

ÉLŐ NYELVTANÍTÁS-TÖRTENET

Bárdos Jenő
ÉLŐ
NYELVTANÍTÁS-
TÖRTÉNET

Nemzeti Tankönyvkiadó

NYELVPEDAGÓGIA

ÉLŐ NYELVTANÍTÁS-TÖRTÉNET

Drága szüleimnek, mindenen túl, de még innen...

NYELVPEDAGÓGIAI TANKÖNYVSOROZAT

Szerkeszti:
BÁRDOS JENŐ

VESZPRÉMI EGYETEM
ANGOL NYELV ÉS IRODALOM TANSZÉK
Veszprém, Egyetem u. 3. 8201
Tel.: (88) 624-378
Fax: (88) 624-516
bardos@almos.vein.hu

Bárdos Jenő

ÉLŐ NYELVTANÍTÁS-TÖRTÉNET

NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ, BUDAPEST

Felsőoktatási tankönyv

A könyv az Oktatási Minisztérium támogatásával a Felsőoktatási Tankönyv-
és Szakkönyv-támogatási Pályázat keretében készült

Bírálok:

DR. SZÉPE GYÖRGY
professor emeritus
egyetemi tanár

DR. ZSOLNAI JÓZSEF
a neveléstudomány doktora
egyetemi tanár

© Bárdos Jenő, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2005

ISBN 963 19 5519 2

Minden jog fenntartva. A mű egészének vagy bármely részének mechanikus, illetve elektronikus másolása, sokszorosítása, valamint információszolgáltató rendszerben való tárolása és továbbítása a Kiadó előzetes írásbeli engedélyéhez kötött.

Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
A kiadásért felel: Jókai István vezérigazgató
Raktári szám: 41271
Felelős szerkesztő: Hernádi Katalin
Műszaki igazgató: Babicsné Vasvári Etelka
Műszaki szerkesztő: Görög Istvánné
Terjedelem: 30,03 (A/5) ív
Első kiadás, 2005
Nyomdai előkészítés: PGL Grafika Bt.

Témák

I. Alapfogalmak

1. Anyanyelv, idegen nyelv, második nyelv
2. A nyelvi tartalom fogalma és a készségek
3. A nyelvtanítás dilemmái
4. A módszerek jellemző vonásai
5. A tárgyalandó módszerek
6. A módszerfogalom hierarchiája

II. Évszázadok – dióhéjban

1. Ókori hagyományok, középkori iskolázás
2. Iskolai tantárgyak és szerzők
3. A nyelvtanítás fejlettsége az első módszer előtt
4. Comenius: renovandus
5. Az első kanonizált módszer: a nyelvtani-fordító
6. Kiemelkedő nyelvpedagógiai gondolkodók a 19. században (Marcel, Prendergast, Gouin)

III. Nyelvtanítási elméletek, módszerek, eljárások a 20. században

1. A direkt módszer
2. Az olvastató módszer
3. Kiemelkedő nyelvpedagógiai gondolkodók a 20. század első felében
4. Az intenzív módszer
5. Az audiolingvális módszer
6. Az audiovizuális módszer
7. A kognitív módszer
8. Innovátorok az 1960–1970-es években: „humanisztikus” nyelvtanítás

IV. A kommunikatív nyelvtanítási irány és a századvég

1. A kommunikatív nyelvtanítás előzményei
2. A kommunikatív nyelvtanítás elmélete
3. A kommunikatív nyelvtanítás fejlődése, korszakai

V. Új nyelvtanítási elképzelések a századfordulón

1. A kommunikatív nyelvtanítás környezete
2. Tartalomközpontú nyelvtanítás
3. Feladatközpontú nyelvtanítás

VI. Nyelvpedagógiai komparatiztika

1. A módszerek változásairól
2. A módszerek egybevetetősége
3. Nyelvpedagógiai tudatosság
4. Rendszerszerűség és nyelvpedagógiai gyakorlat
5. A nyelvtanítás-történet fogalma és helye a nyelvpedagógiában
6. A nyelvtanítás-történet alap-, rokon és kritikai tudományai

FÜGGELÉK

VII. A nyelvtanítás-történet mint stúdium a nyelvtanárképzésben

1. A nyelvtanítás-történet mint tananyag legfontosabb tartalmi alkotóelemei, kategóriái
2. A nyelvtanítás-történet azonnal hasznosítható erőnyei
3. Javasolt tematika az idegen nyelvek tanításának történetéhez

VIII. Nyelvtanítás-történeti panteon: tudósok, szerzők, személyiségek

IX. Bibliográfia

X. Névmutató, tárgymutató, ábra- és táblázatjegyzék

Tartalomjegyzék

Témák	5
Előszó a Nyelvpedagógia című tankönyvsorozathoz	13
Előszó a jelen kötethez	17
 I. ALAPFOGALMAK	 19
1. Anyanyelv, idegen nyelv, második nyelv	19
2. A nyelvi tartalom fogalma és a készségek	20
3. A nyelvtanítás dilemmái	22
4. A módszerek jellemző vonásai	23
5. A tárgyalandó módszerek	24
6. A módszerfogalom hierarchiája	25
 II. ÉVSZÁZADOK – DIÓHÉJBAN	 27
1. Ókori hagyományok, középkori iskolázás	27
2. Iskolai tantárgyak és szerzők	31
3. A nyelvtanítás fejlettsége az első módszer előtt	34
4. Comenius: renovandus	40
4.1. Comenius nyelvpedagógiai művei	41
4.2. Comenius nyelvtanítása a gyakorlatban	44
5. Az első kanonizált módszer: a nyelvtani-fordító	45
5.1. A nyelvtani-fordító módszer előzményei, kialakulása, elmélete	46
5.2. A nyelvtani-fordító módszer gyakorlata	48
5.2.1. Az osztályterem	48
5.2.2. Tankönyvek	48
5.2.3. Módszerek és tanítási menet	49
5.3. Híres és hírhedt szerzők	50
5.4. A nyelvtani-fordító módszer értékelése	55
6. Kiemelkedő nyelvpedagógiai gondolkodók a 19. században (Marcel, Prendergast, Gouin)	56
6.1. Claude Marcel (1793–1876)	57
6.2. Thomas Prendergast (1806–1886)	58
6.3. François Gouin (1831–1896)	60

III. NYELVTANÍTÁSI ELMÉLETEK, MÓDSZEREK, ELJÁRÁSOK	
A 20. SZÁZADBAN	65
1. A direkt módszer	65
1.1. Előzmények	65
1.1.1. A Berlitz-iskolák	66
1.1.2. Változások a nyelvészet és a nyelvpedagógia világában	67
1.2. Az elméleti háttér	69
1.3. A direkt módszer gyakorlata	71
1.4. A direkt módszer értékei, hatása	73
2. Az olvastató módszer	75
2.1. Előzmények	75
2.2. Az olvastató módszer elmélete és gyakorlata	76
2.3. Az olvastató módszer hatása	77
3. Kiemelkedő nyelvpedagógiai gondolkodók a 20. század első felében	78
3.1. Henry Sweet (1845–1912), a nyelvpedagógia atyja	78
3.1.1. Az alaptudományok és néhány elv a bevezető fejezetekben (The Practical Study of Languages, 1899)	79
3.1.2. Néhány általános elv, jó tanács a kilencedik fejezet alapján	80
3.1.3. További alapelvek a tizedik fejezet alapján	80
3.1.4. Sweet érdemei	81
3.2. Otto Jespersen (1860–1943)	82
3.2.1. Általános elvek	82
3.2.2. Speciális alapelvek	82
3.2.3. Jespersen hozzájárulása a nyelvpedagógiához	83
3.3. Harold Palmer (1877–1949)	83
3.3.1. Az alaptudományok szerepe Palmer tudományos módszertanában	84
3.3.2. Néhány alapelv az 1917-es metodikából (The Scientific Study and Teaching of Languages)	85
3.3.3. Néhány alapelv az 1921-es metodikából (The Principles of Language Study)	88
3.3.4. Palmer hozzájárulása a nyelvpedagógia fejlődéséhez	91
4. Az intenzív módszer	91
4.1. Az intenzív módszer előzményei és kialakulása	91
4.2. Az intenzív módszer elmélete	93
4.3. Az intenzív módszer gyakorlata	93
4.4. Az intenzív módszer hatása	94
5. Az audiolingvális módszer	95
5.1. Az audiolingvális módszer előzményei és elmélete	95
5.2. Az audiolingvális módszer kialakulása	97
5.3. Az audiolingvális módszer gyakorlata	99
5.4. Az audiolingvális módszer technikai háttere	101
5.5. Az audiolingvális módszer értékelése, mai lehetőségei és hatása	103
6. Az audiovizuális módszer	104
6.1. Előzmények	105

6.2. Az audiovizuális módszer kialakulása	107
6.3. Az audiovizuális módszer elmélete és gyakorlata	107
6.4. Az audiovizuális módszer értékelése, hatása	110
7. A kognitív módszer	112
7.1. Előzmények	112
7.2. Elmélet és gyakorlat	113
7.3. A kognitív módszer értékelése és hatása	115
7.4. Elsajátítás és tanulás Krashen elméleteiben	116
8. Innovátorok az 1960–1970-es években: „humanisztikus” nyelvtanítás	119
8.1. Előzmények	119
8.2. Asher és a cselekedtető módszer	120
8.3. Gattegno és a néma módszer	123
8.4. Curran és a tanácskozó módszer	125
8.5. Lozanov és a szuggesztópédia	131
8.5.1. A szuggesztópédia története, elméleti háttere	131
8.5.2. A szuggesztópédia gyakorlata	133
8.6. A humanisztikus módszerek egybevetése, értékelése	136
IV. A KOMMUNIKATÍV NYELVTANÍTÁSI IRÁNY	
ÉS A SZÁZADVÉG	139
1. A kommunikatív nyelvtanítás előzményei	139
1.1. A hetvenes évek nyelvtanítása Magyarországon	139
1.2. A hetvenes évek brit nyelvpedagógiai műveltsége	140
1.2.1. A kultusz kezdete	141
1.2.2. Wilkins jelentősége	143
1.2.3. Az új irányzat felismeri önmagát	146
1.3. A kommunikatív nyelvtanítás más országokban	147
1.4. Az Európa Tanács modern nyelvekre irányuló kutatásai, projektjei	149
2. A kommunikatív nyelvtanítás elmélete	152
2.1. Nyelvszemléleti változások	152
2.2. Tanterv szemléleti változások	154
2.3. A kommunikatív nyelvtanításban leggyakrabban használt alapfogalmak leltára	158
2.3.1. A beszéd szándékok felismerése, a beszéd funkciók fogalmának tudatosulása	159
2.3.2. Szomszédsági párok	160
2.3.3. Logikai következtetések és előfeltételezések	161
2.3.4. A társalgási (interaktív) készségek tudatosítása	162
2.3.5. A kommunikatív kompetencia mint célmodell fejlődése	162
2.4. A kommunikatív nyelvtanítás osztálytermi gyakorlata	165
2.4.1. A természetes kommunikáció elvárásai és az osztálytermi valóság	166
2.4.2. Morrow alapelvei a kommunikatív irányzat metodikájáról	167

2.4.3. Kifogások a korai kommunikatív nyelvtanítás gyakorlatával szemben	170
2.4.4. Kommunikatív gyakorlatok az osztályteremben	171
3. A kommunikatív nyelvtanítás fejlődése, korszakai	178
3.1. A kommunikatív módszer kialakulása (a hetvenes évek)	179
3.2. A kommunikatív nyelvtanítás kifejlődése (a nyolcvanas évek)	180
3.3. A kommunikatív nyelvtanítás elterjedése és kiszélesedése (a kilencvenes évek)	180
V. ÚJ NYELVTANÍTÁSI ELKÉPZELÉSEK A SZÁZADFORDULÓN	183
1. A kommunikatív nyelvtanítás környezete	184
1.1. Neurolingvisztikai programozás (NLP); többtényezős intelligencia (MI)	184
1.2. A „természetes” módszer és rokonai	188
1.3. A frazeológiai (vagy „lexikai”) módszer	192
2. Tartalomközpontú nyelvtanítás (content-based instruction, CBI)	194
2.1. Tematikus tanterveken alapuló nyelvi kurzusok	196
2.2. A szaknyelvtanítás mint tartalomközpontú nyelvtanítás nem célnyelvű országokban	197
2.3. Tartalomközpontú nyelvtanítás a célnyelvű országban, kétnyelvűségben	198
3. Feladatközpontú nyelvtanítás	200
3.1. Laikus vélekedések és előítéletek	200
3.2. A feladatközpontú nyelvtanítás előzményei	201
3.3. A feladatközpontú nyelvtanítás elmélete, létrejöttének kiváltó okai	202
3.4. A feladat és környezete	205
3.5. A feladatok néhány jellegzetessége	206
3.6. A feladatközpontú nyelvtanítás metodikája	209
3.6.1. Felkészítés a kiválasztott feladat elvégzésére	210
3.6.2. A feladat végrehajtása	210
3.6.3. A feladat megoldása utáni tevékenységformák	211
3.7. Osztálytermi üzemmódkapcsoló: egytől az együttléig	211
3.8. A feladatközpontú nyelvtanítás esélyei	215
VI. NYELVPEDAGÓGIAI KOMPARATISZTIKA	217
1. A módszerek változásairól	217
2. A módszerek egybevetethetősége	221
2.1. A tényezők kiválasztása	222
2.1.1. Az anyanyelv használata	223
2.1.2. A tudatosság mértéke	223
2.1.3. A nyelvi elemek izoláltsága	224
2.1.4. A kiejtés tanításának mértéke	224
2.1.5. A nyelvtan tanításának mértéke	225

2.1.6. A szókincs tanításának mértéke	225
2.1.7. A nyelvhasználat tanításának arányai	225
2.1.8. Az összes alapkészség tanításának arányai	226
2.1.9. A fordítás szerepe	226
2.1.10. A vezetettség foka	226
2.1.11. A frontális munka aránya	227
2.1.12. A hibajavítás mértéke	227
2.1.13. Az értékelés gyakorisága	227
2.2. A történeti módszerek grafikus ábrázolása	228
2.3. Az egybevető táblázatok	232
3. Nyelvpedagógiai tudatosság	235
4. Rendszerszerűség és nyelvpedagógiai gyakorlat	237
5. A nyelvtanítás-történet fogalma és helye a nyelvpedagógiában	240
6. A nyelvtanítás-történet alap-, rokon és kritikai tudományai	243
FÜGGELÉK	249
VII. A NYELVTANÍTÁS-TÖRTÉNET MINT STÚDIUM A NYELVTANÁRKÉPZÉSBEN	249
1. A nyelvtanítás-történet mint tananyag legfontosabb tartalmi alkotóelemei, kategóriái	250
1.1. Fogalmak	251
1.2. Felsorolások	252
1.3. Nevek, tények, adatok	253
1.4. Leírások, történetek és egyéb narratívák	253
2. A nyelvtanítás-történet azonnal hasznosítható erényei	254
3. Javasolt tematika az idegen nyelvek tanításának történetéhez	255
VIII. NYELVTANÍTÁS-TÖRTÉNETI PANTEON: TUDÓSOK, SZERZŐK, SZEMÉLYISÉGEK	259
IX. BIBLIOGRÁFIA	305
X. NÉV- ÉS TÁRGYMUTATÓ	325
Névmutató	325
Tárgymutató	331
Ábrák és táblázatok jegyzéke	335

Előszó a Nyelvpedagógia című tankönyvsorozathoz

Az *Élő nyelvtanítás-történet* című monográfia egyik kötete annak a tankönyvsorozatnak, amely a nyelvpedagógiát először mutatja be a maga multidiszciplináris teljességében. A tematika, amelyből fogant, a veszprémi tanárképzés és továbbképzés immáron másfél évtizedes gyakorlata, amelynek értelmében a tanári pályára felkészítő tanszékek kooperációjában a nyelvpedagógia oktatása és kutatása a szaktanszék feladata. Ez a hierarchikus felépítésű tantárgyrendszer jelenleg négy tárgyból áll: Az idegen nyelvek tanításának története; A kortárs idegennyelv-tanítás elmélete és gyakorlata; Tantervek tervezése, tananyagismeret, nyelvpedagógiai technológia; Idegen nyelvi mérés és értékelés. Az egy- vagy kétórás előadásokat kétórás gyakorlatok kísérik. A tárgyak elrendezésének sorrendjében egyfelől a történetiség, másfelől a didaktikai folyamat részeinek egymásutáni-sága volt a rendező elv.

Eszerint *Az élő nyelvtanítás-történet* olyan propedeutikai tárgy, amely módszerek és híres személyiségek munkásságának elemzésével tisztázza az alapfogalmakat, egyben érzékelteti a nyelvpedagógia mint tudományág kialakulását. A *kortárs idegennyelv-tanítás elmélete és gyakorlata* már módszerektől függetlenül, az alkalmazott tudományok által kínált gazdag színpad szerint mutatja be a nyelvi tartalom közvetítésének, a készségek fejlesztésének, valamint a nyelvtanulási folyamat résztvevőinek és helyszíneinek legfontosabb sajátosságait. A *tantervek és tananyagok elemzése* a legfontosabb bemeneti pontokat és a hogyanokat is magyarázza, miközben a fizikai megvalósulás lehetőségeit a *Nyelvpedagógiai technológia* taglalja. A didaktikai folyamat működésének elengedhetetlen feltétele a visszacsatolás: erről szól az *Idegen nyelvi mérés és értékelés* című tárgy. Néhány év alatt több olyan veszprémi egyetemi jegyzet vált népszerűvé az országban, amely ezekhez a tantárgyakhoz készült (Bárdos, 1992; Hock, 1993). Eközben a veszprémi nyelvpedagógiai műhely is tovább fejlődött, aminek eredményeképpen 1999 őszétől a Tanárképző Kar Nyelvpedagógiai (Neveléstudomány) Doktori Programot indított, amely 2003 őszén doktori iskolává bővült. Részben a bölcsészeti képesítési követelmények kidolgozása, részben a nyelvtanárképzés volumene, valamint az alkalmazott nyelvészeti doktori programok igénylik, hogy a nyelvpedagógia mint tudományág – a maga inter- és multidiszciplináris valóságában –, mint cél- és követelményrendszer megjelenjen a magyar tanár- és tudósképzés palettáján. A *Nyelvpedagógia* című tankönyvsorozat megjelent kötetei a következők:

- Élő nyelvtanítás-történet (2005)
- Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata (2000)

- Idegen nyelvi tantervek (2001)
- Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata (2002)
- Nyelvpedagógiai technológia (2001)

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

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

Bár a tankönyvek angol nyelvű előadás-sorozatokon alapulnak, nem titkolt célunk volt az is, hogy szintézist hozzunk létre a magyar nyelvű kötetekben, és így az idegen nyelvi tanárképzésben nemzetközileg is elfogadott elméleti alapok, gyakorlati tudnivalók bármely idegen nyelvi tanárképzés és továbbképzés számára magyarul is hozzáférhetővé váltak. A tankönyvsorozat szerzői arra is törekedtek, hogy mindaz a nyelvpedagógiai innováció, amelyet több év kutatómunkájával saját maguk hoztak létre, kitapinthatóan megjelenjen az enciklopédikus teljességet ígérő monográfiákban.

Köszönet illeti Palojtay Mária főszerkesztőt, aki a nyelvpedagógiai tankönyvsorozatot pártfogásába vette, állandóan pályázásra biztatott és nem utolsósorban a határidők betartására kényszerített. Köszönet illeti Hernádi Katalin szerkesztőt, akinek gondossága és józansága kordában tartotta az alkotásban elkerülhetetlen szerzői kedélybetegségeket. Köszönöm Görög Istvánnénak, hogy gondolataimat és a képi anyagokat esztétikailag is vonzóvá varázsolta. Különleges hely illeti meg bírálóimat, Szépe György és Zsolnai József egyetemi tanárokat, akik mind elméleti, mind gyakorlati szempontból hasznos tanácsokkal látták el a szerzőt. Köszönöm Szladek Emesének, hogy a francia nyelvű forrásanyagok tanulmányozásához segítséget nyújtott. Köszönet az Iskolakultúrának, a Modern Nyelvtanításnak, a Veszprémi Egyetemi Kiadónak és a Nemzeti Tankönyvkiadónak, hogy náluk megjelent eredeti közleményeimből részleteket felhasználhattam. Köszönet és hála főként Alaliné Németh Mariann és Városi Mónika tanszéki kollégáimnak, akiknek szorgos közreműködése nélkül ez a könyv nehezen válhatott volna fizikai valósággá. Köszönöm feleségemnek, Gerőcs Erzsébetnek a könyvért feláldozott, visszahozhatatlan napokat, heteket, hónapokat.

Végül köszönetet mondok néhány körülöttem működő személynek azért, hogy utamba akkora akadályokat gördettek, hogy azok leküzdéséhez képest e mű megírása áhított száműzetésnek tűnt.

Bárdos Jenő

Előszó a jelen kötethez

Élő nyelvtanítás-történet lett a mű címe, mert szeretnénk régmúlt szerzők gondolatait, műveit és főként eredeti elképzeléseit olyan közel hozni, hogy a jelen – s jövő – tanárai kedvet kapjanak a kísérletezéshez. Nem mestere ugyanis szakmájának az, aki nem tud a régi mesterek stílusában is tanítani, amikor ezt a körülmények igénylik. Csak a tényleges tanítás **belülről** történő megismerése és gyakorlása vezetheti el a nyelvtanárokat fő mondanivalónk átéléséhez: a szakmai tudás, szakmai profizmus tanúi az elmúlt – és különösen a legutóbbi – évszázadok; a nyelvtanítás bölcsessége, kincsestára e történetiségben felhalmozódott tudás. Nappal gyújt lámpást ki a múltat idézi? Akik nem emlékeznek a múltra, arra ítéltetnek, hogy újra átéljék azt. Nekünk inkább csak annyi volt a célunk, hogy a jelen nyelvtanárai megismerhessék a hagyományt, mert aki nem tudja, hogy honnan jött, az azt sem tudhatja, hogy hová megy. Így majd eljön az ideje annak, amikor a ma élő nyelvtanárok hozzátehetik ehhez a hagyományhoz a saját egyéniségüket, hogy magasabbra jussanak. Hagyomány és egyéniség... Ki is becsülte mindenekelőtt? Maxim Gorkij? Esetleg T. S. Eliot?

Idestova húsz esztendeje már, hogy először írtam nyelvtanítás-történetet, amelynek első olvasója Mészáros István professzor úr volt. Biztatott, így a honi nyelvtanítás gyorsfényképevel kiegészített kötet – évek múltán – megjelent a Magvető Kiadó népszerű Gyorsuló Idő sorozatában (Nyelvtanítás: múlt és jelen). E kötetet megelőzően nyelvtanítás-történeti cikkeket nem publikáltam, kivéve a Kulturális Kisenciklopédiában megjelent kiadós szócikket az idegennyelv-tanításról, amelyet Szépe György professzor úr felkérésére írtam. Magyarországon egyedül Lux Gyula (Lux, 1923) törekedett átfogó jellegű módszertantörténetet írni, de abban az időben jószerint csak a nyelvtani-fordító, a direkt és a különféle olvastató módszerek változatait tanulmányozhatta. A háború után megjelent egyetemi szakdidaktikák a nyelvtanítás-történetnek csak egyes aspektusaival foglalkoztak (pl. Krammer–Szoboszlai, 1970; Balogh, 1964; Selmecziné Lányi, 1979). Kandidátusi értekezésem címe „Az idegen nyelvek tanításának története és a módszer-fogalom tartalma” volt 1986-ban. Valami történhetett a nyolcvanas évek derekán, mert ugyanekkor jelent meg külföldön is két, később népszerűvé váló munka (Larsen-Freeman, 1986; illetve Richards–Rodgers, 1986). Abban az időben két évtizednyi iskolai, lektorátusi és más felnőttoktatási nyelvtanítási gyakorlatot követően, angliai, svédországi és természetesen honi kutatásaim segítségével elsősorban az érdekelt, hogy kitapintható-e valamilyen **fejlődés** az idegen nyelvek tanításának történetében. A laikus szemlélőt elbátoraltathatják a nyelvtanítási módszerek divatnak tűnő csapongásai, az egy helyben topogás, az osztálytermi megoldások eklektikája, elvtelennek tűnő pragmatikája. Úgy

látszik, hogy a legfontosabb tények ismeretében már akkor sikerült megvilágítani a legfontosabb **történekek mozgatórugóit**; sikerült tisztázni a kiemelkedő nyelvészek, tudósok, **szellemi feltalálók szerepét** és hatását a nyelvtanítás egészében. Akkor úgy tűnt, hogy azt a kérdést, hogy a fejlődés töretlen vonalú-e, vagy szakaszos, netán spirál mentén emelkedik, jobb a filozófusokra bízni – a folyamatok értettsége elegendő jutalom az oroszlánkörmeiket próbálgató tanárjelöltek számára, minthogy eredeti elképzelésem mindig is az volt, hogy meg kell tanulni tanítani a régi mesterek stílusában (ahogy a zeneszerzés szakos hallgatók is megtanulnak zenét szerezni a régi dimenziókban). Érthető, hogy a tanárképzésben eltöltött tetemes idő – ötvöződve a doktori programok tapasztalataival – előtérbe állította az 'utilis esse' filozófiáját, vagyis már nem az a kérdés, hogy **mi** az a jelenség, és **miért** működik úgy, hanem sokkal érdekesebbé vált, hogy **mire használható ma egy történeti módszer** esetleges jobbik fele, amelyet a nyelvtanárság napi gyakorlata még életben tart.

A kilencvenes évek derekától örömmel konstatáltam, hogy *A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma* című veszteprémi egyetemi jegyzetem országosan ismertté vált, és használják is a tanárképzésben. Saját egyetemi tantervi, tanítási, vizsgáztatási tapasztalataimat igyekeztem közreadni erről a tantárgyról (Bárdos, 1999), de leginkább megnyugtatónak azt találtam, hogy tanárjelöltjeink felfedezték több évszázad nyelvtanítási bölcséletét, amelyből kiviláglik, hogy mit tud ma megoldani a nyelvtanítás, és mit nem. Így divathullámok közepette a józanság nem csak ígéret, a választás lehetősége pedig **szabadságfok**, amelyet ki-ki megélhet kisebb-nagyobb módszeres módszertelenségeiben.

Több mint egy évtizedes graduális és posztgraduális képzést követően e nagyszerű propedeutikai tárgy megérdemel egy olyan tankönyvet, amelynek tanulságai kritériumokká válhatnak egy új évszázad új nyelvtanítási igényeinek, standardjainak, elvárásainak a kialakításában, megítélésében.

Bárdos Jenő

I. ALAPFOGALMAK

A nyelvtanítás-történet propedeutikai tárgy, amely előkészít és bevezet a nyelvpedagógia tudományába. A nyelvtanulás, nyelvtanítás körüli teendőket sokan igen gyakorlatias tevékenységnek tekintik, ám az a multidiszciplináris tudományág (a nyelvpedagógia), amely ezt a pragmatikus tevékenységet vizsgálja, jól strukturált és egyre több releváns összefüggést tár fel a nyelvtudás megszerzésének világából. Így a nyelvtanítás-történet mint tantárgy nemcsak a belső fejlődés megvilágításáért felelős, hanem ennek keretében kell elsajátítani azokat az alapfogalmakat is, amelyekre később támaszkodhatunk. Rendszerszerű, koherens képet a nyelvpedagógia fejlődéséről és tudatosulásáról csak akkor nyerhetünk, ha tudásunk egy része (mégpedig az, amely túlnyomónak mondható) explicit tényekből, jól meghatározott fogalmakból, jól leírt folyamatokból, jól illeszkedő kategóriákból áll. A történeti visszapillantás haszna a múlt eredményeinek, lehetőségeinek, mulasztásainak tudatosulása a jelenben: ez – és csakis ez – a professzió egyedül hiteles perspektívája. Ez a **rálátás** szolgáltathatja az egyedül helyes kritériumokat ahhoz, hogy a jelen – és még inkább a jövő – új módszereit megítélhessük. Történetiség és jövőbeli lehetőség között feszül az az ív, amelyet pillantásunk befogad, mert **csak általunk lehet a nyelvtanítás története élő**, egy magunk választotta pillanatban, vélhetően nyelvpedagógiai tudatunk zenitjén...

1. Anyanyelv, idegen nyelv, második nyelv

Anyanyelvnek azt a nyelvet tekintjük, amelyet az egyed fejlődése során először tanul meg; amely további nyelvek tanulása esetén a primer élmény; amelyet a legtöbbször használnál, amennyiben abban az országban él, ahol ez a nyelv az ott élő népesség nyelve is egyben. Ezzel szemben az **idegen nyelv** egy másik nép és kultúra (többnyire másik ország) nyelve, amelyet szintén magas szinten elsajátíthatunk. Vannak olyan személyek, akik neveltetési körülményeik következtében eleve két- vagy többnyelvű területen nőnek fel; eleve két- vagy többnyelvű családban: esetükben az anyanyelv fogalma elhomályosul, és gyakran csak erősebb nyelvről beszélnek (az erősebb nyelv persze nem mindig az elsőként elsajátított nyelv, és az ezzel kapcsolatos variációk száma igen különleges formákat ölthet a két- vagy többnyelvűség különféle típusaitól függően). Éppen ezért

már itt az elején leszögezzük, hogy a **két- vagy többnyelvűség eseteivel egyáltalán nem foglalkozunk**, és az anyanyelvvel kapcsolatos, szűkebb értelemben vett nyelvészeti kérdésekkel sem. Természetes, hogy az anyanyelv hatását mindenütt tárgyaljuk, ahol az az idegennyelv-tanulással valamilyen módon összefüggésbe hozható (minthogy aligha akad olyan hely, ahol nem, legfeljebb az egybevetés kissé erőltetett). Az idegen nyelv, vagyis nem anyanyelv nemzetközi jelölésében elterjedt az L_2 (Language 2) jelölés, amely valójában a nyelvek tudását, L_1 -gyel kezdődően (ez az anyanyelv) L_n -ig számtani sorozatnak fogja fel ($L_1, L_2, L_3, \dots, L_n$). (Valójában ez a felírás Mezzofanti bíboros vagy Lomb Kató esetében ténylegesen sorozatnak látszik, statisztikailag az átlagemberben L_3 fölött az előfordulás drámaian ritka. A kétnyelvűség viszont sokkal gyakoribb, mint ahogy azt általában az emberek gondolják. A kétnyelvűség különféle típusairól lásd még: Lengyel, 1993; Bartha, 1999; Navracics, 2000.)

Külön tárgyalást igényel az ún. **második nyelv** fogalma (mint például a spanyol az Egyesült Államokban). Abban az esetben, ha egy amerikai diák spanyolul kíván megtanulni, vagy a spanyol anyanyelvű diák angolul kénytelen, mind a ketten második nyelvet sajátítanak el, jöllehet mindketten ugyanabban az országban élnek. Tekintettel arra, hogy az ilyen nyelvtanulás körülményei rendkívül hasonlóak az idegennyelv-tanuláshoz, ezek az esetek nem feltétlenül esnek kívül látóterünkön. (Megjegyzendő persze, hogy ez az egy országban lakás, ún. merüléses nyelvtanulást is lehetővé tesz, ahol az elsajátításon alapuló nyelvfejlődés egészen más karakterű tanulás, mint egy másik ország nyelvének és kultúrájának tanulmányozása egy osztályteremben. Az eredmény persze ebben az esetben is szerzett kétnyelvűségnek tekinthető.) Summa summarum: az idegen nyelvek tanításának történetét és az ebből levonható következtetéseket tanulmányozzuk.

2. A nyelvi tartalom fogalma és a készségek

Mint ahogy azt majd látni fogjuk, a nyelvtanítás-történet legtöbb módszere rendkívül tudatosan törekedett arra, hogy a nyelvi tartalmat valamilyen rendszerezett formában juttassa el a nyelvet tanulókhöz. A **nyelvi tartalmat** leírhatjuk nyelvészeti fogalmakkal is (pl. fonetika/fonológia, morfológia, szintaxis, szemantika, pragmatika), de a gyakorló nyelvtanárok egy egyszerűsített rendszert használnak, amelyben négy nagyobb területet szokás emlegetni: **kiejtés, nyelvtan, lexika, nyelvhasználat**. Kétségtelen, hogy ezek a fogalmak nem felelnének meg pontosan semmilyen modern nyelvészeti leírásnak, de jól tükrözik azt a gyakorlatot, azt a terminológiát, ahogy a nyelvtanár általában a nyelvi tartalomra gondol. (Nem firtatjuk itt most, hogy a kiejtés témaköreibe belefér-e az intonáció tanítása; hogy az a nyelvtan milyenféle grammatika lehet; sem azt, hogy a lexika elköptatott gyűjtőszava csak a szókincset jelenti-e, vagy mást is. Céljainknak egyelőre a 'kiejtés-nyelvtan-szókincs-nyelvhasználat' kvartett megfelel.)

A nyelvtanulási folyamat progresszióját igen sokan az egyes **nyelvi készségek** fejlettségi szintjében vélik felfedezni. Nem minden módszer törekedett arra, hogy az összes nyelvi készséget egyaránt fejlessze, ám a terminológiai bizonyosság érdekében áttekint-

jük a készségeket, amelyek nem korlátozódnak a négy alapkésztségre. Történeti tárgyról lévén szó, legelső felosztásunk ma már elavult, de a régi szakirodalomban ezzel az ódivatú felosztással is találkozunk majd.

„Aktív” és „passzív” készségek

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

Egy funkcionális felosztás

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

Szimplex és komplex készségek

A készségeknek egy újabb felosztása figyelembe veszi azt, hogy a készségek használata nem csak egynyelvű közegben képzelhető el. Ennek megfelelően az eddigi négy alapkésztséghez két további készséget sorol: a fordítást és a tolmácsolást. Ez a felosztás tehát hat készségről szól, amelyben a négy alapkésztséget szimplex készségnek, a két (kétnyelvűséget feltételező) készséget pedig komplex készségnek nevezi. A korábbi felosztásnak megfelelően itt is érvényes az auditív, illetve a vizuális készségek rendszere. Ezt a felosztást az 1. ábra érzékelteti.

1. ábra: Szimplex és komplex készségek

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

Értés, közlés, közvetítés

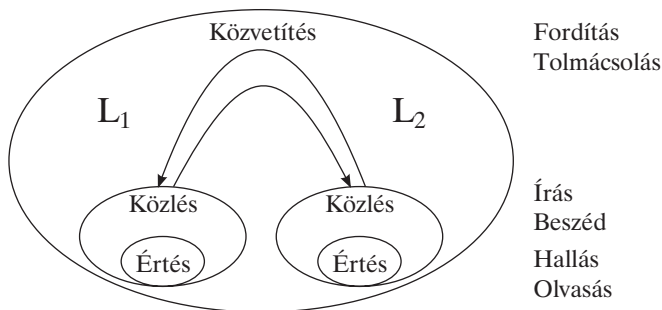
Jó néhány éve (Bárdos, 1986) a következő csoportosítást használjuk: a hat készséget összesen csak háromféle készségbe soroljuk. Ez a besorolás jól mutatja azt is, hogy minden készség szint tartalmazza az előző készség szinteket.

Az értés készség szintje: a hallásértést és az olvasásértést egyaránt tartalmazza.

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

A közvetítés készség szintje: ez a tolmácsolás és a fordítás, amely csak akkor lehetséges, ha magába foglalja az előző két szintet. A közvetítés elnevezést az magyarázza, hogy az értés és közlés (vagyis értés és megértetés) cselekményei mindkét nyelven lejátszódhatnak. A készségeknek ezt a felosztását a 2. ábra szemlélteti.

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



Mind a nyelvi tartalom közvetítése, mind a készségek fejlesztése arányaiban és dinamikájában különösen jellemző lehet egy-egy módszerre, ezért a történeti módszerek komparatív vizsgálatában ezek a tényezők eleve szerepelnek (lásd: I/4. fejezet).

3. A nyelvtanítás dilemmái

Ha részleteiben tanulmányoznánk a nyelvtanítás-történet egytucatnyi jól ismert és legalább kéttucatnyi kevésbé ismert (de még mindig címkézett) módszerét, akkor indukatív úton eljuthatnánk ahhoz a végkövetkeztetéshez, hogy melyek azok a legfontosabb dilemmák, amelyeket egyetlen nyelvtanítási módszer sem kerülhet meg, amelyekre minden egyes módszer tényleges gyakorlatával ad végső választ. Lerövidítjük ezt a hosszú utazást, és deduktíve megadjuk a nyelvtanítás három olyan dilemmáját, amelyekre e műben is mindvégig utalni fogunk.

Az **első dilemma** a nyelvtanítás örökzöld 'lenni vagy nem lenni' típusú kérdése: használhatjuk-e az anyanyelvet a nyelvtanulás során, vagy az anyanyelvhasználat tilos.

A **második dilemma** az ösztönösség és a tudatosság ellentéte. Mi a jobb, mi az eredményesebb, mi a hatékonyabb a nyelvtanulásban: a tudatos tanulás (beleértve azt is, hogy megtanulás) vagy az ösztönös elsajátítás.

A **harmadik dilemma** arra keres választ, hogy mit tanítsunk inkább, mit preferáljunk. Azt, hogy **mi** a nyelv (hogy mi az anyaga, mi az állaga), vagy azt, hogy **mire jó** a nyelv, mire használható. A dilemma nyilvánvalóan a formaközpontúság és a funkcionális nyelvtanítás csatáját érzékelteti.

Az ilyen ellentétek ismertetése – kétpólusosságuk miatt – mindig rendkívül hatásos. A valóságos gyakorlat azonban azt mutatja, hogy nem minden módszer igyekszik minden esetben szélsőséges pontokat felvenni. Más szóval az anyanyelv állandó használata vagy a használat mindenkor kerülése között fokozatok vannak, amelyet grafikusán egy skálához hasonlíthatunk: a skála két végpontja közötti intervallumban is felvehetők helyek, amelyek nem adnak fekete-fehér válaszokat a korábban dilemmaszerűen megfo-

galmazott kizárólagosságokra. Bár az itt felsorolt dilemmák valóban kardinális jellegűek, három indexszel profilt rajzolni egy-egy nyelvtanítási módszerről igen nehéz lenne. A megfelelő elemzés érdekében egy ehhez képest kibővített rendszert kínálunk.

4. A módszerek jellemző vonásai

A történeti módszerek komparatív vizsgálata már a múlt század 60-as, 70-es éveiben megjelent. Scherer és Wertheimer (1964) a nyelvtani-fordító módszert a kognitív módszerrel vetette össze, míg Smith a Pennsylvania Project keretében (1970) az audio-lingvális módszert a kognitív módszerekkel. Hasonló összehasonlító vizsgálat volt még az ún. GUME Project, amelyet svédországi iskolai környezetben folytatott Levin (1972). Talán nem árulunk el nagy titkot azzal, hogy egyik vizsgálat sem tudta kimutatni, hogy valamely módszer szignifikánsan jobb lenne a másikinál. Az osztálytermi megfigyelések különféle változatai is, amelyek a tanári munkát elemzik, felhasználhatók arra, hogy összehasonlítsuk a különféle módszerek működését. Ezek az obszervációs modellek szintén a 70-es években váltak népszerűvé (Flanders, 1970; Moskowitz, 1970; Fanselow, 1977 stb.). Ezek a vizsgálatok legfeljebb annyit tudtak kimutatni, hogy egy-egy módszer metodikai fegyvertára jelen van-e az órán, vagy sem. A kísérletes vizsgálatoktól függetlenül is születtek már a 60-as években olyan elméleti művek, amelyek az idegennyelv-oktatás szakdidaktikai kérdéseit a lehető legnagyobb általánosítás szintjén próbálták megragadni (Halliday, 1964; Mackey, 1965). A 70-es évek legjobb elemzéseit pszichológiai, ill. nyelvészeti alternatívák tükrében vizsgálták néhány módszert (Bosco–Di Pietro 1970; ill. Krashen–Seliger, 1975).

Az általunk itt bemutatandó indexrendszer afféle kanonizálás, nem törekszik arra, hogy értékítéletet hozzon (mivel ad absurdum egyetlenegy módszerről sem bizonyították be a nyelvtanítás-történet során, hogy általa nem lehet egy nyelvet megtanulni; mint-hogy azt sem, hogy biztos a siker). A tényezők kiválasztása és grafikai megjelenítése, mint ahogy azt majd később látni fogjuk (vö. VI. fejezet), mindössze arra alkalmas, hogy didaktikai célokból jól elkülöníthetően, világosan láthassuk az egyes módszerek különbségeit, abban a mélységben és attól függően, hogy a fellelhető elsődleges és másodlagos forrásokból, eredeti tananyagokból és módszertani leírásokból stb. milyen mértékben sikerült az eredeti módszert rekonstruálni. A tényezők kiszemelésében éppen számosságuk okozott gondot, ezért csak a következő főbb csoportokból vettünk fel indexeket:

- a nyelvtanítás alapvető dilemmáinak köre;
- a nyelvi tartalom megragadásának fontossága az adott módszerben;
- a különféle készségek tanításának arányai az adott módszerben;
- az osztálytermi megoldások köre.

Ebből a négy csoportból végül 13 mutatót hagytunk meg, mint amelyek képesek karakteresen nyilatkozni egy-egy nyelvtanítási módszer jellegzetességeiről: a 13 index jól felismerhető profilt ad egy-egy vizsgált módszerről. Az alábbiakban bemutatjuk a vizsgált – és a későbbiekben majd hivatkozott – indexeket.

3. ábra: A nyelvtanítási módszerek összehasonlítására használt tényezők

A nyelvtanítás alapvető dilemmái	1. Az anyanyelv használata 2. A tudatosság mértéke 3. Formaközpontúság ↔ funkcióközpontúság
A nyelvi tartalom közvetítésének arányai	4. A kiejtés tanításának mértéke 5. A nyelvtan tanításának mértéke 6. A szókincs tanításának mértéke 7. A nyelvhasználat tanításának arányai
A készségek tanításának arányai	8. Az alapkészségek tanításának arányai 9. A fordítás szerepe
Az osztálytermi megoldások köre (tanítási stílus)	10. A tanári irányítás, tanári kontroll mértéke 11. A frontális munka aránya (csoport- és egyéni munkához képest) 12. A hibajavítás mértéke 13. Az értékelés súlya, gyakorisága

5. A tárgyalandó módszerek

A nyelvpedagógiai komparatisztika kérdéseivel részletesebben a VI. fejezetben foglalkozunk. Összehasonlítani azt a 12 módszert fogjuk, amelyeket majd ezután tárgyalunk részletesen. Teleológiai okokból talán mégsem árt már most megelőlegezni mind a tizenkét módszert:

1. A nyelvtani-fordító módszer	több mint 200	
2. A direkt módszer	több mint 100	
3. Az olvastató módszer	több mint 80	
4. Az intenzív módszer	több mint 60	
5. Az audiolingvális módszer	több mint 55	
6. Az audiovizuális módszer	több mint 40	évvel ezelőtt született
7. A kognitív módszer	több mint 35	
8. A cselekedtető módszer	több mint 35	
9. A néma módszer	több mint 30	
10. A tanácskozó módszer	több mint 40	
11. A szuggesztópédia	több mint 30	
12. A kommunikatív nyelvtanítás	több mint 25	

6. A módszerfogalom hierarchiája

Ezen a ponton valójában a **módszer fogalmát** kellene meghatároznunk, ha azonban közelebbről vizsgáljuk meg a jelenséget, akkor azt érzékelhetjük, hogy egy hierarchia közbenső pontján állunk, amelynek értelmezéséhez az egyszerűbb és a magasabb kategóriák meghatározására is szükség van. A hierarchia jellegű felfogás Anthony amerikai alkalmazott nyelvésztől származik (1963). Elképzelései szerint három szint van, amelyeket a megközelítés, a módszer és a technika szavakkal fordíthatunk magyarra (approach, method, technique). Szerinte a megközelítés egymással összefüggő, ám nem bizonyított állítások összessége; vagyis a megközelítés axiomatikus, szemben a módszerrel, amely egységek sorrendjét, egy processzust ír le. A módszer felbontása a technikák alkalmazása. Elvben egy megközelítéshez több módszer is tartozhat. Bár számos más leírás is ismert a szakemberek között, ezekkel most nem bajlódunk, mert Anthony elképzelését számos fontos szerző mind külföldön, mind itthon átvette (vesd össze: Richards–Rodgers, 2001; ill. Medgyes, 1995). A módszerelemzések tapasztalatai alapján (immáron majdnem húsz éve, Bárdos 1986) a hagyományos módszerfogalom jobb megközelítése érdekében egy négy szintű rendszert használunk, nem tagadva a köztük meglévő hierarchikus viszonyt. A négy szint a következő.

Technikai fogás (módszertani lépés vagy ütem). A tanítás folyamatának olyan elkülöníthető, egészes, de tovább már nem bontható lépése, amely önmagában véve csak forma. Értelmessé egy módszerben betöltött funkciója teszi, amely összhangban áll a részfolyamat céljával, jellegével, a diákok és a tanár karakterével. A mindennapi tanítási gyakorlatban ilyen 'egyetlen lépés' az itt következő feladatok bármelyike: ismétlje meg, amit hall; töltsé ki a hiányzó alakokat; olvassa fel hangosan; stb. A didaktikai eljárásoknak ezek a legkisebb elemei, egységei, önmagukban még nem jellemzőek egyetlenegy módszerre sem, jellegzetességgé egy-egy sajátos kombinációban, sorozatban válhatnak.

A következő szint az **eljárás**, elemi módszertani lépések összekapcsolásából jön létre. Párbeszédtek bemutatásakor például a diákok meghallgathatják a párbeszédet csukott könyvvel, majd nyitott könyvvel; utánozhatják a szereplőket csoportosan vagy egyénenként; átvehetik az egyik szereplő mondatait, miközben a társalgás másik felét a magnetofon szolgáltatja; mindezt megpróbálhatják csukott könyvvel is; sőt kellő gyakorlás után kizárólag a memóriájukra támaszkodva előadhatják az adott mikrodialógust stb. A párbeszéd feldolgozása során az itt bemutatott technikai fogások, módszertani lépések úgy fonódnak egybe, hogy e sorrendiség egy kisebb, közelebbi cél megvalósítását didaktikailag lehetővé teszik. A módszertani lépéseknek ezt a sajátos összekapcsolódását eljárásnak nevezzük. Egy eljárás önmagában véve még mindig nem feltétlenül jellemez egy módszert, bár elismerendő, hogy egyes módszereknek lehetnek jellegzetes eljárásai (ilyen pl. Lozanov szuggesztópédiájában a szeansz és annak módszertani lépései). Ennek ellenére egy módszer sokféle eljárást alkalmazhat, vagyis a módszer és az eljárás viszonya a jelen értelmezés szerint genus és species viszonya. A párbeszédtek feldolgozásának fentebb vázolt eljárása például többféle idegennyelv-tanítási módszerbe is bekerülhet, minthogy kisebb egység, mint a módszer, és nem módszerspecifikus. A módszernek is jellegzetessége a sorrendiség, de a sorrendiség (többnyire eljárások sorrendisége) már egy koncep-

ció megvalósítására irányul, amely jóval tágabb időhatárok között mozog. Például az a koncepció, hogy a nyelvet cselekvéssel dramatizált helyzetben lehet elsajátítani, összekapcsolhat módszerré különféle eljárásokat (vesd össze: Gouin-sorok).

