt, unter Berücksichtigung des intendierenden Rezipienten (*Mantaari, in*

Sandrini, 1986: 54–56). Die translatorische Kompetenz besteht aus drei wichtigen Teilbereichen: Sprachkompetenz, Transferkompetenz, Fachwissen und Weltwissen (Sandrini, 1993: 54–56).

Beim verstehenden Lesen braucht man auch Kreativität und die Fähigkeit, in Zusammenhängen denken zu können. Kreativität bedeutet auch hochflexible Verarbeitung, ungewöhnliche Assoziationen und neuartige Umstrukturierungen der Informationen. Kreativität bedeutet den Dynamismus, die Energie auch im wissenschaftlichen Bereich. Sowohl für die Mathematik als auch für die Sprache sind die Abhängigkeit und Unabhängigkeit vom Kontext charakteristisch (Jakobson, 1969: 24).

Laut der abgegebenen Arbeiten der Schüler(innen) im Laufe eines halben Jahres, kann ich die Schlussfolgerung ziehen, dass die verwendeten Strategien (nach Christoph Metzger) den Prozess des Textverstehens erleichtern und verbessern können.

Auch die Methode des synthetisierenden Lesens kann erfolgreich verwendet werden. Nach den in den Deutschstunden zusammengestellten Listen der Ableitungen Zusammensetzungen und Internationalismen (Fachausdrücke) konnte festgestellt werden, dass 40% der (18) Texte die Ableitungen, Zusammensetzungen und Fachausdrücke ausmachen.

## LITERATUR

- Jakobson, Roman (1969): A nyelvészet a tudomány organizmusában. *Valóság*, 12.
- Borgulya Istvánné (szerk., 1998): *A magyar menedzserek és az interkulturális feladatok '98*. JPTE Közgazdaságtudományi Kar, Pécs.
- Major Ferencné (1980): *Az idegennyelvi szakszöveg megértésének módszertani kérdései*. Tankönyvkiadó (Módszertani Kiadványok), Budapest.
- Metzger, Christoph (1996): *Lern- und Arbeitstrategien, Ein Fachbuch für Studierende an Universitäten und Fachhochschulen*. Sauerländer, Aarau.
- Metzger, Christoph (1998): *Wie lerne ich?* Sauerländer, Aarau.
- Szebenyi Péter (1995): *NAT-tan, A NAT és a helyi tanterv*. Budapest.
- Sandrini, Peter (1986): Die Rolle des Übersetzers im mehrsprachigen Umfeld. *Lebende Sprachen*, 2/1993. (ui.: Mantaari, 1986)
- Tercier, Maryline (1996): Sprachenlernen. *Babylonia*, 3.
- Vermeer, Hans J. (1963): Wie lernt und lehrt man translatorisch? *Lebende Sprachen*.

## MÁSODDIPLOMÁSOK TANULÁSI STRATÉGIÁI

### BEVEZETÉS

A tanulás pszichológiai értelemben nem más, mint olyan teljesítmény-, viselkedés- vagy tudásbeli változás, amely gyakorlás, vagyis a tanulási anyag egyszeri vagy többszöri ismétlése révén jön létre. A tanulásnak létezik egy szándékos és egy nem szándékos szintje. Az iskolai oktatásban mindkettő érvényesül, természetesen az előbbire jóval nagyobb hangsúlyt fektetnek. A szándék nem elegendő a sikeres tanuláshoz. Az eredmény függ attól, hogy a tanár mennyire képes átadni a tudását a tanulóknak, diákoknak, valamint attól is, hogy ez utóbbiak mennyire vannak motiválva az anyag elsajátításában.

Általános vélemény, hogy a közoktatás nem működik elég hatékonyan (ez egyaránt érvényes a fejlett és a fejlődő országokra). Egyre inkább bizonyosodik, hogy az iskola kötelező volta kevésbé teszi vonzóvá a tanulást. Az iskola az ismeretek átadását részesíti előnyben, korlátozza a növendékek önálló, megismerő tevékenységét és akadályozza őket abban, hogy az iskolában szerzett ismeretek, a mindennapi élet és a produktív tevékenység között ésszerű kapcsolatot teremtsenek. Mesterségesen elkülöníti az általános műveltséget adó oktatást a szakoktatástól, ez utóbbit szűk, speciális területre szorítva az egyes foglalkozások szerint. Kizárólag a múlt felé fordul, nem érdekli sem a jelen, sem a jövő – ahogyan az adott helyzetben ennek lennie kellene. A remélt eredményeket nem éri el, amint ezt számos országban az osztályismétlő és tanulmányaikat abba hagyó gyermekek aggasztóan nagy száma bizonyítja.

Van tehát javítanivaló, és szerencsére komoly reformtörekvések is vannak, amelyek azon túl, hogy megpróbálnak alkalmazkodni az egyes tantárgyak oktatásában a társadalom és az egyének jelenlegi szükségleteihez, azt is figyelembe veszik, hogy a permanens oktatás és tanítás korát éljük (*Kupiciwicz*, 1989), amely megköveteli, hogy az oktatás ne csupán kiképzett, hanem képezhető embereket produkáljon, akik képesek tanulni (*Balogh*, 1992). A megújulási folyamatban elsősorú tényezővé vált a megfelelő tanulási stratégia kialakítása. Újabban már a tananyag kiválasztásánál és elrendezésénél figyelembe vesznek valamilyen pszichológiai megalapozású tanulási stratégiát. A sikertelen tanulás okainak számbavételénél is egyre többször említik a megfelelő

tanulási stratégia hiányát. Nem véletlen, hogy újabban egyre több pedagógiai, pszichológiai munka foglalkozik a tanulás tanításával (Metzger, 1998; 1999).

Magyarországon a 90-es évek elején két munka is megjelent a témában. *Oroszlány Péter* Könyv a tanulásról című művéből a következő fejezetcímeket idézem: Mire való az iskola? A tanulás belső feltételei; Koncentráció; Beszédfejlesztés; Kifejező olvasás; Dinamikus olvasás; Olvasásfejlesztés számítógéppel is; Az emlékezet fejlesztése; A gondolkodás kultúrája; Az önművelés lehetőségei. A könyvhöz tanári kézikönyv is készült. A szerző ún. tanulásmódszertani stúdium keretében javasolja feldolgozni a témákat, három-három hónapos szünetet tartva az egyes témák között. A stúdiumot 10–12 éves korban javasolják elkezdeni. Egy második, tervezés alatt álló kötetben a szóbeli és írásbeli szövegalkotás, a retorika kérdéskörével, a gondolkodás logikai törvényeivel, az ítéletalkotás feltételeivel, az előítéletek problémájával, a tudományos megismerő és kutató módszerekkel, adatfeldolgozással, az informatika alapelemeivel, a team-munka gyakorlatával foglalkozik majd.

*Balogh László* munkája (1992) szintén a gyakorló pedagógusoknak kíván segítséget nyújtani a gyerekek tanulási módszereinek fejlesztéséhez. A fejlesztő gyakorlatokat a szerző 10–11 éves kortól ajánlja általános és középiskolás tanulók számára.

Megmozdult tehát Magyarországon is valami a tanulás hatékonyságának javítása terén, melynek hatása természetesen csak később fog jelentkezni. Úgy tűnik azonban, hogy azok a jelenlegi egyetemisták, főiskolások, másod- és újabb diplomások, akik nem kaptak ilyen segítséget, nekik maguknak kell megküzdeniük a tanulási nehézségeikkel. Sajnálatos módon számukra nem készültek tanulást segítő (például jegyzetelés-technikai) anyagok.

## ANYAGGYŰJTÉS ÉS MÓDSZER

A bevezetőben említett permanens tanulás korszaka már beköszöntött. Olyan emberek számára is, akik a régi oktatási rendszer szerint tanultak általános és középiskolában. A felmérés megkezdésekor az a kérdés vezérelt, hogy vajon hogyan küzdenek meg ezek az emberek az új kihívásokkal, képesek-e maguktól javítani tanulási módszereiken.

A kérdőíves vizsgálatot 20 másoddiplomás hallgató megkérdezésével végeztem. A válaszadók átlagéletkora 26 év, 90%-uk valamelyik vidéki tanárképző főiskolán végzett, és most a Külkereskedelmi Főiskolán tanulnak nemzetközi kommunikáció szakon.

A kérdéseket 3 fő szempont szerint állítottam össze:

– Milyen tanulási nehézségekkel kellett megküzdenie a különböző iskolai szinteken (középiskolával kezdve)?

– Sikerült-e (és ha igen, hogyan) ezeket a nehézségeket leküzdeni? Javult-e még valamit a tanulási stratégiájuk a második diploma szerzése közben?

– Milyen tényezők nehezítik a mai magyar oktatási rendszerben az eredményes tanulást, és – ehhez szorosan kapcsolódva – milyen ellenszert javasolna a problémák megoldására?

## EREDMÉNYEK

Az első kérdéscsoportra érkezett válaszok között a legfontosabb nehézség – úgy tűnik – az idő helyes beosztása: Hat személy általában nehezen tudta beosztani az idejét a középiskolában, és szintén hat személy ezt az anyag túl nagy mennyiségének tulajdonította. Négy személy állította, hogy egyszerűen nem érdekelte az anyag, ezért nem figyelt az órán és nem is írt házi feladatot. Mindössze ketten válaszolták, hogy nem tudtak az órán vagy otthon, készülés közben koncentrálni. Ami az egyetemet/főiskolát illeti, ott is az időbeosztás volt a legjellemzőbb probléma; hozzájött azonban még az is, hogy az illető nem tudott elég gyorsan jegyzetelni (4 fő), nem kezdett el időben felkészülni a vizsgára, vagy túl későn fogott hozzá a dolgozatok írásához (6 fő). Míg a középiskolában egy-két tantárgyra valaki naponta alaposan felkészült, és a többire nem jutott idő, addig a felsőoktatási intézményben ez úgy mutatkozott meg, hogy egy-egy tantárgyon belül időzött el bizonyos részeknél, és annak többi részére nem jutott idő (7 fő).

A második kérdéscsoportra érkezett válaszok szinte levezethetők a fent megnevezett problémákból. A középiskolában a 4. év végére 7 főnek úgy sikerült jobb eredményeket elérnie, hogy kitapasztalta, melyik tanár „mire utazik” és alkalmazkodott ahhoz. Hat főnek sikerült az időbeosztásán javítania, 7 fő megtanult az órán jegyzetelni, és ezáltal könnyebben tanult, 10 főnek pedig sikerült meglátnia az összefüggéseket, és így sikeresebbekké váltak a tanulásban. Ami az első diploma megszerzését illeti, 4 főnek sikerült (tovább) javítania időbeosztásán, 14 (!) fő pedig úgy vélte, javult a lényeglátása. Ez egyeseknél csak a második diploma szerzésekor következett be (6 fő). Szintén 6 fő úgy nyilatkozott, hogy ezen a szinten sikerült javítania az időbeosztásán. (Sajnos a kérdőív nem differenciál abban a tekintetben, hogy tovább sikerült-e javítani, vagy egyáltalán csak ezen a szinten következett be először javulás.) Öt fő nyilatkozott úgy, hogy ezek a dolgok jobban érdekelték, ezért a második diploma szerzésénél már könnyebben tanult.

Ami a 10–12 év tanulás során tapasztalt változásokat illeti, olyan válaszadó nem akadt, akinek ne javult volna tanulási stratégiája: 11 fő vélte úgy, hogy általában javult, és mindössze egyvalaki állította, hogy csak az időbeosztása javult; 5 főnek sikerült elérnie a végére, hogy a

számonkérésekkor már kevésbé igazul. A megkérdezettek fele állította, hogy általában javult a lényeglátása.

A harmadik kérdésre (hogy ti. milyen tényezők felelősek a magyar oktatási rendszer kevésbé hatékony működéséért) többek között a következő válaszokat kaptam: a „rendszer” rendszertelen, nincs folyamatosság az évek során egymásra épülő tananyagban; a stratégiai célokat a diákokban nem tudatosítják; úgy van beállítva, hogy mindig minden tantárgy egyformán lényeges; a tanárok nem lelkiismeretesek; nem fordítanak elég figyelmet a gyakorlati ismeretek elsajátítására (főleg nyelveknél); kevés idő marad az otthoni felkészülésre; túl nagy mennyiségű a tananyag; a tanárok elvesznek a részletekben, görcsösen ragaszkodva a tankönyvhöz mind a tananyag leadásánál, mind a számonkérésnél; nem veszik figyelembe, hogy a különböző készségtárgyakból a különböző képességű emberek esetleg különböző szinten képesek teljesíteni (ez főleg a matematika, fizika esetében érvényes); a felsőoktatásban túl sok olyan tantárgyat is tanulni kell, amelyek nem függnek össze az illető szakkal; nem szemléletes oktatás; az egyes tantárgyak között nem vonnak párhuzamot, nem kapcsolják össze az ismereteket, és így tovább.

A javításra irányuló javaslatok közül két dolgot érdemes kiemelni: ne az írott anyagokra, dolgozatokra támaszkodjanak a tanárok, hanem arra, hogy a diák megtanulja használni a tanultakat; a számonkérés ne csak írásban történjen, tudatosítani kell a tanárokkal, hogy sokkal észszerűbb az összefüggésekre fényt deríteni és globálisan megérteni a dolgokat, mint felsorolásszerű, aprólékos dolgokra időt pazarolni (ha valaki ugyanis el akar merülni egy-egy témában, azt később megteheti).

Az „Ön szerint milyen a jó tanulási stratégia?” kérdésre adott válaszok szorosan összefüggenek a felsorolt problémákkal:

- időben meg kell tanulni, kihámozni a lényeget;
- vázlatot kell készíteni;
- saját koncepció szerint újra fel kell építeni a tanulandó anyagot;
- többszöri ismétlés;
- előadás után átolvasni, aztán vizsga előtt csendben, figyelmesen, koncentrálván újra átolvasni,
- aláhúzni a lényeget, és utána már csak az aláhúzottat ismételni, felmondani;
- időben elkezdni a tanulást, a lényegre koncentrálni ;
- előre meghatározni, mennyi idő van az adott anyag elsajátítására, így az ember mindig tudja, mennyire kell igyekeznie;
- kideríteni, hogy milyen típusba tartozik (például vizuális) az ember, a megfelelő tanulási stratégia ugyanis életkor és személyiségfüggő: amikor az ember ismeri magát, tudja, hogy mikor, hol,

- hogyan tud tanulni;
- nem egyszerre az összes tantárgyat megtanulni, rövidebb szüneteket beiktatni, hogy friss elmével tudjon újra nekilátni a tanulásnak;
  - elolvasni, értelmezni, ismételni; értelem szerint tanulni, nem magolni;
  - az órákon megfigyelni, hogy a tanár szerint melyek az anyag lényeges elemei, aztán még hozzátanulni, hozzáolvasni otthon;
  - kreatív anyaggyűjtés, strukturálás, szintézis.

## HIPOTÉZIS ÉS VALÓSÁG

A következtetések megfogalmazásánál előre kell bocsátanom, hogy a minta semmilyen szempontból nem tekinthető reprezentatívnak, ezek alapján esetleg egy újabb, nagyobb volumenű vizsgálatot lehetni végezni a témakörben, azaz munkahipotézis felállítására alkalmazhatók.

Feltételeztem, hogy a különféle időbeosztási anomáliák nagymértékben befolyásolják a tanulás hatékonyságát. A válaszokból valóban kiderül, hogy ezzel a problémával egyeseknek 7–9 év tanulás után sem sikerült megbirkózniuk. A lényeg megragadásának képessége hasonló módon és lassan alakul ki, megdöbbenő, hogy a megkérdezetteknek csak a felénél.

Az a feltételezésem, hogy valaki esetleg nem tud koncentrálni az órákon előadásokon (és ebből adódnak a tanulási nehézségei) hamisnak bizonyult. Úgy tűnik, ez nem jelentkezik a másoddiplomásoknál probléma szinten. Ennek valószínű az az oka, hogy aki képes bejutni egy felsőoktatási intézménybe, annak nincsenek (tekintettel a korábbi szigorú felvételi rendszerre) ilyen problémái.

Minden kérdéscsoportnál rákérdeztem a puskázásra. Feltételezésemel ellentétben a puskázást nem tekintik tanulási stratégiának. Mindössze egy fő jelezte, hogy a tanulási nehézségeit a középiskolában puskázással küzdötte le. Ugyanez a személy válaszolta, hogy a végére tökélyre fejlesztette a puskázást. Különleges figyelmet és tiszteletet érdemel ez az egyetlen adatközlő, hiszen a tanár kollégák tudnának róla mesélni, milyen „jelentősége” van (különösen a másoddiplomás hallgatók esetében) a puskázásnak a számonkérésekkor. Ezt a jelenséget a pszichológiai szakirodalomban kognitív diszonzanciának nevezik.

A harmadik kérdéscsoport esetében azért használtam nyitott kérdést, mert úgy véltem, így senkit nem befolyásolok a véleménye megfogalmazásában. Úgy tűnik azonban, hogy a korábban feltett kérdések mégis hatással voltak a válaszadókra. Nem nagyon tudtak az időbeosztás és lényeglátás elsajátíttatásának körén túl látni.

Általában jellemző az a véleményük, hogy a tanulási stratégiákat tanítani kellene, ha nem is tantárgy keretében, legalább néhány órát szánni rá. A tanulási stratégiákkal foglalkozó szakirodalommal teljes összhangban állították többen is, hogy mindenkinek saját magával kellene tisztába jönnie, milyen módon tud a leghatékonyabban tanulni. Meglehetősen utópisztikusnak tűnik az a javaslatuk, hogy a tanítás során vegyék figyelembe a tanuló egyéni sajátosságait. Megszívlelendő javaslat, hogy a tanároknak a szülőket is be kellene vonni a gyerek tanulási stratégiáinak kialakításába, különösen ami az időbeosztást illeti.

Sajnos mindez kevés lenne (ha egyáltalán megvalósulna), hiszen a problémák gyökere az oktatási rendszerben keresendő. A válaszokból lesújtó kép rajzolódik ki: baj van a teljesítmény mérésével, főleg ha figyelembe vesszük, hogy csak akkor tanulnak a diákok, ha számonkérés van. Valahogy úgy alakult, hogy a számonkérés nem a tanulásra ösztönöz, hanem kibúvót biztosít a rendszeres tanulás alól. A diákok nem értik, miért kell ezt vagy azt tanulniuk, mikor és hol lesz erre szükségük az életben, ezért nincsenek motiválva a tanulásban. Ha pedig nincs motiváció, a legkidolgozottabb tanulási stratégia sem segít.

Többen is megemlítik, hogy egyszerűen túl sok mindent akarnak a tanulók fejébe tömni, főleg adatokat. Elmélyült tanulásra nincs lehetőség. Márpedig a lehetetlent jó stratégiával sem lehet teljesíteni.

A válaszokból úgy tűnik, egyesekben a lényeglátás képessége a kor előrehaladtával alakul ki. Azért írom, hogy „egyesekben”, hiszen a megkérdezettek felénél ez még 25–26 éves korban sem alakult ki. Fel lehetne tenni a kérdést, hogy ez még mindig az oktatási rendszer számájára írandó, vagy már egyéni probléma.

Általánosságban megállapítható, hogy a második diploma megszerzésekor többé-kevésbé már sikerül az időbeosztás problémáját leküzdeni, valamivel nagyobb affinitást is éreznek a tanulandó tárgyak iránt; a vizsgadrukk és egyéb teljesítményt rontó tényező (például jegyzetelés képességének hiánya, nem tudja időben befejezni a dolgozatot) is csökken némileg, de egészében véve nem tapasztalható igazán jelentős változás a tanulás hatékonysága tekintetében. Mindezekből az az óvatos következtetés vonható le, hogy a tanulási stratégiákat valóban a középiskolában lenne ajánlatos kialakítani.

## IRODALOM

- Balogh László (1992): *Tanulási stratégiák, technikák és fejlesztésük*. Debrecen  
 Barkóczi Ilona (1987): *Tanulás és motiváció*. Budapest  
 Bernstein, Basil (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: *Társadalom és nyelv*. (Szerk.: Pap Mária – Szépe György). Gondolat, Budapest  
 Metzger, Christoph (1998): *Wie lerne ich? Eine Ableitung zum erfolgreichen Lernen*. Bildung Sauerländer, Zürich



- Metzger, Christoph (1999): *Lern- und Arbeitsstrategien*. Sauerländer, Zürich
- Fülöp Orsolya (1999): Taníthatók-e a nyelvtanulási stratégiák? *Nyelvinfo*, 4.
- Kupiciewicz, Czeslaw (1989): Napjaink iskolareformjai: tendenciák és viták. In: *A közoktatás világproblémái*. Budapest
- Mátráné Mester Klára (1999): Tanulási stratégiák, stílusok és technikák. *Nyelvinfo*, 3.
- Oroszlány Péter (1991): *Tanári kézikönyv a tanulás tanításához*. Budapest
- Tanulási stratégiák* (1975) In: Az ezredforduló tanterveihez. Tantervfejlesztés világszerte. *Látóhatár*, szeptember. 112–113.

## A KÖRNYEZETNYELV ÉS AZ IDEGEN NYELV FEJLESZTÉSE AZ ÓVODÁBAN

**E**bben a közleményben röviden fel akarom vázolni az 1992 óta a vajdasági óvodákban végbemenő tevékenységeink vezérlő gondolatait, ennek módszertani vetületeit és alkalmazásukra vonatkozó megfigyeléseinket. Ezek szerint szólni fogok a környezetnyelv és az idegen nyelv szerepéről az óvodában, a környezetnyelv és az idegen nyelv elsajátítását serkentő alapelvekről, módszertani és szociolingvisztikai kérdésekről, egyes kutatásaink eredményeit is megemlítve.

### A KÖRNYEZETNYELV ÉS AZ IDEGEN NYELV SZEREPE AZ ÓVODÁBAN

Amikor a környezetnyelv vagy az idegen nyelv szerepéről beszélünk, meg kell határoznunk azt, hogy mit akarunk a környezetnyelv vagy az idegen nyelv fejlesztésével az óvodás gyermekeknek nyújtani. Ha ilyenkor a gyermekek lélektani sajátságaira is gondolunk, akkor figyelembe kell vennünk, hogy mi az, ami a gyermekeket érdekli, ami nekik örömet szerezhet. Mi azt tartjuk, hogy

- a gyermekek szeretnek játszani, s nem bánják, hogyha játék közben egy másik nyelvet is kell használniuk;
- a gyermekek szeretnek énekelni és a szép dallamok akkor is megnyerik tetszésüket, ha nem értik annak minden szavát;
- a gyermekek a mondókák ritmusában örömeiket lelik, ezért had legyen alkalmuk egy másik nyelvben rejlő ritmusokat is megismerni;
- a gyermekek szeretnek játszani más nyelvet beszélő pajtásaikkal is, ezért segítsünk nekik, hogy kommunikálhassanak is velük.

Az óvodás gyermek szívesen szerez új ismerősöket a szavak világában, játszik és barátkozik velük, mintha ezek volnának játékaik vagy pajtásai. A gyermek számára egy másik nyelv elsajátítása nem más, mint játékos foglalkozás. Az óvoda az a hely, ahol a többi játékos tevékenységgel együtt, vagy ezekkel való kombinációban, a gyermek kommunikatív jártasságot szerezhet egy másik nyelvben.

Van némi különbség a környezetnyelv és az idegen nyelv szerepe között, ugyanis a környezetnyelv ismerete nemcsak szélesíti a gyermek kommunikatív lehetőségeit, hanem a többnemzetiségű közösségben a megértő együttélésnek egyik igen fontos feltétele. Ezt a tényállást első-

sorban a szülőkkel kell megértetni és elfogadtatni, mert az ő együttműködésük nélkül ez a nevelői munka nehezen valósulhat meg. Továbbá a szülőkkel meg kell ismertetni a pszicholingvisztikai kutatások egyes fontos vívmányait, például azt, hogy a környezetnyelvet elsajátító gyermeket sokrétűbb nyelvi hatás éri, mint azt, aki csak egy nyelvet sajátít el, de ugyanakkor utalni kell arra, hogy egy másik nyelv elsajátítása ne történjen az anyanyelv kárára (Mikes, 1998). Ezért ahhoz, hogy a gyermek elsajátítsa környezete nyelvét, nem szükséges, hogy ezen a nyelven részesüljön óvodai nevelésben. Elegendőnek tartjuk az óvodai programban szereplő környezetnyelvi tevékenységeket, amelyeknek nem a nyelvtanulás a célja, hanem a kommunikációs készségek fejlesztése játékszerű tevékenységi formák segítségével (Mikes – Juhász – Bálizs, 1997).

A Vajdaságban a magyar ajkú óvodás gyermekeknek lehetőségük van arra, hogy az óvodában a magyar nyelv fejlesztése és művelése mellett fokozatosan megismerjék a környezetnyelvet is. Az egyik kutatás során azt szerettük volna megtudni, hogyan vélekednek a magyar szülők a környezetnyelv korai elsajátításáról és az anyanyelv fejlesztéséről. Ezt a kutatást munkatársam, *Bálizs Jutka* végezte egy olyan környezetben, ahol a magyar lakosság számaránya igen magas (Bálizs, megjelenőben). A kapott eredményekből kiindulva a következőket állapította meg: jelentős számú szülő egyrészt egyetért azzal, hogy a környezetnyelv korai elsajátítása megfelelő feltételek mellett pozitívan hathat a gyermek általános fejlődésére, másrészt pedig úgy vélekedik, hogy a környezetnyelv elsajátításához nem kell a gyermeket szerb gyermekcsoportba íratni. Az eredményekből arra is lehet következtetni, hogy a szülők pozitívan vélekednek az anyanyelv fejlesztéséről, ugyanakkor féltik az anyanyelvet egy másik nyelv hatásától.

Egy másik kutatásunk során ugyanazoktól a szülőktől azt szerettük volna megtudni, hogyan vélekednek a magyar nyelv használatának jogáról, a magyar nyelv kommunikatív értékéről, s célszerűnek tartják-e, hogy a többségi nemzethez tartozók ismerjék a magyar nyelvet, és érdeklődést tanúsítsanak a magyar szellemi kultúra iránt. Mivel alaposabb betekintést szerettünk volna nyerni a szülők tudatába, ezért egy interaktív műhely típusú kutatást is végeztünk úgy, hogy a kérdőív kitöltését követően beszélgetést indítványoztunk a témával kapcsolatban. Azt kértük a szülőktől, osszák meg velünk tapasztalataikat. E beszélgetés mélységében tárta fel azokat a lelki és tudati állapotokat, amelyeket a kérdőív nem tudott megmutatni. A beszélgetés kezdetén a szülők túlnyomó része ingerülten viszonyult a témához. Kiderült, hogy ennek az ingerültségnek a háttérében kisebbségi helyzetből fakadó kisebbségi érzés van: a magyar nemzeti közösséghez tartozást hátráltató tényezőként élik meg (Bálizs – Mikes, 2000).

Az óvodai programunk többek között előirányozza a nemzetiségi nyelvek tanulását a szerb nyelvű gyermekcsoportokban is. Ebből következően a magyar nyelv is szerepel környezetnyelvként. A magyar környezetnyelvi nevelésnek az egyik célja az, hogy a szerb ajkú gyermekeknek ízelítőt adjon a magyar gyermekirodalom alkotásaiból és általában véve a magyar kultúrából (*Mikes – Juhász – Bálizs, 1997*). A kilencvenes években igen ritkán találkoztunk ezzel a gyakorlattal, ám újabban a magyar környezetnyelvi foglalkozások kezdenek helyet kapni a szerb nyelvű gyermekcsoportokban.

Amikor egy idegen világnyelv elsajátításáról van szó, főleg az angol nyelvről, társadalmi-politikai jellegű problémákkal nem találkozunk. Az idegen világnyelvben való kommunikatív jártasságnak korai megszerzése pedig a gyermek jövője szempontjából igen hasznosnak bizonyulhat. Így vélekedik sok szülő is.

A környezetnyelv és az idegen nyelv óvodai nevelésének közös feladatai a következőképpen fogalmazhatók meg:

– Meg kell értetni a gyermekekkel, hogy egy másik nyelven is meg lehet mondani ugyanazt, amit az anyanyelven szoktak közölni, és hogy ezeknek a szavaknak a megértése és esetleges használata lehetővé teszi számukra, hogy részt vegyenek egyes játékos, szórakoztató tevékenységekben.

– Fejleszteni kell a gyermekek természetes analitikus képességét, amely lehetővé teszi a nyelvi elemek, struktúrák és szabályok felfedezését, és ezáltal egy másik nyelv elsajátítását a természetes módhoz hasonlóan.

– Hozzá kell szoktatni a gyermekeket az új nyelv artikulációs módjához.

– Meg kell szeretetni a gyermekekkel egy másik szellemi kultúra vívmányait, amely a környezetnyelvi vagy idegen nyelvi gyermekirodalomban található.

Ezeknek a feladatoknak a teljesítését összhangba kell hozni azokkal a mércékkel, amelyeket már fentebb figyelembe ajánlottunk, szem előtt tartva a gyermekek érdeklődését és elvárását.

## **A NYELVELSAJÁTÍTÁS ALAPELVEI, MÓDSZERTANI ÉS SZOCIOLINGVISZTIKAI KÉRDÉSEI**

A környezetnyelv és az idegen nyelv fejlesztésére vonatkozó programunk alapelvei a következők:

– A nyelvelsajátítás kreatív folyamat és a gyermekeknek az a képessége, hogy utánozzák azt, amit környezetükben hallanak, csak hozzásegíti őket ahhoz, hogy kihasználják természet adta kreatív képességüket.

– Az óvodás gyermekek rugalmas nyelvi és kognitív mechanizmusa lehetővé teszi azt, hogy hasonló módon mint az anyanyelvet, egy má-

sik nyelvet is elsajátítsanak, tehát nem tanulással, hanem természetszerű módon, tapasztalatszerzéssel.

– A természetszerű módon történő nyelvelsajátításnak segítségére vannak a beszédaktus lebonyolításának körülményei, vagyis a kontextusa, és mindaz, ami a beszédaktus pillanatában a gyermekek érzék-szerveire hat.

– Szükséges, hogy a gyermekek a beszédaktus kontextusával párhuzamosan bizonyos szellemi erőfeszítéseket is tegyenek egy másik nyelv elsajátítása végett.

– Minél gazdagabb egy kontextus, annál kevesebb szellemi erőfeszítést igényel; minél szegényebb egy kontextus, annál több szellemi erőfeszítést igényel.

Programunkat a kommunikatív-tapasztalati módszer segítségével igyekszünk megvalósítani. A nyelvelsajátítás kezdő fázisában az aktivitások gazdag kontextusban zajlanak. Az új nyelvvel való találkozás először is a játékhoz, dalokhoz, mozdulatokhoz és más gazdag kontextussal ellátott beszédshituációhoz van kötve. Később fokozatosan csökken a kontextus, ami a gyermekektől bizonyos szellemi erőfeszítést követel. A gyermekek akkor tesznek eleget ennek a követelésnek, ha motiválva vannak az idegen nyelvi vagy környezetnyelvi aktivitásokban való részvételre. Ezért a nyelvelsajátítási folyamat hathatósabb módjának tartjuk a gyermekek motiváltságának serkentését, mint az oktatási eljárások alkalmazását (Mikes, 2000).

A kommunikatív-tapasztalati módszerből kifolyólag, módszertani eljárásunk kiindulópontját nem a szavak és a nyelvi struktúrák elsajátítása képezi, hanem a szöveg globális megértése. Ebből kiindulva fokozatosan játékszerű megközelítéssel a gyerekeket a szöveg kisebb egységeinek a felismeréséhez segítjük. Az anyanyelvre való fordítást teljesen mellőzzük, mert a tapasztalat révén elsajátított szavak hosszabb ideig maradnak az emlékezetben, mint azok, amelyeket a gyermekek az anyanyelvre való fordítással szerezhetnének.

A szerb környezetnyelvi aktivitások lebonyolítása más tényezők figyelembevételét is igényli, mindenekelőtt a környezet nemzetiségi összetételét és a gyermekcsoport szociolingvisztikai profilját. Ezért programunkban különböző modelleket ajánlunk aszerint, hogy milyen nemzeti összetételű környezetben van az óvoda, és milyen számarányban vannak az egynyelvű és a kétnyelvű gyermekek a gyermekcsoportban (Mikes, 1996; Turčan – Melegová – Mikesová, 1998; Turčan, 1999; Mikes – Međesi, 2000). A szerb környezetnyelvi foglalkozások tervezésében a következő leggyakoribb helyzetekhez igazodtunk:

A helységben domináns a nemzetiségi nyelv használata, a gyermekcsoportban a gyermekek többsége csak az anyanyelvet ismeri.

A helységben domináns a nemzetiségi nyelv használata, a gyermekcsoportban aránylag sok a kétnyelvű gyermek.

A helységben domináns a szerb nyelv használata, de a gyermekcsoportban a gyermekek többsége alig ismeri a szerb nyelvet.

A helységben domináns a szerb nyelv használata, a gyermekcsoportban a gyermekek kétnyelvűek.

A helységben a nemzetiségi nyelv és a szerb nyelv körülbelül egyformán használatos, a gyermekcsoportban a gyermekek többsége is kétnyelvű.

A helységben a nemzetiségi nyelv és a szerb nyelv körülbelül egyformán használatos, a gyermekcsoportban pedig sok az egynyelvű gyermek.

Külön figyelmet érdemelnek az olyan csoportok, ahol a nevelésben és oktatásban a két nyelv egyaránt használatos. Az ilyen csoportok többnyire szükségből jönnek létre azokban a helységekből, ahol nincs elegendő óvodás gyermek ahhoz, hogy külön nemzetiségi és külön szerb csoportot hozzanak létre. Fennáll azonban annak lehetősége is, hogy az óvoda a szülők javaslatára alakít ilyen csoportot, főleg olyan környezetben, ahol a szerb és a nemzetiségi nyelv egyaránt használatos. Ilyen esetekben a csoportot rendszerint két óvónő vezeti.

A kétnyelvű gyermekcsoportok alakítását, hogyha ez nem szükségből történik, csak akkor ajánljuk, ha a gyermekeknek több mint a fele már kétnyelvű és a helységben a nemzetiségi nyelv használata domináns vagy mind a két nyelv egyformán használatos. Sikeresnek bizonyulhat a kétnyelvű nevelés és oktatás az olyan helységekből is, ahol a szerb nyelv használata túlsúlyban van, de ez a nemzetiségi nyelv fejlesztésére nem előnyös. Ugyanis a nem szerb ajkú gyermekek ilyen esetben nem részesülhetnek elegendő mértékben anyanyelvük fejlesztésében, az anyanyelvet pedig az ilyen környezetben az óvodában fokozott mértékben kell ápolni, amit a programunkban is előre láttunk (Mikes – Juhász – Bálizs, 1997).

## A KUTATÁSOK MÓDJA ÉS EREDMÉNYEI

Módszertani eljárásunk igazolása céljából az angol nyelvű *Teddis and Bunnies* című programban részesülő óvodás gyermekek számára különböző tesztekkel készítünk. Vizsgáljuk a gyermekeknek azt a képességét, hogy a szöveg nagyobb egységéből ki tudják-e választani a szöveg kisebb egységeit, főleg az igéket és a főneveket. Az egyik teszt abból áll, hogy a gyermeknek reagálni kell a kutató utasításaira, amelyek hat csoportba be vannak sorolva. Mindegyik csoport első utasításában az ige és a főnév ugyanabban a lexikai alakban és szintaktikai szerkezetben fordul elő, mint valamelyik dalban, amelynek a szövegét a gyermekek már elsajátították. A második utasításban a főnév ugyanaz, mint az első utasításban, de az ige más, a harmadikban pedig az ige ugyan-

az, mint az első utasításban, de a főnév más. Egy másik vizsgálatban a gyermeknek meg kellett mondani, hogy mit csinál a kutató, aki azokat a mozdulatokat végezte, amelyeket az angol nyelvű aktivitásokban a gyerekek rendszeresen végeztek. A gyermekek nyelvelsajátítási képességét úgy is szoktuk vizsgálni, hogy egy ismeretlen képeskönyv képei alapján feleltetjük őket. Elvárjuk, hogy feleletükben azokat a főneveket és mellékneveket használják, amelyek a dalokban és a játékokban gyakran előfordultak.

Az eddigi kutatások azt bizonyítják, hogy módszertani megközelítésünk alapján véve helyes, mert a gyermekek 80 százaléka helyesen reagált, és 66 százaléka helyes angol nyelvű feleleteket adott. Elvárásunkhoz híven több helyes feleletet hallottunk, amikor a gyermekeknek főneveket kellett használniuk, ugyanis a főnevek használatában a jó feleletek számaránya 71 százalékos volt, míg az igék használatában csak 57 százalékos (Mikes – Zarić, 2001).

Ilyen kutatásokat eddig még nem végeztünk a környezetnyelv elsajátítását illetően. Azt tartjuk, hogy a környezetnyelvi tevékenységek eredményessége megmutatkozik a gyermekek viselkedésében. Ezért érdeklődésünk arra terjedt ki, hogy egy kérdőív segítségével megtudjuk a magyar gyermekcsoportokban dolgozó óvónők megfigyelései szerint a következőket:

- örömmel fogadják-e a gyermekek a szerb nyelvi tevékenységeket;
- a gyermekek szívesen barátkoznak-e a szerb anyanyelvű gyermekcsoportba járó gyermekekkel;
- a szerb nyelvi foglalkozásokon a gyermekek spontánul alkalmaznak-e szerb nyelvű kifejezéseket;
- a szerb nyelvi foglalkozásokon szerb nyelven fordulnak-e a gyermekek az óvónőhöz;
- a szerb nyelvi foglalkozásokon a gyermekek egymással beszélgetnek-e szerb nyelven.

Az óvónők többsége igenlően válaszolt az első két kérdésre, amiből arra lehet következtetni, hogy a nevelési célok elérhetők, hiszen a gyermekek örömmel vesznek részt a környezetnyelvi tevékenységekben, és szívesen barátkoznak a szerb ajkú gyermekekkel. A többi három kérdésre adott válaszból azonban kitűnik, hogy a nyelvelsajátítási folyamat nehezen indul meg az olyan környezetekben, ahol a magyar nyelv használata túlsúlyban van.

## IRODALOM

Bálizs J. (megjelenőben): *Az anyanyelv és a környezetnyelv fejlesztése szülői szemmel.* Hungarológiai közlemények. Újvidék.

Bálizs J. – Mikes M. (2000): *Közvélemény-kutatás a magyar nyelvről és használatáról.* 11. Élőnyelvi konferencia. Újvidék.

Mikeš, M. (1996): *Čuvari jezika (Priručnik za rad sa predškolskom decom na jezicima nacionalnih manjina)*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

Mikeš M. (1998): A kétnyelvűséggel kapcsolatban felmerülő leggyakoribb kérdések. *Új Kép*, 9. Szabadka. 23.

Mikeš, M. (2000): *Dete u svetu dvojezičnih čarolija*. LDIJ, Veternik.

Mikeš, M. (2000): *Aktivnosti na engleskom jeziku za predškolsku decu. Primenjena lingvistika, br. 1*. Jugoslovensko društvo za primenjenu lingvistiku, Novi Sad. 103–106.

Mikeš M. – Juhász É. – Bálizs J. (1997): *Süss fel, nap (Övönői kézikönyv – Priručnik za vaspitače)*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

Mikeš, M. – Medeši, H. (2000): *Našo pupčata (Priručnik za vihovateljki i roditelje)*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

Mikeš, M. – Zarić, G. (2001): *Istraživanja o usvajanju engleskog jezika u dečjem vrtiću*. Beszámoló a Ka novoj školi: pedagoška istraživanja i školska praksa c. konferencián Belgrádban.

Turčan, J. (1999): Slovak-Serbian bilingualism and the maintenance of Slovak in children. In: *Applied Linguistic Studies in Central Europe, Vol. III*. Department of Applied Linguistics, University of Veszprém. 32–38.

Turčan, J. – Melegová, A. – Mikešová, M. (1998): *Zlatý zvonček. (Priručnik za vaspitače)*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.



**OSZETZKY ÉVA**

# **SZÓKINCSEFEJLESZTÉS A FRANCIA NYELV TANÍTÁSÁBAN**

**GONDOLATOK EGY SZÓKINCSEFELMÉRÉS KAPCSÁN**

## **AZ ÉLŐ IDEGEN NYELVEK HELYE A JELENLEG ÉRVÉNYBEN LÉVŐ TANTERVEKBEN**

**A** francia Baranyában javarészt második idegen nyelvként szerepel, ez heti három órának felel meg. „... a második idegen nyelv tanulásának célja, hogy a diákokat a négy tanév során alapszintű nyelvtudáshoz juttassa” – írja a módosított tanterv (2001-ben) a gimnáziumokra vonatkozóan.

Az egyetemre jelentkező hallgatók ezzel a háttérrel érkeznek, ezért nem meglepő, hogy nyelvtudásuk messze elmarad a kívánatostól. Összehasonlítva a 10 évvel ezelőtti hallgatói színvonallal a tudásszint esése igen jelentős.

Az óraszámok a négy év során a következőképpen alakulnak: összesen 429 nyelvi óra; a 9–11. évfolyamon 111, a 12. évfolyamon 96. Ugyanez a tanterv évi 300–400 lexikai egység elsajátíttatásával számol, ami 1200–1600 szó tudásának felel meg a kimenetkor. Ez a szókincs valóban alapszintű társalgáshoz elegendő, ha megfelelőképpen választjuk ki és gyakoroltatjuk be. Idegen nyelvterületen lehet ezzel a lexikális ismerettel boldogulni akkor, ha a szócsalódokat, szinonimákat, elentéteket és többértelműséget nem számoljuk bele. 1961-ben Gougenheim 3000 szónál húzta meg az alapszókinccs szintjét (Dictionnaire fondamental), az 1977-ben kiadott Larousse de base 2581 lexikai egységet vesz alapul. Jelenleg is úgy értelmezzük, hogy a nyelvi tudás első szintje kb. 1500 szó, a következő szint újabb 1500 szó, és így tovább.

## **FELTÉTELEZÉS**

Induljunk ki abból, hogy hallgatóink ismerik ezt az 1600 szót. Felmerül a kérdés, hogy hogyan fognak felzárkózni az egyetem által megkívánt magasabb követelményekhez és miképpen pótolják az űrt az alapszókinccs és az idegen nyelvű előadásokon megkövetelt lényegesen magasabb nyelvi szint között.

## CÉLOK

A felmérés célja elsősorban nem a diákok tudásszintjének a felmérése volt, hanem a jelen helyzet megismerése, a kiindulópont megtalálása.

Leginkább azonban arra kerestük a választ, hogyan lehet biztosítani az állandóan változó szókészlet elsajátíttatását a lehető legszélesebb körű módszerekkel és eszközökkel, mint a szövegfeldolgozás, médiák felhasználása, internet, egynyelvű és kétnyelvű szótárak, stb.

Milyen szempontok alapján választjuk ki az elsajátítandó szókincset?

Hogyan lehet a leghatékonyabban tanítani a lexikális ismereteket?

Mi a nyelvtan és a lexika aránya a nyelvi órán?