Az idegennyelv-tanítási **módszer** a felbontott nyelvi tartalom és az osztálytermi megvalósulás formájának olyan célszerű algoritmus, amely egy teljes oktatási folyamat során biztosítja az elsajátításhoz szükséges didaktikai fázisokat (pl. előkészítés, bemutatás, begyakorlás, alkalmazás). Megjegyzendő, hogy a technikai fogásoknak, módszertani lépéseknek és eljárásoknak egymással harmonizáló, hézagtalannak tervezett menete a gyakorlatban teljességgel soha nem valósul meg (aminek számtalan oka van, pl. a tanítás heurisztikus elemei; a módszertani tervezettség nem az egyetlen forgatókönyv, ami működésbe lép). A fentiek alapján beszélhetünk Gouin-féle módszerről vagy intenzív módszerről, de beszélhetünk-e direkt módszerről (miután tudjuk, hogy létezik természetes direkt, mérsékelt direkt, bilingvis direkt stb.)? Kulcsfontosságú ponthoz érkeztünk el. Vannak olyan módszerek, amelyek többet képesek megmutatni, mint egy adott tananyag időegység alatti elvégezhetőségének és elsajátíthatóságának útja. A nyelvtanítás története során – látszólag a nyelvészet és a pszichológia fejlődésétől függetlenül, még gyakrabban azok sugalmazására – kétségtelen kölcsönhatásban kialakultak olyan kongruenciák, amelyekben egy működőképes nyelvfilozófia és a vele kompatibilis lélektani folyamatok aktiváló hatásukat a pedagógiai helyzetben is érvényesítették, és ezáltal egy olyan pedagógiai keretet teremtettek, amelyet **nyelvtanítási elméletnek** nevezhetünk. Ez tehát azt jelenti, hogy a részletesebben tárgyalandó 12 módszer közül mindegyikük megfelel a módszerkritériumnak, de egyes módszerek nyelvtanítási elméletnek is nyilváníthatók, tekintettel a háttértudományokban fennálló összhangra, amely az adott módszert nyelvtanítási elméletté emeli. Ilyen összefüggések a következő helyeken figyelhetők meg:

1. táblázat: Nyelvtanítási elméletek

	Nyelvészet	Pszichológia	Nyelvpedagógiai következmény
1.	Fonetika	Asszociációs pszichológia	Direkt módszer
2.	Strukturalizmus	Behaviourizmus	Audiolingvális módszer
3.	Transzformációs- generatív nyelvtan	Kognitív pszichológia	Kognitív módszer
4.	Makronyelvészet	Szociálpszichológia	Kommunikatív nyelvtanítás

* * *

Csekély útravalónak tűnik ez a rövid bevezető a nyelvtanítás-történeti kalandozások előtt. Mégis ez a néhány alapfogalom: idegen nyelv, nyelvi tartalom, nyelvi készségek, a módszerfogalom hierarchiája és jellegzetességei, meglepően időtállóan bizonyulhatnak az időutazás során. Hamuba sült pogácsa, amelynek ott a helye a képzeletbeli tarisznyában...

II. ÉVSZÁZADOK – DIÓHÉJBAN

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

1. Ókori hagyományok, középkori iskolázás

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

Minden jelentősebb civilizáció műveltsége egy központi nyelven, a „birodalom” nyelven fogalmazódik meg, amely többnyire a győztes náció nyelve. A történelem azt mutatja, hogy egy újabb győztes feltűnése elkerülhetetlen, de csak igen barbár hódítók pusztítják el a már meglévő, esetleg fejlettebb kultúra értékeit. A sumér kultúrterületeket meghódító akkádokat például **sumér** tanárok tanították meg a sumér nyelvre. Ebből az

időből származnak a legrégebbi szótárak. A megtalált agyagtáblákból tudjuk, hogy a nyelvtanítás fő eszköze a memorizálás volt, és a tanult anyagokat le is kellett írni. A bevételt külön nyelvtani listák (például összetett szavak, igék) segítették.

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

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

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

Az elemi iskolában, a **ludusban** (jelentése: játék, multság) olvasásra, írásra, számolásra oktattak. Mind az írás, mind az olvasás huzamos gyakorlás eredménye a legelső vonásoktól a betű felismeréséig, felírásáig, kimondásáig, szótagos ejtegetéséig, sillabizálásáig. A következő fázis a **grammatikai iskola**, ahol görög–latin nyelvtanon, nyelvhelyességi és helyesírási tudnivalókon kívül stilsztikát, történelmet, mitológiát, földrajzot, sőt mértant is tanultak a diákok. A költők közül elsősorban Homéroszt, majd később Vergiliust, Terentiuszt, Horatiuszt olvasták. Számos szöveget könyv nélkül is megtanultak, és nagy gondot fordítottak a helyes hangsúlyozásra és a szép kiejtésre. A grammatikai iskolában sajátították el az értelmes és szép olvasást; a fogalmazást fokozatosan tanították, mivel az olvasott művekről mind szóban, mind írásban véleményt kellett formálniuk. Versírással is próbálkozhattak. A harmadik és egyben legmagasabb fokozat a **retorikai iskola**, ahol a cél a szónokká válás. Számos tehetséges ifjút feltehetőleg az érvényesülés vágya hajtott ebbe az iskolába, hiszen a tökéletes szónok nemcsak az ékesszólás fegyverével rendelkezett, hanem helyes arányérzéke és bölcsessége saját tekintélyén túlmenően az egész állam boldogulását szolgálta. A császárkorban viszont az érvényesülés alapja gyakrabban a császári kegy, s nem a szónoki tehetség. A retorikai iskolában szónoklatokat kellett írni s előadni, amelyek vagy tanácsadó, vagy vitázó jellegűek voltak. A szónoki gyakorlatok ilyen kifejtéséhez, amelyet gyakran versenyek keretein belül adtak elő, nem kevés logikára is szükség volt. Így lassan kialakultak a „szó”-val foglalkozó tantárgyak: annak korrektségével foglalkozott a **grammatika**, a gondolatok szabatos szóbeli kifejté-

sével a **retorika**, a gondolatok logikus kifejtésével pedig a **logika**. Ehhez a három tantárgyhoz kapcsolódtak a számokkal foglalkozó tudományok: az asztronómia, az aritmetika és a geometria, valamint a zeneelmélet. Ezek voltak tehát a szabad emberhez illő tudományok (*septem artes liberales*). Megjegyzendő, hogy Terentius Varro az időszámításunk előtti 1. században az orvostudományt és az építészetet is a szabad művészetek közé sorolta. Mindenesetre e hét tudományt és ennek kettős osztását (*trivium* és *quadrivium*) a középkor is örökölte. A zene és tánc hódított a legnehezebben az ókori Rómában, ugyanis a régi római erkölcsi felfogás szerint ezek nem tartoztak az előkelőség fogalmához. A legnagyobb római nevelők, mint Cicero, Tacitus, Quintilianus, Juvenalis vagy Seneca gondolatai ma sem hatnak elavultnak, és iskolarendszerük az egymásra épülő fokozatokkal, az iskolán kívüli önképzés különféle formáival, külföldi tanulmányutakkal a mai modern nevelés számára is mintául szolgálhatnak.

Idegen nyelv(ek)et a rómaiak tehát főként elsajátítással tanultak, még akkor is, ha az idegen nyelvi környezetet gyakran nem egy egész kultúra, hanem egyetlen anyanyelvű tanár jelenléte biztosította. Ismereteiket az iskola egy-egy szintje az írásbeliség megfelelő grádusaival erősítette meg, illetve tudatosította. Korabeli dokumentumok tanúbizonysága szerint a tananyagban számos egyszerű, elmesélésre is alkalmas történet szerepelt (állatmesék, a trójai háborúról szóló történetek stb.), valamint könnyű és célszerű mikrodialógusok (vö. *Corpus Glossarium Latinorum*, III. 1888. Leipzig, Teubner).

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

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

Kolostorokban élő **szerzetesek**, akik pusztába menekült aszkéták és remeték (Szent Pál, Szent Antal, Oszlopos Simeon stb.) kései leszármazottai. Basilius a 4. században,

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

Az „Ora et labora” jámborsága a liturgiát és éneklést tanító világi papok útján a **káptalani iskolákba** is kisugárzott. Új központoknak kellett kialakulniuk (Paris, Chartres és a középkori egyetemek), miközben Arisztotelész tudománya arab közvetítéssel (Avicenna, Averroes) Cordobából és Salernóból áramlott be. Fülöp Ágost minden tenger felé utat talált, és monarchiájában megkezdődik az ország „franciásítása”: körvonalazódik az **első jelentős európai modern nyelv**. A királyi udvar választási lehetőséget nyújt a tanult klerikusnak: nemcsak a pápai hivatal lehet áhított cél, hiszen a királyi udvarban lehet pap, jogász vagy diplomata. Az udvar körül feltűnik az istent, urat és asszonyt dicsőítő **lovagság**, akiknek hét fő erénye mellett (lovaglás, úszás, íjzás, vívás, vadászat, sakk, verselés) már megjelenik a **nyelvtudás** mint követelmény, amely diplomatafeladatok ellátására teszi őket alkalmassá. Ugyanekkor a világi kultúra igénye megteremti a hol nemzeti nyelven, hol mondén latinsággal megszólaló „tekergők rendjét” (divergorum ordo). A lovagi költő vagy trubadúr lehet magas származású nemes; a lantosok, vágánsok, goliárdok pedig akár kiugrott papok vagy elzüllött diákok is; de mindnyájan kívül rekesztik magukat egy viszonylag szűk társadalmi renden, amellyel megalkotják az európai művészlélek őstípusát.

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

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

2. Iskolai tantárgyak és szerzők

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

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

Mielőtt a középkori nyelvtanítás néhány fontosabb eljárását a készségekbe ágyazottnan megvizsgálánk, nézzük meg, hogyan tanulhatott egy kisdíák Magyarországon a 15. század körül (vö. Mészáros, 1981; 1999). Az egyik ilyen tankönyvből – amely Európa-szerte első kérdése révén „Es tu scolaris” néven vált ismeretessé – rekonstruálhatjuk

a korabeli városi plébániai iskola teljes tananyagrendszerét. („Iskolás vagy? Igen. Mit olvasol? Nem olvasok, hanem tanulok. Mit tanulsz? A tabulát, vagy a donatust, vagy a doktrinálét, vagy a logikát, vagy az éneket.”) A tabula prózában megírt könyv volt, amely a miatyánkön kívül még más, istenről és szentekről szóló imádságokat tartalmazott. Ezen az ismert imádságokon gyakorolták a kisgyerekek nemcsak a memorizálást, hanem az olvasást is. Ezeket a kisdíákokat tabulistáknak nevezték. Az olvasás tényleges begyakorlása egy második csoportban, a katonisták csoportjában történt, ahol M. Porcius **Cato** híres ókori moralista mintegy 150 hexameteres bölcsességét (gnómáját) használták. Az erkölcsi tanulságokat magyarul elemezték, és néhány latin szó megtanulása mellett naponta egy vagy két versust (2-4 sor) kellett megtanulniok. Mindezek elvégzése után lehettek donatisták. Az elnevezés Aelius **Donatus** 4. században élt grammatikus nevéből ered, akinek kezdő tanulók számára írott nyelvtanát – hasonlóképpen a Cato-könyvhöz – a századok során számtalanszor átirták, anélkül, hogy a szerzői név lekopott volna róla. A középkori ún. **kis donatus** vagy ars minor tulajdonképpen az eredeti terjedelmesebb munkának csak kivonata, amely főként a névszó és igeragozás begyakoroltatására összpontosít. Leginkább kezdő mondatáról és fejezetcímeiről lehetett felismerni. („Hány szófaj van? Nyolc.” A fejezetcímek pedig főnév, melléknév, ige, határozószó, igenév, kötőszó, előljárószó, indulatszó.) A donatisták elemi nyelvtant tanultak, ám a középkori latin nyelvtanítás szellemének megfelelően a latin nyelvtan teljes részletességű, tudományos igényű megtanulására is szükség volt. Erre a célra évszázadokon keresztül **Priscianus** konstantinápolyi nyelvtanár időszámításunk után 500 körül írott munkáját használták.

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

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

Ezután következett a középső fokozat, ahonnan Priscianus nyelvtanát ekkorra már kiszorította **Alexander de Villa Dei** ferencesrendi szerzetes 1199-ben készült 1645 hexameteres verssorba foglalt **Doctrinale** című nyelvtana. Az első részben szótant, a másodikban mondattant találunk, a harmadikban verstant, a negyedikben pedig stilisztikát. A könyv alapján ezeket a diákokat alexandrinistáknak nevezték. A 16. század végére

mind a Habsburg indíttatású katolikus, mind az Erdély-centrikus protestáns iskolarendszerben kialakult egy ismerősnek tűnő – alap-, közép- és felső szintű – hármas tagozódás. A középszintnek megfelelő latin grammatikát, poétikát és retorikát a gimnázium tanította, míg a felső szint: az akadémia teológiából és filozófiából állt. Így honi oktatásunkban is kialakult az Európa-szerzte népszerű humán gimnázium, amely különféle szerkezeti változások ellenére szemléletének filantróp vonásait egészen századunkig megőrizte.

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

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

A latint évszázadokon át tanították Európa iskoláiban, de ez a folyamat nem egységes, hiszen eközben a latin gyakran a helyi, nemzeti nyelv kialakulásának kerékkötője vagy – paradox módon – ösztönzője. A latin nyelv nagy purifikátorai, a reneszánsz igényt megvalósító humanisták a felfedezés és megértés örömeivel és izgalmaival táplált filológiai rekonstrukció során gyakran a helyi ejtést burkalt rántották le a latinról, bizonyos értelemben először tudatosították a lokális nyelvek jelenlétét, és ezzel először ütöttek rést a latin egyetemességén. A humanisták tehát, akik az ókori ismeretek felhalmozói, propagátorai, publikálói, valamint a reformáció szálláscsinálói is egyszersmind, jócskán lendítettek a helyi nyelvek kifejlődésének sebességén.

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

3. A nyelvtanítás fejlettsége az első módszer előtt

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

1. Az olvasás tanítása rendre megelőzte az írástanítást. Általában azokat a kisdíákokat tanították írni, akik valamennyire már tudtak olvasni. Az olvasás tanításának első fázisa a betűk felismerése, azonosítása. (Szent Jeromos fadarabokkal szemléltetett, Erasmus pedig olyan alakú süteménnyel jutalmazta a kisdíákokat, amilyen betűt felismert.) A betűfelismerés a sillabizáló (betűejtő) olvasás alapköve, ezt az olvasást váltotta fel később a hangoztató vagy hangzós olvasás, amikor a felismert betűket már hangkapcsolatként ejtették ki. Utánzáson alapuló hangos olvasásról van szó, amely recitálás ritmuscentrikus, de a kiejtés más fontos elemeinek feltűnése (hangsúly, dallam) arra figyelmeztet, hogy a hangos olvastatást a **szép kiejtés elsajátításának tudatos eszközeként** alkalmazták. Ezt tanúsítja a kiejtést részletesen tárgyaló, jóval időszámításunk előtt keletkezett indiai nyelvtan (Panini indiai nyelvtudós [i.e. 5–4. század] szanszkrit nyelvtanáról van szó [Astádhjáji: Nyolcfejezetes], amelynek hatodik és hetedik fejezete szól a hangsúly és a hangváltozás szabályairól); nemkülönbén római kori, kiejtést fejlesztő nyelvtörők és halandzsza szavak, Quintilianus, majd Petrus Ramus fonetikai elemzései vagy Oudin (1660) híres leírása a francia hangokról. A 18. századra a hangos olvasást eléggé lejáratták, formálissá vált és a memoriter eszköze lett.

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

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

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

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

Egyszerű technikának számított a **mondatbővítés** is. Erasmus híres könyvében (De copia verborum et rerum, 1512) pontosan meghatározza a variálás lehetőségeit, és két alapvető szintet különböztet meg: szerkezeti és stilisztikai változtatásokat. Tizenegy fejezetet szentel a fölöttébb mechanikus stilisztikai változtatásoknak, mint például: szinonimák behelyettesítése; szám, személy, nem, eset megváltoztatása; főnév és a hozzá tartozó tulajdonság kifejezésének variálása (a tenger mélységei = mély tengerek); igeidő és igemód változtatása; különböző ragozású főnevek és igék behelyettesítése. Bár a De copia a reneszánsz nyelvtanítás egyik fontos munkája, és mind a helyi, mind a klasszikus nyelvek tanítására nagy hatással volt, mint tankönyv nem valami jó, mert rendszertelen és nincsenek benne gyakorlatok. A legfontosabb stíluserényt mégis elsajátíthatta belőle a tanuló, miszerint a jó stílushoz önmegtartóztatás, mérték szükséges, amely nem jár együtt a kifejezés elsilányulásával, elszíntelenedésével.

A szabad **fogalmazásban** a prózaírás nem volt egyeduralkodó, a verscsinálást legalább olyan fontosnak tartották. (Rabelais például versírási készséget is követelt a thélème-i apátság tagjaitól, és Milton sem az egyetlen költő, aki több nyelven is kitűnően verselt.) Amint a helyi nyelvek megerősödtek, az emberek egyre kevésbé voltak kozmopoliták, a poéták a maguk nyelvéhez ragaszkodtak, s a versifikáció kiveszett az idegen nyelvi óráról. A szabad fogalmazás témái még a reneszánszban is szorosan követték a római retorikai tanmenetet. Egyszerre volt ez prózaírói és érvelési gyakorlat. Nem véletlen, hogy Elyot azt ajánlja, hogy a diák első könyve Cicero Topicája legyen, amely a logikát a szónoklásban való alkalmazhatósága szerint taglalja. A retorikát a középkor

minden időszakában egyaránt művelték. A szabad fogalmazás nemcsak a retorikának része, hanem a filozófiai és teológiai ismereteknek is műfaja. A retorikai témák igen változatosan a bibliakritikától a szerelmi költészetig terjedtek. Csakúgy, mint a klasszikus időkben, két fontos tényezője az erény terjesztése és a gondolat logikus kifejtése. Brinsley (*Ludus Literarius of the Grammar Schools*, London, 1627: 200) leírásából azt is megtudhatjuk, hogy mit javított a korabeli tanár a szabad fogalmazás során. „A szorgalmas tanár a nyelvtani hibákon kívül javítsa a durva, barbár mondatokat; vagy ha egy mondat túl költői prózai szövegben és viszont; javítsa a tautológiát és a gyakori ismétlést; figyelmeztessen az átvezető mondatok hiányára, amelyek megkönnyítik a megértést; figyelmeztessen a nyers szerkesztésre vagy az anyagismeret hiányára; mutasson rá, hogy a nyelvtan, a szóképek, a stílus nem elég könnyed, világos, elegáns vagy szellemes.”

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

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

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

Természetesen mindig akadtak olyanok, akik a beszéd tökéletesítését az elsajátításban és nem a megtanulásban látták. Montaigne például egyáltalán nem meglepő módon úgy véli, hogy a nyelvet legjobb a helyszínen elsajátítani az adott országra jellemző szokásokkal, életmóddal, kultúrával, környezetismerettel egyetemben. Nagyjából hasonló el-

veket vallott Locke angol filozófus is, aki a *Some Thoughts Concerning Education* (1693) című művében azt írja, hogy az idegen nyelvet mintegy „bele kell beszélni” a gyerekekbe. Nyelvtant csak akkor szabad tanítani, ha a nyelvet már valamennyire megtanulta. Basedow 1784 körül az idegen nyelvi környezet megteremtése céljából élelénkítésül képeket és játékos módszereket is alkalmaz. Korábbi szerzőt is idézhetünk: Piccolomini 1450-ben (lásd 1940: 134) a kiskorú trónörökös (V. László), illetve tanára számára összeállított nevelési útmutatójában így ír: „Környezetekben igazmondó, tiszta erkölcsű, szemérmes, szerény ifjak legyenek, akik egyúttal egészségükre is tudnak vigyázni. Egyik közülük magyarul, másik németül, harmadik csehül beszéljen, latinul azonban mindnyájan tudjanak, és felváltva, hol az egyikkel, hol a másikkal társalogjál. Így aztán könnyűszerrel, fáradság nélkül, játszva megtanulod mindezeket a nyelveket és abba a helyzetbe jutsz, hogy minden alattvalóddal a saját nemzeti nyelven tudsz beszélni. Hidd el nincs semmi, amivel egy fejedelem népének szeretetét oly könnyen megnyerheti, mint nyelvének biztos használatával.”

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

6. Az orthographiae a szó tudománya, amely a helyes betűzésen kívül a jelentéssel, a szóhasználattal és etimológiával is foglalkozik. Aligha nehéz e fogalomkörben a 20. századi helyesírás, szófejtés, szemantika és lexikológia gondolköreit felfedeznünk. Híres orthographiákat ismerünk az 5. századi Alexandriából, és ismert munka Juvenalis tanárának, Palaemonnak orthographiája is, amely megmaradt a Suetonius-kéziratokban. Az ókori hagyományokat folytatja a reneszánsz **copiae**, amely különösen finom szóelemzéssel tűnt ki. Az etimológia bizonyos fokig szabályozta a betűzést és a jelentést is, és időnként felülkerekedett a népi szóhasználaton, legalábbis a művelt beszédben és az írásban. Távolról sem ért el persze olyan hatást, mint a 17. vagy 18. században, amikor egyre tudományosabbá vált, nem is említve a nyelvrokonságok és az ehhez kapcsolódó

fonetikai változások szabályainak felfedezését, amely azután a neogrammatikusokkal, a feltételezett indoeurópai ősnyelvvel egyetemben fél évszázadon keresztül uralja a nyelvészetet, ha nem is a nyelvtanítást. Akár az orthographiae-k, akár a copiae-k tartalmát vizsgáljuk, nehéz eldönteni, hogy az értésvizsgálatot vagy a stílus gyakorlását segítik-e inkább elő.

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

7. Tekintve, hogy a mai értelemben vett elméleti nyelvészetről ekkor még nem beszélhetünk, számos nyelvfilozófiai meg gondolás a **gyakorlati nyelvtanokban** ölt testet. Bár nagy vonásokban a középkori és a 18. századi nyelvtan inkább deduktív (pl. Ascham), az ókori és reneszánsz nyelvtan pedig analógián alapuló induktív (pl. Ramus, Ratke), a 18. század végén bekövetkezett torzulásokig a nyelvtan csak szolgáloja annak a nyelvhelyességen és stilisztikai megfontolásokon alapuló gyakorlatnak, amelyet jobb híján, modern szóval, fordítástechnikának nevezhetünk. A **fordításnak** e középkori tudománya távolról sem az értés gyors ellenőrzése (amelyre manapság leginkább használják), hanem a különféle szövegek értelmező magyarázatától kezdve egészen a művészi gondolat kifejtésének elemzéséig, a külsín észlelésétől az alkotás mélységeinek megértéséig vezet. Nem véletlen, hogy egyes szövegmagyarázat-típusok szoros kapcsolatban álltak a kreativitást igénylő fogalmazástanítással. Népszerű dokumentuma még a középkori fordítástanításnak/fordításgyakorlásnak a **vulgária** nevű mondatgyűjtemény.

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

vagy latin nyelven írott nyelvtanoknak jelentős szerepe van abban, hogy az elkövetkezendő másfélszáz évben a legelső nemzeti nyelvek kialakulásával egy időben lezajlik a helyi nyelvek „iskolásítása”, vagyis megkezdődik a modern nyelvek iskolai oktatása.

A klasszikus nyelvek művelése, a klasszikus szövegek értelmezése során felhalmozódott tapasztalat az egybevető összehasonlító eljárásokat mind a nyelvi tartalom különféle szintjein, mind a módszertani megoldásokban tovább finomította. W. Bathe (Bateus) ír jezsuita eredetileg kétnyelvű (latin–spanyol, 1611) nyelvkönyve a szókincstanulásra irányul: a leggyakoribb latin szavakat tartalmazó 1200 szólást közöl számozott mondatokban. A mű végén található betűrendes szólista szavai a számok segítségével beazonosított mondatokban értelmezhetőek. Munkáját 1630-ra hatnyelvűvé duzzasztotta. Ascham posztumusz könyvében (*The Scholemaster...*, 1570) írja le módszerét, amelyet **duplafordítás**nak nevezhetünk. Cicero episztoláit használta, mégpedig úgy, hogy fordításait addig ismételte, amíg a diák minden egyes szó jelentését fel nem fogta. Azután a diáknak kellett írásban megpróbálkoznia ugyanezzel a fordítással. A fordítást vissza kellett fordítani latinra anélkül, hogy az eredetit láthatta vagy hallhatta volna, és a végeredményt hasonlították össze a latin eredetivel. Ezt követte a hibák elemzése. A duplafordításnak akkor van igazán értelme, ha a már lefordított szöveg visszafordítása az eredetire időben jóval később történik, amikor a diák már nem emlékszik az eredetire szövegszinten. Ekkor válik igazán érdekessé a visszafordított szöveg és az eredeti egybevetése.

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

Az előbbi néhány oldalon azokról a módszerekből, eljárásokból, technikai fogásokból válogattunk, amelyek a kiejtés- és az olvasástanításban, az írásbeliség fejlesztésében és a beszédtanításban, a nyelvtanításban és a fordítástechnikában a legnépszerűbbek és a legfontosabbak voltak. Áttekintésünkben kiviláglik, hogy a középkorból az újkorba térülő nyelvtanítás metodikai tapasztalatokban gazdag, szerteágazó és bőséges. Olyannyira bőséges, hogy ebből egy technikai értelemben szorosan vett módszert kialakítani csak beszűkítésekkel lehet. Mielőtt azonban megvizsgálánk, hogy a nyelvtanítás-törté-

net első elismert és nagy hagyományú módszere: a nyelvtani-fordító módszer valóban beszűküléssel keletkezett-e, kötelességünk elemezni egy kiemelkedő tehetségű pedagógiai alkotó, filozófus és latin nyelvtanár munkásságát, aki a kor szerteágazó nyelvtanítási gyakorlatával szemben egy határozott metszésű, általános pedagógiai elveit is jól tükröző nyelvkönyvsorozatot hozott létre. Bár már e szerző előtt is voltak jeles ókori nyelvészek és tankönyvszerzők; kiemelkedő tudású rétorok és magiszterek; tudósok, akiket érdekelt a nyelvtanítás is, például Erasmus, a 17. század egyik legnagyobb gondolkodója (és tegyük hozzá: pedagógiai zsenije), mégis Comenius, a cseh–morva mester volt az a tudós, aki a neveléstudomány (és benne a nyelvpedagógia) világhírű személyiségévé vált.

4. Comenius: renovandus

Ha felütjük egy átlagos angolszász neveléstörténet lapjait a kezdeteknél, esélyünk van rá, hogy a pedagógia egész története Comenius kalandos és hányatott életével, életművével indul. Ennélfogva sok ezer diák számára az Egyesült Államokban vagy Ausztráliában az első – és gyakran az utolsó – magyar szó, amelyet megtanulhatnak, az Sarospatak, annak a szűk négy esztendőnek emlékeképpen, amelyet Lórántffy Zsuzsanna meghívására ebben a kisvárosban töltött a mester 1650 és 1654 között. A nagy cseh–morva gondolkodót mint filozófust, elméleti szerzőt, pedagógiai rendszerek tervezőjét ismerhette leginkább a 17. század néhány művelt tudósa, királyi és fejedelmi udvarok hivatalnokai. Mint a Cseh Testvérek neveltje, papja, tanára, egész életét tragédiákkal tarkított száműzetésben élte le. A sors különös iróniája, hogy e kiemelkedő pedagógiai gondolkodónak nemigen jutott iskola, amelyben kísérletezhetett volna: üdítő kivétel ez alól a sárospataki évek, amelyek nyelvpedagógiai szempontból különlegesen termékenyek. Még ma is sok olyan Comenius-képzetünk van, amely elnagyolt, nem kidolgozott: a drámaíró Comenius; a cseh hazafi; Comenius, az alkalmazott nyelvész (legutóbb lásd: Szépe, 1998). Nyelvpedagógiai munkái is inkább szétgurult drágakövek, amelyeket kevésbé tereltek egybe, hogy a koncepció ívét mutassák, pedig határozott párhuzam figyelhető meg a kezdő lesznói tanár nyelvtanítási elképzelései és a későbbi metodikai művek alapelvei között (vö. *Linguarum Methodus Novissima*, 1648). Elképzeléseinek koronái kétségkívül azok a tankönyvek, amelyek a leghűségesebben mutatják be Comenius nyelvtanítási elképzeléseit, és még évszázadok elteltével is frissességükkel hatnak.

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

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

Comenius műveinek száma már több mint 250, bár még mostanában is találnak kéziratokat, leveleket. Művei egy hagyományos besorolás szerint (Jakubec, 1929) négy csoportba sorolhatók: didaktikai és nyelvészeti munkák (ezt ma már nyelvpedagógiának hívnánk); vallásos művek; filozófiai és politikai művek; és végül a vegyes művek (mint pl. Morvaország térképe, A régi csehek bölcsessége, Morvai régiségek stb.). Nem feladatunk itt most Comenius általános pedagógiai elveinek kifejtése és elemzése (részletekért ez ügyben érdemes neveléstörténetekhez, ill. szakmonográfiákhoz fordulni), még akkor sem, ha számos alapelv nyelvtanításának gyakorlatában, valamint tankönyveiben egyértelműen tükröződik. A következőkben inkább Comenius nyelvpedagógiai műveivel és azok osztálytermi megoldásaival foglalkozunk részletesebben.

4.1. Comenius nyelvpedagógiai művei

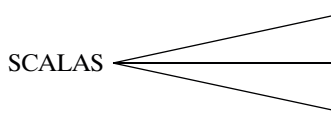
Comenius előtt is írtak már jelentős nyelvkönyveket, didaktikai munkákat (pl. Ascham, Bathe [Bateus], Ratke [Ratichius], Erasmus, Vives – lásd könyvünk végén a nyelvpedagógiai panteont), de ezek a művek sem eredetiségben, sem későbbi hatásukban nem versenyezhetnek a comeniusi életmű legfontosabb darabjaival.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

mert csak így találhatja meg helyét a világban. A Vestibulum és a Ianua azonban nem a filozófus, hanem a gyakorló tanár munkája a comeniusi életműben, amelyekhez harmadik szintként az **Atrium** csatlakozott 1652-ben, és így először Patakon állt össze az első három osztály latintanításának anyaga. Ez lett tehát a híres **VIA**-tankönyvsorozat (betűszó, a tankönyvek címének első betűiből), via, vagyis út, amely a bölcsességek palotájához vezet (palatium sapientiae). Más értelmezések szerint a nebuló itt lép be a nyelvek templomába: először a templomtornác, azután a kapu, majd a tágas udvar, s a végső pont a kincseskamra (thesaurus) – ennek a negyedik szintnek azonban nincs tankönyvi nyoma.

A Vestibulum a latin szöveg mellett megadja a helyi nyelven (vagy nyelveken) készült fordítást, és itt szerepelnek először azok az elemista könyvekre jellemző alapmondatok, mint az ég kék, a fű zöld stb. Comenius a baconi hagyományoknak megfelelően mindig a tárgyakat vette előre, és már itt is felfedezhető az az alapelv, hogy ezekhez a tárgyakhoz érzékeléssel, észleléssel kell közel kerülni: ehhez kapcsolódik a célnyelvi szókép. Ezután jönnek az igék: a nap süt, a folyó folyik, a csillagok ragyognak; és a későbbiek során rövid társalgásokban a határozószókat is bevezeti. A megközelítőleg kétívnyi könyvecske nyelvtani magyarázatokat és a könyv teljes szókincsét felölelő szólistát is tartalmaz. Bár a Vestibulum nem mutatott be összefüggő szövegeket (kivéve a rövid társalgásokat), sem képeket, kétségtelen előnye, hogy a fokozatosságra törekvés mind a szókincsben, mind a nyelvtani szerkezetekben sokkal inkább megfigyelhető, mint a későbbi Orbis Pictusban. Comeniusnak éppen Sárospatakon kell majd azzal szembenéznie, hogy az iskolai képzettség szintjei jóval alacsonyabbak, mint ahogy ő azt képzelte. Tervezeteiből tudjuk, hogy a mester az anyanyelvi képzést kívánta az alapképzés középpontjába állítani, sőt még a szomszédos népek nyelvét is fontosabbnak tartotta, mint a latint. Ennek ellenére a latin nyelv megújítójaként, tankönyvszerzőként és a latin mint idegen nyelv tanításának teoretikusaként vonult be a neveléstörténetbe. Például a Ianua Linguarium előszavából kiderül, hogy a latin tanulmányokkal nem kívánt nagyon mélyre ásni: a tartalom, amit ajánlott, fontosabb volt, mint a nyelvi forma, amelyen át közvetítettett. A Ianua számos tekintetben az Orbis Pictus előképe, hiszen itt is közel száz szöveg szerepel, amely tematikus rendben jelenik meg: itt is a szilárd testekkel kezdünk, a természeti világgal (az elemek, a föld, a fák, az állatok, majd végül az ember). Külön fejezetek íródtak a testrészekről, az érzékszervekről; a legtöbb szöveg, a legnagyobb rész pedig a foglalkozásokról szól. Vannak „absztrakt” fejezetek, mint a halál, isten, bölcsesség, angyalok, barátság, erény, és az egésznek megvan az a jellegzetes 17. századi logikája, amely a teremtéssel kezdődik, és az idvezüléssel végződik. A VIA-tankönyvek tehát három nyelvtanulási szintet jelentenek, amelyek közül az elsőben kell megismerkedni az alapokkal, a leglényegesebb, ugyanakkor legegyszerűbb kifejezésekkel; a második részben a formák, a szerkezetek tudatosulása is kívánatos, és ezekre a csontvázszerű alapokra kezdjük felhordani a húst, a nyelv testét: a szókincset. A harmadik szinten már olyan fokú az elsajátítottság, hogy a kifejezés eleganciáját, vagyis a díszítéseket, a stílus élénkítésének színeit keressük. Erre utal a VIA-tankönyvek szintjeinek comeniusi leírása a „skálák” (vagyis a szintek) szerint (lásd 2. táblázat).

Látható, hogy Comenius jelentős latin nyelvtanítási és nyelvújítási tapasztalatai alapján készítette el a VIA-sorozat tankönyveit (amelyekből csak az Atrium készült fizikailag Magyarországon). Ezeknél a nyelvkönyveknél is jelentősebb azonban az 1653–54 so-

2. táblázat: A VIA-tankönyvek szintjei



SCALAS	VESTIBULUM	FUNDAMENTUM	SCELETON
	IANUA	STRUCTURA	CORPUS
	ATRIUM	ORNAMENTA	COLORES

rán készült **Lucidarium**, amely későbbi változataiban **Orbis Sensualium Pictus** néven látott napvilágot, először 1658-ban Nürnbergben. A régmúlt századoknak ez a kétségkívül legsikeresebb tankönyve azért lehetett ilyen népszerű, mert olyan szilárd pedagógiai elvekre épült, amelyek enyhítik a tanítás-tanulás nehézségeit. Ezeket az elveket – a már korábban említett nyelvpedagógiai műveken kívül – Didactica Magna című fő művében is említi (Amszterdam, 1657). A legfontosabb és egyben leglátnyosabb vonása ennek a műnek az érzékelésre, észlelésre való támaszkodás elve, amelyet hívhatunk a **szemléltetés elvének** is. Minden téma illusztrált, és a képen látható tárgyak meg vannak számozva. A képhez tartozó szövegben ugyanazok a számok szerepelnek a megfelelő szónál, ezért a kép mindig a bal felső sarokban szerepel, és egy lecke kétoldalmi terjedelmű. A kiinduló szöveg a latin, ugyanis az Orbis majdnem mindig többnyelvű, a leggyakrabban használt nyelvek: a latin, német, cseh, magyar. A szemléltetés mellett **fokozatosságra** törekedett; a témákkal enciklopédikus hatásra: mit lehet, mit kell tudni a világról elemi szinten a 17. század második felében. Több nyelv együttes használata az **összehasonlítás** lehetőségét és szükségességét hozta magával – a nyelvrokonság megfejtése, pontosítása mégis évszázadokat váratott magára.

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

LXXXII.

Sepultura.

A' Temetés.

Das Begräbniß.



Defuncti olim cremabantur, & cineres in urna i. recondebantur,

A' hálttakat régenten meg-égeték, és hamvokat egy vedorben (korlós formájú földedényben) i. el-tették.

Die Todten wurden vor Zeiten verbrannt, und die Asche in einem Krüge (Urne) i. aufbewahrt.

Nos includimus nostrosdemortuos loculo, (sarcophago;) 2. imponimus fere-

Mia' mi halot-tainkat koporsó-ban 2. zárjuk:

Wir legen unsere Verstorbenen in einen Sarg, 2.

koporsó - rádra (Szent - Mihály'-lovára) 3. tesz-szük;

legen sie auf die Bahre; 3.

et

et elferri curamus pompa funebri in cæmeterium, 4. ubi a vespillonibus s. sepulcra inferuntur, et humantur.

d. ki-vitetjük temetési pompával a' tem tóbe, 4. a' hol a' sír-dsók-tól s. sírba tétet-nek, és eltemet-mantur.

und lassen sie mit Leichen, Begräb-nach dem Kirchhofe 4 tragen, also sie von dem Todteng-ähern s. ins Grab gelegt u n d einge-scharrtet werden.

Sed vero res est periculi plenissima, mortuum absque mora sepelire:

De igen vesz-deleses dolog a' halottat minden vő rakozás nélkül eltemetni:

Es ist aber äußerst gefährlich, dem Todten alsogleich zu begraben:

nam sæpe vivit adhuc, qui habetur pro mortuo.

mert gyakran eleiben van még az, a' kit még-hóltak tartanak.

Denn oft lebt derjenige noch, welcher für todt gehalten wird.

Cum finis processit, more antiquo, cantantur hymni, et campanæ i. pullantur:

Mikor a' halottat viszik, régi szokás szerint, ének-ket énekeltetnek, és a' harangok i. húzattatnak;

Wenn die Leiche fortgetragen wird, werden nach alter Gewohnheit Lieder gesungen, und die Glocken i. geläutet,

qui tamen mos non ubique obtinet.

a' mely szokás mindazáltal minden helyeken nintsen.

welche Gewohnheit doch nicht überall eingeführt ist.

Sepulcrum 6. (bustum) cippo tegitur, et monumentis 8. epitaphiisque 9. ornatur.

A' sír 6. koporsó - kével 7. fedet-tik - be, és emlékezet ok-lapival 8. 's koporsó-kövi-írd-sal, meg-dkesítettik.

Das Grab 6. wird mit einem Grabstein 7. bedekt, uno mit Denkmä-leru 8 und Grab-schriften 9. gezieret.

Index

Comenius: Orbis Sensualium Pictus, LXXXII. lecke: A' temetés (Comenius, 1793)

4.2. Comenius nyelvtanítása a gyakorlatban

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

Comenius szövegfeldolgozó módszerei közül a következőket sikerült reprodukálni:

- hangos olvasás, a mondatok egyenkénti lemásolása, a kép releváns részeinek kiszínezése, lerajzolása;
- olvasás az anyanyelven, azután pedig a célnyelven (többnyire a latin);
- idegen nyelvi szöveg olvasása és az anyanyelvre fordítása;
- a lefordított szöveg memorizálása;
- a tanár magyarázata a főnévragozásokról, igeragozásról, cselekvő és szenvedő igeragozásról – nyelvtani tudatosítás;

- a latin szöveg bevése és a memorizált szöveg előadása;
- értékelés a vizsgákon (examen);
- versengés csapatok vagy egyének között (concertatio).

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

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

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

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

5. Az első kanonizált módszer: a nyelvtani-fordító

Nincs a nyelvtanítás-történetnek még egy olyan módszere, amelyet annyi támadás ért volna, mint a nyelvtani-fordító módszert. Nincs még egy módszer, amelyet ennyiszor elpusztítottak, és amely ennyiszor feltámadt haló poraiból akár eredeti köntösében vagy mutáns változatokban. Ez az a módszer, amelyet úgy szokás gúnyolni, hogy a segítségé-

vel nyelvet tanulók még évek múltán sem tudnak egy pohár vizet kérni a célnyelven. Csakhogy a nyelvtani-fordító módszer sohasem vállalta, hogy beszédet tanít! A módszer eredeti célkitűzései a következők:

- megtanít **olvasni** szótár segítségével;
- megtanít **nyelvet tanulni** a fordítás mint technika segítségével;
- megtanít **írni** mindkét nyelven a nyelvtani tudatosság segítségével;
- megtanít egy **mentális fegyelem** betartására, egy mentális gimnasztikára, amely mind a nyelvtanulást, mind a nyelvhasználatot fegyelmezetten végrehajtott műveletsoroknak fogja fel.

Ennek következtében a diákok eredeti szerzőket olvastak (auktorolvasás), ami egy gimnáziumi latintanmenetben jelenthetett viszonylag könnyed költőket, mint Horatius, Ovidius, Lucretius, vagy szónokokat, mint Cicero, vagy történetírókat, mint Sallustius (akit már távolról sem kezelhetünk könnyed anyagként). A módszernek az a degradálódása, hogy teljes szövegek vagy egybefüggő szövegdarabok helyett egyke mondatokra vagy kifejezetten művi szövegekre támaszkodott, csak sokkal később következett be.

5.1. A nyelvtani-fordító módszer előzményei, kialakulása, elmélete

A nyomtatás megjelenésével a könyvek terjedése, a könyvekben a többnyelvűség feltűnése (szótárak, nyelvkönyvek) nemcsak a nyelvek különbségeit tette nyilvánvalóvá, hanem ezzel a kettős látással, időnként „sokszeműséggel” (vö. a népszerű, többnyelvű Calepinus-szótárt) állandó összehasonlításokra sarkallt. A módszertani fegyvertár szinte már évszázadok óta készen állt, de hiányzott a nyelvi bizonyosság. A tudatlanság falait először 15–16. századi grammatikák próbálták lerombolni (vö. itthon Sylvester, 1539), és a nyelvi elemzés aprólékossága – amely egészen a Port-Royal grammatikusainak tevékenységeire nyúlik vissza – hozzájárult egy logikus és következetes analitika (Leibniz, Descartes) kialakulásához. Ez a készítés az összehasonlításra olyan erős volt, hogy jóval a nyelvrokonság 19. századi leírásai előtt kívülállók, Európába csöppent laikusok zseniális leírásokat tehettek közzé nyelvészeti meglátásaikról (Sajnovics, 1770; Gyarmathi, 1799). Ezek után nem csoda, hogy a nyelvtanítás a 19. században Schlegel összehasonlító nyelvtani szemléletét és az etimológiát is maga mögött tudva a nyelvtani tudatosság kifejlesztésének irányába fordult, amelynek egyik legjobb gyakorlati technikája a **fordítás**, amely mintegy kibuktatja az érintett nyelvek csak rájuk jellemző sajátosságait. Volt már jelentős szinkrón és diakrón nyelvészet, és azt is tudták már, hogy a nyelv konvenció, amelyet univerzális (és ezért gyakran spekulatív, logikailag kikövetkeztethető) vonásain túlmenően egyedi, csakis arra a nyelvre jellemző sajátosságok fűszereznek. A nyelvről szóló metaforák élőlényt sejtetnek, amely születhet, virágozhat, kihalhat (Herder jósolta a magyar nyelvről). A lényegi, a központi meggyőződés, amelyhez minden igazodik, az a tökéletes **írás**, ugyanis a korabeli szemlélet szerint az írott nyelv a nyelv lehetséges legáltalánosabb formája. Csoda-e hát, hogy a nyelvtani tudatosság és a fordítás mint technika alkalmazása mellé bekerült az íráskészség fejlesztése mint célképzet? Csoda-e, ha az írásbeli tökéletesség jegyében nemcsak a nyelvtanár standardjai **normatívák**, hanem a

nyelvtanok is kifejtik lépten-nyomon, hogy mit szabad és mit nem: előírják a nyelv pontos és korrekt formáinak használatát. Ehhez persze szabályokat kellett alkotni, a szabályok megmondják, mi a helyes és mi a helytelen, ha pedig valami helytelen, de mégis létezik, akkor az kivétel. Lehetetlen fel nem ismernünk az ókori nyelvi gondolkodás alapelveit ebben: ami szabályos, és mindig ugyanúgy viselkedik, az **analógiával** képezhető, tanulható. Ami szabálytalan, az ebben a besorolásban negatív dolognak tűnik, mint ahogy azt a neve is mutatja: **anomália**. Az anomáliákat is meg kell tanulni, ha egyszer a nyelv így működik. Némi ráfogással tehát azt mondhatjuk, hogy a nyelvtani-fordító módszer tisztább formáiban szintén egy olvastató módszer, ez az intenzív olvasás azonban hallatlan nyelvtani tudatossággal párosul (a későbbi olvastató módszer az extenzív olvasást pártolta, és nem törekedett mélyreható nyelvtani tudatosításra).

A nyelvtani-fordító módszert számos más névvel is illették: nevezték **hagyományos** módszernek, amelynek egyesek szerint az az alapja, hogy tradicionális nyelvtanon alapul, mások szerint viszont a metodikája az, amely egybegyűjtötte korábbi évszázadok osztálytermi ékességeit. Nevezték **klasszikus** módszernek is, amelynek újfent találhatunk két jelentésréteget is: az egyik árnyalat a klasszikus nyelvek tanításához kötődik (ebben az esetben e jelző az ókori nyelvek, leginkább görög, latin, szanszkrit) tanításában szerzett gyakorlatra utal. A klasszikus módszer elnevezés második jelentésárnyalata egykori népszerűségében és örök visszatérésében keresendő, vagyis, hogy egykoron a legátfogóbb és legismertebb módszer volt. Mivel népoktatásról (legalábbis mivel) csak a 18. század végétől beszélhetünk, a nyelvtani-fordító módszer a 19. században az iskolákba is bevonult. Jellegetes módszerévé vált elsősorban a középiskoláknak, ezért egy időben „gimnáziumi módszer”-nek is hívták. Tornatermi gyakorlatokra emlékeztető metodikai kidolgozottsága, részletessége a porosz középiskolákban érte el csúcspontját, így legfőbb vonulata alapján „porosz módszer”-nek is nevezték. Ez az utóbbi elnevezés azonban már gúnyos, és egyértelműen a porosz középiskolákban uralkodó – egyéni didaktikai konstruktivitást nem igénylő – központosított regulára vonatkozik.

A módszer történelmi előzményeit olyan korszakokban kell keresnünk, ahol a nyelvtan deduktív megközelítése, valamint a fordítás a nyelvtanítás legfontosabb elemeivé váltak. A fordítás mint (társadalmilag hasznosítható) cél már korábban is felbukkan a nyelvtanítás történetében. Rendkívül fontos volt például a soknyelvű birodalmakban már az ókorban is, de különösen az i. e. 3. században Alexandriában. Fontos volt a reneszánszban is a helyi nyelvek megjelenésével és kifejlődésével egy időben, sőt, a fordítás iskolai gyakorlata ott bujkált az ún. vulgáriákban, amelyeknek módosított formáit egészen a 18. század végéig használták az európai iskolákban. A 17. század élénk, gazdag nyelvtanítási gyakorlata a 18. század végére két fő irányra szakadt. Az egyik a nyelvvel élő kontaktust tartó, beszédcentrikus, természetes módszer, míg a másik a rendszeres nyelvtanítás, amely paradigmák, táblázatok, szabályok bevézéséből állt. A szabálymagyarázatok a helyi nyelven folytak, a latin nyelvtan pedig egyre inkább mérce lett, amelyből kiindulva a modern nyelveket megközelítették. A latintanítás a mentális gimnasztika terepévé vált, a beszédtanítás elsohadt, a nyelvtanulás pedig szabályok bema-golásából és írásos gyakorlatokból állt, vagyis a nyelvtan tanítása szabálytanítássá egy-szerűsödött.

5.2. A nyelvtani-fordító módszer gyakorlata

5.2.1. Az osztályterem

Manapság is akadnak olyan külső körülmények, amelyek a nyelvtanárt akarva-akaratlan a nyelvtani-fordító módszer használata felé taszítják. Az olyan iskolákban, az olyan tantervekben, ahol csak heti két órában, nagy diáklétszám mellett foglalkoznak egy nyelvvel egy hagyományos osztályteremben, amely főként frontális tanításra alkalmas, a tanár szinte predesztinálva van a deduktív megoldásokra. A nyelvről tanítás gyakran a falra is kivetül, ahol főnév- és igeragozások táblázatai keltenek hangulatot. A nyelvi laboratórium hiánya (vagy bojkottálása), az audiovizuális eszközök szegényessége vagy hiánya újfent olyan tényező, amely az anyanyelv intenzív használatára készíti a tanárt és diákok egyaránt. Nyelvtanítás helyett a nyelvről való tanítás tényét a tanár szigorú hibajavítással igyekszik ellensúlyozni, így a nyelvhelyesség – és az „ezen való lovaglás” – a sikeres nyelvtanulás egyedüli, és majdnem kizárólagos erényévé válik. Ne áltassuk magunkat: itt és most a kommunikatív módszerek kellős közepén a kommunikáció kényszerétől megrettent diákok és tanárok a nyelvtani-fordító módszer újabb, nem várt reneszánszát élik át. A helyzetet súlyosbítja, hogy ma már alig akad tanár és intézmény, aki a klasszikus nyelvtanárképzés részeként képes a régi nyelvtani-fordító módszer rigolyái helyett az erényeit is szakértő módon megtanítani. (Az ilyen tanárjelöltek próbálják aztán az igeidőket deduktív módon tanítani az általános iskola alsó tagozatában.) Világosan látnunk kell tehát, hogy a nyelvtani-fordító módszer egyes elemei munkálnak minden olyan ponton, ahol a nyelv elemzése formális, ahol a célnyelv nyelvtanának tanítása szabályok ismertetéséből áll, ahol a begyakorlás fő formája a kétirányú fordítás, ahol a ragozások, szerkezetek pontossága fontosabb, mint a folyamatos beszéd, ahol a bevésésnek szinte kizárólagos eszköze a bemagolás, a biflázás és a mnemotechnikai trükkök.

5.2.2. Tankönyvek

A ma tanárai még arra is képesek, hogy az új és modern szemléletű tankönyveket a régi módszerekkel tanítsák. Más kérdés, hogy az új könyvek is gyakran tartalmaznak olyan gyakorlatsorokat, olyan megoldásokat, amelyek egyáltalán nem a kommunikatív nyelvtanítás alapelveivel, hanem inkább a nyelvtani-fordító módszer elképzeléseivel mutatnak rokonságot. A klasszikus nyelvtani-fordító tankönyv persze egészen más volt. Elsősorban a leckék, azok tematikája volt nagyon más: egy-egy lecke egy-egy nyelvtani problémát boncolgatott, és így az egész lecke címe is valamely **nyelvtani részterület**. A klasszikus nyelvtani-fordító módszer tankönyve inkább mondatokra koncentrált – egyes hírhedt változataiban már csak **példamondatokra**, amelyek kifejezetten a bevezetendő szabály illusztrálására szolgálnak. Még abban az esetben is, ha egybefüggő szöveget kapunk, a szöveg mesterséges, mert kifejezetten a bemutatandó új szabályokra, esetleg szavakra irányul, azokat mindenképpen meg akarja tanítani. Funkcionális része a leckének a kétnyelvű szólista és egy nyelvtani gyakorlatsor, amelyben a leggyakoribb gyakorlatípusok a következők:

- kiegészítései gyakorlat (hiányzó végződések pótlása);
- átalakításos gyakorlatok (például cselekvőből szenvedőbe, egyesből többesbe stb.);

- kétirányú fordítás (vagyis fordítás célnyelvre és fordítás célnyelvről);
- valamint kérdések, amelyekre írásban kell választ adni.

5.2.3. Módszerek és tanítási menet

A tanóra gyakran azzal indul, hogy a diákok az előző órán feladott memoritert kántálják, méghozzá együtt és kórusban. Erre csöngetés után rögtön rázendítenek, és a folyosók hosszától vagy a tanár frissességétől függ, hogy meddig jutnak. A csukott ajtók mögül kihallatszó zengzetes verselés a folyosón gyanútlanul elhaladó kívülállók számára az intenzív munka látszatát kelti. Meg kell jegyeznünk, hogy ezt a bizonyos memoritert modorossága és metodikai manierizmusa miatt igen sok támadás érte. Egy dolog azonban bizonyos: a memorizálás ma is a nyelvtanulás motorja, és tömeges nyelvtanulási elvárások mellett meg kell elégednünk a szerényebb tanulási formákkal is (utánzás, ismétlés), hogy valami célnyelvű ki is jöjjön egy-egy szerényebben bebútorozott koponyából. Lehet modernizálni a memoriter tartalmát a népdaloktól a 'rap'-ig, lehet változtatni a visszaadás stílusán, lehet versenyeztetni (vö. Comenius), minthogy számos nyelvi játék is performatív jellegű. A régi memoriterek visszatérő vonása volt a főnév-, ige- és melléknévragozások versszintű bifikázása. Az ilyen ismételtetés jobb metodikusok kezén nem vált „abrakadabrá”-vá, hanem kétnyelvű szóbeli táblázatokat (afféle „recitativó”-kat) eredményezett. Egyszerű formájában így szólt: Nominativus: terra, a föld; Accusativus: terram, a földet; Genitivus: terrae, a földé stb. Egy agglutinatív nyelvből kikapaszkodott magyarnak meg sem kottyánhat még a zsúfoltnak tetsző flektáló nyelvek (például orosz, latin, francia) ragoztatása. Ha viszont valamely hosszabb kifejezést választunk (például oroszul olyan kifejezést, amelyben mutató névmás, számnév, melléknév, főnév egy kifejezésben egyesül), és egy ilyen megpróbálunk végigvinni a teljes ragozáson magyar megfelelőivel együtt, akkor mindjárt láthatjuk, hogy egy-egy ilyen gyakorlatot miért tekinthettek a mentális gimnasztika terepének. Ha mindezeket rendhagyóságokkal is cifrázzuk, az már önmagában véve is nyelvi játék (csak egy kissé fárasztó).

A tanóra menetében a memoriterek felmondása nem feltétlenül fejeződött be itt, ugyanis az első szakasz mindig az **ismétlés**. Az ismétlés során azonban nemcsak memoritertekért kértek számon, hanem az előző olvasmány gyakorlatait, esetleg szövegét is felidézték kérdés-felelet formájában. A lecke szövegének felidézése így – mai mércével – túl közel kerül a szó szerinti visszaadás követelményéhez. Amióta ez nincs, azóta viszont sokat veszítettünk stílusban, illetve annak érzékelésében, minthogy nem kell egy életen át emlékeznünk a szavakkal legjobban bánni tudók igényességére. A memoriter és az ismétlések után következett az új anyag **bemutatása**. Ne feledjük, az új anyag valójában nem új anyag a nyelvtani-fordító rendszerben tanuló diák számára, ugyanis a hagyományok értelmében a lecke szövegét a diáknak már otthon előre fel kellett dolgoznia. Ez a hagyomány egyértelműen a diákpkori „praelectio” folyománya, amelynek a lényege az, hogy a diák a lecke szövegét **előkészíti** (preparálja), és ebben a munkájában előre nyomtatott anyag: a commentum és a glossza segítik. (A commentum inkább a szavakra, egyes kifejezésekre, nyelvtani kivételekre vonatkozó magyarázat, míg a glossza a stilisztikai és kultúrtörténeti megjegyzések tárháza.) Ezért a lecke bemutatása kezdődhetett a tanár mintának szánt hangos olvasásával, amelyet azután a tanulók próbálkozásai követtek. A hangos olvasás tehát a helyes kiejtés biztosításának egyetlen eszköze és egyben szem-

léltetési forma is (a nyelvtani-fordító módszer óráin ne nagyon keressünk „szemléltető-eszközöket”). A szöveg bemutatása után a szöveg feldolgozása következett, ebben a szakaszban exponálódtak azok a nyelvtani problémák – nyilvánvalóan nem véletlenül –, amelyek az adott nyelvóra **nyelvtantanítási** céljai, és akkor ez volt a lényeg. A curriculumban a nyelvtan (elvben fokozatossá szelidített) előrehaladása a fő cél, a tankönyvi szöveg csak illusztráció ehhez a nyelvtani tájképhez.

A nyelvtani jelenség tanítása hangsúlyozottan különálló lépés, tanítása az anyanyelven történik. Menete a szabályszerűség bemutatása, magyarázata, példákkal való bizonyítása, majd gyakoroltatása. Megfelelő gyakoroltatást követően a teljesség örökös kényszere miatt az „összes” kivétel bemutatására is sor került. Abban az esetben például, ha egy igeidő megtanítása volt a cél, akkor az ige kiválasztása után bemutatták annak szótári alakját (a verbo-ját), és megállapították, hogy ebből mondjuk a harmadik alakot fogjuk felhasználni (régmúlt képzésében a múlt idejű melléknévi igenév). A formai szabály azt ismertette, hogy az adott forma milyen összetevőkből állt: ez képletszerűen felírásra került. Utána következett az adott igei forma gyakoroltatása csak a képzés szintjén (állító, kérdő, tagadó, kérdve tagadó alakok). Később következett az adott igealak használatának értelmezése, és itt is sor került annak pontos elmagyarázására, hogy milyen cselekvést jelölhet az adott igei forma. Ekkor már a **gyakoroltatás** egész mondatban történt, azt követően, hogy a használat szabályait anyanyelven rögzítették és le is írták a gyakorlófüzetbe.

A nagyobb nyelvtani problémák tisztázása után visszatértek a szöveghez, és folytatták hangos olvasás, intenzív olvasás, illetve fordítás segítségével a **szöveg alapos feltárását**. Eközben természetesen a szavak, szóbokrok, kifejezések tanítására is sor került. Jobb metodikusok a hagyományos, kétnyelvű, de véletlenszerű szótárfüzetek helyett már akkor is használtak szófajok szerinti szótárakat, illetve alfabetikus szótárakat a különösen fontos rendhagyó kifejezések vagy egész mondatok rögzíthetősége és könnyű elérhetősége végett. A minden részletre kiterjedő figyelem és a jó értelemben vett germán alaposág igen eredményessé teheti ezt a módszert balféltke-dominanciájú, nyelvi analízisre hajlamos diákok esetén.

Az óra egész menetére jellemző az, hogy a szóbeli munka minimális, és minden leírásra kerül. Ebben a szóbeli munkában is frontális tanítás érvényesül: a kérdéseket a tanár teszi fel, a diákok válaszolnak – kevés a diák-diák közötti interakció. A munka jellegéből adódóan ritka az az eset, hogy ha nincs harminc, negyven, esetleg ötven új szó alkalmanként a diák szótárfüzetében. A preparált anyag ugyanis bővül az órán hallott kivételekkel, ritka szavakkal, illetve a nyelvtani terminológia célnyelvi kifejezéseivel. Igazi gyakorlásra az órán kevés idő marad, azt is mondhatni, hogy az a kevés gyakorlás, ami megadatik, beékelődik a bemutatás fázisába, vagyis a bemutatás és gyakorlás módszertani lépései egybeesnek.

5.3. Híres és hírhedt szerzők

A 19. század derekán a nyelvtani-fordító módszer szinte az egész világon megerősödött. A minta, amelyet követtek, a német gimnáziumok szerkezete (humán/reál) és tantervei, amely arra a Poroszországban megvalósult kétszintű rendszerre nyúlik vissza, amelyet még Humboldt dolgozott ki a harmincas évek derekán. Szükség volt arra, hogy

az állami tisztviselők nyelveket ismerjenek, és ugyanez a gyakorlati igény más országokban is felmerült. Így lett az idegen nyelv tanterv által megerősítetten iskolai tantárgy – és ugyanekkor indult el a nagy számban követelt iskolai nyelvkönyvek megjelenítése. Gyakran nem is a tévedéseikben mégis újításokat is hozó eredeti szerzők mértek súlyos csapást a nyelvtanulás/nyelvtanítás lehetőségeire (mint például Meidinger, Ahn vagy Ollendorf), hanem az őket jobbitani szándékozók, de az eredeti elképzeléseket túlzottan leegyszerűsítő vagy bemerevítő epigonok (mint például Tiarks, Ploetz és Weisse).

Az egyik szerző keserűen így fakadt ki: „Ez a módszer a német oktatás vadhajtása. Mindent tudunk a dolgról, de magát a dolgot nem ismerjük.” (Rouse, 1925: 2.) Tekintve, hogy maguk a tanárok sem ismerték az élő nyelvhasználatot, a fordítás tanításának felső határa a szabályok ismeretéből generálható művi fordítás: a tanfordítás. Rambeau (1893: 324) így ír: „Ha tényleg valami jó fordítást szeretnénk, akkor még a tanárok is megbuknának.” Eközben az is bebizonyosodott, hogy a szótár használata nem feltétlenül megbízható útja a jelentés átadásának. Valójában a nyelvtan tanítása sem volt sokkal jobb, pedig ezt tartották a módszer erősségének. A latinból eredeztetett hagyományos

– 154 –

Wer war bei Ihnen? Ki volt ottál?
Bei mir war Niemand aber ich Nálam nem volt senki, de én voltam bei meinem Freunde. Ottam Odön barátomnál.
munk.

Ich habe Nekem
Du hast Neked
Er hat Neki
Wir haben Nekünk
Ihr habet Nektek
Sie haben Nekik

gehabt.

volt.

S i n g e g e n. (Im Gegenseitigen). Ellenben.

Eugen war ein schöner Mann, aber Jenő szép ember volt, de nem er hat seinen Charakter ge- volt jelleme.

Edmund hingegen hat Charakter. Odönnek ellenben volt jelleme, de aber kein Herz gehabt. nem volt szíve.

Sich trennen (von Jemand). Elválni.

Schmerzen. — Es schmerzt; es Fájni. — Fáj.

Ich weh. Meg van (Statt: megtörtént).

Es ist geschehen. Döfni, megdöfni.

Stoßen (Stechen). Elősz.

Es ist schlecht genug. (Schlecht genug).

Schlagen. Ütni, megütni.

Es ist nicht gut. Nem jó.

Schlagen (mit den Füßen); aus- Rugni, megrugni.

schlagen.

Sprechen, reden. — Denken. Beszélni. — Gondolni.

Fallen. Tartani, megtartani.

Ankommen. — Bebauern. Megjönni. — Sajnálni.

Nützen. — Acht geben. Használni. — Vigyázni.

Verufen. Meghíni.

Erfragen (Vernehmen.) Megtudni.

Bergehen. Feledni, elfeledni.

Das Pferd schlägt gern aus, darum A jó szorot rugni, azért rugott meg engem.

Erst. Csak.

Seine Reuezeit habe ich schon ge- Azon újságot már tudtam, de ezt muß, diese habe ich aber erst csak most tudtam meg.
jezt erfahren.

Anmerkung E. Das Wortwort meg giebt dem Zeitwort oft eine ganz andere Bedeutung, z. B. tudni, wissen, megtudni, erfahren. —

– 155 –

So auch jönni, kommen, megjönni, ankommen, tanulni, lernen. megtanulni, ellernen, szeretni, lieben, megszeretni, lieb gewinnen u. s. w. Bei transitiven Zeitwörtern kommt es häufig vor, daß selbe, wenn sie ziellos sind, ohne meg, hingegen wenn sie zielten werden, das heißt, sich auf ein Objekt beziehen, mit meg gebraucht werden, wie im obigen Beispiele rugni, und megrugni.

Fromm. — Betrunknen. Jámor. — Részeg.
Bergeßlich. — Befannt. Feledékeny. — Ismerős.

Wegen.

Miatt.

Ich liebe diesen Mann sehr seiner E férút igen szeretem erőnyo
Lugend wegen. miatt.

Meinetwegen, beinetwegen, seiner. Miattam, miattad, miatta.

wegen.

Unserwegen, eurerwegen, ihrerwegen. Miattunk, miattatok, miattok.
gen.

Damals.

Akkor.

Als.

Miközben, mikor.

Warst du damals bei deinem Oheim, Voltál-e akkor nagybátyádnál
als auch mein Bruder dort ge- midőn, (mikor) ávérem is ott
wesen ist? volt?

Lang e. (Lange Zeit).

Soká. Sokáig.

Ist der Maler lange bei dir gewe- Soká (sokáig) volt-e nálad a
sen? festész?

Vor (mit dem Dativ).

Előtt.

Das Kind steht vor der Kirche. A gyermek a templomajtó előtt
télir.

Das habe ich schon vor drei Jahren Ezt már három év előtt hallot-
gehort. tam.

Vor mir, dir, ihm, (ihr.) Előtem, előtted, előtt.

Vor uns, euch, ihnen. Előttünk, előttetek, előttök.

Vorgestern.

Tegnapelőtt.

Anmerkung F. Die Verhältnißwörter miatt, előtt sind getrennte oder alleinstehend, das heißt, sie werden dem Nennwort nicht angehängt sondern stehen als selbständige Wörter. (Es giebt deren noch mehrere, welche gelegentlich vorkommen werden.) Mit den Personalfürwörtern jedoch verschmelzen auch diese in ein Wort nach der allgemeinen Regel, daß sie nämlich den ersten Theil des Wortes bilden, und das Fürwort gleichsam als Suffix erscheint.

Ollendorf magyartanításra adaptált nyelvkönyvének szó- és kifejezéslistája a 154–155. oldalon. (Kiadta: Robert Lampel, Pesten, 1869-ben)

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

Természetesen a nyelvtani-fordító módszer uralma idején is voltak olyanok, akik mással próbálkoztak. Hiába tanított a költő H. W. Longfellow élő módon, idiomatikusan neolatín nyelveket, ha egyszer nem ez volt a kor divatja, és hiába volt ellenvéleményen a Harvard tanára, az első nagy amerikai spanyolos, George Ticknor. Módszertanában (*Lecture on the Best Methods of Teaching the Living Languages*, 1833) olyan fontos új elemek bukkannak fel, mint a diákok életkora és a nyelvtanulás közötti összefüggés; az egyénhez adaptált módszerek; az egyetlen helyes módszer lehetőségének tagadása és az arányérzék pedagógiai fontossága. Az európai terepet azonban német ajkú szerzők uralták, akik metodikájukat leginkább a francia és az angol mint idegen nyelv tanításában érvényesítették. A továbbiakban közülük mutatunk be néhányat.

A híres szerzők sorát **Meidingerrel** (1756–1822) kell indítanunk, aki még a 18. század végén (1783) kiadott francia nyelvtani gyakorlójában szakított azzal a hagyománnyal, hogy teljes szövegeket mutasson be. Ő alkalmazta először azt a mondatközpontú nyelvtani-fordító szemléletet, amelyben teljes szöveg helyett a célba vett szabályokat példamondatokkal érzékeltetik. Meidinger elképzeléseit **Fick** (1763–1821) vitte át az angol mint idegen nyelv tanítására (1793) szintén mondatcentrikus felfogást tükröző gyakorlókönyvével. Meidinger és Fick elképzeléseit fizikailag is súlyosbította **Seidenstücker** (1765–1817) háromkötetes (1811, 1814, 1819 posztumusz kötet), terjedelmes nyelvkönyveivel. Ebben az időszakban ezek a szintén mondatcentrikus, egymással összefüggésben nem lévő mondatokon gyakoroltató nyelvkönyvek voltak a legnépszerűbbek. Ugyanezt a stílust folytatta a század leghírhedtebb szerzője, **Ploetz** (1819–1881), előtte azonban két olyan újtóról kell szólnunk, akiknek számos eredeti elképzelése volt, legalábbis a nyelvtanulás részleteit illetően, ha az elméletével kevésbé foglalkoztak is.

A német–holland határvidéken felnőtt többnyelvű aacheni tanár, **Ahn** (1796–1865) arra a régi alapelvre csodálkozott rá ismét, hogy kezdetben inkább leplezni kell egy-egy nyelv bonyolultságát az emberek előtt, mintsem hangsúlyozni. Ennek következtében olyan „egyszerű” nyelvkönyvek kiadására törekedett, amelyben a hasznos szókincset rövid és könnyű mondatokban igyekezett közvetíteni, a nyelvtant pedig röviden és túlzottan leegyszerűsített formában adta közre. Dacára annak, hogy mondatai Howatt szerint (1984: 140) túlzottan unalmasak vagy szentimentálisak, esetleg moralizálóak a viktoriánus korszellemnek megfelelően, németek számára írott francia és holland nyelvkönyvei számos kiadást értek meg. Klasszikus műve, az 1834-es *Praktischer Lehrgang zur schnell-*

SYLLABAIRE FRANÇAIS.

BEVEZETÉS A FRANCZIA NYELVBÉ.

FOKONKÉNT HALADÓ TANMÓD.

IRTA

D^R. PLOETZ KÁROLY.

A HUSZONHARMADIK EREDETI KIADÁS SZERINT ÁTDOLGOZTA

D^R. VARGA BÁLINT,

AZ I. KER. FELSOBB LEÁNYISKOLÁBAN A FRANCZIA NYELV VOLT TANÁRA,
REF. FÖGYMNASIUMI RENDES TANÁR.

Kilenczedik, javított és bővített kiadás
lenyomata.

BUDAPEST, 1906.

LAMPEL RÓBERT (WODIANER F. ÉS FIAD)
cs. és kir. udvari könyvkereskedés kiadásán.

29. Lecke. Gyakorlatok az o-ra; c'est, ce sont; le mien etc.	Lap 31—32
30. " A zárt és a nyílt a	32—33
31. " A g kimondása	33—34
32. " Vegyes gyakorlat a g, j, ch kiejtésére	34—35
33. " Ismétlés	35
34. " Mellékevek	36
35. " J'ai eu. Ai-je eu?	37
36. " A főnév után álló mellékevek	38
37. " Je n'ai pas eu. N'ai-je pas eu?	38—39
38. " Qu = k; qui? kicsoda? que? micsoda?	40
39. " De, à	41—42
40. " J'ai été. Ai-je été?	42—43
41. " Je n'ai pas été. N'ai-je pas été?	43—44
42. " A főnév mint alany és tárgy	44—45
43. " A " birtokos jelző és részes határozó	45—46
44. " A főnév csetei birtokos névmással	47
45. " A " határozatlan névelővel és mutató név- mással	48—49
46. " A főnév csetei határozott névelővel	49—50
47. " Összefoglaló ismétlés	50—51
48. " Az előjárók (Les prépositions)	51—52
49. " Szórend	52—53
50. " A számnevek (1-től 10-ig)	53—54
51. " J'avais. Avais-je? Je n'avais pas	54—55
52. " A számnevek (11-től 29-ig)	56
53. " J'étais. Étais-je? Je n'étais pas	57
54. " A számnevek (30-tól 62-ig); combien de	58
55. " A " (70-től 2000-ig)	59
56. " A számnevek ismétlése. Az egyszeregy	60—61
57. " J'aurai. Je n'aurai pas	61—62
58. " Aurai-je? N'aurai-je pas?	62—63
59. " Kellős mássalhangzók; rr = r	63—64
60. " Ismétlés	64—65
61. " Az rr = rr	65—66
62. " Je serai. Serai-je? Je ne serai pas	66—67
63. " J'eus. Je n'eus pas	67—68
64. " Eus-je? N'eus-je pas?	68—69
65. " Je fus. Fus-je? Je ne fus pas	69—70
66. " Lágyított hangok (sons mouillés); il = ly	70—71
67. " J'avais eu. Avais-je eu?	71—72
68. " ill = ill	72—73
69. " Ismétlés	73—74

Cím lap és tartalomjegyzék részlete Ploetz francia nyelvkönyvéből

len und leichten Erlernung der französischen Sprache, mindössze hatvannyolc leckét tartalmaz hatvanhat oldalon, ebben tizenkét nagyobb témát dolgoz fel, és tizenkét oldalon szerepelnek könnyű dialógusok a hétköznapi társalgás legegyszerűbb területeiről. Nyomdatechnikailag mindig úgy helyezett el egy-egy leckét, hogy a páratlan oldal tartalmazta a nyelvtani szabályokat, a páros oldal pedig a gyakorlatokat. (Ahn ösztönös törekvését arra, hogy egyszerű legyen, némileg csökkenti az a tény, hogy két évszázaddal korábban Comenius már két egyszerre látható oldalon helyezte el képes nyelvkönyveiben a lecke anyagát – a többnyelvűség, illetve a kép-tárgy-szó számozásának és beazonosíthatóságának többletével.) Az eredeti francia és holland nyelvkönyveket 1849-ben angolra is adaptálta, majd rendszerét olvasókönyvekkel és társalgókönyvekkel bővítette. Nem kétséges, hogy Ahn elképzelése modellként szolgált más tankönyvszerzők számára, bár technikai értelemben a nyelvkönyvek félrevezetőek, mivel a nyelvtanulás az ő esetében – több szerző egybehangzó véleménye szerint – túl „könnyed”.

Ez a könnyedség már távolról sem jellemző Ollendorf (1803–1865) munkáira, aki 1838-as eredeti művét (A New Method of Learning to Read, Write and Speak a Language in Six Months) francia és olasz nyelvre is adaptálta. A hatalmas kétkötetes munka korábban igen népszerű volt, szinte minden európai nyelven használták az oktatásban.

LESSON TWELVE (THE TWELFTH LESSON)



(Dr. Smith continues)

Mr. Smith: It is far more interesting and somewhat more problematical the usage of the complex conditional sentences.

Harry: Gee! Could anything be more problematical than what we have learnt so far?

Ronald: Why should it be more problematical, Mr. Smith, may I ask?

Mr. Smith: Because in the complex conditional sentence two or more conditional clauses are **coupled** so that the **fulfilment** of the **condition** in the chief sentence always **depends** on the condition of the subordinate clauses. The chief sentence, as we have just learnt it, is expressed by means of the Conditional Mood, while the subordinate predicate is in the Subjunctive Mood.

Tom: I guess what it means, we have to learn the Subjunctive Mood, too!

Mr. Smith: Don't be alarmed, boys! *There is no reason for exaggerating things.* In modern English the Subjunctive Mood hardly differs from the Indicative Mood. The main difference is, that in the present tense singular third person there is no (suffix) -s and the auxiliary verb to be in the present tense is throughout be, while in the past tense it is throughout were.

Peter: Has the Subjunctive Mood the same tenses as the Indicative Mood?

Mr. Smith: Theoretically it has, but practically only the present, past, perfect and pluperfect are used. (The future tenses are substituted by the First and Second Conditional).

Ronald: And if they are formally the same how can one distinguish the subjunctive predicate from the indicative predicate?

Mr. Smith: Their meaning is quite different, of course, but you must never forget, they are always in the subordinate sentence which is regularly connected with the chief sentences by one of the following conjunction words: *if, if only, as if, provided,*

providing, on condition that, as long as, suppose, supposing, even though, as though, unless, whether, etc.

Peter: Is that all? Well then, boys, the devil is not so black as it is painted after all.

Mr. Smith: Just a minute, please! According to the cases of condition there are three types of these complex conditional sentences: 1. case real, 2. case potential, and 3. case unreal. But to cut a long tale short, let us see all these in practice!

GRAMMAR

I. SUBJUNCTIVE MOOD

Present Tense

(if) I be	ha vagyok	(if) I write	ha írok
(if) you be	ha vagy	(if) you write	ha írsz
(if) he, she, it be, etc.	ha van	(if) he, she, it write	ha ír, etc.

Past Tense

(if) I were	ha lennék (volnék)	(if) I wrote	ha írnék
(if) you were	ha lennél (volnál)	(if) you wrote	ha írnál
(if) he, she, it were	ha lenne (volna), etc.	(if) he, she, it wrote	ha írna, etc.

Perfect Tense

(if) I have been	ha voltam (mostanágig)	(if) I have written	ha írtam (eddig)
(if) you have been	ha voltál (lettél) volna	(if) you have written	ha írtál (eddig)
(if) he, she, it have been	ha volt (lett) (mostanágig), etc.	(if) he, she, it have written	ha írt (eddig)

Pluperfect Tense

(if) I had been	ha voltam (lettem) volna	(if) I had written	ha írtam volna
(if) you had been	ha voltál (lettél) volna	(if) you had written	ha írtál volna
(if) he, she, it had been	ha volt (lett) volna etc.	(if) he, she, it had written	ha írt volna

continues folytat(ódik), halaszt
 somewhat egy kissé, némiképp
 usage használat
 gee jó, ejsza, né!
 fulfil teljesít, -ment teljesítést
 remain fennmarad, állapott
 Subjunctive Mood kötőmód
 guess vélt, gondol, kitalál
 mean, meant, - jelent, akar, ért

exaggerate túloz, felfuvalgít
 hardly alig
 differ különbözik
 main fő, legfontosabb
 suffix rag, képző, toldalak
 theoretically elvileg, elméletileg
 practically gyakorlatilag
 distinguish megkülönböztet
 forget, -get, -em elfelejt
 provided feltétele

providing feltételezve
 suppose feltételez, -tátelez
 even though még akkor is, ha
 unless hacsak nem, kivéve
 whether vajon (ha)
 devil ördög, munda
 paint fest, -ek
 according to vmi szerint
 potential lehetőséges, potenciál
 unreal valószínűtlen

12

13

Dr. Bíró „modernizált” nyelvtani-fordító módszere az Élő Nyelvek Szemináriumán (Bíró, P. L., 1968)

Ollendorf gazdaságilag is kiaknáztta módszerét: az adaptált változatokra alapozva nemzetközi kiadóvállalatot hozott létre, és így munkái egész Európában elterjedtek.

Ollendorf nagy ígérete a nyelvtani tanmenet fokozatosságának biztosítása. Ez a fokozatosság inkább ösztönös vagy hagyományos, mintsem „logikus”, ahogy azt Ollendorf állítja (az ezzel kapcsolatos tudományos kutatások még ma sem tudnak semmi megbízhatót állítani e kérdésben). Ollendorf másik alapelve – bőséges gyakorlatok biztosításával – a kérdések szerepének hangsúlyozása. Szerinte ugyanis a kérdésekben mindig benne van a válasz, csak „jól kell odafigyelni”. Gyakorlatainak stílusát, ezt a tipikus beszédértelme-gyakorlat-stílust későbbi nyelvkönyvekben is könnyen felismerhetjük. A nyelvtani formák utáni hajsza nemcsak a rossz értelemben vett strukturalizmus árnyékát vetíti előre, hanem olyan grammatikailag esetleg helyes mondatokat produkál, amelyeket viszont egy anyanyelvű sohasem mondana ki (ismerjük Sweet híres példáját, amely egy görög-órán hangzott el: a filozófus megrántotta a tyúk alsó álkapcsát, Sweet, 1899: 73). A nyelvi nonszensz és szürrealizmus gyakran felkeltette híres költők és írók érdeklődését, a „nyelvéleckestílus” iránt (például: Krizosztón önfeledten csónakázott a hegytetőn. Pity-mallatkor a féllábú tábornokné a kutyámat kergette stb. – Weöres Sándor stílusparódiája). Ollendorf kötetének magyar adaptációja az 1850-es években jelent meg először, és utána még sok kiadásban bővítették, nyelvtani táblázatokkal, szókincslistával – sőt, tematikus szókincslistával látták el.

A módszer leghírhedtebb szerzője, **Ploetz** (1819–1881) francia nyelvkönyveket írt a német gimnázium számára. Munkái az 1850-es évektől kezdve kötelező tankönyvek, a gyakran alig féloldalas leckék rövid szabállyal és példabemutatással kezdődnek, majd kétirányú fordítással végződnek: a mondatok mesterségesek és ezért nevetségesek, közöttük szövegösszefüggés nem vagy csak részben fedezhető fel. (Az itt bemutatott kilencdik magyar kiadás a huszonharmadik eredeti kiadás adaptációja.)

A módszer kísértetei még sokáig visszajárnak. Jó száz évvel később Paul Lewis Biró analitikus módszerében a diákok nyelvtani témákról társalognak! (Akik már ilyen nyelvi szinten társalognak, azoknak már nem jelent gondot a kötőmód, ugyebár.)

5.4. A nyelvtani-fordító módszer értékelése

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

tebb készség az anyanyelvre fordítás, a legfejletlenebb a kiejtés és a funkcionális nyelvhasználat; a célnyelvi fordítási készség lassú, mesterkélt, csak nyelvtani kompetenciát tükröz; a válogatás a szemantikai mezőkben és a stilisztikában bizonytalan, a pragmatikaiban nem kielégítő. A beszédkészség nemcsak csökevényes, hanem érzelmileg is gátolt. A rossz kiejtés nemcsak kognitív, hanem már auditív szinteken súlyos félreértésekhez vezet.

A módszer uralmát nemcsak az iskolarendszer, hanem különféle vizsgarendszerek is támogatták (Oxford Cambridge Local Examinations 1858, Oxford Overseas Examinations, 1860). Annak ellenére, hogy akadtak olyan liberális gondolkodók, kiemelkedő pedagógusok, és eredeti módszerek, akik és amelyek a nyelvtani-fordító módszerrel szembeszegültek, egyeduralkodó a 19. században mindvégig töretlennek mondható. Hegemoniáját azóta számos módszer hódította el, jelenléte azonban napjainkban is nyilvánvaló, különösen a szaknyelvoktatásban vagy vizsga-előkészítő kurzusokon.

6. Kiemelkedő nyelvpedagógiai gondolkodók a 19. században (Marcel, Prendergast, Gouin)

Nyelvtanítás-történetünkben a történeti módszerek reprodukciója eredeti tankönyveik, korabeli leírások és visszaemlékezések alapján történik. Előfordulhat, hogy a megfelelő körültekintéssel végzett kutatás sem juttat el odáig, hogy kellő részletességű tényanyag álljon rendelkezésre ahhoz, hogy egy-egy módszert restauráljunk. Fokozottan érvényes ez olyan szerzők esetén, akiknek elképzeléseit nem sokszorosította semmiféle iskolarendszer (nem úgy, mint az előbbi fejezetben felsorolt szerzők némelyikét). Éppen ellenkezőleg: elképzeléseik és azok gyakorlati megvalósítása már a maga korában elszigetelt jelenségeknek tekinthetők. Nekünk azonban mindenképpen fel kell tárnunk azokat a szokványostól nagyon is eltérő gondolatmeneteket, amelyek nélkül nem alakulhat ki bennünk egészséges kép a 19. század nyelvtanítási elképzeléseiről. Közös vonásuk ezeknek a szerzőknek az, hogy sejtéseiket, ösztönös keresgéléseiket, innovációikat, „ködszurkálásaikat” részben igazolta az idő. Olyan nyelvészeti, pszicholingvisztikai és nyelvpedagógiai elgondolásokról van szó, amelyeket csak közel száz évvel később volt képes megfelelően leírni a tudomány. Munkásságukat a korán jött „hősöknek” kijáró jelenségek kísérték (vö. Comenius): mellőzés, meg nem értés, a megkésett felismerések és heurékák díszsortüze. Az sem véletlen, hogy legtöbb elképzelésük szembeüszott az árral: nem voltak a nyelvtani-fordító módszer hívei. A közülük kiválasztott három személy egyformán közös vonása, hogy korán kénytelenek voltak nyelveket tanulni, használni, majd tanítani, és ez a szenvedély – függetlenül eredeti szakmájuktól – életük legfontosabb tevékenységévé vált.

6.1. Claude Marcel (1793–1876)

Marcel egy fiatalkori háborús sérülést követően egész életében diplomataként szolgált Írországbán, a corki francia konzulátuson. Különféle beosztásokban egészen a tiszteletbeli konzul címig vitte, 1850-ben a Becsületrend Lovagja címet is megkapta. Korán jelét adta kiváló nyelvtelhetségének. Diplomáciai munkakörei mellett is maradt energiája arra, hogy nyelviskolát nyisson Corkban. Eredeti elméleti munkái (Marcel 1853, 1869) nehezen hozzáférhetőek, és így „**racionális módszer**”-nek nevezett nyelvtanítási elképzeléseit gyakran leegyszerűsítették, eltorzították. Többen az olvasztató módszer őseit látták benne, csak azért, mert Marcel hangsúlyozta, hogy a célnyelven 25-30 kötetet kell elolvasni ahhoz, hogy megfelelő jártasságot szerezzünk. Marcel módszerében nincs szó intenzív olvasásról vagy egyszerűsített olvasókönyvekről; nincs szó a lexikai szelekció és disztribúció alapelveiről, amelyek majd a West-féle olvasztató módszer sajátos vonásaivá váltak. (Ne feledjük: olvasztással maga a nyelvtani-fordító módszer is foglalkozott, egyik célkitűzése volt.)

Marcel a Sweet előtti korszak nagyszabású nyelvpedagógiai gondolkodója. Rejtély, hogy műveit miért nem jelentetik meg faksimile kiadásban, hasonlóan ahhoz, ahogy Sweet alapműve több mint fél évszázaddal az eredeti után újból megjelent az Oxford University Press gondozásában. Ha ugyanis Marcel műveinek címét kiemeljük kontextusából, és megmutatjuk bárkinek, aki a szakmában járatos, az illető könnyen azt gondolhatja, hogy valamely 20. század végi szerzővel áll szemben: A nyelv mint a nemzetközi kommunikáció és a szellemi kulturáltság eszköze; illetve A nyelvek tanulmányozásának igazi alapelvei, avagy az idegen nyelven való gondolkodás művészete. (E modern címek dacára a könyvek eredeti megjelenése a magyar művelődéstörténetre vetítve: 1853 – Vörösmarty: A vén cigány és 1867 – a kiegyezés éve.)

Marcel névéhez számos új meglátás, eredeti gondolat kötődik. Voltaképpen ő írta le először az **alapkészségeket** egy olyan osztályozás szerint, amely külön-külön ábrázolja a receptív és a produktív készségeket (nála „impression” és „expression”). A négy alapkészség abból adódik, hogy mind a két kategóriában van beszélt és írott változat: így jön létre a négy alapkészség leírása. Megszívlelendő, hogy a módszerek hatékonyságának tárgyalásakor Marcel – szemben későbbi nyelvpedagógiai gondolkodókkal – nem a különféle tudományterületi háttér fontosságát emlegeti, hanem a **személyi tényezők** szerepét hangsúlyozza. Szerinte a képzésnek három fontos tényezője van: szülők, tanárok és a módszer (sajnálatos módon azonban a diák ezen a helyen kimaradt). Máshol – szemben a nyelvtani-fordító módszer mindennapi gyakorlatával – Marcel hangsúlyozza a hallásértési képesség (a fültréning) jelentőségét. A **fokozatosság** elvének mindenütt érvényre kell jutni, például a diákok csak már elolvasott anyagot olvassanak fel hangosan. Az is alapelv Marcelnél, hogy beszélgetést, beszélgetési gyakorlatot csak olyan anyagokból kiindulva lehet elindítani, amelyeket a diákok már olvastak. Meggyőződése szerint az írás tanítása a legkevésbé fontos, a nyelvtant, a fordítást, valamint a szótárak használatát kiemeltan kerülni kell (mindez a tagadás a nyelvtani-fordító módszer regnálásának kelcs közepén fogalmazódott meg).

Módszertanában nem szállt külön vitába sem a szintetikus, sem az analitikus módszerrel, úgy gondolta, hogy a jó módszerek egyesítik a szélsőségeket. Hangosolvasási gya-

korlataiban először a tanár olvassa fel a szöveget, a diákok csak hallgatnak, majd a tanár második olvasata és kiemelt hangsúlyozásait követően a diákok is olvasnak, és igyekeznek utánózni a tanárt. Társalgásokat csak az ilyen, már hangosan is olvasott szövegeken lehet indítani. Szövegeiben több helyütt utal arra, hogy a természet módszerét kell követni, amely elsősorban utánzáson alapuló elsajátítást jelent. A célnyelvű magyarázatot mindig előnyben részesítette a fordítással szemben, technikái között szerepelt Pestalozzi **tárgyakkal manipuláló** módszere. (Ebben a korunkra aktualizált gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a tanár egy tárgyat, az itt bemutatandó példában egy CD-t manipulál, miközben mutatja is azt, amit mond: Ez itt egy CD-tok. Műanyagból készült és könnyű. Most be van csukva, de kinyitom. Nem üres, benne van a CD. Megnyomom a szirmokat és kiveszem a CD-t. Így kell tartani. A fényes oldalához nem szabad hozzányúlni. Visszateszem a CD-t a helyére. Becsukom a tokot. Most te is megpróbálhatod stb. A tárgyakkal történő manipulálás többször is feltűnik majd a nyelvtanítás történetében (vö. a direkt módszer; a Gattegno-féle néma módszer).

Leírásai között számos modern pszichológiai, pszicholingvisztikai elv jelenik meg, amelyeket természetesen anakronizmus az adott történeti kontextusban ily névvel illetni. Az viszont bizonyos, hogy húsz axiomatikus módszertani igazsága között igen elgondolkodtató elképzeléseket sorol fel. A nyolcadikban például azt állítja, hogy az agyat mintegy hamarabb érinti meg a megértés, mint hogy a nyelv jelei ténylegesen eljutnának hozzá (vagyis nem is azt értjük meg először, hogy mit mondanak az emberek, hanem inkább azt, hogy mit akarnak mondani). Hasonlóképpen „ultramodernnek” számíthatott a maga idejében az a megállapítás, hogy az olvasás **agyi művelet**, és ebben a műveletsorban az olvasó visz jelentést a szövegbe. A szöveg megértésének feltételei tehát az emberekben vannak és nem a szövegben, vagyis majdhogynem azt állítja, hogy a szöveg csak papír, festék, szavak halmaza, amely csak tőlünk, az olvasóktól lesz értelmes.

Marcel 1853-as alapműve a maga 850 oldalával két kötetben még az elszánt olvasónak is komoly kihívást jelent. Tudományos jelentőségén túlmenően didaktikai részletessége a leginkább megkapó. Bár Marcel munkái kiváló nyelvpedagógiai mesterművek, hatásuk nem fedezhető fel a századvég metodikusainak, a reformmódszerek kiötlőinek munkásságában. Feltehetőleg nem is ismerték.

6.2. Thomas Prendergast (1806–1886)

Prendergast – hasonlóan az előző fejezetben megidézett Marcelhez – életének jelentős részét külföldön, furcsa nyelvek közt élte le. Brit kormányhivatalnok volt, aki Indiában, Madrasban élt, és megtanulta a telugu és a hindusztáni (hindi és urdu) nyelveket. Jól megfigyelte, hogy miként sajátítják el anyanyelvüket a gyermekek, ám később Angliában leírt és publikált módszere leginkább a mondatok szabályok alapján történő generálhatóságának megsejtéséről lett híres. 1864-es alapművét a hatvanas, hetvenes években más nyelvekre is adaptálta. Később azon az alapon támadták rendszerét, hogy egymással össze nem függő **mondatmintákban** rejtette el nyelvtani szabályokra fókuszáló mondanivalóját, nem teremtett valódi kontextusokat. Egész tanítási rendszere rendkívül nehézkes – tananyagaiban a taníthatóság és tanulhatóság követelményei meg-

kérdőjeleződnek. Elképzeléseit mégis érdemes megvizsgálnunk, mert egyes részleteiben didaktikai tanulságokkal szolgál, a mondatok generálhatóságának elővezetésében pedig egyszerre emlékeztet a régmúlt idők szubsztitúciós tábláira és a második világháború utáni strukturalista nyelvtanok (slot and filler grammars) szubsztitúciós elvű mintamondataira; ugyanakkor valamit megelőlegez – egyfajta naív előképként – Chomsky transzformációs-generatív nyelvtanából is.

Prendergast írta le először követelő szükségsszerűségként a szavak válogatásának kritériumait. Szerinte csak az adott nyelv **leggyakoribb** szavait szabad tanítani (az általa ösztönösen kiválasztott 214 szó közül 96% valóban bekerült az első ezerbe a későbbi tudományos szókinszmérések szerint). Ezeket a leggyakoribb szavakat használta elsajátítandó mintamondataiban (mastery sentences), amelyeket **evolúcióknak** is nevezett (evolutions). Úgy kezelte ezeket a mintamondatokat, mint valami előregyártott elemeket, amelyekkel az a dolgunk, hogy addig gyakoroljuk és memorizáljuk őket, amíg bármely körülmények között azonnal és folyamatosan el nem tudjuk őket mondani (instant recall). E **túltanulásnak** természetesen a beszéd folyamatosságában van elvárható eredménye, de magában a túltanulási jellegben (az ismétlésben sem pontatlanság, sem hezitálás nem lehet) a behaviourista nyelvi magatartás előképei sejlenek fel. **Kevés szót** akar tanítani, és viszonylag kevés mondatot, de ezekben a mondatokban **gazdag nyelvtannak**, vagyis szabályoknak kellett elhelyezkedniük, hogy a nyelv működése megfigyelhető legyen. Mondatforgatásaiból (az evolúciók) hatalmas rendszereket épített fel, amelyekben az egyes alkatrészeket (az adott szavakat) számokkal jelölte. Így számkombinációk segítségével képes volt egész szubsztitúciós táblákat közvetíteni. Az egyik ilyen 20 szavas mondat generátorának a hangzatos „Labirintus” nevet adományozta (lásd: Howatt, 1984: 160).

Prendergast más nyelvekre is adaptált könyveiben a következő módszerleírás szerepel:

1. lépés: Memorizálj 5-6 mondatot (amely megközelítőleg száz szóból áll);
 - sajátítsd el ezeknek a mondatoknak a korrekt kiejtését és tempóját;
 - mindeközben könyveket nem szabad használni;
 - a jelentést elmagyarázzák, de a nyelvtant nem;
 - a mondatokat ösztönösen kell elsajátítani (unconscious mastery).
2. lépés: Tanulmányozd az írásos formákat is.
3. lépés: Manipuláld a mintamondatokat, vagyis változtasd át őket, cseréld ki elemeket, forgasd át őket más szerkezetekre.
4. lépés: Gyakorolj további modelleken.
5. lépés: Olvasás.
6. lépés: Társalgás.
7. lépés: Fordítás, de csak felszínes megfigyelés segítségével, vagyis nem szűkebb értelemben vett nyelvi analízisen alapuló részletes fordításról van szó.

Nyilvánvaló, hogy a szókinsz csökkentése, fokozatosságba állítása előnyös Prendergast módszerében, a magmondatok, a mintamondatok túltanulása pedig segíti a megszólalást. Különálló mondatai azonban – együtt a mérhetetlenül soknak tűnő nyelvtani variációval – szinte áthatolhatatlanná tették rendszerét. Prendergast elképzelését a Labirintusból kiemelt mintamondattal érzékeltetjük.

3. táblázat: Prendergast „Labirintus”-ának alapmondai (két tízszavas mintamondat forgatásai)

1. His (Nyersen: Az ő	2. servants szolgái	3. saw látták	4. your a te	5. friend's barátod(nak az)	6. new új	7. bag táskáját	8. near közeliében	9. our a mi	10. house. házunknak.)
11. Her (Nyersen: Az ő	12. cousins unokatestvérei	13. found megtalálták	14. my az én	15. sister's nővérem(nek a)	16. little kis	17. book könyvét	18. in	19. their az ő	20. carriage. kocsijukban.)

Mondatvariációk (evolutions) a fenti mintamondatokból:

1. 2. 3. 4. 5. 7. ;
 11. 2. 13. 4. 17. 18. 9. 6. 7. ;
 11. 2. 3. 4. 5. 6. 17. 18. 19. 20. ;
 11. 12. 13. 14. 7. 8. 9. 10. ;
 stb. (közel ötszáz variáció!)

Prendergast rendszerében több évtizeddel a direkt módszerek világméretű hódítása előtt a modern nyelvtanítási irányzatok meglepően sok alapproblémája exponálódik. Maga a generálás majd a kognitív módszerben nyer másfajta értelmezést, viszont a kiválasztandó magmondatok problematikájával a majdani strukturalista módszerek is kénytelenek szembesülni. Az egyszerűsége törekvést és a minimumszókincs felállítását néhány évtizeddel később majd West szorgalmazza; a nyelv lényegének, magvának, mikrokozmoszának a felfedése és az ebből való kibontakoztatás pedig majd Palmer rendszerében is megfigyelhető. Prendergast sok szempontból későbbi módszerek előfutárának tekinthető, aki tanítási eljárásainak kidolgozottságával, szélsőségességével és zártságával mégis inkább elriasztotta esetleges követőit. Munkáinak eredetiségére, úttörő jellegére csak a későbbi módszerek tündöklése és bukása sugárzott némi fényt.