Az egyik legérdekesebb kérdés a francia nyelv sajátosságának megfelelően az volt, hogy az egyes nyelvi szinteket miképpen tanítsuk, kell-e egyáltalán tanítani, ha igen, milyen mértékben? Ez a kérdés igen fontos, mert a standard nyelv ismerete mellett feltétlenül ügyelni kell a beszélt és írott nyelv, az irodalmi és köznyelv fordulatainak különbözőségére. Természetesen iskolai keretek között az egyes stílusrétegek és nyelvi szintek tanítása nem lehet feladat. Ez azonban nem zárja ki az ilyen típusú szövegek vagy kifejezések jelenlétét.

A felmérés hivatott volt a gyenge pontok megkeresésére, a tanulságok levonására és későbbi orvoslására.

## A FELMÉRÉS LEBONYOLÍTÁSA

Szókincsfelmérést végeztem (2000 novemberétől 2001 márciusáig) Pécsen és Komlón a franciául tanuló diákok körében. Összesen 948 franciául tanuló diák vett részt a tesztek megoldásában: az általános iskolák 7. és 8. osztályosai, a gimnáziumok 9–12. évfolyama és az egyetem első évfolyamán tanuló francia szakos hallgatók. A résztvevő diákok száma gyakorlatilag megfelel az összes (iskolai körülmények között) franciául tanuló diák összlétszámának Pécsen és Komlón.

Öt különböző szintű feladatlapot állítottam össze, felépítésében mindegyik megegyezett, a különbség a feladatokban előforduló szókincsben volt. A szinteket évfolyamonként állapítottam meg, a tanárokkal való előzetes egyeztetés után.

A felméréshez készített feladatsorokhoz kétféle tankönyvet választottam:

– *Pataki Pál*: Francia nyelvkönyv I–IV. (1980);

– *France-Euro-Express* I–III. (1999).

Igen nehéz volt egységes szinteket megállapítani, hiszen a diákok többsége más-más tankönyvből kezdett tanulni, más az egyes csoportok óraszámja és életkora, több tanár tanít különböző francia kiadványokból.

Minden feladatsor 5 részből állt. A megoldásra szánt időtartam 45 perc volt. Az első feladatban a receptív szókincs nem okozott nagy gondot, sok félreértés volt azonban a kifejezések felismerésénél. A második feladatban a diákok produktív szókincsének megismerése volt a cél. Több szinonima megjelölése is lehetséges volt, vagy ugyanannak a szónak különféle nyelvréteghez tartozó szavainak a megadása: pl. *voiture, véhicule, auto, bagnole* ('személygépkocsi, kocsi, autó, járgány'). Érdekes megjegyezni, hogy a második feladat produktív szókincsére számszerűen hasonló eredményeket hozott, mint az első feladat. A harmadik feladat rokon értelmű szavak gyűjtéséből állt. Vegyes képet mutat az értékelés, feltehetőleg nincsenek diákjaink az ilyen típusú feladatokhoz hozzászokva. A negyedik feladatban szövegkörnyezetbe kellett helyezni a megadott szavakat. A többség jól oldotta meg ezt a kérdést. A várakozásnak megfelelően a legtöbb nyelvi és nyelvtani hiba itt keletkezett. Az ötödik feladatban egy megadott szövegből kivett szavakat kellett visszahelyezni eredeti helyükre. Egyértelműen ez a feladat aratta a legnagyobb sikert, hiszen itt egy eredeti történetet kellett rekonstruálni, és ez áll a legközelebb a valós nyelvi közeghez. A feladatsorok 100 szót/kifejezést tartalmaztak. A többletmegoldásokért plusz pontokat lehetett összegyűjteni. Ez utóbbi visszajelzés igen hasznosnak bizonyult a diákok szókincsének gazdagságáról.

A haladó szintűek részére készítettem egy 6. feladatsort is, ami felépítésében egészen egyszerű volt, szókincsében pedig teljesen, vagy java-részt eltér az iskolában tanultaktól. Ebben a feladatsorban szerepeltek a francia nyelv különböző stílusrétegei, a beszélt nyelv jellegzetes szavai és néhány rövidítés a hétköznapi életből. Arra voltam kíváncsi, mennyi-re ismernek fel olyan szavakat, amiket leginkább anyanyelvi tanároktól, francia nyelvű műsorokból, eredeti újságcikkekből, vagy saját anyanyelvi területen szerzett élményeikből meríthetnek. Tisztában voltam azzal, hogy ez utóbbi nehéz terület, hiszen ez az a szókincs, amelyik a legtöbbet változik. A nyelvtanár tudja, hogy milyen nagy szükség van e tudásra anyanyelvi környezetben, legalább a felismerés szintjén.

Mindenfajta nyelvtanulás végső célja az, hogy a tanuló anyanyelvi környezetben feltalálja magát, értse meg a nyelvet és tudjon megfelelően reagálni. Minél szélesebb körűek az ismeretei, annál kevesebb lesz a kudarcélménye.

## **SZÓKINCSFEJLESZTÉS**

Jelen tanulmányban azokkal a szókincsfejlesztési lehetőségekkel foglalkozom, amelyekről a felmérés kapcsán egyértelműen kiderült, hogy hasznosnak bizonyulnak a gyakorlatban.

### *Szócsaládok*

Könnyen megjegyezhető és köthető egyik lexikai egység a másikhoz. Komoly szerepet kell szánni a franciában a képzők (préfixes, suffixes) tanítására és csoportosítására.

### *Szinonimák*

A példák azt mutatták, hogy nehezen boldogultak a diákok ezzel a feladattal. Az igék bizonyultak a legnehezebbnek, pl. a France-Euro-Express I. kötetében 862 lexikai egységből 174 az ige. Kérdés azonban, hány ige megtanulására jut idő a nyelvóra keretében. Érdekes, hogy bár bizonyára tudják, mégis eltévesztik, hogy pl. a *beau* szinonimája a *joli* – és nem a *jolie* (nőnem), és semmiképpen sem a *bel* (hn), *belle* (nn), hiszen ezek nem szinonimák.

### *Azonos alakú szavak*

A kontrasztív nyelvoktatás szempontjából érdekes kérdés, hogy melyik nyelv a kiindulópont: a magyar-e (*vár, ár, fogoly, nyúl*), vagy a francia (*lit, montre*). Tanítsuk-e az összes jelentést a szó első előfordulásakor?

### *Többjelentésű szavak*

A forma vagy a jelentés a kiindulópont?

### *Ellentétes értelmű szavak*

Gyakori hiba volt, hogy antonimát írtak a megfelelő szó helyett. Valószínűleg rosszul rögzült az adott szó a tanulás során.

A lexikatanításban teljességre nem lehet törekedni. Minden módszer és eszköz kiválóan alkalmas lehet a rögzítés időszakában. Lényeges, hogy változatos és figyelemfelkeltő legyen az oktatás, hogy több oldalról közelítsük meg ugyanazt a kérdést, és az ismétlés ne váljék egyhangúvá. Mindegyik korábbi oktatási módszernek voltak előnyei, kezdve a nyelvtani-fordító korszaktól az egyszerűsített és rövidített szövegeken át a kommunikatív módszerig. Ha ugyanaz a szó többször, más és más szöveggörnyezetben merül föl, ami elősegíti a rögzülést, akkor az együttal lehetővé teszi a különböző jelentések tisztázását.

A fokozatosság elvét azonban célszerű szem előtt tartanunk, már Comenius is figyelmeztetett erre. Ezen a téren igazán bizonyítható: aki sokat markol, keveset fog. Ha elérjük, hogy diákjaink pontosan fejezzék ki magukat szóban és írásban egyaránt, hogy igényük legyen arra, hogy a megfelelő szót vagy kifejezést alkalmazzák a megfelelő helyen, és utánanéznék egy-egy kifejezésnek a szótárban (ahol ismét újjakkal találkozhatnak majd), akkor elértük a célunkat. Eljutunk oda, hogy a stílus egyre tisztább és világosabb lesz, egyben egyre elegánsabb és egyszerűbb is.

A szókincs bővítése igen fontos az írásbeli munkák készítésekor is, legyen az levél, fogalmazás, fordítás, vagy magasabb szinten esszé, előadás. Amennyiben szituációban rögzül egy szó, az azon kívül, hogy elősegíti a memorizációt, egyben a pontos jelentést is körülhatárolja. Jelentős szerephez jut az egynyelvű és a kétnyelvű szótárakban található példaanyag. A kitartás, a pontosság és rendszeresség igen nagy erény a nyelvtanulásban. Minél árnyaltabban tudjuk kifejezni magunkat az adott idegen nyelven, annál több az esélyünk a célnyelven beszélők minél jobb megismerésére, kultúrájuk és gondolatviláguk megértésére.

Az aktív és a passzív szókincs kérdéséhez. Evidencia, hogy a nyelvtanuló, vagy nyelvet beszélő passzív szókincese jelentősen meghaladja az aktív szókincsét. Ha azonban közelebbről megvizsgáljuk ezt a kérdést, akkor azt tapasztaljuk, hogy az általános és középiskolákban ez az eltérés nem olyan jelentős, hiszen az alacsony óraszámok miatt kevés lehetősége van a tanároknak a „kötelező” szókincsmennyiség növelésére. A gyakorlatban a tanár a szókincsfejlesztés lehetőségét tudja felkínálni a diáknak, aki vagy él ezzel a módszerrel, vagy nem. Egyértelmű, hogy azok a diákok, akik továbbtanulásra választják a tanult nyelvet, vagy vizsgára, esetleg versenyre készülnek, más elbírálás alá esnek e tekintetben.

Más kérdés azonban a jelen tanulmány bevezetőjében felvetett nyelvi regiszterek helyzete. Teljes mértékben osztom Medgyes Péter véleményét, miszerint a szleng, a szakzsargon (diáknyelv) ingoványos terület. Nemcsak azért, mert a nyelv gyorsan változik, sok szó hamar kiesik a forgalomból, hanem, mert egy idegen anyanyelvű szájából furcsán hangzik egy esetleg nem megfelelő környezetben elejtett szó.

A felmérés egyik célja az volt, hogy a leszűrt tanulságok ismeretében elkészítsünk egy gyakorlókönyvet, középhaladók részére. A példatár elsősorban azok számára lesz segítség, akik már rendelkeznek a nyelvi és nyelvtani alapokkal, legalább alapszinten boldogulnak a nyelvvél, nincs azonban elegendő szókincsük ahhoz, hogy gondolataikat elég árnyaltan tudják közvetíteni. A készülő segédkönyv annyiban tér majd el az eddig használatos tematikus szószedetektől, gyakorlókönyvektől, hogy a fent említett módszerekkel (szinonima, antonima, szóképzés, szócsalád stb.) minél több oldalról közelíti majd meg azt a szókincsminimumot, ami nélkülözhetetlen a mindennapi életben előforduló szóbeli és írásbeli kommunikációhoz.

A diákok és a tanár szoros együttműködése szükséges ahhoz, hogy minél kevesebb idő alatt minél több ismeretet lehessen felhalmozni. A világ legjobb tanára sem helyettesítheti a diák tanulásra fordított idejét. A tanulás szót értelmezzük tág értelemben. Egy szójáték megfejtése, egy keresztrejtvény megoldása, egy adott szókinccsel elkészített kis dialógus írása, vagy fogalmazás készítése, sőt egy a diákot érdeklő témakörben szótárral való szógyűjtés nem feltétlenül adja a „tanulás” érze-

tét. A gyűjtőmunka, bár időigényes, hosszútávon nagyon megtérülő tevékenység, akár kétnyelvű, akár egynyelvű szótárral történik.

A statisztikai elemzést számítógéppel végeztük, a tanulmány teljes terjedelmében 2001 őszétől hozzáférhető. Általános véleményként le-szűrhetjük, hogy a tanárok is, a diákok is egyértelműen kedvezően fogadták a kísérletet.

## A HIBÁK CSOPORTOSÍTÁSA

1. *A francia szavak összetévesztése alaki hasonlóság miatt:*

- prepozíció vagy melléknév/határozószó (*sur / sûr*)
- azonos hangzású szavak (*vert, verre, vers, ver, vair*)
- azonos írású szavak (*lit, montre*)
- közelálló ejtésű szavak (*promettre / permettre; raconter / rencontrer*)

2. *Az azonos fogalmi körbe tartozó lexikai egységek tévesztése (pl. a melléknév és határozószó keverése: pl. énorme / énormément).*

Tipikus hiba a *mieux – meilleur* összetévesztése:

*mieux*: 1. határozószó ('jobb'), a latin *melius*-ből ered, a *bien* rendhagyó középfoka, 2. melléknévként: 'jobb, szebb, csinosabb'; *le mieux*: fn. *meilleur*: a latin *melior*-ből származik; 1. melléknév ('jobb' – a *bon* középfoka), 2. határozószóként és 3. főnévként is előfordul.

3. *A fogalmi tisztázatlanság hibái*

4. *Idegen nyelvi interferenciák*

Az angol (és a német) nyelv hatása: ha nem tudta a francia szót, beírta az angolt (pl. *coin, suite, pub, policeman, glass, hair, talk, tell, speak, today*).

5. *Egyéb nyelvtani pontatlanságok*

- a francia névelők bizonytalan tudása
- a francia ékezetek pontatlan használata
- a főnév igével való keverése (*chanteur – chanter*)

Magyar helyesírási hibák.

Vizsgálódásaink tárgya nem a magyar nyelv volt, de feltétlenül oda kell figyelni erre a problémára is.

## KONKLÚZIÓ

1. A szókincstanításban elsődleges szempont a mennyiségi és minőségi arányok helyes megválasztása.

2. A modern egynyelvű szótár használatára való rávezetés igen fontos már a kezdő szakaszban, ami nem zárja ki a kétnyelvű szótár kezdő szinten való hatékonyságát.

3. A kontrasztivitás egészséges arányban való alkalmazása az idegen nyelvi órán – akár nyelvtantanításról, akár szókincstanításról beszélünk.

4. A franciában a szókincsfejlesztés fontos elemei:

– a képzők tudatos használata (préfixes, suffixes);  
– a vonzatok lexikai egységként való tanítása az ige vagy melléknév első előfordulásakor;

– a szófajok pontos és tudatos ismerete; az igék tanításakor célravezető lehetne az úgynevezett három szótári alak tanítása (parler, parlant, parlé), ami segítség lehet a különböző igeidők és módok képzésénél;  
– a szócsaládok tudatos tanítása és az azonos témakörökben történő szógyűjtés, azaz fogalmi csoportosítás.

5. A szemantizáció elsődlegessége (szövegelemzés) frazeológiai megközelítésben: a szinonimák, homonimák, ellentétes értelmű szavak rendszeres felhasználása és kontextusban való bemutatása.

## IRODALOM

Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Bogaards, Paul (1994): *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Didier

Réville – Duquette (1996): *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Hachette, Paris.

**ÖTVÖSNÉ VADNAY MARIANNA**

## **A SZÓTANULÁS NEHÉZSÉGEI: SZÓKINCSTMÉRÉSEK EGYETEMI HALLGATÓKKAL**

**E**gy szókinccsmérésről számolok be, melyet az általam vezetett Literary Readings (Irodalmi szövegolvasás) című szeminárium tanár szakos hallgatóival végeztem a foglalkozások hatékonyságának ellenőrzésére, illetve annak feltárására, hogy milyen tényezők befolyásolhatják a szóelsajátítást.

### **A SZEMINÁRIUM CÉLJA**

A deklarált cél a résztvevők olvasási készségének fejlesztése és irodalmi művek olvasásának motiválása mellett elsősorban szókinccsbővítés, számítva arra, hogy a hallgatók receptív és produktív szókinccsének elvárt növekedése könnyebbé teszi irodalmi olvasmányaik megértését is.

Az olvasási készség és szókinccs összekapcsolásának jogosságát számos szerző támasztja alá. *Nation – Coady* (1988) a szókinccset az olvasási képesség legfontosabb összetevőjének tartja. *Lauffer* (1992) vizsgálatai is szignifikáns összefüggést mutatnak a szókinccs nagysága és az olvasott szöveg értési szintje között. Ugyanakkor mások (*Krashen*, 1993, *Coady*, 1997) az olvasás határozott szókinccsbővítő szerepét hangsúlyozzák. Érezhető a paradoxon: a megfelelő szókinccs hiánya akadályozza a szabad, extenzív olvasást, a hallgatók tehát nem szívesen olvasnak, ezáltal az olvasás nem tudja betölteni szókinccsbővítő szerepét.

### **KÖVETELMÉNYEK**

A hallgatók hétről-hétre elolvasnak, kiszótáraznak egy-egy 8-10 oldalas angol nyelvű novellát, a szavakat olyan mértékben megtanulják, hogy a szemináriumi foglalkozáson aktívan részt tudjanak venni. Emellett a félév során egy 200 oldalas regényt is kötelesek angol nyelven elolvasni, és a félév végén szóbeli beszámolót tenni.



## A SZEMINÁRIUM MENETE

A szövegek nyelvi feldolgozása némileg hasonló a *Paribakht – Wesche* (1997) által leírt módszerhez, azaz olvasási készség fejlesztése zajlik, kombinálva szókincsfejlesztő, a szóelsajátítást elősegítő gyakorlatokkal.

A másfél órás szeminárium minden alkalommal 15–20 szavas, rövid, gyors szódolgozattal kezdődik. Azután következik a soron következő novella feldolgozása, szöveganalízis, a jelentésárnyalatok tisztázása, a mögöttes jelentések, az író mondanivalója és az alkalmazott nyelvi formák közötti összefüggések feltárása segítségével, különféle tevékenységi típusokat alkalmazva: szóbeli fordítástól, angolul történő szómagyarázaton át feladatlapos jelentéspárosításokig (*McCarthy*, 1990; *Redman – Ellis*, 1989).

Az óra végén sor kerül a mondanivalónak, a szereplők jellemének és motívumainak megbeszélésére is, melynek keretében lehetőség van a szókincs egy részének produktív alkalmazására. Minden három feldolgozott novella után dolgozatot írnak a hallgatók a novellák szókincséből; kijelölt részek fordítása, szinonima megadása, szómagyarázat a feladat.

## A SZÓKINCS BEVÉSÉSÉT ELŐSEGÍTŐ FELADATOK JOGOSULTSÁGA

A változatos feladatokkal többféle szótanulási technikát is igyekszünk megcélolni: a szavak átisméltését a szóbeli feldolgozás, a többszöri dolgozatok és a házi feladatként adott rövid fogalmazások szolgálják. Sokszor kerül sor a szavak strukturális elemzésére, ezzel tudatosítva a hallgatókban a szótőnek és toldalékoknak a jelentés felfedésében játszott szerepét. Gyakran alkalmazunk szemantikai stratégiákat: azonos fogalmi körhöz tartozó szavak gyűjtése és jelentésárnyalatok összehasonlítása, kollokációk, szinonimák, antonimák keresése. *Cohen* (1987) hangsúlyozza a különféle emlékezeterősítő technikákat is; ezekre nem kerül sor a szemináriumon, de a hallgatók közül néhányan elmondásuk szerint egyénileg alkalmaznak ilyen technikákat.

A szóbeli fordítási feladatokat szókincsbővítésre *Heltai* (1989) is javasolja, *Swan* (1998) véleménye szerint minél jobban ismerik a hallgatók az anyanyelv és az elsajátítandó idegen nyelv közötti hasonlóságot és különbségeket, annál könnyebben tudnak hatásos tanulási és produktív alkalmazási stratégiákat átvenni. A nyelvi tudatosság növelését, ami különösen fontos leendő nyelvtanárok esetében, említi *Celce-Murcia – Dörnyei – Thurrel* (1997) is. Ehhez a két nyelv közti kontrasztív fordítás jó eszközt kínál.

A módszerek kombinációjának alkalmazása a szókincs jobb elsajátítását hivatott elősegíteni. Ellis (1996) hangsúlyozza, hogy a szónak a hosszú távú memóriában való tárolásához ismétlés és produktív alkalmazás szükséges. *Schmitt* (2000) hasonlóan állít – mondván, hogy a megtanulandó szavak jellegétől függ, hogy az explicit tanulás vagy a kontextusból való olvasás során spontán történjék az elsajátítás. Ő maga is elismeri, hogy a feldolgozás mélysége az explicit tanuláshoz jobb. A szeminárium során alkalmazott feladatok és a többszöri ellenőrzés az explicit tanulást jobban támogatja.

## **A SZEMINÁRIUMON ELSAJÁTÍTANDÓ SZÓKINC JELLEGE**

A szókincstanítás örök dilemmája a tanítandó szavak kiválasztása. A tanár felelőssége az, hogy az ismert szelekciós szempontok (*Carter – McCarthy*, 1988, *McCarthy*, 1990, *Bárdos*, 2000, *Gairns – Redman*, 1986) – a különféle stílusú és típusú szövegekben való szóelőfordulás gyakorisága, a szövegek lexikai sűrűsége, a jelentéstartalom szélessége, a szövegtípusok száma, amelyben a szavak előfordulnak, a szavak tipikus környezete, tanulhatósága, hasznossága – alapján eldöntse, mely szavak elsajátítására helyezi a fő hangsúlyt. Mivel a szeminárium anyaga egy kijelölt novelláskötet, a szövegek és azok szókincse adott, így feladatom inkább a szelektálás, melyet saját tanári tapasztalatomra és intuíciónra támaszkodva igyekszem végezni a hasznossági és gyakorisági szempontokat figyelembe véve. A szeminárium – jellegéből adódóan – hatékonyabbnak látszik a szavak receptív elsajátításában és kisebb mértékben a produktív szótudás elősegítésében.

## **A SZÓKINCSTMÉRÉS CÉLJA ELŐZMÉNYEI, ELŐKÉSZÍTÉSE, KÖRÜLMÉNYEI ÉS ESZKÖZEI**

A méréssel azt kívántam ellenőrizni, hogy mennyire hatékonyak a szemináriumon alkalmazott módszerek a szókincs bevéését tekintve, illetve, hogy vannak-e olyan szavak, melyek különös nehézséget okoznak a hallgatóknak, azaz hogy mennyire érvényesek *Rodgers* (1969) és *Laufer* (1991) megállapításai a szótanulást befolyásoló tényezők szerepére vonatkozóan.

Kétféle szólistával végeztem mérést. Az elsőt a mérési eszköz alkalmazásának ellenőrzésére szántam egy olyan novella szóanyagával, amelyet a szemináriumi foglalkozáson már néhány héttel előzőleg alaposan feldolgoztunk, és a hallgatók annak szókincséből már megírták a röpdolgozatot és a hosszabb, átfogó jellegű ellenőrző dolgozatot is. Ez

tehát azt jelentette, hogy a novella szókincsével kapcsolatban megtörtént a tervezett explicit tanulás, a hallgatók a többlépcsős ellenőrzés miatt a szavakat vélhetően többször átismételték, de a mérés előtt közvetlenül már nem, mivel időrendben már új novella feldolgozása folyt; azaz már volt alkalom a felejtésre is.

A második szólistát három rövidebb novella szavaiból gondos válogatással állítottam össze, csak azokat a szavakat véve, amelyek kiemelt figyelmet kaptak a szemináriumi feldolgozás során és/vagy szerepeltek az ellenőrző dolgozatokban. A mérés ugyanúgy több héttel a szemináriumi feldolgozás és dolgozatok után történt.

A szóanyagot egy számítógépes program segítségével ábécé sorrendbe rendeztem, szelektáltam, a funkcionális szavakat és a vélhetően régről már ismert szavakat kivettem. Megtartottam a szavak eredeti alakját (rendhagyó igék 3. alakja), hogy a szófaji megkülönböztetést és a szó előfordulási alakjának felidézését segítsem. Így kaptam tehát két, elszigetelt angol szavakból álló szólistát. Az első lista 240, a második 200 szóból állt.

Jól tudom, hogy a *Read* (2000) és részben *Paribakht – Wesche* (1997) által leírt, a mentális lexikon belső struktúrájának jobban megfelelő mérőeszközök nagyobb hangsúlyt fektetnek a kontextus és a szavak közti kapcsolatokra, és ezáltal gazdagabb információt adnak a lexikai gazdagságról. Az én mérésem céljainak megfelelt a ránézésre azonnal, automatikusan felismert elszigetelt szavak, a *Cody* (1997) által „azonnali felismerési szókincs-nek” (sight vocabulary) nevezett szavak ellenőrzése.

## A MÉRÉS MENETE

Mindkét esetben a *Paribakht – Wechse* (1997) által kifejlesztett és *Joe* (1995, 1998) által kiegészített önbevallási kategóriákat használtam, de egyszerűsített, rövidített formában.

A szólistán a hallgatók szóismeretüket az alábbi kategóriák alapján demonstrálták.

1. Nem ismerem a szót, nem találkoztam vele
2. Nem emlékszem, hogy láttam, de azt hiszem, azt jelenti, hogy ... (?)
3. Láttam már a szót, de nem emlékszem a jelentésére (TN)
4. Ismerem a szót; azt jelenti, hogy ... (be kellett írni a magyar jelentést)

A kvantitatív jellegű szókinccsmérést kiegészítettem kvalitatív jellegű adatokkal is, a hallgatóktól szöveges választ kértem az alábbi kérdésekre:

1. Milyen szavakra emlékszik nehezen, milyen szavakat nehéz megtanulnia, milyen tényezők (pl. szófaj, hosszúság, kezdőbetű, kiejtés) befolyásolják ezt?

2. Milyen szótanulási módszereket alkalmaz a szemináriumra való készülésre?

## A MINTA NAGYSÁGA

Az első szólistát 13 hallgató, a másodikat 24 hallgató töltötte ki.

A szónehézségre vonatkozó kérdésre 22 hallgató, a szótanulási módszerekre vonatkozóan 21 hallgató adott valamiféle választ.

## AZ ELSŐ, 240 SZAVAS LISTÁVAL VÉGZETT FELMÉRÉS EREDMÉNYE

Csak azokat a szavakat sorolom fel, melyeket a hallgatók közül legalább 40% vagy annál több nem ismert fel, vagy amelynek a jelentésére nem emlékezett. A szavakhoz hozzászámoltam azokat is, amelyekre nem megfelelő jelentést adtak, de nem különböztetem meg a „nem ismerem”, illetve „találkoztam vele, de nem emlékszem” kategóriákat.

Senki sem emlékezett a *silted* szó jelentésére;

80% nem emlékezett az *alight, debouch, panted, patch, precipitately, slid, weal,*

70% az *apprehension, assent, consolation, console, emanate, flung, intimidated, jolt, resume, rump, stain, upright,*

60% az *acuteness, aperture, batch, dissolve, pace, presumed, refract, sustain, troth,*

50% a *contemptuous, creek, dismiss, evaporate, expose, fare, inpassively, intrude, piled, plight, suspension, warped, weave, wove,*

40% a *bold, forswear, fumble, intermittent, proceed, reassuring, reluctance, shaft, spectral, traces, tread, tugged* szavak jelentésére.

A felsorolt szavak szófaji kategóriák szerint: 8 melléknév, 19 főnév, 27 ige, 2 módhatározó a 240 szóból (összesen 36 szó).

## A MÁSODIK, 200 SZAVAS, SZELEKTÍV LISTÁVAL VÉGZETT FELMÉRÉS EREDMÉNYE

A hallgatók

95%-a nem emlékezett az *abrasive,*

75% a *blunted, diffident, trudging,*

70% a *bewildered, drawl, guile,*

66% az *acquiescence, deluge, retorted,*

60% a *blurb, grudgingly, heed, unconciliated, incredulously,*

55% az *avarice, huddled, whiff,*

45% a *drowsiness, evasive* szavak jelentésére.

A felsorolt szavak szófaji kategóriák szerint: 6 melléknév/i igenév, 7 főnév, 5 ige, 2 módhatározó a 200 szóból (összesen 20 szó). Láthatóan kisebb a nem tudott szavak aránya, ami megerősíti, hogy a tudatosan biztosított többszörös előfordulás hatékonyabbá teheti a bevést.

A szólistákon a hallgatók több szó esetében helytelen jelentést adtak meg, amelyek elemzése tanulságos lehet. *Ellis* (1996) egyéb tanulmányokra hivatkozva azt sugallja, hogy az egyes szavak közti asszociációs kapcsolatok a nyelvi készség szintjével változnak; a tanulók a lexikai egységeket először az ortografikus és fonológiai jegyek alapján kapcsolják, később már figyelnek a kollokációs lehetőségekre is, majd a legmagasabb készség szintnél az asszociációs kapcsolódások már szemantikai és szintaktikai alapon történnek. Ezek a fokozatok jól láthatók a szólistákon levő jelentéstévesztések elemzése nyomán, noha itt az elsajátítás mélységét mutatják inkább.

Az alábbi szavakra adott jelentések a szavak hasonló alakja vagy hangzása miatti ortografikus/fonológiai tévesztéssel magyarázható:

szó	hallgató által megadott jelentés	tévesztett szó	gyakoriság hallgatók %
PATCH	ösvény	path	40
WEAVE	hullámzás	wave	40
STRIPPED	csíkos	striped	30
WOVE	hullámzott	wave téves múlt	30
LOOSE	elveszít	lose	30
SUSPENSION	gyanú	suspicion	25
SPECTRAL	központi	central	20
CREEK	nyikorog, kúszik	creak, creep	20
DUSK	por	dust	20
DECISIVE	gúnyos	derisive	20
BOLD	kopasz	bald	20
RESUME	feltételez	presume	10

#### 1. lista

BOLD	kopasz	bald	40
THRUST	bizalom	trust	35
SOLICITUDE	magány	solitude	35
WORDLY	szókimondó, szószerint	word	20
ACQUIESCENCE	ismeretség	acquaintance	15
DAUNTED	kísért	haunted	15
DRAWL	mászik, morog	crawl, growl	15
FURTIVE	termékeny, hiábavaló	fertile, futile	15
DISTINCT	távoli	distant	10
SOMBRE	józan	sober	10
SULLEN	duzzadt	swollen	10
COURTEOUS	bátor	courageous	10

#### 2. lista

Az alábbi szavaknál nagyobb szerepet játszhat a szó morfológiai jellemzőiből való téves elemzés és szemantikai asszociálás.

szó	hallg. által megadott jelentés	kapcsolt szó	gyakoriság %
RECOLLECT	újra összegyűjt, (a novellákban a felidézés jelentés szerepel)	re- 'újra'	70
ALIGHT	fényes, élénk, égve hagyott	light?	50
SIGN,SIGNALIZED	aláírás, aláír	sign, signature	50
DISSOLVE	megold, megoldhatatlan	solve, di- neg.jel.	30
VERIFIED	változó	varied	20
INTIMIDATED	meghitt, intim	intimate	20
DISMISS	eltéveszt	miss	10
IMPASSIVELY	aktívan	im- neg. jelentés	10
UNHEARD	halhatatlan	un- neg.jelentés	10

1. lista

SELF-CONSCIOUS	magabiztos	self-confident	35
	öntudatos	conscious	50
SENSIBLE	érzékeny	sensitive	50
BEWILDERED	megvadult	wild -ed past part.	40
YIELDED	kiabált	yell ???	15
RETORTED	eltorzult	distorted	15
IMMACULATE	tisztátalan	im- neg.jelentés	10
RESENTED	újraküldött	re-send	5

2. lista

Az alábbi szavaknál talán már erősebb a szemantikai asszociációból adódó tévedés.

szó	hallg. által megadott jelentés	jelentés kapcs	gyakoriság %
FARE	utazás	viteldíj	20
COURT	bírák (udvarol helyett) bíróság	20	
POPULOUS	népszerű	popular	20
AVARICE (2. lista)	rosszindulatú	fösvény – neg. jel.	15
PACE	lassúság	ütem	10
CHINA	törékeny	porcelán	10
PRECIPITATELY	meggondoltan	sietősen ellentéte	10
MARBLE	fényes	márvány csillogó	10
HUMID	száraz	nedves ellentéte	10

Az alábbiak az anyanyelvi alakokból eredő téves jelentésátvitellel magyarázhatók

RUMP	rámpa	hangzás hasonló	10
ACUTENESS	akut megfázás	akut-heves	10
GENUINE (2. lista)	zseniális	genius	10

A fenti szavak elsajátítása láthatóan nehézséget jelentett számos hallgatónak. A megadott magyarázatokon kívül egyéb tényezőket is említ a szakirodalom, amelyre találhatunk példákat a listákban. *Rodgers* (1969) vizsgálataiból azt szűri le, hogy a főnevek a legkönnyebben megjegyezhetők, míg az igéket és határozókat a legnehezebb előhívni. Ezt *Ellis – Beaton* (1993/b) is megerősíti, azzal magyarázva, hogy a főneveknél könnyebb mentális képet kialakítani.

Laufer (1991) ezzel szemben úgy tartja, hogy a szófaj és a szó hosszúsága nem befolyásolja a tanulást. Viszont számos, az idegen nyelvből adódó inherens lexikai tényezőt említ:

1. kiejtés vagy írásmód nehézsége (*emaciate, acquiescence*);
2. rendhagyó ragozás (*flung, slid*);
3. megtévesztő morfológiai jegyek által sugallt jelentés: *intimidated* (intim), *impassively* (aktívan), *dissolve* (megoldhatatlan), *alight* (fényes), *self-conscious* (magabiztos), *bewildered* (megvadult), *sensible* (érzékeny);
4. jelentés absztraktsága (*plight, troth, spectral, acuteness*);
5. többjelentésű szó (*shaft*).

Rámutat interlexikai, azaz az anyanyelv és az idegen nyelv közti kapcsolattal összefüggő tényezőkre is: hasonló anyanyelvi forma eltérő jelentéssel: *rump* (rámpan), *spectral* (spektrum a 'kísérteties' helyett), *genuine* (zseniális); eltérő konnotáció, eltérő kollokációs tulajdonságok és rokonértelműség.

Ezek némelyikére lehetett példát találni a szólistákban, mégis úgy vélem, hogy sok az intuitív, szubjektív elem, és több adat kellene, hogy meggyőzőbb magyarázatokat tudjunk adni. De még ha nem is tudjuk megindokolni teljesen, hogy miért ezek a szavak okoztak nehézséget, maga a tény, hogy nehezen megjegyezhetőnek bizonyultak azt sugallhatja, hogy az explicit szókincstanulás során ezekre a szavakra nagyobb figyelmet kell fordítani.

## **A SZAVAK NEHÉZSÉGÉT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK A HALLGATÓK VÉLEMÉNYE SZERINT**

A hallgatóknak a szavak megtanulhatóságára vonatkozó válaszaik elég nagy szóródást mutatnak, néhány esetben megerősítik *Rodgers* (1969) és *Laufer* (1991) megfigyeléseit, más esetben cáfolják azokat. De abban sokan egyetértenek, hogy a szavak szófaja számít, és közel 50%-nak a melléknevekkel van nehézsége, a főneveket általában könnyebben találják. Egyikük szerint a rövid, egyszerűbb főneveket nehezebben jegyzik meg, mint az egyedibb jelentésű hosszabbakat. 20% az igéket illetve a határozószókat érzi nehezebbnek. 20% írja, hogy neki számít a szó hosszúsága, de ugyanennyien cáfolják is. Többen meg-

említik a szinonimák és hasonló alakú szavak nehézségét is. Többen említik befolyásoló tényezőként azt, hogy milyen betűvel kezdődik a szó, és többször előfordul a *p*, *r*, *s*, *st* betű/betűkapcsolat.

## A TANULÓK ÁLTAL KEDVELT TANULÁSI STRATÉGIÁK

Schmitt (1997) japán tanulókkal végzett vizsgálata szerint a közel 40 tanulási mód közül a legkedveltebbek a kétnyelvű szólista alkalmazása, írásban való többszöri rögzítés, szóban való ismétlés, hangos kimondás. Ellis – Beaton (1993/a) is megerősíti, hogy ha a felismeréshez nem is, de az előhíváshoz a tanulás során ki kell mondani hangosan a szavakat. Cohen (1987) a mnemotechnikai módszerek előnyeit hangsúlyozza. Pressley – Levin – McDaniel (1987) a „kulcsszavas” (élelénk mentális képek kialakítása az idegen nyelvi és a hasonló hangzású anyanyelvi szó között) módszert ajánlja a konkrét szavak receptív tanulásához. Széles a választék, de Lawson – Hogden szerint (1996) a jó szókincstanuláshoz éppen a sok különféle stratégia alkalmazására van szükség. A hallgatók válaszai sok hasonlóságot mutatnak a fentiekkel.

A hallgatók által alkalmazott módszerek apróbb egyéni különbségeit most leszámítva, az általuk megemlített szótanulási stratégiák három fő kategóriába sorolhatók.

a. csak szöveggörnyezetből tanulni a szavakat

b. olvasás után készített szólistából, sokszori ismétléssel, felmondással

c. kombináltan, a szöveget is olvasva többször, emellett a szólistát is többször átismételve

A 21 hallgató közül nyolcan (38%) a szöveggörnyezet alapján, többszöri olvasás során való szótanulást részesítik előnyben. Heten (33%) az explicit, a szólista többszöri áttanulása, felmondása alapján történő tanulásra szavaz, többen közülük írva és hangosan mondva tanulják a nehezebbeket; van, aki szinkódot is alkalmaz. Hatan (28%) pedig kombinálják a kontextusból való spontánabb és a szólistás tanulást. Elmondható tehát, hogy a többség mégis az explicit, némileg „magolásszerű” tanulást érzi hatékonyabbnak.

## ÖSSZEGZÉS

Tisztában vagyok azzal, hogy a fentiekben leírt mérések megbízhatóságát kvantitatív minőségük ellenére sok tényező károsan befolyásolhatta: a mérési minta kis száma, a hallgatók számára a szólisták kitöltéséhez rendelkezésre álló rövid idő, a listán szereplő szavak nagy mennyisége, ami kifáradást, az érdeklődés csökkenését okozhatta a listák vége felé. Az is bizonyos, hogy ugyanezen szavak kontextusban va-



ló ellenőrzése más eredményt hozott volna. A mérési eredmények magyarázata elegendő adat hiányában szubjektívnek tekinthető. Mindezek ellenére feltárult néhány jellemző mintázat és többszöri előfordulás, ami érdeklődésre tarthat számot, és további kutatáshoz adhat ötleteket.

## IRODALOM

- Arnaud, P. J. L. – Béjoint, H. (eds)(1992): *Vocabulary and Applied Linguistics*. Macmillan, London.
- Bárdos, J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Carter, R. – McCarthy, M. (eds, 1988): *Vocabulary and Language Teaching*. Longman, London.
- Celce-Murcia, M. – Dörnyei, Z. – Thurrel, S (1997): Direct approaches in L2 instruction: A turning point in communicative language teaching? *TESOL Quarterly*, Vol. 31, No. 1. 141–151
- Coady, J. (1997): L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In: Coady, J. – Huckin, T. (eds): *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Coady, J. – Huckin, T. (eds)(1997): *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Cohen, A.D. (1987): The use of verbal and imagery mnemonics in second language vocabulary learning. *Studies in Second Language Vocabulary Acquisition*, 9. 43–62.
- Ellis, N. (1996): Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking and points of order. *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 18, No. 1. 91–126.
- Ellis, N.C. – Beaton, A. (1993a): Factors affecting the learning of foreign vocabulary: imagery keyword mediators and phonological short term memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 46A, 533–558.
- Ellis, N.C. – Beaton, A. (1993b): Psycholinguistic determinants of foreign language vocabulary learning. *Language Learning*, 43. 559–617.
- Gairns, R. – Redman, S. (1986): *Working with Words*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Heltai, P. (1989): Teaching vocabulary by oral translation. *English Language Teaching Journal*, 43, 4, 288–293.
- Joe, A. (1995): Text-based tasks and incidental vocabulary learning. *Second Language Research*, 11. 149–158.
- Joe, A. (1998): What effects do text-based tasks promoting generation have on incidental vocabulary acquisition? *Applied Linguistics*, 19. 357–377.
- Krashen, S.D. (1993): *The Power of Reading*. Libraries Unlimited, Englewood, Colorado.
- Laufer-Dvorkin, B. (1991): *Similar Lexical Forms in Interlanguage*. Narr: Tübingen.
- Laufer, B. (1992): How much lexis is necessary for reading comprehension. In: Arnaud, P.J.L. – Béjoint, H. (eds): *Vocabulary and Applied Linguistics*. Macmillan, London. 126–132.
- Laufer, B. (1997): What's in a word that makes it hard or easy? Some intralexical factors that affect the learning of words. In Schmitt, N. – McCarthy, M. (eds): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press, Cambridge. 140–155.
- Lawson, M.J. – Hogden, D. (1996): The vocabulary-learning strategies of foreign language students. *Language Learning*, 46. 101–135.
- McCarthy, M. (1990): *Vocabulary*. Oxford University Press, Oxford.

Nation, P. (1990): *Teaching and Learning Vocabulary*. Newbury House, New York.  
Nation, P. – Coady, J. (1988): Vocabulary and reading. In: Carter, R. – McCarthy, M. (eds): *Vocabulary and Language Teaching*. Longman, London. 97–110.

Paribakht, S. – Wesche, M. (1997): Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In: Coady, J. – Huckin, T.(eds): *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge. 174–200.

Pressley, M. – Levin, J.R. – McDaniel, M.A. (1987): Remembering vs. inferring what a word means: mnemonic and contextual approaches. In: McKeown, M.G. – Curtis, M. E. (eds): *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale.

Read, J. (2000): *Assessing Vocabulary Knowledge and Use*. Cambridge University Press, Cambridge.

Redman, S. – Ellis, R. (1989, 1990): *A Way with Words. Book 1, 2*. Cambridge University Press, Cambridge.

Rodgers, T.S. (1969): On measuring vocabulary difficulty: an analysis of item variables in learning Russian-English vocabulary pairs. *International Review of Applied Linguistics*, 7. 327–343.

Schmitt, N. (1997): Vocabulary learning strategies. In: Schmitt, N. – McCarthy, M. (eds): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press, Cambridge. 199–227.

Schmitt, N. (2000): *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.

Schmitt, N. – McCarthy, M. (eds, 1997): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press, Cambridge.

Swan, M. (1997): The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. In: Schmitt, N. – McCarthy, M. (eds): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press, Cambridge.

## HELYZETKÉP HÁROM DIMENZIÓBAN

### ELSŐ DIMENZIÓ

A vizsgálat első szintjén az a kérdés merül föl, hogy a pedagógia megkövetelte tanulmányi időszakban hogyan él a tanulók serege – a spontán kommunikáció gyakorlata során – a nem szabályozott nyelvi réteg elemeivel. Erre a kérdésre kellő felvilágosítást nyújt *Rónaky Edit* 1996-ban Pécsen megjelent könyve: „Hogyan beszél ma az ifjúság?”