6.3. François Gouin (1831–1896)

Gouin eredetileg a filozófia iránt érdeklődött és tanárai tanácsára hagyta el Caent, ahol tanított is, de közben egyetemi tanulmányokat is folytatott. Berlinbe készült, de megállt Hamburgban, hogy megtanuljon németül, és ekkor szembesült a problémával – mármint a nyelvtanulással –, amelyet részletesen le is írt alpművében (Gouin, 1880). Sem a korabeli módszerek, sem a korabeli tananyagok, sem az a saját elképzelése, hogy a-tól z-ig bevágja a szótárat, nem váltották be a sikeres nyelvtanulás megvalósíthatóságához fűzött reményeit. Tanulmányai befejezését követően egy ideig Berlinben működött mint franciatanár, de volt a román kormány szaktanácsadója is. Később Angliába utazott, majd letelepedett Genfben, ahol nyelviskolát hozott létre, és ahol eredetileg magánkiadású, már hivatkozott tantárgy-pedagógiai műve megjelent. Bár később Normandiában és Párizsban is mint németprofesszor működött, nyelviskolái elterjedtek a környező országokban, különösen Angliában. Nem lehet tudni, hogy Gouin járt-e Amerikában (vagy viszonylag korai halála megakadályozta ebben), de kétségtelen tény, hogy módszerét ismerték az Atlanti-óceán másik partján is.

Az eredeti Gouin-módszer neve elfogadottan a **sorozatok módszere**. Megszületéséről unos-untalan hallhattuk a történetet, miszerint a szerző unokaöccse kirándulást tett egy malomban, és az ott látott események nagyon fellelkesítették. Lelkesedését látva szülei elkészítették a malom és a hozzá tartozó tárgyak kicsinyített változatait, és ezt követően a „kis molnár” végigjátszotta a malomban látható folyamatokat úgy, hogy még nyögött is hozzá a zsákok cipelésekor. Szerzőnknek akkor támadt „megvilágosodása”, amikor rájött, hogy unokaöccse a mondatokban mindig az igét hangsúlyozza, az ige az igazán fontos, és erről emlékszik – legalábbis látszólag – a cselekvések sorrendjére. Innen ered aztán az a végkövetkeztetés, hogy a Gouin-sorok lényege az **igék hangsúlyozása** és tanítása, valamint a különféle cselekvések sorozatokra, **cselekvéssorokra** bontása. Ennél azonban nagyobb segítség is adatik annak a gyakorló tanárnak, aki Gouin módszerét próbálja feleleveníteni, ugyanis a Gouin-sor egy hatalmas terhet vesz le a megfelelő képzelőerővel felruházott tanuló válláról: a memorizálást, a máskor gyakran csak véletlenszerűen egybetartozó mondat- vagy szöveghalmazok bemagolásának terhét. Ha nem lenne anakronisztikus túlzás, a jó elképzelhetőség érdekében a Gouin-sorozatokat nevezhetnénk „sztroboszkóp”-módszernek is. Arról van szó ugyanis, hogy minden egységes cselekvésfolyam felbontható elemeire, ha a folyamatos cselekvéseket – megszakításokkal, mint a sztroboszkóp – apró részleteire bontjuk és így ábrázoljuk. A megfelelő vizuális fantáziával rendelkező tanuló számára egy-egy sokszor látott cselekvéssor megadja a cselekvések sorrendjét (bontásokban is), ezért nincs szükség arra, hogy a 20-25 mondatot egymáshoz képest magolja be – elég csak a cselekvést magát elképzelnie. A történetek bevésésének terhéől így felszabadult tanulói memória valóban koncentrálni az ígére, vagy ehhez a cselekvéshez kapcsolódó legfontosabb kifejezésekre, és így megfelelő technikákkal rövid idő alatt meglepően nagy szókincset lehet elsajátítani szóbeli gyakorlással.

A módszer feltehetőleg csak megsejtett, de nem tudatos mozgatórugója a **dramatizálás**. Az a tény, hogy a cselekvéseket el kell játszani, és a cselekvéssel egy időben kell mondani a rájuk vonatkozó kifejezéseket, olyan fizikai tevékenység közepette végzett tanulást, memorizálást jelent, amelyet a nyelvtanítás-történetnek semmiképpen sem tudatában lévő amerikaiak majdnem száz évvel később újra felfedeznek (Asher és Postovsky cselekedtető módszerei). Ők azonban már támaszkodhattak arra a kísérleti pszichológiai eredményre, hogy a fizikai mozgás által körülvett memorizálás hatékonyabb, mint a mozgásmentes bevésés, amelyről persze Gouinnak fogalma sem lehetett.

Gouin megoldásait, időnként homályos magyarázatait meglehetősen sok félreértés, félreértelmezés követte. Csak azért, mert a direkt módszer is alkalmazott később a Gouin-sorokra emlékeztető cselekvéssorokat, nem jelenti azt, hogy a dolog fordítva is igaz. Gouint ugyanis többen a direkt módszer előfutárának tekintették, ez azonban téves. Gouin egynyelvű osztályokban nem volt célnyelvű, cselekvéssorait először anyanyelven mutatta be, és utána gyakorolták – megfelelő értettség mellett – a célnyelven. Ebből kiderül, hogy egy szóbeli fordításos módszerrel állunk szemben. E szóbeliség dacára Gouin nem nagyon törődött a kiejtéssel, szókincs-elsajátítási igényei pedig egyenesen elképesztőek (a szám egyébként egyezik Comenius elvárásaival: a Gouin-sorokban közel 8000 szó szerepel).

Amikor az 1880-as francia nyelvű magánkiadást 1892-ben az angol kiadás is követte (The Art of Teaching and Learning Languages – A nyelvek tanításának és tanulásának művészete), a Gouin-iskolák már használták a részletesen kidolgozott Gouin-sorozatokot. A legteljesebb rendszer szerint egy szettben vagy válogatásban minimum 15, maximum 30 mondat szerepelt. Egyetlenegy sorozatban 50 ilyen mondatsor fordult elő. A sorozatok pedig – néha több is együtt – összességükben öt nagyobb témakörbe tartoztak (az otthon; ember és társadalom; élet a természetben; tudomány; foglalkozások). E tematika egyaránt sugall régi enciklopédikus hagyományokat, másfelől már megjelennek benne a modernebb témák is. Mindettől függetlenül egyszerű szorzással is kideríthető, hogy milyen ambiciózus módszer volt az övé: a közel 50 000 mondathoz nyolcezres szókincs szükségeltetett. Klasszikus nyelvtanítás-történetek (pl. Titone, 1968) „Az ajtó kinyitása” vagy „Fát hasogat a cselédlány” című sorozatokkal érzékeltetik az esemény **mikroszkopikus cselekedetekre** bontásának lehetőségeit (az ajtó felé sétálok, egyre közelebb jutok az ajtóhoz, elérek az ajtóhoz, megállok az ajtónál, kinyújtom a kezem, megfogom a kilincset, lenyomom a kilincset, kinyitom az ajtót, magam felé húzom az ajtót, az ajtó megmozdul, az ajtó elfordul a zsanérokra, az ajtó tovább fordul, szélesre kitértam az ajtót, elengedem a kilincset és ...). Egy ilyen cselekvésfelsorolás más elképzeléseket is feléleszthet bennünk, ez pedig a **cselekvés hitelességének** kérdése, abban az értelemben, ahogy azt annak idején Sztanyiszlavszkij használta színiiskolások tanításában. A színészelölteknek is ugyanúgy el kellett képzelniük a cselekményt, mint ahogy egy Gouin-sorozat reprodukálónak. Az ilyen lebontás ugyan igényel némi fantáziát, de az egybe nem függő mondatok vagy a zavaros történetek bemagolásától mindenképpen megmenekít.

Gouin eljárásrendje, „módszeres menete” a következő volt:

- **magyarázatok** az anyanyelven (a jelenet, a jelenet témája, a cselekvéssor lehetséges kivitelezése);
- a cselekvéssor **előadása** és az események szinkrón leírása célnyelven;
- a cselekvéssor **feldarabolása** és az egyes rövidebb részletek többszöri előadása;
- a kellően gazdag és többszöri **ismétlést** követően a szóbeli anyag rögzítése **írásban**.

Figyeljük meg még egyszer a sztroboszkópeffektus memóriakönnyítő hatását a már emlegetett Gouin-eredetiben: „A szolgálólány fát vág”.

A szolgálólány megy és megkeresi a fejszét; elővesz egy fahasábot; odaviszi a tőkéhez; letérdel a tőke mellé; elhelyezi a fahasábot függőlegesen a tőkén; felemeli fejszét; lesújt a fejszével; a fejsze hasítja a levegőt; a fejsze éle belevág a fahasádba; a fejsze foka eltűnik a fában; a fejsze kettéhasítja a fahasábot; a két darab lezuhan a földre; a szolgálólány felveszi ezt a két darabot, és újból szétvágja őket a kívánt méretekre; feláll a tőke mellől; visszaviszi a fejszét a helyére.

A Gouin-sorok ma is ragyogóan használhatók, természetesen modernizálni kell tartalmukat. Kiválóan alkalmasak memóriafejlesztésre, segítségükkel nagyon könnyű tanítani a szokványos cselekvéseket, illetve a szokványos cselekvések és az egyszeri cselekvés kontrasztját különféle igeidő-összefüggésekkel tarkítva. (Például: Mr. Abbott, a bankár mindennap öt órakor ér haza. Háza előtt odahúz a járda széléhez és kiugrik sportkocsijából. Mindig kint hagyja a kocsit, lusta bevinni a garázsba. Táskájával a bejárati ajtó felé

tart, és amikor odaér, jobb kezével egy kulcsot vesz elő a zsebéből. Beilleszti a kulcsot a zárba, kétszer elforgatja az óramutató járásával ellenkező irányba, és belöki az ajtót. Ledobja a táskáját a sarokba, lábával berúgja az ajtót, és egyenesen a nappaliba megy, ahol bekapcsolja a tévét. A bárból tölt magának egy whiskyt jéggel, dupla szódával, és leül a karosszékre. Nem kapcsolja be a számítógépét, nem hallgatja le az üzeneteket, nem válaszol a telefonokra, de mindennap sokáig fent van, és csak későn fekszik le stb. A tanár megkérdezheti: mit csinál Mr. Abbott mindennap? Erre következhet a szóbeli, a hallottakon alapuló reprodukció. Amikor a szokványos cselekvéseket bemutató, jelen idejű leírások jól mennek, átválthatunk a múltbeli történetre: mit csinált Mr. Abbott tegnap?)

A Gouin-sorozatok előnye többek között az, hogy a teljes mondatok megfelelő kontextusba, egy szituációba vannak illesztve, amely értelmessé teszi az abban megnyilvánuló cselekvést, és így a dramatizálás segítségével kifejezetten verbális viselkedést alakíthatunk ki. Önáltatás lenne azt gondolni, hogy a Gouin-sorozatok mondatainak semmi közük a későbbi drilleztetésekhez. Nemcsak szóbeli viselkedések kialakításáról van szó, hanem az adott szituációban az adekvát forgatókönyveket is elsajátítjuk. Ebből a szempontból a Gouin-sorok dramatizáltsága óriási előny, amelyet még az sem árnyékol be, hogy Gouin hatalmas, nem szelektált szókincset használt, és a kiejtés vagy a szemléltetés fontosságának kevésbé volt tudatában. Annyiban azonban nem tért el az uralkodó kortárs módszerektől (pontosabban az egyeduralkodó nyelvtani-fordító módszertől), hogy a szóbeli fordítás technikáit túlzottan gyakran használta. Ötleteinek eredetisége azonban aligha vitatható, cselekvéssorai bármely kortárs módszerbe megfelelően beépítve frissítőleg hatnak.

III. NYELVTANÍTÁSI ELMÉLETEK, MÓDSZEREK, ELJÁRÁSOK A 20. SZÁZADBAN

1. A direkt módszer

1.1. Előzmények

Mint emlékeztető, a nyelvtani-fordító módszer egyeduralma – különösen az iskola-rendszerben – a 19. század derekától válik egyértelművé. Ugyanakkor azt is megállapíthatjuk, hogy a „másként gondolkodók” legkiválóbbjai ugyanebben az időszakban álltak elő eredeti elképzeléseikkel (Marcel, 1853 és 1869; Prendergast, 1864; Gouin, 1880). Az előbbieket érdemeit már korábban tárgyaltuk, szemeljünk ki most egy olyan kettőst: Heness és Sauveurt, akik gyakorlati nyelvtanításukkal közel hozták azt az időszakot, amelyet a nyelvtanítás-történetben reformmozgalomként szokás leírni (1880 és 1900 között). Ez a két évtizedes időszak vezetett ahhoz, hogy annyi év, sőt évszázad után a nyelvtanításban gyökeres fordulat álljon be: a beszédcentrikus nyelvtanítás áttörése, amely jóformán a reneszánsz óta nem volt divatban. Azért érdemes szemügyre vennünk e tanárpáros működését, mert néhány évvel később egy bizonyos Berlitz az ő nyomdokukban lépdelve ért el világraszóló sikert nyelviskoláival.

Heness és Sauveur működése a tanításnak egy olyan természetes és közvetlen felfogásába illik bele, amelynek korábban Montaigne, Clénard és főként Pestalozzi lehetnek képviselői. Heness ténylegesen használta is Pestalozzi tárgyak manipulálásán alapuló technikáját: standard németet tanított a dialektusokat beszélő német gyermekeknek a délnémet térségekben. Alighanem ebből fejlesztette ki a német mint idegen nyelv tanítására szolgáló módszerét, amelyet volt is alkalma gyakorolni, amikor 1865-ben a Yale Egyetem oktatóinak gyermekeit taníthatta. Sikeressége arra ösztönözte, hogy saját nyelviskolát nyisson. Ehhez azonban – gazdasági okokból – szüksége volt egy olyan partnerre, aki képes volt a franciát idegen nyelvként tanítani. Így lelt rá Sauveurre New Havenben. 1869-ben már együtt költöztek Bostonba, ahol megalapították a modern nyelvek iskoláját, amelyben szórás intenzív kurzusokat tartottak négy és fél hónapon át (öt napon át napi két óra). A hetvenes években publikálták is tapasztalataikat, Sauveur franciául, Heness németül (Bevezetés az élő nyelvek tanításába nyelvtan és szótár nélkül). Sauveur jegyzetei külön is megjelentek az általa használt társalgásokból (Causeries, 1874). Sauveur rendkívül lelkes és hozzáértő tanár volt, társalgása olyan, amely a locke-i alapelvekre emlékezteti az olvasót: a nyelvet bele kell beszélni a gyermekbe. Sauveur társalgást indított franciául olyanoknak, akik egy szót sem vagy csak nagyon keveset tudtak franciául. Remek előadói érzékkel, kommunikatív képességekkel megáldva egyik kedvenc fogása az úgynevezett **komoly kérdés** volt, amellyel drámai hatást volt képes elérni a sok-sok badarság (közhely) közepette. Íme egy társalgásrészlet a Causeries tizedik fejezetéből a társalgás stílusát illusztrálandó: „Két fülünk van fejünk mindkét oldalán. A fül a hallás szerve. Hall Ön engem? Igen, hallom. Szerencsések va-

gyunk, hogy képesek vagyunk hallani. A süketek nem hallanak, ők szerencsétlenek. **De boldogtalanok is?** Nem tudom. Rendben. A szerencsétlenek nem feltétlenül boldogtalanok. Hallanak az idős emberek? Igen, többé-kevésbé. Néhány idős ember majdnem teljesen süket. De vannak olyanok is, akik teljesen süketek.” (Idézi Howatt, 1984: 199.)

Nyilvánvaló, hogy a titkos tudás egy ilyen óravezetés mellett a szöveg értelmességének egybetartása, a gyakorlás és a kérdések olyan megfogalmazása, hogy azok egymásból következzenek, egymásból forrjanak ki. Sauveur természetes módszerében számos olyan vonást lehet megfigyelni, amely majd a direkt módszerek metodikájában újra felfedezhető: hogy maga a kontextus tanít, akár kép, akár szöveg idézte elő (az olyan egyszerű mondatfűzésekben például, hogy: ez egy kutya, de kis kutya; ez egy ceruza, zöld színű stb.). Sauveur „természetes” módszernek nevezte el módszerét, és nem tehet róla, hogy száz évvel később egy szerzőpáros (Krashen és Terrell) ugyanezt a nevet adta módszerének (natural method). Krashen, a századvég kiváló elméleti kutatója Veszprémben jártakor elismerte, hogy olvasást pártoló módszerét (FVR: Free Voluntary Reading) kutatásai alapján úgy találta ki, hogy egyáltalán nem hallott Marcelről, illetve több mint százéves elképzeléseiről. Henness-szel és Sauveurrel nyilván ugyanez volt a helyzet.

Miközben tehát a nyelvtani-fordító módszer virágzott, élt és uralkodott; a századvég utolsó két évtizedében a **reformmozgalom** egy új nyelvtanítási elképzelést készített elő. Ne feledjük, hogy a külső kényszerítő körülmények között az iparosodás, az utazások megsokszorozódása tömegessé tette a nyelvtudás iránti igényt, így az erjedés egyszerre indult meg a szakmán belül és kívül. Azt is mondhatjuk, hogy a reformmozgalom három forrásból táplálkozott:

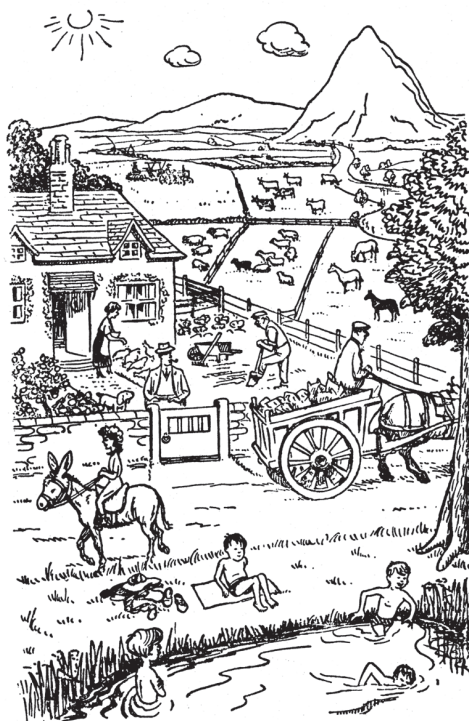
- egy külső gazdasági kényszer a hasznosítható nyelvtudás iránt – ezt használta föl sikeresen Berlitz világméretű nyelviskolarendszerének kialakításával;
- az iskolán belüli kísérletek világa (pl. Klinghardt Németországban, McGowan Angliában);
- a nyelvészetben és rokon tudományaiban lezajló változások (a fonetika áttörése, a különféle szakmai társaságok megalakulása). A legismertebbé vált megújítók, Viëtor, Passy, majd később Sweet, Jespersen és Palmer voltak.

1.1.1. A Berlitz-iskolák

Berlitz Dél-Németországból származott, talán még némi lengyel vér is csörgedezett ereiben, és a húszas évei derekán vándorolt be az Egyesült Államokba, ahol 1878-ban Providence-ben, Rhode Islanden saját iskolát alapított. Hirdetés útján lelt rá francia-partnerére Nicholas Jolyra, és így már világos lehet, hogy miért kellett a Henness–Sauveur kettős munkáját olyan részletesen vizsgálnunk. Az ő esetükben még élesebben kiviláglott, hogy a német partneré a szervezői tehetség, de az általa csak „Berlitz-módszer”-nek nevezett majdani direkt módszer rendszerbe, tankönyvekbe foglalása is neki köszönhető. Legsikeresebb tankönyvei kezdőkhöz szólnak, a tanári utasítások pedig rendkívül világosak. Tilos a fordítás, valamint a nyelvtani magyarázat, legalábbis a kurzus elején. A szóbeli munkán van a hangsúly, leginkább a kérdés-felelet módszerét kell alkalmazni. Berlitz szerint nyelvtanár csak anyanyelvű beszélő lehet. A Berlitz-iskolák és tananyagaik rövid időn belül felülmúlták Ahn és Ollendorf sikereit: először az

Egyesült Államokban nyitott iskolát a legnagyobb városokban (New York, Washington, Boston), de a század végén a tucatnyi iskola mellett már kétszer annyi volt Európában, ahol nemcsak Németországra és Angliára támaszkodott, hanem a tananyagokat más nyelvekből is kidolgozta. A századforduló után a svéd, lengyel, orosz, portugál, japán változat mellett már a magyar is megjelent. A különféle tanítási szinteket mindenütt tartották, tehát valaki egy másik földrészen is folytathatta ugyanott tanulmányait, ahol korábban abbahagyta.

A fennmaradt tananyagok mechanikus és meglehetősen felületes tanulásra utalnak. Nincs itt már szó Sauveur ösztönös szellemességéről, helyette egyszerű rendszerezés, regula uralkodik. (Diákkoromban még akadtak olyan tanárok, akik áthagyományozódás alapján képesek voltak reprodukálni az eredeti Berlitz-módszert: így kezdtem tanulni angolul. Előbb a tárgyak az osztályteremben a légigével, majd a leggyakoribb melléknevek, az elkerülhetetlen egyszerű témák a test részeitől a ruházkodásig, a prepozíciókkal. Az írás vagy az ábécé legfeljebb a tizedik lecke után, és ez persze nagyon más, mint a tizenkilencedik század nyelvtani-fordító módszere.) A Berlitz-iskolák esti kurzusokat is szerveztek olyanok számára, akik nappal üzletben, hivatalban dolgoztak. A közoktatási kísérletek jelentős része nem a berlitzi iskolák hatására jött létre. Az iskolai változásoknál azonban fontosabb figyelembe vennünk mindazokat a történeteket, amelyeknek megjelenítői főként nyelvészek voltak. Új elképzeléseik elvezetnek bennünket a direkt módszer elméleti háttérének megértéséhez.



Tanyán. (Tankönyvi illusztráció Eckersley Essential English c. nyelvkönyvéből, Longmans, Green and Co. Ltd., 1938)

1.1.2. Változások a nyelvészet és a nyelvpedagógia világában

Wilhelm Viëtor (1850–1918) már korán megismerkedett a Plötz-módszer negatív tulajdonságaival, a hatékonyság hiányával, a lelki terhekkel. Abban a szerencsés helyzetben volt, hogy Németországban angolt, Angliában pedig németet taníthatott idegen nyelvként (például vendégtanárként a liverpooli egyetemen). 1884-től haláláig az angol filológiai tanszék vezetője volt a marburgi egyetemen. 1882-ben a Quousque Tandem álneven írott pamflet, amely a nyelvtanítás megújítására ösztönöz (Der Sprachunterricht muß umkeren!), egy csapásra híressé tette a később személyét vonakodva felfedő szerzőt. Külön érdekesség számunkra, hogy a mű megjelenítését erősen ösztönözte Viëtor

tudóstársa és levelezőpartnere, a poliglott **Brassai Sámuel**, aki már akkor igen tudatosan ma is modernnek ható funkcionális nyelvtant tanított. Viëtor álneve beszélő név, Cicero egyik híres, Catilina ellen tartott beszédének első sora (Quousque tandem abutere Catilina patientia nostra? = Meddig élsz még vissza a türelmünkkel, Catilina?). Bár Viëtor kiváló filológus (tekintélyes Shakespeare-kutató volt), alapvetően mégis nyelvész, a fonetika tudományának első olyan képviselője, akinek érdeklődése kiterjedt a nyelvtanítás kérdéseire is. Alapművét 1884-ben írta meg (Elementer der Phonetik), és 1902-ben nyelvtanítási tapasztalatait is összefoglalta (Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts). Elképzeléseit Angliában tanítványa, **Walter Ripman** folytatta, aki nemcsak lefordította fonetikáját, hanem kiváló nyelvkönyveket is írt (First French Book, 1898). Ugyanebben az időszakban jelent meg a direkt módszer metodikai szempontból nélkülözhetetlen eleme: a képi anyag. A kontextualizáció érdekében **Hölzel** Bécsben, illetve **Alge** Svájcban nagyméretű faliképeket szerkesztett az osztálytermi munka kiteljesítésére.

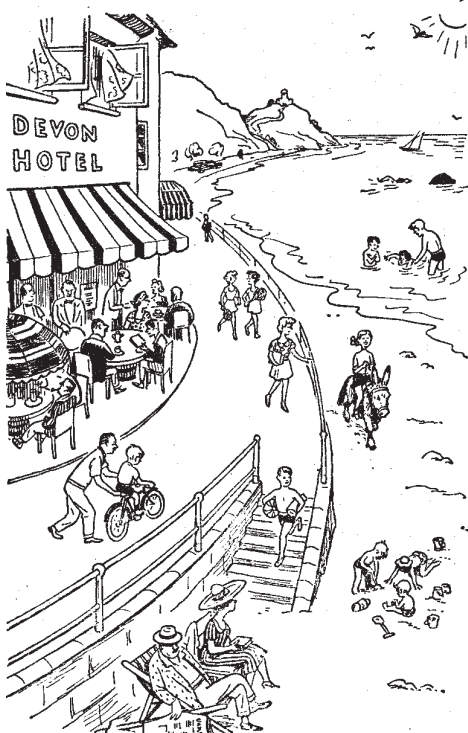
A tanárok közti kommunikáció erősödésével az új elvek egyre inkább gyökeret vertek. Egyik mozgatója ennek Franciaországban Paul Passy, az International Phonetic Association (IPhA) megalapítója. Ekkor jelentek meg az IPhA cikkelyei a nyelvtanítás-

LESSON TEN

69

112

ESSENTIAL ENGLISH



Tengerpart, valamint vasútállomás. (Tankönyvi illusztráció és falikép Eckersley Essential English c. nyelvkönyvéhez)

ról, és a század utolsó előtti évében, 1899-ben jelent meg a nyelvpedagógia atyjának, Henry Sweetnek korszakalkotó műve: A nyelvek gyakorlati tanulmányozása (The Practical Study of Languages). 1900-ban az öntudatosulás jeleként az MLA (Modern Language Association) már vizsgálta a nyelvtanítási szakma állapotát, ennek eredményeképpen készült el a „Tizenkettek jelentése”. A reformmozgalom húsz évét követően – mintegy jelképesen – 1900-tól számítjuk a direkt módszer és különféle változatainak történetét. A direkt módszer a századfordulótól mintegy negyven évig tartotta magát (de aligha árulunk el titkot azzal, ha a kommunikatív nyelvtanítás jó néhány változatát direkt elvű módszernek nyilvánítjuk). A direkt módszer és változatainak jobb megértéséhez elkerülhetetlenül szükséges az elméleti háttér tanulmányozása.

1.2. Az elméleti háttér

Mint ahogy azt már az első fejezetben láttuk, minden nyelvtanítási módszer rendelkezik valamilyen nyelvészeti és/vagy pszichológiai elképzeléssel, amelyet képes a nyelvpedagógiai gyakorlat szintjére lebontani. Az már sokkal ritkábban fordul elő, hogy a nyelvészeti és pszichológiai magyarázatok, mögöttes elméletek olyan **egymással harmonizáló keretet** képesek létrehozni, amelyben a nyelvészeti és a pszichológiai háttér mintegy felerősítik egymást. Ilyen esetekben beszélhetünk nyelvtanítási elméletekről. A direkt módszer különféle változataiban fellelhetők ezek a harmonizációs elemek: a nyelvészetben egy új tudományág, a fonetika, a pszichológiában pedig egy viszonylag régebbi, az asszociációs pszichológia gyakorlati értelmezései működnek közre. A direkt módszer arról kapta nevét, hogy **a célnyelvbe az anyanyelv mellőzésével, mintegy közvetlenül lépünk be**, a nyelvvel azonnal „direkt” kapcsolatba kerülünk, mellőzve minden kerülő utat. (Magyarázkodásunk szempontjából most mellékes, hogy az anyanyelv figyelmen kívül hagyása illúzió vagy keserűen vállalt kényszer.) A célnyelv megragadása érdekében felmerülő legelső probléma: **a szemantizálás, a kontextus megteremtése**. Ennek leginkább kézenfekvő (és Comenius óta szinte elfeledett) módszere a képek bőséges használata, amelyek között főként a sok részletet ábrázoló (eidetikus jellegű) **tematikus képek** váltak népszerűvé. Alge és Hölzel képeinek sokkal később is akadtak méltó utódai (például az ötvenes években Gatenby–Eckersley: „General Service English Wall-pictures”, vagy a hetvenes években Donn Byrne munkája, a „Wall-pictures for Language Practice”). Amikor haladó szinten a társalgás az ábrázolható tárgytól absztraktabb témák felé emelkedett, akkor vált világossá, hogy milyen sokat bíz a direkt módszer metodikája az **asszociációkra**. Az érzékelésből eredő képzetek és a közöttük lévő kapcsolatok világát azonban nemcsak képi síkon, hanem a hangokkal kapcsolatosan is tudatosan erősítették, mintha minden „ideánkat” (Locke) az asszociációk kötnék össze, mintha minden percepciónkat (Hume) az asszociációk törvénye mozgatná. Nem tisztunk itt most az asszociációs pszichológia (Spencer, John Stuart Mill, Ebbinghaus stb.) részletesebb tanulmányozása, de az kétségtelen tény, hogy a magolás jellegű tanulás (mint amilyen sok nyelvtanulás kezdete is) a gépies ismétlések segítségével növeli az asszociációk erősségét. Megjegyzendő, hogy az asszociációs tanulás különféle formáit inkább a direkt mód-

szer későbbi változataiban alkalmazták, a módszer beindulásakor a legtöbb problémát éppen az újdonság, a fonetika alkalmazásával kapcsolatos túlkapások jelentették.

A képi szemantizáció, az anyanyelv használatának elkerülése mellett a legfontosabb elv a **szóbeliség előtérbe kerülése**, a beszélt nyelvnek mint nyelvi standardnak az elismerése, szemben az írott nyelvvel. Ennek az elvnek a hangsúlyozása, gyakorlati betartása a direkt módszert mintegy a nyelvtani-fordító módszer ellenképévé formálja, legalábbis korai, szélsőséges formáiban. A fonetika különféle **átírási rendszerekben** próbálta meg minél nagyobb hűséggel visszaadni az élőnyelv hangzását (vö. Klinghardt és Sweet transzkripciói, Daniel Jones átíratái, és az IPhA szabályzataiban rögzített javaslatai). A fonetikai átírásban jártas tanult személy képes lehetett a nyelv hangalakjának reprodukálására, még akkor is, ha soha életében nem találkozott egyetlen élő emberrel sem, aki azt a nyelvet beszélte. A hangrögzítésnek akkor ez volt az egyetlen korszerű megoldása. E sikerességben tobzódásnak gyümölcse az a túlkapás is, amely a korai direkt módszereket jellemezte, hogy tudniillik hosszú ideig transzkripciókat tanítottak a diákoknak, és azokat kellett reprodukálni a hangzó formáktól néha valóban jelentősen eltérő, ámde mindenütt látható és elfogadott helyesírás helyett. A tanulók természetesen idővel fellázkodtak a transzkripció uralma ellen, és követelték, hogy a nyelvet, és nem annak átíratát szeretnék tanulni. Nem a direkt módszer az egyetlen olyan metodika, amely kezdetben éppen újdonságával, a fonetika alkalmazásaival volt képes taszítani.

A fordítás elkerülése, a képekkel és reáliákkal történő szemantizálás, az artikulációs bázis kialakítása mind-mind a természetes nyelvelsajátításra emlékeztetnek – nem véletlen tehát, hogy előzményként Heness és Sauveur „természetes” módszerét emlegettük. Az új módszer elveit meglehetősen tömörséggel foglalja össze az IPhA atyja, Passy és kollégája, Rambeau. Magvas megállapításaik elterjedésében közrejátszott az a tény, hogy 1886-tól az IPhA-nek már folyóirata jelenik meg. **Az IPhA hat cikkelye a nyelvtanításról** a következő:

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

A fenti pontok mintegy kritériumrendszerként is szolgálhatnak a különféle direkt módszerek felkutatásában, nem mindegy viszont, hogy az egyes pontokat milyen mértékben hangsúlyozza egy módszer: Laudenbach, Passy és Delobel (1899) a túl sok variá-

ciót elkerülendő, alapos módszertani leírást nyújtott be, így a direkt módszert államilag is elfogadták és bevezették Poroszország és Franciaország iskoláiban. Az eredeti „vad”, lelkes, századfordulói direkt módszer, amely talán leginkább a berltizi iskolákban valósult meg a két világháború között, megszelídült. Részint a túlkapások miatt (például túlzott memorizálás), részint pedig kiemelkedő teoretikusok munkásságának hatására (Sweet, Jespersen, Palmer) a direkt módszernek számos változata alakult ki, ezeket azonban inkább a gyakorlati kérdések tárgyalásakor soroljuk fel.

1.3. A direkt módszer gyakorlata

Vegyük tehát sorra még egyszer a módszer osztálytermi megvalósulásának legfontosabb elemeit. Döntően **szóbeliségen** alapuló módszer ez, amely a kérdve kifejtés módszerével egész mondatokban dolgozik, eredetileg dialogizált formákban. Később – a hosszú és terjedelmes fonetikai bevezetést követően – viszonylag **rövid szövegek** következtek, amelyek idővel egyszerű, modern prózai szövegek lettek, főként a célország szokásairól, életstílusáról, földrajzáról, történelméről. A hosszú **fonetikai bevezetők** során az azonnali korrekció volt divatban, és fonetikai átírást is tanítottak az életkortól, az absztrakciós szintektől függetlenül. A készségek sorrendje a beszéd, majd később az olvasás, és csak nagyon sokkal később az írás. A nyelvtant tudatosan nem tanították, elsajátítása induktív úton, esetleg ösztönösen történt. Mivel a direkt módszer célul tűzte ki a **célnyelven történő gondolkodást** és a couleur locale nyelvi megteremtését, így az anyanyelv használata és a fordítás természetesen tilos volt. Szemben a nyelvtani-fordító módszer grammatikai tanmenetével, a direkt módszer a **tematikus tanmeneteket** részesítette előnyben (ekkor került bevezetésre a hagyományos társalgási témák rendszere az időjárástól a ruházkodásig, a banktól a postahivatalig, amelyeket mind a mai napig tanítanak társalgási kurzusokon). A **kiejtés utánzással** történt, hangrögzítés hiányában a szövegolvasást is – hangos olvasás formájában – kiejtési gyakorlatnak tekintették. Az új szavak, kifejezések tanításában a **képeken** kívül a **gesztusok**, az **arcjáték**, illetve a korábban már tanult szavak egyaránt hozzájárultak ahhoz, hogy az új képzetek a célnyelven alakuljanak ki. A fentiekhez hozzá kell még venni azt a tényt, hogy a Berlitz-iskolák hatására a direkt módszer **kis csoportokban** oktatott (max. 10 fő), és arra törekedett, hogy **anyanyelvű tanárokat** alkalmazzon.

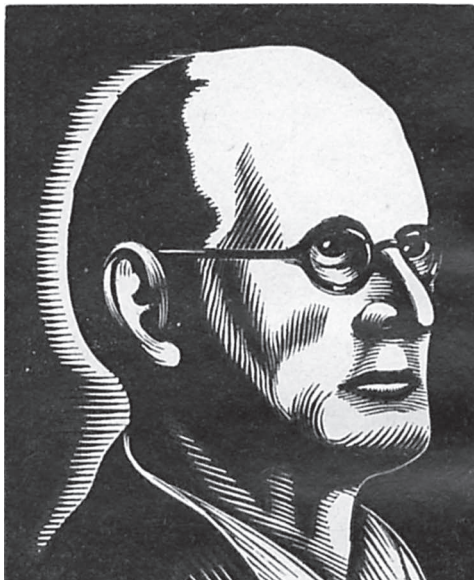
A direkt módszer mintegy négy évtizedes történetében számos változat alakult ki, ezek közül négyet szokás tételesen tárgyalni. Az első változat az „**eredeti**” vagy „szélsőséges” direkt módszer, amellyel főként a Berlitz-iskolákban találkozhatunk. (Maga Berlitz sohasem nevezte módszerét direkt módszernek, „Berlitz-módszernek” titulálta.) A direkt módszer egy másik változata az 1919-ben indult ún. Cleveland Plan, amelynek beindítója az orális módszer egyik kitűnő tanára, mondhatni mágusa, Emile B. de Sauzé. Működésén kétségkívül érzékelhető a francia direkt metodisták hatása, különösen a nyelvtanítás művészi felfogásáról alkotott nézete. Óráin hemzsegték az eredeti pszichológiai ötletek, trükkök. Sauzé a beszéd fokozatos elsajátításában látta a legnagyobb ösztönző erőt, ügyelt arra, hogy a diáknak mindig csak egy nehézséget kelljen egyszerre leküzdenie, és minden szabályt gazdagon drilleztetett. Alapelvei közé tartozott a logikai

kihívás. A nyelvtant úgymond nem tálcán kínálta, hanem induktív módon. Az adott nyelvtani probléma illusztrálására szolgáló mondatok közül a diáknak – némi segítséggel – saját magának kellett kikövetkeztetnie az esetre vonatkozó törvényt. Szavakat kontextusból vagy parafrázissal tanultak. Nyaranta bemutatókat tartottak az alapnyelvek tanításából, amelyeket az óvodától az egyetemig minden szinten tanítottak. Franciát tanulónak napi három óra „Francia élet” nevű tantárgy is volt. Ezek a diákok később francia nyelvű egyetemekre is jelentkezhettek. De Sauzé rendszere a direkt módszernek egy sajátos, **bilingvis** változatát jelentette.

A különösen Angliában divatos kompromisszumos vagy **eklektikus** direkt módszer élő angol nyelvtan néven visszahozta a nyelvtannak egy valóban friss, funkcionális változatát. Gazdag strukturális és stilisztikai drillek formájában ez a módszer tulajdonképpen még ma is él és sikeres, főként a jól felkészült tanároknak és a jó szöveggönyveknek köszönhetően. Az „eklektikus” direkt módszer főkonstruktőre, Palmer mindvégig szóbeli módszernek (Oral Method) titulálta kompromisszumos módszerét, amelybe számos egyéni megoldást épített. Ezekről külön is szólunk (III. 3.3. fejezet).

A direkt módszernek egy érett változata az ötvenes évek közepén vált népszerűvé: az ún. **fokozatos** direkt módszer (Graded Direct Method). A diák itt is közvetlen kontaktusban állt a célnyelvvel, de a módszer igyekezett leküzdeni a korai direkt módszerek túlzott spontaneitását azzal, hogy tudatosan válogatott szókincset tanított, és ezt az anyagot egymásra épülő mondat sorokban tanította. A módszer központi fogalma Richards szerint az ún. „sensit”. Ez egy olyan egység, ahol a mondat (sentence) szituációban jelenik meg (situation), amely megadja a jelentését. A nyelvtanulás tulajdonképpen olyan helyes sensitek elsajátítása, amelyekben a struktúra funkcionálisan megfelel a jelentésnek. A lexikai és grammatikai fokozatosság szerint összeállított mondatmintákat gazdag audiovizuális támogatással tanították. A nyelvtant néhány egyszerű szerkezetre csökkentették, a bonyolultabb szerkezeteket szubsztitúciós gyakorlatokkal hódították meg. A módszer elég sikeres volt bármely életkor esetén, részint gazdag képanyaga és a nyelvtani anyag limitáltsága miatt, a fokozatosság pedig segített több tanulási nehézséget kiküszöbölni. Megvoltak persze a maga gyengéi is, nehéz például betartani azt az elvet, hogy csak egy nyelven, a célnyelven tanítsunk, amikor az anyanyelv használata meggyorsíthatná a tanulást. (Hasonlóképpen a Basic English-hez, a szókincs limitáltsága fura szerkezeteket eredményezhet, például „leveszi a héját egy késsel”, ahelyett, hogy „hámozza”.) Richards ismert könyve az English Through Pictures (1952) című, amely a sensiteket ideális rendben közli. Két munkafüzetrel és egy tanári kézikönyvvel a korai komplex tananyagok egyik iskolateremtő mintája.

A történeti hűséghez hozzátartozik, hogy a direkt módszer negyedik változatát, az ún. fokozatos direkt módszert többen nem a direkt módszerrel, hanem inkább az Ogden-féle Basic English rendszerével tartják rokonnak. A „Basic” reklámszó, a British American Scientific International Commercial szavak állnak mögötte, amelyek a rendszer felhasználhatóságát hivatottak kifejezni. Ogden és Richards már 1923 és 1927 között megalkotta ezt a rendszert, amelynek lényege, hogy mindössze 850 szóra épül, és emellett 16 ígét használ. Ogden 1934-ben rögzítette a módszer alapelveit, amely kétségtelen eredményei mellett túlzottan szűkre szabott, és különösen a Basicból a tényleges angolságra való áttérés volt nehéz. Ezen még az sem segített, hogy a General Basic English Dictionaryben 20 000 nem Basic-kifejezést magyaráznak meg a Basic segítségével. Mary



KÉRDÉSEK ÉS PÉLDÁK

Aki ügyes a rajzolásban, látni fogja, mely képekre ismernek rá a barátai s miért tévednek, ha rossz feleletet adnak. Talán nem elég világosak a rajzok?

Talán megkönnyíti az emlékeztét, ha némely nevet kettesével tanul meg, így például ezeket: boy (baj) = fiú, és girl (görl) = lány; sun (szan) = Nap [az égen] és moon (mún) = hold; hammer ('hemer) = kalapács és nail (né'il) = szög, horse (ha'sz) = ló és cart (kárt) = kocsi; needle (nidl) = tű és thread (thröd) = fonal. Ha azt tapasztalta, hogy így könnyebben jegyzi meg a szavakat, írja ki a többit is, így párosával, az összetartozókat.

Állítsuk össze a szavak jegyzékét csoportosan. A ruhadarabok nevei:

| | | |
|----------|-------------|----------------|
| boot | (bút) | csizma |
| coat | (kóat) | kabát |
| dress | (dressz) | ruha |
| glove | (glav) | kesztyű |
| hat | (het) | kalap |
| pocket | ('pakét) | zseb |
| shirt | (sört) | ing |
| shoe | (só) | cipő |
| skirt | (szkört) | szoknya |
| sock | (szak) | rövid harisnya |
| stocking | ('sztaking) | harisnya |
| trousers | ('trauzëz) | nadrág |

Es itt vannak még ezek: button (batn) = gomb; hook (huk) = kapocs; band (bend) = szalag.

— 29 —

Dr. Ogden portréja és egy oldal a Basic English Halász Gyula által fordított és magyarázott Anonymus-kiadásból

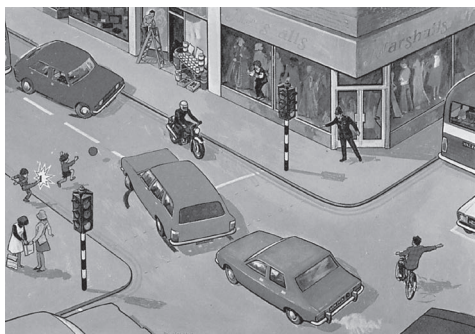
Finocchiaro meséli – visszaemlékezvén pályakezdő éveire –, hogy egy szakfelügyelő csalással vádolta, amiért a táskájából elővett tárgyat a „tükör” szóval mutatta be (mirror), ahelyett, hogy azt mondta volna, „nézésre való üveg” (looking glass). (A 'mirror' szó ugyanis nem szerepelt az engedélyezett szavak között!) Hangsúlyoznunk kell tehát, hogy a Basic English nem a direkt módszer egyik változata, hanem egy úgynevezett egyszerűsítő módszer (simplification method). Azok között viszont kétségtelenül a legnépszerűbb.

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

1.4. A direkt módszer értékei, hatása

Mint láttuk, a direkt módszer célkitűzése a célnyelvi kommunikáció kialakítása, amelynek központi csatornája a beszéd. Az idegen nyelvű gondolkodás világrajzoltát a jelentés és a célnyelv közötti direkt kapcsolat (vagyis az anyanyelv kizárása) hivatott elősegíteni. A célnyelvi viselkedést a célnyelvi kultúrába ágyazott életmód elsajátításával

egyetemben kell elképzelni. Ezért a szemantizálásban kulcsfontosságúvá válik a képek, tárgyak eredetisége, hangulatteremtő ereje, de a tanári színpad más kellékei is, mint például a pantomim (a tanár nem magyaráz, nem fordít, hanem bemutat). Fentiek miatt a tananyag felépítése általában tematikus, időnként szituatív. A klasszikus direkt módszer mind a tanár, mind a diák számára igen megterhelő lehet: a tanár legyen az adott köznyelv és kultúra igen ihletett (anyanyelvű vagy anyanyelvi szintű) közvetítője; a diák legyen az adott kultúra nagy memóriakapacitással rendelkező rajongója. A direkt módszer későbbi (fokozatos, eklektikus, mérsékelt, orális stb.) változatai, már a többi készséget is arányosan fejlesztik, bár a „beszéd primátusa”, valamint „a szókincs fontosabb, mint a nyelvtan” elvei mindvégig megmaradnak. Jóllehet a diák már nem annyira passzív, mint például a nyelvtani-fordító módszerben, és csoportbontás is elképzelhető, a módszertani irányítottság, vezetettség mégis igen magas. A visszacsatolás igen esetlegesnek tűnik, és nem formális, ami mögött az az elv húzódik, hogy a diákok a nyelvhasználattal bizonyítsák az elsajátítottság fokát, ne pedig a nyelvről szóló ismeretekkel. Az ellenőrző formák között szerepel a lexikacentrikus kikérdezés, illetve interjú, valamint a szabad fogalmazás. A módszer jellegzetessége még a mindvégig intenzív és tudatos kiejtéstanítás. Mivel a nyelvtan elsajátíttatása induktív, és explicit szabályokat nem is alkalmaznak, a módszer gyakran különféle paralingvális trükkök segítségével teszi érzékelhetővé a hibát, és ezzel a diákot arra ösztönzi, hogy a saját hibáit kijavítsa. A direkt módszer eljárásai között a kérdés-felelet technikán, társalgáson, tematikus fogalmazáson kívül jellegzetes még a hangos olvasás, a diktálás és a manipulatív értésgyakorlatok (a szöveg értettségét egy rajzzal kell bizonyítani) alkalmazása. Gyakran előfordul, hogy egy adott anyag kiindulópontja egy egyszerű, könnyen elmesélhető, igecentrikus történet, amelynek feldolgozása során – a direkt módszerre oly jellemző módon – a kontextusteremtés eredetisége a tanári találékonyság függvénye. A tárgyakkal, képekkel, esetleg faliképekkel, szinonimákkal és parafrázissal szemantizált anyagot a tanár átalakításokkal, újabb elmeséléssel, kérdés-felelettel, megint újabb elmeséléssel, írásos megerősítéssel (diktálás), újabb elmeséléssel és elmeséltetéssel automatizálja.



A baleset. (Faliképek Byrne [1976] gyakorlójából)

2. Az olvastató módszer

2.1. Előzmények

A direkt módszer elterjedése nemcsak a nyelvtani-fordító módszer elleni lázadást jelentette, hanem a nyelvtanítás kommercializálódását is, amely fokozta az új, nemzetközileg is elismert professzió létrehozása iránti igényt. Megjelentek az első szakmai szövetségek (például az IPhA), tanári egyesületek, különféle szakmai tömörülések, alapítványok. Egy szakma öntudatra ébredése többnyire együtt jár azzal a törekvéssel, hogy igyekszik felmérni erejét, munkájának minőségét, tevékenységének határait. Ekkor készültek az első felmérések a nyelvtanítás helyzetéről. Az Egyesült Államokban 1900-ban készítette el jelentését az úgynevezett „Tizenkettek Bizottsága”, amely a Modern Language Association of America megbízásából járt el. Szerintük a kérdőíveken érzékelhető kaotikus és rémisztő körülmények dacára, ötféle módszer nyomait lehetett fellelni a megkérdezett kétezerszáz tanár körében. A nyelvtani-fordító, a naturális, a pszichológiai, a fonetikai és az olvastató módszerek jellegzetes vonásait lehetett azonosítani. A bizottság ezek után fölöttébb szellemesen (és modernül is) a módszerek kombinációját ajánlja, mégpedig nagyjából életkorok szerint, amelyeknek sorrendben a naturális, a pszichológiai (gyermekek), a fonetikus (középiskolások) és az olvastató (felnőttek) módszerek felelőnének meg.

A Berlitz-módszer elterjedése az újszerűség mellett néhány év leforgása alatt egyfajta szkepticizmushoz vezetett, amelyet röviden úgy lehetne összefoglalni, hogy ez a módszer túl sokat követel tanártól, diáktól egyaránt. A direkt módszer tanára, azon kívül, hogy anyanyelvű, vagy anyanyelvi szinten beszéli a nyelvet, túlcsoportosult életigényekkel kell rendelkezzen, amelyet robusztus egészség támogat. Kifogyhatatlan legyen az ötletekből, amelyekkel szemantizál; gesztusai, arcjátéka emelkedjen színészi magasságokba, és persze az sem hátrány, ha rajzkészsége is elbűvölő. Az ilyen tanár mellé természetesen olyan tanulók illenek, akiknek a memóriakapacitása végtelen, és ezenfelül rendkívül okosak is. Minthogy tudjuk, hogy mind a tanárok, mind a tanulók egytől egyig ilyenek, a szakmai gyanakvás további nagyléptékű vizsgálatokat eredményezett (ráadásul ez az időszak a pszichometria első huszadik századi reneszánsza).

1924 tavaszán Modern Foreign Language Study néven átfogó tervezet készült annak feltérképezésére, hogy milyen az idegen nyelvek oktatásának helyzete az Egyesült Államokban. A tervezetet a Carnegie Corporation finanszírozta és ellenőrizte. Elkészítésében nevelésügyi szakértőkön kívül pszichológusok és tesztszakértők is részt vettek. Félelmetes mennyiségű adatot gyűjtöttek össze, 1925-ben pedig standard teszteket dolgoztak ki francia, német és spanyol nyelvre. A teszteket 1925 és 1927 között írták meg. Mindemellett több speciális, például kétnyelvűségre vonatkozó vizsgálatot is végeztek. Tapasztalataikat A. Coleman foglalta össze 1929-ben (Coleman Report). Számos kérdésre ugyan nem sikerült megnyugtató választ kapniuk, és több ponton nem haladták meg a korábbi Tizenkettek Bizottságának jelentését, mégis egy-két általános tapasztalat a következőkben foglalható össze:

4. táblázat: A Coleman-jelentés főbb megállapításai

| | |
|----|---|
| 1. | Egy módszerről sem lehet kimutatni, hogy valójában felsőbbrendű lenne a többiekhez képest. Kétségtelen, hogy a direkt megközelítésnek van egy-két előnye. |
| 2. | A szóbeli készségek nem kellő fejlettségének egyik oka, hogy maga a tanár sem beszéli megfelelően az adott nyelvet. |
| 3. | A nyelvi kurzus eredményessége döntően attól függ, hogy sikerült-e biztosítani a begyakorláshoz szükséges maximális időt. |
| 4. | Az eredményesség nem a módszeren múlik egyedül, hanem olyan tényezőkön például, mint az oktatásszervezés, az ellenőrzés mélysége, a tanítás minősége. |
| 5. | Új eljárásokat kell kifejleszteni abból a célból, hogy erősödjön az olvasási készség. |

Úgy tűnik, hogy a Coleman-féle jelentés igen korszerű megállapításokra jutott. Az olvasató módszer pártolása józan iskolai megfontolásokból fakad: ne feledjük, hogy a nyelvtani-fordító módszer célkitűzése többek között klasszikus szerzők olvasása volt. A húszas években népszerűvé vált olvasató módszerek (az Egyesült Államokban és Kanadában) persze nem azonosak a West (1926) nevével fémjelzett (brit) olvasató módszerrel, amely éppen a speciális bengáli helyzet miatt rendkívül tudatosan és célratorően bánik az egyszerűsített olvasmányokkal.

2.2. Az olvasató módszer elmélete és gyakorlata

A korszak egyik nagy kihívása, hogy a szókincsválogatás tudatossága és a hozzá kötődő nyelvészeti technikák még nem jelentek meg. Prendergast már hangsúlyozta a legnagyobb gyakoriságú szavak kiválasztásának fontosságát, és ösztönösen jól találgatott. A szókincs limitálásának fontosságát Sweet is emlegette, de sem a nyelvtani-fordító módszer, sem az eredeti direkt módszer e tekintetben nem korlátozta magát. Pedig ebben az időszakban már voltak különféle felmérések. A porosz statisztikai hivatal gyorsírók kiképzése céljából tizenegymillió szó gyakoriságát vizsgálta meg, hogy minél adekvátabb jelrendszert állíthasson fel. A nyelvészeti értelemben vett szógyakorisági vizsgálatok azonban még nem kerültek be a köztudatba. Az sem tudatosodott még, hogy az előfordulás gyakorisága az első három-négyezer szó után drámaian zuhanni kezd. Bár 1921-ben Thorndike tanári kézikönyve (The Teacher's Word Book) már megjelent, West egészen más okokból jutott el a szimplifikálás szükségességéhez Bengálban. Végül West 1926-ban adta közre tapasztalatait, és 1927-től indította el egyszerűsített szövegű olvasókönyveit (New Method Readers), ami egyben bizonyosság és útmutató, hogy miként lehet hátrányos körülmények között idegen nyelvet tanítani. Az a tény, hogy több készség közül egy tanítási rendszer csak egyet, az olvasást választja, szűkítésnek tűnhet. Másfelől viszont, az olvasás útján olyan jelentős szókincset sikerült kontextusban megtanítania, amely lehetővé tette a jobbak későbbi angliai iskolázását. Extenzív olvasásról volt szó, amelynek jelentős része az iskolán kívül zajlott, a tanórákon intenzív olvasás is előfordult. Más alapvető olvasási formákat, mint amilyen az információ lokalizálása (scanning) vagy a lényeges pontok kiemelése a szövegből (skimming), West nem használt.

Eredeti szerző szövegének egyszerűsítése, rövidítése három fő területen történhet. Válogathatjuk a lexikát a gyakoribb szavak preferálásával, egyszerűsíthetjük a nyelvtani szerkezeteket, és csökkenthetjük az információ mennyiségét (kevesebb szereplőt veszünk be, epizódokat hagyunk ki, rövidítjük a mondatokat stb.). Úgy tűnik, hogy West mind a nyelvtan egyszerűsítését, mind az információ csökkentését ösztönösen végezte, a lexika kiválasztásában azonban két alapelvet alkalmazott: az első elv a **lexikai szelekció elve**, amely gyakran szinonimák használatával a lehető leggyakoribb szavakat iktatta be az eredeti szövegbe. A másik elv, a **lexikai disztribúció elve** valójában az ismeretlen szavak számát jelenti oldalanként. Ez az elv egyszerre kívánja teljesíteni a fokozatosság és a jól olvashatóság követelményét. Arról van szó, hogy az adott könyveket végigolvasó diák szókincese a viszonyítási alap: minden új könyvnek úgy kell a szövegét megalkotni, hogy a korábbi szinteket már elsajátított tanuló számára oldalanként két-három, esetleg négyöt szónál több ismeretlen szó ne legyen. Ehhez a szövegegyszerűsítést végző személynek pontosan ismernie kell a kurzus addigi tartalmát, szókincsét, az előrehaladás mértékét, tempóját, ritmusát. Később persze felbomlik ez a rend, hiszen a séma, hogy ki milyen szavakat nem ért, idővel meglehetősen egyénivé válik. Ez azonban csak haladó szinten okozhat technikai nehézségeket.

2.3. Az olvasatató módszer hatása

West olvasatató módszerével egy kultuszt indított el. Az olvasás kultusza persze nem új (gondoljunk Marcel kívánalmaira és meggyőződésére), de a modern nyelvtanításban, végig a huszadik században mind a mai napig, az extrakurrikuláris olvasás vagy egyszerűsített olvasókönyvek segítségével folyik, vagy olyan könyvekkel, amelyeket tudatosan egy adott szint számára speciálisan képzett szerzők írnak meg. Minden nagyobb nyelv-könyvkiadó rendelkezik egyszerűsített olvasókönyvekkel, amelyeknél nagyon gyakran a sorozat élén vagy a címben látható szám azt jelzi, hogy az adott könyv (például Macmillan, 900) a gyakorisági listán szereplő szavakból az első kilencszázra épít. Ilyen rendszerek alapján fokozatosan egymásra épülő könyvszekvenciákat lehet tanulmányozni, amelyek történetileg is igen nagy jelentőségűek voltak azokban az országokban, ahol az adott célnyelv anyanyelvű beszélői nem fordultak elő különösebben magas létszámban. A különféle extrakurrikuláris olvasmányanyagok ma már persze nem korlátozódnak egyszerűsített olvasókönyvekre, és az olvasmányok feldolgozásának metodikája sem szűkíthető le az egykori olvasatató módszerre. A magazin jellegű nyelvtanító folyóiratok, képregények, digitális rögzítésű képekkel illusztrált tananyagok, illetve az eredeti regények internetes letölthetősége csökkentik a hagyományos olvasókönyvek versenyképes-ségét a nyelvtanulás globálissá bővült piacain.

3. Kiemelkedő nyelvpedagógiai gondolkodók a 20. század első felében

Újból fel kell elevenítenünk azt a gondolatmenetet (vö. II/6.), amely megmagyarázza, hogy miért szükséges a tömegesen elismert, úgynevezett „címkés módszerek” közé kiemelkedő nyelvészeket, alkalmazott nyelvészeket, tudós nyelvtanárokat illeszteni. Mint megfigyelhettük, a módszerek váltakozásához gyakran külső kényszerítő körülmények járulnak hozzá, amelyeknek alkalmasint semmi közük a nyelvtanulás lényegéhez. Az is előfordul, hogy az iskolarendszer, a tanulás, tanítás stílusa változik: maguk a felhasználók igénylik a váltást. A legtöbb esetben azonban a szakma belső fejlődése, néhány rokon tudomány (nyelvészet, pszichológia, pedagógia, szociológia, kommunikációs technológiák) belső progressziója a változásokat előidéző tényező. Azok a kiemelkedő gondolkodók, akiről mindenképpen szólni kell, leginkább az utóbbi kategóriába tartoznak, bár tudományos munkáik a tényleges gyakorlatot is átalakították. Az a forradalmi félszáz év, amely a nyelvtani-fordító módszerbe kötött Európát átfordította, a direkt vagy az olvastató módszerek részletes tárgyalása dacára sem érthető eléggé, ha nem tekintjük át mellettük egy-egy kiemelkedő nyelvpedagógiai gondolkodó munkásságát.

3.1. Henry Sweet (1845–1912), a nyelvpedagógia atyja

Henry Sweetről az átlagember többnyire annyit tud, hogy nehezen megszerethető jelleme miatt, amelyben a szerénység, ugyanakkor a tiszteletadás elvárása mellett a szókimondás és az emberek kerülése egyaránt előfordult, bizonyos fokig mintául szolgált Shaw híres tanárfigurájának, Henry Higginsnek a megmintázásához a Pygmalionban. A *My Fair Lady*-ben ennek a jellemformálásnak már csak kliséi maradtak meg a kiejtést tökéletesíteni kívánó tanár figurájában. Egy bizonyos: Sweet tökéletességre törekedett, különösen két területen: a nyelvekben és a hazafiságban. Számos modern nyelvet beszélt, köztük egzotikus nyelveket is, és az ókori nyelveknek is kiváló ismerője volt. Majdnem egész életében Londonban lakott, iskoláit Heidelbergben és Oxfordban (Balliol College, német szak) végezte. A hetvenes években vált igazán ismertté, különösen az 1877-es „*Handbook of Phonetics*” című munkáját tekintették a fonetika megalapozásának. Írt nyelvtanokat, nyelvtörténeti munkákat, de kortársai és az őket követő nemzedékek szemében is Sweet elsősorban fonetikus volt, kiemelkedő nyelvész, nyelvtörténész. Más művekhez képest a közel három évtizedes készülődést követően megírt munka, az 1899-es „**A nyelvek gyakorlati tanulmányozása**” című (*The Practical Study of Languages*) viszonylag elsikkadt. Pedig ez az első olyan átfogó monográfia, amelyet mind az alkalmazott nyelvészek, mind a nyelvpedagógusok alapműként könyvelhetnek el, amelyben már a modern nyelvészet (Sweet kifejezésével az „élő filológia”) lehetséges alkalmazásait is áttekinti.

Majdnem minden jelentős Sweet-munka Oxfordban, a Clarendon Pressnél jelent meg, kivéve a „*The Practical Study of Languages*” címűt. A mű alcíme: „Kalauz tanárok

és tanulók számára”. Az Oxford University Press 1964-ben adta ki Mackin gondozásában az eredetileg a Dent Kiadónál publikált művet. Az új kiadás majdnem fakszimile kiadás, csak néhány nyomdahibát korrigáltak. Az eredeti előszóban Sweet leírja, hogy a könyv első változatát 1877-ben készítette el. 1882-ben írt belőle egy összegzést a Filológiai Társaság részére (amelynek egyébként elnöke volt). Az új kiadásban a 276 oldal 21 fejezetre oszlik. Ezek között a fonetikáról, a fonetikai átírásról ugyanúgy találunk fejezeteket, mint a nyelvek nehézségi fokáról, a holt nyelvekről, a keleti nyelvekről és így tovább. A számunkra legfontosabb általános és konkrét elvek az első fejezeten kívül főként a kilencedik fejezetben találhatók, amely a módszer vagy módszerek általános tulajdonságaival, alapelveivel foglalkozik. Ugyanezt a témát még konkrétabban folytatja a tizedik fejezet, és utána tömör formában fejezetenként foglalkozik a nyelvtan, a szókincs, az olvasás, a fordítás, a társalgás és az irodalomtanítás témaköreivel. Bár csábító, de nincs mód arra, hogy a nyelvpedagógia e több mint száz éves alpművét felelevenítsük a mai olvasó számára, mindössze arra tehetünk kísérletet, hogy kiragadjuk a legfontosabb összefüggéseket a könyv ma is arányos, ízléses és mértéktartó finomsággal megfogalmazott szövegeből. Előrebocsátandó, hogy a nyelvek tanulmányozásában Sweet két tudomány összekapcsolását látta lényeginek: a nyelvészetét és a pszichológiáét. Az elkövetkezendő alfejezetekben Sweet nyelvpedagógiai fő művének legfontosabb gondolatait vizsgáljuk.

3.1.1. Az alaptudományok és néhány elv a bevezető fejezetekben

Sweet az alapvető kérdések tárgyalása során elsősorban arra törekedett, hogy bebizonyítsa: a nyelvek gyakorlati tanulmányozása is tudományos munka. Ebben a tudományosságban, amelyet ő úgy nevezett, hogy élő filológia (living philology), leginkább a modern nyelvészetre ismerhetünk. A modern filológia műveléséhez szükséges alaptudományok tehát a nyelvészet (amely esetében azonos a fonetikával) és a pszichológia, amely főként a memória és az asszociációk működését középpontba állító asszociatív pszichológiát jelent.

Első megközelítésben Sweet a módszerekről azt állítja, hogy a jó módszer átgondolt, átfogó és egészséges, és emiatt többnyire eklektikus. A módszer általános alapelvei abból az elemzésből eredhetnek, amely megállapítja, hogy mi a nyelvekben a közös, konkrét alapelvei pedig abból, amely megállapítja, hogy az adott nyelvben mi a különös. Mindeközben a fonetika irányt mutató szerepe axiomatikus: Sweet szerint a nyelvek tanulása, tanulmányozása a fonetikán alapul.

Megjelenik Sweet művében az a gondolat is, amelyet majd az IPhA cikkelyeiben látnunk viszont, hogy a nyelv tanulmányozása a nyelv beszélt formájából indul ki. Egy nyelv valódi természete szerinte jobban látszik a beszélt nyelv kollokvialis fordulataiban, a különféle dialektusokban, mint az olyan fejlett irodalmi nyelvekben (szanszkrit, görög, latin), amelyeket korábban mintául használtunk más idegen nyelvek tanulmányozására. Ehhez a természetes sorrendhez (mármint a beszélt nyelvtől haladni az irodalmi felé) kapcsolódnak gyakorlati tanácsai is, például az, hogy kevesebbet tanuljunk meg a beszélt nyelvből, de azt pontosan.

Mint nyelveket kiválóan ismerő személy, Sweet hosszasan foglalkozik a nyelvek közötti kontrasztivitás kérdéseivel, nemkülönben a nyelvi távolság vagy hasonlóság buk-

tatóival. Ezeket a finomságokat hajlamosak vagyunk elfelejteni a mai uniformizált nyelvtanítási trendek közepette. Sweet szinte nyers szókimondással állítja, hogy az igazi nyelvtanulási probléma a szókincs megtanulása. Egy nyelv nyelvtanát általában fél év alatt meg lehet ismerni, ha az embernek csak az olvasás a célja, és ebből már következni lehet a tanulandó nyelv olyan eltéréseire (kontrasztok), ahol problémák adódhatnak. A szókincs leküzdésének nehézségei azonban véget nem érő feladatot jelenthetnek.

3.1.2. Néhány általános elv, jó tanács a kilencedik fejezet alapján

Sweet szerint **minden egyes nyelv világa sajátos** világ (peculiar), akár szerkezetekről, jelentésekről vagy kifejezésekről lett légyen szó. Ezért nyilvánvaló, hogy a latin minta, amely az európai nyelvtanítást uralta, nem felel meg más típusú nyelveknél („a kínai nyelvet nem lehet a latin alapján értelmezni”).

Rendkívül fontos és sokat idézett megállapítás ebből a fejezetből az a mondat, hogy „a nyelv **részben racionális, részben irracionális** és véletlenszerű”. Szerinte több racionalitás szorult a nyelvtanba, a nyelvtani törvények időnként racionálisan értelmezhetőek. Sokkal több irracionális elem, egymástól teljesen izolált tények szorultak a szókincsbe, ezért is tanulható nehezebben.

Sweet gyakran tesz megjegyzést korának módszertani helyzetképre is, **kompromisszumot** javasol a régi és az új módszerek között. Nem volt híve a naturalista módszernek, valamiféle kiegyenlítődést keresett a természetlen konzervativizmus és a szélsőséges radikalizmus között: eszerint a régi módszerek javát kombinálni kellene az új módszer pozitív vonásaival. Hasonló kompromisszumot mutat az a tanácsa is, hogy autentikus anyagokon kell a közvetlen gyakorlást folytatni, de a nyelvtani tudatosságra is szükség van. Nem szabad figyelmen kívül hagyni azt a tényt, hogy a tanulás, az elsajátítás kezdetben meglehetősen mechanikus, gépies fázisokon halad át.

3.1.3. További alapelvek a tizedik fejezet alapján

Sweet szerint a nyelvtanulás pszichológiája az asszociáció törvényszerűségein alapul. Memóriánk a figyelemmel és az érdeklődéssel (a motivációval) áll egyenes arányban. Ezért az ismételtetés a nyelvtanulás lényegéhez tartozik, mert csak az ismétléssel erősíthetjük meg és alakíthatunk ki további asszociációkat, és ezzel segíthetjük a memorizálást. Kísérletet kell tenni arra, hogy minél több nyelvi valóságot tanuljunk meg fejből – az ismétlés elősegíti ezt. Fontos azonban, hogy az ismételtetés válogatott, kis szókinccsel történjék, és nem szabad olyan sokáig folytatni, hogy a tanuló kimerüljön.

Sweet nem hisz abban, hogy a nyelv fölfedezhető, kitalálható, ezért sem tűnik a természetes módszer hívének. Az a véleménye, hogy a különféle szabályszerűségekre, összefüggésekre rá kell vezetni a tanulót induktív módon. Rendkívül lényeges megállapítás, hogy a nyelvtant Sweet formálisan csak akkor tárgyalná, ha előtte a begyakorolt szövegekből a jelenséget a tanulók ösztönösen elsajátították. Több hasonló megjegyzését korabeli közhelynek tekinthetnénk (nem a szó, hanem a mondat a nyelvtanulás legfontosabb egysége; a szintaxis a nyelvtan legfontosabb része; nem szavakat vagy paradigmákat kell memorizálni, hanem nyelvi egéseket). Tanácsai ellenére számos későbbi módszer nem tartotta be ezeket az alapelveket. Bár Sweet maga is írt nyelvkönyveket, a

nyelvtanítás módszeréről szóló tanítását leginkább a nyelvtanulás különféle fázisait bemutató leírása érzékelteti. Előfordul, hogy ezt a metodikai leírást progresszív módszernek nevezi, a lényeg azonban nem ez, hanem inkább az, hogy az öt fázis (vagy szint) ma is megfelel egy teljes körű nyelvi képzés igényeinek. Sweet nem szól arról, hogy a tanuló mennyi időt tölt vagy tölthet az egyes fázisokban – az elrejtett válasz nyilván az, hogy annyit, amennyi szükséges (amelybe természetesen az egy hét, fél év, egy év, tíz év, életfogytiglan egyaránt belefér). Melyek ezek a fázisok?

Az első szakasz az úgynevezett **mechanikus szakasz** (mechanical stage). Ekkor kell elsajátítani a jó kiejtés alapelemeit, és ekkor kell megismerkedni a fonetikai átírás törvényszerűségeivel. Modernebb kifejezéssel azt is mondhatnánk, hogy ekkor kell megteremtteni a célnyelv artikulációs bázisát. Nem megfelelő előrehaladás esetén e fázis határa a végtelenségig kitolható: a kérdés természetesen az, hogy a tökéletességhez képest van-e megfelelő tempójú előrehaladás. A progresszív szakasz második fázisa az úgynevezett **nyelvtani szakasz** (grammatical stage). Ebben a szakaszban ismerkedik meg a tanuló az alapvető nyelvtani jelenségekkel, ugyanakkor az alapszókincset is elsajátítja. A harmadik szakasz az úgynevezett **idiomatikus szakasz** (idiomatic stage), amikor a jelölt kifejezetten a szókincs bővítésére koncentrál. Ez a három szakasz jelenti az alapkurzust, csak ezek megfelelő „elvégzése” után kezdhet a jelölt magasabb tanulmányokat – mai elképzeléseink szerint ekkor foghat nyelvszakos filológiai tanulmányokba. A negyedik szakaszt ugyanis **irodalmi szakasznak** nevezi Sweet (literary stage), amelyben irodalmi tanulmányait kezdi meg a jelölt; az utolsó szakasz neve pedig a **nyelvtörténeti szakasz** (archaic stage), amelyben a nyelv szinkrón tanulmányozását követően a nyelvtörténet segítségével a nyelv változásai is világossá válnak. A „progresszív módszer” fedőnév mögött tehát a mindenkori modern filológusképzés őstípusa rejtőzik.

3.1.4. Sweet érdemei

Kevés olyan témát találunk Sweet több mint száz éves korszakalkotó munkájában, amely maradéktalanul nyugvópontra jutott az elmúlt száz esztendőben. Eltekintve attól az elfogódottságtól, amelyet Sweet a fonetika és tanítási következményeiben a fonetikai átírás iránt érez, szinte minden gondolata mérsékletre és óvatosságra int. Műveinek legnagyobb erénye az – amelyet egész életművével bizonyított –, hogy minden problémához tudományosan közelített, így a nyelvtanítás módszerének megtalálásához is. Ha összegezzük felsorolt alapelveit, akkor lelki szemeink előtt egy **mérsékelt direkt módszer** körvonalai bontakoznak ki. Már ebben az első nyelvpedagógiai monográfiában Sweet figyelmeztetett arra, hogy a jó módszer jó alapelveken alapul (az általa felsorolt alapelvek között olyan pedagógiai alapigazságok szerepelnek, mint hogy a tananyagot válogatni kell; az anyag mennyiségét limitálni kell; az anyagot arányosan kell a négy készség fejlesztésére fordítani; a tananyagot nehézségi sorrend szerint kell fokozatokba állítani; stb. Sweet majdnem mindenben mértéktartónak mutatkozik, a korai nyelvtanulás híve, de nem a túl koraié. Szerinte a nyelvtanulás elkezdésének ideális időpontja a tízéves kor. Ez utóbbi kis oldalvágással csak az érdeklődést kívántuk felkelteni. Minthogy e könyvhöz szöveggyűjtemény még nem jelent meg, történeti műveket pedig ritkán fordítanak egészében magyarrá, ezért az eredeti mű elolvasását ajánljuk.

3.2. Otto Jespersen (1860–1943)

Jespersent hazájában, Dániában ma is a legnagyobb dán nyelvésznek tekintik, aki a koppenhágai egyetem angolprofesszora volt, de volt nyelvészprofesszor az Egyesült Államokban a Columbia Egyetemen is. Munkássága összehasonlítást kínál Sweettel, hiszen elsősorban ő is fonetikus volt. 1897-ben írta meg saját fonetikáját, de írt modern angol nyelvtant, nyelvfilozófiát, általános nyelvészetet, valamint számos leíró nyelvtant is. Nyelvpedagógiai szempontból legérdekesebb műve az eredetileg „Sprogundervisning” címen megjelent monográfia, amely 1904-ben „How to Teach a Foreign Language” címen jelent meg angolul (Hogyan tanítsunk meg egy idegen nyelvet). Jespersen munkáiból hiányzik az a fajta germán alaposság, akkurátusság, amely Sweet munkáit jellemzi. Mindettől függetlenül néhány fontosabb alapelvet – összehasonlításként – az ő művéből is kiragadunk.

3.2.1. Általános elvek

Jespersen számára az alapvető tudományágak, amelyek egy sokoldalú nyelvtanítási elmélethez elengedhetetlenül szükségesek, eggyel bővülnek Sweethez képest: a **nyelvészet**en és a **pszichológián** túl Jespersen fontosnak tartja a **tanítási gyakorlatban való jártasságot** (amelyet szerinte a nyelvészek, az elméleti pedagógusok és az iskolai tanárság formál egésszé). Annnyiban Jespersen erősen hasonlít Sweetre, hogy a nyelvészet tudományát ő is a fonetikával azonosítja.

Jespersen több helyen is feszegeti azokat az osztálytermi kereteket, amelyeket a túl szigorú metodikák diktálnak. Szerinte az élő nyelvek tanítása nem lehet merev, sem pedig logikus a szó szigorúan vett értelmében. Mivel a nyelvek a kommunikációt szolgálják, ezért ezt kell figyelembe venni. A nyelvet egészében kontextusba ágyazva, kommunikációs helyzetekben kell tanítani. „Az egymástól elválasztott szavak úgy hatnak, mint kődarabok a kenyérben” – mondja Jespersen rendkívül érzékletesen. Fenti alapelvei akár a kommunikatív nyelvtanítás kiindulópontjai is lehetnének. A jó módszer szerinte mindig az élő nyelv tanulmányozásából indul ki, és a tanításban egyfolytában közvetlen kapcsolatot tart a nyelv kisebb-nagyobb változásaival.

3.2.2. Speciális alapelvek

A konkrét metodikai elemzések során számos olyan alapelvvel találkozunk, amelyek jól illenek a direkt módszerek által kifejlesztett osztálytermi megoldások közé. Az egyik ilyen alapelv a „**merülési elv**” hangsúlyozása: vagyis mindig közvetlen kontaktus alapján kell tanulni a nyelvet. Nincs tehát fordítás (Sweet ezzel nem értene egyet), és a tanulásban a **szóbeli munka** uralkodik (ismétlés és memorizálás). Nagyon fontos, hogy sokféle és mennyiségében is jelentős **gyakorlat** elvégzésére kerüljön sor (ezek közé beveszi a kérdés-felelet technikákat és az elmesélést is). Fontos mozzanat, hogy Jespersen az olvasást is szóbeli gyakorlatokkal egészíti ki. Mindamelllett, hogy a fonetika van mindenek fölött, Jespersen nyelvész mivolta dacára sem tanítana analitikus vagy formális nyelvtant. A nyelvtant – kifejezésével élve – implicit módon kell asszimilálni. E mögött a kifejezés mögött egyfajta felfedezéssel nyelvtan rejtőzködik, vagyis hogy a diák előbb-utóbb

felfedezi maga számára a szabályt, és akkor majd aszerint jár el. (Ez megint egy olyan pont, ahol eltérés van Sweet és Jespersen nézetei között: Sweet szerint ez az állapot soha nem következik be.)

Jespersen fontosabb alapelvei között egy az eredeti direkt módszerrel ellentétes elv is megfigyelhető. Szerinte az élő nyelv nem föltétlenül csak a beszélt nyelv, a társalgások nyelve lehet. Nyelvtanulási célból igen jól megfelelnek a **rövid, könnyű olvasmányok** is, bár ilyen szövegeket nem könnyű válogatni vagy megírni. Az értelmesség mellett ezeknek a szövegeknek motiválóknak, élénkeknak és változatosaknak kell lenniük. A mindennapi beszélt nyelv jellege a fontos, a nyelvtanísága érdektelen. Ezeket a szövegeket is fokozatosság szerint kell a tanulók elé tárni. Jespersen kicsit körülményes javaslataiban nem nehéz a szövegek autentikussága iránti igényt felismerni.

3.2.3. Jespersen hozzájárulása a nyelvpedagógiához

Bár Jespersent nem érdekelte olyan szenvedélyesen a nyelvtanulás kérdése, mint Sweetet, tudományos felkészültsége alapján igen érett és megbízható elképzeléseket alakított ki a nyelvtanulás egészéről. Erénye, hogy a kommunikációs cél elsődlegességét felismerte, és rendszerében különleges hangsúlyt helyezett a hangok elsajátítására, nemkülönben az olvasás fontosságára. Élénk és rugalmas nyelvtanítás volt az ideája, és ezt nem halványíthatja el a fonetikai átírás iránt érzett – Sweetre emlékeztető – vonzalma. Amennyiben Sweetet tekintjük a nyelvpedagógia atyjának, akkor azt is állíthatjuk, hogy Jespersen volt az első alkalmazott nyelvész, aki nyelvpedagógiával is foglalkozott.

3.3. Harold Palmer (1877–1949)

Howatt szerint (1984: 327) egyetlen alkotó sem tett annyit az angol mint idegen-nyelv-tanítás szakmáért a 20. században, mint Harold Palmer. Kétségtelen, hogy szervezői, tanári munkásságán túlmenően Palmer rendkívül termékeny szerző is volt, jóval több mint száz művet publikált, amelyek közül szinte minden nyelvtanítás-történeti munkában legalább húsz szerepel. E helyütt most csak arra van mód, hogy néhány eredeti cím megadásával érzékeltsük, hogy Palmer a beszédcentrikusságot tartotta a legfontosabbnak (valamilyen ezzel kapcsolatos szó szinte minden művének címében szerepel): *Colloquial English* (1916); *The Oral Method of Teaching Languages* (1921); *English Intonation with Systematic Exercises* (1922); *Everyday Sentences in Spoken English* (1927); *The Teaching of Oral English* (1940); *The Five Speech-Learning Habits* (1948) stb. Ez az életmű mind elméleti munkákban, mind gyakorlati megoldásokban szinte kimeríthetetlenül gazdag, így a legfontosabb elvek tárgyalásában Palmer két legfontosabb metodikai munkájára támaszkodunk: Az idegen nyelvek tudományos tanulmányozása és tanítása (*The Scientific Study and Teaching of Languages*, 1917) és A nyelvek tanulmányozásának (egyszerűbben: a nyelvtanulás) alapelvei (*The Principles of Language Study*, 1921).

Palmer az első olyan brit metodikus, aki gyakorló nyelvtanárként lett világhírű. Egész élete – már kora ifjúságától kezdve – egy eruptív, kreatív személyiséget sejtet. Hythe-ban,

Kentben járt iskolába, de mikor sikeressége eredményeként Bolougne-ba küldték franciát tanulni, ott inkább festeni kezdett. Mikor hazatért Angliába, akkor viszont inkább újságíró és nyomdász lett, ez utóbbi fejlett gyakorlati érzékének is bizonyítéka. A század elején Belgiumban, Viviers-ben, egy Berlitz-iskolában tanít, majd megalapítja saját nyelviskoláját. A fentieket azért volt szükséges elmondanunk, hogy világossá tegyük: Palmernek – szemben Sweettel és Jespersennel – nem volt nyelvész képzettsége, a nyelvtanítás világába egész más oldalról érkezett. Tudományosságának záloga kizárólag eredetisége, invencióinak kifogyhatatlan száma volt. Hamarabb fejlesztette ki saját fonetikai átírási rendszerét, mint ahogy csatlakozott (csak 1907-ben) a Nemzetközi Fonetikai Társasághoz (IPhA). Az első világháború idején visszamenekült Angliába, és Folkestone-ban nyelviskolát nyitott. Levelezésben állt Daniel Jonesszal, neki köszönhetően meghívták Londonba, hogy előadásokat tartson a nyelvtanításról. Ettől fogva (1916) a londoni University College oktatója volt. 1921-ben kapott meghívást a japán oktatási minisztériumtól, hogy segítse az angol mint idegen nyelv tanítását az országban. 1922-től 1936-ig dolgozott Japánban, ahol jelentős kitüntetésekkel látta el. Megromlott egészsége és családi szerencsétlenségek dacára (a fia pilótaként az angliai légi csatában vesztette életét 1942-ben) Palmer mindvégig dolgozott, előadás-sorozatot tartott Dél-Amerikában 1944-ben. 1949-ben bekövetkezett haláláig élete a fáradhatatlan nyelvtanítási, aki tudós felkészültséggel, nagy elhivatottsággal végezte oktatói és főként szervezői tevékenységét az angol mint idegen nyelv tanítása érdekében.

3.3.1. Az alaptudományok szerepe Palmer tudományos módszertanában

Palmer metodikai műveiben megtartotta azt a terminológiai kettősséget, amellyel már Sweet alapművében is találkozhattunk. Minden művében beszél olyan általános elvekről és konkrét elvekről, amelyeket a nyelvtanároknak minden körülmények között be kell tartaniuk. Két fő módszertani munkája közül a korábbi (1917, *The Scientific Study...*) technikai értelemben több konkrét elvet és megoldás tartalmaz, hiszen ez az első monografikus leírása Palmer nyelvtanítási elképzeléseinek. A második munka (1921, *The Principles...*) viszont több mint tíz fejezeten keresztül általános elveket fejtet. Ezek közül ragadunk ki néhányat, hogy Palmer elképzeléseit érzékeltessük.

A nyelvpedagógiát támogató alaptudományok között (nála szó szerint a „tudományos módszert” támogató alaptudományok között) Palmer a **nyelvészetet**, a **pszichológiát** és a **pedagógiát** sorolja fel. A nyelvészeti komponens lényege a fonetikai, grammatikai és lexikai ismeretek összessége; a pszichológiában a memória, a memorizálás törvényeinek ismerete. A pedagógia nagy erénye abban áll, hogy az elvi elképzeléseket konkretizálni képes. E felsorolástól függetlenül Palmer számos művében említi, hogy a nyelvtanítási módszer tudományos alapja leginkább a nyelvészet. Ez többek között azért érdekes megállapítás, mert Palmer nem fogadta el az általánosan használt nyelvészeti fogalmakat, sajátos „laikus” nyelvtant alkotott saját maga számára, amelyet kortársai aligha ismerhettek el tudományosnak. Másfelől Palmer egész pedagógiai munkásságában a régi típusú nyelvtanítás ellen harcolt, amelynek lényege a „szemen át tanulás”, amelynek célja az, hogy a megértett szabályok segítségével a szótári kifejezéseket mondatokká formáljuk és a nyelv minden szabályos és szabálytalan jelenségét bemagoljuk. Ha később szükség van „fülön át való tanulásra is”, akkor hangos olvastatással és társal-

gási órákkal teremtjük meg a lehetőséget. Palmer megközelítése – lélektani alapon – ennek majdnem az ellenkezője volt. Először fel kell tudni ismerni, majd produkálni az idegen **hangokat és dallamokat**, külön-külön is és együtt is. Minden elemzés nélkül **memorizálni** kell azokat a mondatokat, amelyeket erre a célra a tanár vagy a tankönyvszerző kiválasztott. Később meg kell tanulni mondatokat felépíteni, **mondatminták** alapján, amelyeket szintén a tanár vagy a tankönyvszerző válogatott ki, és csak a vége felé kell megtanulni azt, hogy miként lehet a szótári kifejezésekből élő mondatokat alkotni. Bár a fejtegetések gyakran egymásnak ellentmondó részeket is tartalmaznak, a jelen rövid elemzésben célszerűnek látszik Palmer könyveinek eredeti sorrendjét követni.

3.3.2. Néhány alapelv az 1917-es metodikából (The Scientific Study and Teaching of Languages)

Palmer viszonylag korai munkájának megírása idején sem volt már fiatal ember, így nyilvánvaló, hogy könyvének számtalan eredeti megállapítása napi tanári gyakorlatából táplálkozik. A mű mégis viszonylag csapongó, kevésbé rendszerező, mint a másik általunk célba vett nyelvmetodikai munka. Az azonban mindkettőről elmondható, hogy a középpontban mindvégig a nyelv megtanulása, lehetséges legjobb, esetleg legkönnyebb elsajátítása áll – voltaképpen ezt jelenti „a nyelv tanulmányozása” kifejezés. Mégis, ha e kötetnek különleges fókuszát keresnénk, akkor a nyelvtanárokat örökkön-örökké izgató kérdéskörre lelünk: van-e ideális (irányú és sebességű), standardizálható **előrehaladás** egy idegen nyelv tanulmányozásában? A kérdés egyszerre szól az útvonalról (amely mindig választást és a többi lehetőség hanyagolását jelenti), ugyanakkor a mennyiségről is, amely mennyiségek összeválogatása már inkább minőségi kérdés. Palmer nem filozófiai szinten közelít ezekhez a kérdésekhez, kétségeire gyakorlati válaszokat kínál. Az elkövetkezendőkben ennek az 1917-es kötetnek a legjellemzőbb szakmai kérdéseit vesszük szemügyre. Palmer – Sweethez hasonlóan – nyelvtanulási szinteket állít fel, nála azonban csak három szint létezik: a bevezető, a középhaladó és a haladó szint. A következő táblázat összehasonlításban mutatja be Sweet és Palmer elképzeléseit.

5. táblázat: Nyelvtanulási szintek Sweet és Palmer értelmezésében

| | SWEET | PALMER |
|---------|-------------------------------|-------------|
| Szintek | mechanikus | bevezető |
| | nyelvtani-strukturális | |
| | szókincsfejlesztő-idiomatikus | középhaladó |
| | irodalmi | |
| | nyelvtörténeti | haladó |

Palmer minden fejlődési szakaszban kiemel egy-két pedagógiai-pszichológiai sajátosságot, amelyek képessé tehetnek bennünket arra, hogy az ő eredeti módszertani megoldásait – legalább szegmensekben – reprodukáljuk. Szinte minden művében felbukkan

a **passzív asszimiláció** fogalma. Kiindulópontja e tény hangsúlyozásában nyilván az elsődleges nyelvelsajátítás. Szerinte minden nyelvtanulásban van egy olyan felhalmozódási szakasz, amelyben jelentős mennyiségű nyelvi tényt kell elraktározni, de még nem állunk készen a megszólalásra. **Inkubációs szakasz**nak nevezi ezt az időtartamot, amely egyénileg eltérő hosszúságú lehet. Aki ezt nem veszi tudomásul, természeti törvényt szeg meg, olyan súlyos nyelvtanulási természeti törvényt, miszerint a hallásértés van előbb, s nem a beszéd, ahogy egy másik vágányon az olvasásértés megelőzi az írást.

A kezdő szakasz jellemző vonása továbbá a tanult nyelvi anyagok elemeinek szigorú elválasztása és egymástól külön-külön történő tanítása: ez a **szegregáció**. Függetlenül attól, hogy szemantikai, etimológiai, fonetikai vagy éppen helyesírási anyagot tanítunk, soha nem szabad két elemet együtt tanítani. Később, magasabb szinteken ez az elválasztás nemcsak hogy nem kívánatos, hanem egyenesen nem is lehetséges. Nyilvánvaló, hogy e jó tanács mögött az a jól ismert pedagógiai tapasztalat húzódik meg, hogy az együtt tanított elemeket a diákság attól fogva, hogy egyszerre tanulta, hajlamos lesz összekeverni.

Palmer a középfokú nyelvtanítás legnagyobb problémáját a tanári **szemantizáció**ban jelöli meg, amely – némileg leegyszerűsítve – a jelentés közvetítésének módszertani lehetőségeit írja le. A megoldásokkal kapcsolatos eredetiség, ügyesség emblematikus vonása lehet egy-egy tanár munkájának. Technikai értelemben négyféle lehetőséget említ: megadhatjuk a jelentést **meghatározás** segítségével (amelybe szerinte belefér a körülírás vagy másként mondás lehetősége is); teremthetünk olyan **kontextust** – esetleg példamondatok megadásával –, amelyből a jelentés egyértelmű; teremthetünk **asszociációt** a szó és a jelölt tárgy között képek vagy reáliák felhasználásával; és végül – egynyelvű osztály esetén – **fordítással** is megadhatjuk a jelentést. Ez utóbbi lehetőség egyértelműen utal arra, hogy – szemben a szélsőséges direkt módszer teoretikusaival – Palmer viszonylag mérsékelt álláspontot követ tanaiban. A fordítással időt lehet megtakarítani, és akkor is magyarázatra kényszerülünk, ha valamely olyan jelenséget tárgyalunk, amely a kiinduló nyelvből és kultúrából hiányzik. Mivel szerinte a jó fordítás a nyelvi nagy egészek ekvivalenciáján alapul, csak azt kell elkerülni, hogy a diákok a két nyelv apró részletei között próbáljanak izolált ekvivalenciákat felállítani. Nincs szó tehát a fordítás hirdetéséről, inkább csak szükségességének elismeréséről: „transfere necesse est”.

A középső (középhaladó) szakasz legfontosabb motorja Palmer szerint a **memorizálás**, az automatikus emlékezés. Erre az állandó erőfeszítésre saját szót gyártott Palmer (catenizing), amely szándékában tágabb jelentésű, mint például a magyar ’magolás’ szó. Meggyőződése szerint minden mondatot, amit csak kimondunk vagy leírunk, azt már vagy kimondtuk korábban egészében, vagy ha nem, akkor a mondat egyes darabjait mondtuk már ki automatikusan. Palmer nyelvtanári világában a nyelvtani szabályok „mikrokozmoszához” (megint csak Palmer saját szóhasználat) kétféle nyelvi anyag kapcsolódik: az úgynevezett **elsődleges** anyag és a **másodlagos** anyag. A megkülönböztetés nem nyelvészeti, hanem nagyon is gyakorlatias: az elsődleges anyag az, amelyet integráltan, mint egy-egy egységet memorizálni kell, „be kell vágni”, mert a másodlagos anyagok majd ezekből épülnek fel. Palmer tehát azt tanácsolja, hogy erőteljesen támaszkodjunk a memorizálásra, hiszen a diák előrehaladása csak a fluens, jól használt mondatok számából derül ki (már csak azért is, mert gyakran egy szólancot könnyebb memorizálni, mint külön-külön megtanult, egyes darabjait összegezni). Ezenkívül, ha egyben tanulunk meg bizonyos nyelvi egységeket, akkor a hiba ki van zárva, amely lehetőség bármikor fennáll,

ha a mondattá formálás, mondatfűzés nyelvtani spekuláción alapul. Automatizálás esetén a diák megszabadul attól a tehetől, hogy nyelvtani kételyek közepette állítson össze egy mondatot vagy egy mondatdarabot, amely alkalmanként több mint egy tucat mentális műveletet jelenthet. Ez persze nem jelenti azt, hogy Palmer tagadta volna a nyelvtani és szemantikai szabályok összeegyeztetésének szükségességét a tanulás során. Ezeket az átalakításokat és kombinációkat, amelyeket a lexikai és grammatikai minták alkalmazása jelent, „konverzióknak” nevezte.

Haladó szintről akkor beszélhetünk, ha a nyelvi közeg társalgás, olvasás, írásbeli fogalmazás, vagyis az összetettebb készségek alkalmazásán alapul. Ekkor kell kialakítani a helyes nyelvhasználati szabályokat, és nyelvtani szabályokat csak akkor kell tanítani, amikor már számos morfológiai vagy szintaktikai magyarázatú szabályszerűség a szokás szintjén rögzült.

Nem kerülhetjük meg e helyütt Palmer néhány **nyelvészeti** elképzelését sem, különösképpen azért nem, mert Palmer szerint a nyelvtanulás filológiai alapú, de nem irodalmi alapú. Az irodalomhoz már igen fejlett nyelvtudással kell elérkezni. Palmer számára a nyelv azonban nem egy már korábban feltalált kategóriákba illeszkedő valami, hanem minden nyelv természeti jelenségek sora, amelyeket a tanulás céljára analizálni szükséges. Vezessünk be néhány sajátos palmeri szakkifejezést a szemléleti különbségek érzékeltetésére.

Lexikológiai kategóriák: monologs (egyetlen szóból álló különálló egységek); polylogs (szócsoportok); miologs (például igeikötők vagy ragozások – nyelvtani funkciókat kifejező egységek); alogisms (ezek a jelentéssel bíró hangsúly-, illetve intonációs jelenségek). Nyilvánvaló, hogy Palmer igyekszik elkerülni a szó vagy szavak mint teljesen autonóm egységek használatát, vagyis egy nyelvtanulási szempontból funkcionális kategóriarendszert állít fel. A morfológiában a hangokkal a fonetika, a fonémákkal a fonológia, a betűkkel a helyesírás és – újabb palmeri szó – az ’etimonokkal’ az etimológia foglalkozik.

E sajátos nyelvészeti leírásban a legizgalmasabb fogalom az **ergon**, amely egyféle szintaxist jelent. Palmer meghatározása szerint az ergonok nyelvtani funkcióknak az egységei, és felosztásaikban mondatmintákról és rögzült kifejezésekről beszél, amelyekből az előbbiek még tovább bonthatók, az utóbbiak pedig már tovább fel nem oszthatók. Az ergonok tanában egy olyan szempont is felbukkan, amely a magyar funkcionalista hagyományokban egyáltalán nem új, hogy tudniillik a szófajiságnál az adott szavak mondatban betölthető szerepe (a magyar nyelvtanban a mondattani elemzés szerinti szerep) fontosabb lehet, mint a formális leírás. Ugyanakkor az ergonok tanában mintha Prendergast elfeledett „mastery system”-je éledne fel, vagyis Palmer **mikrokozmosza** nagyon is hasonlít azokhoz a magmondatokhoz, ahhoz a közös lényeghez, amelyből aztán – egy későbbi nyelvészeti tudás alapján – mintha a transzformációs-generatív nyelvtan (Chomsky) elképzeléseit lelnénk fel ösztönös nyomokban. Már tudniillik azt, hogy van egy szűkebb, egy lényeges, alapvető tudások (szabályok) halmaza, egy elsődleges anyag, amelynek segítségével (az egyfajta végességből) végtelen számú, helyes nyelvi anyag generálható. Palmer ergonjai azonban jobban hasonlítanak a strukturális nyelvészet tipikus mondatmintáira (sentence pattern), mint a Chomsky-féle nyelvészet szabályrendszereire. Palmer funkcionális nyelvtani egységei, ergonikus rendszere csoportokat állít fel (ahol az M-csoportok a szóosztályok, a P-csoportok ezek kombinációi – vö. phrase structures).

Laikus funkcionális nyelvтанában Palmer az M-csoportokból kombinált P-csoportokkal alkotja meg a szintagmatikus viszonyokat (vagyis ezek a felelősek a láncolatért), míg az úgynevezett S-csoportok teszik lehetővé a paradigmaticus választásokat az M-csoportokon belül. Palmer ezekkel a megállapításaival olyan nyelvészeti megoldásokat feszegetett, amelyeket megfelelő tudományos szigorúsággal csak egy fél évszázaddal később sikerült leírni. Az viszont kétségtelen tény, hogy a nyelvi fejtegetések bonyolult kombinatorikája számos kortárs nyelvtanár számára – Prendergasthoz hasonlóan – az ő műveit is emészthetetlenné tette.