Már a fő belső cím után kisebb és dőlt betűs kérdés: Avagy: Hogy vadováznak a srácok? Tehát a *Kemény Gábor* Iskolaszövetség jóvoltából országosan van képünk tanulóink egymás közötti, nem irányított és nem ellenőrzött társalgási beszédmódjáról, azaz a diákzsargonról. A szerző vállalkozott arra, hogy a diákok érintkezési nyelvkészletének „szigorúan belterjes szó- és kifejezőkészletének” burkát föltépje. Ami azt jelenti, hogy a diákság féltve őrzött zárt körei bizalmukba fogadták, „beavatták” titkaikba. Ettől támadt az a szerzői közlés, hogy „az ifjúság által használt sajátos szavak, kifejezések nagy részét hiába keressük bármely forrásul szolgáló, „átadó nyelvben, nyelvi rétegben” (13). Kiderült, hogy „hihetetlen gazdagság, bőség, nagy teremtő erő jellemzi az ifjúság nyelvét” (14). Nem áll módomban, hogy kellő adatalással igazoljam ezt a gazdagságot. Legfeljebb a szónál nagyobb egységekre (szójátékokra, szóviccekre, párbeszédfozlányokra, ritmusos és rigmusos „alkotásokra”) utaljak. Ez a kifejezőtömeg ráadásul állandó mozgásban, változásban, megújulásban él és „pompázik”. Személyek, családtagok, testrészek, járművek, külső és belső tulajdonságok, magatartásformák után „Kifejezések gyűjteménye”, végül „Kijelentések, állítások, megállapítások” fejezete következik, s tárja föl a sajátos beszédfordulatokat, torzított közmondásokat, kifordított rimes-ritmikus szövegeket. Pedagógiai kérdésünk: hogyan kamatoztassuk ezt a „kinestet” – „magasabb szempontú” értékrend elérése végett?

Egy másik jelenség is tapasztalható: a beszéd gyorsulása (ami már nemcsak a felnőttek beszédét jellemzi, hanem a fiatalságét is). A nyelv működésének bizonyára legfontosabb hallható tényezői az élőbeszéd és a felolvasás. A gügyögéstől kezdve persze hosszú út vezet az olvasásig (és ennek másik vonulatáig: a betűvel rögzített és fizikai műveleteket követelő szöveghangosításig). A kettőnek együtt való tárgyalását – többek között – az követeli meg, hogy egyre nagyobb idő- és techni-

kai eltérés mutatkozik meg közöttük napjainkban. Az előbeszédben ugyanis már a hallhatóság – és különösen a sebesség – jelentős mértéke tapasztalható (és ezt nemcsak fülünkkel tapasztalhatjuk, hanem mérések is igazolják, amelyek során százalékosan állapítható meg a köznyelvi „emelkedés” – mondom az idézőjelet is hangosan érzékeltetve). Ismerve a beszéde sebesség egészségtelen növekedését, globális okokra kell utalnom, például az információátadás világszerte megnövekedett informatikai (tehát technikai) háttérű okára: az osztársadalmi érdek szükségyszerű háttértechnikai rugójára.

Az Országos Pedagógiai Intézet egy kiadványában *Fajcsek Magdával* megjelent írásunk részletét – példának szánva – idézem, mégpedig illusztráló szándékkal. Íme, gondoljanak az alsó tagozatos életkorra:

„A munkát egyszerűbb feladatokkal kezdjük. Az interpretálásra valamelyik mesének olyan részletét szemeljük ki, amelyben sok a párbeszéd. Nagyon alkalmas erre például A jámbor úr és a balga szolga című mesének az a jelenete, amely a gögös úrnak meg egy szolgának jelentkező, de túlságosan okosnak minősülő legény között így folyik le: 'Sült húst és bort rakott elébe (az úr) és megkérdezte: – Tudod, ez micsoda? – Hogyne tudnám – mondta ... akármelyik. – Látom, hogy sült hús és bor. – Akkor már szedjed is a lábad – mondta. – Nekem ilyen okos szolga nem kell.'”

A tanulóknak először azt kell megértenie – és ez minden nehézség nélkül meg is történhet –, hogy két különböző jellemű ember áll itt szemben: a gögjében felülről beszélő gazdag meg a gyanútlan, az együgyűnek ható kérdésre szinte megsértődő legény. A jelenetet a jellemek ismeretében reprodukálják a tanulók, először utánózva a tanárt, azután már önállóan, szerepekre bontva és külön-külön olvastatva, utána megbeszélve: hogyan sikerült az úr gögös és durva magatartását, illetőleg a szolgáljelölt természetes bántódottságát visszaadni. Továbbfejlesztve az interpretálást azután kijelöljük azt a tanulót, aki az írónak (itt: mesélőnek) a szavait mondja, s akiből majd a `narrátor` fejlődik ki idők során, de akinek sajátos feladata már most is világosság válik: ő a `közlő`, a drámai helyzetben a közömbös résztvevő. A legkönnyebb feladat nem neki jut: érzelmi színezés nélkül kell szövegét mondania, és ez azt a `szenvtelenséget` kívánja meg a tanulóktól, amelyre ebben az életkorban a legkevésbé érez hajlandóságot. A szereplők színes beszéde közepett az objektivitás hangját kell képviselnie, nem vehet részt a `játékban`, s ezért neki majd másféle rangos `szerepet` kell szánunk: mint narrátor a párbeszéd közötti szövegrészeket összevonva, több-kevesebb önállósággal `átdolgozva` kell produkálnia, mintegy a rendezőnek a szerepét is vállalva. Méltó szerep a játékhoz! Tömörítve kell egyes részleteket hozzáalakítani a `drámai` szituációhoz. Csak hosszabb gyakorlással lehet rájuk bízni, s akkor sem akárcsak, tehát megbecsült munka ez! (Ezt a motivációt sokszor igénybe kell venni efféle `hálátlan` szerepek kiosztásakor.)” (*Fajcsek – Szende, 1965*)

Nem kell talán bizonygatnom, hogy az irodalomoktatás folyamán milyen nagyszerű lehetőségek adódhatnak efféle „játékra”. Egy emlékemet szabadjon említenem. Az akkori gimnázium első osztályában azt a tankönyvet használtuk, amely – többek között – a János vitéz-t is közölte. Kijelöltem (felkértem) a fiúk közül (mert akkor kezdődött a leányok részvétele az oktatásban) János vitézt, a leányok közül Iluskát. Amikor nemrég Amerikából felkeresett egy volt leánytanítványom, nem volt nehéz az igencsak „beszédes” felidézés.

## **A MÁSODIK DIMENZIÓ: A KECSEGTETŐ TERÁPIA MEGTERVEZÉSE ÉS MÓDSZERES ALKALMAZÁSA**

Napjainkban – a tantervek újraformálásának, korszerűsítésének idején – didaktikai megfontolások irányítják a tantárgyak sorának újragondolását. Megnyugtató állásfoglalás szolgálja az anyanyelv szerepének következetes és határozott igénylését, például – többek között – ilyen formában is: „Az anyanyelvnek életünkben, a felnövekvő diák személyiségének, gondolkodásmódjának fejlesztésében és így az iskolai nevelésben–oktatásban alapvető szerepe van. A nyelvi hatóerő és a nyelvi minták követése kultúrát, értékeket közvetít; lehetővé teszi és gazdagítja a társas kapcsolatokat; az anyanyelvi készségek csiszolódása, az anyanyelvi ismeretek bővülése egyre szélesedő lehetőségeket ad az információk megszerzéséhez, problémák megértéséhez.” Sőt íme: „Az anyanyelvi képzés meghatározóan hat a többi műveltségi terület tanítására és elsajátításának színvonalára... Ezért az anyanyelvi nevelésnek – sajátos jelleggel – minden tantárgyban jelen kell lennie” – olvassuk az 1997-es Nemzeti alaptantervben. Nemcsak megérlelt állásfoglalás ez, hanem bátorítás, hogy keressük annak lehetőségeit és módjait, amelyek elvezethetnek „a tantárgyak anyanyelvi testvériségének” propagálásához (vö. *Szende*, 1999).

Serkentő hatással volt ehhez az Akadémia állásfoglalása is, a tudományos kutatás konvergenciára irányuló törekvése. Ennek hatása érlelte meg bennem a kísérletet az általános iskolának felső tagozatában. Az igazgató megnyerte a tanárokat ahhoz, hogy egyéni tantervükben feltüntessék azokat a lehetőségeket, amelyek erőltetés nélkül kapcsolhatók a tanulók kommunikációs lehetőségeinek saját tantárgyuk feldolgozása során kínálkozó kiaknázására. Fordítson tehát gondot az olvasásra, a beszéd és írás hibáinak javítására. A tantestület megegyezése alapján a földrajzos tanár például a helynevek „jelentésére” és írására fordított nagyobb gondot; a matematikus és fizikus a feladatok szabatos megfogalmazását kívánta meg; az idegen nyelv tanára tanmenetbeli együttműködést kívánt bizonyos nyelvtani szabályok előzetes tárgyalására; az énektanár a szövegeket ritmus, szünet, dinamika szempontjára

ből is vizsgálta; stb. A magyartanár pedig következetesen ügyelt nemcsak a beszéd és az írás helyességére, hanem számos alkalommal közvetlen magatartásfejlesztő hatással tanította tantárgyát (azaz például a mondat- és szövegalkotás eseteiben a társas kapcsolatok jellegét is vizsgálhatta). A vállalkozás három esztendejében előnyösen változott meg a gyerekek magatartása is. A kísérlet kontroll iskola bevonásával folyt (*Schmidt, 1986*).

Az említett akadémiai vita és az iskolai példa nyomán felmerülhet az a kérdés, hogyan alakul az anyanyelvébe beleszületett gyerek szellemi sorsa a fokozatosan belépő és a szaktudományok nyelvi világát is szűkszerűen érintő és – mondhatnánk – európai, sőt globális méretű információáramlás következményeképpen.

### HARMADIK DIMENZIÓ

A harmadik dimenzió annak a mérlegeléséhez vezet, hogy az anyanyelvi nevelés szaktudományi háttéréül melyik nyelvtudományi diszciplína a legalkalmasabb mind korszerűsége, mind az alkalmazható pedagógiai program tekintetében. Véleményem szerint a kognitív nyelvészet lehetne ehhez a legalkalmasabb, a legjobb esélyt kínálva az anyanyelvi nevelés számára, mert az emberformálás közvetlenebb lehetőségeit adja meg. Átlépi ugyanis a strukturalizmus merev kereteit, s a nyelv használójában nemcsak szavakat és mondatokat generáló mechanizmust lát, hanem magát az embert is, ennek megismételhetetlen személyiségét, előre nem jelezhető viselkedését, világlátásának eredetiségét, reakcióit, azaz mindent, ami az adott kulturális közösségben elfogadottnak számít. A világ nyelvi képének rekonstrukciójában figyelembe veszi a frazeologizmusokat és a konnotációkat (azaz „mellékértelmeket, jelentéstartalmakat”).

A kognitív nyelvelmélet szerint az ember olyan fogalmi rendszert hoz létre, amely összhangban áll a valósággal, melynek képe tükröződik a nyelvben. A jelentésnek természeténél fogva szubjektív jellege van, mivel azt a módot tükrözi, ahogy az ember az (objektív) valóságot látja. A grammatikai struktúrák nem vezethetők le egymásból, mivel azok mindegyike a világlátás bizonyos módját tükrözi. A nyelv végső soron azoknak a megismerési folyamatoknak a közvetlen tükröződése, amelyek az emberi észben mennek végbe (vö. *Bañcerowski, 2001*).

## IRODALOM

Bañcerowski, Janusz (2001): A nyelvtudomány paradigmái. *Magyar Nyelvőr*, 125: 1–29.

Fajcsék Magda – Szende Aladár (1965): A kifejezőképesség fejlesztésének módszereiről. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. 309–352.

Rónaky Edit (1996): *Hogyan beszél ma az ifjúság?* Pécs.

Schmidt Ferenc (1986): Tantárgyközi kapcsolatok kiépítése az általános iskola felső tagozatán. In: *Program az anyanyelvi nevelés továbbfejlesztésére*. (Szerk.: Szerk.: Szende Aladár). Tankönyvkiadó, Budapest. 431–440.

Szende Aladár (1999): Megvalósítható-e a tantárgyak (anyanyelvi) testvérisége? In: *Ember és nyelv. Tanulmánykötet Keszler Borbála tiszteletére*. Budapest. 305–307.

VÁLÓCZI MARIANNA

## NYELVÓRAI MOTIVÁLÁS A FELSŐOKTATÁSBAN

### A NYELVTANULÁSI MOTIVÁCIÓ ÚJ, KOMPLEX SZEMLÉLETE

A különböző nyelvi és nyelvtanulási kontextusban végzett vizsgálatok egyértelműen alátámasztották, hogy a motiváció rendkívüli hatással van a nyelvtanulási stratégiák használatára, így a nyelvtanulásba fektetett erőfeszítés mértékére, a kitartásra, végül a nyelvelsajátítás szintjére: egyértelműen meghatározza az idegen nyelv és kultúra iránti aktív, nyitott, személyes elkötelezettség szintjét.

A 90-es években paradigmaváltás történt a nyelvtanulási motivációkutatásban: a Gardner-féle (1985), az integratív instrumentális motiváció bipolaritásán alapuló szociálpszichológiai modell motivációs kategóriái szűknek bizonyultak a nyelvórai motivált viselkedés számos aspektusának magyarázatára. A kutatók a társtudományok, elsősorban is a pszichológia területéről adaptált elméletekkel próbálták a nyelvtanulási motiváció egy jóval nyitottabb, pragmatikusabb, oktatás- és tanteremközpontúbb, ugyanakkor összetettebb, többtényezős modelljét megalkotni. Az új modell jellemzői szerint a nyelvtanulási motiváció:

1. dinamikus, akár nyelvóráról nyelvóra változó, befolyásolható, sőt a nyelvtanulók által is önszabályozható folyamat, amely

2. nagymértékben függ a nyelvtanulás individuális különbségeitől, a nyelvtanuló egyes személyiségtényezőitől; a nyelvtanulással kapcsolatos attitűdöktől, a múltbéli nyelvtanulási tapasztalatoktól, a nyelvtanulási szorongástól.

3. Az újabb nyelvtanulási-motivációs irányzatok közös jellemzője, hogy a kutatások irányát meghatározza a kognitív pedagógiai-pszichológiai megközelítés: a nyelvtanulással kapcsolatos siker-kudarckvárások (expektancia), kauzális attribúciók, a belső hatékonyság, a nyelvi önbizalom, a helyes célválasztás fontossága, a kurzus relevanciájával kapcsolatos elméletek.



## **A NYELVTANULÁSI SZITUÁCIÓ (A NYELVÓRA) MOTIVÁLÓ ASPEKTUSAI**

A nyelvtanulási motiváció az újabb motivációs elméletek ismeretében tehát nemcsak a nyelvtanuló tanult nyelvvel és kultúrával kapcsolatos attitűdjeitől (szociális-affektív dimenzió), illetve a tanuló személyiségtényezőitől (személyiség-dimenzió), hanem a nyelvóra és a nyelvórai feladatok értékelésétől, a tanár személyiségétől, motiváló tevékenységétől is függ (pedagógiai dimenzió). Ez utóbbi tényező, a tanulási szituáció szintjének vizsgálata új irányba lehet a nyelvtanulási motiváció-kutatásoknak!

Vizsgálódásom tárgya a nyelvórai tanítási folyamat motiváló modellje: arra a kérdésre próbálok választ keresni, vajon melyek azok a nyelvórai összetevők, amelyek motivált nyelvórai viselkedést – figyelmet, kitartást, magas aktivitásszintet – eredményeznek. Az eredmény összefoglalása a melléklet ábráján található (a motiváló nyelvóra modelljeként).

### **A NYELVTANÁR SZEMÉLYISÉGE**

A nyelvtanár személyisége vitathatatlanul determinálja a motiváció szintjét. Manapság a felsőoktatásban oktató nyelvtanár modellje: hiteles, önmagát adó, kongruens személyiség, akinek a legfontosabb ismérve az őszinte, nyitott odafigyelés a diákokra, az a fajta bizalmat és megnyílást serkentő, elfogadó kíváncsiság, amelynek hatására késztetést éreznek a diákok gondolataik, érzelmeik, élményeik kommunikálására. Elkötelezett, missziójának tekinti, hogy a tanult nyelv és kultúra iránti tanuló attitűdök a lehető legpozitívabban alakuljanak. Nem elsősorban irányítja, értékeli a tanulást, hanem ösztönzi, támogatja – mintegy „facilitátorként”, autonómiát biztosítva a diákoknak, megosztva velük a tanulás felelősségét.

A csoportdinamikai tényezők az idegennyelv-tanulás esetében fontos motivációs források. Egy jól működő, összetartó, önszabályozó, egymásra kíváncsi tagokból álló nyelvi csoportban a nyelvtanulás intenzívebb és könnyedebb lehet; a csoportmunka, pármunka, kooperáció is gördülékenyebb.

### **PEDAGÓGIAI-PSZICHOLÓGIAI MOTIVÁLÓ ELJÁRÁSOK**

Ha elfogadjuk, hogy a nyelvtanulás a személyiség egészét érintő folyamat, akkor ebből az is következik, hogy az egyén kognitív fejlődéséhez hasonlóan a nyelvtanuláshoz is stimulusokban gazdag környezetre van szükség:

- Alapfeltétel az oldott, bizalmas, stresszmentes légkör.

– A tanulási folyamat hatékonyságát növeli, ha az agyban minél többirányú megerősítést kap, ha a tanulás kontextusa minél többféle: lényeges szempont a vizualitás, a zene, a mozgás, helyváltoztatás, de a humor, a paradoxon jelenléte is.

– Fontos nyelvórai tényező a változatos, megfelelő számú és kellően differenciált tartalmú feladatot kínáló óra szervezése.

– A játék még fiatal felnőttkorban is valós motivációs forrást jelenthet: a túlterhelt egyetemisták esetében a nyelvórának feltétlenül érzelemfelszabadító, feszültségoldó szerepet is be kell töltenie.

– Biztosítanunk kell a felfedezéssel tanulás lehetőségét: a nyelv rendszerszerű, sokértelmű, végtelenül kombinálható, számos asszociációra, újraértelmezésre ad lehetőséget. Már a kezdetektől próbáljuk „ráéreztetni” a diákokat a nyelv komplexitására, az önálló felfedezés örömére.

## **KOGNITÍV, AFFEKTÍV ÉS SZOCIÁLIS ÖSZTÖNZŐK.**

### *Kognitív ösztönzők*

– Problémamegoldásra, kreativitásra serkentő tevékenységek

A legnagyobb intrinzikus motivációt az olyan nyelvórai feladatok váltják ki, amelyek akár tartalmukban, akár szerkezetükben valami újdonságot, ha tetszik, különöset, furcsát jelentenek, többértelműek, több kimenetűek, problémaszituációt jelentenek, anticipációra és expektanciára készítetnek, provokálnak. A nyelvtanulók kiléphetnek megszokott gondolkodásmódjukból, szabadságot kapnak, valami egyént alkothatnak, és ez nemcsak növeli kreativitásukat, de a nyelv elemét aktívan kombináló, intenzív nyelvhasználathoz vezet.

### *Tanulói autonómia, nyelvtanulási stratégiák*

A tanulói autonómia kialakulásával, a személyiségüknek, kognitív tanulási stílusuknak legmegfelelőbb nyelvtanulási stratégiák elsajátításával, a nyelvtanulók felelőssé válnak saját tanulási folyamatuk iránt, önbizalmat szereznek, motiváltabbak lesznek. Az egyetemista hallgatók érettek az önirányításra, az önálló, kreatív gondolkodásra, tanulási folyamatuk önszabályozására és igénylik is azt. A jó „stratégiahasználók” problémaorientáltak, aktívan tudják a nyelvet autentikus szituációkban használni és a motiváció önszabályozását is könnyebben sajátítják el.

### *(2) Affektív ösztönzők:*

– Személyesség – emocionalitás, egyéni élmények jelenléte

A beszélő érzelmei, attitűdjei még a legformálisabb szituációkban is hatással vannak, színezik az általa használt nyelvet. Már kezdő szinttől fontos az autentikus, spontán idegen nyelvi kommunikáció. Az olyan feladatok, amelyekhez a nyelvtanuló valami személyessel, egyedivel

járulhat hozzá, a nyelvtanuló számára relevánssá, motiválóvá válnak. A nyelvóra célja lehet még felnőttkorban is a nyelvtanulóban rejlő emberi értékek feltárása, az önismeretre és társai megismerésére és elfogadására való nyitottság kialakítására. Az idegen nyelv is a személyiség önkifejezésének, önmegvalósításának egy módja. A személyesség, a szubjektivitás megjelenhet kommunikatív feladatokban, történetmesélésben, de az irodalom egyéni értelmezésében, a mesék feldolgozásában is.

*Szociális ösztönzők:*

– Interaktivitás

Egy új nyelv anyanyelvi szintet közelítő elsajátítása egy új, idegen nyelvi identitás felépítését is jelenti. Az interaktív nyelvóra, amelynek célja, hogy a tanult nyelvet a nyelvtanuló személyesen releváns, értelmes módon használja, és társaival folyamatosan kooperáljon olyan feladatok megoldásában, amelyek váratlan, kiszámíthatatlan kimenetelük folytán az élő nyelvi interakció izgalmát, motivációját adják vissza, segíti őt ebben a fejlődésben. Az interaktív órán a gondolkodás motivációja a kommunikációs célok elérésének kihívásával kapcsolódik össze, amelyet megerősít a kooperatív tanulás hatékonysága.

*Kognitív – affektív – szociális ösztönző:*

– Interkulturális megértés

A tanult nyelvet beszélők civilizációjának a kezdetektől fogva a nyelvórai interakció természetes, szociolingvisztikai, kulturális közegének kell lennie ahhoz, hogy az úgynevezett „kultúrsokk”, az idegen kultúrától való távolság érzése ne alakulhasson ki. Az idegen kultúra nyelvórai jelenléte, annak „intézményi összetevőit” bemutató autentikus dokumentumokon túl a tanár jól érzékelhető attitűdjeiben, affektív viszonyulásában is megnyilvánul. Tartalmaznia kell az interperszonális kapcsolatok kultúra specifikus vonásainak megismertetését; de a kultúra legmélyebb rétegeinek, a célnyelvet beszélők gondolkodásmódjának, értékrendjének megértését is jelenti. A kulturális különbözőség megértése, elfogadása, a „multikulturalizmus” korában önálló nevelési cél.

## **A MOTIVÁLÓ NYELVÓRA A NYELVTANÁROK SZEMSZÖGÉBŐL: EGY VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI**

Kutatásaimnak részét alkotja az az empirikus vizsgálat, amelyben a gyakorló nyelvtanárok szemszögéből kísérlem meg elemezni a motiváló nyelvóra fentiekben bemutatott modelljét. Írásbeli interjúkat készítettem a Semmelweis Egyetem Nyelvi Kommunikációs Központjának 30 nyelvtanárával (ez az itt tanító oktatók 100 %-a), akik hosszú évek

óta eredményesen oktatnak angol, német, francia, olasz, spanyol, orosz, latin és magyar mint idegen nyelvet.

Az interjúk során a következőkre kerestem választ:

– Mit tesznek a nyelvtanárok a motivált nyelvórai légkör kialakításáért?

– Melyek azok a nyelv tanulási szituációban – a nyelvórán – működésbe lépő motivációs tényezők, amelyeket a nyelvtanárok fontosnak tartanak az egyetemista korosztály viszonylatában, és melyeket kevésbé?

A vizsgálat kvalitatív, feltáró jellegű volt, ezért a kutatás eszköze egy 24 pontból álló, szinte kizárólag nyitott, indirekt kérdéseket tartalmazó kérdőív. A kérdések hat tartalmi csoportra bonthatók, amelyek a következő témák elemzésére adnak módot:

1. A motiváló és nevelő hatású nyelvóra jellemzői, a nyelv tanulók motivált nyelvórai viselkedése.

2. Kognitív ösztönzők a nyelvórán.

3. Affektív ösztönzők a nyelvórán.

4. Szociális ösztönzők a nyelvórán.

5. Az idegen kultúra mint motivációs tényező.

6. Motiváló nyelvórai tevékenységek és azok szervezése.

## A KUTATÁS EREDMÉNYEI, KONKLÚZIÓK

### 1. KÉRDÉSCSOPORT

A nyelv tanárok egyöntetűen a motivációt tartották a nyelv tanulás eredményességét legnagyobb mértékben befolyásoló tényezőnek. Ugyanakkor a motiváló nyelvóra és a nyelv tanulók motivált nyelvórai viselkedésére adott definíciók sokfélesége és összetettsége azt bizonyítja, hogy a nyelvórai motiváció egy soktényezős, kognitív, affektív és szociális faktorok által meghatározott jelenség. Ezt a jelenséget egyes állandó tanulói személyiségjegyek, a nyelvórán működésbe lépő személyiség tényezők, illetve a nyelvórai tevékenységek egyes motiváló aspektusainak és a nyelv tanár személyiségének (és szakmai felkészültségének) interaktív rendszere formálja, alakítja.

1. A motivált nyelv tanuló – a válaszok alapján – elsősorban is aktív, érdeklődő, közlékeny-kommunikatív és „lelkes-fanatikus”.

Emellett nyitott, megismerni vágyó, figyelmes, kreatív, jókedvű, a nyelvórával, a nyelv tanulással kapcsolatban pozitív attitűdökkel rendelkezik, céltudatos, „összehasonlító”, együttműködő, kitartó.

2. A motiváló nyelvóra jellemzői: figyelemfelkeltő, aktív-dinamikus, új ismereteket hordozó-tartalmas, kreatív-produktív, jókedvű, személyes.

3. Releváns egy nyelvi kurzus az adott populáció – a felsőoktatásban nyelvet tanuló, de nem nyelv szakos hallgatók – esetében akkor, ha

- aktuális motivációiknak, céljaiknak, szükségleteiknek és képességeiknek megfelel;
- a nyelvtanár meggyőző szakmai tudással, módszertani felkészültséggel és emberi hitelességgel bír;
- a nyelvóra „interkulturális”, „kultúra-érzékeny”;
- a nyelvórán szerepet kap a személyesség, formálódhat az egyéni értékorientáció.

4. A megkérdezettek 90%-a úgy vélekedik, hogy a felsőoktatási nyelvoktatásnak is célja (lehet és kell is, hogy legyen) a nevelés, a személyiségfejlesztés. 33%-uk szerint erre mind kognitív, mind affektív, mind pedig morális területen lehetőség nyílik. A legfontosabb nevelői hatást a tanár modellállítással érheti el, „autentikus személyiséggel”, „pontossággal”, „igényességgel”, „emberi tartással”, „következetességgel”.

A nyelvóra különleges alkalom affektív nevelési célok megvalósítására, a hallgatók értékorientálására, szocializálására: elsősorban is „empátiára”, „toleranciára”, „nyitottságra” (új nyelvek, új kultúrák, így új rendszerek iránt), „kultúrákőzi megértésre” nevelhetjük őket.

Számos kognitív képességet is fejleszthetünk (a nyelvi alapkészségen túl): problémamegoldó készség, összefüggések felfedezése, kreativitás, figyelem koncentrációja, vitakészség, lényeglátás, de mindenekelőtt az önálló, autonóm, kreatív gondolkodás és az önrányítás – a motiváció önszabályozásának támogatása.

## **2. KÉRDÉSCSOPORT**

A nyelvtanárok 2/3-a fontosnak tartja, hogy a nyelvtanulók múltbéli nyelv tanulási tapasztalatairól szó essék a nyelvi kurzuson, elsősorban „a hibás tanulási stratégiák felfedezésére”, „a negatív, (téves) attitűdök tisztázására.”

A tanárok többségének meggyőződése, hogy bár a múltban „rögzült” nyelv tanulási stíluson igen nehéz már ekkor változtatni, mégis 2/3-uk szerint a nyelv tanároknak törekedni kell az egyes tanulóknak legmegfelelőbb tanulási stratégiák megtalálására. A nyelv tanulási „stratégia-training”-et azonban nem tartják a felsőoktatási nyelvoktatás elsődleges feladatának.

Noha a kollégák nem adnak túl nagy önállóságot diákjainak (leginkább csak a társalgási témák kiválasztásában, a kurzus céljainak kijelölésében dönthetnek a diákok) és a tanulói önállóságot nem tartják különösebben fontos motiváló tényezőnek, mégis fontosnak tartják (60% nyilatkozott így) az individualizált, egyénre szabott, önálló foglalkoztatás arányát, amelyben a hallgatók önálló gondolkodásmódja jut érvényre, és amely alapvetően fontos az egyetemista korosztály esetében.

### **3. KÉRDÉSCSOPORT.**

Többféle kérdésre adott válaszok összevetése arra enged következtetni, hogy a nyelvtanárok különösen fontosnak tartják a motiválásban az affektív tényezőket. A nyelvórai motiváltság kialakításának kulcselemei – véleményük szerint – az oldott, bizalmas légkör kialakítása és a tanár személyiségének szuggesztivitása.

57% egyetértett azzal, hogy a fiatal felnőttek esetében is külön figyelmet kell fordítani a nyelvtanulási szorongás csökkentésére.

A fenti célok megvalósítására a legmegfelelőbb pedagógiai-módszertani eszközöknek a személyességet, a szubjektivitást, az egyéni élmények jelenlétét (a tanárok megítélése szerint ez nyelvi kurzusaik kb. 25%-át teszi ki), a humort, a folyamatos pozitív megerősítést, a hibák a nyelvtanulás természetes velejárójaként való kezelését tekintették.

### **4. KÉRDÉSCSOPORT**

A kollégák 60 % úgy gondolja, hogy az autentikus, idegen nyelvű interakciónak már kezdő szinttől a nyelvóra alapvető jellemzőjének kell lennie, hiszen „két szóval is lehet kommunikálni.” Ennek megvalósítására a leghatékonyabbnak tartott módszerek: 1. az idegen nyelvű óravezetés (a célnyelv használata a nyelvóra nyelvében is); 2. állandó, intenzív, kötetlen tanár–diák, diák–diák dialógus szorgalmazása, rugalmas óravezetés; 3. személyesség, a tananyag perszonalizálása, az egyéni vélemények kifejezésének ösztönzése; 4. az új anyag állandó kombinálása a már tanulttal (az idegen nyelv is váljék interaktív rendszerré)

### **5. KÉRDÉSCSOPORT**

A megkérdezett kollégák 93% egyértelműen motiválónak tartja az idegen kultúra nyelvórai jelenlétét, 83% egyetért azzal, hogy az egyetemista korosztály igényli a tanult nyelv civilizációjának megismerését. A „tanult kultúra” megismerésének nyelvórai részarányát átlagosan 21%-ra becsülik.

Az idegen kultúra megismertetésének és elfogadtatásának módja a pozitív tanári attitűdök („megszállottság”, „misszió”) mellett elsősorban is autentikus dokumentumok, „reáliák” feldolgozása (46% említi), tanulói kiselőadások (28%), spontán tanári „kiselőadások”, „storyk”, személyes élménybe számolók, utalások (32%).

### **6. KÉRDÉSCSOPORT**

Az autentikus dokumentumok, reáliák bizonyultak – a tanárok megítélésében – a legmotiválóbb nyelvórai tevékenységnek is (36% említi).

ti); ezt követték a közös beszélgetések az egész csoporttal és a magnó-hallgatás. (Gyakran említették a kollégák emellett a képek alapján végzett asszociációs feladatokat, humoros szerepjátékokat, vitahelyzeteket és a személyes élmények mesélését.)

Számos motiváló módszertani „trükkre” is fény derült, de visszatérően a legmegbízhatóbb nyelvórai „ritmusváltónak”, pezsdítőnek a humor, a nyelvórai helyzetkomikumok spontán kiaknázása és a kulturális anekdoták bizonyultak.

A felmérés, véleményem szerint feltétlenül bizonyítja a kérdésfeltevés létjogosultságát, hiszen minden tanár kiemelkedően fontosnak tartotta a motiváció szerepét, korcsoport és a konkrét tanuló csoport szerinti egyediségét.

A nyelvtanulási motiváció új, komplex szemlélete óriási kihívást és számos újabb összetevő vizsgálatának lehetőségét jelenti a kutatók részére, és új dimenziókat nyit a motiváló, önkifejezésre ösztönző nyelvóra fontosságát szem előtt tartó gyakorló nyelvtanárok számára is.

## IRODALOM

Brown, H. D. (1994): *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs.

Clément – Dörnyei – Noels (1994): Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44. 417–448.

Crookes, G. – Schmidt R. W. (1991): Motivation, reopening the research agenda, *Language Learning*, 41. 469–512.

Dickinson, Leslie (1987): *Self-instruction in Language Learning*. CUP

Dörnyei Zoltán (1990): Csoportdinamika és nyelvtanítás. *Pedagógiai Szemle*, 4. 307–318.

Dörnyei Zoltán (1996): Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvtanítás*, II/4. 3–18.

Fülöp Orsolya (2000): Taníthatók-e a nyelvtanulási stratégiák? *Nyelvinfo*, 4. 3–6.

Gardner, R. C. (1985): *Social Psychology and second language learning, The role of attitudes and Motivation*. Edward Arnold, London

Kósáné Oláh Júlia (1997): Az autonóm tanulásról. *Pedagógiai Műhely*, 4. 3–9.

Maley, A. – Duff, A. (1982): *Drama techniques in language learning*. CUP, Cambridge

Morgan, C. (1993): Attitude change and foreign language culture learning. *Language Teaching*, 1. 63–75.

Oxford, R. L. (1990): *Language learning strategies*. Heinee & Heinee, Newbury House, Boston.

Oxford R. – Shearin J. (1994): Language Learning Motivation, Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 1. 12–29.

Rivers, W. M. (1987): *Interactive Language Teaching*. CUP, Cambridge.

Sadow, S. A. (1994): „Concoctions”: Intrinsic Motivation, Creative Thinking, Frame Theory, and Structured Interactions in the Language Class. *Foreign Language Annals*, 27. 2. 241–249.

Stevick, E. W. (1990): *Humanism in Language Teaching*. Oxford University Press.

Tremblay P. F. – Gardner R. C. (1995): Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 4. 505–520.





# NYELVPEDAGÓGIA II.



## A KIEJTÉS FONTOSSÁGA ÉS PONTOSSÁGA

Szakmai körökben manapság egyre kevésbé esik szó a kiejtés tanításáról, vagy ha mégis, akkor a lelkesült „tanárka” csapkolódását értetlenség, közöny, esetleg elnézően gúnyos pillantás kíséri. Hát persze. Ugyan minek is törjük magunkat, mikor ma már annyiféle beszédet hallhat a tanuló, amennyit csak akar. Hol vannak már a régi szép idők, amikor a másik kultúrába való átlépés egyetlen varázslatos és misztikus kapuja a helyi nyelvtanár? Lehet, hogy ma már csak a franciák, vagy a japánok értékelik (nem mindig megfelelő tettetéssel), hogy nyelvüket egy más nép tagja elég szépen ejti? Európai mércével nem is brit, hanem inkább holland tolerancia szükséges ahhoz, hogy például a nemzetközi kommunikáció nyelvének, az angolnak sajátos nemzeti akcentusait elviseljük. Márpedig ha a jó kiejtés értéke csökken, akkor csökken a kiejtés tanításának értéke is. Ugyanakkor nyelvpedagógiai közhely, hogy a kiejtés, mint a hangok fizikai és szellemi megjelenítése, elválaszthatatlanul egybefonódik a nyelvi tartalom közvetítésének más aspektusaival (például a nyelvtan, a szókincs, vagy a pragmatikai megfelelés szintjein). A kiejtés közvetlenül jelen van a készségekben (amennyiben az olvasást is el tudjuk képzelni hangosnak; avagy az írást diktálásnak, mint egy néma, de belül szonáns beszéd fizikai megtestesülésének). A jelen dolgozat vizsgálódásainak egyik témája tehát az, hogy indokolt-e a kiejtéstanításban ez az újszülött igénytelenség, vagy csak a nyelvtanítási szakmában oly gyakori divathullámok egyike csapkodja az iskolapadokat.

### KIEJTÉSI STANDARDOK ÉS ELVÁRÁSOK

Elfogadott kiejtési standard csak statisztikai értelemben létezik: nincs olyan egyetlen ember, aki képes megtestesíteni, vagyis az ideális kiejtés az anyanyelvű számára is csak approximáció. Végképpen az az idegen ajkú nyelvtanuló esetében, akinek mindössze a jó kiejtés kritériumait kell teljesítenie, amely valójában működőképes kiejtést jelent. Nyelvpedagógiai munkákban (*Dalton-Seidlhofer*, 1994; *Szabados*, 1998; *Bárdos*, 2000) a korábban szokásos mátrix-szerű, analitikus leírás helyett három fő alapelvet szokás kiemelni. Az első kritérium az érthetőség (intelligibility), amely a legfontosabb kiejtési területek (hangok, hang-

súlyok, intonációs minták, szünetek) minimális tisztaságát jelenti úgy, hogy az a beszédfolyamban még éppen kivethető legyen. A második kritérium a következetesség (consistency). Ez az elv meglehetősen türelmes, hiszen „megengedi”, hogy a tanulónak saját kiejtése legyen, viszont lényeges, hogy ez a saját kiejtés a „másfülűnek” – még ha torz is – saját magához képest állandó és ugyanolyan. Ellenkező esetben az anyanyelvű képtelen ráhangolni a tanulóra. Így ha valaki pontatlanul, de mindig egyféleképpen ejti a szavakat (hangokat, dallamokat), akkor teljesítményét az anyanyelvű elfogadhatónak találja.

Az elfogadhatóság (acceptability) mint kritérium inkább az átfogó, globális (például szupraszegmentális) elemekre vonatkozik, ugyanis az anyanyelvű reakciója a rosszul megválasztott mintákra nem tudatos, hanem ösztönös, érzelmi jellegű (például a mai görög nyelvben oly gyakori emelkedő intonációk támadásszerű pattogását az angol rosszul túri). Nem kétséges, hogy számos nyelvtanár gyakran ezért viseli el az iskolás, semlegességre törekvő, szegmentális ejtést, mert ez a beszédmodor kevésbé sérti az anyanyelvűt. Más kérdés, hogy éppen ez a szintelenség csapdává, a továbbhaladás legnagyobb akadályává válik és az idegen kultúrába átlépni szándékozót makacsul ezen az oldalon tartja. Olyan kulcs kell tehát ebbe az ajtóba, amely nyitja a zárat, így a nyelvet tanuló a maga nyelvi természetessége és identitása tudatában leli meg helyét a másik oldalon. Nyilvánvaló, hogy ebben az idegen ajkú magunkra találásban az empátia, az ösztön, az én-határok rugalmassága is jelentős szerepet játszik.

A nyolcvanas évek vége felé vált népszerűvé *Kenworthy* (1987) szak kifejezése, amely a külföldi iránti elvárásokat a „kényelmes jólérthetőség” (comfortable intelligibility) kifejezésbe sűrítette. Ebben az összefüggésben a ’comfortable’ szó inkább úgy fordítható, hogy nem zavaró, nem okoz feszültséget, nem fenyegeti az anyanyelvűt. (Ha viszont „kényelmes”, akkor is az anyanyelvű számára jelent könnyed vélt, és nem érzékeli a tengeren, vagy inkább csak a (La Manche) Csatornán túli kínlásait. Az angolok szenvedő alanyként amúgy is csak ritkán találkoznak az önként, vagy kényszerből vállalt idegennyelv-tanulás gyönyörűségeivel.) *Kenworthy* elképzelése középen befér abba az értékelési skálába, amelyet a honi nyelvvizsgákon évtizedekig alkalmaztunk az ötfokú osztályozáshoz igazodva (1. ábra).

- 
1. közel anyanyelvű kiejtés (jeles)
  2. jó kiejtés (jó)
  3. kényelmesen elviselhető (nem zavaró) kiejtés (közepes)
  4. éppen hogy elviselhető kiejtés (elégéses)
  5. kritériumok alatti (nem értékelhető) (elégtelen)

↑  
(átment)  
(nem ment át)

---

1. ábra. Ötfokú zene, külföldi fülnek

---

Porter (1999) szerint új szelek fújnak a kiejtéstanításban, miszerint etikailag téves, nyelvészetileg helytelen, illetve társadalmilag és politikailag nemkívánatos, hogy a kiejtést jobban fejlesszük, mint az anyanyelvűek számára elviselhető legkisebb minimum, ugyanis ez sérti a nyelvtanuló személyiségi jogait. Kiejtésünk a személyiség önképének érzékeny és meglehetősen intim visszatükröződése, ezért ha ezt bármi módon befolyásoljuk (akár ha még egy másik nyelv által is), akkor ezzel valamiféle értékítéletet mondunk ki az illető eredeti kiejtése felett (és ez csak lesújtó lehet). A paradox jellegű érvelés úgy folytatódik, hogy miképpen fölösleges lenne anyanyelvünkön is újabb kiejtési változatokat előállítani, úgy nem kell bántani az idegen ajkúak nyelvállapotát. Hiszen az is komikus – állítják továbbá –, ha egy Srí Lanka-i diák (az egykori Ceylonon) tökéletes brit kiejtéssel szólal meg a helyi angol helyett.

Természetesen vannak realitások ezekben a meglátásokban, de összességében mégis inkább csak egy nagy kibúvó ez a nyelvpolitikai érvelés; egy nagy megkönnyebbülés, felmentés a tanárnak: nem kell a kiejtést tanítani. Hadd tudják meg amint kinyitom a számat, hogy görög vagyok, vagy magyar vagyok, vagy éppen dél-afrikai. (Természetesen jó adag farizeusság is meghúzódik e mögött a szép etikai kibúvó mögött. Éppen az angolok azok, akik a kiejtés minden rezdülésére társadalmi kódokat aggatnak. Nincs nyilvánvalóbb bűvőpatak az angol társadalom osztályszerkezetének tudatosulásában, mint a kiejtés: szólalj meg, s megmondom, ki vagy.)

A szerző véleménye ezzel szemben az, hogy a kiejtést tanítani kell. De lehet-e a kiejtést tanítani?

## A KIEJTÉS TANÍTÁSÁNAK ALAPVETŐ DILEMMÁJA

A kiejtést a nyelvtanítás ismert történetében évszázadokon át nem tanították, inkább a betűzésnek volt afféle kiejtésváltozást követő szerepe, így a viták, amelyek nyelvújítástól nyelvújításig tartottak, önálló életre keltették a helyesírást, és elveket is faragtak hozzá. A direkt módszer volt az első olyan módszer, amelynek vesszőparipája a kiejtés volt. Az anyanyelvű tanár tisztelete (és alkalmazása) felbukkan az intenzív módszerben is (a két tanár egyike az anyanyelvű nyelvi informátor). Módszeres kiejtéstanítás csak az első igazán tömeges nyelvtanítási módszer, az audiolingvális nyelvtanítás keretében jelentkezett. A kiejtéstanítás eddigi csúcса – véleményem szerint – a minden ízében autentikusan betartott audiovizuális módszer (audiovizuális-strukturális-globális), amely kép és hang egybedolgozásával sajátos egészlegességre törekedett és a hangirészleteket is az egész dallamok felől próbálta megközelíteni. A kiejtés tanítása a kommunikatív nyelvtanításban eklektikus vonásokat mutat.

A történeti módszerek tanulmányozása alapján bizvást állíthatjuk, hogy a kiejtés tanításának két szélsőséges lehetősége van, az úgynevezett analitikus megközelítés, amely tudatos kiejtéstanítást jelent, vagyis a kiejtés minden megnyilvánulását fonetikai-fonológiai alapon magyarázzuk, részleteiben, majd egészében elsajátíttatjuk kezdve a hangrendszertől a szupraszegmentális jelenségek tanításáig. Ebben a folyamatban fonetikai átírás éppúgy használható, mint bármely más képi, vagy szimbólumokból álló jelrendszer és a feltárás mélységének és alaposágának kizárólag a tanulók és a tanár felkészültsége szabhat határt. Ezzel szemben az intuitív kiejtéstanítás azt jelenti, hogy nem tudatosítjuk a kiejtést, csak mintegy „kitesszük a tanulót a nyelvnek”, aki abból annyit sajátít el, amennyit legjobb tehetsége szerint képes. A két megközelítésben tehát ösztönösség és tudatos építkezés hamis ellentétével állunk szemben, amely kettősség nem szokatlan a hivatásos nyelvtanár gyakorlatában. Más nyelvtanítási területeken is kénytelen ezen egymást ki nem oltó ellentétek harcára támaszkodni. A mesterségbeli tudás éppen abban nyilvánul meg, hogy egyik szélsőséget sem szorítja visszavonhatatlan módszerbe, amelynek kanonizáltsága nem tűri a tanítási céltól, a tananyagtól, a tanulók tanulási stílusától, vagy éppen a tanár tanítási stílusától függő döntéssorozatok ellentmondásosságait. Egyszerűbben szólva: a tanár felismerheti, hogy melyek azok a jelenségek, amelyeket képtelenség analitikusan tanítani, másfelől mely jelenségeket muszáj tudatosítani. Ettől függetlenül sokan választják az intuitív (vagyis ösztönös elsajátításon alapuló) kiejtéstanítást olyan nyelvtanárok is, akik nem elég felkészültek a kiejtés analitikus módon való tanításához. Az ilyen döntés persze nem „módszertani tudatosság”, aminek azt ők beállítják, hanem csak félelem szülte kényszer. Minő szerencse, hogy a kényelmesség most így elnyeri méltó jutalmát, hiszen a cél – némi túlzással – az, hogy a tanulónak (minél jellemzőbb) akcentusa legyen! Azt azonban kevésbé mutatja az angol nyelvtanítás világórája, hogy hányszor futott körbe a nagymutató, mire újból megállt a szerintük szükséges első öt percnél. A süllyedő szigetre (GB) merülési gyakorlatra érkezett nyelvtanulók homlokán nincs kilométermutató, sem a kiemelt köbméterek statisztikája nem szerepel, így az út a „kényelmes jólérthetőség” rejtve marad.

Nem is lenne semmi baj, ha ez az elfogadhatóság, ez a „jólérthetőség” a toleráns szigetiek fülére lenne bízva. Megmértetés esetén azonban egészen más az elvárás: a régi típusú vizsgákon, teljesítményméréseken rendre ott találjuk a kiejtést vizsgáló tesztek, vagy tesztelemekek. Ha nem, akkor a nyelvpedagógusok által jól ismert axióma kísért: a tanuló általában úgy és annyira hallja meg az idegen ajkú szövegeket, amennyire és ahogy ő maga kiejtené. Ez az axióma tehát a kiejtést és a hallásértést reverzibilis folyamatoknak tartja. A nyelvi tartalmak és készségek között gyakran előfordulnak reciprok műveletek,

így könnyen elképzelhetjük, mi történik egy gyöngye kiejtésű jelölttel, ha elég követelőző szöveget hallgat egy nyelvvizsgán.

A Language Testing egyik számában *Luoma* (2001) ismerteti az Educational Testing Service The Test of Spoken English (TSE) elnevezésű tesztjét, amely ugyan csak egy húszperces, de teljes egészében magnetofonon működő – arról hallható és azon rögzítendő – tizenkét részes teszt sorozat. Három gyakorló kérdés vezet be, amelyet nem értékelnek. Ez a néhány másodperc elegendő kell legyen arra, hogy a jelölt eldöntse: rá tud-e hangolódni a technikai berendezésre. Az igazi kérdés valójában az, hogy rá tud-e hangolni az anyanyelvű beszélőkre, akiknek szárnyalását, a „kényelmes jólérthetőségnek” talán megfelelő, de amúgy tökesúlyos Búvár Kund aligha követheti! Ugyanebben a folyóiratban *Elder* (2001) szaknyelvi tesztjében számon kéri a szakkifejezések tiszta kiejtését. Házunk táján (Veszprémi Egyetem, Angol Nyelv és Irodalom Tanszék) a leendő nyelvtanárok számára kifejlesztett és érvényesített szaknyelvi készségvizsgáló vizsgarendszer, a TETP (Test of English for Teaching Purposes; *Némethné*, 2001) nagyon is tudatosan tartalmaz kiejtést vizsgáló elemeket.

További vizsgálódás nyilván még mélyebben feltárná a helyzetet, hogy tudniillik nem „bántalak”, nem tanítalak (vö. Porter 1999), de követelek – és ez az, ami nem etikus. Nem a tanuló tanítása a nem etikus, hanem a tanuló nem tanítása a nem etikus.

## A TUDATOS KIEJTÉSTANÍTÁS LEHETŐSÉGEI

Minden jó tesztütem, minden jó mérce valójában a tanításból jön. Minden jó vizsgálati eljárás így valós problémához kapcsolódik (még akkor is, ha az adott probléma nem mindenkinek az). Ezért kell bemutatnunk a legfontosabb kiejtés-tanítási területeket: tanári körökben felértékelődik a kiejtéstani problémák sorrendiségének kérdése, fontossága egy kiejtéstani analitikában. Többnyelvű gyakorló tanárok, illetve a kutatási eredményeket ismerők számára egyértelmű, hogy a felállítható prioritáslista nyelvfüggő. Ha azonban a tudományos tényeket egybevetjük az anyanyelvű elvárásaival, meglepő különbségeket tapasztalhatunk. A következőkben felsorolunk néhány tanítási területet jellemző problematikáikkal egyetemben.

1. A hangok kvalitásai (egybevetésekben is). Megmaradván az angolnál, mint példanyelvnél, bizvást állíthatjuk, hogy a honi nyelvtanárok igen sok időt fordítanak arra, hogy az angol magánhangzók felleljék pontos kiejtési helyüket a nyelvtanuló frissen formált artikulációs bázisában. Ezzel szemben *Jenner* (1989) azt állítja, hogy a teljes mássalhangzó-leltár beállítása sokkal fontosabb. A magánhangzók esetében a

hosszú-rövid ellentét produkálása a leglényegesebb és az inkább ritmikai, mintsem kiejtési hely szerinti különbség.

2. A hangok összekötése, különféle kombinációik már szótag-szinten is problémát jelenthet: a zárt vagy nyílt szótagúság feledésbe merült a hangsúlyos, hangsúlytalan vagy redukált szótagajtásához képest. A hangok összekötése és kombinációja jóval a szószint fölött nyer különleges értelmet a folyamatos beszédben.

3. A szóhangsúly kialakítása terén feledésbe merült az úgynevezett nyelvészeti módszer (egykori angol neve phonics), amely a kiejtés kialakításában teljesen tudatosan alkalmazta az alliteráció, illetve a rímelés nyújtotta lehetőségeket. A szó pontos ejtésének megragadása esetén ugyanis – a legújabb kutatások által is megerősítetten – a kezdet és a vég, mármint a szókezdet és a szóvég problematikájával nézünk farkasszemet. A kezdő hangok hangsúlyozására nincs remekebb lehetőség, mint az alliteráció (a szakirodalomban az onset jelensége), míg a szótagon belüli hangzások, hangok legkiválóbb segédeszköze a rímelés. Nem állíthatjuk, hogy az így keletkezett szófelsorolások (például light-night-right-fight) vagy mondat szerűségek (például how now brown cow) különösebben értelmesek lettek volna, de a kezdet kezdetén segítettek a ráhangolódást, és így önkéntelenül támogatták a következeteség kritériumának teljesülését.

4. Jenner fent említett prioritáslistáján jósolhatóan magas helyen állnak a ritmikai problémák. A ritmus és a hozzá dinamikai okokból kötődő hangsúlyozás mind a szó, mind a mondat szintjén rendkívüli módon eltérhet a magyartól – elegendő, ha csak az egyenletesen lüktető (stress-timed) vagy a szótagajtással „zakatoló” (syllable-timed) nyelvek tipológiájára gondolunk.

5. Közismert tény az is, hogy minél inkább haladunk a szegmentális ejtéstől a szupraszegmentális jelenségekig, a kommunikatív tartalom közvetítéséből annál több jut az intonációra, amely jelenség nem szerkezetfüggő (és így a magyar mondatdallam, vagy mondathangsúly kifejezések viszonylag pontatlanok). Maga a beszédintonáció – mint egységes egész – a zenei ritmus, dinamika, dallam közismert harmóniájának tükörképe: ekkor már a hangsúlyok, vagy a hosszú-rövid szótagok arányai csak az adott intonációs mintában értelmesek.

6. Úgy tűnik, hogy a fenti jelenségeket ráadásul a folyamatos beszédben kell értelmezni, ahol egy asszimiláció vagy elnyelés, egy rövidülés vagy átütöztetés, egy egybeöntés vagy kiemelés fontosabb lehet, mint a hangmagasság vagy akár a folyamatos beszédet produkáló személy abszolút értelemben vett hangminősége.

7. Minthogy megfelelően fejlett átírási technikákkal (transcription) a hangminőség, a hangsúly, az intonáció, sőt ritmikai elemek is rögzíthetők. A fonetikai átírás taníthatósága – a kiejtéstanítás örökzöld problémája – egyenes arányban van a jelölt nyelvészeti felkészültségével,



ami pedig ezt az újabb hamis ellentétet a kezdőknek semmit, bölcsész-hallgatóknak mindent szélsőségeibe torzítja.

A hagyományos és új analitikus kiejtésitanításban egyaránt lehetséges területek felvillantása azt a képzetet kelti, hogy az ismert analitikus vagy szintetikus kiejtővizsgálatok (mérések, tesztek) szisztematikusan vizsgálják ezeket a területeket a jó kiejtés bizonyítása érdekében. A vizsgálat során itt és most sem szabad elfelejteni minden mérési módszer sajátos paradoxonát: minél analitikusabb a vizsgálódásunk, annál pontosabb profilt tudunk rajzolni (de ez gyakran keveset mond az egészről). Másfelől, minél inkább integráltak a módszereink, annál többet tudunk elmondani az egésznek a kvalitásáról, a megítélés viszont viszonylag szubjektív.

## A KIEJTŐVIZSGÁLATOK TIPOLÓGIÁJA

Az idegen nyelvi mérés és értékelés korábbi szakaszaiban (hagyományos vagy ad-hoc tesztelés) a kiejtést egyáltalán nem vizsgálták. Ha mégis – például szóbeli vizsgákon –, akkor a megfelelő kritériumok hiányában, érthetőség esetén a vizsgáztatók többnyire a közepes osztályzatnál kötöttek ki. A mai, nyelvi laboratóriumokban lefolytatott hallásértékelési vizsgálatok esetén, illetve szóbeli vizsgákon is némelykor figyelemmel kísérenek egy-egy szupraszegmentális jelenséget, általánosságban véve azonban a kiejtés explicit vizsgálata nem fordul elő. Így az egyik lehetséges – részben történelmi – rendező elv a direkt vagy közvetlen, illetve az indirekt vagy közvetett csoportosítás dichotómiája. Közvetett kiejtővizsgálatokkal leginkább az úgynevezett diszkrét-pontos tesztelés korai szakaszában találkozunk, amelynek kiindulópontja éppen az, hogy a nyelvtudás minden lehetséges alkotóelemét, az arra vonatkozó ismeret szilárdságát a legapróbb részletéig fel kell tárni, és ha az minden egészében fejlett, akkor a nyelvtudás egésze is az. Nem feladatunk most ezen a helyen, hogy ezt a hipotézist bizonyítsuk vagy elvessük (megtetten ezt maga az élet), de az alábbi példa tipikusan ilyen direkt kiejtővizsgálat.

love	more	above	prove	drove
canoe	tow	shoe	Joe	foe
fear	wear	swear	dear	bear
rough	cough	bough	though	tough

2. ábra. Karikázza be azt a szót (vagy szavakat), amelynek (amelyeknek) hangzása a dőlt betűvel szedett hangzóval azonos!

Megint más kérdés, hogy miféle elméleti és gyakorlati zavarok támadhatnak itt a kiejtés és a betűzés egymásra vetítéséből: félő, hogy az így sikeresen előhívott nyelvészeti terminológiai homály mindvégig

velejárója marad az úgynevezett 'pencil and paper' teszteknek. Mint-hogy a kiindulási pont is vizuális, és az adott válasz is vizuális, szó sincs itt a tényleges kiejtés élő, fülpróbáló azonosításáról, sem annak időhatárok közé szorított produkciójáról. Ebben az esetben a tényleges szenzomotoros cselekvés helyett a kérdező – képletesen szólván – új-ját a kiejtésünkről alkotott kognitív térképünk egy pontjára helyezi, hogy megnézzé: „van-e ott folyó, és földje jó...” Az idegen nyelvi mérések történetének későbbi tesztmesterei az ilyen mesterséges, vagy „elméletiesnek” tűnő tesztütemeket kerülték, annak ellenére, hogy egy-egy ilyen megoldás rendkívül jól szerepelt az objektív felelet-választós tesztek ütemelemzése során.

Szinte természetes azonban, hogy már ezek között a korai tesztfeladatok között is találunk olyat, amelyekben a teszt alkotója már megpróbált jelentésbe kötött kiejtési jelenségeket vizsgálni. A következő, mondathangsúly vizsgáló feladatokban – az élő nyelvi stimulus ellenére – még mindig csak az adott szupraszegmentális jelenség felismeréséről és nem produkciójáról van szó. Ebből következik egy újabb dichotómia a felosztások körében: felismeréses, illetve produktív tesztfeladatok.

---

Például:	A. It's raining. B. It's always raining.	Helyes válasz: <i>always</i>
a)	A. Here's your soup, gentlemen. B. We didn't order soup.	
b)	A. I've done something foolish. B. What's the trouble this time?	
c)	A. Is that French coffee? B. It isn't coffee at all	

---

3. ábra. A következő rövid dialógusokban (reakciókban) húzza alá azt a szót, amely a legfontosabb hangsúly hordozója!

Ennek az utóbbi tesztfeladatnak van egy apró szépséghibája: természetesen akkor is elvégezhető, vagyis jól megoldható a feladat, ha egyáltalán nem hallunk semmit, és a megoldáshoz tudásunk segítségével, olvasási készségünkre támaszkodva jutunk el. Kiejtési készségünkről még akkor is többet mond ez az ütem egy tesztelőnek, ha ugyanezen ütemek esetén az írásban előre megkapott válaszokat egy nyelvi laboratóriumban magnetofonon rögzítjük. Bár ez a megoldás valójában hangos olvasás, viszont arra már elegendő, hogy a helyes mondathangsúly kiejtésével átlépjük a bűvös határt, és egy passzív, felismeréses feladat helyett produktív tesztlépést tegyünk meg. A kiejtés a hangos olvasásban és bizonyos fokig a diktálásban is bujtatva jelentkezik – egy korábbi felosztás szerint tehát közvetve.

Egy másfajta felosztás szerint az olyan vizsgálatokat, mint például a hangos olvasás, bízvást kezelhetjük komplex feladatokként, szemben

az olyan 'elméleti' feladatokkal, mint amelyet a 2. ábrán mutattunk be; de komplex az olyan feladatokhoz képest is, mint például egy képsor, amely fölött a következő mondat díszleg: mondja magnetofonra az ábrán látható képek (akármilyen) nyelvű megfelelőit! Az ilyen feladatokra illik az egyszerű, produktív kategorizálás címke.

A hangos olvasás azonban felvet egy egészen másfajta osztályozási lehetőséget is: a korábban bemutatott tesztfeladatok főként úgynevezett 'pencil and paper' feladatok voltak, ahol mind a stimulus, mind a rá adott válasz vizuális. Vizuális stimulusból azonban a tudatosulás, absztrakció és kontroll agyi funkcióinak segítségével eljuthatunk a hanghoz (ilyen például a hangos olvasás), hasonlóképpen eljuthatunk a hangoktól a betűkig (ilyen például a diktálás), jóllehet az előző esetben az aktív „szépkiejtési” készség többek számára jobban érzékelhető, mint a diktálás esetén a hallásértésbe bujtatott változata. Számos teszt-mester azonban csak a szóbeliségből szóbeliségbe irányuló kiejtéstesz-telést ismerné el igazinak.

Egy gondosabb vizsgálódás azonban azt is kiderítheti, hogy a hangzó formából hangzó formába csapó irány önmagában véve még nem üdvözítő. Ide lehet ugyanis sorolni azokat a mechanikus drilleket is, amelyeknél a diáknak egyszerűen csak szavakat, esetleg mondatokat kell ismételnie, amelyeket magnetofonról hall, mégpedig a lehető legjobb utánzó készségével. Tipikus példája ennek a következő értelmetlennek tűnő felsorolás. (A felsorolt szavak egyetlen értelme – kiejtési szempontból –, hogy egymástól csak egy hangban eltérő szó párokat alkotnak. Az egymástól így csak 'minimálisan' különböző szó párokat főként az audiolingvális módszer használta laboros kiejtéstisztításra, majd tesztelésre is.)

---

rag, rug; play, pray; lake, like; whiper, viper; medal, metal; wander, wonder; lock, log; burst, first; hear, here; leaf, leave

---

#### 4. ábra

Valójában ezek közé tartoznak a kiejtési gyakorlatként hasznosabbnak tűnő, nyelvtörő, kiejtést szidoló – a hasonló hangzású szavak (phonics) olvastatási rendszerére emlékeztető – mondatocskák is.

---

Rub the red pan with this sand-paper.

---

#### 5. ábra

A mechanikus vizsgálatokat azonban könnyen átfordíthatjuk természetessé, ha valódi kérdéseket teszünk fel, s ezekre rövid válaszokat várunk. Az ilyen vizsgálat persze csak közvetve mutatja be a kiejtést mint a nyelvi tartalom közvetítésének felületkezelését. A rövid válaszos vizsgálatokban a hallásértés, a kreativitás, a beszéd-kondíciók teljesítése, a

kultúra érzékeny forgatókönyvek alkalmazása kerül előtérbe. Ezzel természetesen újabb kategorizáláshoz érkeztünk el, hiszen a mechanikus, és ezért mesterséges feladatokat szembeállítjuk a természetes, vagy legalábbis természetesebb, és ezért autentikusabb feladattípusokkal.

- A. He's a very careless driver. What about you?  
 B. ?

6. ábra

Léteznek másfajta felosztások is: számos szerző a tényleges kiejtési jelenségek szerint osztályoz (Némethné Hock 1993: 51). Az alábbiakban összefoglaló táblázatban mutatom be az eddig említett felosztásokat.

I. dichotómiák	II. irányok	III. tartalmak
1. közvetlen//közvetett	1. betű → betű (‘pencil and paper’)	1. hangszegmensek (hangzás)
2. felismeréses//produktív	2. betű → hang (pl. hangos olvasás)	2. szóhangsúlyok és mondat- hangsúlyok (dinamika)
3. egyszerű//komplex	3. hang → betű (pl. diktálás)	3. a szótagok hossza, illetve főhangsúlyok – és egymástól való távolságuk változása (rövidülés, elnyelés, egybeolvadás stb.) (ritmus)
4. szegmentális//szupra- szegmentális	4. hang → hang (pl. ismétlés, rövid válasz, mini- társalgás stb.)	4. intonáció (dallam)

7. ábra. A kiejtészvizsgálatok tipológiája (felosztási szempontok)

Amennyiben átvizsgálunk néhány tucat tesztet, rögvést látni fogjuk, hogy alig akad olyan feladat, amely bele ne férne a fenti ábra háromszor négy, csinosan hajtogatott kategóriájába. Ez a jólfésültség azonban csak a pedantéria iránti – a pedagógiában gyakran elhatalmasodó – igényünket elégítheti ki, a kiejtés valóságához képest fájdalmasan szegényes, egyes területek vizsgálatára kísérletet sem tevő összegzés. Valóban ennyi lenne tehát a teljes arzenál, amely a dolgozat címében legalább a ’mértéke’ fogalom mélységét hivatott kifejezni? Csak ezek az eszközök állnának rendelkezésünkre, hogy el tudjuk mondani az igazat a kiejtés értékéről?

## AZ IDEGEN NYELVI KIEJTÉS ONTOGENEZISE

Kezdetben vala az utánzás, vagyis inkább az utánzás képessége. Bizonys leegyszerűsítéssel szólván, a nyelvet már nem kell kitalálni, készen kapjuk, csak megfelelő hitelességgel le kell utánozni. A nyelvi laboratóriumokban gyakran rögzített szerencsétlenkedések dacára, minden ember rendelkezik utánozási képességekkel, és még egy szerény utánozási képesség elemei is valamelyest fejleszthetők – hasonlóan a zenei képességekhez. Inkább az a probléma, hogy az életkor előrehaladtával határozottan csökken az az igyekezet és kétségbeesés, amelylyel a csecsemőkortól a kisgyermekkorig olyannyira próbáltuk magunkra terelni a figyelmet. A figyelemfelkeltés kiejtési változatokból áll, a megerősítést nyert kiejtések maradnak meg mintaként. Egyetlen csecsemő sem születik valamilyen nyelvűnek, olyan nyelvet sajátít el, amelybe beleszületik. A csecsemőkor után a kisgyermeknek is elég jelentős erőfeszítéseket kell tenni, hogy egyáltalán észrevegyék és megfelelően kezeljék nyelvi kísérleteit. A már jelentős homlokzattal rendelkező felnőttet jelentős sokkszerűen éri az a hatás, amikor bevált jelzőrendszerei egy másik nyelvben rendre nem működnek: az anyanyelv hamuba sült pogácsája a tarisznyában marad, nem lesz belőle fizetőeszköz a keresztnál.

Az idegen nyelvek tanításának legkiválóbb elméleti és gyakorlati szakemberei nagyon is tisztában voltak a kezdő szakasz jelentőségével (például *Sweet* (1899): mechanikus szakasz; *Palmer* (1917) inkubáció; *Postovsky*: DOR (késleltetett szóbeli kezdőszakasz)). Az idegen nyelvek tanításában rendre elsikkadnak azok a türelmes gyakoroltatások, amelyek olyannyira jellemeznek más, sok szempontból hasonló szenzomotoros készségfejlesztéseket, mint amilyen például egy hangszertudás. A zene nem csak azért hasonlít a beszédre, mert szintén hangból építkezik, hanem szerkezetileg is (dinamika, ritmus, dallam) rendkívül hasonló a beszédhez (hangsúly, mondathangsúly, intonáció). Minden nyelvtanulóban tudatosítani kell, hogy amin játszani fog (a beszédszervek) az egy hangszer, vagy még inkább egy egész zenekar: tüdő táplálta légcsőorgona, gégefedős hangszálsíp, szájpaddlástölcséres zöngékürt, nyelvbillentyűs fogzongora, ideghárfás ajakdob és így tovább. Mennyien használják ezeket a hangszereket, de milyen kevesen tudnak igazán játszani is rajtuk!

Az idegen nyelv tanulását is kezdjük a legelején, és a legeleje ismét a csecsemő. Figyeljük meg, hányféle hangot utánoz a piciny gyermek, és nem szorítkozik csupán emberi hangokra. Erre az ősi fellazultságra lenne ismét szükség, mert olyan hangokat kell majd gyakran produkálni, amelyeket még sohasem ejtettük ki, vagy már régen elfelejtettünk. Ez az oka annak, hogy a kezdő nyelvtanuló egy darabig egy csónakban lapátol a színészekkel, a parodistákkal. Ugyanúgy át kell hangolniuk a kiejtésüket, mint ahogy egy parodista megkeresi egy másik ember csak

rá jellemző hangjait, vagy ahogy egy színész egy idegen akcentust imitál. Hiszen mit is jelent az utóbbi? Azt, hogy valaki használja a szavainkat, de a saját nyelvének hangjaiból állítja össze őket. Tudomásul kell vennünk, hogy két nyelvben még azok a hangok is, amelyek azonosnak látszanak, mindig egy kicsit másfélék, sőt, lesznek olyanok is, amelyek nagyon másfélék. Olyan ez, mint egy eltolódott színekép, vagy mint egy más irányból feltárt galaktika.

Azt, hogy a beszédszervek, mint zenekar milyen tökélyre fejleszthetők, azt éppen a parodisták, vagy zeneparodisták bizonyítják leginkább. Első lépésben gyakorlással – mivel ez a képesség is fejleszthető – mindenki eljuthat arra a szintre, hogyha nem is meggyőző, de legalább érthető idegen ajkú mondatokat mondjon. Kiindulni persze mindig lehet az anyanyelvből hasonlóság esetén, hiszen számunkra ez a szilárd dimenzió. Nem kell szégyellni, ha sikeres „majomkodásunk” gyermeki örömmel tölt el bennünket, amikor egy hangot igazán sikerült elkapni.

Például ejtsük ki az s hangot a magyar sáros szóban. Ha ugyanezt a hangot úgy ejtjük ki, hogy közben ajakunkat igen apróra, kerekre összehúzzuk (ajakkerékítésesen) máris megközelítettük a hang orosz kiejtését, például a sutka, Sura szavakban. Ha ugyanezt a magyar s hangot jó ajakrésesen, mint egy mosolyogva széthúzzuk, és így próbáljuk kiejteni mondjuk a sás szót, akkor egy bizonyos kínai illetve japán ejtéshez kerülünk közel. Pontosan így dolgozik az a színész is, akinek egy akcentust kell eltalálnia, de természetesen nem csak egy hangot, hanem egy egész hangrendszert kell átalakítania, át kell állnia egy másik dimenzióba. Kemény, alázatos és türelmes munkát kíván meg tehát a megfelelő kiejtési bázis kialakítása, amely időigényes is, tökéletesség pedig az életkor előrehaladtával egyre kevésbé várható.

Mindenesetre megdöbbenő, hogy amikor a zenei, hangszeres képzésben az úgynevezett hangképzésnek rendkívüli szerepe van, az ott létrehozott metodikai fogásokból a nyelvtanítás alig vett át valamit. Márpedig a kiejtést gyakorolni kell, a kiejtés kimondással jön létre; és anyanyelvünket is állandóan „gyakoroljuk”. (8. ábra)

A kezdő nyelvtanulásban az állandó utánzás mellett igen fontos az úgynevezett eltúlzás követelménye. Az újonnan tanult szót vagy kifejezést mindig eltúlozva kell kiejteni, nem szabad megelégedni azzal, hogy csak úgy tessék-lássék mondjunk valamit. Ha teljes erőbedobással, alaposan eltúlozva próbáljuk meg kiejteni az új szavakat, nagyobb esélyünk van rá, hogy sokkal közelebb kerülünk az eredetihez. Különösen vonatkozik ez a dallamra (az intonációs mintára), mert a jól eltalált dallam az egész felé sodor és megkönnyíti a memorizálást. Ne feszélyezzen senkit, ha ez eleinte szokatlan, mindenki így kezdi, viszont sokkal zavarba ejtőbb, ha kerékbe törjük mások nyelvét. Ugyanilyen fontos követelmény az állandó ellenőrzés vagy önellenőrzés: a saját magunkról készült magnófelvételek kijózanítóak.

---

I. ismert hangok tudatosítása, belső vizsgálódás, utánzás, lassított beszéd stb.

(anyanyelven)  
(célnyelven)

II. hangképzés: – különálló hangok  
– hangok szavakban

III. szavak kiejtése: – különálló szavak (hangsúlyok)  
– szavak mondatokban (fő- és mellékhangsúlyok)

IV. mondatok kiejtése: – különálló mondat (ritmika, fő- és mellékhangsúly)  
– mondatok prózában (egyszerű intonációs minták)

V. mondatok élőben (dialógusok, társalgások)  
(mondatok folyamatukban: ritmus, mondathangsúly, élénk intonációs minták; a beszélt nyelv jellegzetességei, pl. rövidülés, hangvesztés, egybeolvadás, szünet; emfatikus formák, aritmia stb.)

VI. korlátlan diskurzus

---

8. ábra. A fokozatosság mint optimalizáció az idegen ajkú kiejtés fejlesztésében

Hosszasan folytathatnánk még a jobbnál jobb módszertani tanácsokat az egyes nyelvek hangsáv-szélességéről, hangerőbeli szokásairól, aritmiaiáról, hiszen alig van valami, amit az emberi beszédhang ne lenne képes közvetíteni. Ha nem így lenne, akkor nem létezne hangjáték, vagy egyáltalában véve a rádió, amely önmagában is egy nagy hang szöttes. A hangmagasság, a tempó, a hangminőség, a standard vagy helyi változatok válogatása segítségével adja meg a kiejtés azt a végső polírozást, amelyből kiviláglik az életkor, a társadalmi osztály, a műveltségi szint, a nemi beállítódás, az érzelmek, a különféle karakterjegyek az ellen-szenv és rokonszenv között. Hatalmas tudású, és megfelelő színészi képességekkel rendelkező tanár szükséges ahhoz, hogy a nyelvtanuló előtt feltáruljon egy nyelv kiejtésben is letapogatható nyelvpolitikai térképe: a nyelv presztízs, vagy éppen stigmatizált kiejtési változatainak felismerése nélkül nem lehet megérteni a kabarét, nem lehet felismerni a rejtőzködőt, nem lehet leleplezni a fejünk fölött átbeszélő anyanyelvűt, nem lehet azonosítani a nyelvi etikett gyakran kimondatlan törvényeinek megsértőit, az ízléstelen hangzások tenyésztőit. Márpedig egy nyelvben ízléstelen hang nincs, csak ízléstelen beszélő.

A nagy utazás során tehát, amelyet egy másik nyelvben teszünk, kiejtésünk egyedi fejlődése mellett fejet kell hajtanunk (egy akkulturált mozdulattal) a törzsfajlás egy másik pontjára jutott „faj” előtt („más nép másfajta raj, másként tapad a fején a haj...”). Vagyis idioszinkratikus ejtésünk és elvárható akcentusunk mellett be kell hódolnunk egy társadalmilag elfogadott standardnak (amely az angol esetében az RP, a received pronunciation), amely nem általában a brit an-

golt, hanem kizárólag az úgynevezett angol angolt jelenti. Aki ezt a nyelvet beszéli, az számíthat rá, hogy társadalmilag sikeresebb lesz, nagyobb lesz a rábeszélő ereje, jobbnak fogják tekinteni a felkészültségét, hamarabb jut bizonyos privilégiumokhoz. Másfelől, a gyakorlati életben (különösen, ha egy külföldi jut el erre a szintre) gyakrabban fogják arrogánsnak, barátságtalannak, ridegnek, de még akár hamisnak is minősíteni. Talán éppen erre gondolt Kenworthy, amikor megalkotta a 'comfortable intelligibility' fogalmát, hogy egy hihető akcentus nagyobb erény, mint a folttalan, patyolattiszta tökély. Akcentussal lehet valaki tiszteletbeli tagja a közösségnek, tökéletes kiejtéssel legfeljebb kém lehet: olyasmit akar elérni, amelybe nem született bele. A társadalmi alkalmazkodás ilyen szélsőséges eseteihez mind érzelmi, mind szociális szempontból már meglehetősen lyukacsos személyiségre van szükség: az emberi életkor előrehaladtával az én-határok már kevésbé átjárhatók.

Az elemzés folytatása nélkül is nyilvánvaló, hogy sem a tanítás, sem a visszacsatolás nem nagyon foglalkozik a kiejtés kontextusba, kultúrába kötött, úgynevezett társadalmiasított aspektusaival. A kiejtés megfelelő értékeléséhez – autentikussága, és adekvátságának megítélése végett – szükség lesz olyan tesztfeladatokra, amelyek az utóbb elemzett jelenségek megítélésében is képesek már mércéül szolgálni.

## IRODALOM

- Bárdos, J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Dalton, Ch. – Seidlhofer, B. (1994): *Pronunciation*. OUP, Oxford.
- Elder, C. (2001): Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? *Language Testing*, 18. (2) 149–170.
- Jenner, B. (1989): 'Teaching pronunciation: the common core' *Speak Out!*, 4. 2–4.
- Kenworthy, J. (1987): *Teaching English Pronunciation*. Longman, London.
- Luoma, S. (2001): The Test of Spoken English (TSE). *Language Testing*, 18. (2) 225–234.
- Némethné, Hock I. (1993): *Idegennyelvi mérés és vizsgatechnika*. Veszprémi Egyetem, Veszprém.
- Némethné, Hock I. (2001): *Constructing and Validating a Test of English for Teaching Purposes*. ELTE, Unpublished Ph.D. dissertation
- Palmer, H. E. (1917/1968): *The Scientific Study and Teaching of Languages*. Harrap (Republished: Oxford University Press), London.
- Porter, D. (1999): Pronunciation. In: Spolsky, B. (ed.): *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Pergamon – Elsevier, Amsterdam – New York.
- Postovsky, L. (1974): Effects of Delay on Oral Practice at the Beginning of Second Language Learning. *Modern Language Journal*, 58. 229–239.
- Sweet, H. (1899): *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. London. Dent. Also published in the Series Language and Language Learning, edited by R. Mackin (1964). Oxford University Press, London.
- Szabados, M. (1998): *Current Approaches to English Pronunciation: Theory & Practice*. Ph.D. dissertation, JPTE, Pécs.



## A TANÍTÁSI GYAKORLAT MODELLJEI A NYELVTANÁRKÉPZÉSSEN

Az idegen nyelvet tanító tanárok képzésében az iskolai gyakorlatnak különleges szerepe van. Több más tantárgytól eltérően a nyelvórán az ismeretközlésen túl a kommunikatív nyelvi készségek fejlesztése és közvetítése a cél. Míg az iskolai gyakorlatot folytató, nem nyelvszakos hallgatóktól általában a tanórai tervezés, értékelés, az ismeretközlés feladatait és egyes pedagógiai helyzetek megoldását várjuk el, a nyelvszakosokat jóval több és összetettebb feladat elé állítjuk. El kell sajátítaniuk a folyamatos, idegen nyelvű óravezetést.

Meg kell ismerniük a modern, külföldi és magyar kiadású nyelvkönyvek és szemléltető eszközök használatát. Gyakorolniuk kell a változatos szervezési módok órai alkalmazását. A modern, kommunikatív nyelvoktatás szellemének megfelelően kell tanítaniuk: vagyis ismerniük és alkalmazniuk kell a tanuló-, cselekvés- és problémaközpontú megközelítési módokat.

A gyakorlati elvárásoknak a leendő nyelvtanárok csak akkor tudnak eleget tenni, ha

1. megfelelő szinten beszélik az adott nyelvet, van olyan hétköznapi beszédkészségük, hogy magabiztosan el tudjanak szakadni a tankönyvi feladatoktól;

2. van megfelelő módszertani eszköztáruk, nem rekednek meg az elméleti ismeretknél;

3. gazdag didaktikai kultúrájuk van, ismerik és alkalmazzák a készségfejlesztést szolgáló változatos munkaformákat.

A nyelvtanárképzés csak akkor tud megfelelni a magas társadalmi elvárásoknak, ha három pillére: a nyelv- és stílusgyakorlat, a tantárgypedagógia (módszertan) és az általános didaktika ismeretanyaga készségi szinten van jelen a nyelvtanár oktatási repertoárjában. A tanítási gyakorlat reformját célzó modellek abból indultak ki, hogy a gyakorlat ideje – különösen idegen nyelv esetében – kevés. A magyar felsőoktatásban átlagosan egy kéthetes blokk biztosított a gyakorlásra 10–20 óra tanítással, míg például Németországban a kétfázisú képzés keretében 2-300 órát tanít egy jövőbeni tanár. Az új modellek vagy az óraszám növelésére vagy a módszertan tanárok – a mentorok – a hallgatók és a tanulók közti kapcsolatrendszer formáinak gazdagítására, finomítására törekuszenek a tanítási gyakorlat során.

Ha összehasonlítjuk, hogyan folyik a nyelvtanárok gyakorlati képzése Németországban és Magyarországon, a legfontosabb különbséget a gyakorlat időtartamában és intenzitásában látjuk. A német tanárképzés kétfázisú, a 3–4 éves egyetemi elméleti képzés után 2 éves gyakorló iskolai képzés következik, amelynek során a tanárjelöltek a Tanárképző Intézet szervezésében és felügyelete mellett egy évig a mentortanárukkal együttműködve, a következő évben pedig önállóan végzik tanítási gyakorlatukat.

A gyakorlati képzés célja a fokozatos és folyamatos tanítási munka, a szakmai kompetenciák, viselkedésmódok és rutinok felépítése, az addig megszerzett szaktudományos, szakmódszertani, neveléstudományi és tanítási kompetenciák egyesítése, bővítése, kipróbálása, rögzítése. Az iskolai munkával párhuzamosan a gyakornokok a Tanárképző Intézet szemináriumi óráin vesznek részt, amelyek az iskolai gyakorlat elméleti kérdéseivel foglalkoznak, céljuk az elmélet és a gyakorlat egymáshoz való közelítése. A szemináriumvezetők és szakvezetők rendszeresen látogatják a tanárjelöltek óráit, és kapcsolatban állnak a képzésükért felelős mentortanárokkal.

---

kétfázisú modell: az elméleti és a gyakorlati képzés időben és intézményesen különválnak

---

1. fázis: elméleti képzés: két szaktárgy és neveléstudomány	középszintű tanár: egyetem (1–4. év) általános iskolai tanár: egyetem (1–3 év) vagy főiskola (1–3 év); a képzés vezetői: egyetemi / főiskolai oktatók 1. államvizsga
2. fázis: gyakorlati képzés	Tanárképző Intézet szemináriumi és gyakorlóiskola középszintű tanár: (5–6. év) általános iskolai tanár: (4–5. év); a képzés vezetői: szemináriumvezetők és mentortanárok 2. államvizsga

---

1. ábra. A (nyelv)tanárképzés németországi modellje

A német (nyelv)tanárképzés erősen reflektív. Tagadja azt az elképzelést, hogy a hallgatók elméleti ismereteiket és hospitálási tapasztalataikat képesek automatikusan saját gyakorlatukba átültetni. Célravezetőbb az induktív, kísérletező, spirálszerű tanulási mód, amelyben az elméleti alapok és a gyakorlati tapasztalatok kölcsönösen átjárják egymást. Egyrészt az elméleti tudást felhasználhatják, elemezhetik és újra kipróbálhatják a gyakorlatban, másrészt a gyakorlat szülte kérdésekre választ várhatnak a tudományos elméletektől. Így hosszú távon összekapcsolódik egymással a tanítás elmélete és gyakorlata.

## **A NYELVTANÁRKÉPZÉS MAGYARORSZÁGI MODELLJEI: HAGYOMÁNYOS ÉS ÚJ SZERKEZETŰ MODELLEK**

A tanárképzés pozitív példájának tekinthetjük a nyelvtanárképzést, ahol a nyelvi képzésen túl egyre nagyobb szerepet kap a tanárrá képzés. Ebben nagy szerepet játszik a nemzetközi tanárképzési kultúra beáramlása az angol és a német nyelveken keresztül.

### **HAGYOMÁNYOS MODELLEK**

A kötelező hospitálási óraszám 25 óra a mentortanárnál, akit a tanár erre a munkára felkér, vagy jelentkezés útján kiválaszt. Ebben a modellben az óramegbeszélések nem tekintik a hospitálási óra szervezésének részének. A kötelező tanítási órák száma 15. A hallgató csak saját mentortanáránál hospitál és vesz részt óramegbeszélésen. A hallgatók között nincs összehasonlítási alap egymás munkájáról. A vizsgatanítás érdemjegyét a mentor (és az iskola igazgatója) adja.

A módszertan tanár nem tart rendszeres kapcsolatot fenn az iskolákkal, a gyakorlati képzést és az értékelést is a mentortanárok hatáskörébe utalja. Csak problémás esetekben megy ki az iskolákba. Az egyetemen csak módszertan órát tart.

### **ÚJ SZERKEZETŰ MODELLEK: GYAKORNOKI TÍPUSÚ KÉPZÉS**

Az alapgondolat szerint kombinálni kell a több országban ismert két-fázisú tanárképzési rendszert a Magyarországon alkalmazott egyfázisú rendszerrel, így egy „integrált gyakornoki szakasz” (integrierte Referendarzeit) jön létre. Ennek során a hallgatókat a képzés idején belül készítik fel a tanárszerepre.

A modell három pillére a hospitálás, az iskolai gyakorlat és a záró tanítás.

1. A hospitálás formája, hogy zárt csoportban vagy több kiscsoportra osztva a hallgatók szemináriumvezetőjük kíséretében különböző iskolatípusokban hospitálnak. Így a szemináriumok és a látogatott órák megfigyelési szempontjait jobban össze lehet hangolni. Ugyanakkor azonban problémát jelent a mentor és a tanulók számára, ha huzamosan egy nagyobb létszámú hallgatói csoport vesz részt az óráikon.

2. Az iskolai gyakorlat eredményessége az iskola–hallgató–egyetem hármasságának együttműködési képességén múlik. Lényege, hogy a hallgatók párokban egy egész évre (újabbban csak fél évre) átveszik a mentortól az osztály tanítását. A mentorok munkájának háttérét egyetemi szeminárium jelenti, amit egy oktatója (tutor) tart, aki évente többször maga is megnézi és értékeli a diákok tanóráját. Igen fontos szerepe van a felsorolt résztvevők közti kommunikációnak: a szemináriumvezetőknek a szemináriumokat a hallgatók és mentoraik visszajelzései

alapján kell tartalommal megtölteni. Mivel a hallgatók fokozatosan átveszik az osztály teljes irányítását, a szülőkkal való kommunikációra is fel kell készülniük. A hallgatókat a tanszék oktatói látogatják, így állandó kapcsolatban maradnak az iskola napi gyakorlatával.

3. A zárótanítás alkalmával a hallgatónak írásos formában is számot kell adni arról, hogy órai munkája tudományosan és didaktikailag megalapozott.

Ennek a modellnek vitathatatlan érdeme, hogy az iskolai gyakorlat intenzitása egyedül itt felel meg a gyakorlat-orientált képzés iránti elvárásoknak.

### **ÚJ SZERKEZETŰ MODELL: KOOPERÁCIÓS TÍPUSÚ KÉPZÉS**

A miskolci német nyelv-tanár képzési modellben a módszertani képzés elméleti és gyakorlati oldalát egyaránt a módszertan oktatója vezeti az alábbi hármas egységben:

- nyelvórákat tart;
- módszertan órákat tart, ahol az elméleti kérdéseket a nyelvórák tapasztalataival illusztrálja;

– az iskolai gyakorlaton óramegbeszéléseket tart, ahol a hallgatók meglévő elméleti és gyakorlati ismereteit az aktuális tanítási helyzet szempontjából elemzi.

A modell elsődleges célja az elmélet és a gyakorlat optimális összefonódása, ami az oktató személye révén valósul meg. A modern nyelvoktatás alapelvei szerint a módszertan nem választható el a gyakorlattól. Ellenkezőleg: reflexióként szolgál, a napi tanítási gyakorlat elméleti bázisaként. A hallgatók még nincsenek azon a szinten, hogy a kognitív, elméleti tudást maguktól is gyakorlati készségekké változtassák. Hogy ezt transzferálni tudják, az elméletből kiindulva sokféle konkrét, gyakorlati példára van szükségük.