Már ebben az első munkában is nyilvánvaló, hogy Palmer tudományos módszertanának kidolgozásában mind a nyelvészetre, mind a pszichológiára, mind a pedagógiára támaszkodott. Pszichológiai elveit részletesebben adja meg 1921-es művében, ezért erről majd ott szólnunk. Itt viszont meg kell említenünk még néhány pedagógiai elképzelést, amelynek azonnali pszichológiai, illetve nyelvészeti vetületei is vannak. Ilyen például annak a hangsúlyozása, hogy a nyelvtanítási módszer mind a négy készséget köteles fejleszteni (egy teljes körű nyelvtanulási élményben ma már hatféle készségről beszélünk a négy alapkészségen túlmenően, a fordítás és tolmácsolás készségeit is beleértve). Mint-hogy még mindig az ideális haladás problematikája a legnagyobb pedagógiai kihívás, Palmer objektív és szubjektív feltételeket szab a megfelelő útvonal és sebesség kijelöléséhez.

Eszerint a nyelvtanulás **szubjektív feltételeit** maga a diák hordozza magában, az ő korábbi nyelvtanulási tapasztalatai, tette foghatósága, eddigi tudása a legfontosabb szubjektív elemek, amelyek között általános szellemi befogadóképessége mellett semmiképpen sem kell alábecsülni a nyelvérzék, a nyelvi képességek fejlettségét. Ebből a szempontból nincs módszertani elvtelenség, a legjobb módszer mindig az, amely a kijelölt célok elérése érdekében a legtöbbet hozza ki a diákokból.

A külső **objektív tényezők** között elsősorban a célnyelv a meghatározó összetevő, ugyanis mind az eltérések, mind a hasonlóságok okozhatnak problémát a nyelvtanulóknak, és néha nehéz eldönteni, hogy a kettő közül melyik a veszélyesebb. Előfordulhat, hogy egy teljesen más dimenziójú nyelvet a tanuló fegyelmezettebben fogad. A kurzus időtartama, az elérni kívánt szint, a választott módszer, a célba vett készségek mind-mind a külső objektív tényezők közé soroltattak Palmer 1917-es könyvének harmadik részében.

3.3.3. Néhány alapelv az 1921-es metodikából (The Principles of Language Study)

Palmer ebben a munkájában rövidebben, de sokkal következetesebben fejti ki tanítási módszereinek alapelveit, mint a fentebb elemzett műben. Az általa preferált módszer egy több irányból történő megközelítés (multiple line of approach), amelyet mai jelen-tésben **multidiszciplináris** megközelítésnek fordíthatnánk, benne az uralkodó nyelvészet, pszichológia és pedagógia triászával. A mű egy része – bár ki nem mondottan – tantervelméleti és tervezési kérdéseket feszeget, amelyeknek legfontosabb szemléletbeli elemei a **fokozatosság**, a **konkrétság**, az **arányok** betartása és az **ésszerű előrehaladás** elve. Konkrétságon Palmer a nyelvi példák gazdagságát, bőségét érti, az arányosságokon pedig a készségek egymáshoz viszonyított arányát. Fokozatosságon ugyanazt érti, mint amit már Comenius, hogy tudniillik az ismerttől haladunk az ismeretlen felé apró lépé-

sekben. Későbbi tankönyvszerzők misztifikálták a fokozatba állítás fontosságát, és szemben Bloomfield vagy Palmer elképzelésével, nyelvtani formációkból indultak ki. Palmer szerint fontosabb, ha a diák először egy piciny, de rendkívül fontos szókincset asszimilál (ma minimumszókincsnek nevezhetnénk), és csak később kombinálja ezeket a szavakat mondatokká vagy hosszabb beszédegységekké. A készségek fejlesztésén túlmenően a módszer teljes kiegyensúlyozottságában is arányosságra törekedett, tehát ha intenzív (analitikus) olvasást alkalmazunk, akkor legyen a kurzusban extenzív (szintetikus) olvasás is. Ha sok nyelvtani drillt alkalmazunk, akkor a rigorózus gyakorlással arányosan legyenek kötetlen gyakorlati formák is jelen.

Az előrehaladás ésszerű rendje (rational order of progression) nem a kurzus tempójára vonatkozik, hanem arra a sorrendiségre, ahogy az idegen nyelvi anyaggal dolgozunk. Szövegszinten már korábban is utaltunk erre a rendre, miszerint először fel kell ismerünk, és képezni kell tudni az idegen nyelv hangjait, hangsúlyait, intonációs formáit külön-külön és együtt is, majd ezt követően memorizálni kell minden elemzés nélkül olyan tipikus, jellegzetes, gyakori mondatokat, amelyeket a tanár vagy a tankönyvszerző választ ki a tanuló számára. (Ebben az elemzés és értelmezés nélküli memorizálásban jól felismerhető Palmer rokonsága Prendergast elképzeléseivel.) Csak ezt követően kerül sor (az ergonok segítségével) szabályos vagy akár szabálytalan mondatok megalkotására. E sorrendiség végső fázisa az, amikor a szótári kifejezéseket (vö. etymons) működő mondatokká, működő mondategységekké (ergonokká) vagyunk képesek formálni. A kilenc alapelv közül, amelyet Palmer ebben a művében elemez, öt – mint ahogy azt már korábban érzékeltettük – főként a tantervvel és az osztálytermi megoldásokkal foglalkozik. Munkásságának megértése szempontjából fontosabb számunkra az első négy, amelyekben **szokások megformálásáról, nyelvhelyességről, motivációról és a bevezető szakasz** fontosságáról beszél (habit formation, accuracy, interest, initial preparation).

A szokások kialakítása és az adaptálódás. Mivel Watson (1913) és Thorndike (1911) elképzelései még kevésbé voltak ismeretesek, Palmer ezek hiányában írta meg 1921-es munkáját. Ennek ellenére a legfontosabb alapelvet – hasonlóan a behaviouristákhoz – éppen a helyes nyelvi szokások kialakításában látta. Mindnyájan fel vagyunk ruházva az a képességgel, hogy elsajátítsunk egy beszélt nyelvet, ezért úgy tűnik, hogy a nyelvi készségek felfutása egy **nem tudatos asszimiláció következménye**. Palmer világosan látja a különbséget a való életben lejátszódó ösztönös asszimiláció (amely a hallásértés segítségével és ismétlésekkel zajlik) és az osztálytermi tanulás között, ahol már nem spontán képességekről van szó, hanem úgynevezett **tanulási képességekről** (studial capacities), amelyekben az olvasás és az írás fejlettsége meghatározott tényező. Palmer még azt is megkockáztatja, hogy a spontán képességekre a beszédkészség elsajátításánál, míg a tanulási képességekre az írott nyelvi műveltség kialakításánál van szükség. Ezekkel a leírásokkal Palmer érzékletesen előrehozta azt az elsajátítás kontra tanulás ügyében kirobbant vitát, amely majd Krashen nevéhez kötődik a nyolcvanas évek elején. Palmer azonban világosan látja, hogy a nyelvtanulás olyan komplex jelenség, olyan sokféle szempontot kell figyelembe venni, hogy minden képességünkre szükség van, amikor a nyelvtudást meg akarjuk szerezni. „Nem szabad sem spontán energiáinkat, sem intellektuális képességeinket lenézni, mindkettő szolgál bennünket, mindkettőnek megvan a helye egy jól megtervezett programban, mindkettő képes kiegyensúlyozni a másikat, vagy éppen

kiegészíteni, ha arra van szükség. Ha valamelyik oldalt túlzásba vesszük, az már torzítás a diák szempontjából – a beszédszociológus számára az egyik legfontosabb probléma annak eldöntése, hogy bizonyos körülmények között melyikre kell inkább támaszkodni” – írja Palmer a könyv első részében (1921: 22).

A **motivációról** szóló fejezetben (The Interest Principle) mai szemmel nézve Palmer pedagógiai közhelyeket fejtet – közhelyeket, amelyeket gyakran ma sem tartunk be. Szerinte a motivációt leginkább a következő négy tényező befolyásolja: az osztálytermi megoldások változatossága, játékosága; a tanár és diák közötti jó viszony; a tudatosság, amelynek jegyében a tanulók tudják, hogy mi történik a nyelvtanulási folyamat során; és végül az előrehaladás vagy legalább az előrehaladás képzetének biztosítása.

A **nyelvtanulás kezdő szakaszának fontossága (initial preparation)**. Ebben a leírásban már nem csak az szerepel, hogy a nyelvtanulás kezdetén elképzelhető egy olyan inkubációs szakasz (vö. Krashen: silent period), amikor a diák még asszimilál, magába nyel, és nem kíván megszólalni. Itt inkább arról szól a szerző, hogy előnytelen az elmélettel kezdeni. A legfontosabb az, hogy a diák új nyelvi szokásokat alakítson ki, és tekintsen el a régiektől. Az is fontos, hogy felkészítsük a diákot arra, hogy tudatosan próbáljon a tudatalattijára támaszkodni (!), mert így esetleg sikerül elterelni a figyelmét a nyelvi anyagról mint nyelvtani jelenségekről. Azt is meg kell próbálni kifejleszteni, hogy minden elemzés és egyéb részletezés nélkül a diáknak sikerüljön meghallani egy-egy rövid közlés lényegét. Úgy is mondhatnánk, hogy Palmer „elterelő” gyakorlatokat ad közre a hallásértés fejlesztése, a kiejtés javítása, az utánzási készség élénkítése céljából. Tény és való, hogy az idegenszerűség leküzdésére, illetve közelhozására, a megbarátkozásra mind a mai napig kevés időt és energiát szánunk.

Külön érdemes felfigyelnünk még két olyan alapelve, amelyek jól megférnek egymással Palmernél, jöllehet a nyolcvanas években ezekből is kiváló vitatéma keletkezett a nyelvhelyesség kontra folyamatos beszéd (accuracy versus fluency) témakörben. Palmer legfontosabb követendő alapelve a **szokások megformálása**, amely egy gyakorlati folyamat, egy természetes folyamat, amelyben véletlenszerű sorrendben ismétléssel és gyakorlással érjük el az automatizmusokat. Ugyanakkor fontosnak tartja Palmer azt is, hogy a nyelvhelyesség, a **nyelvi pontosság** fontosságának érzetét minél előbb elültessük, mindegy, hogy hangképzésről, intonációról, helyesírásról, ragozásokról, mondat szerkezetekről vagy a jelentések átvitelének pontosságáról van szó. A nyelvi szokások megformálása szintúgy érdekfeszítő és izgalmas kell legyen, mint bármely más osztálytermi nyelvi munka. A változatosságot Palmer szubsztitúciós táblák segítségével biztosítja (1916-os Colloquial English című munkájának első részében száz szubsztitúciós táblát ad közre). Ezekből és más tankönyveiből is láthatjuk, hogy célja a nyelv alapmintáinak, legjellegzetesebb szerkezeteinek memorizálása volt, amelynek alapján azután majd képes lesz a diák más mondatokat is kreálni (vö. elsődleges és másodlagos anyag). A nyelvi szokások kialakításának ezzel a módszerével Palmer – ha nem is olyan egysíkúan, mint ahogy az időnként később történt – előrevetíti az audiolingvális módszer hírhedt mondatmintákon alapuló gyakorlatait (pattern drills). Ugyanakkor a nyelvi pontosság követelményében, a szokásformálás, az automatizálás kialakítása nem jelenti azt, hogy akár átmenetileg is feladjuk a nyelvhelyesség iránti követelményt (eltérően attól, ahogy sok módszer a későbbiekben cselekedett).

3.3.4. Palmer hozzájárulása a nyelvpedagógia fejlődéséhez

Mint láttuk, Palmer olyan módszertani rendszert hozott létre, amelyben az elméleti megalapozás jól kidolgozott, az eljárások sorrendje rendszerezett, és a gyakorlatban is működött. Beszédcentrikusságában Palmer megmaradt a direkt módszer tanítványának, annyiban azonban eltávolodott a reformmozgalomtól, hogy a mondatminták gyakorlását fontosabbnak tartotta az egészes szövegeknél. Az a tény, hogy a mondatminták öncélúnak tűnő gyakorlása különleges terhet jelent a nyelvet tanuló számára, még nem derült ki. Sweetre emlékeztetően Palmer különlegesnek tartja a nyelvtanulást, szinte kiemeli a pedagógia más rendszereiből, és technikai kérdésként kezeli, amelynek nincs feltétlenül szüksége arra, hogy tudományosan magyarázható legyen, az egyetlenegy „igazolás”, amelyre szüksége van, a nyelv sikeres elsajátítása. A Palmer-féle nyelvelsajátítás során először **fiziológiai** szokásokat kell fölvenni (az idegen hangrendszer produkálása), majd **pszichológiai** kell átélni az új hangrendszer és a szavak formája közötti jelentést, és csak ezen erős fiziológiai és pszichológiai rendszer támogatásával lehet nekilátni a helyes alaktani és mondattani: **nyelvtani** „szokások” kialakításának. Ez a program azt mutatja, hogy Palmer óriási tapasztalatára alapozva olyan tudományos módszert igyekezett megalkotni, amelynek alkotóelemeiként a nyelvészet, a pszichológia és a pedagógia alkalmazásai szerepeltek. Ez a multidiszciplináris megközelítés – némely új tudományágakkal gazdagítva – mind a mai napig érvényes a nyelvpedagógiában.

Palmer egyik legnagyobb erénye az, hogy képes volt kompromisszumot kötni egy-mással látszólag ellentétes, de nem kibékíthetetlen folyamatok között. Világosan látta azt, hogy a nyelv olyan szerkezetek összekapcsolódása, amelyeket jobb egészként elsajátítani, ezért hangsúlyozta az úgynevezett elsődleges tananyag memorizálásának, ha úgy tetszik, „bemagolásának” szükségességét. Másfelől bizonyos formális nyelvtani elemeket sem hanyagolt el, mert az alpminták túltanulását követően (overlearning) a nyelvi pontosságra is nagy hangsúlyt helyezett. Ilyen kibékíthetetlennek látszó ellentétet oldott fel (lásd fentebb) Palmer a nem tudatos asszimiláció és a tanulási kapacitás egyenrangú felhasználásában (vö. az ösztönös és tudatos tanulás Krashen-féle kontrasztja). Palmer ezzel a két metodikájával – Sweethez hasonlóan – a nyelvpedagógia alpműveit írta meg, amelyekben a terminológiai furcsaságok és itt-ott ellentmondásos magyarázatok dacára éppen a kiegyensúlyozottság, az arányosság a legnagyobb erény, amely csak akkor sugározhat egy-egy metodikából, ha a szerzőnek egészes, és azon belül harmonikus belső képe van a nyelvtanulás és nyelvtanítás DNS-láncáról, nyelvtudást generáló genetikájáról.

4. Az intenzív módszer

4.1. Az intenzív módszer előzményei és kialakulása

Az előző fejezetekben sok szó esett a nyelvpedagógiai gondolkodás fejlődéséről. Különösen brit szerzők mutattak fel néhány egyszerű „alkalmazott nyelvészeti” pillanatot, bár ez a terminológia akkor még nem volt ismeretes. Howatt (1984: 265) szerint a kifeje-

zés először az 1948-ban publikált Language Learning folyóirat alcímében jelent meg (A Quarterly Journal of Applied Linguistics). A folyóiratot Fries alapította, ebben kívánták népszerűsíteni azokat az elképzeléseket, amelyeket a michigani egyetem angol intézetében (ELI, English Language Institute) fejlesztettek ki. Ez az intézet lett a strukturalista nyelvtanítás bölcsője – annak a módszernek az őstét fejlesztették ki itt, amely később a világ legnépszerűbb és legnagyobb tömegeket tanító módszerévé vált audio-lingvális módszer néven. Ha időben nem is nagyon, de térben mindenképpen messzire előre szaladtunk ezzel a megjegyzéssel a direkt módszer és az olvastató módszer különféle változataitól, az egyszerűsítő módszerek Basic Englishétől az amerikai nyelvészet és pszichológia uralmáig vezető úton. Hiányzik a fordulópont, egy külső-belső kényszer, egy logikai kapocs, egy szemléleti változás. Mindezekre egyetlenegy kifejezéssel lehet válaszolni: az **intenzív módszer**. Annyit azonban már előljáróban megjegyezhetünk, hogy a módszer kialakulását kísérő jelenségek elméleti-logikai szempontból jóformán fontosabbak, mint a dokumentálhatóan csak néhány esztendőtt megélt módszer maga. Magyarázatra szorul az is, hogy a nyelvtanításban, nyelvészeti témákban kiváló Ticknor, Longfellow, Webster öröksége dacára epigon amerikai nyelvtanítás miként vált néhány év alatt a nyelvészeti és nyelvpedagógiai gondolkodás avantgárdjává.

Az amerikai nyelvészeknek igen hamar alkalmuk nyílt arra, hogy elméleteiket a gyakorlatban is bizonyítsák. Egyfelől a kontinensen föllelhető őshonos nyelvek feltérképezése készítette őket az alkalmazások metodikai végiggondolására. Másfelől az a szellem, amelyet főként Bloomfield képviselt, hogy tudniillik a nyelvészet hasznos kell legyen a közösség számára, igen gyakorlatias munkákat is eredményezett. Így az amerikai antropológiai nyelvészet olyan kiemelkedő leíró nyelvészei, mint Boas és Sapir, szemléletükben nem különböztek az amerikai strukturalizmus atyjának tekinthető Bloomfieldtől. Lakonikus című fő művében (Language, 1933) Bloomfield már külön fejezetet szentelt az alkalmazásoknak, amelyben helyet kap a nyelvészeti elképzelések pedagógiai alkalmazása is (minthogy Bloomfield egyik kedvenc területe a gyermekkori olvasástanítás fejlesztése volt). Az Amerikai Nyelvészeti Társaság meg akarta őrizni, életben akarta tartani az őshonos indián nyelveket. A gyűjtőmunka fejlesztette a módszereket, a tudományos cikkek pedig összefoglaló munkákhoz vezettek. Ugyanennek a társaságnak a felkérésére írta Bloomfield 1942-ben a Rövid kalauz az idegen nyelvek gyakorlati tanulmányozására (An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages) című munkáját. Mindeközben az Egyesült Államok is belépett a II. világháborúba, és egyre többször kellett találkoznia azzal a jelenséggel, hogy valamely helyi, egzotikus nyelv akárcsak alapfokú ismerete is emberéleteket menthet. Ennek érdekében a hadsereg különleges képzési programjában (ASTP, Army Specialized Training Program) magas óraszámra kezdték tanítani a háborús helyzet diktálta idegen nyelveket, és váratlanul Bloomfield nem erre a célra készült rövid (egy év) metodikai munkáját használták kiindulópontul. 1943-ban közel tizenötezer katonát képeztek az ASTP keretében, mintegy két tucat nyelven. Kevesen tudják, hogy az egyik ilyen nyelvi kiképzőprogram tankönyvsorozatában (The Spoken Language Series) maga Bloomfield írta a Beszélt holland nyelv és a Beszélt orosz nyelv című tankönyveket.

4.2. Az intenzív módszer elmélete

Rendkívüli jelentőségű ez a módszer abból a szempontból, hogy a nyelvtanítás történetében először léptek föl nyelvészek együtt és közvetlenül egy nyelvtanítási módszer kialakítása érdekében. A módszer eredeti neve az ASTP-n belül egyszerűen csak **katonai** módszer (amely csak megközelítő fordítása a GI Method lehetséges jelentéstöbbleteinek). Gyakorlott nyelvtanárok számára az új elképzelés legfontosabb üzenete az intenzitása volt (alighanem innen ered a későbbi elnevezés). Egy-egy turnus hat hétig tanult, napi tíz órában, mindehhez még hozzájött heti tizenöt óra gyakoroltatás anyanyelvű beszélővel, és mintegy húsz-harminc óra egyéni tanulás. Ilyen mennyiségű nyelvtanulási munkát valóban csak parancsszóra lehet teljesíteni. Egy ilyen változás azonban önmagában aligha tenne sikeressé egy kurzust: az **intenzív módszer** olyan elméleti és gyakorlati változtatásokat is hozott, amelyeket átvezetésnek tekinthetünk a korai huszadik századi és a mintegy két évtizedig egyeduralgó audiolingvális módszer között.

A módszer egyik nagy újítása az volt, hogy a nyelvtanítás történetében először két személy foglalkozott a kis létszámú diáksággal, kétszemélyes csoportos tanítás formájában. Az ötletet Bloomfield esszéjéből merítették, ahol a szerző eredetileg az ismeretlen nyelv feltérképezésére használ anyanyelvű adatközlőket. Így lett az intenzív módszer gyakorlati alkalmazásában az egyik „tanár” az anyanyelvű adatközlő (informant), aki irányított beszélgetésbe bocsátkozott a diákokkal (a történeti hűség kedvéért megemlítjük, hogy a GI Method másik ismert neve angolszász területeken az **Informant Method** volt, amelynek fordítása a kísérteties informátoros módszertől az anyanyelvű adatközlős módszerig terjedhet nagyjából egyforma fordításképtelenségi hányados mellett). Mint-hogy nem állt elegendő idő rendelkezésre ahhoz, hogy a diákok maguk fedezzék föl a bemutatandó ismeretlen nyelvet, szükség volt egy másik tanárra is. Ez a másik tanár – a tulajdonképpeni oktató – a „nyelvész” nevet viselte, mivel az ő tiszte volt a nyelvtani jelenségek, illetve bármely más tudnivalók magyarázata. Mivel az adott nyelvi formáknak a köznyelvi társalgás lehető legegyszerűbb kifejezéseit válogatták, a feladat az volt, hogy ezt a minimumnyelvet a jelöltek a lehető legtökéletesebb formában, a lehető legtermészetesebben adják elő. Minimumszintre törekvő tananyag maximális szintű automatizáltsága volt tehát a cél, és ehhez az eddigi nyelvtanítási gyakorlatban még nem ismert, páratlan intenzitású beszédgyakorlat-sorokat kellett kialakítani.

4.3. Az intenzív módszer gyakorlata

A gyakorlati osztálytermi munkát úgy kell elképzelni, hogy az anyanyelvű beszélőt úgy használták, mint később a magnetofont: feladata a szó- vagy mondatformák autentikus kiejtése volt. A „nyelvész”, vagyis az oktató, aki magyarázta az anyagot, végezte a munka oroszlánrészét: neki kellett lebonyolítania a különféle gyakorlatokat. Egy-egy dialógus feldolgozásának meghatározott gyakorlatrendje volt, ezek a következők (vö. Titone, 1968: 106):

1. **Utánzás (imitation).** Az új szókincset szóról szóra kellett ismételni. Minden egyes szót kétszer kellett kiejteni a diáknak. A hibákat azonnal javították.
2. **Ismétlés (repetition).** A diák minden mondatot kétszer ismételt előzetes segítség nélkül, és így minden egyes mondatot jól megismer, egyben először memorizál.
3. **Fordítás (translation).** Az oktató elmondja a mondatot anyanyelven, és a diák lefordítja célnyelvre.
4. **Forgatás (rotation).** Az első mondatot kapja az első diák, a másodikat a második diák, és így tovább az osztályban. Azután az első mondatot adják a második diáknak, és így tovább, amíg végül is minden egyes diák el nem kezdte az első mondatnál. Ez tehát azt jelenti, hogy ha van egy tízfős csoport, akkor az egy-, maximum kéttucatnyi mondatból álló társalgást tízszer mondják el egymás után. Mivel azonban a kezdés helye változik, így minden egyes diákra mindig egy másik mondat jut. Tízszori ismétlés után a legtöbb diák már az egész dialógusra emlékszik, vagyis a rotáció kiváló memorizálási, illetve memóriafejlesztési gyakorlat is egyben.
5. **Megszakításos ismétlés (discontinuous repetition).** Miközben intenzív figyelmet fordítanak a kiejtés és az intonáció pontos utánzására, az instruktor véletlenszerű sorrendben veszi a mondatokat, egy-egy mondatot elmond a célnyelven, és azután azt mondja a diáknak, hogy ismételd vagy fordítsd. Minden diáknak részt kell vennie, de egyik diák sem tudja, hogy mikor mit fognak kérdezni tőle. Mint látjuk, ez a gyakorlat a véletlenszerűség bevezetésével már inkább arra számít, hogy a dialógust megtanulták a diákok, így tehát a gyakorlat már ellenőrző jellegű.
6. **Társalgás (dialogue practice).** Rövid, de autentikus társalgásokat használtak. Az instruktor kezdi a társalgást azzal, hogy gyakorol az első diákkal. Azután az első diák ugyanezt a dialógust elismételi a második diákkal, de közben szerepet cserélnek. Szokásban volt még az óra elején vett tananyagnak az óra végén való megismétlése, illetve az előző óra anyagának átismétlése.

4.4. Az intenzív módszer hatása

Az intenzív módszer furcsaságát az a paradoxon okozza, hogy egy minimális szintet kellett elérni, de azt a keveset maximális szinten kellett előadni. Minimális vagy majdnem semmis volt például a nyelvtan szerepe, a szókincs vagy a nyelvi elemek izoláltsága; annál nagyobb volt a szerepe a kiejtésnek, a folyamatos, hihető, határozott, mondatszintű beszédnek. Az intenzív módszer módszertan-történeti jelentősége az, hogy utánzó, ismétlő, mondatforgató, drillező, túltanuló technikái mintegy előlegezik az audiolingvális eljárások világát; a tanítás megosztottsága, a csapatmunka megjelenése, az egymástól való függés pedig újfajta pszichológiai helyzetet teremtett.

Bár később ezeket az intenzív nyelvi programokat tudományos alapon is fejlesztették (pl. a Defense Language Institute az Egyesült Államokban), lehetetlen fel nem ismerünk a direkt módszer néhány jól ismert elemét is (pl. roncsautón tanulták az autó megfelelő részeit németül). Az intenzív módszer napi 5-8 órás nyelvtanulást jelentett. Az egész módszer félremagyarázása volt az a későbbi üzleti fogás, hogy az intenzív módszerek a nyelvtanítás megváltói. Olyan kurzusokat hirdettek, mint „hogyan tanuljunk meg

egy nyelvet 5 nap alatt”, „azonnali nyelvtudás” stb. Bár az intenzitás mai módszereinknek is kétségtől állandó alkotóeleme, egyik nagy erénye a világháború alatt kifejlesztett intenzív módszernek éppen az, hogy – főként az Egyesült Államokban – utat nyitott a fejlett pszichológián alapuló audiolingvális módszerek felé. Mindezek már a nyelvtanítás modern korának számítanak, amelyek közelebről rokoníthatók a jelenlegi módszerekkel. A háború után a tudományos kutatás jelentősen megerősödött a pszichológia, szociológia, pszicholingvisztika és a szociolingvisztika területén. Új technológiák jelentek a nyelvtanításban a magnetofon, a nyelvi laboratórium, a rádió, a televízió és a film belépésével. Az iskolában is megjelentek az oktatásszervezési újítások, mint például az intenzív nyelvtanítási programok, a kétnyelvű iskolák, az individualizált oktatás. Minden új módszer igen ambiciózus nyelvi anyagokkal állt elő, amelyet megfelelő kutatással, tanárképzéssel igyekezett sikerre vinni.

5. Az audiolingvális módszer

5.1. Az audiolingvális módszer előzményei és elmélete

A módszerek mögött – mintegy tükör által homályosan – érzékelhetjük a nyelv szemlélet lassú változásait. A nyelvtani-fordító módszer fakulásával együtt halványodott az írott nyelv mint nyelvi standard képe, és átadta helyét a direkt módszerben a beszélt nyelv primátusának. A nyelvtani-fordító módszer máig tartó metamorfózisaiiban főként a fejlett leíró nyelvészet és a történeti összehasonlító nyelvészet eredményeire támaszkodik, a huszadik századi módszerek előhírnöke azonban a fonetika. Általában elmondhatjuk, hogy a legújabb tudományos eredmények mintegy öttől húsz évig tartó intervallum alatt jelennek meg az alkalmazott nyelvészeti ihletésű nyelvpedagógiában. Az audiolingvális módszer kialakulása a negyvenes, ötvenes évekre tehető, amikor a szakemberek már ismerhették Saussure modern „elméleti” nyelvészetét, a prágai iskola fonémaelméletét, az amerikai antropológiai nyelvészetet a szociolingvisztika csíráival és főként a Bloomfield által elindított strukturalista nyelvészetet. Nem állíthatjuk, hogy ezek a modern nyelvészeti fejlemények – akárha homályosan is – mind tükröződnek az audiolingvális módszer elméletében és gyakorlatában. Az viszont bizonyos, hogy a strukturalista nyelvészet egyes elemei már megjelennek a nyelvtanításban, és a módszer lényegéhez tartozó technikák (pl. mintamondatok gyakorlása) értelmetlennek lennének strukturalista nyelvelemzés nélkül.

Az audiolingvális módszer azzal a **nyelv szemlélettel** azonosíthatja magát, amely a nyelvet többszörösen véletlenszerű rendszernek tekinti, és amelyet formálisan kezel, formális tulajdonságok alapján osztályoz, miközben a jelentéssel kapcsolatos problémákat félresöpri, negligálja. Az audiolingvális módszer is a beszédet tekinti elsődlegesnek, amelyben a hangok a kézzelfogható tények, amelyeket vizsgálhatunk. Mind többször, és az audiolingvális módszer esetében is, megjelenik az a felismerés, hogy a nyelv célja a kommunikáció. Ennek ellenére, az „üzenet” jelentésétől függetlenül, az üzenethordozó

nyelvi kódot ízekre szedi, legkisebb egységeire bontja a tökéletes leírásra vágyó tudományos kíváncsiság. Nem feledhetjük, hogy a nyelvi elemzés, a nyelvi analitika nem strukturalista találmány, hanem réges-régi grammatikai hagyomány. Nyelvtani szövegelemzésekkel már a Port-Royal grammatikusai is foglalkoztak, igyekeztek a nyelvet a lehető legkisebb elemeire szétszedni. Ez az analitika rendkívül hasznosnak bizonyult a nyelvtani elemzésekben, illetve még később az etimológia és az összehasonlító nyelvtörténet megjelenésekor. Volt idő, amikor a szövegmagyarázatot (*explication de text*) önmagában is módszernek tekintették. A strukturalista elemzést, illetve annak módszertanát az etnikai-antropológiai nyelvészet amerikai úttörői formálták nyelveket feltérképező és megővni kívánó „terepgyakorlataikon”. Kiadós mintákat rögzítettek a még fellelhető eredeti nyelvallapotokból, majd ezeket a nyelvi jelenségeket elkülöníthetőségük alapján szegmentálni és osztályozni kezdték, hogy minél teljesebb „leltárt” állíthassanak össze az előforduló nyelvi jelenségek teljességéről. Az egyik legizgalmasabb feladat a komplex mondatszerkezetek lépésről lépésre történő egyszerűsítése, amelyben az összes alkotórész feltárásával és egyszerűsítésével eljuthatunk az ún. magmondatokig, amelyekből minden egyes nyelvben meglehetősen kevés található. Ugyanezt a folyamatot a fokozatos bővítéssel ellenkező irányban is megtehetjük, a magmondatokból eljuthatunk a bonyolultabb szerkezetű mondatokig. A strukturalista nyelvész célja akár képletek formájában is felírni azokat a leggyakoribb és az adott nyelvre leginkább jellemző mondatszerkezeteket (*sentence patterns*), amelyeknek az elsajátítása az audiolingvális módszer teoretikusai szerint viszonylag hamar képessé teszi a jelöltet arra, hogy a cél nyelv tipikus mondatait adja vissza. Nyilvánvaló, hogy egy adott nyelvelmélet már többször emlegetett tükröződése meglehetősen áttételes, és csak főbb vonásaiban emlékeztet egy-egy nyelvreírás rigorózus képleteire. A nyelvtanításban – tudományos avantgárd helyett – gyakoribb a machiavellista haszonlesés: csak azokat az elveket alkalmazzuk, amelyek eredményességgel kecsegtetnek, de még ebből a szempontból sem feltétlenül bizonyos a következtettség. Így aztán előfordulhat, hogy egy alkalmazott nyelvészeti megoldásban, ha több az analógia, mint az anomália, már örülnünk kell.

A bizonyosság a nyelvek leggyakoribb szerkezeteinek tanulásában és tanulhatóságában még nem elegendő a nyelvi viselkedés kifejlesztéséhez. A nyelvészeti elképzelésekkel különösen egybecsengő tanuláselmélet is hozzájárult ahhoz, hogy a kezdetben lenézett technológia hatékony, egész tömegeket nyelvtanulási sikerekhez juttató stratégiává váljon. Ezért is állítottuk, hogy az audiolingvális módszer nemcsak egyszerűen módszer, hanem a mögötte felsorakozó nyelvészeti és pszichológiai elméletek kongruenciája, harmóniája következtében nyelvtanítási és nyelvtanulási elméletnek tekinthető. A behaviourista pszichológia által kínált lehetőség egyszerűen csak annyi, hogy a nyelvi viselkedést az emberi viselkedés részének tekinti, így tanulmányozhatónak is. A szokásokat formáló tanuláselméletek összefoglaló neve az inger és válasz, pontosabban az inger és megerősített helyes válasz szerkezetű elméletek köre (S-R [*stimulus-response*] theories). A kondicionálás lehetőségét és eredményességét már Pavlov lefektette, itt most helyszíneiben legfeljebb utalhatunk Thorndike, Watson, Osgood és Skinner tanuláselméleteire. Az S-R alapú tanuláselméleteknek ennél természetesen jóval több variánsa akad, de az elméleteket itt most nem fejtjük ki. Tekintettel a kiegészítési feladatok magas számára, időnként néhány alaklélektani fogalom bevezetése is hasznosnak bizonyulhat. A tanu-

GROUP B

For Group B we want the words for the position in which the word *may* occurs in the following sentence frame.

| GROUP | CLASS | GROUP | CLASS | CLASS |
|-------|---------|-------|-------|-------|
| A | 1 | B | 2 | 3 |
| The | concert | (may) | be | good |

| GROUP | CLASS | GROUP | CLASS | CLASS | CLASS |
|-------|-------|--------|--------|-------|-------|
| A | 1 | B | 2 | 3 | 4 |
| | | (may) | (be) | | |
| | | might | | | |
| | | can | | | |
| | | could | | | |
| | | will | | | |
| | | would | | | |
| | | should | | | |
| | | must | | | |
| | | has | (been) | | |
| | | has to | (be) | | |

| GROUP | CLASS | GROUP | CLASS |
|-------|-------|-------|-------|
| A | 1 | B | 2 |
| The | | | moved |
| | | had | |
| | | was | |
| | | got | |

| GROUP | CLASS | GROUP | CLASS |
|-------|-------|-------|--------|
| A | 1 | B | 2 |
| The | | | moving |
| | | was | |
| | | got | |
| | | kept | |

| GROUP | CLASS | GROUP | CLASS |
|-------|-------|--------|-------|
| A | 1 | B | 2 |
| The | | | move |
| | | had to | |
| | | did | |

Words of Group B all go with Class 2 words and only with Class 2 words. Structurally, when they appear in this position, they serve as markers of Class 2 words and also, in special formulas, they signal some other meanings which probably should be included as structural.⁴ That there are several distinct subgroups of these words seems to be proved by their distinctive positions when used together.

| GROUP | CLASS | GROUP | CLASS | CLASS |
|-------|----------|-----------------|-------|-------|
| A | 1 | B | 2 | 3 |
| | | (a) (b) (c) | | |
| The | students | may have had to | be | good |
| | | might | | |
| | | would | | |
| | | must | | |

| GROUP | CLASS | GROUP | CLASS |
|-------|----------|--------------------|--------|
| A | 1 | B | 2 |
| | | (a) (b) (c) (d) | |
| The | students | may have had to be | moving |
| | | might get | |
| | | would keep | |
| | | must, etc. | |
| | | be | moved |
| | | get | moved |

⁴ See, for example, C. C. Fries, "Have as a Function-Word," *Language Learning*, I (1949), 4-8. The structural meanings of the function words of this group are not

Részlet Fries angol mondat szerkezetekről szóló nyelvtanából (1952)

láselméletek iránt általában, illetve részletesebben érdeklődő olvasót pszichológiai, pszichológiatörténeti, illetve még inkább nevelés-lélektani művekhez utaljuk (Kelemen, 1981; Pléh, 1992; Horváth, 1998 stb.).

5.2. Az audiolingvális módszer kialakulása

Az audiolingvális módszer eredeti változatát, amely utánzásból és memorizálásból állt, a kortársak még nem tekintették kifejlett módszernek, csak egy technikai megoldásnak, technológiának, amely segíti a nyelvelsajátítást (lásd: Titone, 1968: 109). A módszer eredeti neve **aural-oral**, amely még az angol anyanyelvűek számára is nehezen kiejthető, így gyakorta az egyszerűsített **mim-mem** gúnynévvel illették, az utánzás és memorizálás szavakból (mimicry and memorization). A hatvanas évek elején végül Brooks (1960) keresztelte át a módszert az audiolingvális névre. Az utánzáson és memorizáláson alapuló papagájkodás-idomítás akkor kezdett komolyabban értelmet nyerni, amikor olyan tudósok fejlesztették tovább módszerre, mint a Michigani Egyetem Angol Nyelvi Intézetének (ELI – English Language Institute) szakemberei Fries és Lado vezetésével. Nyelvtanokban és nyelvkönyvekben a strukturalizmus legfrissebb eredményeit igyekeztek

felhasználni, így a negyvenes évektől mintegy két évtized alatt tökéletesített módszert hosszú ideig **strukturális megközelítésnek** hívták (structural approach). Az intézet munkatársai – a nyelvkönyveken túl – az alapnyelvtanok és más elméleti művek megalkotásával (Fries, 1945, 1952; French, 1960; Lado, 1957 stb.) egyre több új dimenziót, egyre gazdagabb árnyalatokat adtak hozzá az audiolingvális módszer nyelvpedagógiájához. Így Friesnek és Frenchnek köszönhető a nyelvészek által leírt leggyakoribb szerkezetek, legtipikusabb mondatminták szubsztitúciós táblákban történő felírása, amely egyben lehetővé teszi a tipikus mondatminták nyelvi gyakorlatokra történő felhasználását. Lado nagy hatású 1957-es munkájában (*Linguistics across cultures*) a nyelvtanítás kulturális dimenzióját veszi szemügyre – gondolatai közel fél évszázad múltán sem avultak el, sőt egyre jelentősebbekké válnak a 21. század multikulturális világában. Az audiolingvális módszer mind komplexebb tankönyvei (amelyeket már hanglemezek vagy hangszalagok, munkafüzetek, tanári kézikönyv, esetleg tesztkönyvek és külön olvasókönyvek formáltak áramvonalas kereskedelmi terméké) végig élvezték a legkiválóbb nyelvészek és nyelvtanárok elméleti háttérmunkáinak támogatását. (Számomra ezek egyik csúcspéldánya a kései Alexander–Allen–Close–O’Neill szerzőcsapat rendszere az angol nyelv nyelvtani szerkezeteiről [*English Grammatical Structure*, Longman, 1975]). A nyelvi, nyelvészeti megújulás mindamelllett távolról sem lehetett volna olyan sikeres az 1950-es években megjelent magnetofonok és a 60-as években megjelent nyelvi laborok szolgálata nélkül. Mindezekről azonban a következő fejezetben szólnunk.

LADO ENGLISH SERIES

BOOK
1

Unit 1



by

ROBERT LADO

Dean, School of Languages and Linguistics
Georgetown University



REGENTS PUBLISHING COMPANY, INC.

MEMORIZE

You: This is Philip.
Philip is a student.
He's American.
Philip, this is Helen.
Helen is a nurse.
She's English.

This is Philip.
Philip is a student.
He's American.
Philip, this is Helen.
Helen is a nurse.
She's English.

Címlap és az első lecke kezdete Lado világhírű Angol nyelvkönyvek sorozatában

5.3. Az audiolingvális módszer gyakorlata

Az audiolingvális módszer mintegy húsz éven át uralta a nyelvtanítást, és az iskolákban is jól alkalmazható módszerré terebélyesedett. Néhány év alatt kialakultak, úgy is mondhatnánk: „beálltak”, megállapodtak azok a módszeres eljárások, amelyeket ma már klasszikus audiolingvális módszertani menetnek tekinthetünk (bemutatás, ismétlés, gyakorlás, memorizálás, megerősítés). Kíváncsian azonban, hogy a módszer néhány, esetleg ma már feledésbe merült vesszőparipáját bemutassuk.

A későbbi, meglehetősen komplex hetvenes-nyolcvanas évekből származó tananyagok fényében kevésbé köztudott, hogy az eredeti mim-mem tananyaga igen **hosszú társalgásokból** állt. Kevés unalmasabb dolog van a világon, mint hosszú társalgások memorizálása, amelyeket végcélként – átéléssel – nyilvánosan elő is kell adni. A mikrodialógusok használata – csakúgy mint más szövegtípusoké – inkább a hetvenes évek találmánya, pontosabban újrafelfedezése, hiszen dialógusokat már a direkt módszer és az intenzív módszer is használt. Az audiolingvális módszer korábbi bírálói a mechanikus ismételgetést, az életszerűség hiányát bírálták és nem a műfajt.

Az audiolingvális módszer is arra törekedett, hogy minél hamarabb kialakítsa a cél nyelv **artikulációs bázisát**. Ehhez elsősorban a hallgató érzékenységet kellett felkeltetni az idegen nyelv hangjai iránt. Az egyik legismertebb eljárás erre a célra az egymástól csak egy hangban különböző szópárok (minimal pairs) mind a felismerés, mind a produkció szintjén (pl. bal-bál; vall-váll, amennyiben az 'a' – 'á' hangok különbözőségét kívánjuk érzékelteni). Kevés tanárnak lehet elegendő türelme és kitartása ahhoz, hogy az ilyesfajta mechanikus gyakorlást minden egyes diákkal elvégezze. Ebben a módszerben jutott először igazán jelentős szerephez a fáradhatatlan gép, amely képes megnövelni és egyéni léptékhez igazítani a gyakorlásra szánt időt. (Ennek a magyarázatával a következő fejezetben foglalkozunk.) Ne feledjük, hogy Sweet mechanikus szakasznak nevezi a nyelvtanulás bevezető szakaszát, és Palmer sem habozott kijelenteni, hogy vannak bizonyos primer anyagok, amelyeket minden különösebb elemzés nélkül be kell vésni.

A strukturalista nyelvészetből kiindulva a tanárok meggyőződése az volt, hogy a nyelv legfontosabb szerkezeteit, alapvető mintamondait – amelyek egyben a leggyakoribb és legjellegzetesebb formái az adott nyelvnek (patterns) – utánzással és memorizálással el kell sajátítani. Mondatmintákat gyakorolni (pattern drills) a tanteremben is lehetett vagy a tanár, vagy a magnetofon segítségével, és ez az utánzás vagy analógiás behelyettesítéseken alapuló gyakorlás harapta ki a legtöbb időt egy tanóra szűkre szabott keretéből.

A bevézés tehát az ún. drillek segítségével történt. A legegyszerűbb drill az egyszerű **ismétlés** (repetition drill), amely az adott szöveg, példamondat vagy dialógus változtatás nélküli elismétlését jelenti. Sokan ezt nem is tartják drillnek, csak egyszerű imitációnak. Tényleges drilleknek az olyan nyelvtani gyakorlókból már jól ismert műveleteket tartják, amelyekben valamit meg kell változtatni. Ilyen értelemben beszélhetünk **kiegészítésről** (completion), **behelyettesítésről** (substitution), **átalakításról** (transformation). Ahhoz, hogy a gyakorlás során a diák valamiképpen válaszolni tudjon, szükséges, hogy az első fázis tartalmazzon egy stimulust. Korábban egyszerűen sípszót (elektromos jelzést) alkalmaztak, de maga a nyelvi közlés is adhatja a **stimulust**, amelyre a diák a második fázisban

válaszol (response). Ezután a szalagról felhangzik a **helyes válasz**, ez a harmadik fázis. Az ilyen háromfázisos drill általában gyorsabb, egyenletesebb haladást biztosít, de félénk, gyenge csoportokban néha kedvezőbb négyfázisos drillel alkalmazni. Ez mindössze annyiban különbözik az előzőtől, hogy negyedik fázis gyanánt a diák megismételheti a helyes választ, vagyis a drill második fele egyszerű ismétlés. (Ez idővel unalmassá válhat, sőt lustaságra szoktatja a diákokat, merthogy „másodszorra úgys jól mondom”. Ha tehetjük, különösen a felnőttoktatásban válasszunk háromfázisos drilleket.) A nyelvi laboratóriumba ekképpen bevitt három-, illetve négyfázisú drillek megteremtik az önellenőrzés és a többszöri javítás lehetőségét. E módszerrel kétségkívül jelentős sikereket érhetünk el a nyelvtanulás kezdeti szakaszaiban. Minden nyelvnek megvannak a maga motorikus szokásai: ezekkel legkövetlenebbül és leghamarabb a drilleztetéssel kerülhet kapcsolatba a nyelvet tanuló.

A különféle mondatminták és bevezetésük természetesen nem ismeretlen a nyelvtanítás történetében. Őseik az ún. szubsztitúciós táblák, amelyeket a korabeli nyomdászok még nem szedtek táblázatokba, még nem választották el a mondatrészeket egymástól függőleges vonalakkal. Erasmus Colloquia (1524) című munkájában az Ūdvöz légy, kedves Kornéliám mondatban a kedves Kornéliám helyébe javasolja az életem, fényem, egyetlenem, gyönyörűségem stb. kifejezéseket. Ilyen szubsztitúciós szerkezeteket találunk Duwesnál (1534), De Sainliensnél (1573). Hasonló elvek figyelhetők meg Prendergast már ismertett ún. Mastery Systemjében is. Későbbi fejlemény a mondatminták cselekvéssorok köré építése. Ezek többnyire a hagyományos társalgás legátfogóbb témái, a közvetlen környezetből adódó legkézenfekvőbb témák: család, iskola, munkahely. A nyelvi fokozatosság és a lexikai bővítés kettős feladatát csak kevés kurzusnak sikerült mesteri szinten megoldania (Strevens: English 901).

Már korábban említettük, hogy az audiolíngvális módszer kedvelt eljárása az idegen nyelvi anyag **társalgásokban** vagy még inkább **párbeszéd**ekben történő bemutatása. Ennek főként az lehet az oka, hogy a nyelv hangsúly-, ritmus- és dallamképletei határozottan felélénkülnek a társalgás során az egyszerű felolvasáshoz képest. A párbeszéd (dialogus) nem ismeretlen a tanítás történetében, akár a görög filozófiára, akár a középkor katekizmuselvű nyelvtanító módszereire gondolunk. Nyelvtanítási célokra a memória-kapacitást túlon túl nem terhelő rövidebb párbeszéd (mikrodialógusok) látszottak előnyösebbnek. A legegyszerűbb feldolgozási mód a dialógus mondatonkénti utánzása, majd memorizálása, többnyire azzal a visszacsatolással, hogy a magnetofonnal hol az egyik, hol a másik szereplő hiányzó mondatait kell elpróbálni. Ha már mind a két szerepet sikerült élethűen utánozni és memorizálni, akkor következett a párbeszéd „színpadszerű” előadása. A párbeszéd ilyen kiaknázása a nyelvelsajátítás két igen fontos területét erősíti. Az egyik a receptív készségfejlesztés (a kiejtés, az intonáció, a ritmus, a hangsúly érzékelése, felismerése, az értés javulása, fültréning), a másik a reprodukív készségfejlesztés (a hallott közlések élethű ismétlése, utánzása, később teljesen önálló, magnetofon nélküli előadása). Az eredeti elképzelés szerint számos ilyen, sok sztereotípiát tartalmazó anyagot kell memorizálni, amíg kialakul egy olyan háttértár, amelyből a konkrét helyzet előhívja a megfelelő reakciót. A ma is élő, kortárs audiolíngvális módszerek a dialógusok feldolgozásának sokkal árnyaltabb útjait ismerik. Mindenesetre a dialógus hibátlan reprodukálása nagyon megterheli a diákokat: ez az ára annak, hogy a kulturális tartalom a nyelvvvel együtt, a viselkedés részeként épüljön be a tanulóba.