Az oktató hármas szerepkörén és a reflexió hangsúlyozásán túl a modell újdonsága a bemutató órák tartása. Félévente minden hallgató egy-egy órája bemutató óráként nyilvános a többi tanárjelölt számára. A hallgatók maguk értékelik egymás teljesítményét a diákok szemszögéből. Megerősítik a pozitív elemeket, de kritikát is gyakorolnak. Egyre pontosabban képesek megfigyelni és értékelni a látottakat. Sokat tanulnak egymástól, kicserélik ötleteiket, és társaiktól szívesebben elfogadják a bírálatot. Az órák utáni megbeszélés is része a kommunikatív koncepciónak, amely fejleszti a hallgatók önállóságát, kreativitását, kritikai érzékét. A hallgatók értékelése után a mentor és a módszertanos is elmondják észrevételeiket, tanácsaikat. A hallgatók így a csoporthoz tartozó valamennyi mentort megismerik. Össze tudják mérni magukat társaikkal, és a módszertanos tanár is összehasonlítja a hallgatókat.

Az egyetem módszertan oktatói és mentortanárai között szoros kapcsolat áll fenn, együtt végezték el a Goethe Intézet mentorképző tanfolyamát. A hallgatók képzését csak a tanfolyamot elvégzett általános vagy középiskolai tanár vállalhatja, aki az egyetemmel szerződésben áll, és munkájáért honoráriumot kap. A módszertan tanár a rendszeres iskolalátogatásokra heti órakedvezményben részesül. Rendszeres kapcsolatot tart fenn az iskolákkal. Részt vesz a bemutató órákon és a vizsgatanításokon. A hospitálás ideje 60 óra, ami 30 óra hospitálást és 30 óra megbeszélést jelent. A 2. félévben ugyanennyi, ebből a tanítási gyakorlat óraszám 30 (15 óra és 15 óramegbeszélés), a többi hospitálás és megbeszélés. A záró tanítási vizsga feladata, hogy a hallgatók számot adjanak elméleti megalapozottságú tudásukról a gyakorlatban, az államvizsga módszertani részének a feladata pedig az, hogy gyakorlati tapasztalataik birtokában számot adjanak elméleti ismereteikről.

Az elmélet a gyakorlat és a gyakorlatra való reflexió a záró tanítás során valósul meg. Ennek érdemjegyét a mentor, a módszertanoktató és az iskolaigazgató adják:

- írásbeli rész: a tanóra elméleti megalapozottságú előkészítése, pedagógiai-módszertani elemzése;
- szóbeli rész: az óraterv megvalósítása;
- szóbeli rész: reflexió, az óraterv és a megtartott óra utólagos elemzése.

## **EGYÜTTMŰKÖDÉSI FORMÁK A TANÍTÁSI GYAKORLAT SORÁN**

A nyelvtanárok képzésének fontos mozzanata a szociális kompetencia megszerzése, a különféle munkaformák, más szóval szervezési vagy együttműködési formák helyes alkalmazása. A kommunikatív nyelvoktatás, amire a tanárjelölteket képezzük, különböző munkaformákat ismer és alkalmaz. Nem elég, ha ezeket csak a nyelvórán gyakoroljuk, mélyebben beleépülhetnek a tanítási gyakorlat szervezésébe is.

Az iskolai gyakorlat során alkalmazott szervezési formák:

- egyéni munka: az órákra való felkészülésben, óravázlatok készítésében;
- frontális forma: szerepe minimális, legfeljebb az iskolai gyakorlatok szervezésének, beosztásának, határidőinek, tudnivalóinak ismertetése a hallgatók előtt;
- pármunka: minden mentorhoz két tanárjelölt tartozik, akik párban is dolgoznak: együtt készíthetik elő az órákat, sőt olykor együtt is tartják. De a mentor is dolgozhat párban a hallgatóval, az óra megbeszélése is lehet pármunka;
- csoportmunka: a hallgatók közösen dolgozhatnak valamely projekten;

– közös beszélgetés, vita: a bemutató órák értékelésének jellemző formája.

## **A MÓDSZERTANT OKTATÓ NYELVTANÁROK ÉS A GYAKORLATVEZETŐ NYELVTANÁROK KÖZTI KAPCSOLATTARTÁS TOVÁBBI PÉLDÁI**

– A módszertanoktatók bekapcsolódtak az iskolai munkába: tanórák tartása a tanulóknak, továbbképzés a tanároknak, zsűri-elnökség, pályázatok kiírása iskolásoknak, versenyszervezés.

– A mentorok bekapcsolódtak az egyetemi munkába: látogatás nyílt napokon, szakmai konferencián, részvétel egy-egy felvételin vagy nyelvvizsgán, cikkek írása.

– A módszertanoktatók egyben mentori képesítéssel is rendelkeznek.

– A módszertan oktatók a képzett mentorokkal közösen szervezték meg az új mentorgeneráció képzését.

– Közös projektek a módszertanoktatók, a mentorok és a tanárjelöltek részvételével: szakdolgozat módszertani témából: Az oktató az elmélethez, a mentor a gyakorlati kipróbáláshoz nyújt a hallgatónak segítséget; országismereti vetélkedők általános iskolások számára.

## **IRODALOM**

Bikics, Gabriella – Kocsa Zoltánné – Alfons Siebert (1996): Modell der methodisch-didaktischen Ausbildung von Deutschlehrerstudenten im dreijährigen Studium an der Miskolcser Universität. In: *Deutschunterricht für Ungarn, Ungarischer Deutschlehrerverband* 1. 63–70.

Bikics, Gabriella (1998): Némethanárképzés Miskolcon. *Nyelvinfo*, 5. 16–18.

Dieckmann, Bernhard (1999): Lehrerbildung der Zukunft – Zur Aktualität alter Empfindungen. In: Schulz-Hageleit, Peter (Hg.): *Lernen unter veränderten Lebensbedingungen*. Peter Lang, Frankfurt/Main. 55–73.

*Kommissionen Schulpädagogik/Lehrerbildung und Schulpädagogik/Didaktik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DgE)* (2000): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Bayer, Manfred – Bohnsack, Fritz – Koch-Priewe, Barbara – Wildt, Johannes (Hg.): *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz?* Bad Heilbrunn, Obb., Klinkhardt, 17–51.

Morvai, Edith (1994): Das Schulpraktikum in der dreijährigen Deutschlehrerbildung an der Eötvös Loránd Universität Budapest. In: *Fremdsprache Deutsch*. Sondernummer.

Petneki, Katalin – Szablyár Anna (1997): És a német? A hároméves némettanár-képzés eredményei és kérdőjelei. *Modern Nyelvoktatás*, III/3. 15–24.

Strukturkommission Lehrerbildung 2000 (1993): *Lehrerbildung in Baden-Württemberg*. Stuttgart.

Szabó, László Tamás (1998): *Tanárképzés Európában*. Educatio, Budapest.

Zydatis, Wolfgang (Hg.) (1998): *Fremdsprachenlehrerbildung – Reform oder Konkurs*. Langenscheidt, Berlin/München.

## A NYELVVIZSGÁK AKKREDITÁCIÓJÁNAK TANULSÁGAI

A nyelvvizsgák akkreditációja bő egy éve folyik. Eddig 9 általános és 8 szakmai nyelvvizsga került a Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület (NYAT) elé. 2001 áprilisáig összesen 10 nyelvvizsga (6 általános és 4 szakmai) nyert akkreditációt vagy egyenértékűsítést.

A NYAT eddig nem volt különösen kegyetlen. Csak háromszor utasított el pályázatot, helyett négyszer inkább visszaadta átdolgozásra. Itt az ideje, hogy a folyamat tanulságairól szigorúan szakmai és ne politikai elemzés készüljön, illetve, hogy a honi nyelvvizsgáztatás szakmai nívóját felmérjük. E cikk azt kísérli meg bemutatni, mely szakmai feltételek bizonyulnak a legnehezebben teljesíthetőnek, hol kell a nyelvvizsgáztatási szakmának (belföldinek és külföldi illetőségűeknek egyaránt) a legtöbbet tenni a továbbfejlődésért.

### ÉRVÉNYESSÉG, VALIDITÁS

Az érvényességet a nyelvvizsgákkal szemben támasztható legfontosabb követelményként szokás megjelölni. Olyan követelményről van szó, amelyre számos, alább tárgyalandó más követelmény is hat. A nyelvtudásmérési szakemberek között meglehetősen egyetértés mutatkozik abban, hogy a megbízhatóság növelheti a vizsga érvényességét. A vizsga megbízhatóságának javítása egyben a vizsga érvényessége megállapításának egyik eszköze is lehet.

A pontozási rendszer torzításainak kiszűrése is növelheti a vizsga érvényességét. Ilyen és hasonló indirekt módokon a NYAT bőséges információt kapott az akkreditációs folyamat során megvizsgált vizsgarendszerek érvényességéről.

Az eredmény nem biztató. Kiemelendő, hogy a benyújtott anyagokban kevés célzottan a vizsga érvényesítése céljából végzett vizsgálatról számoltak be. Jellemző az állítás, hogy a vizsga érvényes, mert a vizsgázó ezt meg azt az életszerű feladatot végzi el, és így és így viselkedik a vizsga során. A kérdés, hogy a vizsgázó a valóságban valóban azt teszi-e, amit róla feltételeztek, általában nem merül fel. Az ilyenfajta kinyilatkoztatások alapvetően csak a felszíni érvényességet érintik (Fulcher, 1996), amelyet az Amerikai Pszichológiai Társaság 1985 óta

már nem fogad el az érvényesség bizonyítékaként (*Bachman*, 1990). A NYAT-hoz benyújtott anyagok alapján nagy általánosságban az állapítható meg, hogy az elmélet és a gyakorlat kapcsolata gyenge. Az alábbiakban ennek egyes aspektusait vizsgálom.

## MEGBÍZHATÓSÁG – MÉRT ÉS FELTÉTELEZETT

Az akkreditálandó vizsgarendszerek dokumentációit összeállító kollegák sokszor hivatkoznak a vizsga magas megbízhatóságára. Az érvelés jellemző gondolatmenete a következő: X vizsgarendszer megbízhatóan mér, mert a vizsgáztatók-értékelők gondos képzésben részesülnek. Abból indul ki, hogy ha a vizsgáztatók megfelelő alapképzésben, továbbképzésben, standardizáló értekezleten vettek részt, a vizsgáztatók megbízhatóan fognak értékelni. Világosan kell látni azonban, hogy más dolog a felkészülés, és más maga az „éles” vizsga. A benyújtó feltételezi a megbízhatóságot, de azt nem tudja, mert az „éles” vizsga pontszámait nem vizsgálja. Nem vizsgálja annak ellenére, hogy a vizsgázó eredményére nem a vizsgáztató-képzésen elért szép megbízhatósági mutatók hatnak, hanem a valós vizsga körülményei, tényezői.

Van jó néhány olyan vizsgarendszer, ahol a megbízhatóság nem is vizsgálható. Ilyenek például azok a vizsgák, amelyekben az írásbeli vagy szóbeli teljesítményt ugyan két értékelő végzi, de az általuk adott pontértékeket már összeadva vagy átlagolva küldik meg a vizsgaközpontnak. Tudjuk azt, hogy a két értékelő által adott például 20 pont többféleképp is összeadódhat: 10+10, 11+9, 12+8. Az összesítés után nincs meg a lehetőség már arra, hogy a vizsgaközpont bármi információt kapjon arról, hogy adott vizsgáztató teljesítménye mennyiben felel meg az elvárásoknak. Ebben az esetben csak a remény van meg, hogy két vizsgáztató alkalmazása megbízhatóbb mérést eredményez majd, mint ha egyet alkalmaznának. Ez a feltételezett megbízhatóság fogalma.

Feltehető a kérdés, hogy a szakmában vajon tudatosul-e, hogy a megbízhatóság értékelésére a valós vizsgaeredmények alapján mindig szükség van. Kiemelendő a Külügyminisztérium és a Szent István Egyetem (SZIE) anyaga, amelyben őszinte táblázatok árulkodnak arról, hogy például a diszkrét pontos vizsgafeladatok 30–35–40 %-a diszkriminációjának értéke vagy nulla (tehát, mintha ott se lenne a feladat) vagy negatív, vagyis olyan, amelynek szerepeltetése kifejezetten káros.

Ne feltételezzük azt, hogy akik ilyen feladatokat írtak, nem értenek a vizsgafejlesztéshez. A tapasztalat azt mutatja, hogy hasonló arányokkal általában is kell számolni: A jó feladatok gyártása igen nehéz. Volt olyan dokumentáció is, amelyben egyetlen gyenge ütem sem volt található. A jóhiszemű feltételezés azt mondatja a bírálóval, hogy a számí-



tásokban véthettek olyan hibát, amelyek elkendőzték a gyengeségeket. A kevésbé jóindulatú feltételezés az, hogy az adatokat tudatosan meghamisították.

## A NYELVTUDÁSRÓL ALKOTOTT ELMÉLET ÉS A MÉRÉS GYAKORLATA

A benyújtott vizsgarendszerekre jellemző, hogy a nyelvtudásról alkotott elmélet (nyelvtudásmodell) jól kidolgozott. Az egyik legjobban ismert és leggyakrabban hivatkozott modell a *Canale* és *Swain*-féle (1980), gyakran a *Canale* által módosított, továbbfejlesztett formában (1983a,b; 1984).

Hivatkoznak még *Bachman*re (1990) is, de nem vagyok meggyőződve modell jelentőségének felismeréséről, mivel hatása nem jelenik meg, nem tükröződik a mérési rendszerben és a mérés gyakorlatában. *Bachman*nek és több más szerzőnek (*McNamara*, 1996, *Linacre*, 1994, *Kunnan*, 1995, *Fulcher*, 1996) az elmúlt évtizedben végzett munkájából is az következne, hogy a vizsgarendszer mérési modellje idomul a valott nyelvtudásmodellhez, és hogy a mérés során megpróbálnak valamit megvalósítani e kiterjesztett nyelvtudásmodell lényegéből. Az is következne, hogy megvizsgálják a nyelvtudásmodell érvényességét a vizsgarendszer működése során. A *Bachman*-féle modell esetében e kongruencia azt jelentené, hogy az ott azonosított performancia elemeket, amely a vizsga kontextusát képezik, valamilyen módon a mérés során figyelembe vennék. Nincs nyoma a benyújtott vizsgarendszerekben annak, még a legszakyszerűbbekben (Budapesti Gazdasági Főiskola, SZIE, Pitman, Külügyminisztérium) sem, hogy a mérési módszerben tükröződne legalábbis a törekvés arra, hogy a vizsgaeredmények alakulásában szerepet játszó, és egyébként intuitíve elismert performancia tényezők (például a feladat-értékelő) hatását beszámítsák.

Mindez azért lenne fontos, mert a nyelvtudásmérés szakterületén a 90-es években az tekinthető az egyik legfontosabb tendenciának és eredménynek, hogy a szakma egyre sikeresebben tudja megjeleníteni a performancia-tényezőket a mérési modellben is. Ebben az évtizedben váltak viszonylag könnyen elérhetővé azok az eszközök is, amelyek segítségével a korábbiaknál sikeresebben lehetne megkísérelni a soktényezős performancia felbontását (*Linacre*, 1998, *Linacre* és *Wright*, 1995, *Falus*, 1996).

## KRITÉRIUMFÜGGŐSÉG, NORMAFÜGGŐSÉG, KRITÉRIUMSKÁLÁK

A vizsgarendszerek mindegyike, saját álláspontja szerint, kritériumfüggő alapon áll. Ezt alátámasztandó, jellemző érvként azt lehet kiragadni, hogy a vizsgarendszer kritériumfüggő, mert az írás- és beszéd-készséget produktív teljesítmény alapján vizsgáló feladatokat tartalmaz. Az ilyen feladatok valóban lehetnek kritérium függőek, de csak akkor, ha a pontozás szintleírásokat tartalmazó pontskálák alapján történik. A fenti érvelés azonban hamis, mert abból, hogy a vizsgarendszer egy része kritériumfüggő, még nem következik, hogy a vizsgarendszer egésze is az. A vizsgarendszerek mindegyike ugyanis vegyesen tartalmaz kritériumfüggő feladattípusokat és más, természetük szerint inkább normafüggő feladattípusokat. Ezeket diszkrét pontos feladatoknak nevezzük, mert egy-egy nyelvi elemet a másiktól elkülönülten vizsgálunk.

A kritériumfüggő (integratív) feladattípusokat is tartalmazó vizsgarendszer egésze azért sem tekinthető automatikusan kritériumfüggőnek, mert az egyes részeredmények pontskálái és az összesített eredmények pontskálája között nincs automatikus átváltódás: A kritériumfüggő részeredmény, amely saját skáláján közvetlenül értelmezhető nyelvi tevékenységek és egyéb jellemzők alapján, önmagában nem teszi hasonlóan közvetlenül értelmezhetővé a vizsga összeredményét az azt tartalmazó skálán. A minimum-követelményeket megtestesítő összpontszámokat tehát valahogy kritériumfüggővé kell tenni. Tekintve, hogy majdnem minden eddig áttekintett rendszer a vizsgarészek részeredményeit összesíti, ennek megoldása fontos feladat lenne, amelyet azonban a vizsgarendszerek nem tudnak megoldani. Többségük ragaszkodik valamilyen minimális összpontszámhoz, például a jól ismert 60 %-hoz. A minimumkövetelmény ilyen meghatározásának azonban kritériumfüggő megalapozását nem végzik el, az mintegy hagyományként jelentkezik. Ha az akkreditációs anyagban semmi sem található arról, hogy a minimumkövetelményt kifejező pontszám hogyan értelmezhető nyelvi viselkedés(ek)ként, a pontszám inkább normafüggőként értelmezhető. Ez pedig éles ellentétben áll a vallott elvekkel.

A fenti probléma a numerikus skálák megbízható átváltásának problémája. Hasonló értelmezési probléma merül fel az egyes szintek között is. Talán nem szorul magyarázatra, miért nagyon nehéz meghatározni azt, hogy a normafüggő-diszkrét pontos vizsgarészekben adott, magas pontszám, például alapfokon, milyen pontszámnak felel meg ugyanazon vizsgarész középfokú feladatsorán. Várható lenne azonban, hogy a vizsgarendszer kritériumfüggő feladatsorain az értékelési skálák illeszkedjenek. Ez részben tartalmi, részben, újfent, pontszámítási kérdés. Elvárható lenne, hogy az a nyelvi teljesítmény, amely például

középfokon nem elfogadható, ne csak a középfok 0 pontot érő sávjában jelenjen meg, hanem az alpfokon elfogadható teljesítmény-leírásokban is. A kritériumskálák tartalmának tehát találkozniuk kellene, és le kellene fedniük együtt, szintező vizsgákról lévén szó, a képességtartomány egészét. Az anomália pontszámítási oldala, hogy általában nem lehet azonosítani, hogy a fenti, középfokon 0 ponttal honorált teljesítmény alpfokon mennyi pontot érne. A kritériumfüggőnek titulált feladatok tehát akkor lennének valóban azok, ha nem lenne minden szintnek saját skálája, hanem a vizsga által „lefedett” teljes teljesítmény-tartományt egyetlen, az egyes szintekhez tartalmilag és „számszakilag” illeszkedő skála fedné le.

## **A NYELVTUDÁSRÓL ALKOTOTT ELMÉLET ÉS A PONTSZÁMÍTÁSI RENDSZER**

A nyelvtudásról alkotott elmélet kifejezője kell, legyen a vizsga pontszámítási rendszere. Az a tükör, amit a nyelvvizsga a vizsgázó elé tart, a pontszámítási rendszeren keresztül válik a vizsgázó számára kemény valósággá. A pontszámítási rendszernek tehát a nyelvtudásról alkotott elméletet kell a számok nyelvére lefordítania. Mindez magától értetődőnek is tűnhet, az akkreditáció eddigi tapasztalatai alapján azonban elmondható, hogy a kettő gyakran nincs összhangban. Az Akkreditációs Kézikönyv I41-es alatti táblázatában szerepeltetettek gyakran ellentétben állnak az I47-ben a súlyozásról írottakkal (*Lengyel et al.*, 1999).

163

## **MINTAVÉTEL, REPREZENTATIVITÁS ÉS MÉRÉSI EGYSÉGEK**

A nyelvtudás reprezentativitása két dolgot jelent. Egyrészt azt, hogy a vizsgának az idegen nyelvből kell reprezentatív mintát vennie, másrészt azt, hogy a vizsgázó tudásából kell reprezentatív mintát vennie. Ez utóbbi tekintetben jellemző probléma a vizsgaanyagokban szereplő túl kevés szöveg és feladat, vagy, a produktív feladatoknál az értékelési szempontok alacsony száma. A reprezentativitás hiánya úgy is megvalósulhat, hogy a megcélzott szinttartomány (például felsőfok) helyett egy másik szinttartományt is mintavételez a feladat. A felsőfokúnak szánt írásbeli feladat például nem minősíthető felsőfokúnak, ha a vizsgált nyelvi elemek legalább egy részét a vizsgaleírás a középfokra sorolja be.

E tipikus hibák következménye, hogy az adott feladatsor nem tekinthető mérési egységnek. A mérési egység egy vagy több készség mérése során reprezentatív mintának tekinthető információt gyűjt a vizsgá-

zók tudásából, teljesen függetlenül a vizsga egyéb részeitől. Nem tekinthető külön mérési egységnek két olyan feladat sem, amelyeket közös értékelési szempontok kötnek össze, azaz az értékelő egy pontértéket ad, adott szempontra, a két feladatra. Ilyen, ITK-s ihletésű eljárás például a „kiejtés” feladatokon átívelő értékelése. Ezek összekötik a feladatokat, lehetetlenné téve azt, hogy külön mérési egységként szerepeljenek.

## A NYERSPONTOK PROBLEMATIKÁJA

A mérési egységek megtervezése arra is szolgál, hogy a vizsgarendszerben közös nevezőre lehessen hozni olyan feladattípusokat, amelyek természete, a vizsgázó pontszerzési esélyeit tekintve igen eltérő. A diszkrét pontos feladattípusok jellemzően hosszúak, sok ütemből állnak, míg a kritériumfüggő feladatokat jellemzően csak néhány szempontból értékelik. Az eredmény az, hogy az előbbi feladatokon nagy számú nyerspont jelentkezik, míg az utóbbin inkább alacsony e pontok száma. Két megoldással lehet kísérletezni. Az egyik a diszkrét pontos mérési egységekben keletkező pontszámok lekonvertálása, amely viszont azt eredményezi, hogy a kemény munkával „kiharcolt” pontkülönbségek elvesznek, tehát információ vesz el. A másik lehetségesnek tűnő megoldás olyan pontozási skála kialakítása a kritériumfüggő feladattípusok esetében, amelyben sok sáv van. Itt viszont abba a csapdába eshet a szakember, hogy nem lehet annyi sávot értelmes, nyelvészetileg megfelelő tartalommal megtölteni, mint amennyire szükség van. A megoldás az lenne, ha a javítás nyers pontokban történne először, de a vizsgázó számára a döntést már (normalizált) úgynevezett standard ponteredményekben adnák meg. A konverzióval elkerülhetnék azokat a kényszerpályákat, amelyeket a nyerspontokhoz való ragaszkodással vállalnak, mert valóban közös nevezőre lehetne hozni az eredményeket.

Rokon probléma, hogy némely súlyozási rendszer hihetetlen arányokat eredményez az egyes készségek között. Az egyenlő súlyozás jól lefordítható a számok nyelvére. Az is megoldható, ha négy készség közül egyet a többihez képest duplán súlyozunk (40–20–20–20 %). De miféle nyelvtudás-konceptióval magyarázható az, ha például a beszédértés 28,5% vagy 23,5% a többi mért készséggel szemben?

További jellemző nehézség, hogy egyetlen nyelvvizsgarendszer sem tudja kielégítően megoldani a vizsga egyes kiadásainak, különösen az egyes írásbeli vizsgaalkalmak anyagainak azonos szintre hozását, többek között azért, mert többségük a minimumkövetelményeket előre, nyerspontokban állapítja meg.

Többek szerint az itt javasolt pontkonverzió nem megfelelő, mert a magyar közönség nem fogadná el azt, hogy számára nem ellenőrizhető

módon számolják az eredményeit. Felvethető ezért az is, hogy a nyelvtudásmérési szakma az itt felrajzolt korlátok közt, amennyiben nem lehet a fenti korlátokat feloldani, fejlődőképes-e. Miért van az, hogy a szakma fejlődését az állampolgár hozzáállása határozza meg, amikor az utóbbi húsz évben a minőségbiztosítási rendszer alkalmazását az pótolta, hogy a vizsgázó megtekinthette saját dolgozatát, és reklámálhatott?

## IRODALOM

Bachman, L. F. (1990): *Fundamental Considerations, in Language Testing*. OUP, Oxford.

Canale, M. (1983a): From communicative competence to communicative language pedagogy. In: J. C. Richards – R. W. Schmidt (eds.): *Language and Communication*. Longman, London.

Canale, M. (1983b): On some dimensions of language proficiency. In: Oller, J. W. Jr. (ed.): *Issues in Language Testing Research*. Newbury House, Rowley, Mass.

Canale, M. (1984): Testing in a communicative approach. In: G. A. Jarvis (ed.): *The Challenge for Excellence*. In: Foreign Language Education. Vt.: The Northeast Conference Organisation, Middlebury.

Canale, M. – M. Swain (1980): Theoretical bases of communicative approaches to language learning and testing. *Applied Linguistics*, 1/1. 1–47.

Falus, I. (szerk., 1996): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Kiadó, Budapest.

Fulcher, G. (1996): *Testing Tasks: Issues in Task Design and the Group Oral Language Testing*. 13/1. 23–51.

Kunnan, A. J. (1995): Test Taker Characteristics and Test Performance. A Structural Modeling Approach. *Studies in Language Testing, Vol. 2*. Series Editor: M. Milanovic. CUP, Cambridge.

Lengyel, Zs. et al. (1999): *Az államilag elismert nyelvvizsgák akkreditációjának kézikönyve*. Professzorok Háza, Budapest.

Linacre, J. M. (1994): *Many-facet Rasch Measurement*. Mesa Press, Chicago.

Linacre, J. M. (1998): *Facets: Rasch Measurement Computer Program*. Version 3.1 [Computer software] Mesa Press, Chicago.

Linacre, J. M. – B. Wright (1995): *Bigsteps*. Version 2.57. Rasch-Model Computer Program. [Computer software] Mesa Press, Chicago.

McNamara, T. (1996): *Measuring Second Language Performance*. Longman, Harlow.

## KOMMUNIKATÍV SZEMPONTOK A NYELVVIZSGÁN

**N**apjaink nyelvoktatásának jelszava a „kommunikatív” megközelítés. Immár itt az ideje annak, hogy ezzel a módszertani igényrel a mérés és az értékelés is minél következetesebben lépést tartsanak. Az előadás ennek jegyében egy egynyelvű nemzetközi nyelvvizsga, az ECL (European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages) példáján kívánja bemutatni, miként tükröződik a kommunikatív kompetencia a négy alapkészség (hallott és olvasott szöveg megértése, írásbeli és szóbeli kommunikáció) szintenként meghatározott célkitűzéseiben, a feladattípusokban és az értékelési szempontokban.

A nyelvhasználatot középpontba helyező, akcióközpontú és funkcionális eljárás nem nyelvtani és fordítási tesztekben gondolkodik, hanem magát a stílus, illetve a regiszter szerint árnyalt autentikus szöveget állítja előtérbe, s azt méri és értékeli, hogy a vizsgázó hogyan tud az ezzel kapcsolatos kommunikatív követelményeknek hatékonyan és egyben életszerűen megfelelni.

Így tehát a mérés oldaláról is a kommunikatív kompetencia megcélzása felől közelítünk a nyelvi kompetencia felé. Ebből következően meghatározó jelentőséget kell tulajdonítani a szituációban kiteljesedő, pragmatikai vezérlésű és a szemantikailag kontextuális érvényű, a szövegszerveződést alakító mechanizmusoknak, illetve tényezőknek. Ebben a kívülről meghatározott és felülről haladó keretben a beszédaktusok (például köszönetnyilvánítás, ígéret, meggyőzés) végrehajtása és az interkulturális-intertextuális kritériumok teljesítése egyaránt minősíti a nyelvhasználó teljesítményét. Innen tekintve tehát meghatározó szempontnak bizonyul az egyes nyelvi szinteken tanúsított „interlanguage” (*Selinker*, 1972) kidolgozottsága, hiszen a legfelső nyelvi szint, a szemantikailag is legdifferenciáltabb szövegszint jelentősége így megnő a hagyományosabban elsődlegesen megcélzott szintaxissal és morfológiával szemben, s ugyanígy fölértékelődik a prozódiai eszközök értéke is. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a klaszikus grammatika magvát alkotó szintaxis és morfológia – mint a szűkebb értelemben vett nyelvi kompetencia alapja – jelentőségében háttérbe szorulna, viszont ebben az irányban kifejezésre kell juttatni azt a hiteles kommunikatív stratégiát, amelynek értékrendjében ez utóbbiak immár nem válhatnak elszigetelten és belterjesen öncélú végállomássá.

A grammatikai kompetencián belül ennek megfelelően kiemelt jelentőségre tesznek szert a szövegszintű grammatikai szerveződés elemei (vagyis a konnexitás szintaktikai tényezői a koherencia és a kohézió pragmatikai, illetve szemantikai kritériumai mellett). Ez annál is indokoltabb, mivel az egyes elbeszélő, leíró és párbeszédes beszédműfajok szövegtípusonként más és más nyelvtani eszközöket mozgósítanak (stilisztikai, illetve szociolingvisztikai változataik szerint, ezzel együtt a maguk gazdag regiszterében, az írott és a beszélt nyelvben ugyancsak releváns eltéréseket mutatva, sőt az adott szövegtani „keret” vagy „forogatókönyv” mintáinak lehetséges variációihoz is igazodva). A nyelvoktatás és a szintmérés ebből következő konzekvenciáira vonatkozóan az alkalmazott nyelvészet keretében folyó kontrasztív nyelvészeti, interferenciakutatási és hibaelemzési tanulságokra is támaszkodhatunk.

Az ECL vizsgarendszer – a fent említettekkel összhangban – a kompetencia széles skáláját méri. Maga a nyelvi komponens lexikai, grammatikai, szemantikai, fonológiai kompetenciából áll. A lexikai kompetencia a különféle típusú és összetettségű lexikai elemekből épül fel (egyes szavak; rögzült szókapcsolatok: egész mondatok, idiómák, kollokációk). A grammatikai kompetencia központi szintjeit a morfológia és a szintaxis alkotják. A szemantikai kompetencia szintén megjelenik a szintleírások és az értékelési szempontok lexikai kategóriáiban (például elsősorban a szókincs terjedelme és mozgósítása kategóriájaként az értékelési szempontok között). A fonológiai kompetencia elsősorban a szóbeli értékelési szempontok között jelenik meg önállóan – mint szóbeliség (kiejtés és prozódia, a beszéd folyamatossága).

A szociolingvisztikai komponens a kulturális dimenzió fontosságát emeli ki a nyelvtanulásban: megfelelő üdvözlő formák, udvariassági formulák használata. Elsősorban a C és a D szinten elvárás a különböző alapregiszterek (formális, semleges, családias) felismerése és helyes használata.

A pragmatikai komponens azt jelenti, hogy a tanuló támaszkodni tud szituatív forogatókönyvekre, végre tud hajtani különféle beszédaktusokat (illokúciós és perlokúciós szinten egyaránt helyesen), ismeri a kohézió/koherencia szemantikai-pragmatikai szabályait, s a különböző szövegtípusokat felismeri, kezelni tudja, valamint érti és értelmezni tudja például az iróniát, a paródiát, s betartja a *Grice*-féle (1975) kooperatív társalgási szabályokat. Az ECL nyelvvizsga értékelési szempontjai között külön is szerepel a pragmatikai komponens (stílus, illetve kommunikatív hatékonyság).

A kommunikatív kompetencia *Canale–Swain*-féle (1980/1982) fogalma kiegészül egy úgynevezett stratégiai komponenssel is, amely az ECL-vizsgarendszer értékelési szempontjai között a kommunikatív hatékonyság kategóriájában érvényesül.

A tolmácsolás/fordítás/közvetítés kivételével az ET Ajánlásaiban felsorolt összes nyelvi tevékenység (receptió, produkció, interakció) szerepel ebben a vizsgarendszerben, mégpedig különböző kontextusokba ágyazva. Az ET Ajánlásai szerint kommunikatív feladatokkal kell felkészíteni a nyelvtanulót az élete során felmerülő valóságos helyzetekre mind a magán- és a közélet, mind a szakmai és oktatási szférában. Ennek megfelelően az ECL vizsgarendszer igyekszik ilyen valóságos helyzeteket teremteni/szimulálni és azt tesztelni, hogy a tanuló mennyire képes ezeket megvalósítani. Az ET által ajánlott különböző kommunikációs témák szintén mind szerepelnek a vizsga ajánlott témái között.

Az ECL nyelvvizsgarendszer – az európai norma célkitűzéseinek szellemében – emellett messzemenően eleget tesz az egységesség, az összehasonlíthatóság, az átválthatóság és a megfeleltethetőség kritériumainak, tudniillik egységes az érintett nyelvek viszonylatában, összehasonlítható alap a tesztelt készségek tekintetében, továbbá átváltható és megfeleltethető nemzetközi, illetve hazai szinten.

A vizsga makrostruktúráját négyes szinteződés, mikrostruktúráját négyes tagolódás jellemzi. A kettő együttese valóban árnyalt összképet képes nyújtani a vizsgázó nyelvtudásáról. A négyes szinteződésben az A szint a kezdő alapfoknak (ET A2) felel meg, vagyis a hétköznapi kommunikáció legalapvetőbb színterein jelent eligazodást, s kielégíti a turizmus igényeit. A B szint lényegében emelt alapfok (ET B1–B2), részleges átfedésben van a középhaladó fokkal; az általános társalgási helyzeteken túl biztonságos kommunikációt feltételez közéleti témákban is, s utat nyit a kulturális alapértékek befogadásához. A C szint igényes középfok (ET B2–C1), amelyen már tanulmányokat lehet folytatni, közérdekű kérdések megvitatásában részt venni, vagy akár fogékonnyá válni a művészi nyelvhasználat élvezetére. A D szint mint felsőfok (ET C1–C2) olyan nyelvtudást jelent, amelynek birtokában a nyelvtanuló nyelvilag egyenrangú beszédpartnernéül kommunikálhat az anyanyelvi beszélőkkel, akár szakmai témákban is. A tárgyaló- és vitaképesség tekintetében a D szintű nyelvtudással rendelkezők mind a receptív készséget, mind a produktív nyelvhasználatot illetően az anyanyelvi beszélővel megközelítőleg azonos szinten használják a nyelvet.

Az ECL nyelvvizsgarendszer már a kommunikatív nyelvvoktatáson felnőtt nyelvtanulók igényire épít, és ezért is részesíti előnyben az élő nyelvhasználatban tükröződő kompetencia minősítést.

A mikroszerkezet, azaz egy-egy vizsga felépítésének négyes tagolódása a négy alapkészségnek megfelelően történik.

A hallás utáni értés mérése valamennyi vizsgaszinten két tesztfeladattal történik. A szinteken fölfelé haladva természetesen fokozatosan nehezednek a mindig kétszer bejátszott szövegek, mégpedig nemcsak összetettségükben, hanem a természetes élőbeszédhez egyre közelítő tempó-



val, a több szereplős beszélgetések megjelenésével, autentikus felvételek beiktatásával (részben már a C szinten, különösen pedig a D szinten).

E készség mérésénél az életszerűségét nemcsak a természetes, valós életből vett szövegek (áruházi és pályaudvari közlemények, interjúk, szórakoztató műsorok, hírek, párbeszédok 2–4 fővel, viták, telefonos beszélgetések, munkahelyi beszélgetés), hanem az azokhoz kapcsolódó feladatok is biztosítják (hallott információ lejegyzése, táblázatok kitöltése, kérdések megválaszolása, információgyűjtés egy további feladat elvégzéséhez). Fontos az is, hogy a megadott kontextus is hihető legyen (kutatási, anyaggyűjtési, iskolai vagy munkahelyi feladat).

Az olvasott szöveg megértése két részfeladattól áll, amelyek közül az egyik személyes/magánéleti, a másik hivatalos/közéleti témájú. A szintekkel együtt egyre nő az autentikus szövegek aránya és ezáltal a megértendő információk nyelvi nehézsége, továbbá a megoldandó nyelvi-kommunikációs feladat összetettsége. Életszerű, informatív szövegek (könyvrészletek, magazin- és újságrészletek, reklámszövegek, brosúrák), amelyekhez kapcsolódó feladatok az életben is előfordulhatnak, a munkahelyen, iskolában, szabadidő eltöltésekor (az olvasottak rövid összefoglalása írásban, lényegkiemelés, konkrét információ kiszűrése, táblázat kitöltése).

Az írásbeli kommunikáció fogalmazási feladatait is külön tesztlap tartalmazza. Ebben mindegyik szinten két részfeladatot kell megoldani. Az egyik informális (kötetlenebb, személyes), a másik formális (kötött műfajú, többnyire nyilvános/közéleti jellegű) szöveg. Baráti és hivatalos levelek, esszék írása, hihető, életszerű kontextusban, valós élethelyzeteket és kommunikációs igényeket támasztva (gratuláció, kérés, reklamáció).

Az első két szinten általában előnyben részesítik az ECL tesztírók a képi stimulust a válaszadásokhoz, s az első három szinten megoldási mintát is kapnak a jelöltek az értési feladatokhoz.

A szóbeli kommunikáció vizsgáján a vizsgáztató egyidejűleg két jelölttel folytat közvetlen beszélgetést, és arra törekszik, hogy minél többet beszéltesse őket egymással is, miközben vizsgáztató társa folyamatosan értékeli a nyelvi teljesítményt a szabványúrlap szempontjai szerint. Ebben az egyébként magnóra rögzítendő beszélgetésben is a sokoldalú megközelítés a cél: a bemelegítő ismerkedést az adott szinttől függően valamilyen közérdekű vagy szakmai téma, valamint irányított képleírás vagy (D szinten) táblázatok, grafikonok összefüggéseinek értelmezése követi. A mindennapi beszédhelyzetek mellett a jelöltek foglalkozásához, illetőleg egyéni érdeklődésükhöz igazítva szakmai jellegű társalgás is folyik.

A szóbeli vizsgafeladatok szerkesztettségük alapján általában a szerkesztettől a szabadig jellemezhetők. Az ECL szóbeli feladatai félig szerkesztettek (semi-free) és szabadok (free). A szabad társalgás az

ECL vizsgarendszerben azért értékelhető jól, mert a vizsgázatók számára megfelelő értékelési szempontok állnak rendelkezésre. Az a tény pedig, hogy két jelölt vizsgázik együtt, már önmagában is életszerűbbé teszi a feladatot, hiszen a szóbeli egyik ismerve a két vizsgázó mindennapi és közéleti/közérdekű témákról folytatott párbeszéde, ahol kifejtetik véleményüket, vitatkozhatnak, egyetérthetnek vagy sem, a reaklási készségük mellett tesztelhető kérdésfeltevő/információkérő készségük is. Ezek jóval túlmutatnak azon, hogy egyszerűen „felmondanak” egy témát.

A vizsga egész szerkezetét és a négy készség mérését külön-külön is differenciált összetettség, következetes tartalmi és formai változatosság jellemzi. A vizsgázó számára mindez növelheti az esélyesség biztonságát, a vizsgázatók számára pedig megbízható összképet eredményez. A vizsga négy egysége teljesen egyenrangúan kezeli a négy készség mért eredményeit, ugyanis ezek pontszámai arányosan (25–25 %-kal) részesednek az összesen szerezhető 100 pontból. A vizsga akkor tekinthető minimálisan eredményesnek, ha e maximális pontszámnak legalább a 60%-át sikerül megszerezni, mégpedig mind összességében, mind részeiben (készségenként). A tesztek egységességét és megbízhatóságát a tesztkészítők rendszeres egyeztető értekezletei, illetőleg a kelő részletességgel megállapított értékelési szempontok és az ennek megfelelően felépített pontozási táblázatok garantálják.

Az értékelés szempontjait az írásbeli és a szóbeli részhez központi pontozási táblázatok részletezik szintenként. A fogalmazás értékelésében alkalmazott szempontok: nyelvhelyesség, írásbeliség, szókincs, stílus, kommunikatív hatékonyság. A szóbeli kommunikáció esetében: nyelvhelyesség, szóbeliség, szókincs, stílus, kommunikatív hatékonyság. Vagyis a nyelvi kompetencia mellett itt a pragmatika szempontjai is fontosak a tudásszint megítélésében: a helyesen választott és megfelelően alkalmazott regiszter csakugyan hatással lehet a beszédhelyzet feladatmegoldásának sikerére.

Az egyik legfontosabb elv az arányos megoszlás elve a mindenkori egység két részfeladata között, valamint ezeken belül. Eközben természetesen igazodni kell a megértés során azonosítandó információk számához – az ilyen szempontból mellékes, sőt adott esetben éppen elterelő vagy félrevezető információk (úgynevezett disztraktorok) bizonyos minimális kontextusában.

További fontos elem az, hogy az úgynevezett passzív készségek ezen a vizsgán egyenrangú kiegészítői az aktív készségeknek. A mérés egyéb tekintetben is kiegyensúlyozottan arányos. Az objektív mérést használjuk például a feleletválasztós (multiple choice), az igaz–hamis, illetve a párosításos feladattípusoknál, amikor is a vizsgázó választát helyesnek vagy helytelennek minősítjük. A szubjektív mérést a vizsgázó szóbeli teljesítményének, illetve fogalmazásának, önálló szövegal-

kötésének megítélésekor alkalmazzuk. Ilyenkor egy értékelési skálához/szempontrendszerhez mérjük az adott teljesítményt. Az értékelési skálák két típusa – a holisztikus és analitikus skála – közül az ECL az utóbbit használja, azaz a vizsgázó teljesítményét nem az összbemutató, az általános impresszió alapján ítéli meg, hanem a szóbeli/írásbeli-fogalmazási teljesítményt számos, egymástól jól elkülöníthető összetevő alapján értékeli.

Összhangban a vonatkozó szakirodalmi elvárásokkal és előírásokkal (Bachman – Palmer, 1996; Alderson – Clapham – Wall, 1995) az ECL nyelvvizsga megbízhatóságát azzal igyekszünk elérni, hogy

- egységes elveken alapuló standardizált tesztekkel állítunk össze, ezek anyagának kidolgozásához, a tesztek javításához egységes szempontokat, formátumokat és módszereket alkalmazunk;

- az értékeléshez olyan módszer(ek)e)t használunk, amely(ek)nek tartalmát kézikönyvek formájában pontosan meghatároztuk;

- az értékelést szabályzatba foglalt standardizált eljárásokkal, egységes szempontok alapján végezzük;

- a vizsgázók nyelvtudásának méréséhez, ahol ezt a feladat jellege lehetővé teszi, objektív-diszkrét pontos feladatokat (feleletválasztós, igaz-hamis feladatok, kiegészítéssel feladatok) használunk, a megoldások helyességének megbízhatóan egységes értékeléséhez a tesztek írásával együtt megoldókulcsot készítünk;

- a szubjektív-integratív feladatoknál a minél objektívebb értékelés érdekében egységes szempontokkal segítjük az (írás- és szóbeli) értékelők munkáját;

- az azonos vizsgatelsítmények azonos értékeléséhez a vizsgázók rendszeresen vesznek részt továbbképzéseken (workshop).

Fontos tudatosítanunk, hogy a módszer, amellyel a jelölt nyelvtudását mérjük, hatással lehet a vizsgázó teljesítményére. Ezt a szakirodalom módszer-effektusnak nevezi, aminek hatását az ECL nyelvvizsgarendszer igyekszik minimalizálni. Ehhez fontosnak tartja a tesztfeladatok változatosságát. Nem lehet ugyanis tudni, hogy a vizsgázónak szimpatikusak-e például a feleletválasztós teszt részek, vagy jobban kedveli a szövegkiegészítő/ elemhelyettesítő (szubsztitúciós) jellegűeket. Az ECL nyelvvizsgarendszer arra törekszik, hogy minden egyes készség mérésére lehetőleg többféle feladatot alkalmazzon. Minél több eltérő módszert alkalmazunk, annál biztosabbak lehetünk ugyanis abban, hogy nem egy bizonyos vizsgázótípusra szabtuk a feladatot. Fontos a feladattípusok váltogatása évről évre is, hogy ne legyenek azok előre megjósolhatók, és egyik típus se domináljon a tesztben. Az ECL vizsgafeladatok összeállításánál fontos szempont, hogy az egyes itemek pontértéke ne függjön egy másik elemtől. Kerüljük például az olyan feladatokat, ahol a válasz a második itemre csak az elsőre adott helyes válasz után lehetséges.

A felhasznált feladattípusok egyike a feleletválasztásos feladat. Mivel szigorúan, szintenként és készségenként rögzített szószámmal dolgoznak a tesztírók, ez a feladattípus általában csak a felsőbb szinteken kerül alkalmazásra. Itt minimum négy válaszlehetőségnek kell lennie, hiszen így is 25% esélye van a vizsgázónak arra, hogy csupán tippeljen a helyes válaszra. A válaszlehetőségek egyforma hosszúságúak, és a helyes válasz nem térhet el semmilyen más külső jegy alapján a disztraktoroktól. Kerüljük az igaz/hamis, igen/nem dichotómián alapuló válaszadás lehetőségét, hiszen ilyenkor 50 % esélye lenne a vizsgázónak a helyes válaszra. Az ilyen feladatoknál mindig van legalább még egy választási lehetőség („nincs a szövegben / mindketten/egyikük sem említette”).

A párosítás típusú feladatoknál fontos, hogy kellő számú disztraktort adjunk meg. Az információs transfert magasabb szinten alkalmazzuk. Ez a feladat nagyon életszerű. Itt a hallott vagy olvasott szövegből kell az adott információt táblázatra, grafikonra, térképre transzformálni. Fontos, hogy a feladat technikailag könnyen kivitelezhető legyen, ne kelljen sokat gondolkodni azon, hogy mi hova kerüljön egy nyelvi egységként könnyen megoldható feladatban.

Az ECL vizsgafeladatoknál a sorrendezést az olvasott szöveg értésének ellenőrzésére alkalmazzuk; a szövegkohézió megértését mérhetjük vele.

Az ECL vizsgatesztekben jól bevált a tényleges információs szakadékon alapuló feladattípus is: autentikus, realisztikus jellegénél fogva eleve valós kommunikációs helyzetet teremt.

A fenti feladattípusok az úgynevezett objektív módon javítható feladatokat képviselik, gyakorlatilag kulccsal történik a javításuk. Fontos egy tesztnél, hogy az objektív jellegű feladatok száma nagy legyen, és ne a szubjektív mérés domináljon. Ez alapvető szempont az ECL vizsgaanyagok összeállításánál.

Természetükből adódóan tipikusan szubjektív értékelésűek viszont az írásbeli kifejezőkészséget ellenőrző fogalmazások. Éppen ezért különösen fontos előtérbe helyeznünk annak követelményét, hogy még ezeknek értékelésén is pontosan meghatározott kritériumok alapján dolgozzék a javító tanár. Az értékelési szempontok tehát: nyelvhelyesség, írásbeliség (szövegtagolás és helyesírás), szókincs, stílus, kommunikatív hatékonyság (a kommunikációs feladat tényleges megoldása). A fenti értékelési szempontokhoz egy-egy értékelési skála tartozik.

A változatosságot tematikailag és a feladattípusok összeállításában is érvényesítjük. A feladatok összeállításánál fontos, hogy a kreatívabb és a mechanikusabb, a produktív és a reprodukív, a nyelvi és a vizuális ingerből kiinduló feladattípusok aránya és váltogatása megfelelő legyen. Több típusú szövegen – a teljesen külön e célra megszerkesztettől a szemi-autentikuson át az autentikusig terjedően – több típusú feladattal mérjük a vizsgázók nyelvi teljesítményét.

A már említett műfaji, tematikai és feladatbeli változatosságon túl a kommunikatív szempontok messzemenő érvényesítése biztosítja az ECL nyelvvizsgán megidézett helyzetek életszerűségét. Ezzel kapcsolatban még két fontos tényezőre szükséges utalni: az egyik az, hogy a tesztekben a nyelvtan – bár természetesen fontos értékelési szempont – nincs közvetlenül jelen, inkább működésének eredményét, hatását, termékét értékeljük (tehát parole-központú kritériumok szerint); a másik az, hogy a vizsga egynyelvűsége is ezt a természetes hatást fokozza. Összhatásában tehát a tesztelés messzemenően érvényesíteni kívánja a nyelvi és a kommunikatív kompetencia együttes mérését.

## IRODALOM

Alderson, J. C. – Clapham, C. – Wall, D. (1995): *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press, Cambridge.

Bachman, L. F. – Palmer, E. (1996): *Language Testing in Practice*. Oxford University Press, Oxford.

Canale, M. – Swain, M. (1980): Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, vol. 1/1. 2–25.

Grice, H. Paul (1975): Logic and conversation. *Syntax and semantics*, vol. 3. 41–57.

Selinker, Larry (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10. 209–231.

## KÖVETELMÉNYEK ÉS KOMPETENCIÁK A NYELVOKTATÁS TERVEZÉSÉBEN

Az idegen nyelvek oktatását (is) szabályozó tantervek műfajuknak megfelelő részletességgel tartalmazzák a nyelvoktatás célját, feladatát, követelményeit. A hierarchikus felépítés szerint – az alaptantervtől a kerettanterveken át a részletes helyi tantervekig – a különböző dokumentumok a célok olyan rendszerét rögzítik, amely kapcsolatot teremt a társadalom (egyén) igényei, szükségletei, értékrendje és az oktatási folyamat megvalósulása között. A cél és a követelmény tulajdonképpen a tanítási-tanulási folyamat két oldalról való megközelítése. A célok szerint választjuk meg az oktatás tartalmát, a követelmények adnak alapot a teljesítmény méréséhez, az értékeléshez. A céloknak és követelményeknek összhangban kell állniuk, ugyanazon tudásra, vagyis tartalomra vonatkoztatva.

A történelem folyamán a nyelvoktatási célokat és követelményeket egyrészt az általános tantervelméleti változások befolyásolták, másrészt pedig – a nyelvpedagógia specifikumaiból adódóan – a nyelvről, valamint a nyelvtanulásról való felfogások alakulása. A tantervekre általában jellemző a curriculum szemlélet előretörése, emellett az idegen nyelvi tantervekben olyan paradigmaváltás következett be (*Breen*, 1987), amely nyomán a nyelvszerkezet központú tantervekről átkerült a hangsúly a nyelvhasználat, valamint a tanulás szempontjait is jobban érvényesítő folyamatközpontú tantervekre. Ma már – amikor rendkívül szélesre duzzadt az ismeretanyag mennyisége – alapelv, hogy nem a tanulás tartalma, hanem a folyamat, a képességfejlesztés ad lehetőséget a tanulásra. A magyarországi tantervekben, így a nyelvoktatásban is reflektorfénybe került a személyiségfejlesztés, a kompetencia fogalom (*Nagy*, 2000). Ezen összefüggésekben az idegennyelv-oktatási célok, követelmények, a különböző tevékenységek és feladatok a nyelvi kompetencia mellett az általános kompetenciák fejlesztésére is irányulnak. A nyelvtanulást megalapozó általános kompetencia és a nyelvi kompetencia együttes fejlesztésének követelménye olvasható például az alaptantervben: „A nyelvtanulás során kifejlődő alapkészségek tegyék (a tanuló) számára lehetővé nyelvtudása továbbfejlesztését, illetve újabb nyelvek elsajátítását” (*NAT*, 1995). A következőkben azt vizsgáljuk, milyen összefüggések mutathatók ki a nyelvoktatási követelmények, valamint a kompetenciák fejlesztése között, továbbá mindezeknek milyen nyelvoktatási feladattípusok és tevékenységek felelhetnek meg.

Az általános kompetencia az alábbi összetevőkből áll: (1) személyiségjellemzők, attitűdök; (2) ismeretek, tapasztalatok; (3) jártasságok, készségek, képességek.

A személyiségjellemzők közül olyan tulajdonságoknak van kiemelten jelentős szerepe a nyelvtanulásban, mint az önbizalom, kockázatvállalás, befelé vagy kifelé fordulás, együttműködés, a nyelvtanulás iránti pozitív beállítódás (*Horváth, 1998, Bárdos, 2000*).

Az ismeretek és tapasztalatok részben személyes társadalmi tapasztalatokból, részben pedig a tanítás, tanulás eredményeképpen alakulnak ki. A nyelvoktatásban ide sorolható például a nyelvi szabályszerűségek felismerésének és használatának képessége. Igen lényeges a szociokulturális, illetve interkulturális ismeretek, tapasztalatok kialakulása is. A különböző kognitív szerkezetek, sémák, kommunikációs forgatókönyvek megfelelő működése elengedhetetlen a nyelvtanuláshoz. Például könnyebben alakítható ki az utazás témakörrel kapcsolatos nyelvhasználat, ha a tanulóban aktivizálható a pénztárral, jegyvásárlással, kalauzzal, ellenőrrel, csomagokkal összefüggő – ismeretek és tapasztalatok alapján – rögzült képek sora (*Widdowson, 1983, van Dijk, 1985, Swales, 1990*). A nyelvtanulás erősen épít az általános – a világ megismerésére vonatkozó – ismereteken (anyanyelv, matematika, földrajz, történelem, személyek, események, tárgyak, fogalmak, folyamatok és műveletek) kívül a szociokulturális ismeretekre és tapasztalatokra (napi tevékenységek, életkörülmények, értékek, attitűdök, konvenciók, viselkedési szabályok) nemcsak egy kultúrán belül, hanem interkulturális megközelítéssel, a másság iránti érzékenységgel is.

A készségek és képességek – a nyelvoktatás szempontjából lényeges – gyakorlati tényezői a következőket foglalják magukba: a társadalmi konvencióknak megfelelő viselkedés (látogatás); a mindennapi életben végzett általános tevékenységek (étkezés, öltözködés, háztartás); specifikus tevékenységek, amelyek például szakmai jellegűek is lehetnek (technikai eszközök kezelése, számítógép használata), vagy a szabadidős tevékenységekhez (művészetek, sport, hobbik) köthetők. Ide sorolhatók a tanulással kapcsolatos általános készségek és képességek is (tájékozódási képesség, lényeges és lényegtelen információk elkülönítése, tények és vélemények felismerése, információfeldolgozási eljárások).

A nyelvoktatás tartalmának megvalósítása szempontjából fontos általános kompetenciafejlesztés összhangban áll az alaptantervben általános célként és követelményként megfogalmazott személyiségfejlesztéssel. „A NAT-ban képviselt értékek, az egységes, alapvető követelmények és az ezekre épülő differenciálás egyaránt azt a célt szolgálják, hogy a tanulók – adottságaikkal, fejlődésükkel, iskolai és iskolán kívüli tanulásukkal, egyéb tevékenységeikkel, szervezett és spontán tapasztalataikkal összhangban – minél teljesebben bontakoztathassák ki személyiségüket” (*NAT, 1995*).

Az analitikus kutatásokkal feltárt személyiség szerkezetben a viselkedés folyamatának, a személyiség működésének alapvető feltételeit, összetevőit jellemezhetjük (Nagy, 1994, 2000), mely szerint a személyiségfejlesztés legáltalánosabb céljai a motivációs és az érzelmi karakter, a tudás, valamint a szocializáció fejlődésének az elősegítése. Nagy (2000) értelmezésében ez csak készleteik elsajátítása és rendszerré szerveződése által lehetséges. Javaslatára szerint a tantervnek azt kell rögzítenie, hogy ezeknek az alapvető összetevőknek a fejlesztése érdekében a motívumok, a képességek és a készségek milyen készleteit kell elsajátítani. A kompetenciák Nagy József (2000) meghatározásában a személyiség komponensei (komponensrendszerei), amelyek meghatározott funkciót szolgáló motívum- és képességrendszerek. A személyes kompetencia motivációs alapját képezik a biológiai szükségletek, a mozgás-szükséglet, az élményszükséglet, az önállósulási vágy, az öntevékenységi vágy. Képességbeli alapja az érdekértékelés, az önértékelés, az esztétikai értékelés, valamint a testi, zenei, vizuális alkotó- és befogadóképeség, szövegalkotó, műelemző képeség. A személyes kompetencia tudati alapja pedig a strukturált világtudat (a köznyelvi világkép) és éntudat. A szociális kompetencia a szűkebb és tágabb közösségekhez való kötődés. Motivációs alapját a társadalmi, erkölcsi szokások, attitűdök képezik. Képességbeli alapja a vezetés, együttműködés vagy segítség képessége. Tudati alapja a család, csoportok, tömeg, szervezetek, intézmények. A kognitív kompetencia az információ feldolgozását (információvétel, közlés, átalakítás, létrehozás, rendszerezés, tárolás) megvalósító motívumok, képességek és tudat rendszere. Motivációs alapja az aktivitást szabályozó ingerszükséglet (kíváncsiság, érdeklődés, tudásvágy), sikervágy, elismerési vágy, játékszeretet, tanulási szokások, tanulási életprogram. A kognitív kompetencia képességbeli alapja az információ feltárása, kognitív művelési képességek. Nagy (1994) idesorolja a megismerés képességét (megfigyelés, kódolás, dekódolás, értékelés, értelmezés), a kommunikációs képességet (közlés, információ vétele, nyelvhasználati képesség), a gondolkodási képességet (meglévő információ új információvá való átalakítása), valamint a tanulási képességet. A kognitív kompetencia tudati alapja a megismerésre, a kommunikációra, a gondolkodásra, a tanulásra vonatkozó alapvető ismeretek rendszere. A kompetenciák – Nagy József tanulmányain alapuló – összefoglalása olyan lényeges támpontokat mutat, amelyek a személyiség-központú tantervekben is tükröződnek.

Az 1960-as évek elején a programozott oktatás kapcsán merült fel az igény a célok minél pontosabb, mérhető megfogalmazására. Problémát jelentett ugyanis, hogy az olyan általános célmegállapítások, mint például „A tanuló ismerje fel, és értse meg az összefüggéseket a jelenségek között”, nem adnak megfelelő támpontot a tanárnak a cél eléréséhez szükséges tevékenység meghatározásához, emellett a teljesítmény



mérésére sem alkalmasak. Az általános célokat ezért pontosított követelményekké alakítjuk, operacionalizálásuk a tanítási-tanulási feladatok formájában kifejezett követelmények kialakítását jelenti. A követelményeknek tartalmazniuk kell (a) azokat a tevékenységeket, amelyeket a cél elérése érdekében a tanulónak végeznie kell; (b) azokat a feltételeket, amelyek mellett e tevékenységeket elvégzi; (c) azt a minimális szintet, amelyen a teljesítmény még elfogadható. Lényeges szempont, hogy az operacionalizált célkitűzés ne a tanítási folyamatra, a tanár cselekvésére, hanem a tanulásra, a tanuló tevékenységére irányuljon. Például: „Az oktatás célja, hogy a tanulókat bevezesse a nyelvtani alapok megismerésébe” nem tekinthető operacionalizált célnak. Ezzel szemben „A tanuló legyen képes arra, hogy az olvasmány szövegében a cselekvés gyakoriságára utaló szerkezeteket aláhúzza” már pontosan megfogalmazott iránymutató mind a tanítás, mind a mérés számára.

A nyelvoktatási célok követelményekké alakításakor *Valette* és *Disick* (1972) a következő szempontokat javasolták:

- a cél kifejezése (A tanuló demonstrálja...);
- a tanuló viselkedésének pontos meghatározása (A tanuló azonosítja, betűzi, kiválasztja);
- a feltételek megfogalmazása (20 perces osztálytermi tesztben);
- az eredményesség kritériuma (20 válaszból minimálisan 13 elfogadható szintű).

Az idegen nyelv hallás utáni megértésének fejlesztésekor például cél lehet olyan hosszabb interakciók, üzenetek és párbeszéd megértése, amelyek ismert elemeket tartalmazó rövid mondatokból állnak, illetve az ezekre való reagálni tudás. Ennek megfelelően alakíthatjuk ki a szükséges tevékenységet: egy helyi időjárás-jelentés meghallgatása után térképen jelek elhelyezése, vagy rövid interjú után összefoglaló írása.

A nyelvi kompetencia fejlesztéséhez szükséges területek közül nem lehet mindent operacionalizált céllá alakítani. A tényekké, adatokká alakítható ismeretek, vagy a nyelvtan számos elemének ellenőrzésére például kiválóan alkalmas lehet az operacionalizált célokon, követelményeken alapuló mérés (tesztelés), ugyanakkor a nyelvi kompetenciának számos olyan fontos összetevője is van, amelyek nem alakíthatók át a fentiek szerint, például a szociokulturális kompetencia fejlesztésének bizonyos elemei (értékkitelet, attitűdök). Káros is lenne a túlzott és mesterkéltszerű operacionalizálás.

Az operacionalizált célok, követelmények taxonómiákba foglalva rendezhetők el szintek szerint. Az egyik legnagyobb hatású taxonómiai rendszer kialakítása *Bloom* (1956) nevéhez kapcsolható. Rendszere a megfigyelhető viselkedésváltozások csoportosításán alapul, azokat értelmi (kognitív), érzelmi (affektív) és pszichomotoros területekre osztva. Az idegennyelv-oktatásban a Bloom-féle taxonómiát alapul véve *Valette* és *Disick* (1972) taxonómiája volt az első próbálkozás a cél

és követelmény taxonómia kidolgozására. Rendszerükben a kognitív területeket a nyelvtanulás receptív és produktív szempontjaihoz, a pszichomotoros területeket pedig a beszédhez és az íráshoz kötötték. Valette és kollégái a Bloom-féle taxonómiákat úgy módosították, hogy néhányat összevontak, kihagytak, illetve a nyelvtanulásnak megfelelően újakat vezettek be. Az affektív területeket külön kezelték, főleg a nyelvi tevékenységeknek tulajdonítottak fontos szerepet. A kategóriákat a következő öt csoportba osztották:

- mechanikus képességek (memóriától a megértésig),
- ismeretek (tények, szabályok, adatok),
- transzfer (új szituációban való felhasználás),
- kommunikáció (nyelvhasználat a kommunikáció természetes eszközeként),
- értékelés.

Az 1990-es évekre az idegennyelv-oktatás egyik legátfogóbb keretét nyújtja Stern (1992) többdimenziós modellje, amely az idegennyelv-oktatás céljait és követelményeit négy dimenzióra osztva

- nyelvi teljesítményhez,
- kognitív,
- affektív,
- transzfer célokhoz kötve foglalja össze.

Empirikus vizsgálatok támasztják alá, hogy a nyelvtanítási gyakorlatban érvényesülnek és érvényesíteni is kell a kognitív, affektív, valamint transzfer célokat és követelményeket. A következőkben az idegen nyelvi tantervekből és a nyelvoktatási gyakorlatból vett néhány kiválasztott példával táblázatban foglaljuk össze, hogy a kognitív célkategóriáknak, követelményeknek milyen nyelvoktatási feladattípusok, tevékenységek felelhetnek meg. (1. táblázat)

Az affektív célok és követelmények az idegennyelv-oktatásban a következő területekre irányulnak: a nyelvtanuláshoz való hozzáállás, motiváció, a nyelvtanulás iránti érdeklődés serkentése; a nyelvtanulás tanítása; lehetőségek teremtése a nyelvről és a nyelvtanulásról folytatott beszélgetésekhez; a nyelvtanulás öröme, érdeklődés és pozitív hozzáállás fejlesztése, az önbizalommal végzett tanulói munka, közös munkára való készség, másoktól való tanulás, az iskolán kívüli nyelvtanulással kapcsolatos hatások bevonása; szükségletelemzés, közvetlen igények felmérése, visszacsatolása a tanítási-tanulási folyamatba.

Az alapvető fogalmak megértése a transzferhatást is segíti. Az anyanyelvről és az előzetesen már tanult idegen nyelv(ek)ről való ismeret például alapul szolgálhat a nyelvtanulás összefüggéseinek érvényesítéséhez. Ebből a szempontból különösen jelentős a tantárgyak közötti összefüggések szerepe.

kognitív célok, követelmények	nyelvoktatási feladattípusok, tevékenységek
<p><i>Megismerés, megértés</i> A tanuló megérti a mindennapi kifejezéseket, az információ megértését verbális vagy nem verbális kifejezéssel jelzi.</p>	<p>A tanuló megnevez, felsorol, válaszol a ki, mi, mit, hol, mikor kérdésekre, táblázatot tölt ki, ábrán szereplő részleteket címkéz. Megnevezi a nyelvterületi ország(ok) ismertebb városait.</p>
<p><i>Értelmezés</i> A tanuló képes összehasonlításra, a vélemény kialakításához szükséges álláspontok felismerésére.</p>	<p>A tanuló összehasonlít, rámutat az ok-okozati összefüggésre, ténymegállapításhoz alátámasztást keres a szövegből, válaszol a miért kérdésre.</p>
<p><i>Alkalmazás</i> A tanuló eseményeket, folyamatokat képes leírni.</p>	<p>A tanuló kronológiailag elrendezett információkat, adatokat felhasználva hosszabb összefüggő szöveget készít.</p>
<p><i>Analízis</i> A tanuló képes részleteket megfigyelni személyek írásbeli jellemzéséhez.</p>	<p>A tanuló képen szereplő személyeket külső megjelenésük alapján jellemez (haj, szem színe, arc, testalkat, öltözék).</p>
<p><i>Szintézis</i> A tanuló képes többféle információ összefoglalására.</p>	<p>A tanuló hallott és olvasott információk adatai alapján írásbeli összefoglalást készít.</p>
<p><i>Értékelés</i> A tanuló adott szempontok alapján képes információt megítélni, véleményét rvekkel alátámasztani.</p>	<p>A tanuló egy megadott problémára reagálva írásban tanácsot ad.</p>

I. táblázat. Kognitív követelményeknek megfelelő nyelvoktatási feladattípusok, tevékenységek

Összegzőképpen tehát a fenti számos szempont áttekintését azzal foglalhatjuk össze, hogy az idegennyelv-oktatás követelményei a személyiségfejlesztés szolgálatába állíthatók, tudatosításuk alapot teremt a tanítási-tanulási folyamat tartalmának meghatározásához, megvalósításához és értékeléséhez, a szükséges feladatok és tevékenységek tervezéséhez a kompetenciák fejlesztése érdekében.

## IRODALOM

- Bárdos J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bloom, B. S. (ed., 1956): *The Taxonomy of Educational Objectives. The Clarification of Educational Goals*. MacKay, New York.
- Breen, M. P. (1987): Contemporary paradigms in syllabus design I–II. *Language Teaching*, 3. 81–192; 4. 157–1174.
- Horváth Gy. (1998): *Pedagógiai pszichológia*. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.

- Kurtán Zs. (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
- Nagy J. (1994): Tanterv és személyiségfejlesztés. *Educatio*, 3. 367–380.
- Nagy J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Stern, H. H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Swales, J. (1990): *Genre Analysis*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Valette, R. –/– Disick, R. (1972): *Modern Language Performance Objectives and Individualisation*. Harcourt Brace, New York.
- van Dijk, T. A. (ed., 1985): *Handbook of Discourse Analysis. 4 Vols.* Academic Press, London.
- Widdowson, H. G. (1983): *Learning Purpose and Language Use*. Oxford University Press, Oxford.

## AZ IDEGEN NYELVI KERETTANTERVEK PROBLEMATIKÁJA

**A**NAT bevezetését az idegen nyelvek oktatásában még ki sem értékeltük igazán, amikor megjelentek az úgynevezett kerettantervek. Korábbi előadásaimban már volt szó a NAT Élő idegen nyelv műveltségterület tantervi tartalmaival és követelményeivel kapcsolatos gondokról. A hirtelen elkészült kerettanterv a hozzárendelt mellékletekkel, amelyek az egyes élő idegen nyelvekre már konkrét példákat tartalmaznak, megcsillantotta a reményt, hogy könnyebb lesz megfelelő helyi tantervet készíteni. Akik ebben reménykedtek, azoknak némileg csalatkoznuk kellett. Előadásomban ennek okait szeretném röviden ismertetni.

A kerettanterv bevezetését *Kojanitz László* az Új Pedagógiai Szemlében<sup>1</sup> a következőkkel indokolta:

(a) A NAT szabályozása nem volt egyértelmű. Több területen találtak a NAT célkitűzéseinek ellentmondó tartalmakat is. Ezen felül nem biztosítja az oktatás rendszerszerűségét. Ezek a kritikai megállapítások az Élő idegen nyelv műveltségterület szempontjából helytállóak. Bár prioritásként nevezi meg a NAT az idegen nyelvek oktatását, mégis igen szűk időkeretet állapított meg részére.<sup>2</sup> A pragmatikus szemlélet tartalom- és követelményrendszer pedig elhanyagolja a kommunikatív nyelvtanítás személyiségfejlesztő szerepét.

(b) A NAT alapján igazán kevés valóban önálló helyi tanterv született, ami egy iskola saját oktatási programját tükrözné vissza. *Kojanitz* adatokat említ, miszerint „a helyi tantervek nagy része, mintegy 90%-a átvett tantervi mintákat használt fel”, ezen belül „az iskolák 67%-a 5-10 mintatantervből” dolgozott, aminek eredménye szakmailag eléggé eklektikus, nem koherens tantervek lettek. Így a NAT nem járult hozzá az oktatás színvonalának emeléséhez.

(c) A kerettanterv segítségével az oktatáspolitikát azt reméli, hogy jobban meg lehet valósítani a NAT alapvetően pozitív célkitűzéseit. Ez elsősorban a tanulásközpontú iskola lenne, ahol nem az ismereti anyag növekszik, hanem a készségek – köztük a tanulás képessége – fejlődnek jobban.

A kérdés csak az, hogy mennyiben sikerül a most kibocsátott kerettantervnek az Élő idegen nyelv oktatásában a fentieket megoldani. Előtte azonban szükséges röviden áttekinteni az idegen nyelvi kerettanterv vázlatos szerkezetét:

Áttekintés az élő idegen nyelv kerettanterv szerkezetéről:<sup>3</sup>

*I. négyévenként kifejtve:*

- tantárgyi rendszer és óraszámok
- célok és feladatok
- a fejlesztés kiemelt területei

*II. évenként kifejtve*

- évfolyam megnevezése és összórászáma
- célok és feladatok
- fejlesztési követelmények (témalista – ajánlás)
- témakörök, tartalmak (kommunikációs szándékok, fogalomkörök)
- a továbbhaladás feltételei (hallott szöveg értése, beszédkészség, olvasott szöveg értése, íráskészség)

*III. Kétévenként kifejtve az adott idegen nyelv tanításánál a következő tantárgyi tartalmakhoz:*

- tartalom (kommunikációs szándékok – a beszédszándék megnevezése, példa/példamondat, fogalomkörök – a fogalomkör megnevezése [nyelvtani terminus], példa)

A kerettantervet alaposabban áttanulmányozva arra a következtetésre jutottam, hogy a NAT-tal kapcsolatban megnevezett problémák döntő részét ez a dokumentum sem oldotta meg. A célok és fejlesztési követelmények eltérése az alapfokú nyelvtanítás szintjén a legszembeötlőbb. A kerettanterv igen helyesen már a negyedik évfolyamban megkezdte az első idegen nyelv oktatását és nem nyelvi célokat helyez előtérbe, hanem inkább lélektani célokat fogalmaz meg. A fő feladat az, hogy kedvet ébresszen a gyerekekben, sikerélményhez juttassa őket a nyelvtanulás kezdeti szakaszában. Ezt a receptív készségekre alapozva kívánja elérni, nemcsak a tanulás első évében, hanem a későbbiekben is. Ehhez képest a „Témakörök, tartalmak” elég nagy mennyiségű ismeretanyagot tartalmaznak – főleg a fogalomkörök leírásában –, a „továbbhaladás feltételei”-ben pedig a produktív oldal legalább ugyanolyan súllyal szerepel, mint a receptív, ami ellentmond a céloknak. A korosztály olyan tanulási jellemzői, mint az imitatív készség, az idegen nyelvi artikulációs bázis kialakítása, a fonetikai kompetencia fejlesztése, sehol nem jelennek meg. Az ötödik évfolyamtól kezdve kívánja a kerettanterv a gyerekekben kifejleszteni az „autonóm nyelvtanulót”. A nyelvtanulás tanulása, a különböző tanulási technikák és stratégiák azonban semelyik szinten nem fordulnak elő, mint tantárgyi tartalom.

A középfokú nyelvtanítás követelményrendszere már egyáltalán nem épít arra a felismerésre, miszerint a receptív oldalra támaszkodva kell(ene) felépíteni a kommunikatív kompetenciát. E téren a hiányosságok szerintem egyik alapvető oka az a tény, hogy a nyelvtudás tartalmát, annak szintjeit a kerettanterv sem járja körül kellőképpen. A dokumentum az Európa Tanács idegennyelv-oktatásra vonatkozó szintleírását veszi

alapul<sup>4</sup>, de kimeneti szintnek mégis köztes stádiumokat ad meg (például az első idegen nyelv esetében B1 és B2 közötti szint). Az Európa Tanács szintleírása, illetve az a táblázat, amit a kerettanterv utolsó oldala ebből közöl, csak nagyon röviden jellemzi az elvárt nyelvtudást, például nem tér ki külön a hallott és az olvasott szövegértésre, csak ‘értésről’ illetve ‘szövegértésről’ van szó általában. A produktív oldalnál sem mindig érzékelhetők a szóbeli és írásbeli készségek közötti különbségek. A követelmények döntően a nyelvhasználat tartalmi részére vonatkoznak.

A kerettanterv ezzel szemben elsősorban mennyiségi és formai követelményeket tükröz. Megnevezi, milyen hosszú lehet az a szöveg, amit meg kell a tanulónak értenie, a produktív oldalon pedig – valószínűleg ‘minőségi’ követelményként – inkább formai elvárásokat fogalmaz meg, mint például a tanuló legyen képes választékos mondatokban közléseket megfogalmazni, összetettebb struktúrákban, rendezett formában beszélni, illetve írni. Ezt érzékelteti a következő összevetés is:

## KÖVETELMÉNYEK A GIMNÁZIUMI OKTATÁSBAN AZ ELSŐ IDEGEN NYELVRE VONATKOZÓAN

kerettanterv 11-12. évfolyamra:

ET szintleírása szerint:

### *hallott szöveg értése:*

A tanuló legyen képes kb. 200 szavas köznyelvi szövegben

- a lényeges információt a lényegtelenről elkülöníteni;
- ismeretlen nyelvi elemek jelentését a kontextusból kikövetkeztetni;
- fontos információt megérteni;
- specifikus információt azonosítani;
- köznyelvi beszélgetést vagy monologikus szöveget különösebb nehézség nélkül megérteni.

### B1

Megérti a fontosabb információkat a világos, standard szövegekben, amelyek ismert témáról szólnak, és gyakori helyzetekhez kapcsolódnak a munka, az iskola és a szabadidő stb. terén. Elbaldogul a legtöbb olyan helyzetben, amely a nyelvterületre történő utazás során adódik.

### *olvasott szöveg értése:*

A tanuló legyen képes

- kb. 250 szavas köznyelvi szöveget elolvasni, ezen belül a lényeges információt a lényegtelenről elkülöníteni;
- ismeretlen nyelvi elemek jelentését a kontextusból kikövetkeztetni;
- fontos információt megtalálni;
- specifikus információt azonosítani;
- anyanyelven és/vagy célnyelven összefoglalni;
- egyszerű vagy egyszerűsített publicisztikai vagy irodalmi szöveget különösebb nehézség nélkül megérteni.

### B2

Meg tudja érteni az összetettebb konkrét vagy elvont témájú szövegek fő gondolatmenetét, beleértve ebbe a szakterületének megfelelő szakmai beszélgetéseket is.

**Beszédkészség:**

A tanuló legyen képes

- árnyaltabban megfogalmazott kérdésekre összetettebb struktúrákban rendezett válaszokat adni;

- választékos mondatokban közléseket megfogalmazni, kérdéseket feltenni, eseményeket elmesélni, érzelmeket kifejezni;

- megértési ill. kifejezési problémák esetén segítséget kérni;

- beszélgetésben részt venni;

- társalgásban más véleményét kikérni, álláspontját megvédeni.

B1

Elboldogul a legtöbb olyan helyzetben, amely a nyelvtérületre történő utazás során adódik. Egyszerű, folyamatos szöveget tud alkotni olyan témában, amelyeket ismer, vagy amelyek az érdeklődési körébe tartoznak.

B2

Olyan szintű normális interakcióra képes anyanyelvű beszélővel, folyamatos és spontán módon, hogy az egyik félnek sem megerhelő.

**Íráskészség:**

A tanuló legyen képes

- kb. 200 szavas, tényszerű információt közvetítő, néhány bekezdésből álló szöveget írni;

- gondolatait és érzelmeit változatos kifejezésekkel és mondatstruktúrákkal, a megfelelő nyelvi eszközök használatával, logikai összefüggések alapján bekezdésekbe rendezett szövegben megfogalmazni;

- különböző szövegfajtákat létrehozni; változatos közlésformákat használni.

B1

Le tudja írni a tapasztalatait és különböző eseményeket, álmokat, reményeket és ambíciókat, továbbá vázlatosan meg tudja indokolni a különböző álláspontokat és terveket.

B2

Világos, részletes szöveget tud alkotni különböző témákról, és képes kifejteni a véleményét valamilyen témáról úgy, hogy részletesen tudja a különböző lehetőségekből adódó előnyöket és hátrányokat.

## 2. táblázat. Produktív készségek

Miképp készülhet el a helyi tanterv a kerettanterv segítségével? A NAT alapján az iskolák döntő többsége az OKI tantervi adatbankjából töltötte le a mintát, és minimális változtatásokkal mint helyi tantervet nyújtotta be jóváhagyásra. Az iskoláknak most sincs elég idejük arra, hogy a kerettanterv szellemében átdolgozzák az amúgy sem saját készítésű tantervet, várnak, míg az adatbank előrukkol az új verzióval. De a tankönyvkiadók is igyekeznek segíteni. Ez a segítség azonban szerintem kissé veszélyes és kétes értékű, hiszen a kiadók ezzel egyben saját tankönyveiket is propagálják.

A kerettanterv nem tartalmaz módszertani ajánlásokat. Kojanitz szerint azért, „hogy bármely pedagógiai felfogás vagy módszer egyoldalú megjelenítését vagy kizárását jelentse”<sup>5</sup>. Egy valamivel korábbi interjúban *Fazekas Márta* azonban jelentős szakmódszertani megújulást várt a kerettanterv bevezetésétől. Bár tíz évvel ezelőtt jelentős szakmódszertani megújulás kezdődött a nyelvtanárképzésben – legalábbis ami az angol és a német nyelvet illeti –, de ennek megtartására nem volt elég akarata a döntéshozók részéről. Az eredmény: a kommunikatív



szemlélet térhódítása megtorpant. Ezt érzékelteti Fazekas Márta is a vele készült interjúbán: „A nyelvoktatás módszertana ... nem teljes mértékben felel meg az uniós elvárásoknak. Az eddigi módszerekkel nem alakítható ki megfelelő kommunikatív kompetencia. A nyelvet tanulónak nem bonyolult nyelvtani tesztekkel kell megoldania, ... hanem azt kell elérni, hogy minél jobban ki tudja magát fejezni mind szóban, mind írásban. ... tehát ezen a területen frissítésre, módszertani újításokra van szükség”<sup>6</sup>.

Az egyes tankönyvkiadók ezt a folyamatot erősíthetik, vagy éppen torpedózhatják meg. Ez utóbbira példa az az eset, amikor egy kiadó a kerettanterv panelszövegeit alkalmazza, amibe azonban belerejti a saját tankönyveire jellemző vonásokat is. A második idegen nyelv követelményrendszere a kerettanterv szerint csak kis mértékben tér el az első idegen nyelvtől, s a követelmények megfogalmazása igen hasonló. A példában az első idegen nyelv követelményei a kerettantervből valók, a második idegen nyelvet pedig egy tankönyvkiadó készítette, amihez évekre lebontva megadja a tankönyveihez illeszkedő tananyag-felosztást is. Első látásra könnyen elhíhető, hogy itt egy kompatibilis tantervvel van dolgunk. Ha azonban megnézzük például az értési készségeket, találhatunk egy különbséget: mind a hallott, mind az olvasott szövegértésben szerepel a „szöveg összefoglalása magyarul és/vagy célnyelven”. Az ET szintleírásai sehol, a kerettanterv pedig csak az olvasott szövegértésnél tartalmaz ilyen követelményt. Azok a tankönyvek, amit a kiadó így is népszerűsíteni kíván, sok fordítási feladatot tartalmaznak, ezzel tovább erősítve a grammatizáló-fordított nyelvoktatást. Az ilyen esetben igen sajnálatos, hogy a kerettanterv nem tartalmaz semmilyen módszertani ajánlást.

## KÖVETELMÉNYEK A GIMNÁZIUMI OKTATÁSBAN KERETTANTERV 11–12. ÉVFOLYAMRA

Második idegen nyelv egy kiadói tanterv alapján (A2-B1)	Első idegen nyelv (B1-B2)
<p>Hallott szöveg értése: A tanuló legyen képes kb. 200 szavas szövegben a lényeges információt a lényegtelenről elkülöníteni; ismeretlen nyelvi elem jelentését a kontextusból kikövetkeztetni; fontos információt megérteni; specifikus információt azonosítani; köznyelvi beszélgetést v. monologikus szöveget magyarul és/vagy a célnyelven összefoglalni.</p>	<p>Hallott szöveg értése: 200 szavas köznyelvi szövegben a lényeges információt a lényegtelenről elkülöníteni; ismeretlen nyelvi elem jelentését a kontextusból kikövetkeztetni; fontos információt megérteni; specifikus információt azonosítani; köznyelvi beszélgetést vagy monologikus szöveget különösebb nehézség nélkül megérteni.</p>
<p>Olvasott szöveg értése A tanuló legyen képes kb. 250 szavas szöveget elolvasni, ezen belül a lényegest a lényegtelenről elkülöníteni; fontos és specifikus információkat megtalálni; magyarul összefoglalni; egyszerű v. egyszerűsített publicisztikai vagy irodalmi szöveget magyarul és/vagy a célnyelven összefoglalni.</p>	<p>Olvasott szöveg értése: A tanuló legyen képes kb. 250 szavas köznyelvi szöveget elolvasni, ezen belül a lényeges információt a lényegtelenről elkülöníteni; ismeretlen nyelvi elemek jelentését a kontextusból kikövetkeztetni; fontos információt megtalálni; specifikus információt azonosítani; anyanyelven és/vagy célnyelven összefoglalni; egyszerű vagy egyszerűsített publicisztikai vagy irodalmi szöveget különösebb nehézség nélkül megérteni.</p>

### 3. táblázat. Értési készségek

A fentiekben csupán a szintleírásokból fakadó problémákra utaltam. A kerettanterv nem ad eligazítást továbbá abban sem, hogy a felsorolt tantárgyi tartalmakon kívül még mi mindennel kellene foglalkozni a nyelvórán (például kiejtés fejlesztése, ország ismereti vonatkozások, a nyelvtanulás stratégiáinak elsajátítása). A módszertani ajánlások hiánya pedig odavezet, hogy egyáltalán nem fordul elő a kerettanterv elején megemlített úgynevezett „belépő tevékenységformák”. Pedig az idegen nyelvek tanításában igen fontos szerepet kellene kapni a változatos tevékenységformáknak. Sokan ma már el sem tudják képzelni, hogy a nyelvórákon ne forduljon elő pármunka, csoportmunka. De ha ez nem jelenik meg e fontos dokumentumban, akkor nem valószínű, hogy a helyi tantervben teret kap, és így könnyen előfordulhat, hogy a gyakorlatban szabad utat enged a frontális órai munkához való visszatérésre. Már a pedagógiai szakirodalomban is felfigyeltek „az intellektuális és deduktív logikához” való visszatérés tendenciájára.<sup>7</sup>

Beszédkészség:	Beszédkészség:
A tanuló legyen képes árnyaltabb kérdésekre összetettebb válaszokat adni; választékos mondatokban közléseket megfogalmazni, kérdéseket feltenni, eseményeket elmesélni, érzelmeket kifejezni; gondolatait logikusan, választékosan előadni; megértési és kifejezési problémák esetén segítséget kérni; társalgást követni; beszélgetésben részt venni, társalgásba bekapcsolódni; álláspontját kifejteni.	A tanuló legyen képes árnyaltabban megfogalmazott kérdésekre összetettebb struktúrákban rendezett válaszokat adni; választékos mondatokban közléseket megfogalmazni, kérdéseket feltenni, eseményeket elmesélni, érzelmeket kifejezni; megértési ill. kifejezési problémák esetén segítséget kérni; beszélgetésben részt venni; társalgásban más véleményét kikérni, álláspontját megvédeni.
Íráskészség:	Íráskészség:
A tanuló legyen képes kb. 200 szavas, tényszerű információt közlő, néhány bekezdésből álló szöveget írni; gondolatait, érzelmeit változatos kifejezésekkel és szerkezetekkel, logikai összefüggések alapján rendezett szövegben megfogalmazni; különböző szövegfajtákat létrehozni; változatos közlésformákat (leírás, elbeszélés, jellemzés) használni.	A tanuló legyen képes kb. 200 szavas, tényszerű információt közvetítő, néhány bekezdésből álló szöveget írni; gondolatait és érzelmeit változatos kifejezésekkel és mondat szerkezetekkel, a megfelelő nyelvi eszközök használatával, logikai összefüggések alapján bekezdésekbe rendezett szövegben megfogalmazni; különböző szövegfajtákat létrehozni; változatos közlésformákat használni.

#### 4. táblázat. Produktív készségek

Még számos kritikai észrevétel lehetne tenni. Csak remélni tudom, hogy a 90-es években megkezdett módszertani fejlődés csupán megtorpant, de a tantervi elvárások nyomán talán mégis tovább folytatódik. Ehhez fontos lenne, hogy a nyelvtanárok intenzíven éljenek minden szakmai reflexió lehetőségével.