A továbbiakban összegezzük az audiolingvális módszer hagyományos módszertani menetének legfontosabb lépéseit. Az első lépés a **bemutató** (presentation), és tételizzük föl, hogy a tananyag egy mikrodialógus vagy mikrodialógusok láncolata. A szokványos előkészületi munkára természetesen itt is szükség van: kívánatos az olyan feladatok ismeretlen elemeinek a megadása, amelyeket a hallgatóknak nem feltétlenül kell tudniuk (földrajzi név, tulajdonnév, híres szerző stb.). Azt természetesen feltételezzük, hogy az adott dialógus nyelvi nehézsége szorosan illeszkedik a kurzus fokozatosságáról alkotott elképzelésbe. Előfordulhat, hogy a tanár képekkel vagy reáliákkal fokozza a dialógus kontextusteremtő hatását. Az ezt követő lépés az **ismétlés** (repetition). Ez az ismétlés tulajdonképpen a klasszikus mim-mem elem a módszerben, egyfelől itt kell törekedni arra, hogy minél szorosabban utánozzuk az anyanyelvi beszélőt, másrészt az ismétléssel a memorizálást is beindítjuk. Figyeljünk fel arra, hogy már ezen a ponton megkezdődik az adott dialógus, illetve mikrodialógus további feldarabolása, mikroszkopizálása. A következő módszertani fázis a **gyakorlás** (practice). A gyakorlás során a már korábban említett fő gyakorlattípusokkal drilleztetjük a jellegzetes mondatokat – mindeközben természetesen bővíthetjük ezeket a mintákat, majd egészen más szókincset is gyakoroltathatunk a megadott mintákon. Egy hagyományos audiolingvális tanórában szokványosnak tekinthető, hogyha az órán összesen huszonöt-harminc percnyi drillezés folyik (később ezt a begyakorló fázist – igen célratorően – a nyelvi laborba helyezték át, amely hatékonyabb és jobb technikai körülményeket biztosít az ilyenfajta gyakorláshoz). Számos érettebb audiolingvális módszer a gyakorlás közben **magyarázatokat** is adott, amelyek természetesen a kiejtés, a nyelvtan, a szókincs, illetve a nyelvhasználat bármely kérdésére kiterhettek. A gyakorlást a **memorizálás** fázisa követi. Ez volt az a pont, amikor az alapos begyakorlás, automatizálás segítségével az eredeti szerepeket a társalgásban elő kellett adni. Osztálytermi gyakorlás során nemcsak az egyéni előadást gyakorolták, hanem időnyerés céljából csoportosan is előadták a társalgást (két- vagy többszólamú kórus). Az utolsó fázis neve a **megerősítés** (confirmation), amelyben vagy az eredeti dialógus bevézésének ellenőrzése történt (például úgy, hogy a kihagyott szerepeket pótolni kellett), vagy az eredeti dialógusra változatokat készítettek a diákok. Ez lehetett bővítés, vagy lehetett a dialógus vázának megőrzésével más szereplőkre és más témákra történő átirás. A modern audiolingvális módszerek rendkívül fontosnak tartották ezt a fázist, és az órák tervezésének egyik fő motívuma az volt, hogy egyetlen témát, amelyet a dialógus exponált, lehetőleg minél több más készségbe fordítsanak át, mert ekkor az ugyanazon vagy hasonló lexikai anyag más készség kereteiben való felhasználása mindenképpen megerősítéshez vezet.

5.4. Az audiolingvális módszer technikai háttere

Az audiolingvális módszer abban az időszakban futott fel, amikor a hangrögzítés hatalmas lépésekben fejlődött, így a műszaki haladás által kínált berendezések rendkívül hatékonyan segítették a behaviourista tanuláselmélet elképzeléseit. A hangrögzítés kialakulása huszadik századi fejlemény: 1902 körül Scrantonban, Pennsylvániában már angol, francia és német anyanyelvűekkel felvett Edison-hengereket alkalmaztak az International Correspondence Schoolban. Ezeknek a hengereknek a minősége – külön-

nösen a sziszegőket illetően – még rendkívül gyenge volt. Hamarosan világossá vált, hogy bár a gép elidegenít, ugyanakkor a gép fáradhatatlan, és ezért a nyelvtanítás bizonyos kényes pontjain (pl. a hatékony bemutatásnál, illetve a hatékony ismétlésnél) esetleg jobb is lehet, mint maga a tanár. 1920 körül a Lingaphone hangosítva adja ki nyelvleckéit, pedig ekkor még az elektromos hangrögzítés csak 40-től 5500 Herzig vitt át, holott az emberi hallás 13 000-ig érzékeli a magas hangokat. Ennek következtében a sziszegők és a zárhangok igen könnyen téveszthetővé váltak. Számos más hangrögzítő eljárást is kipróbáltak, de a sztár végül is a magnetofon lett, amelynek német szabványát az amerikaiak a háborúból vitték haza. Már a negyvenes évek végén létrehozták a 2x2 sávós, külön felvívó- és törlőfejjel rendelkező magnetofont, amely nemcsak a sztereo hangfelvételezést tette lehetővé, hanem fizikailag utat nyitott a nyelvi laboratóriumnak is azzal a lehetőséggel, hogy külön sávon lehetett rögzíteni a tanár és a diák hangját. A hatvanas évek derekán jelentek meg a poliészter alapú téphetetlen szalagok, amelyek sok bosszankodástól kímélték meg a felhasználót. Mindeme fejlettség ellenére még 1964-ben is volt Kanadában telefonos nyelvtanítás: egy központi szám felhívásával fejhallgatón keresztül lehetett nyelvet tanulni.

A nyelvi laboratóriumoknak két alaptípusát használják jelenleg is, az egyik az audio-aktív (AA), a másik az audio-aktív-komparatív (AAC). A kettő között a döntő különbség az, hogy az utóbbi képes a diák hangját is rögzíteni. Bár a nyelvi laboratóriumok technikai színvonala az utóbbi években jelentősen emelkedett, számos cég az eladást fontosabbnak tartotta, mint a nyelvi laboratórium minőségének továbbfejlesztését vagy a pótalkatrész-ellátást. Angliában például 1961-ben szerelték fel az első nyelvi labort, az Ealing Technical College-ben. 1962-ben már húsz, 1963-ban már 160, 1965-ben pedig már 500 nyelvi laboratórium működött. A mai korszerű, kazettás nyelvi laboratóriumokban, beépített zajcsillapítás mellett, gyorsmásolással, automatika végzi el a tananyag óra előtti felvételét, a diákokkal pedig az egyéni gyakorlatozáson túlmenően csoport- és pármunka is végezhető. A nyelvi laboratóriumok nagyobb elterjedésének gyakran a beruházások befagyasztása, a megfelelő tananyag hiánya, a berendezés megfelelő karbantartásának nehézségei, illetve a tanárok technikai felkészületlensége szabott határt.

Mérések szerint a hagyományos nyelvórán az egy diákra jutó átlagos beszédidő alig haladja meg a 40-50 másodpercet. Ez azt jelenti, hogy egy hallgató egy egész kurzuson át alig beszél többet egy-két óránál. Ezért volt olyan eszközre szükség, amely az egy hallgatóra jutó gyakorlási időt meghosszabbítja. Ekképpen a nyelvi laboratórium lett a diák beszélgetőpartnere, amely azt is képes megvalósítani, amit tanárnak az órán igen nehéz: differenciál és individualizál is. A diák a neki megfelelő ritmus szerint dolgozhatja fel az anyagot. Mint tudjuk, a haladási sebesség egyetlen csoporton belül is igen eltérő lehet. A diák kapcsolata a célnyelvvel a lehető legközvetlenebb, hiszen anyanyelvű beszélőkkel társalog. A tanár egyszerre vizsgálhatja (sőt, köteles vizsgálni) az egész osztály munkájának alakulását. Az irányításra diákoknak természetesen szükségük van, hiszen a javítás hiánya esetén a berendezés a saját hibáikat fogja bevésni. A nyelvi laboratórium a hetvenes években a túlzottan öncélú alkalmazás, a technikai hiányosságok és a nem megfelelő szakmai felkészültség miatt tulajdonképpen megbukott, mert a diákot Pavlov kutyájával azonosították, miközben a gép a nem szakértők szemében a deus ex machina szerepét játszotta: elől bemegegy a tudatlan diák, hátul kijön a nyelvtudós. A nyolcvanas évek eleje

óta találkozhatunk olyan metodikai újításokkal, amelyek lehetővé teszik, hogy a nyelvi laboratórium használata egyszerre több módszer integrált része legyen.

Magyarországon éppen negyven éve építették be az első nyelvi laboratóriumokat (dr. Sipka Sándorné kezdeményezésére 1963-ban szereltek be egy Cedamel–Philips laboratóriumot a hódmezővásárhelyi Bethlen Gábor Gimnáziumban). A legtöbb hazai labor Tesla vagy Tandberg gyártmány, kezdetben a BRG gyára is készített ilyen berendezéseket. A mai nyelvi laboratóriumokat a számos kiegészítő forrás vagy a diákok gépállásába beépíthető „baby-számítógépek” miatt nyugodtan tekinthetjük multimédiális megoldásoknak. A lényegi problémák azonban nem változtak: pénzhiány miatt sem a képző, sem az oktató intézmények nem képesek fenntartani valóban modern nyelvi laboratóriumokat, így nem ismerik (és nem is tanítják) a laborok használatára vonatkozó speciális módszertani törvényszerűségeket. Végezetül – és főként – mivel a laboratórium részben tananyag-készítési terheket is ró a tanárra, számos iskolában a gépek kihasználatlanul öregednek, unatkoznak és elavulnak, mert a tanár kényelemből, tudatlanságból vagy luzitán utánérzések miatt (nem kívánt törlendő) feladja azt a lehetőséget, hogy diákjai számára a döntően fontos kezdeti nyelvtanulási szakaszt megbízható, eredményes és főként intenzív élménnyé fokozza.

5.5. Az audiolingvális módszer értékelése, mai lehetőségei és hatása

Az audiolingvális módszer tudatosan szétválasztja a négy alapkészséget, és hangsúlyozza, hogy a négy közül a hallás és a beszéd az alapvető készségek, bár a többit sem mellőzi. A szóbeliség hangsúlyozásával a direkt módszerre emlékeztet: az utánzó és begyakorló fázisok is célnyelvűek. Az anyanyelv–idegen nyelv problémakörben eklektikus jellegű: a kontrasztivitás elismerésével gyakran ütközteti az anyanyelvet az idegen nyelvvel, de ez csak egy-egy jelenség szembeállítása és nem két rendszer egybevetése.

A nyelvtant túlnyomórészt induktív módszerrel mutatja be, nem hangsúlyozza, de tulajdonképpen nem is tiltja a magyarázatot. Mivel a gyakorlás lényege az utánzás és ismétlés egyszerű és aktív folyamata, így a nagyobb filológiai vonzalom és hajlam nélkül tengődők is képesek nyelvet tanulni. A módszer egyik előnye a mondatközpontú megközelítés fokozatossága (mondatminták: pattern drills), így jól szerkesztett tananyagok esetén nemcsak lexikai vagy morfológiai bővülésről, hanem szintaktikai előrehaladásról is beszélhetünk. A módszer logikájából mégis az következik, hogy a nyelvet minél kisebb elemekre, lépésenként bontsa le, és ezekből a mikroelemekből építsen fel nagyobb egységeket. Ettől a ponttól kezdve szándék és megvalósulás eltérő irányban mozognak, mert egyre több részlet feltárása akadályozza az egész megsejtését, vagy ami még ennél is rosszabb, a részek összege nem egyenlő az egésszel. Egy atomizált, minden pontján a felismerés és reprodukálás szintjén megtanult nyelvi kódrendszer ismerete nem jelenti azt, hogy a diák a nyelvhasználattal is boldogul. Hiányzik az interakciós készség, a kommunikáció stratégiájának, kultúrérzékeny foratókönyvének ismerete. Bár nyilvánvaló, hogy anyanyelvünk összes mondatát nem kondicionálhatták gyermekkorunkban, azért az is tény, hogy maga a nyelv társadalmi környezetben kondicionált reflex, vagyis a behaviourista koncepciónak nem minden eleme bizonyult tévesnek.

Az audiolingvális módszer az első olyan nyelvtanítási elmélet, amely közvetlenül felhasználja az alaptudományok, nevezetesen a strukturalista nyelvészet és a behaviourista pszichológia eredményeit. Figyelembe veszi, hogy a nyelv elsősorban beszéd; hogy formák rendszere, amelyet minden nyelvre sajátos módon jellemző mondatminták alkotnak. Figyelembe veszi, hogy a nyelv viselkedés, hogy a helyes szokások kialakítására a perceptív és motorikus készségeket kell fejleszteni; elfogadja, hogy a tanulás megfelelő feltételei meghozzák az eredményt (stimulus → válasz → helyes válasz jutalmazása → azonnali megerősítés → ismétlés → automatizmus). A nyelvi kondicionálás, a verbális automatizáció kialakításának fontos eleme a túltanulás, miszerint minél többször ismétlünk valamit, annál erősebbé válik a szokás, amely egyszersmind abban is segít, hogy az anyanyelvi szokásokat leküzdjük. Az új anyag bemutatása általában párbeszéddel történik, a párbeszéd részleteit utánzással és ismétléssel sajátítják el. Rendkívüli szerepe van ebben a különféle drilleknek (ismétlés, átalakítás, szubsztitúció, bővítés, kérdés-felelet stb.), amelyek begyakorlása, ha nem a nyelvi laboratóriumban történik, az osztályteremben is stimulus–válasz felépítésű. Gyakran előfordul, hogy a stimulust képekkel adja meg a tanár. Bár a rotációs drillek, a párbeszédgyakorlása során pármunka, csoportmunka egyaránt előfordul, az osztály vezetétségi foka igen magas: a tanár a karmester, ő dirigál, irányít, kontrollál. A struktúra fontossága, elsődlegessége a tananyagépítésben is kifejezésre jut; a haladás menetét egyre nehezebb (vagy annak feltételezett) struktúrák szabják meg. A tanár a hibák teljes kiküszöbölésére törekszik, a hibamentességet eredeti anyagokkal, illetve – az előre várható pontokon – megelőző technikákkal igyekszik kiküszöbölni. Magyarázatok szerint ugyanis a hibák rossz szokások kialakulásához vezetnek. A visszacsatolás, bár gyakori, majdnem mindig a nyelv egy-egy apró elemére irányul. Az audiolingvális módszer fénykorában alakult ki az idegen nyelvi mérésnek és értékelésnek az ún. analitikus vagy diszkrét pontos technikája, amelynek lényege az, hogy a nyelvet készségekre, a készségeket a nyelvi tartalom aspektusainak segítségével (kiejtés, nyelvtan, szókincs, nyelvhasználat) mátrixokra, a mátrixokat a kvantifikálhatóság érdekében egészen apró feladatokra bontotta, majd a mért eredményeket általánosan elfogadott skálákhoz viszonyítva értékelte. Az audiolingvális módszer elveit, eljárásait, ellenőrző módszereit – ha nem is tudatosan – igen nagy mértékben megőrizte a kortárs gyakorlat.

6. Az audiovizuális módszer

Lesznek és már vannak is olyanok (Titone, 1968: 108), akik az audiovizuális módszert nem tekintik önálló módszernek, hanem csak a már meglévő módszerek továbbfejlesztésének. Annyiban egyetérthetünk velük, amennyire a (Hornby bábáskodásával létrejött) brit szituatív módszerek is elképzelhetetlenek a Palmer-féle orális módszer nélkül, és mint ahogy később az olyan zseniális szerzők, tankönyvírók, mint Alexander és O'Neill működése sem képzelhető el a szituatív módszer nélkül: ez maga a fejlődés. Az audiovizuális módszer is orális módszer, bár effektív technikai közelebb állnak az

audiolingvális módszerhez, amely részben a gépek alkalmazásával függ össze. Ebben az értelemben azonban majdnem minden címkézett módszer visszavezethető valamire, hogy aztán visszajussunk valamelyik alapvető nyelvtanítási dilemmához (lásd első fejezet), mint ahogy lehetséges a nyelvtanítás-történet összes módszerét egy többé-kevésbé formalista és egy többé-kevésbé funkcionista csoportba bezúfolni. Ráadásul az audiovizuális módszer – szemben az eddig tárgyalt huszadik századi módszerek többségével – francia anyanyelvű környezetben jött létre. Ez a tény felveti azt a meglehetősen érdekesítő kérdést is, hogy létezik-e (létezhet-e) nemzeti alapú, adott nyelvi háttérű nyelvpedagógiai módszer vagy elmélet. Szinte hallani a felhördülést, hogy nemcsak lehetséges, de van is ilyen: a tanítási stílus, az elrendezés logikája, a sejtetés és éreztetés finomsága, szemben a nyelvi elemek bedöngölésének katonai kegyetlenségével és így tovább. A felháborodás oka legalább ötven százalékban az angolszász metodika akadálytalan túlburjánzása, amely óhatatlanul a nemzeti vívmányok elértéktelenedéséhez vezet. Mégis ünneppélyesen kijelenthetjük, hogy az audiovizuális módszer nem azért került reflektorfénybe, mert eredetileg francia találmány és ellensúlyozni akarunk, hanem azért, mert a nyelvtanítási modernizáció egyik olyan lényeges eleme, amely nélkül a nyolcvanas évek elvárásai egy módszerrel vagy egy tananyaggal szemben érthetetlenek. Nevéhez híven a módszer valóban eszkalációt jelent bizonyos technikai eszközök használatában, mindez azonban csak körülmény, minthogy arra majd a módszer gyakorlatának tárgyalásakor rámutatunk.

6.1. Előzmények

A hatvanas évek elején létrejött audiovizuális módszer valóban középpontba állítja a **képi szemléltetést** azzal, hogy a kontextusteremtés legfőbb eszközeként alkalmazza. Olyan képre és ehhez kapcsolódó olyan hangra van szükség – e módszer teoretikusai szerint –, amely félre nem érthető szituációt teremt ezzel az összekapcsolással. Meg kell jegyeznünk, hogy a módszer annak idején vagy tankönyvi képeket, vagy külön beszerezhető sorozatképeket, illetve leginkább diaképeket használt a szemantizálás megoldására. Tekintettel arra, hogy a képi szemléltetés az audiovizuális módszer egyik lényegi eszköze az osztályteremben, célszerűnek és hasznosnak tűnik egy rövid eszmefuttatás a képi szemléltetés történetéről, fejlődéséről.

Szent Ágoston időszámításunk után 389-ben így okoskodik: „A szavakból csak mint pusztá szavakból mit sem tanulunk, hiszen az csak hang és zaj. Amelyek egyszersmind nem jelek is, azok nem lehetnek szavak sem. Ha már egyszer megtaláltuk a szó kapcsolátát egy dologgal, akkor tudjuk a jelentését is.” Az V. Henrik híres jelenetében Catarina hercegnőt a szobalánya tanítja angolra. Sir Thomas Elyot (1531: 133), a Tudor korabeli Anglia teoretikusa szerint „nevezzünk meg minden tárgyat, amely csak látható”. Ez a nézet még a 17. században is tartotta magát, hiszen Comenius (1657: 162) – jöllehet képeiről híresebb – így fogalmaz: „A szavakat nem szabad a tárgyaktól elkülönítve tanulni, mivel a szó nem is létezik, és nem is érthető a tárgy nélkül. Azzal, hogy a szó és a tárgy össze vannak kötve, léteznek valahol és megfelelnek egy funkciónak.” Meg kell tehát válogatnunk, hogy milyen tárgyakat, milyen reáliákat vihetünk be az osztályterembe. Az audio-

vizuális módszer híveit nyilván az is hajtotta, hogy a diaképeken, filmekben és más segéd-eszközökön olyan tárgyakat is megörökíthettek, amelyeket igencsak keserves lett volna bevinni az osztályterembe. Hátránya persze a képnek, hogy nem lehet vele manipulálni az órán, mint egyes tárgyakkal.

Képekkel már a kínaiak is tanítottak, amikor nyugaton ezek még legfeljebb a zsoltárok és liturgikus könyvek margóin jelentek meg, vagy állatokat leíró munkákban. Ezért volt átütő erejű Comenius feltűnése, aki az *Orbis Sensualium Pictus*ban (amely a *Ianua Linguarum Aurea Reserata* továbbfejlesztése) a leckéket bevezető fametszeteken számozással biztosította a kép és a többnyelvű magyarázat (szavak és kifejezések) azonosíthatóságát. A diákok nemcsak megtanulták a szavakat, hanem lemásolták, sőt ki is színezték a képeket. Az első komolyabb hasonló elvű munka Sadler angol nyelvtana 1879-ből. Ezek mai utódai a képszótárak, de modern angol nyelvkönyvekben is fellelhető ez a bemutatás (pl. Hartley–Viney: *Streamline English*, O.U.P.). A ma már a kereskedelemben is kapható képeket leszámítva (picture cards, flashcards), amelyek többnyire tárgyakat ábrázolnak szuperplánban vagy jeleneteket kistotálban, az audiovizuális módszerrel oktató tanár számára is elérhető képforrás a képkivágás. A magazinokból, prospektusokból, plakátokból származó képeket már a direkt módszer hívei is kedvelték, és többnyire grammatikai tematika szerint csoportosították. Ami az ilyen képkivágásokat illeti, az alapvető kritériumokon túlmenően (a kép tisztasága, kivehetősége, a nyelvtani tartalom és forma összhangja) felbecsülhetetlen értékű az a közvetett hatás, amely esztétikailag (kompozíció, szín, tónus, vonalvezetés), illetve országismeretből elérhető (crosscultural understanding). Hasonlóképpen hasznosak voltak a már akkor is ismert nagyméretű faliképek, amelyek az osztálytermi munkában még most is csatát nyernek a diaképekkel vagy a tankönyvvel szemben. A legismertebb faliképtípusok: a séma, folyamatábra, táblázat (wallchart); a plakátszerű reklám (wallposter) és az eidetikus memóriának kedvező igen részletes, sok tárgyat felvonultató „életkép” (wallpicture). Külön figyelmet érdemel a tankönyvi kép, amely a komplex tananyagok szerves részeként már az audiovizuális módszer előtt is nyelvtanuló nemzedékek ízlésformálója, motiváló tényezője, kedvcsinálója, egy ország, egy kultúrtörténeti háttér nagyköve: finoman tervezett önarckép, külföldre szánt imázs. Az audiovizuális módszerek idején a komplex tananyagok már teljes fegyverzetben léptek elő (tankönyv, munkafüzet, tanári segédkönyv, dia, esetleg mozgófilm, manapság videó, ellenőrző, illetve tesztfüzetek, faliképek stb.), különben a kiadó elvesztette volna versenyképességét. Ha felütjük Eckersley, Broughton vagy Abbs adott korszakot képviselő tankönyveit, nem okoz problémát a megfelelő időrendbe sorolás pusztán a tankönyvi képek alapján. Megint csak az audiovizuális módszer felfutásának idejére tehető, hogy a grafikus, a könyvtervező, a fotós munkája nemcsak szerény reflexió, hanem egy komplex tananyag elengedhetetlen, szerves része. Az audiovizuális tananyagokban jelenik meg a karikatúraszerű grafika (cartoon), amely legtöbbször egész képsor (stripcartoon) vagy képregény (comics). Ez az örökzöld, rajzos stílus az őse azoknak a mai nyelvkönyveknek, amelyek már leginkább szórakoztató képeslapokra, magazinokra emlékeztetnek. Kétségtelen, hogy ezekben a modern könyvekben a rajzos elemeket elnyomják a legrafináltabb fotótechnikai eljárások a fekete-fehér dokumentumfotóktól a színes fotógrafikáig.

A fenti leírás természetesen a diafilmekkel, pergőfilmmel, videóval, fénymásolóval, számítógép által vezérelt vetítővel kellene hogy folytatódjon, ezek azonban még nem áll-

tak az audiovizuális módszerrel dolgozó tanár rendelkezésére, aki ismerhette a Basic English-hez készült rajzfilmsorozatot a harmincas évekből Walt Disney stúdióiból és a negyvenes években már színészekkel készített nyelvtanulási célú filmeket. Mire a módszer népszerűvé vált, már volt nyelvi laboratórium, az osztályteremben azonban legfeljebb diafilmet, illetve **álló diaképet és magnetofont** lehetett használni. A szemléltetés leghatékonyabb eszköze tehát a magnetofonnal (orsós magnó!) szinkrónba kapcsolt diavetítő.

6.2. Az audiovizuális módszer kialakulása

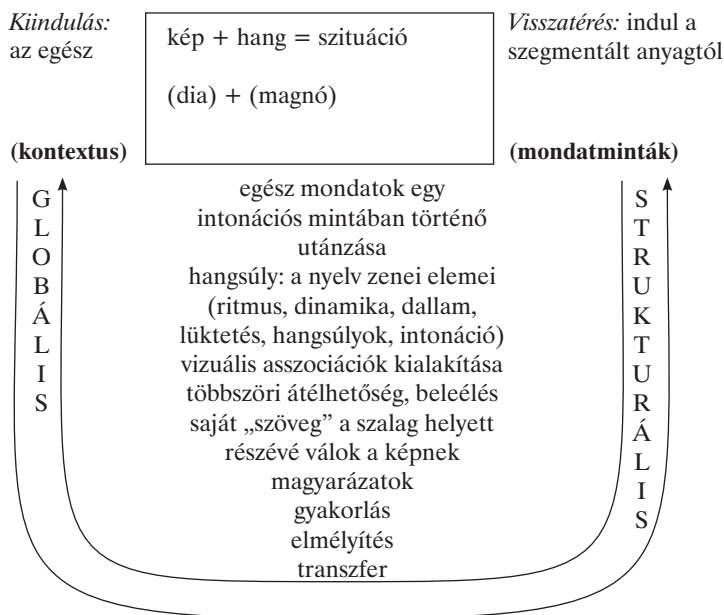
Bár a franciák elévülhetetlen érdemeket szereztek a kísérleti fonetikában és a történeti leíró nyelvészetben, egy-egy kiemelkedő tehetség mellett jobbra csak a második világháború után kezdtek komolyabban foglalkozni a nyelvtanítás problémáival (és ezen belül a francia nyelv és kultúra tudatos terjesztésével). Ebben a munkában rendkívüli szerepet játszott az Alliance Française, amely elsősorban azért felelt, hogy megújítsa a francia mint idegen nyelv tanításának módszertanát. Emellett rendkívül lényeges szerepet játszottak azok a kutatóintézetek, amelyek ennél tágabban vizsgálták a francia kultúra kérdéseit. A két kutatóintézet a CREDIF (Centre de Recherches et d'Études pour la Diffusion du Français) és a BELC (Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation Françaises à l'Étranger). Ugyanis éppen a CREDIF – amely a modern kultúra kutatásával volt elsőként megbízva – dolgozta ki azokat a tananyagokat, amelyeken az audiovizuális módszer alapul. A funkcionális beszédtanítás minden eddigi eredményét összeítve, a kultúrháttér közvetítésére különlegesen ügyelő anyagot készítettek felnőtteknek (Guberina és Rivenc) *Voix et images de France* címmel. Később ugyanezek az elvek érvényesültek a *Bonjour Line* című, gyermekeknek készült anyagban és különösen annak egyik változatában, a *De Vive Voix* címűben. A tananyagokat hamarosan az amerikai, az angol és a kanadai körülményekre is adaptálták, metodikáját kisebb nyelveken is megjelentették. Nem véletlen, hogy az audiovizuális tananyagok több mint egy évtizeden át hivatalos tankönyvei voltak a magyarországi TIT-kurzusoknak, hiszen a franciák nagyon szigorú színtező rendszereket alkalmaztak, amelyeket szívesen bontottak hat vagy tíz féléves kurzusokra (!). Három nyelvi szintet különböztettek meg. Az első a *Français Fondamental* alig meghaladó köznapi nyelv szintje egyszerű szituációkkal, mint ismerkedés stb. A második szint is beszédcentrikus, de a hagyományos társalgási témák mellett itt már bevezetik az olvasást és az újságnyelvet is. A harmadik szinten a nagyobb lélegzetű diskurzusok mellett a szaknyelv az újdonság.

6.3. Az audiovizuális módszer elmélete és gyakorlata

Az audiovizuális módszer lényege szintén a beszédcentrikusság, ám a beszéd utánzásában az intonációs minták egészlegességét igyekezett megragadni. Tananyaga társalgásokból állt, amelyekben közismerten élénkebb a beszéddallamok világa. A bemutatás tehát döntően különbözött az audiolingvális módszertől abban, hogy a szituációt gazdag képi

szemléltetéssel kívánta egyértelművé tenni. A módszer képlete tehát: **hang + kép = szituáció**. Ezt a képletet, mint már említettük, az osztályteremben a **diavetítő és a magnetofon** együttes alkalmazásával érvényesítették. A módszer eredeti neve **audiovizuális-strukturális-globális módszer**. A globálisság egyfelől a beszéddallamok egészben történő el-sajátítására utalt, másfelől pedig arra a tényre, hogy a tananyagként kiszemelt dialógust minden elemzés nélkül egészes dallamait és pontos ritmikáját utánózva igyekeztek memorizálni. Amikor később sor került elemzésekre (innen ered a strukturális elnevezés), akkor az intenzív elemzőmunka befejeztével ismét visszatértek az egészes kiindulópont-hoz (erre utal a globális kifejezés). A bemutatás és feldolgozás menetét a következő ábra szemlélteti:

4. ábra: Az audiovizuális (strukturális-globális) módszer szemléltetése



Az eredeti tananyagokhoz csatolt metodikák az alábbi módszertani lépéseket említik:

1. **Bemutatás** (présentation). Kép (többszöri diakép) és hang összekapcsolásával egy szemantikai egységben (egy képhez) legfeljebb egy vagy két mondatot mutattak be. Általában csak a diasorozat teljes bemutatása után következett a második fázis.
2. **Magyarázat** (explication). Ekkor rámutatással vagy célzott hallás utáni értéssel, esetleg kérdés-felelet technikával értelmezték a látott képeket.
3. **Ismétlés** (répétition). Ez a szakasz tulajdonképpen a bevésés. Nagyon gyakran kép és hang kombinációjával újból elővették az eredeti sorozatot, majd a hang fokozatos elhagyásával memorizálták a társalgást. Ezt a fázist később nagyon gyakran nyelvi laboratóriumban végezték.

a nyelvtani drillezésbe révült, elszemélytelenedett diákra. A ritmus, a hangsúly, az intonáció, általában a beszéd dinamikáját előtérbe helyező nyelvtanulás épített arra az intenzív mozgás iránti igényre, amely a kisgyermekben még különösen jól érzékelhető. Ez az élményszerűség a Gouin-sorok szintjén kínálta a beleélés lehetőségét, és dramatizálási lehetőséget nyújtott jóval a drámatechnikák „hivatalos” megjelenése előtt. (1965 és 1967 között még hallgatóként tanítottam olyan kisgyermeket Szegeden a Rókusi ének-zene tagozatú általános iskolában, akik valósággal a kép részévé váltak, amint újra és újra átélték a pontosan talán nem értett, de jól sejthető képekkel támogatott dialógusokat. Talán nem túlzás ennek kapcsán megjegyezni, hogy a személyiség transzponálása egy másik dimenzióba a felnőtt nyelvtanuló egyik legnagyobb nehézsége – ez a dolog gyermekkorban még könnyebben megy. Nem véletlen, hogy ezekből a kis délutáni angolnyelv-tanulókból jó néhányan angoltanárnak álltak.)

6.4. Az audiovizuális módszer értékelése, hatása

Az audiovizuális módszer célja az, hogy hang és kép látványos összekapcsolásával megteremtse a szituációt, azt a kontextust, amelyből az élő nyelv hangtestének lehető leghűbb utánzásával a különféle nyelvi elemek kibonthatók. A szituációérzékenység fejlett technikát követel, hiszen az adott nyelvi jelek egy adott (kulturális, szociológiai stb.) környezetben nyerik el teljes jelentésüket. Az ilyen élénk, empíriának kedvező bemutatás jól exponálja a nyelv zenei elemeit is (ritmus: rövid és hosszú szótagok váltakozása; dinamika: hangsúlyok, főhangsúlyok lüktetése; dallam: intonáció). A történeti értelemben vett audiovizuális módszer a magnetofonnal szinkronizált diavetítőre koncentrált, és ezt az eljárást az akkor elterjedő nyelvi laboratóriumokba is bevitte. Az eredeti CREDIF-anyagok rajzológárdájának külön érdeme, hogy képes volt a diák életkorának, érdeklődési körének, intelligenciaszintjének és egyéni tapasztalatának megfelelő stílust kialakítani. Az élénk, színes szituációteremtés mellett a jelenség maga nem nyomta el az oktatási folyamatot, hanem csak hozzájárult sikeréhez. Az eredeti audiovizuális módszer felépítésének elveit (szemantikai egység bemutatása; elemző magyarázat; bevésés-ismétlés; begyakorlás, átalakítás, elszakadás az eredetitől, alkalmazás) más szituatív és/vagy funkcionális szemléletű módszerek is átvették, amelyek bűvópatakként tűntek föl a hetvenes években, hogy egyes elemeik majd a nyolcvanas évek kommunikatív nyelvtanításában erősödjenek meg. A történeti módszertől független audiovizuális szemléltetés (mint a didaktika egyik alapelveként gyakorlati megvalósítása) az eltelt több mint két évtized alatt ugrásszerűen fejlődött (írásvetítő, fénymásoló, számítógép [CAL], video, számítógép-vezérlésű interaktív rendszerek stb.), így a hatvanas évek audiovizuális módszert használó tanárainak az a szándéka, erőfeszítése, hogy a nyelvi anyag bemutatását szemléletessé, elevenné, élénkké tegyék, ma is kockázatmentesen követhető.

47 The Story of Willy The Kid



WILLY THE KID ARRIVED IN DODGE CITY ONE EVENING.



HE WALKED INTO THE SALOON, AND LOOKED SLOWLY ROUND THE ROOM.



EVERYBODY WAS AFRAID. WILLY HAD TWO GUNS.



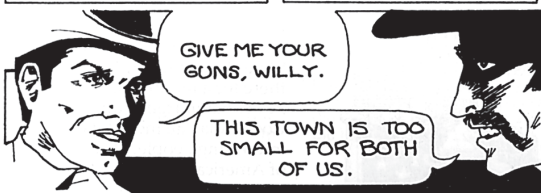
THE SHERIFF WAS IN HIS OFFICE. HE WAS ASLEEP.



THE SALOON BARMAN RUSHED INTO THE SHERIFF'S OFFICE.



THE SHERIFF HURRIED TO THE SALOON.



GIVE ME YOUR GUNS, WILLY.

THIS TOWN IS TOO SMALL FOR BOTH OF US.

THE SHERIFF SHOUTED TO WILLY.

WILLY REPLIED CALMLY.



THEY WALKED INTO THE STREET. THE SHERIFF WAITED. WILLY MOVED HIS HAND TOWARDS HIS GUN...



THE SHERIFF PULLED OUT HIS GUN. HE FIRED TWICE.



THE FIRST BULLET MISSED WILLY. THE SECOND KILLED HIM.

TWO COWBOYS CARRIED WILLY AWAY. THAT WAS THE END OF WILLY THE KID.



Exercise 1

- 1 He walked into the saloon.
- 2 He didn't . . . into the Sheriff's office.
- 3 Did he . . . into the bank?

Exercise 2

- 1 They carried Willy away.
- 2 They . . . carry the Sheriff away.
- 3 . . . they . . . the barman away?

Az audiovizuális módszer által felkapott rajzos képregénystílus később is népszerű. Részlet Hartley és Viney nyelvkönyvéből (Streamline English)

7. A kognitív módszer

7.1. Előzmények

1957-ben három kardinális jelentőségű munka látott napvilágot a pszichológia, a nyelvészet és az alkalmazott nyelvészet világáról: Skinner a verbális viselkedésről, Chomsky a szintaktikai struktúrákról, Lado pedig a nyelvészet kulturális aspektusáról nyilatkozott (Skinner: Verbal Behaviour; Chomsky: Syntactic Structures; Lado: Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers). Mindhárom munka egymástól nagyon eltérő területekről indul és nagyon eltérő területek felé tart. Pillanatnyi találkozásuk térben és időben afféle „hármastér” (vö. Vörösmarty: Csongor és Tünde) a nyelvpedagógiai gondolkodás számára. **Skinner** munkája a behaviourizmus egyik csúcsműve, amelynek nyelvtanítási hatása később még tükröződik a korszak egyik legkiemelkedőbb nyelvpedagógiai művén, az audiolingvális alapú nyelvtanítás legrészletesebb elemzésében (Mackey: Language Teaching Analysis, 1965). **Chomsky** munkája a transzformációs-generatív nyelvészet első – ha nem is végleges – megfogalmazása, amely a nyelvszemléletre gyakorolt hatásával később mégis letaszítja az audiolingvális nyelvtanítást a strukturalista-behaviourista koncepció zenitjéről. **Lado** kontrasztív nyelvészeti műve pedig – az egyetlen, amely a nyelvtanárokhöz szól – mostanában kezd hivatkozott anyaggá válni, miután a nyelvek tanulmányozásának kultúrába kötöttsége hosszú ideig meg nem engedett vagy egyenesen tiltott téma volt. A kompetenciatanok világában a kulturális kompetencia még mindig nem foglalta el a jelentőségének megfelelő helyet.

Chomsky mindig tagadta, hogy nyelvelméletének bármi köze kell legyen a nyelvtanításhoz. Végül is ő az amerikai leíró nyelvészet legjobb hagyományai értelmében egy még tökéletesebb nyelveírást kívánt létrehozni. Ebben olyan technikákat is alkalmazott, amelyeket még maga a strukturalizmus hozott létre. (Harris az ötvenes évek elején már kialakította az úgynevezett transzformációs analízist, amely a közvetlen összetevők szerinti elemzés [Immediate Constituents Analysis] továbbfejlesztése.) Chomskynak az a törekvése, hogy a szemantikai tényezőt visszahozza a nyelvészeti gondolkodás fő áramába, végül oda vezetett, hogy generatív grammatikája alapjaiban rengette meg a strukturalizmust és áttételesen (a nyelvelsajátító berendezés [LAD] feltételezésével) a behaviourista tanuláselméletet is. A kortárs nyelvtanár számára lehetett mindez merő absztrakció, de annyit már akkor is észrevettek, hogy a drillezés hatalmas terhének cipelése nem vezet automatikusan vagy törvényszerűen az elvárt nyelvhasználathoz (minthogy a használatnak más szabályai is vannak, nem pusztán grammatikaiak). Azt sem volt nehéz belátni, hogy bőséges gyermekkori elsőnyelv-elsajátításunk sem nyújthatott elegendő lehetőséget és időt arra, hogy felnőtt életünk összes elképzelhető mondatát kondicionálja. Nem is amiatt kellett a gyakorló nyelvtanárnak aggódnia, hogy a kiválasztott pattern drill valóban gyakori és hasznos mondatminta-e, hanem amiatt, hogy a túltanult részecskékből összeáll-e az egész, illetve hogy ez az egész pusztán a részecskék összege és nem egy magasabb minőség megtestesülése-e. Bár az audiolingvális tanár úgy érezhette, hogy nemcsak kompetenciát, hanem performanciát is tanít, mint a legtöbb direkt vagy funkcionális nyelvtanítási módszer. Ez a performancia azonban nem jelentette azt az egészségességet, amely Chomsky kompetencia-performancia leírásában megjelenik, és amelyben

felcsillannak Saussure inkább szociolingvisztikai ihletésű 'langue' és 'parole' képmásai. Az alapeszmék helyességében kételkedő hitet a nyelvtanítás világkereskedelme egyre tökéletesebb, egyre részletesebb, egyre komplexebb (és egyre jövedelmezőbb) tananyagokkal igyekezett kiegyensúlyozni. Ekkor lett divat (nem először és nem utoljára) a nyelvtanulás eredménytelenségét a megfelelő tananyagok és gépek hiányával indokolni, holott az ilyen külső eszközök mindig csak körülmények, díszletek – a belső folyamatok létének vagy hiányának szemtanúi. Mint zenekar nélkül is tovább táncoló párok, úgy ropták a nyelvtanulás gúzsba kötő táncát az audiolingvális módszer hívei a hetvenes években, amikor átfogó, új elmélet még mindig nem jelent meg, vagy a hatalmas elméleti munkahegyek csak egérnyi gyakorlatot szültek. Valójában a pszichologizáló vagy a behaviourizmussal szemben a mentális megközelítést kínáló módszerek – beleértve a kognitív módszert is – szerény, tömeges hatást ki nem váltó módszertani műhelyek maradtak. Elméleti elképzeléseik, gyakorlati megoldásaik egy részét azonban tovább éltetten a tanári gyakorlat, ezért kell velük részletesebben foglalkoznunk. Az audiolingvális módszerek antagonistája a mentális jelenségek fontosságát hangsúlyozó módszerek összessége. Közéjük tartozik a kognitív módszer (eredeti nevén cognitive code learning).

7.2. Elmélet és gyakorlat

Először azt a szemléletváltozást kell tetten érniünk, amely a strukturalista nyelvszemlélethez képest kialakult vagy éppenséggel hozzátevődött. Nem állíthatjuk ugyanis, hogy a mentális megközelítés tagadná azt, hogy a nyelv egy többszörösen véletlenszerű rendszer, amelynek elsődleges formája a beszéd és célja a kommunikáció. Hangsúlyok áthelyezéséről van szó, amikor azt mondják, hogy a nyelv olyan rendszer, amely jelentésviszonyokat fejez ki, és mentális jelenség, amelyre az evolúció által mint egyed predesztinálva vagyunk, hiszen „nyelvelsajátító berendezésünk” (language acquisition device) velünk született. Továbbá az emberi faj egyedeiben a nyelvi jelenségek univerzálisak. Ez utóbbi megjegyzések természetesen kizárják azt, hogy a nyelv mechanikus kondicionálással elsajátítható, és hogy a jelentések különbözősége azonos mondatminták esetén mellőzhető. Az audiolingvális és mentális elképzelések ütközését a következő táblázattal fejezzük ki:

6. táblázat: Az audiolingvális és a mentális megközelítések különbségei

| Módszerek | Audiolingvális | Mentális |
|---|---|---|
| tanulásméleteik | stimulus-válasz elméletek
(S-R theories)
kondicionálás | vakpróbálkozás
(trial and error)
belátásos tanulás
(insight & understanding) |
| fő tevékenység | szokásformálás
(habit-forming) | szabálykeresés
(rule-seeking) |
| a nyelvet tanuló metaforája | Pavlov kutyája | előre programozott számítógép szoftvert keres |
| tévedések a kompetencia-performancia sávban | performancia =
automatizált ismételtetés | performancia =
felismert szabályszerűség |

Egy mentális beállítottságú módszerben a nyelvtanulás motorja a felfedezés öröme alapuló szenvedély és az az erőfeszítés, amelyet a megértés érdekében kifejtünk. Az ehhez szükséges gondolkodási műveletekben támaszkodhatunk arra a feltételezésre, hogy a célnyelvben lesznek hasonló jelenségek, mint amelyeket a már megismert egy vagy több nyelv alapján elvárhatunk (a nyelv mint univerzális jelenségek tana). A kérdés az, hogy ezek valóban új jelenségek-e a nyelvtanítás történetében. A transzformatív-generatív nyelvtan a régmúlt nyelvtanok számos elemét felelevenítette (pl. a középkori szubsztitúciós táblák is „generáltak”). Hasonló jelenség Roger Bacon spekulatív grammatikája óta a 17–18. századi karteziánus koncepció nyelvtanokban is felelevenített nyelvi univerzálisai tana. A kompatibilitás és a generáló erő nemcsak a középkori szubsztitúciós táblák sajátja. Lemare 3000 szóból kívánt mondatokat generálni, és hasonló transzformatív-generatív elveket figyelhetünk meg Prendergast (Mastery System) és Palmer (Ergonics) elképzeléseiben. A nyelv egyetemességének feltételezése tehát majdnem ös-hit, de vannak példák az egyéni erőfeszítések hasznának felismerésére is.

Aretinus 1405-ben így ír: „Sokat nyerhetünk Serviustól, Donatustól és Priscianustól, de még többet magunktól, ha tudatosan figyeljük a szavakat, ragozásokat.” Ilyen indukzív elveket találunk a 16. században Vives-nél, részben Erasmusnál és Ramusnál. Petrus Ramus olyan „strukturalista” elrendezésű nyelvtant használt, ahol a diákoknak maguknak kellett felfedezniük a szabályokat. Alig száz évvel később Lubinus (1657: 25) így kardoskodik: „A diáknak minél több tehetségét használjuk fel, mert ha szabályokat tanítunk, az a diákot elrettenti, a tanárt untatja, és bátorítja a rossz stílust. Ezen felül lezárja az agyat okokkal és kapcsolásokkal, mielőtt az még érvelhetne.” A 17. század végén Lamy (1645–1715) hangoztatja, hogy az idegen nyelvet úgy tanuljuk, ahogy az anyanyelvet: először a szókincs, azután pedig a nyelvtan, mégpedig utánzással. Lemare – feltehetőleg rousseau-i elvek alapján – úgy vélte, előbb a gyermek maga figyelje meg a nyelvet. Mondatsorokból általánosították a szabályokat, és csak akkor állították fel a szabályt, ha a diák már tudta „kezelni” (Cours de la Langue Latine, 1819).

A kognitív módszer legfontosabb tézisei tehát a következők: az élő nyelv egy szabályorientált kreativitás, amely egy tudatosan tanulandó rendszer; vagyis egy új nyelvet megtanulni olyan, mintha sakkozni tanulnánk: egyszerre történik a bemutatás és a műveletek gyakorlása. A feltárást az segíti, hogy a nyelvtan szabályai lélektanilag is valóságosak. Mivel az ember rendelkezik a nyelvtanuláshoz szükséges biológiailag programozott adottsággal, nem kell különféle mintákat kívülről rákényszeríteni, ha a tanuló aktív tevékenység során tárja föl a nyelvet. Mivel a nyelv jelentésbe és gondolkodásba van kötve, egy idegen nyelv megtanulása azt jelenti, hogy meg kell tanulni azon a nyelven gondolkodni. Ez a gondolat, hogy a nyelv mint jelentések rendszere mentális jelenség és nyilván tudatos elsajátítást kíván, a kognitív pszichológiát hozta lendületbe, amely a nyelvet ekképpen már mint gondolkodási folyamatot vizsgálta, amelynek terméke a beszéd. A nyelvet ezek szerint úgy tanuljuk, hogy a nyelv adathalmazát érzékelve hipotéziseket állítunk fel, és ezeket kipróbáljuk. A problémamegoldó gondolkodás tehát szabálykeresésre irányul, a nyelvről mintegy kognitív térképet készítünk, és a bizonyítottan helyes felismerés szüli a hasonló mondatokat generáló szabályt. Nyilvánvaló, hogy az a gondolat, hogy helyes szabályok segítségével véges számú nyelvi eszközből – pl. 25-30 hangból – végtelen számú helyes mondatot generálhatunk, megragadta a nyelvet tanu-

lók, illetve nyelvet tanítók fantáziáját. Az elmélet szerint a helyes szabályok ismerete jelenti a nyelvi kompetenciát és ezek alkalmazása a performanciát. A legfontosabb tehát, hogy a diák megfelelő mennyiségben legyen „kitéve” a célnyelvnek, és ez alkalmat ad az intelligens megfigyelés, analízis és kreativitás, vagyis a belátáson alapuló tudatos folyamatok gyakorlásának. A hipotézisek felállításából következik, hogy a hiba szükségszerű, és a hibaelemzés a tanulást szolgálja.