## JEGYZET

1 <http://www.oki.hhu/cikk.asp?Kod=2000-04-np-Kerber-Kerettanterv.html>

2 A kerettantervvel kapcsolatban a rendelkezésre álló idő problémájával itt most nem kívánok foglalkozni.

3 Petneki Katalin (2000): *Segédlet az idegen nyelv kerettanterv idegen nyelvű mellékleteinek használatához a helyi tantervek kidolgozásában*. Készült az Oktatási Minisztérium megbízásából 2000-ben.

4 *Kerettanterv tantárgyi fizetek 2*. Idegen nyelv. Oktatási Minisztérium, 2000, 436.

5 <http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=2000-04-np-Kerber-Kerettanterv.html>

6 <http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=2000-07-ta-Menus-Tanuljunk.html>

7 *Útmutató a kerettanterv alapján készülő helyi tantervhez*. (2000) Német. Ált. isk. gimn., szakközépiskola, szakiskola. Nemzeti Tankönyvkiadó Idegen Nyelvi Szerkesztősége. Budapest.

## IRODALOM

*Kerettanterv tantárgyi füzetek 2.* (2000) Idegen nyelv. Oktatási Minisztérium.

Kerber Zoltán (2001): A kerettanterv hatása a NAT-ra és a helyi tantervre – Interjú Kojanitz László főosztályvezetővel. *Új Pedagógiai Szemle*, <http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=2000-04-np-Kerber-Kerettanterv.html> (2001.01.30.)

Menus Borbála (2001): Tanuljunk nyelveket – másképpen! Interjú Fazekas Mártával. *Új Pedagógiai Szemle*, <http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=2000-07-ta-Menus-Tanuljunk.html> (2001.04.12.)

Schüttler Tamás (2001): Folyamatos tantárgyfejlesztés nélkül nem létezhet korszerű szellemiség tanügy. A kerettantervről beszélget Horváth Zsuzsával Schüttler Tamás. *Új Pedagógiai Szemle*, <http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=2000-07-ta-Schuttler-Folyamatos.html> (2001.04.12.)

STANITZ KÁROLY

## A KISGYERMEKKORI IDEGENNYELV-OKTATÁS DOKUMENTUMOK TÜKRÉBEN

### BEVEZETÉS

A tanügyigazgatás területén bekövetkező változások újra és újra felszínre hoznak egy kérdést, amely a hatvanas években vetődött fel először konkrét formában, azóta minden évtized adott rá valamilyen választ, az igazi azonban még mindig késik. Ez a kérdés az intézményes (iskolai) kisgyermekkorú idegennyelv-oktatás megítélése, ami látszólag tanügy igazgatási probléma, valójában azonban módszertani kérdés. Úgy tűnik, e kérdésben a szakma nem tud megegyezésre jutni – ezt bizonyítja a legutóbbi szabályozás, a kerettanterv, amely változatlanul nem ad helyet hivatalosan az idegen nyelvnek az alsó tagozaton, bár nem is tiltja, illetve visszahozza a nyolcvanas évek megoldását, a negyedik osztálytól való kezdést. Pedig az élet már rég megadta a választ arra a kérdésre, hogy kell-e idegen nyelvvvel foglalkozni kisgyermekkorban: alig van olyan alsó tagozat, de még óvoda sem, ahol valamilyen idegen nyelvi foglalkozás ne lenne, igaz, nem felsőbb utasításra, hanem a szülők kívánságára.

E több évtizedes vita eldöntéséhez szeretnék hozzájárulni azzal, hogy megkísérlem áttekinteni a magyarországi intézményes kisgyermekkorú idegennyelv-oktatásnak az utóbbi negyven év során megjelent néhány dokumentumát. Az áttekintés során bemutatok a hatvanas évek néhány kísérleti programjával kapcsolatban megjelent tanulmányt, beszámolót, szólok a hetvenes évek elején beindított szakosított tantervű iskolákról, a nyolcvanas évek elején bevezetett negyedik osztályos kezdés körülményeiről, az intézményes nyelvoktatás egy sajátos kísérletének, a *Zsolnai*-féle ÉKP programnak idegennyelv-oktatási koncepciójáról, a NAT és a kerettantervek bevezetése nyomán kialakult helyzetről. A bemutatás a programok/tantervek, a tananyagok/tanári kézikönyvek és ezen keresztül a módszerek vizsgálatával történik. Végül összehasonlításképpen szólok az uniós irányelvekről és a Nürnbergi Ajánlásokról.

## KÍSÉRLETI PROGRAMOK A HATVANAS ÉVEKBEN

*Banó István*, az Országos Pedagógiai Intézet munkatársa a következőket írja a 10–11. életév előtti korban folyó idegennyelv-oktatásról: „Az idegennyelv-oktatásnak ez iránt a formája iránt ma világszerte nagy érdeklődés nyilvánul meg; évről évre nő a nyelvtanuló gyerekek száma; kísérletek folynak a tananyag, az alkalmazott módszerek kérdéseit illetően. Általános jelentősége mellett speciális jelentőségűvé vált ez a kérdés számunkra is: az úgynevezett „idegen nyelvi iskolák” megvalósításával nagyobb mértékben fog megkezdődni az idegennyelv-tanítás az általános iskola alsó tagozatában is. Az idegen nyelvi iskolák megvalósítása pedig már nem is a közeljövő, hanem a ma feladata” (*Banó*, 1962).

A „nagyobb mértékben” azt jelentette, hogy néhány iskolában már folytak kísérleti programok. Ilyen program volt *Pánczél Katalin* gyulai németnyelv-oktatási kísérlete, amely az 1959/60-as tanévben indult a gyulai III. számú Általános Iskolában, és amely indításának az volt az oka, hogy a város egyik óvodájában előzőleg működött egy német csoport, és a szülők szerették volna, ha a gyerekek folytathatják a nyelvtanulást. 1962-ben, amikor a tanárnő beszámolt eredményeiről (*Pánczél*, 1962) már három évfolyamon folyt az oktatás egy-egy tanulócsoporthoz.

A kísérleti oktatás programját *Pánczél Katalin* maga alakította ki, ennek során a nemzetiségi iskolák tankönyveit használta fel: első és második osztályban a beszélgetési anyagot tartalmazó segédkönyvet, második osztályban az írás-olvasás tanításához a nemzetiségi iskolák olvasókönyvét, harmadikban pedig *Bariska Mihály – Maros Istvánné*: Német nyelvkönyv az általános iskolák III–IV. osztálya számára című tankönyvét. A német nyelv tanítása minden osztályban heti 2-2 órában folyt, az első osztályban „óvodai módszerrel”, vagyis csak szóban, a második osztálytól a gyerekek már írást és olvasást is tanultak.

Az első és második osztályban a tananyag elrendezése nagyjából megegyezett a magyar nyelvű beszélgetés tárgyköreivel, annak azonban csak egy részét ölelte fel. Így az első osztályban olyan versikéket, dalokat tanultak a gyerekek, amelyek például a tisztasággal, a kutyával, macskával, lóval kapcsolatosak.

Ami az alkalmazott módszert illeti, bár a tanárnő nem nevezi meg, az az akkoriban korszerűnek tartott audio-orális módszer és a Gouin-sorok a gyerekek életkori sajátosságaihoz igazítva vers, dal, játék, rajz és torna formájában. A tanítás az első perctől kezdve német nyelven folyt.

Egy másik kísérletről, amelynek során francia nyelvet tanítottak az általános iskola harmadik osztályától kezdve, *Ágoston György* (1966) szegedi gyakorló gimnáziumi tanár számol be. A kísérlet 1963-ban indult a harmadik osztályban. Arról, hogy mi indokolta a kísérlet beindí-

tását, a következőket írja: „Szeged város kulturális fejlődésének új fejezetéhez hozzátartozik a szabadtéri játékok felújítása. Az ezzel kapcsolatos megnövekedett idegenforgalom magával vonja az idegen nyelvek tanulásának szükségességét. Tehát csupán helyi vonatkozásban és egyetlen szemszögből tekintve is hiánypótló az a tanügyi intézkedés, amely városunkban is létrehozta a gimnáziumok nyelvi tagozatú osztályait. Még inkább biztosítja az idegen nyelvek elsajátítását, hogy (bár egyelőre csak kísérletként) már az általános iskola alsó tagozatában megindult egy-egy kijelölt idegen nyelv oktatása.”

Ágoston György beszámol arról, hogy a kísérleti osztály az általános iskola kötelező anyagán felül öt órában tanulta a francia nyelvet. A tantervet illetően arról ír, hogy a minisztérium által kiadott tematikát, valamint a később megjelent képes francia nyelvkönyvet használták fel a programjuk összeállításánál, amelynek kialakítására szabad kezet kaptak. Az alkalmazandó módszer az audio-orális módszer volt. Mivel a könyvet kezdetben nem ismerték, így az oktatás a könnyen szemléltethető iskolai tantárgyakból indult ki, majd az utca és a család következett. Az oktatás céljait az akkori tantervek („a társadalmi igényeknek megfelelően”) a gyakorlati nyelvoktatásban jelölték meg, vagyis olyan dolgok megtanítását követelték meg idegen nyelven, amelyeket a tanulók a gyakorlatban, megfelelő beszédkészséggel alkalmazni tudnak. „Ma még nincsen kiforrott módszer a kicsinyek nyelvoktatására; az ismétlési készségük lehet az alap, melyre építhetünk. Ebből indultam el én is. Fő elvem volt: egy szót sem magyarul! Még magyarázatképpen sem! Mimikával, kézmozdulattal, karikatúrával és minden pedagógiai eljárással igyekeztem magam megértetni.” Hogy a szüntelen ismétlés ne legyen egyhangú, és a munka változatos legyen, a gyerekek vezényszóra felálltak, leültek vagy énekeltek. A cselekvéseket Gouin-sorokkal tanulták meg.

A negyedik osztályban a beszédkészség fejlesztése az első évben alkalmazott módszerrel folytatódott, a súlypont azonban az írás-olvasás tanításán volt. A Képeskönyv leckéit kezdetben csak társalgás céljára használták, később másoltak is belőle. Az olvasmányokat lexikailag feldolgozták, részleteket tanultak meg belőle könyv nélkül vagy a tartalmát mondták el.

Az ötödik osztályban már – a beszédkészség fejlesztése mellett – a francia nyelvtan alapjaival ismerkedtek a tanulók. A kísérlet vezetőjének véleménye szerint nagy nehézséget okozott, hogy ehhez nem állt rendelkezésre megfelelő tankönyv. Ezért a nyári szünetben, amelyik ezt a tanévet megelőzte, a kísérleti csoportban tanító két pedagógus egy jegyzetet állított össze. Ez a jegyzet 17 olvasmányt tartalmazott, egy-egy olvasmány feldolgozására 8–8 órát terveztek. A nyelvtani anyagot az igeragozás jelen, múlt és jövő ideje, valamint az állító és tagadó forma képezte.

A kísérletről szóló beszámolót a szerző a következőkkel zárja: „...a nyelvtanulás sikerének titkát a direkt módszerben látom. Az elavult fordító-grammatizáló módszer mellett soha nem lesz tökéletes kiejtése a tanulónak, nem tanul meg az idegen nyelven helyesen beszélni, még kevésbé gondolkozni.”

A következő két kísérlet nemcsak azért érdekes, mert a kötelező orosz nyelv korai tanításához kapcsolódik, hanem azért is, mert – a nyugati nyelvek tanítási kísérleteivel ellentétben – az orosz nyelv kisgyermekkorai tanításának már voltak elméleti és gyakorlati előzményei a Szovjetunióban és más országokban, tehát nem kellett a nulláról kezdeni. Az első kísérleti program egy budapesti, VI. kerületi iskolában folyt *Virág Sándorné* vezetésével (1963). A beszámoló megjelenésének időszakában már a 65. óránál tartottak.

Az említett iskola egyike volt azoknak az iskoláknak, amelyekben az úgynevezett Moszkalenko-módszer alapján folyt a kísérleti alsó tagozatos orosznyelv-oktatás. A program leglényegesebb elemei a következők:

– A nyelvi órák az adott idegen nyelven folynak, gyakorlati szókinccsel, az életkori sajátosságoknak megfelelően.

– A nyelvtanulás kezdetén nem okvetlen szükséges a nyelvtan tanítása, a szükséges nyelvtani formákat a tanulók a lexikai anyag kapcsán tanulják meg. Másként nem is lehet elképzelni, mert a harmadik osztályban még az anyanyelvi nyelvtantudás is minimális, nincs mihez kapcsolni a nyelvtani magyarázatot, azonkívül az életkori sajátosságoknak sem felel meg.

– A témák az osztály berendezési tárgyival kezdődnek, majd személyekkel, a tanulók és a család tevékenységével folytatódnak. Az órák további motívumai a dramatizált mesék, képolvasás, játék és ének.

– Az órákon a jugoszláv V. osztályos tankönyvet használták. Azért esett a választás erre a tankönyvre, mert az első 10 lecke során a tanulók nem találkoznak betűvel. A tankönyvhöz tartozó kézikönyv az anyag feldolgozásának változatos, játékos módszereit mutatja be.

A kísérlet vezetője az első órától kezdve ragaszkodott az orosz beszédhez. A hatvanadik óra körüli időpontig megközelítőleg 350 szó fordult elő, ehhez jöttek még a szervezési kifejezések. Az első héten 12 szót variáltak. Az alsó tagozatos órákról az a véleménye, hogy sokkal több munkát, nagyobb felkészültséget, jobb beszédkészséget követelnek a pedagógustól, ugyanakkor a munka eredménye hamarabb jelentkezik: „9 éves korban még nagyon ragad a nyelv a tanulókra”. Az itteni munka színesebb is, mert nagyobb a tanár szabadsága a témaválasztás tekintetében.

Lényegesnek tartja azt, hogy valamilyen tankönyvet kapjanak a tanulók, mert ez megkönnyíti az előrehaladásukat és tervszerűbbé teszi a tanár munkáját. Ez a könyv, mint fentebb már említettük, a jugoszláv ötödik osztályos tankönyv volt, amelynek tanári segédkönyve mellett a



szovjet iskolák második osztályában használt énekkönyv volt az a segédanyag, amelyet a tananyag kidolgozásában és megvalósításában a tanárnő felhasznált.

A kísérlet értékelésében a következőképpen foglalja össze tapasztalatait: „...az új tanterv célkitűzéseiben azt kívánja tőlünk, hogy az élőnyelvet tanítsuk, felesleges grammatizálás nélkül. Köztudomású, hogy a tanulók akkor kezdik nem szeretni az orosz nyelvet, amikor rájuk zúdul a sok nyelvtani anyag. Én ennek az évnek, és az orosz tagozatú osztályokban eltöltött néhány évnek a tapasztalatai alapján jogosan remélem, hogy ebben a III. osztályos csoportban később, a felső tagozatban nem fog problémát okozni sem a nyelvtan tanítása, sem az óra orosz nyelvű vezetése. Azért merem ezt állítani, mert a tanulók előtt lexikailag ismert és sokoldalúan begyakorolt anyagot fogunk logikus nyelvtani rendbe szedni, ami lényegesen könnyebb, mint új nyelvtani anyagot tanítani, azt rendszerezni, és akár csak az ismeret fokán is megkövetelni a tanulóktól.”

A másik kísérleti programot 1966 szeptemberében szervezték meg először a Jászberényi Tanítóképző Intézet gyakorló iskolájában (*Horgosi, 1967*). Orosz nyelvtanfolyamot hirdettek harmadik és negyedik osztályosoknak. A kísérleti tanfolyam heti két órában folyt, külön csoportban a harmadikos és negyedikes tanulók számára. A szerző szerint (aki egyben a kísérlet vezetője is volt) „az orosz nyelvi tanfolyam megindítása gyakorló iskolánkban az élet és a korszerűség követelménye volt és a szülők egyetértésével találkozott.” Ezt látszik bizonyítani a jelentkezők száma is: a harmadik osztályokból 17, a negyedik osztályokból 27 tanuló jelentkezett.

A korszerűség követelményeként a szerző az 1962-es hamburgi UNESCO konferencián elhangzottakat említi, ideális módszerként – amit sajnos nem lehetett megvalósítani – a *Csisztyakova* által leírt elgondolást, amely szerint a foglalkozásokat heti három alkalommal 20-30 perces időtartammal célszerű tartani, lehetőleg reggel vagy közvetlen alvás után (óvodában).

Kezdetől fogva törekedtek arra, hogy minél többet beszéljenek oroszul. A következetes orosz nyelvű tanári beszéd mellett a kísérlet vezetője ügyelt arra, hogy ismert jelenséggel kapcsolatban a gyerekektől is csak orosz nyelven fogadja el a kérdést, jelentkezést. A vezényszavak tanulásánál, amikor lehetőség volt rá, a gyerekek cselekedtek is: kinyitották a könyvet, felálltak, leültek.

*Horgosi Ödön* szerint „a 10 éven aluli gyermekek nyelvoktatásában a legeredményesebbnek az imitatív módszert tartják, azaz a bemutatáson, a cselekedtetésen keresztüli gyakorlást. A gyermek mindig mondja oroszul, amit csinál, illetve amit mond oroszul, azt meg is csinálja egy időben. Ez utóbbi különösen a nyelvtanulás első szakaszában fontos. A másik fontos gyakorlási forma a kórusban (karban) mondott gya-

korlás. Ez nemcsak az új szavak kiejtésére és gyakorlására vonatkozhat, hanem összefüggő mondatokra is. A karban való ejtéssel nemcsak az egész osztályt mozgatjuk meg, hanem az órán az egy tanuló által ejtett mondatok száma is nagymértékben megnő. Így egy-egy tanuló 15–20 mondatot is mond egy órán.” Fontos még, hogy a szemléltetés sokrétű, változatos formái mellett az órán sok legyen a játékos elem és a versenyt lehetővé tevő feladat. A játékok és versenyek mellett az ének volt az, ami pihentetésül és gyakorlásul szolgált. Az énekek tanulása egyben komoly memorizálási munkát is jelentett, a hangsúlyos szótagoknál való kopogást, tapsolást az orosz szavak változó hangsúlyára hívta fel a figyelmet.

Az alkalmazott módszer az audio-orális, amelynek fő jellemzője a mondatmodellekkel való állandó gyakorlás. Az általánosan ismert 160 orosz mondatmodellből a tanfolyam tanulói több mint 50 mondatmodellt tanultak meg, majd ezeket bővítették és átalakították. A szerző véleménye szerint a mondatmodellekkel való munka az automatizálást és az idegen nyelvi szokásrendszer kialakítását szolgálja. Az ismétlődő gyakorlatok és a kórusban szinte unalomig végzett gyakorlás mind ezt kívánják elősegíteni.

A nyelvtani ismeretnyújtást szabályok közlése nélkül, lexikális formában végezték. A szükséges törvényszerűségeket megfigyeltették és többszöri gyakorlással automatizálták.

Ami a tantervet illeti, a szerző beszámolójában nem említi, hogy lett volna ilyen, vagy bármely ezt helyettesítő dokumentum, a leírásból azonban rekonstruálható valamilyen cél- és követelményrendszer. Em-lítés történik egy MM (Művelődési Minisztérium) utasításról, amely meghatározta a tanfolyam kereteit és előírta a használandó tankönyvet, ami Seprődi – Suara: Képes orosz nyelvkönyv gyermekeknek volt. A könyvet a tanulók csak a tanfolyam kezdete után több mint két hónappal kapták meg, amikor már sok szóval, kifejezéssel, mondatmodellel ismerkedtek meg hallás és szemléltetés útján.

A kísérlet tapasztalatait a szerző a következőkben foglalja össze:

– A bevezető szóbeli kezdőszakasz általános koncepciója az alsó tagozatos nyelvoktatásban is nagymértékben megvalósítható.

– Az alsó tagozatos nyelvoktatásban nagyon fontos az érdeklődés felkeltése és állandó felszínen tartása.

– Az alsó tagozatos nyelvoktatásban a szemléltető eszközöknek (képek, könyv) más jelleggel kell rendelkezniük, mint a felső tagozatos vagy középfokú oktatásban.

– A nyelvi óra mind a 45 perce nem használható fel aktívan az alsó tagozatos nyelvtanításban. Csupán 25–30 perc az, amit aktív tanulással lehet eltölteni.

– A tapasztalatok a bevezetett tanfolyam hasznossága mellett szólnak.

## ISKOLAREFORM A 60-AS ÉVEKBEN A REFORM ELŐKÉSZÍTÉSE

Ezek a kísérletek már a tervezett iskolareform szellemében folytak (*Tálas Istvánné*, 1962). Ebben az időben már 102 általános iskolában és 74 gimnáziumban működtek orosz tagozatos osztályok, ahol a tanulók az orosz nyelvet heti 5–6 órában tanulták. A budapesti Radnóti Gimnáziumban a Szovjetunió történelmét és földrajzát is oroszul tanulták, az Eötvös Gimnáziumban pedig német tagozat indult – első kezdeményezésként az országban.

A szovjet kísérletek eredményei alapján kimondták, hogy „az idegen nyelv megalapozása az alsó- és középfokú oktatás keretébe tartozik”, ezért „a nyelvtanításra vonatkozó általános és speciális társadalmi igények kielégítése céljából iskolareformunkban a nyelvoktatás három szintjét tervezzük:

a) Az általános iskola és középiskola „normál” osztályaiban – az új, realisabb tantervek, korszerű, jó tankönyvek és hatékony módszerek segítségével – biztosítani kívánjuk, hogy a tanulók az adott óratervi lehetőségek szerint szilárd és továbbfejlesztésre alkalmas, életszerű nyelvi alapismereteket és készségeket kapjanak, hogy megszerezhessék a korszerű általános műveltségi törzsanyagának a nyelvi alapjait.

b) A nyelvtanulás iránt erősebben érdeklődő és fogékony tanulók számára fejleszteni és szélesíteni kívánjuk az emelt óraszámú tagozati rendszert. Ezért az általános iskolai és gimnáziumi orosz tagozatok továbbfejlesztése mellett gimnáziumi angol, francia, spanyol, olasz, (további) német tagozatok indítását tervezzük. Perspektivikusan arra szeretnénk törekedni, hogy az általános iskolában engedélyezett rendkívüli nyelvtanfolyamok a gimnáziumi és közgazdasági technikai megfelelő nyelvi tagozatok bázisává váljanak.

c) Iskolai nyelvoktatásunk legmagasabb szintjeként 12 évfolyamos (az általános iskola és a gimnázium egymásra épülésében szervezett) idegen nyelvi iskolák létrehozását tervezzük.”

Az általános iskolában engedélyezett nyelvtanfolyamok jelentették egyrészt a nyugati nyelvek tanítását az orosz mellett a felső tagozaton, másrészt (mint azt a fentebb bemutatott kísérletek is bizonyítják) az alsó tagozatos nyelvoktatást is. Komoly áttörést az alsó tagozatos nyelvoktatás elterjedése szempontjából természetesen a c) pontban említett idegen nyelvi iskolák koncepciója jelentett. A cikkben – minden valószínűség szerint a kísérletek tapasztalatait is felhasználva – a módszertani keret is körvonalazódik:

„Az első idegen nyelv elkezdésének időpontjául az általános iskola III. osztályát javasoljuk, amikor már az iskolai közösségi munkarendbe beilleszkedtek a tanulók, az anyanyelv szóbeli, írásbeli használata terén az alapkészségeket megszerezték, és az I–II. osztályban megmu-

atkozó fiziológiai-pszichológiai adottságaik alapján javasolhatók a többletmunkát jelentő nyelvi tagozaton való tanulásra.

A III. osztályban az életkori sajátosságoknak megfelelő módszerekkel, hallás- és beszédgyakorlatok útján, a szemléltető eszközök felhasználásával előszóban indulna meg az idegen nyelvek tanítása, s csak később térnének rá a tankönyv használatára, hogy az idegen íráskép ne zavarja az első időkben a helyes kiejtés és az anyanyelvi helyesírás kialakulását.”

## **SZAKOSÍTOTT TANTERVŰ IDEGEN NYELVI OSZTÁLYOK**

Ennek a koncepciónak a megvalósulása az 1967-es Tanterv és utasítás az általános iskolák szakosított tantervű idegen nyelvi osztályai számára. Ennek alapján az idegen nyelv tanítása harmadik osztálytól indul a koncepcióhoz képest azzal a különbséggel, hogy nemcsak az első idegen nyelv (orosz), hanem a nyugati nyelvek tanítására is lehetőséget ad.

A tanterv az idegen nyelv tanítására harmadik és negyedik osztályban heti 3, évi 99 órát biztosít. A harmadik osztályban az első félév szóbeli kezdőszakasz, írás-olvasás tanítása a második félévben. A tanítás anyagaként a tanterv megközelítőleg 250 lexikai egységet jelöl meg, amelyek tárgykörei: a tanuló iskolai és otthoni életére vonatkozó témák, valamint játékok, versek, dalok, mesék, az idegen nyelvű óravezetéshez szükséges legfontosabb kifejezések, illetve megadja pontos felsorolásban a megtanítandó nyelvtani anyagot. A követelmények a következők:

– Legyen képes a tanuló a legfontosabb óravezetési utasításokat, a tanár kérdéseit megérteni; a tanult szókincs és mondat szerkezetek segítségével képek alapján is egyszerű kérdéseket feltenni és azokra válaszolni.

– Legyen képes a tanuló a tanult tankönyvi szövegeket helyes kiejtéssel elolvasni.

– Legyen képes a tanuló ismert szavakból álló mondatokat másolni.

– Tudjon a tanuló egy-két rövid verset helyes kiejtéssel elmondani, egy-két egyszerű, főként játékkal kapcsolatos éneket társaival együtt élelni.

A negyedik osztályban a tanítás anyaga újabb 250 lexikai egység, témakörök: a tanuló iskolai és otthoni életével kapcsolatos témák (például német nyelvből: az új iskolaév kezdete, hogyan tanulunk németül, a hetes feladatai, reggeli otthon, út az iskolába, ősszel a kertben, vidéken, május elseje), játékok, versek, dalok, mesék, valamint részletesen a megtanítandó nyelvtani anyag.

Követelmény a harmadikban megjelöltek felül:

– Legyen képes a tanuló a tankönyvi szövegekkel kapcsolatos kérdéseket megérteni és azokra válaszolni, egyszerű kérdéseket feltenni;

egy-egy tanult nyelvtani szerkezetet más-más szavakkal mondatba helyezve alkalmazni; az olvasmányok dramatizálásában részt venni.

– Legyen képes a tanuló a tankönyv olvasmányait megérteni, a tanár által kijelölt részeket anyanyelven helyesen értelmezni.

– Legyen képes a tanuló a tanult anyaggal kapcsolatos egyszerű mondatait leírni iskolai vagy házi feladatként.

– Tudjon a tanuló egy-két egyszerű verset, dalt, játékot és az olvasmányok tartalmát 4–6 rövid mondatban összefoglalni.

A szakosított tantervhez 1971-ben jelentek meg a tankönyvek, majd évekkel később a tanári segédkönyvek a Művelődési Minisztérium és az OPI irányításával. A német nyelv 3–4. osztályos tanításához készült tanári segédkönyv az Általános megjegyzések a 3. osztályos német nyelv oktatásához című fejezetben felhívja a figyelmét a szakos tanároknak, akiknek nyilván kevés a tapasztalatuk az alsó tagozatosokkal való munkában, hogy: „a harmadik osztályos nyelvtanítás sajátos problémát jelent, és erősen eltér a felső tagozatos nyelvtanítástól. Ezért ajánlatos a 3. osztályban tanító tanárnak előzőleg hospitálni egy-egy nyelvtan, beszélgetés és írás órán, hogy be tudjon illeszkedni az alsó tagozatos tanítási módszerbe.” Ezek után felsorolja a sajátos pszichológiai problémákat: a kisgyermek rendkívüli mozgásigényét, fáradékonyságát, az utánzási hajlamát, valamint az ismeretszerzés kisgyermekkori jellemzőit: a beszéd elsőbbségét, a szemléltetés fontosságát, az írás helyét, a nyelvtan tanítását. E bevezetés után, amely minden fontos szempontra felhívja a figyelmet, joggal várhatnánk olyan óraterv-javaslatokat, amelyek ezeket figyelembe is veszik. Hogy ez nem így van, arra legyen itt szemléltetésként az első óra felépítésének javaslata:

„Különösen fontos az első óra felépítése. Nyújtanunk kell valamit a gyerekeknek, amiről otthon és társaiknak beszámolhatnak. Az ijedt és kíváncsi gyerekeket mindjárt a belépéskor *Guten Tag!*-gal köszöntjük. Lassan, oldódva próbálják az ismételt köszöntést viszonzni. Jó, ha ilyenkor egyenként mondatjuk, javítjuk és dicsérjük őket. Következik a bemutatkozás: *Ich bin die Lehrerin (Lehrer). Was bin ich? Die Lehrerin.* Ezt az új szót a fenti módon ismételtetjük egyenként. Ezután jön egy kisfiú felállítása: *der Schüler*, majd egy kislányé: *die Schülerin*. Nem szabad félni az „*ich bin*” „*er ist*” kiegészítéstől. A gyerekek csak magát a szót ismétlik: *die Lehrerin, der Lehrer, die Schülerin, der Schüler*. Mire azután ezt a négy szót megtanulják, és mindannyian elismétlik, vége is van az órának. Akkor már németül mondjuk: *Steht auf!* és kézzel mutatjuk, hogy mit akarunk. Elköszönünk: *Auf Wiedersehen!* Ezt addig ismételjük, míg a gyerekek is kórusban mondják utánunk.”

Az angol nyelv tanításához készült tanári segédkönyv szintén a kisgyermekkori nyelvvoktatás jellegzetességeinek bemutatásával, valamint módszertani javaslatokkal kezdődik. E javaslatok sokkal életszerűb-

bek, mint a német esetében – ebben bizonyára szerepet játszik a két nyelv szerkezete közötti különbség ugyanúgy, mint az a tény, hogy a német nyelv tanításának nagy hagyománya ebben az esetben inkább visszahúzó erőként, míg az angol nyelv tanításának újdonsága, valamint úttörő szerepe a módszertanban nemzetközi viszonylatban segítette az új módszerek bevezetését. Nézzük meg itt is az első órára vonatkozó javaslatot:

„A szokásos bemutatkozás, tanszerek ismertetése mellett ajánlatos, hogy a tanár kedvet teremtsen a nyelvtanuláshoz. Többnyire a szülők azok, akik a gyermek nyelvtanulását igénylik, a gyermek maga nem okvetlenül vágyik erre. Ne a nehézségekről, a feladat nagyságáról, a kiértés problémáiról, tehát ne felnőtt szemmel nézve beszéljünk a feladatról, hanem inkább egy érdekes, újszerű játékként állítsuk be az angol órákat. Képzeld el, hogy ezeken az órákon ők maguk is idegen gyerekek, akik megpróbálnak mindent, ami tudnak, angolul mondani. A tanár is angolul beszél velük, ők angolul felelnek, angolul játszanak, énekelnek.

A kedvcsinálás egyik eszköze lehet, hogy a tanár megemlíti néhány olyan szót, amely az angoltól került a magyarba, és már ilyen korú gyermek számára is ismert. Nagyon ajánlatosnak tartjuk, hogy minden tanuló kapjon egy valódi angol keresztnévet, ez is hozzájárul az angolos légkör kialakításához, hozzátartozik a játékhoz. A tanárt, ha az angol szellemnek megfelelően szólíttatja magát, akkor a férfi tanárt *sir*-nek, a nőtanárt *Miss*, illetve *Mrs* és a vezetőknévvel szólítják a tanulók.”

A 3–4. osztály számára készült tankönyvek (amelyeket néhány évig tanári kézikönyv nélkül használtak az iskolák!) szerkezetükben alig térnek el az akkoriban szokásos nyelvkönyvektől: didaktikus olvasmány, amely a tanítandó nyelvtanra koncentrálnak, mechanikusan kiegészítendő nyelvtani gyakorlatok, didaktikus kérdések az olvasmány mondataira, vagyis az életkori sajátosságok figyelembe vételének nyoma sincs. Márpedig abban a helyzetben, amikor az alsó tagozatos munkában járatlan szaktanár csak a tankönyvre támaszkodhat, ez meghatározó tényező!

A gyakorlati munkában ez valószínűleg elég hamar kiderült, mégis viszonylag hosszú idő telt el addig, míg bekövetkezett a változás. Az új tankönyvek kéziratát 1976-ban hagyták jóvá, bevezetését a Művelődési Minisztérium az 1986/87-es tanévtől engedélyezte.

A 3. osztályos német nyelvkönyv, a „Hurra! Der Zirkus kommt!”, „Hurrá! Jön a cirkusz!” több szerző munkája (*Rónaháti Sándorné, Arató Jánosné, Paulik Gerlinde*), a tanári kézikönyvet *Rónaháti Katona Cecília* írta, aki felhasználta a TIT gyermek-nyelvtanfolyamain szerzett tapasztalatait. Ez meglátszik a kézikönyv bevezetőjében leírtakban, a tekintélyes játékgyűjteményben, valamint a szóbeli kezdőszakasz részletes óraterv javaslataiban. Ezek azok a részek, amelyek szinte maradék-

talánul kielégítik a kisgyermekkorai nyelvoktatással szemben támasztott elvárásokat és ezek alapján bizonyára nagyon hangulatos – és ezáltal eredményes – órákat lehetett tartani. A szóbeli kezdőszakasz az évi 99 órából 20 órát tesz ki, ezzel foglalkozik a 76 oldalas kézikönyv első 63 oldala, a fennmaradó órákat kitöltő 11 olvasmányra vonatkozóan a javaslatok mindössze 6 oldalon találhatóak és lényegében csak a tanítandó nyelvtani anyaggal kapcsolatosak. Hatalmas a módszertani törés tehát a szóbeli kezdőszakasz és a tankönyv többi része között, amelynek egyes leckéi – bár formálisan törekednek a játékosagra – megtartják a klasszikus szerkezetet: didaktikus olvasmány (igaz, párbeszédes formában), nyelvtan (magyar nyelvű terminus technicusokkal: pl. a főnév neme, személyes névmás; definíciókkal; ragozási táblázattal), nyelvtani gyakorlatok, az olvasmányra vonatkozó kérdések. A játékoságot innen kezdve az hivatott biztosítani, hogy a folyamatos történet szereplői gyerekek és állatok, valamint az, hogy a tanár bármikor eljátszathatja a gyerekekkel a tanult játékokat. A szerző indokai a következők: „Az olvasmányok tanításáról nem írok az eddigi részletességgel, hiszen itt már maguk az olvasmányok képezik a hozzájuk kapcsolódó gyakorlatokkal együtt az óra egyik részének anyagát (ezek adva vannak) és feldolgozásukban, minél eredményesebb oktatásukban minden tanár egyéni tapasztalatokkal rendelkezik. A kapcsolható játékokról, a különböző játékos tevékenységekről már részletesen szoltam.”

A 3. osztályos angol könyv szerzője, *Medgyes Péter* szintén rendelkezik TIT-es múlttal (Trixy Pixie, TIT, 1983), és az általa írt tankönyv, ami felváltotta a korábbi angol tankönyvet, korábban önálló (tehát nem iskolai) tankönyvként már megjelent *Linda and the Greenies* címmel. A kézikönyv bevezetőjében a szerző néhány nagyon fontos elvi kijelentést tesz: „Nincs okunk a sietségre. A 3. osztály 90 óráját nyugodt szívvel rászánhatjuk arra, hogy a gyerekek megbarátkozzanak e számukra merőben idegen nyelvi közeggel. Ne úgy tekintsük ezt az első évet, mint a nyelvi alapok lerakásának évét. Ne szedjük izeire a nyelvtani szabályokat, ne tegyük kötelezővé a kétnyelvű szótárfüzet vezetését. Ne törekedjünk direkt módon egyik készség fejlesztésére sem, a nehezebb írásbeli feladatokkal ne otthon kelljen vesződni a gyerekeknek, ne ismételtessünk mechanikusan. Csak egyféleképpen lehet felkelteni és tartósan lekötni a gyermek angol nyelv iránti érdeklődését: úgy, hogy érdekeltté tesszük őt a nyelvtanulásban. Márpedig a 8-9 éves gyermeket mindenekelőtt a játék, a mozgás, az éneklés és hasonló tevékenységek éltetik. Legelsősorban persze az önfeledt vidámság! Ha az angol órákon vidám a légkör, még abba a számára természetellenes alkuba is belemegy, hogy mindez angolul folyjék.”

A tankönyv felépítése ez esetben teljesen összhangban van a fentebb deklarált alapelvekkel. Az egyes leckék szövege nem didaktikus olvasmány, hanem a hallás utáni megértést és a szövegértést fejlesztő esz-

köz, a szerepjátékok, játékok, dalok és manuális tevékenységet lehetővé tevő gyakorlatok mind megfelelnek a gyerekek életkori sajátosságainak. Annak, hogy a pedagógusok részéről nem fogadta nagy lelkesedés a tankönyvet, az lehetett az oka, hogy az általa megkövetelt hozzáállás még nagyon idegen volt a felső tagozatban használatos hagyományos tankönyvek feldolgozási módszereihez szokott iskola és a szaktanár számára. Ez persze felveti az alsó tagozatos nyelvtanításra felkészítő pedagógusképzés kérdését is, ennek a kérdésnek a boncolgatása azonban túlnő e tanulmány keretein.

## **78-AS TANTERV, AZ OROSZ NYELV TANÍTÁSÁNAK 4. OSZTÁLYOS KEZDÉSE**

Kronológiai sorrendben a következő lépést az azóta „78-as tantervnek” nevezett dokumentum jelentette az alsó tagozatos nyelvtanítás történetében. Ez annyiban hozott újat, hogy e tanterv nyomán került bevezetésre az orosz nyelv 4. osztályos kezdése, általánosan 1982-től, ami azt jelentette, hogy ezzel a lépéssel a kötelező nyelvtanítás kezdete az alsó tagozatba került.

A tanterv az orosz nyelv általános iskolai oktatásának feladatait a következőkben jelöli meg:

- „Fejleszteni a tanulók nyelvi készségeit, hogy képesek legyenek:
  - egyszerűbb orosz beszédet megérteni;
  - a mindennapi élet témáiról egyszerű beszélgetést folytatni, élményeikről röviden beszámolni;
  - a tanult témákon belül gondolataikat írásban kifejezni;
  - a feldolgozott szövegeket helyesen elolvasni, megérteni és lefordítani;
  - orosz szöveget magyarra, egyszerű magyar szöveget oroszra fordítani szótár segítségével.

Nyelvtanításunk elsősorban a beszéd és beszédértés fejlesztésére irányuljon. Ezt segítik elő a tantervben szereplő társalgási fordulatok és nyelvtani mintamondatok.”

A 4. osztályra mindebből csupán annyi jut, hogy itt a későbbi (az 5. osztályban kezdődő) komoly tanulás előkészítése folyik. Abból, hogy a felső és alsó tagozat határának átlépésével – a többi tantárgyhoz hasonlóan – a célkitűzésekben és módszerekben valami nagy és lényegi változásnak kellene végbemenni, a tantervben semmi sem érzékelhető: „A 4. osztályban hozzá kell szoktatni a tanulókat az orosz nyelv tanulásához. Érzékeltetni kell velük, hogy milyen különbségek vannak az anyanyelv és az orosz nyelv között a kiejtésben és az írásban; a nyelvtani különbségek érzékeltetését szolgálja a minőségjelzős szószerkezetek játékos csoportosítása. A fő feladat ebben az osztályban az orosz nyelv megkedveltetése. Ezért olyan feladatokat kell a tanulóknak adni,



amelyek sikerekhez juttatják őket, bizonyítják nekik, hogy az orosz nyelvet fel tudják használni gondolataik kifejezésére.

A kéthónapos szóbeli szakaszban beszélgetéseket folytatunk megadott tárgykörök, illetve mondatmodellek keretében. Nagy gondot kell fordítanunk a helyes artikulációs bázis kialakítására. A szóbeli szakasz után – a beszélgetések folytatása mellett – elkezdődik az olvasás és írás tanítása.”

A tanterv a 4. osztályban az orosz nyelv tanítására 64 órát biztosít, ami heti két órát jelent, ez felbontható 4 félórára. A 78-as tanterv nagy újítása a tananyag törzsanyagra és kiegészítő anyagra való bontása, valamint a továbbhaladáshoz szükséges minimum megjelölése a követelményekben. A minimum követelmény a 4. osztályban valóban minimális: „Legyen képes a tanuló a tanárnak az óravezetéssel kapcsolatos egyszerű közléseit megérteni. Tudja megnevezni iskolai környezetének legfőbb tárgyait, tudjon köszönni; tudja megmondani hogy hívják; tudjon valamit megköszönni. Tudja a könyv feldolgozott, hangsúlyjellel ellátott szövegeit lassú tempóban olvasni. Tudjon feldolgozott nyomtatott szöveget írott betűkkel lemásolni. A tanuló tudjon használni nyelvi tevékenységei folyamán körülbelül 40 szót.”

Amint a leírtakból sejteni lehet, de azóta a tapasztalat is megerősítette, ez a rendelkezés nem hozott áttörést az orosz nyelv oktatásának sikerességében. Nem is hozhatott, amiben sok más ok mellett az is közrejátszott, hogy a 4. osztályos program egyáltalán nem vette figyelembe az alsó tagozatos módszereket, így az orosz órák nem tudtak beilleszkedni a többi tantárgy közé, a mondatmodellek gyakoroltatásával viszont nem nagyon lehetett elérni a fő célkitűzést, a nyelv és a nyelvtanulás megkedveltetését.

## **ÉRTÉKKÖZVETÍTŐ ÉS KÉPESSÉGFEJLESZTŐ PROGRAM**

A 70–80-as években egy sor alternatív pedagógiai kísérlet folyt Magyarországon, amelyek közül a *Zsolnai József* vezette ÉKP (Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program) olyan komplex programot célzott meg, amely az idegennyelv-oktatást is magában foglalta az általános iskola első osztályától kezdve. Különlegessége éppen abban rejlik, hogy módszereiben és eszközeiben maximálisan illeszkedik az anyanyelv tantárgy tanításánál alkalmazott nyelvi-irodalmi-kommunikációs (NYIK) programhoz. 1985-ben, az 1971 és 1984 között folyó akciókutatás értékelése keretében közreadták azt a kutatás során kialakult pedagógiai programot (*Kiss – Zsolnai*, 1985), amelyet a következő években az ország sok iskolája átvett, nem utolsósorban azért, mert a program mellett teljesen kidolgozott és kipróbált tananyagot és segédanyagokat is a pedagógusok rendelkezésére tudott bocsátani. A kísérlet so-

rán angol és német oktatás folyt, később más nyelvek is beléptek, olyan egzotikus nyelv is, mint a japán, amelynek tanítása mind a mai napig eredményesen folyik a törökbálinti bázisiskolában.

Álljon itt szemléltetésként az első osztályos angol tananyag néhány fontosabb elemének leírása:

#### *Beszédfejlesztés*

1. Angol nyelvi és nem-nyelvi tevékenységek tanítása, illetve gyakoroltatása szerepjátékokban, dalok, mondókák, kiszámolók felhasználásával.

2. Szövegértés fejlesztése a 2. személy, a magyar nyelvű befogadó szerepének gyakoroltatásával.

2.1. kapcsolatfelvétel viszonzása: visszaköszönés felnőttnek és gyereknek; válaszolás megszólításra felnőttnek és gyereknek; válaszolás tudakozódásra; válaszolás meghívásra; viszontkérdés;

2.2. egyszerű, 4-7 mondatból álló szövegek értésének gyakorlása kérdéssel, tanítói kérdésre történő válaszával, tanult szöveg eljátszásával, mimetikus játékkal és bábjáték formájában, rajzolással a megtanult dialógusok, mondókák, kiszámolók és dalszövegek alapján;

2.3. nem-nyelvi válaszadás: a tehetetlenség, a meg nem értés, az elégedetlenség, a meglepetés, a megértés, a beleegyezés és az elismerés jelzése gesztussal, mimikával, testtartással;

2.4. egyszerű, 3-5 szavas mondatok fordítása (tolmácsolása) magyar nyelvre mondatonként, valamint az összes mondat elhangzása után globálisan.

3. A szövegalkotás tanítása, az 1. személy szerepének gyakoroltatása

3.1. kapcsolatfelvétel viszonzása: köszönés felnőttnek, gyereknek; felnőtt, gyerek megszólítása; bemutatkozás felnőttnek, gyereknek;

3.2. szándéknyilvánítás tanulása: kérés felnőttől, gyerektől; tudakozódás felnőttől, gyerektől; gyerek, felnőtt bemutatása; meghívás otthonra; megköszönés felnőttnek, gyereknek;

3.3. kép, képsor alapján személyek, tárgyak állatok megnevezése, valamint ezekről, illetve a beszélőnek önmagáról 3-5 egyszerű (3-4 szavas) mondat alkotása;

3.4. rövid (3-4 szavas) magyar mondatok fordítása angol nyelvre mondatonként;

3.5. a megtanult dialógusok, mondókák, kiszámolók, dalok angol helyesejtési normákhoz igazodó reprodukálása az osztálytársaknak mint közönségnek.

Amint ebből a néhány elemből is kitűnik, a tananyag szemlélete egyértelműen kommunikáció központú és, az anyanyelv tantárgyhoz hasonlóan, a kommunikációs szituáció résztvevőinek a szerepét, a sikeres kommunikáció elemeit gyakoroltatja. A kezdeti nagy érdeklődés idővel alábbhagyott, aminek oka részben a pedagógusok hozzáállása (a programmal kapcsolatosan szinte csak végletes véleményeket lehetett és lehet hallani pedagógus körökben, nem mindenkinek alkalmas a személyisége ehhez a módszerhez), másrészt a folytatás hiánya első tagozatban és a középiskolában beilleszkedési nehézségeket okozott a gyerekeknek.

## NEMZETI ALAPTANTERV

A kilencvenes évek elején robbanásszerűen megnőtt az igény a kisgyermekkorú idegennyelv-oktatás iránt. Alig volt olyan óvoda, iskola, amelyik ellen tudott volna állni a szülők ostromának. Ennek az lett a következménye, hogy az iskolák és óvodák válogatás nélkül alkalmaztak mindenkit nyelvoktatás céljára, aki néhány mondatot tudott valamely nyugati idegen nyelven és elég bátor (esetleg olyan kényszerhelyzetben – lásd orosz szakosok) volt ahhoz, hogy a feladatot elvállalja. A NAT megjelenéséig teljes káosz uralkodott a tantervek és tankönyvek területén, mivel csak a korábbi szakosított tantervek és az első években az ezekhez készült 3–4. osztályos tankönyvek álltak rendelkezésre, amelyek nagy része (amint erről az előbbieken szó volt) a harmadik-negyedik osztályban való alkalmazásra sem volt igazán alkalmas, ugyanakkor ezeket használták sok helyen első osztálytól kezdve. Később aztán minden szakmai ellenőrzés nélkül a tankönyvek hatalmas mennyisége jelent meg a piacon, amivel az ehhez nem szokott és felkészületlen (felkészítetlen?) pedagógusok nem tudtak mit kezdeni.

Ebben a helyzetben folyt a nemzeti alaptanterv több éves előkészítő vitája, végül elfogadása, ami végeredményben az alsó tagozatos nyelvoktatás szempontjából nem oldott meg semmit: a kidolgozói úgy döntöttek, hogy ezt a kérdést magánügynek tekintik és nem szólnak bele.

A NAT Élő idegen nyelv műveltségi területtel foglalkozó fejezetének bevezetőjében erről a kérdésről a következőket találjuk: „Ha a személyi és tárgyi feltételek lehetővé teszik, különösen pedig ha az iskola hagyományai arra köteleznek, lehet, sőt kívánatos az idegen nyelv tanítását (az ötödik osztálynál) egy vagy több évvel korábban megkezdeni.”

Ennél valamivel többet, némi magyarázatot és jóindulatú tanácsot ad a *Szebenyi Péter* által szerkesztett és a NAT kidolgozásában részt vett *Horváth Antal*, *Jilly Viktor* és *Szálkáné Gyapay Márta* által összeállított tájékoztató: „Az élő idegen nyelvek esetében a NAT először a 6. évfolyam végén határozza meg az elérendő követelményeket.

Ennek oka, hogy a NAT követelményei az ország valamennyi iskolájában kötelezőek. Vannak azonban olyan iskolák, ahol nincsenek a kisiskolások tanítására felkészült nyelvtanárai, tanítói. Ezért a nyelvtanítást nem lehet kötelezővé tenni az alsó tagozaton. Ez azonban nem jelenti, hogy egy élő idegen nyelv tanítását nem lehet 11 éves kor előtt elkezdni. Sőt, kívánatos, hogy ahol csak lehet – az eddigi gyakorlathoz hasonlóan (!), már a 3. és 4. évfolyamon is tanítsanak egy idegen nyelvet. Az iskolákkal szemben ezen a téren nagyok a társadalom elvárásai, ezért úgy gondoljuk, hogy sok helyen az intézmények saját józanul felfogott érdekükben is ki fogják elégíteni ezt az igényt. A szükséges óraszámot az idegen nyelv tanítására a szabadon választható órakeretből vehetik igénybe.

Ha a személyi és tárgyi feltételek adottak, egy idegen nyelv tanítását még ennél is előbb meg lehet kezdeni. Lényeges azonban, hogy a korai nyelvtanítás alkalmazkodjon a kisebb gyerekek életkori sajátosságaihoz: játékos, ráhangoló legyen. Helyenként még az is elképzelhető, hogy ennél valamivel többet lehet adni, ha a feltételek igen kedvezőek.”

## KERETTANTERVEK

Alig került bevezetésre a nemzeti alaptanterv, még ki sem derülhettek a gyakorlatban a hibái, máris új változás következett be: a NAT kereteit megtartva a tervek szerint fokozatosan a kerettantervek lépnek majd a 2001/2002-es tanévtől kezdve érvénybe. Ez az új intézkedés az alsó tagozatos nyelvoktatás szempontjából egy már a nyolcvanas évekből ismerős megoldást elevenít fel, az idegen nyelv oktatásának kezdetét egy évvel előbbre, a 4. osztályra helyezi. Ez a megoldás – úgy tűnik – az alsó tagozatos nyelvoktatás alapkérdéseinek szempontjából csupán látszólagos megoldás. Összességében pedig, a NAT által nyújtott lehetőségekhez képest, visszalépést jelent. Míg ugyanis a NAT lehetőséget ad, sőt ajánlja az első négy évfolyamon az idegen nyelv oktatását (még ha nem is ad hozzá útmutatást), addig a kerettanterv órakeretekre vonatkozó merev előírásai azt jelentősen megnehezítik:

Általános rendelkezések

– 4. § (2) pont: „Az első-harmadik évfolyamon idegen nyelv tanítását szolgáló tanórai foglalkozás csak a nem kötelező órakereteket felhasználva szervezhető.”

– 8. § (1) pont: „Az első és a második évfolyamon a tanuló – kötelező és nem kötelező – tanítási óráinak száma egyetlen tanítási napon sem haladhatja meg a napi öt órát.”

A kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás első szakaszának általános céljait és feladatait abban jelöli meg, hogy az iskola adjon teret „a gyermek játék és mozgás iránti vágyának, segítse természetes fejlődését, érését”, közvetítsen elemi ismereteket és fejlesszen alapvető képességeket és alapképességeket, alapozza meg a tanulási szokásokat.

A 4. évfolyamos idegen nyelv (amelyre évi 111 órát ír elő a kerettanterv) fejlesztési követelményei összecsengenek az általános célokkal és feladatokkal: „Tudatosodjon a tanulóban, hogy anyanyelvén kívül idegen nyelven is kifejezheti magát. Alakuljon ki a tanulóban pozitív hozzáállás a nyelvtanulás iránt. Fejlődjön együttműködési készsége, tudjon részt venni pár- és csoportmunkában. Ismerkedjen meg néhány alapvető nyelvtanulási stratégiával.” Ugyanakkor a 4. évfolyam céljait és feladatait tartalmazó részben azt olvashatjuk, hogy a kerettanterv az 1–4. évfolyamok anyanyelven megismert témaköreire, beszédzándékaira, fogalomköreire és tevékenységeire épül. A követelmények a ter-

mészetes nyelvelsajátítás folyamatát tükrözve a szó és az egyszerű mondat szintjén mozognak.

Az, hogy a hasonlóság a nyolcvanas évek negyedik osztályos kezdésével nem csak látszólagos, egyértelműen kiderül, ha megnézzük a továbbhaladás feltételeit:

„A tanuló megért ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott, maximum kétmondatos kérést, utasítást, arra cselekvéssel válaszol; ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott egymondatos kérdést.

A tanuló hiányos vagy egyszerű mondatban válaszol az ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott kérdésre, szavakat és egyszerűbb szerkezetű szövegeket (legalább néhány mondókát, verset, dalt) tanult minta alapján reprodukál; felismeri ismert szavak írott alakját, ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott, néhány szóból álló mondatot elolvas; ismert nyelvi elemekből álló egymondatos szövegben fontos információt megtalál; felismeri ismert szavak írott alakját, leír ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott, néhány szóból álló mondatokat.”

Még egyértelműbbé válik a dolog, ha összehasonlítjuk a 4. és 5. osztály továbbhaladási feltételeit: a kettő között lényegében csak mennyiségi különbségek vannak, vagyis szó sincs alsó tagozatos nyelvoktatásról, csupán az ötödikes tananyagot és feladatokat húzták szét két tanévre. Ez sajnos pontosan az a megoldás, amitől a nemzetközi szakirodalomban a téma legjobb ismerői óva intenek: a kisgyermekkorai nyelvoktatás ne előre hozott kezdés legyen, ne ugyanazt csináljuk korábban, mint amit később tennénk. Ami a nemzetközi összehasonlítást és a nemzetközi gyakorlathoz való igazodást illeti, erre is találunk utalást a kerettantervben: mind a 4, mind pedig az 5–8. évfolyamra vonatkozó fejezet végén megtaláljuk az Európa Tanács nyelvi szintleírásait az idegennyelv-oktatásra vonatkozó ajánlásai alapján. Ez valóban nagyon hasznos dokumentum, azonban nem az iskolai nyelvoktatásra vonatkozik, nem az életkorhoz kapcsolódó nyelvtudási-nyelvoktatási, hanem a munka világára vonatkozó követelményszinteket írja le.

Ha már fogódzókot keresünk az intézményes nyelvoktatásunk számára Európában, akkor inkább az Európai Bizottság Fehér Könyvének IV. fejezetében, illetve a Nürnbergi Ajánlásokban érdemes azt keresni: A Fehér Könyvben, vagyis az Európai Bizottság „TANÍTANI ÉS TANULNI, A kognitív társadalom felé” című irányelveiben a következőket olvashatjuk: „Ahhoz, hogy el lehessen érni három közösségi nyelv tényleges birtoklását, már az óvodában el kell kezdeni egy idegen nyelv tanulását. Ugyancsak elengedhetetlennek tűnik, hogy ez a nyelvtanulás aztán rendszeressé váljék az elemi oktatásban; a Közösség egy második tagállamának nyelvét pedig a felső tagozaton kell elkezdni tanulni.”

Az EU különböző testületei egyébként több alkalommal foglalkoztak a korai nyelvoktatás kérdésével: az oktatási miniszterek tanácsának 1984-es luxemburgi ülésén ajánlást fogalmaztak meg a tagállamoknak

a korai kezdésről; a Konzultatív Testület 535/1968-as ajánlásában a nyelvoktatás kezdetének a 8–10 éves kort jelölték meg; a Miniszterek Tanácsa 1998 márciusában egy sor ajánlást fogadott el e témában:

– 3§ az iskoláztatás lehető legkorábbi szakaszában biztosítani kell azt, hogy a gyerekekben tudatosuljon Európa nyelvi és kulturális sokszínűsége;

– 4§ minden gyerek számára biztosítani kell a korai nyelvoktatás lehetőségét a helyi feltételeknek megfelelően;

– 5§ biztosítani kell, hogy a nyelvoktatás folyamatos legyen az iskola rendszer egyik szakaszából a másikba való átmenetnél;

– 6§ ki kell dolgozni az értékelés megfelelő formáit a korai nyelvoktatásban;

– 7§ ki kell alakítani a megfelelő eljárásokat és módszereket, amelyeknek a már működő kisgyermekkorai nyelvoktatási programok eredményeinek elemzésére kell támaszkodnia.

A Fehér Könyv irányelvei, amelyek 1996-ban jelentek meg és az 1997-es „az egész életen át tartó tanulás évét” vezették be, az Európai Unióban tulajdonképpen már nyitott kapukat döngettek. A 90-es évek elejére az uniós országokban többszörösére nőtt azoknak az iskoláknak a száma, ahol már az alsó tagozatban elkezdődött az idegen nyelvek oktatása. Erre a kihívásra válaszul a Goethe Intézet 1993 novemberében megrendezte az első nürnbergi nemzetközi konferenciát „Tantervfejlesztés a német mint idegen nyelv alsó tagozatos oktatása számára” címmel. Itt született meg a „Nürnbergi Ajánlások” első változata. Az 1995-ben, 1996-ban és 1997-ben megrendezett azonos témájú konferenciákon az első változat ajánlásai finomodtak és kiegészültek olyan kapcsolódó területekkel, mint az eredmények értékelése és az alsó tagozaton idegen nyelvet tanító pedagógusokkal szemben támasztandó elvárások.

Az „Ajánlások” végső változata a következő csomópontokat tartalmazza:

– „találkozás az idegen nyelvvel” koncepció: az idegen nyelv beintegrálódik az általános pedagógiai program célkitűzéseibe. A nyelvoktatás fő célja a nyelvtanulás iránti érdeklődés felkeltése, sikerélményhez juttatás, a nyelvek és kultúrák egyenértékűségének tudatosítása. A gyerekeknek az idegen nyelv segítségével a kommunikációs lehetőségek kiterjesztésének az élményét kell megélniük, anyanyelvük jelenségeinek pedig az összehasonlítás által tudatosodniuk kell bennük.

– „a szomszéd nyelve” koncepció: a határ menti régiókban a közép-pontban a szomszédos ország nyelvével való ismerkedés áll. Az ilyen programok használják ki azt a számtalan lehetőséget, amelyet az elérhető közelségben levő nyelv tanulása, megtapasztalása és használata rejt.

– „téma és szituáció központú oktatás”: ebben a koncepcióban az idegen nyelv tanulásának öröme és a mérhető eredmény egyforma fon-

tosságú célja az oktatásnak. Ez az elképzelés az idegen nyelvi szakaszok és más alsó tagozatos tantárgyak összekapcsolását irányozza elő.

– „rendszerszerű idegennyelv-oktatás” koncepciója, amely folyamatos, egymásra épülő tananyagtervezést jelent a közoktatás teljes vertikumában.

Ezek, a hazai gyakorlattól teljesen eltérő alapelvek ma még nem jelentek meg sem a közigazgatásban, sem a szakmai közvéleményben, pedig legalább egy vitát megérintenek. Különösen ebben az évben, amelyet az idegennyelv-oktatás évének nyilvánítottak. Igaz, hogy sokat erről sem lehet itthon hallani.

Az uniós országok gyakorlata általában tanulságos lehetne számunkra, két ország példája azonban minimum elgondolkoztató: az egyik Ausztria, ahol 1983 óta általánosan kötelező az idegen nyelv 3. osztálytól kezdve, és ahol 2003-tól 1. osztálytól lesz kötelező. A célkitűzések teljesen megegyeznek az uniós irányelvekkel, amelyek megvalósulását központi tanterv szavatolja. Ausztria esete azért tanulságos számunkra, mert az idegen nyelvek ismeretének aránya nagyon hasonlít a magyarországiakra. Az ebből levont következtetés azonban – amint az előbbieket bizonyítják – ott a változtatás komoly szándékát tükrözi, szemben a hazai közigazgatási gyakorlattal, ahol ezt a szándékot nem nagyon lehet érzékelni.

A másik ország Franciaország, ahol a francia nyelv primátusát a közelmúltig senki sem merete volna kétségbe vonni, és bár a francia nyelvi törvény még mindig kötelezi az ország állampolgárait, hogy nemzetközi fórumokon franciául szólaljanak meg, 1995 óta robbanásszerűen megnőtt azoknak az iskoláknak a száma, ahol 2. osztálytól kezdve idegen nyelvet tanítanak. Ehhez központi útmutató (beszédszándékok listája) és különböző segédanyagok állnak a pedagógusok rendelkezésére.

## ÖSSZEGZÉS

A vizsgálatból kitűnik, hogy a társadalmi igény Magyarországon a hatvanas évektől kezdve jelen van az idegennyelv-oktatás korai kezdetét illetően, a kilencvenes évek elején ez robbanásszerűen megnő. A tantervek általános célkitűzéseiben és feladatrendszerében megjelenik a növekvő társadalmi igényre való utalás, valamint az életkori sajátosságok figyelembe vételének szükségessége. Az alsó tagozatra vonatkozó tananyag és követelményrendszer ugyanakkor alig tükrözi azt a törekvést, hogy itt valóban valami alapvetően másnak kell lenni, lényegében ugyanazt találjuk, mint az iskolarendszer későbbi szakaszaiban, csak egy kissé „könnyített” formában. 1992-ben egy nemzetközi konferencián Manfred Pelz, aki az ötvenes években elkezdte a német-francia határ menti kisgyermekkorai nyelvoktatási programot, azt mondta,

hogy ha valaki azt javasolná, hogy alsó tagozaton a környezetismeret helyett kezdjék el a fizika, kémia, biológia oktatását, örültnek néznék. Az idegen nyelvekkel kapcsolatban senki nem kifogásolja, ha alsó tagozaton lényegében ugyanaz történik, ami az iskola felsőbb osztályai-ban. A tananyagok 1960 és 1990 között – tehát amíg központilag engedélyezett tankönyveket lehetett csak használni, amelyeknek az érvényben lévő tanterv előírásait kellett tükrözni – végképp csak helytel-köz-zel adnak lehetőséget az alsó tagozatos módszertani környezetbe való beilleszkedésre, és kognitív nyelvi ismeretek átadása és megkövetelése helyett a nyelvi kompetencia részét képező fontos készségek fejleszté-sére. Ez a helyzet a mai napig fennáll, azzal a különbséggel, hogy az alsó tagozatban idegen nyelvet tanító pedagógusok teljesen magukra maradtak, hiszen a kerettantervben található néhány általános mondaton kívül semmilyen segítséget, szakmai fogódzót nem kapnak annak a kérdésnek az eldöntéséhez, hogy milyen konkrét módszereket, eszkö-zöket használjanak, hogyan igazodjanak el a mára már áttekinthetetlen-né vált tankönyvhalmozban.

## IRODALOM

208

### CIKKEK, TANULMÁNYOK

Ágoston György (1964): Francia nyelv az általános iskola harmadik osztályában. *Köznevelés*, 16. 610–611.

Ágoston György (1966): A francia nyelv tanítása az alsó tagozaton. *Módszertani Közlemények*, 1. 1–3.

Banó István (1962): A gyermek-nyelvtanfolyamok pedagógiai és módszertani problémái. *Idegen Nyelvek Tanítása*, 6. 186.

Horgosi Ödön (1967): Az orosz nyelv tanítása a 3. és 4. osztályban. *Módszertani Közlemények*, 4. 246–253.

Horváth Antal – Jilly Viktor – Szálkáné Gyapay Márta (1995): *Élő idegen nyelv (Tájékoztatók a NAT műveltségi területeiről)*. FPI, Korona Kiadó, Budapest. 39.

Kiss Éva – Zsolnai József (szerk., 1985): *Pedagógiai program (A képességfejlesztéstől a személyiségfejlesztésig)*. Oktatókutató Intézet, Budapest

Pánczél Katalin (1962): A német nyelv oktatása iskolánk alsó tagozatában. *Idegen Nyelvek Tanítása*, 6. 186–191.

Pánczél Katalin (1964): Szemléltetés és aktivizálás az alsó tagozat idegen nyelvi óráin. *Idegen Nyelvek Tanítása*, 3. 90–94.

Tálas Istvánné (1962): Az idegen nyelvek tanításának új távlatai. *Köznevelés*, 11. 328–329.

Virág Sándorné (1963): Az első év eredményei iskolánk alsó tagozati orosznyelv-  
oktatásában. *Idegen Nyelvek Tanítása*, 5. 129–133.

### TANTERVEK:

*Tanterv és utasítás az általános iskolai angol nyelvi tanfolyamok számára.* (1961) Tankönyvkiadó. Budapest. 43.



*Tanterv és utasítás az általános iskolák számára.* (1963) (Szerk.: Miklósvári Sándor). Műv. Min., Tankönyvkiadó, Budapest. 670.

*Tanterv és utasítás az általános iskolák szakosított tantervű idegen nyelvi osztályai számára.* (1967) Idegen nyelvek. Műv. Min., Tankönyvkiadó, Budapest. 131.

*Az általános iskolai nevelés és oktatás terve.* (1981) (Szerk.: Szebenyi Péter). Műv. Min. OPI, 872. Budapest.

*Nemzeti Alaptanterv. Élő idegen nyelv.* (1995) Korona Kiadó, Budapest. 26.

*Kerettantervek.* (2000) Az Oktatási Minisztérium kiadványa, megjelent a Dinasztia Kiadó-ház Rt. Gondozásában, Budapest.

## **TANKÖNYVEK, TANÁRI KÉZIKÖNYVEK:**

Völgyes Mihály – Németh Károlyné (1981): *Német 3–4. (német tankönyv a szakosított tantervű általános iskola 3–4. osztály számára)*, Tankönyvkiadó, Budapest. 246.

Langó Jánosné – Németh Károlyné (1973): *Tanári kézikönyv a német nyelv tanításához az általános iskola 3. és 4. osztályában.* Tankönyvkiadó, Budapest. 132.

Botos Tiborné – Horváth József – Világi Gyuláné (1970): *Angol 3–4. osztály (szakosított tantervű általános iskolák tankönyve)*, Tankönyvkiadó, Budapest. 238.

Horváth József (1974): *Tanári kézikönyv az angol nyelv tanításához a szakosított tantervű általános iskola 3. és 4. osztályában.* Tankönyvkiadó, Budapest. 103.

Rónaháti Sándorné – Arató Jánosné – Paulik Gerlinde (1983): *Hurra! Der Zirkus kommt! Hurrá! Jön a cirkusz! (német nyelvkönyv a szakosított tantervű általános iskola 3. osztálya számára)* Tankönyvkiadó, Budapest. 131.

Rónaháti Katona Cecília (1986): *Tanári kézikönyv a szakosított tantervű általános iskolák 3. osztálya számára készült német nyelvkönyvhöz.* Tankönyvkiadó, Budapest. 76.

Medgyes Péter (1986): *Angol nyelvkönyv a szakosított tantervű általános iskola 3. osztály a számára.* Tankönyvkiadó, Budapest. 111.

Medgyes Péter (1986): *Angol tanári kézikönyv – szakosított tantervű általános iskola 3. osztály.* Tankönyvkiadó, Budapest. 88.

**SZÉNICH ALEXANDRA**

## **AZ ÚJ NÉMET NYELVI ÉRETTSÉGI VIZSGA ÍRÁSKÉSZSÉGET MÉRŐ VIZSGARÉSZE**

### **A VIZSGAFEJLESZTÉS FOLYAMATA**

**A** német nyelvi érettségi vizsga fejlesztési munkálatai 1996 óta folynak az Országos Közoktatási Intézet (2001 után: Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény) Értékelési és Érettségi Vizsgaközpontjában. A részletes vizsgakövetelmények tervezetének kidolgozása után 1998-ban kezdődött a második munkaszakasz, a vizsgamodell kialakítása, amelynek célja a vizsga belső szerkezetének valamint az egyes vizsgarészek felépítésének meghatározása. A fejlesztési munka lényeges elemei a próbamérések, amelyek eredményei alapján kerül sor mind a követelményrendszer, mind a modell továbbfejlesztésére. A ciklikus fejlesztési folyamat eredményeként, a szakértői állásfoglalások figyelembevételével és a többi idegen nyelven dolgozó munkacsoporttal való egyeztetés után készül el a vizsgaleírás, amely a módosított követelményrendszert, valamint a vizsga tartalmára és lebonyolítására vonatkozó részleteket tartalmazza.

A német nyelvi érettségi vizsga a jelenleg érvényben lévő tervek szerint a négy kommunikatív készséget, valamint a nyelvtani és lexikai kompetenciát célzottan mérő részekből fog állni. Jelen tanulmány célja a közép- és emelt szintű vizsga íráskészséget mérő részének bemutatása: a vizsga célja, a követelmények, a feladattípusok, valamint a javítás és értékelés rendszerének áttekintése. A tanulmány a 2000. évi próbamérés alapjául szolgáló modellváltozat felhasználásával készült, ennek megfelelően az itt megfogalmazottak a vizsgafejlesztés folyamatában értelmezendők és nem tekinthetők végleges változatnak.

### **AZ ÍRÁSKÉSZSÉGET MÉRŐ VIZSGARÉSZ ÁLTALÁNOS LEÍRÁSA**

Az íráskészség mérésére a vizsga írásbeli részében kerül sor. E vizsgarészben szótár nem használható.

A vizsga célja annak mérése, hogy a tanuló milyen szinten képes magát írásban kifejezni, illetve írásbeli feladatokat végrehajtani különböző kommunikációs célok megvalósítása érdekében.

	középszint	emelt szint
a rendelkezésre álló idő	70 perc	90 perc
a vizsgarész aránya az értékelésben	20%	20%

1. táblázat

A német nyelvi érettségi vizsga dokumentumai részletesen leírják az íráskészséggel kapcsolatos követelményeket a készségek, a szöveg és a feladattípusok szintjén. Ennek megfelelően a tanulóknak mindkét vizsgaszinten olyan szövegeket kell létrehozniuk, amelyek valós kommunikációs szándékkal jönnek létre, tematikusan megfelelnek a korosztály élettapasztalatának és általános érdeklődésének, illetve amelyek megírásához nincsen szükség az érettségi vizsga általános műveltségi szintjét meghaladó ismeretekre. A tanulóknak a követelményrendszerben megadott kommunikációs szándékokat kell írásban megvalósítaniuk a feladatban meghatározott szövegfajta formai követelményeinek figyelembevételével, valamint logikusan felépített, koherens, nyelvhelyességi szempontból az adott szintnek megfelelő szövegeket kell alkotniuk. A következő szövegfajtákat kell tudniuk létrehozni: magánlevél, hivatalos levél, önéletrajz, pályázat, cikk diákújság számára, valamint emelt szinten olvasói levél is.

A két szint közötti különbség a szövegek terjedelmében, a témák megközelítésének módjában, valamint a nyelvi megformálásban jelenik meg. Lényeges eltérés, hogy míg a tanuló középszinten az adott témáról elsősorban személyes vonatkozásban, röviden és egyszerűen ír, emelt szinten képes a megadott témát az általánosítás szintjén megközelíteni, átfogó problémaként tárgyalni, és hosszabb, nyelvileg igényesebb szöveget létrehozni.

A német nyelvi érettségi vizsga mindkét vizsgaszinten több nyelvi szintet fog át: középszint A2–B1 szint, emelt szint B2–C1 szint. Ennek megfelelően a vizsgát úgy kell kialakítani, hogy az mindkét szinten biztosítsa az eltérő képesség- és tudásszintek mérésének lehetőségét. Az íráskészséget mérő vizsgarészben a még elfogadható és a kiváló teljesítmények elkülönítése eltérő nehézségű feladatok és/vagy megfelelően differenciált javítási és értékelési útmutatók segítségével történik. A feladatok nehézségi fokát a következő tényezők határozzák meg: a téma, a szövegfajta, a szöveg hossz, valamint az, hogy a feladat meghatározás mennyi tartalmi és nyelvi segítséget nyújt az adott téma kidolgozásához.

A feladatmegadások pontos adatokat tartalmaznak a kommunikációs helyzetre vonatkozóan (szituáció, az írásmű célja és témája, címzett, a címzett és az író közötti kapcsolat), valamint meghatározzák a szövegfajta és a létrehozandó szöveg hosszát. A feladatokhoz mindkét szinten német nyelvű segédanyagok tartoznak, amelyek tartalmi

és/vagy nyelvi segítséget nyújtanak a feladat megoldásához. A dolgozatok tartalmi összehasonlíthatóságát irányító szempontok biztosítják, amelyeket a tanulónak tárgyalnia kell. A feladatmegadás és az irányító szempontok a segédanyagokhoz hasonlóan német nyelvűek, így ezek is segítik a létrehozandó szöveg nyelvi megformálását. A német nyelven megfogalmazott feladat nyelvi szintje alacsonyabb az adott szint receptív készségeket mérő vizsgarészeinek nyelvi szintjénél. A feladat megértését könnyíti, hogy a feladatmegadás állandó részeit mindig azonos módon fogalmazzuk meg.

## A KÖZÉPSZINT FELADATAI

A vizgázónak ezen a szinten két feladatot kell megoldania. Az első feladatban a tanuló hirdetésre, rövid levélre vagy hasonló informatív szövegre reagál írásban, egy körülbelül 80–100 szó terjedelmű szöveg (magánlevél, hivatalos levél, pályázat vagy önéletrajz) megírásával. A tanulónak öt irányító szempontot kell kidolgoznia.

Példa a középszint első feladatára:

Sie möchten Ihre Sprachkenntnisse erweitern und im Sommer in Deutschland einen Intensivkurs besuchen. Sie lesen in einer deutschen Zeitung folgende Anzeige:

LAL Sommersprachkurse  
Zeit zum Lernen und Kennenlernen  
– Sprachtraining für Erwachsene – ganzjährig  
– Feriensprachkurse für Schüler

LAL Sprachen GmbH  
Nymphenburger Straße 17  
80355 München

Schreiben Sie einen Brief an das Sprachinstitut! Verwenden Sie dafür 80-100 Wörter. Schreiben Sie über die folgenden Punkte:

1. Wie heißen Sie, wie alt sind Sie, wie ist Ihre Nationalität?
2. Seit wann lernen Sie Deutsch und wie sind Ihre Deutschkenntnisse?
3. Fragen Sie nach dem Datum und der Dauer von Sprachkursen.
4. Fragen Sie nach der Unterkunft.
5. Fragen Sie nach der Art und Weise der Anmeldung.

Die Reihenfolge der Leitpunkte können Sie selbst bestimmen. Vergessen Sie nicht Datum, Anrede, Gruß und Unterschrift!

Az első feladat funkciója, hogy a középszintű vizsga alsó szintjét elérő tanulók számára is lehetővé tegye e vizsgarész eredményes teljesítését. A megoldást könnyíti, hogy a feladat megfogalmazása sok nyelvi segítséget nyújt, valamint a megoldás során sok nyelvi panel hasz-

nálható fel. A vizsgarészen belül mindig olyan szövegfajtát kell létrehozni, amelyet a tanulók valós élethelyzetben is írhatnak, és amelynek formai jegyei és állandó elemei segítik a szövegalkotást.

A második feladatban a tanuló két téma közül választhat, de mindkét téma esetén azonos fajtájú szöveget kell létrehoznia. A témakidolgozáshoz rövid informatív szövegek (például statisztika, idézetek) nyújtanak segítséget. A kiválasztott témáról a megadott négy irányító szempont felhasználásával 100–120 szó terjedelmű szöveget (például cikk diákújság számára) kell írnia a tanulónak, amelyben véleményét is ki kell fejtenie.

Példa a középszint második feladatára:

In einer deutschen Schülerzeitung hat man folgende Fragen gestellt:

#### KOCHEN

Wir wollen wissen: Können Schüler kochen? Ist es wichtig, kochen zu können?

Wie denken Schüler über dieses Thema? Schreiben Sie einen Artikel für unsere Zeitung!

Zitate aus den Schülerarbeiten:

„Ich lerne gerade in der Schule kochen. Es macht großen Spaß.“

„Meine Mutti kocht jeden Tag. Das ist bestimmt der Grund, warum ich es noch nicht gelernt habe.“

„Spiegeleier und Ravioli aus der Dose sind das einzige, was ich kann.“

Wie denken Sie über dieses Thema? Schreiben Sie Ihre Meinung in einem Artikel für die Zeitung! Gehen Sie dabei auf die folgenden Punkte ein:

1. Wo essen Sie zu Mittag? (werktags – am Wochenende)
2. Wer kocht in Ihrer Familie?
3. Was können Sie kochen?
4. Ist das Kochen nur Frauenarbeit? Warum?

Formulieren Sie zu jedem Leitpunkt zwei Gedanken! Die Reihenfolge der Leitpunkte können Sie selbst bestimmen. Verwenden Sie für Ihren Text 100-120 Wörter.

A második feladat célja a tanulói teljesítmények további differenciálása. Az első feladathoz képest ez a rész nagyobb teret enged az önálló tanulói munkának. A téma alpontjait kijelölő irányító szempontok nem teszik lehetővé előre betanult szövegrészek egyszerű leírását. A létrehozandó szöveg terjedelme is hosszabb. Az önállóság kérdéskörével kapcsolatos a szövegfajta problémája is: kevés az olyan szövegfajta, amely amellet, hogy a kommunikativitás elvének megfelel, teret enged a – szintnek megfelelő – nyelvi és gondolati komplexitásnak, valamint ismerete a középiskolai nyelvtanítás végén megkövetelhető. Ezért az első feladattal szemben itt a szövegalkotás értékelésénél nem a szövegfajta formai jegyein van a hangsúly, hanem a szöveg logikus felépítésén és a koherencián.

## AZ EMELT SZINT

Mivel az emelt szintű vizsga felhasználói köre, valamint e szint kevertantervhez való viszonya sok tekintetben bizonytalan, problémát jelent az emelt szintre vonatkozó követelmények pontos meghatározása és a vizsgarészek belső szerkezetének kialakítása. Az íráskészséget mérő vizsgarész biztos eleme a következő feladattípus, amely kipróbálására az eddigi próbaméréseken (1998. december és 2000. december) már sor került. A tanulók két téma közül választhatnak, a megoldáshoz informatív segédanyagok nyújtanak segítséget. A négy irányító szempont feldolgozásával 250–300 szó terjedelmű szöveget kell létrehozni.

Példa:

Eine deutsche Schülerzeitung hat zum Thema „Lesen“ eine Umfrage gestartet. Viele Schüler haben Ihre Meinung in einem Artikel geschrieben.

Lesen Sie einige Zitate aus den Schülerarbeiten:

„Ich finde wichtig, dass in der Schule Klassiker gelesen werden.“

„Ich lese gerne Krimis, aber am liebsten Pferdebücher.“

„Es kommt öfter vor, dass ich eine ganze Nacht durchlese.“

„Fernsehen ist für mich der Ersatz fürs Lesen.“

„Bücher sind so langweilig. Im Comic siehst du, was passiert.“

„Wenn mich ein Buch nicht schon auf der 2. Seite fesselt, lege ich es wieder weg.“

Wie denken Sie darüber? Schreiben Sie Ihre Meinung in einem Artikel für die Zeitung. Gehen Sie dabei auf die folgenden Punkte ein:

1. Lesegewohnheiten der ungarischen Schüler
2. Lesen in der Schule
3. Rolle des Lesens im 21. Jahrhundert
4. Zukunftsvision: Leben ohne Bücher

Formulieren Sie zu jedem Leitpunkt mindestens zwei Gedanken! Die Reihenfolge der Leitpunkte können Sie selbst bestimmen. Verwenden Sie für Ihren Text 250-300 Wörter.

A fejlesztés során további megfontolások tárgyát képezi egy másik feladattípus kidolgozása is. Ez a középszint első feladatához hasonlóan egy olyan kommunikatív szöveg létrehozását célozná, amelyet a tanulók a valós életben is írhatnak. Ez a feladat természetesen a szintnek megfelelően magasabb követelményeket támasztana a tanulókkal szemben, mint a középszint első feladata. Amennyiben a vizsgarészre rendelkezésre álló idő alatt két feladatot kell megoldani, természetesen csökkenteni kell a második feladtnál elvárható szövegterjedelmet.

## ÉRTÉKELÉS

Az értékelés alapelve, hogy a német nyelvi érettségi vizsga a nyelvi teljesítményt és nem a tanuló személyiségét, illetve egyes témákról alkotott véleményét értékeli. A dolgozatok javítása és értékelése központilag kidolgozott javítási és értékelési útmutatók alapján történik, amelyek tartalmazzák az értékelés eszközeként szolgáló analitikus skálákat, az ezekhez tartozó használati útmutatókat, valamint kijavított és értékelt mintadolgozatokat. A középszint és az emelt szint feladataihoz külön javítási és értékelési útmutatók készülnek. Egy vizsgaszinten belül a feladatok értékelése egymástól független. Amennyiben egy feladat az egyik értékelési szempont alapján 0 pontos, az adott feladat összpontszáma is 0.

A íráskészséget mérő vizsgarész feladataihoz készített javítási és értékelési útmutatók fejlesztése – mint az egész vizsgafejlesztés – hosszú, ciklikus folyamat. Az útmutatók kipróbálására eddig kétszer került sor. Az eredmények egyértelműen alátámasztják a kettős javítás, valamint a vizsgáztató-képzés fontosságát. Mivel az analitikus skálák megfelelő használata a dolgozatok egységes és összevethető értékelésének feltétele, és mivel ez az értékelési eljárás ez idáig nem tekinthető a mindennapos tanári gyakorlat részének, feltétlenül szükség lenne a javítók képzésére.

Az értékelés alapjául szolgáló skálák a nemzetközi vizsgáztatási gyakorlatban használatos analitikus skálák mintáját követik. Ezek különböző értékelési szempontokat, ezeken belül pedig pontosan körülírt, az adott szint minimum szintjéhez képest meghatározott teljesítményszinteket tartalmaznak.

A középszint első feladatának értékelési szempontjait és ezek egymáshoz viszonyított arányát a következő táblázat mutatja:

szempont	%
tartalom	25
szövegalkotás	25
nyelvtan, szókincs és helyesírás	50
összesen:	100

2. táblázat

A szempontok kifejtését a középszint első feladatához készült analitikus skála szintleírásai, valamint az ehhez tartozó útmutató tartalmazza. A tartalom szemponton belül azt értékeljük, hogy a tanuló hány irányító szempontra és milyen mélységben tért ki. Ezen a szinten különösen lényeges, hogy ha egy irányító szempont kifejtése nyelvi okokból nem érthető, azt úgy kell értékelni, mintha a tanuló nem tért volna ki rá. A szövegalkotás szemponton belül ezen a szinten csak azt vizsgáljuk, hogy a tanuló által létrehozott szöveg megfelel-e a szövegfajtavál

szemben állított formai követelményeknek. A nyelvtan, szókincs, helyesírás szemponton belül azt értékeljük, hogy a tanuló által létrehozott szöveg milyen mértékben felel meg a mondattan, az alaktan és a helyesírás normáinak, valamint, hogy a tanuló által használt szókincs megfelel-e a témának és a közlési szándéknak. A szókincs és nyelvtan szempont összevonását az indokolja, hogy ezen a szinten sok esetben problémát jelent a hibák besorolása, ez pedig veszélyeztetné az értékelés megbízhatóságát. Az egyes hibák súlyozása annak alapján történik, hogy milyen mértékben nehezítik a megértést. Mivel ez az adott szövegkörnyezet függvénye, sem a hibák előzetes csoportosítása (értelemzavaró – nem értelemzavaró), sem az egyes teljesítményszinteknek megfelelő hibaszámok megadása nem lehetséges.

A középszint második feladatának értékelési szempontjait és ezek egymáshoz viszonyított arányát a következő táblázat mutatja. A két feladat egymáshoz viszonyított aránya még nincs meghatározva.

szempont	%
tartalom	25
szövegalkotás	25
szókincs, kifejezőmód	25
nyelvtan, helyesírás	25
összesen:	100

3. táblázat

A tartalom értékelésénél ezúttal is az a kérdés, hogy a tanuló hány irányító szempontot tárgyalt megfelelően. A szövegalkotás szempontnál az első feladattal szemben itt elsődlegesen azt kell mérlegelni, hogy mennyire logikus az irányító szempontok elrendezése és ezáltal a szöveg gondolatmenete, valamint, hogy hogyan kapcsolódnak egymáshoz a mondatok. A szövegfajtára jellemző formai jegyek ebben az esetben csak alárendelt szerepet játszanak. A nyelvhasználat tekintetében ez a szempontrendszer az előzőhöz képest differenciáltabb, a nyelvi szint megengedi, hogy a skála külön kezelje a szókincset és a nyelvtant.

Az emelt szint kipróbált feladattípusához készített skála ugyanazokat az értékelési szempontokat tartalmazza, mint a középszint második feladatához készített skála, de a szintleírások természetesen tükrözik a magasabb követelményeket.

A vizsgafejlesztés folyamatát számos eldöntetlen kérdés nehezíti. Csak remélni lehet, hogy az idegen nyelvi érettségi reformja tovább folytatódik, és lehetővé válik egy olyan nyelvi záróvizsga kialakítása, amely megfelel az idegennyelv-tanítás elméleti fejlődésének, valamint megbízható és objektív eredményt mutat a tanulók nyelvtudásáról. A vizsgaeredmények összemérhetőségéhez elengedhetetlen a megbízható vizsgakészítés és vizsga-lebonyolítás feltételeinek megteremtése is.



## IRODALOM

Einhorn Ágnes – Györéné Szabó Judit – Petneki Katalin – Szalay Éva – Szénich Alexandra (2000): *Az érettségi vizsga részletes vizsgakövetelményei. Tervezet. Német nyelv.* OKI, Budapest. Kézirat.

Einhorn Ágnes – Györéné Szabó Judit – Petneki Katalin – Szalay Éva – Szénich Alexandra (2000): *Az érettségi vizsga leírása.* Tervezet. Német nyelv. OKI, Budapest. Kézirat.

Einhorn Ágnes (1999): Az idegen nyelvi érettségi reformjának eddigi eredményei. *Nyelvvizsga Fórum*, 2. 51–52.

Einhorn Ágnes (2000): *Die erste Erprobung im Rahmen der Abiturreform für DaF. Deutschunterricht für Ungarn.* 1. 35–54.

Szénich Alexandra – Einhorn Ágnes (2000): Az érettségizők német íráskészségéről. Az új érettségi első próbamérésének tanulságai. *Modern Nyelvoktatás*, 1. 51–55.