Számos gyakorló, különösen szaknyelvet tanító nyelvtanár szerint a kognitív (mentalista) módszerek a nagy koncentrálokészségű, kultúrempátiára képes, racionális beállítottságú diáknak kedveznek, s így döntően minőségi módszernek tekinthetők, ahol a motivációban legalább a kíváncsiság, de még inkább a szándékos érdeklődés döntő tényező, ahol a belső beszédből eredően a nyelv elemzése és egységesítése a diák dolga. Nem csoda, hogy zavar támadt, hiszen egyesek a módszer racionalitásában, a megértésre törekvésben egy módosított, modern nyelvtani-fordító módszer visszatérését látták, míg mások a magyarázat nélkül bemutatott célnyelvű anyagokban egy újfajta, olvasztató direkt módszert sejtettek. (A hetvenes évek derekán az ELTE TTK Lektorátusán többen is alkalmaztuk ezt a módszert a szaknyelvek oktatásában – haladó nyelvtanulókkal. Azt tételeztük fel, hogy minden egyes újabb nyelvi információval a hallgató mentális térképe egyre részletesebbé és pontosabbá válik a célnyelvről. A diák mindig a legutóbbi állapot szerint indul el, a tanár pedig mint információforrás [és mint ítéldbíró], támogatja a diák elképzeléseit, hogy lehetőleg helyes nyelvi hipotéziseket állítson fel. Számos mentális műveletre nyílik lehetőség mindeközben a memorizálástól a monitorozásig, az általánosítástól a következtetésekig, vagyis a diák egyszerre felfedezi és fejleszti is nyelvi képességeit. Sokkal nagyobb terhet cipel azonban, mint a nyelvet elsajátító gyermek, aki az elsajátítással nem tudatosan jut a nyelvállapot birtokába, míg a kognitív módszerrel idegen nyelvet tanuló minden egyes lépésben tudatos szellemi erőfeszítésre [tanulásra] kényszerül. Nem akárci óhajtja, nem akárci bírja cipelni ezt a súlyt, így érthető, hogy a módszer ritka gyakorlati megnyilvánulásait az elitizmus kétes fénykörüje övezte. Talán éppen ezért működött ott és akkor remekül...)

7.3. A kognitív módszer értékelése és hatása

A kognitív (vagy mentalista) módszer nyelvtanítási elméletének tudományos igazolását a transzformatív-generatív nyelvészetben, illetve a kognitív pszichológiában keresi. Mivel feltételezi, hogy helyes szabályok segítségével véges számú nyelvi elemből végtelen számú helyes mondat képezhető, a diák feladata az, hogy a megfelelő mennyiségű célnyelvi anyagból belátáson alapuló tudatos módszerekkel, intelligens megfigyeléssel, hipotézisek felállításával keresse meg a szabályt. A helyes szabályok ismerete a kompetencia, alkalmazása pedig a performancia. A módszer jellegéből következik, hogy jobban hangsúlyozza a tanulást, mint az elsajátítást; jobban hangsúlyozza az értésre való törekvés eredményeként megszülető kompetenciát, mint a performanciát. Bár ez a módszer is tananyagcentrikus és nem diákcentrikus, kétségtelen, hogy a tanár lélektani szerepe változik: a nyelvi ismeretek forrása és a diákok nyelvi megnyilatkozásainak bírója is egyben. A strukturalista módszerekkel ellentétben a hibát nem kerülendőnek, ha-

nem egyenesen szükségszerűnek tartja, mert a diák a hibákból tudja meg, hogy hipotézise helytelennek bizonyult: a hibák elemzése gyorsítja a tanulást. Amint a diák felfogta, hogy a különféle szerkezetek miként működnek a nyelvben, akkor a nyelvi készség már automatikusan kialakul, ha a nyelvet értelmes helyzetekben használják, vagyis a tanulás elsajátítássá válik. Ez a racionális módszer fölöttébb minőséginek is tűnik, ha figyelembe vesszük, hogy feltételezi, hogy tudatos nyelvtanulásra mindenki képes, hogy minden szabály tanulható (valamint hogy a nyelv minden megnyilvánulása szabályban megadható). A módszer sem a gyakorlás menetében, sem az ellenőrzés-értékelés folyamatában nem alakított ki új eljárásokat: főként a nyelvtani-fordító és az audiolingvális módszer esz-köztárából válogat.

7.4. Elsajátítás és tanulás Krashen elméleteiben

Némi kétkedéssel, de joggal kérdezhetné a nyájas olvasó: hogyan került Krashen elmélete közvetlenül az ellentmondásos audiolingvális és mentalista nézetek közelébe? Krashen hipotézise azért került terítékre, mert a nyolcvanas éveknek kétségtelenül ez a legérdekesebb alkalmazott nyelvészeti-nyelvpedagógiai tézissora. Tekintettel azonban a letisztult lényegi írás dátumára (Krashen, 1981/a), sokkal később illet volna tárgyalni ezeket az elképzeléseket. Mégis indokolt logikailag itt beszélni róla, hiszen a kognitív módszer is elítéli a kívülről ránk kényszerített, parancsoló jellegű tanulást. Ennél azonban izgalmasabb magyarázatokra is lelhetünk, ha figyelembe vesszük, hogy a hetvenes években egymás mellett éltek a mindent túlélő módszerek relikviái: a nyelvtani-fordító módszertől az audiolingvális módszerig, az extenzív, kurikulumon kívüli olvasástól a brit, erősen funkcionális, szituatív metodikáig, sőt megjelentek már a pszichologizáló humanisztikus módszerek, és a hetvenes évek végén az eredeti, ma már ortodoxnak tekinthető kommunikatív nyelvtanítás is megszületett. Az egyik ok kétségtelenül a színkép bővítése. Nem árt tudni, hogy annyi ösztönösen vagy ötletszerűen kialakított módszer mellett léteztek olyan elképzelések, amelyek mögött kísérletes bizonyítás, temérdek kutatómunka állt. Másfelől mindig elképesztő az a báj, amellyel az amerikaiak negligálni képesek a történelmi előzményeket: Ashert, a cselekedtető módszer kifejlesztőjét nem zavarta, hogy volt már olyan, hogy Gouin-sorok; Krashen olvasási hipotézise felállítása-skor még nem hallott Claude Marcelről, és az is nyilvánvaló, hogy az elsajátítás és tanulás műveleteinek szembeállításában teljességgel figyelmen kívül hagyta Palmer ezzel kapcsolatos válaszait. Minthogy azonban a tények szentek, először ismerkedjünk meg az öt hipotézissel.

1. **Az elsajátítás és a tanulás különbözősége.** Krashen szerint nyelvtanulásunkban az **elsajátítást** kell a középpontba állítani, ehhez képest a **tanulás** perifériális jellegű. Az elsajátítás ugyanis az a folyamat, amelynek eredménye a beszéd folyamatossága; a tudatos tanulás ilyenhez nem vezethet. A tudatos tanulás egy olyan ellenőrző rendszert alakít ki bennünk, amellyel (ha elég időnk van, és jól ismerjük a szabályokat) ellenőrizhetjük nyelvi megnyilatkozásaink helyességét. Amíg tehát az elsajátítás a beszéd folyamatosságához vezet, a tanulás csak az úgynevezett **monitor**hoz, amelynek működése hátráltatja a beszéd folyamatosságának kialakulását. (Azt viszont már magunk is hozzátehetjük, hogy

egészen addig, amíg a monitor működése nem válik automatikussá, hiszen monitorral az anyanyelvű beszélő is rendelkezik, de működése teljesen automatizált. Figyeljük meg, hogy időnként csak mondatokkal később jövünk rá, hogy valamit pontatlanul vagy helytelenül mondtunk. Ilyenkor visszamenőleg korrigálunk.) E kontrasztos elképzelés pedagógiai következménye az, hogy az elsajátításhoz szükséges helyzeteket teremtsünk tárgyalgásba merüléssel, olvasással, akármilyen természetes nyelvi tevékenységgel, hogy az elsajátítás tempója felgyorsulhasson.

2. **A természetes elsajátítás mint sorrend.** Morfológiai alakzatokon végzett empirikus vizsgálatok segítségével Krashen és más kutatók bizonyították, hogy a különféle nyelvi elemek elsajátításának a sorrendje statisztikusan ugyanaz, tehát jósolható. Ez azt jelenti, hogy lehetnek ugyan apróbb egyéni eltérések, de ezeket a nagy mintavételi számok ellensúlyozzák. Például az alapvető morfológiai elemek esetén, az angol mint első nyelv elsajátítása során a következő morfológiai sorrend alakul ki.

7. táblázat: Angol morfológiai elemek elsajátítása (Brown, R. 1973 alapján)

| Formája angolul | Magyar neve, jelentése | Példák |
|---------------------|--|-------------------------------------|
| 1. -ing | 1. 'éppen most' (igenév, folyamatos jelen) | 1. He is play ING baseball |
| 2. Plural(s) | 2. többes szám | 2. Two dog S |
| 3. Copula | 3. létige | 3. To BE |
| 4. Auxiliary | 4. létige segédigeként | 4. He IS going (progressive) |
| 5. Article | 5. névelők | 5. A, THE |
| 6. Irregular Past | 6. rendhagyó múlt | 6. WENT, DID |
| 7. Regular Past | 7. szabályos múlt | 7. WorkED |
| 8. III. Singular(s) | 8. jelen idő, egyes szám harmadik személy | 8. He live S in New York |
| 9. Possessive(s) | 9. egyenes birtokviszony | 9. John' S hat |
| ↓ | ↓ | ↓ |
| 10. etc. | 10. stb. | 10. etc. |

A természetes elsajátítási sorrend elfogadása azt sugallja, hogy ebből a jelenségből tantervi következtetéseket kell levonni. Amikor azonban megvizsgálták más nyelvűek elsajátítási sorrendjét, az eltért az anyanyelvű elsajátítási sorrendtől. A felmerülő lényegi kérdés természetesen az, hogy van-e optimális elsajátítási sorrend egy idegen nyelv tanulása során, és erre a kísérletileg bizonyítható, valamint az ösztönös válasz ugyanaz: nem tudjuk. Sejthetjük viszont, hogy az eltérések nemcsak egyéni adottságokból, hanem a befogadó nyelv és kultúra sajátosságaiból is adódnak.

3. **A monitorhipotézis.** A monitorhipotézis lényegét részben már bemutattuk az elsajátítás és tanulás különbségének illusztrálására. Újfént fontos hangsúlyozni, hogy a monitor mentális jelenség – nem biológiai hely vagy szerv –, amely a nyelvi pontosságot, a nyelvhelyességet képes kordában tartani. Ahhoz azonban, hogy ez a szigorú szerkesztő rábólintson megszövegezésünkre, hogy „mehet”, időre van szükség, és a nyelvi formák helyességének ellenőrzése miatt a szabályok pontos ismeretére. Ez az időigényesség nem teszi lehetővé vagy legalábbis akadályozza a fluens beszéd kialakulását. Érzékelhetjük, hogy valahol a háttérben a nyelvhelyesség és a beszéd folyamatosságának szokvá-

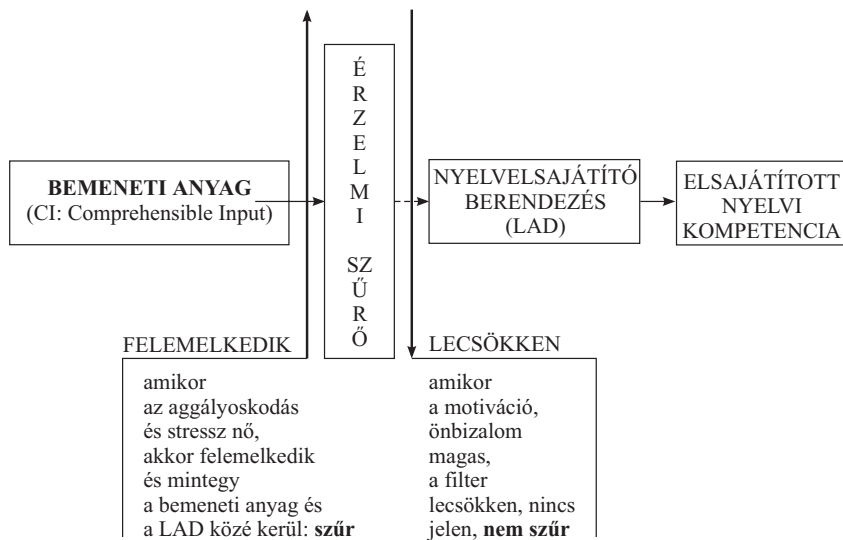
nyos szembeállítás bujkál (accuracy vs. fluency), de csak hamis ellentétéről van szó, hiszen az anyanyelvi beszélőkben a fluens és nyelvileg helyes beszéd kéz a kézben jár, és inkább egymást segítő fogalompár. Fogalmak magyarázata esetén azonban mindig jobban működnek az olyan példák, amikor kontraszt segítségével összevetünk vagy egymásnak szögezzük fogalmakat: végül is ez történt Krashen első hipotézisében is. Ugyanis megfelelő automatizáltság esetén a tanulásból is kifejlődhetnek „elsajátítások”, még ha az út egy kissé rögzesebb is, mint egy elsajátításra törekvő, „merüléses” tanulásban.

4. Az inputhipotézis. Talán ez a pont az, ahol Krashen teóriái kezdenek markánsabb pedagógiai formát ölteni. Itt az input szó ugyanis a nyelvtanulás-nyelvelsajátítás bemeneti anyagát, vagyis a tananyagot jelenti. Krashen hipotézise arról szól, hogy minden nyelvtanuló anyanyelvétől a célnyelv felé haladva egy intervallum valamelyik pontján található. Nevezzük ezt a pontot „interlanguage”-nek, amely lényegében egy metanyelvi állapot. Mindenkinek létezik egy szintje, egy pontja ebben az intervallumban, és ha esetleg ezt egy 'i' betűvel jelöljük, akkor a mindenkor nyelvtanuló számára az a tananyag a megfelelő, amely egyetlenegy kicsi lépéssel, egyetlenegy szinttel van e fölött az 'i' fölött. Vagyis: $i + 1$ az ideális tananyag szintjét jelenti. Ezt az ideális tananyagot Krashen a CI betűvel jelöli (Comprehensible Input), ez ugyanis az a szint, amelyet a diák némi erőfeszítés árán már megért, és ez nemcsak sikerélményt nyújt, hanem a továbbhaladás záloga is. Ha ugyanis túl könnyű anyagot adunk a diáknak, akkor unatkozik, és nem dolgozik; ha pedig túl nehezet, akkor frusztrált lesz, és ugyancsak elveszti érdeklődését. Az inputhipotézis pedagógiai következménye tehát a tananyag megfelelő kiválasztására vonatkozik. (Más kérdés, hogy a tananyag kiválogatásának, illetve fokozatosságba állításának néhány száz éves szabályait sikerült itt most más köntösben üdvözölhettünk.) A hipotézis tömören: $CI = i + 1$.

5. Az érzelmi szűrő szerepe. Az öt hipotézis közül talán ez a legérdekesebb és leginkább alkalmazott nyelvészeti (pszicholingvisztikai) szemléletű. Arról van szó ugyanis, hogy Krashen ebben elfogadja a nyelvelsajátító berendezés (LAD) Chomsky által javasolt fikcióját, és úgy állítja be, hogy ennek az adottságnak az aktiválása szükséges a nyelvi kompetenciák kialakításához. Ahhoz azonban, hogy a tananyag (vö. Comprehensible Input) háborítatlanul eljuthasson a nyelvelsajátító berendezéshez, ideális körülmények szükségesek. Abban az esetben, ha nincsenek ideális körülmények, akkor egy bizonyos érzelmi szűrő lép működésbe, amelynek aktivitása torzíthatja vagy egyenesen megakadályozhatja azt, hogy a jól kiválasztott tananyag maradéktalanul elérje a nyelvelsajátító berendezést, és így a nem ismert, de rendre bekövetkező folyamatok lejátszódása, amely nyelvi kompetenciához vezet, akadályozott. Ma már tudjuk, hogy igen sok tényező növelheti vagy csökkentheti ezt a kockázatot, vagyis egy nemkívánatos érzelmi szűrő beindulását, de Krashen három tényezőt vizsgált: a motivációt, az önbizalmat és az aggályoskodást (motivation, self-confidence, anxiety). A következő összefüggések érvényesek: ha a motiváció erős, akkor az érzelmi szűrő aktivitása alacsony, a nyelvi anyag akadálytalanul eljut a nyelvelsajátító berendezéshez. Ha az önbizalom mértéke magas, akkor az érzelmi szűrő megint csak alacsony, és nem gátolja, hogy a nyelvelsajátító berendezéshez eljusson a tananyag. Abban az esetben azonban, ha a jelölt aggódik, frusztrált, túlzottan izgul stb., akkor az érzelmi szűrő is működésbe lép és magas állásba kerül: ekkor a nyelvi anyag csak kevéssé vagy torzultan éri el a nyelvelsajátító berendezést. A pedagógiai kö-

vetkezmények itt is nyilvánvalóak: olyan nyelvtanulási környezetet kell létrehozni, amelyben a természetes nyelvi jelenségek elsajátítás formájában, stresszmentes környezetben „szívódhatnak fel”, „itatódhatnak fel”, hogy nyelvi kompetenciává váljanak. A legutolsó hipotézist Krashen nyomán ábrázoljuk:

5. ábra: Az érzelmi szűrő működése (Krashen, 1985)



8. Innovátorok az 1960–1970-es években: „humanisztikus” nyelvtanítás

8.1. Előzmények

Az 1960-as és részben a 70-es évek az audiolingvális és audiovizuális módszerek fénykorának tekinthetők, bár a hetvenes években már a gyakorlatba is beszüremlett a kétely, a behaviourista drilleztetés csálhatatlanságába vetett hit megingott. Aki azokban az években tanított, jól emlékezhet rá, hogy felgyorsult a világ, és nagyon jól használható funkcionális tankönyvek jelentek meg, szinte módszertani besorolásuktól függetlenül (olyan szerzőkre gondok, mint Alexander, O’Neill, Abbs stb.). Akik ismerték és követték a szakmai változásokat – és főképpen nagy tananyagismerettel rendelkeztek –, észrevehették, hogy számos szerző vagy alkotói műhely belefáradt a behaviourista-mentalista polémiába. Az iskolai tanításban számos kiváló ötlet jelent meg: ezek egyik csoportja a **dramatizáló nyelvtanítás**, amelynek szerepjátékai szinte tudat alatt vitték be a kulturáli-

san helyes forgatókönyv, a megfelelő interakció életszerű diskurzusait. Megszaporodtak a **nyelvi játékok**, rejtvények, népszerűvé vált a daltanulás vagy más **zenei elemek** alkalmazása a tanórákon. A hatvanas évek derekától kezdve jó néhány **alternatív** tanítási elképzelés tudatosulhatott a tájékozott nyelvtanároknál: ezek egy részét később egy csoportban tárgyalták, és rájuk ragasztották a humanisztikus vagy pszichologizáló nyelvтанítás címkéjét. Elvben arról lett volna szó, hogy a pszichologizáló módszerek a nyelvтанulás során a tanuló egész személyiségével foglalkoznak; a változásokat az egész embert mérlegelve figyelik, és nem csak a nyelvtudás hiányára mint egyetlen „betegségre” próbálnak gyógyírt keresni. Nem véletlen ez az orvosi hasonlat, mert az eljárás kicsit hasonlít arra a kritikára, amely az orvostudományt akkor éri, ha egy adott betegséget összefüggéseiből, vagyis a beteg egész személyiségéből kiragadva gyógyít, holott egy egész embert kell meggyógyítani, és nem csak a betegségét. Ezen az alapon mondhatnánk azt is, hogy a humanisztikus módszerek innovátorai a nyelvтанítási szakma természetgyógyászhai. Az ilyen címkézésekkel persze mindig baj van, hiszen ha közelebből szemügyre vesszük az általában itt tárgyalt négy módszert, akkor abból legalább kettő nem is nagyon pszichologizál, és nem is annyira humanisztikus (a cselekedtető és a néma módszer). Nevezzük őket inkább szerzői módszereknek? Ezzel az a probléma, hogy történetileg előfordult már egy-két szerzői módszer (Gouin, Berlitz stb.), viszont azoknak ehhez a csoporthoz kevés közük van, kivéve a Gouin-sorok és a cselekedtető módszer közötti direkt kapcsolatot. A szerzői módszer elnevezés azért is kétes lenne, mert a favorizált négy szerzőn kívül mások módszereit, eljárásait is tárgyalhatnánk hasonló részletességgel (pl. a Moskowitzz-féle beszédterápiák, az Oller-féle pragmatikai nyelvтанítás, a Di Pietro-féle szerepjátsszáson alapuló drámatanítás stb.). Amikor egy-egy kategória már ilyen elfogadottá vált (vö. Zerkowitz [1988] kísérlete a nyelvтani-fordító nyelvтanozó-fordítóra kívánt átkeresztelésére), akkor nehéz rajta változtatni. Azt azonban máris előrebocsátjuk, hogy a négy módszer bemutatása során a részletek megadásával bizonyítani kívánjuk, hogy

- a négy módszer közül **egyetlen egynek sincs nyelvészeti elképzelése**, nyelvelmélete, valamiféle rendszere a nyelvről;
- mind a négy módszer esetében kimutatható, hogy a pszichológia alkalmazásának a mélységeitől függetlenül, mind a négy fizikailag **lázad a hagyományos osztálytermi elrendezés**, a hagyományos osztálytermi közeg ellen.

E két jellegzetes tulajdonság tudatában tekintünk át két kisebb és két nagyobb – pszicholingvisztikai, neurolingvisztikai, pszichiátriai és pedagógiai alkalmazásokat egyaránt felvonultató – módszert.

8.2. Asher és a cselekedtető módszer

Asher (1982) a hatvanas évek derekától fejlesztette ki módszerét orosz, japán majd francia, spanyol és német nyelvre, amelyben a tanulók a célnyelvi utasításokra tényleges fizikai cselekvéssel válaszolnak, az utasítások értettségét a bemutatott mozgás igazolja. Módszerét „total physical response”-nak (TPR) nevezte el, ezt magyaráztunk cselekedtető módszernek (Bárdos, 1988).

Asher abból a triviálisnak látszó tényből indult ki, hogy bizonyos összefüggés fedezhető fel az izommunka és a memória között. Munkatársaival együtt végzett korai kísérleteiben a 60-as évek végén japán, illetve orosz nyelvet tanítottak 30 perces foglalkozások során, amikor is a kísérleti csoportnak parancsokat kellett végrehajtania. Ezek először csak egyszavas parancsok voltak, majd később három-négy szavas parancsokká bővültek. A három kontrollcsoportból egy csak azt figyelte, hogy miként hajtják végre a parancsokat; a második csoport hallotta a parancsok angol nyelvű fordítását, a harmadik pedig csak némán olvasta ezeket a fordításokat. A kísérleti csoportnak nemcsak hogy jobb volt az értése közvetlenül a tréning után is, hanem még hetekkel később is alig romlott valamit, míg ezzel egybevetve a kontrollcsoportok gyorsan elfelejtették az anyagot. Asher tehát az aktivitást a tényleges fizikai cselekvéssel azonosította, és a módszer kifejlesztése során minden egyes újabb lépést igyekezett pszichológiai kísérletekkel alátámasztani.

Az osztályteremben a kísérleti csoportot úgy kell elképzelni, hogy a tanárral együtt mozog az **önkéntesek** egy csoportja, szemben a **megfigyelőkkel**, akiket „néma tömeg”-nek nevez ez a metodika. Bizonyos számú cselekvések után természetesen csere van, és akkor mások lesznek a fizikai mozgást végző csoport tagjai a tanárral, aki mindvégig mozog. A tanár neve a módszerben „instruktor” (amelyet most jobb ebben a formájában meghagyni, mint oktatónak magyarátni, hiszen a tényleges óra tréninghez hasonlatos). (A hetvenes évek legvégén a jó öreg Anglia vasárnaponként egy idős hölgy ragyogó kutyaidomítási kurzusát figyelte a televízióban, amelyben az állatokat mindig megdicsérték, a gazdákat jól megdolgoztatták. A kurzus igazi „total physical response” volt, mert csak parancsszavak hangzottak el, és mindenki cselekedett. A „néma tömeg” természetesen a képernyők előtt helyezkedett el. Képzettársításom egyáltalán nem túlzó, az említett hölgy audiomotoros megközelítésének tökéletessége, akcentusa és hangsúlyai mind a nézők, mind a gazdik, mind a kutyák (!) számára emlékezetesek és egyértelműek maradtak.)

A cselekvések segítségül hívása a nyelvtanításban természetesen nem új gondolat. Basedow Philantropinumában már használtak cselekvéses módszereket. A nyelvtanítás-történetben Gouiné a korona, de Hennesst és Sauveurt is emlegették. A parancsok végrehajtásának erejét Palmer is felismerte (vö. *English Through Actions*, 1925), az ötvenes években pedig Tan Gwan és Robert Gauthier vezette be Kanadában a Tan-Gaumódszert, amely szintén parancsok adásán alapult. Asher klasszikus könyve 1969-es; 1973 körül Winitz és Reeds már képeket is bevezetett a TPR alkalmazásaiba, és szintén a hetvenes évekhez kötődik Postovsky sajátos cselekedtető módszere, amely nem kényszeríti a diákot arra, hogy hamarabb megszólaljon, mint ahogy azt magától tenné (DOR – Delayed Oral Response).

Ashert mint kutatót főként a nyelvtanulás kezdeti szakasza érdekli. Hangsúlyozza, hogy a legtöbb módszer nem veszi figyelembe az első nyelv elsajátításakor tapasztalható sajátosságokat. Ilyen jelenség például az, hogy a hallás hosszú-hosszú időszakkal megelőzi az első megszólalást. Sőt, az alig egy-egy szót kiejteni képes gyermek is kiválóan megért hosszú mondatokat. Tehát nyilvánvaló, hogy jól megért már mindent, mielőtt egyáltalán megszólalna. Az is fontos mozzanat ezenkívül, hogy a bölcsődében is, az óvodában is főként parancsoknak engedelmeskedik, méghozzá ezekre egész testével válaszol. Ez az időszak valójában egy felkészülési szakasz, amelyben eljön az ideje a beszéd-

nek, túl korán erőltetni fölösleges. Asher elfogadja azt, hogy az agy és az idegrendszer biológiailag programozott a nyelvelsajátításra, sőt, szerinte a sorrend is programozott, és a jó szakember dolga az, hogy eltalálja azt a moduszt, amely a nyelvet szinkrónba hozza az illető testével. Véleménye szerint a nyelvet az emberi test mozgására hangszerelték, ezért Asher rendszerében a teljes nyelvi anyag parancsok köré épül. Asher a modern agyfiziológia eredményeivel is igyekszik módszerét alátámasztani: eszerint a jobb félteke képes igazából megfelelően viselkedni a parancsra, a bal félteke verbálisnak, a jobb félteke nem verbálisnak mutatkozik. Asher úgy véli, hogy a gyermek valójában a jobb féltekével értelmes, a bal félteke nem beszél, de mindent részletesen megfigyel, elemez, és eközben rájön, hogy a nyelv képes változást okozni, a beszéddel hatalma van, és csak akkor kezd egyáltalán megkísérelni a megszólalást. Miután a bal féltekébe való belépés túlzottan lassú, Asher azt ajánlja, hogy minden megfelelően okos módszernek jobban kell támaszkodnia a jobb féltekére. Asher egyik munkájában egy mutatós számítást is közöl, miszerint a gyermek 6 éves koráig napi 8 órában számolva 17 520 órát tölt el hallgatással, és ha napi egy órát beszél, akkor 2190 órát beszélt. Egy osztályteremben eltöltött 320 órából nagyon bőkezűen számolunk, ha 27 óra beszéd jut egy gyermekre. A fentiek alapján a hatéves gyermek szintjéhez matematikailag hallásból 55 évet, beszédből pedig 81 évet kellene az iskolában tölteni. Leírása szerint átlagos diákjai a 30. és az 50. óra között már megszólalnak, bár gyakran rossz kiejtéssel és számos nyelvtani hibával (helyes kiejtést szerinte csak pubertáskor előtt lehet elsajátítani). Nem rejti viszont véka alá, hogy amint a 20-30 óra cselekedtető módszeres tanítás után az érdekesítő cselekvés véget ért, különösen a felnőtt tanítványok már nem nagyon akarnak tanulni, sőt ellenállnak, és némi meggyőzésre szorulnak. Pedig 10-20 órán belül szerepcsere is van, és egy-egy lecke szókinccse 12–36 szó között mozog. A 10–12. óra után az írást is bevezetik, különösen azért, mert később a diákok már tudni akarják, hogy mi miért történik.

Az Ashertől függetlenül, de vele mégis azonos elvek alapján dolgozó Postovsky szintén rendkívül fontosnak tartja az ún. aktív hallgatás néma szakaszát, módszeréből érdemes megidézni, hogy miként hallgatnak ők meg egy hangosított anyagot. Először a diáknak csak arra kell figyelni, hogy miként módosul a hangmagasság lefelé, illetve fölfelé. Utána a tanár a különösen érthetetlen részeket szemantikailag megmagyarázza anyanyelven vagy mutogatással. Utána még egyszer meghallgatják az anyagot szünetekkel, de ekkor már pontosan elmondja, hogy mi mit jelent, mi miért van úgy. Ezután a tanár gyorsan felolvassa a szöveget egyben (már nem csak parancs). Ezt egy néma szakasz követi, mindenki csendben, magában elgondolkozhat a hallottakon. Ezt követően a tanár úgy adja be a szöveget, hogy egy-egy szót megváltoztat, és a diáknak meg kell mondania azt, hogy mi volt az eredeti helyen. A következő meghallgatásnál szünetekkel ismétlik meg a mondatokat, és a diákoknak el kell mondaniuk egymásnak, hogy mely mondatot hallották. A következő lejátásban megint szünetet tartanak, de most minden mondat előtt a diáknak kell elmondania, hogy milyen mondat következik. Végül újból meghallgatják az egészet, mintha csak most hallgatnák először.

A módszer igazságmagva nyilván az, hogy egy olyan hatékony nyelvi formát is, mint a parancsoló mód, a diákok tevékenységbe ágyazottan sajátítják el, fizikai mozgás közepe, amely a memóriát is támogatja, különösen motorikus típusok esetében. A parancsoló mondatok nagy gyakorisággal fordulnak elő a gyermekkorban is, a módszer tuda-

tosan ebbe a formába építi be a nyelvtan és a szókincs tanulását. A gyakorlatok között különféle játékok és humoros jelenetek szerepelnek. A visszacsatolás azonnali, mert az ér-
tés hiánya cselekvéstévesztéssel jár. A módszer a nyelvtanulásnak csak a kezdeti szakaszait célozza, és eredményeiben gyakran csak egy további nyelvtanulás feltételeit teremti meg.

Nyilvánvaló, hogy az az erény, hogy a parancsokra való engedelmeskedés az első nyelv elsajátításában is evidens, később nyelvi nehézségeket okoz, hiszen ha minden mondatot felszólító móddal kell kezdeni, akkor igen bonyolult mellékmondatok megfogalmazására kerül sor. Gyakran kell erőltetett, nyakatekert mondatokat alkotni, amelyeket nem könnyű komolyan venni: pl. „Josephine, ha Abner odafutott a táblához, szaladj utána, és vágd fejbe a könyveddel” – idézi Ashert Oller és Richard-Amato (1983). Ennél is cifrább az a megoldás, hogy miként lehet absztrakt szavakat tanítani, olyanokat például, hogy igazság, becsületesség, kormány, erkölcs (a felsorolt szavak között nincs összefüggés). Kartonlapokra írják fel ezeket az elvont szavakat és ezekkel manipulálnak. „Luke, válaszd ki az »igazságot«, és add oda Josephinnek; Abner dobod ide nekem a »kormányt«” – idézi Ashert Oller és Richard-Amato újfent, ugyanott. Ma már mért és bizonyított tény, hogy a fizikai mozgás fokozhatja a memória hatékonyságát. Azt is tudjuk, hogy a **tevékenységben történő tanulás** a nyelvtanulás számára is a kívánatos közeg (vö. a szovjet-orosz pszichológia ezzel kapcsolatos kutatásait: Vigotszkij, Leontyev, Elkonin, Davidov). Mégis, a fenti néhány példa és az áttekintés egésze is igazolja azt a mondatot, amelyet az előző szakasz végén megkockáztattunk.

8.3. Gattegno és a néma módszer

Egy jól kivitelezett tanóra a néma módszerrel intenzív agymunkát igényel tanár és diák vagy diák és diák között. Arról ugyan szó sincs, hogy a diákok, de még a tanár is, némák lennének, csak arról van szó, hogy a tanár igyekszik minél kevesebbet beszélni, és a csendet módszertani eszközként használja fel arra, hogy a diákok megszólaljanak, vegyék át a kezdeményezést – ehhez azonban ki kell találniuk, hogy mi is történjék, mit is akart a tanár mondani. Közismert, hogy a módszer egyik technikai eszköze az úgynevezett Cuisenaire-féle rudacsákák (1 cm átmérőjű, 1–10 cm hosszú, színes fahasábok tíz méterben és különböző színekben). A tanárnak mindig szüksége van valami kis nyelvi elemre, amelyet aztán gyakoroltat. Egy kezdő órán például felemeli a zöld rudat, és azt mondja, hogy „ez egy rúd, zöld rúd”. Azután felmutatja a piros rudat, és azt mondja: „Ez egy rúd, piros rúd”. Utána elhallgat, és felmutatja a zöld rudat, és addig „sújtja csenddel” a diákokat, amíg valamelyikük meg nem szólal. Ha helyes, amit mond, a tanár arcjátékkal elfogadja a feleletet, ha nem, másik diák próbálkozik majd. A cél tehát az, hogy gondolkodtatással, igen kis szókinccsel meglehetősen nagy mennyiségű nyelvi elemet sajátíttassunk el, de rögtön szóbeli gyakoroltatás formájában.

Gattegno elsősorban pszichológus, filozófus és nem nyelvtanár, nyelvtanítási kérdésekkel csak rövid ideig foglalkozott az 1970-es években. Mint kutató a következő alapelvekből indult ki: a tanítás alárendelt folyamat a tanuláshoz képest, a tanulás során pedig maga az agy próbálkozik. A tanulás ekképpen nem utánpótlás vagy drillek formájában történik, hanem tanuláskor az agy minden előzetest felhasznál, különösen az anyanyelvet,

ezért nem baj, hogyha igenis van különbség az első és a második nyelv elsajátítása között. A tanár feladata az, hogy – miközben a diák mindvégig kontaktusban marad a nyelvvel – ő maga lehetőleg ne keresztesse a tanulás folyamatát.

Tekintsük át még egyszer a legfontosabb metodikai sajátosságokat. Már említettük a Cuisenaire-féle rudacskákat, de használnak munkafüzeteket, sőt könyveket is, valamint különféle szótáblázatokat, illetve hangtáblázatokat, amelyeken színek segítik a hangok megkülönböztetését. Magát a nyelvi anyagot tömören úgy jellemezhetnénk, hogy kis szókincsen sok nyelvet akar tanítani. Egy tipikus első lecke során először megnevezik a rudat, azután olyan kifejezések jönnek, hogy „egy kék rúd, egy piros rúd” stb. A tanár minden új szót nagyon tisztán kiejt. A néma módszer inkább onnan kapta a nevét, hogy minden egyes új szót csak egyszer ejt ki a tanár, soha nem mond többet, mint amennyire a diáknak éppen szüksége van. Ha a diák nem jól ismétli el a szót, akkor a tanár némán csóválja a fejét és egy másik diák próbálkozik. Rámutat arra, aki a legjobban tudja kiejteni. Ezzel elérhető, hogy már a legelső pillanattól fogva az összes társalgásnak mintegy 90%-át a diákok csinálják, míg a tanár majdhogynem mindvégig néma marad. A fentiekből az is kitűnik, hogy a némaság ellenére ez egy erősen kontrollált módszer, amely előnyben részesíti a pontosságot a beszéd folyamatosságával szemben, mert így a diákok a pontos alakot fogják elmélyíteni.

A legtöbb alapelv azt sugallja, hogy ez a módszer a kognitív tábor felé húz, technikájában nincs helye a versengésnek a diákok között, és ezért jól koncentrálnak. Tekintettel arra, hogy a rudacskákkal manipulálni is kell, ez az apró cselekvés is (vesd össze TPR) növeli a bevézés mélységét. Mint közismert, a rövid távú memória 20-30 másodpercig képes megtartani egy adott anyagot. Ezért az ezt követő néma szakasz kiválóan alkalmas arra, hogy ezt a rövid közlést feldolgozza, amennyiben e rövid szakaszon belül egy újabb közlés nem kelt nem kívánt interferenciát. A legtöbb jelenlegi módszer egy tő felszínéhez hasonlatos, amelybe egyszerre több követ is dobnak, s az ezekből eredő interferenciák már-már követhetetlenek, csakúgy, mint a tanár vagy több diák egyidejű megnyilvánulása az órán. Rendkívül fontos, hogy eközben a diákban kialakuljon egy régen elfelejtett tudatosság, miszerint újból megtanulja használni az eszét, és mindenképpen úgy érezze, hogy valamit megtanult és nem pedig megtanították. Nagyon sok múlik azon, hogy elismerik-e ennek a közösségnek a tagjai, hogy mennyire szükségük van egymásra. A tanár dolga – akinek egyébként nem kell lelkesen biztatnia a diákjait, hiszen ők egymástól várják a segítséget – a következő jelszóban fejezhető ki: Tanítsd meg, ellenőrizd, és azután állj félre az útból! A fogások szintjén kezdő órákon ez egyszerűen csak azt jelenti, hogy előbb a tanár szemlélteti mindazt, amit mond a rudakkal; utána a rudakkal bemutatja még egyszer ugyanazt, de a diákok mondják; végül már a rudakat is a diákok manipulálják.

A néma módszer tehát abból indul ki, hogy a diákok már tudnak valamit (már megtanultak egy nyelvet), és ebből kell haladni az ismeretlen felé (mivel a nyelveknek közös vonásai vannak, különösen a hangok világában). Így a tanár csak éppen annyi segítséget nyújt, amennyi szükséges, a nyelvet pedig a diákok nem minta után tanulják, hanem mintegy saját maguk építik fel a korrektség kritériumait (alapelv: minél többet csinál meg a tanár abból, amit a diákok is elvégezhetnének, annál kevésbé dolgoznak akár a saját érdekükben is). A csend olyan eszköz, amely nemcsak a bevézést vagy a reflexiókat segíti, hanem növeli az autonómiát, és lehetőséget ad a kezdeményezésre is (így a tanár

nincs annyira a középpontban, és együttműködhet diákjaival). E folyamatban, amelyben a diákoknak azt is meg kell tanulniuk, hogy miként hallgassanak egymásra, a hibák fontosak és szükségesek, mert ezek mutatják meg a tanárnak, hogy mely részeket kell még tisztázni. Az új nyelvi elemeket főként logikai (nyelvtani logika) úton vezeti be a tanár, miközben a diákok (a hang- és szótáblák [Fidel-táblák], a rudacskák vagy más manipulatív eszközök segítségével) kísérletezhetnek, próbálkozhatnak. Gattegno azért tartja hasznosnak a rudacskák használatát, mert segítségükkel a diákok észre sem veszik, hogy nem használják anyanyelvüket, és bizonyosfajta játékoságot is kölcsönöznek az óráknak, amelynek a fő szabálya az, hogy értelmezni kell a tanár mozdulatait, arcjátékát. Ez lehetővé teszi az erőteljes tanári kontrollt abból a célból, hogy az egyszeri nyelvi helyzeteket ellenőrzése alatt tarthassa. Ugyanakkor a felelősség, például a jó kiejtés felelőssége a diák vállára nehezedik. Az egész tanulási folyamat a spontán beszéd körülményei között zajlik, amelyben a csoportmunka miatt az adott szavak és mondatok egymástól eltérő hangmagasságú és intenzitású emberi hangokra hangszerelten jelennek meg, és ez bátorítja a részvételt – szemben az egyeduralgó és egyetlen tanári hanggal. Ennek az intellektuális játéknak a lefolytatásához az érzékelés és észlelés, a zajokból történő rejtvényfejtés olyan állapotait kell bemutatni, amelyek rendkívül hasonlatosak az első nyelv elsajátításához.

A néma módszerben a tananyag elrendezése strukturális, de nem lineáris, hanem ciklikus felépítésben. A kiejtésnek, az élethű intonáció elsajátításának fontos szerepe van, ugyanakkor a szókincs viszonylag szűk. Visszacsatolás a formális ellenőrzés szintjén valóban nincs, a tanár köteles figyelni a diák viselkedését, annak megfelelően átszervezni a tanulási célokat, miután várható, hogy minden egyes diák más-más lépték szerint képes haladni. Ezért a tanár nem is dicséri, de nem is kritizálja a diákot (mert ez akadályozná a saját értéktételek kifejlődését), nem vár tökéletességet, hanem csak egyenletes fejlődést. A néma módszer – Gattegno szerint – nem nyelvtanítási módszer, hanem olyan eljárás, amely a pedagógia más területein is, sőt az élet értelmezésében is eredményes.

Mind Gattegno, mind Asher vagy Postovsky módszerében számos jól használható elemre lelhet a gyakorló tanár, ha színesíteni kívánja eszköztárát. Olyan átfogó pszichológiai és tanulástechnikai rendszerszemléletre azonban nem tehet szert, mint amilyen a most tárgyalandó tanácskozó módszernek, illetve a szuggesztópédiának egyaránt sajátja. Ha e két utóbbi módszernek lenne nyelvelmélete, amely összhangba kerülhetett volna pszichológiai elképzeléseikkel, akkor ezek a pszichologizáló és pszichiátriai megfontolásokat tartalmazó módszerek könnyen nyelvtanítási elméletként vonulhattak volna be a nyelvpedagógia történetébe.

8.4. Curran és a tanácskozó módszer

A **tanácskozó módszer** vagy **közösségi nyelvtanulás** megalapítója, a néhai Charles A. Curran római katolikus pap volt, ugyanakkor a klinikai pszichológia professzora Chicagóban, a Loyola Egyetemen. Pszichológiai alapelvei részei vagy legalábbis rokonítható alkalmazásai Carl Rogers népszerű kliensközpontú pszichoterápiájának. Elképzeléseik szerint az ember egy lehetőség (és nem determináció), akinek a formálásában a beavat-

kozásnál többet ér a megértő segítség („...kondicionálás helyett a viselkedésterápia egyre többször a kliens együttműködését igénylő életvezetési tervet jelent” Pléh, 1992: 282). Ezeket a be nem avatkozó, legfeljebb csak a háttérből tanácsokat adó pszichoterápiás elveket alkalmazta Curran a nyelvtanításra, és ezt nevezte el közösségi nyelvtanulásnak (community language learning, CLL). Curran két olyan hipotézisre is választ próbál kapni tanítási rendszerében, amelyek következtében fogalmai, problémái és azok megoldása markánsan elkülönülnek más humanisztikus módszerektől.

Egyfelől mint klinikai pszichológus azt érzékelhette, hogy valamely kívánt nyelvtudás hiánya ugyanolyan érzelmileg zaklatott állapothoz vezethet, mint más pszichológiai stresszhelyzetek. Megszerzett anyanyelvi képességeink használhatatlansága, elvesztése más ajkú közegeben sokkhatást válthat ki (amelyet a kulturális sokk fokozhat). Ennek következtében az ilyen helyzetbe került emberek „betegek”, akiken segíteni kell, alkalmazint a klinikai pszichológia eljárásaival, mint amilyen a csoportos beszélgetés. Ennek elég logikus következménye a csoportos nyelvtanulás.

Egy másik furcsa sajátosság Curran elméletében, illetve még inkább annak terminológiájában abból a tényből ered, hogy mint katolikus pap a vallás egész fogalomrendszerét az élet minden elképzelhető zezugába kivetítette, így a nevelés kérdéseire is. Meggyőződése – és egyben kiindulási pont és fő szabály minden tanulási helyzetben –, hogy hatékony tanulás csak érzelmi biztonság, általános biztonságérzet talaján jöhet létre. A kérdés az, hogy miként lehet ezt a biztonságot elérni a tanítás/tanulás környezetében. Mint könyveiből is kiténik, Curran (1968, 1972, 1976) nem fukarkodott a válaszadással, de szorosabb értelemben a nyelvtanítással főként a hetvenes évek elején foglalkozott.

Mielőtt Curran nyelvtanítási módszerét részletesen leírnánk, kíváncsian néhány olyan fogalommal, szakkifejezéssel megismerkednünk, amelyek különösen jellemzőek Curran felfogására. Curran számos kísérletet folytatott oktatási környezetben, amelyekben főként a stresszforrásokat kutatta, és amelyekre gyakran éppen a résztvevők közötti kapcsolat a magyarázat. Egy tanulási lehetőség nemcsak motivál, várakozással tölt el, kíváncsiságot gerjeszt, hanem félelmet és aggodást is: hátha nem fogok megfelelni. (Egy franciakurzusra jelentkező kezdő diákok között nagy megnyugvást keltettek azok a kijelentések, amikor egymásnak egymás után elmondták, hogy semmit sem tudnak franciául. Amikor azonban megjelent közöttük egy olyan személy, akiről tudták, hogy francia anyanyelvű, attól elhúzódtak, megpróbálták kiközösíteni. Vagyis **a nem tudás boldogít, a tudás fenyegető**. Egy kurzus vagy valamely új esemény előtti izgalom persze nem új a pedagógus számára, a pszichológiában is közismert: **rajtláz**, rajtapátia. A minden kezdet nehéz szellemében Curran is hasonló nevet talált ki erre a jelenségre (initial anxiety).

Továbbá azt is megfigyelte, hogy a haladó diákokat nemhogy nem zavarja egy anyanyelvű jelenléte, hanem örömmel kérnek tőle segítséget vagy tanácsot. Kezdkorán ez a jelenség éppen fordítva játszódtott le: itt az elutasítás a jellemző. Mindegy, hogy anyanyelvűről van szó, akitől segítséget kaphatnánk, vagy csak gépek segítségével maga a célnyelv van jelen, az ellenkezés, az ellenállás, időnként lázadás az idegen nyelvtan vagy kifejtés befogadására nyilvánvaló. Fordított logikának tűnik hát az a jelenség, amely az életben megvalósul: a haladók elfogadják a tanácsot – így „annak adatik, akinek már úgyis van”. A viselkedésnek ezeket a logikailag fordított mintáit, paradoxonját szintén a jelenséghez illő terminológiával látta el Curran (inverse ratio paradox).

Nem tudunk továbblépni a terminológia magyarázatában, amíg el nem áruljuk, hogy Curran miként tette a nyelvtanulás egyéniséget össze-összeroppantó erőfeszítéseit közhelyviseléssé, amelyben a csoport tagjai törődnek egymással, és így pozitív személyiséget fejlesztenek ki; akik bíznak tanulási képességeikben, és abban, hogy képesek lesznek egy másik nyelvi személyiséget kifejleszteni magukban. Curran osztályterme természetesen nem padokból áll, az összes bútor egy asztal, egy kerek asztal, rajta egy magnetofon, amely körül legalább hat, de maximum tizenkét diák ül, arccal a magnetofon felé. A diák neve **ügyfél** (client). A tanár mint **tanácsadó** (counselor) a körön kívül járkal, szinte láthatatlan; a sétáló számítógép vagy ha úgy tetszik, a **mindentudó** (the knower) szerepét tölti be, szolgáltatásait a diákok bármikor igénybe vehetik. Egy jó tanácsadó akkor működik a legtökéletesebben, ha egy idő után valósággal elfelejtik, hogy létezik. Az elképzelés szerint a diák biztonságérzetét növeli az, ha tudatában van annak, hogy egy közösség tagja, amelynek munkájához aktív részvétellel hozzájárul, és így bizonyos értelemben elkötelezi magát. Ebből a valahova tartozásból fakad a kommunikáció egyre erősebb igénye. A tanórának kevésbé nevezhető csoportos beszélgetésben két módszertani részt fedezhetünk fel: az első rész az úgynevezett **beruházás** (investment): lényegében ekkor készül a tananyag. A második rész neve a reagálás vagy **reflexió** (reflection): az első fázisban létrehozott anyag pszichoterápiás és nyelvi elemzése, memorizálása, feldolgozása.

Kezdő szinten az úgynevezett **beruházási szakasz** négy módszertani eljárásból áll. Az ügyfél először anyanyelvén mondja el, hogy mit akar közölni társaival, lehetőleg rövid mondatokban. Ezt követően a tanácsadó kedvesen, támogatóan és elfogadó módon megsúgja neki a célnyelvi megoldást. Ha a diák ismétlése hibás, akkor a tanácsadó újra, semleges hangon megismételheti a helyes megoldást. Az ily módon kialakított mondat végül magnetofonra kerül, és a diákok által formált tananyag egyik működő mondatává válik. Ezt az eljárást többször megismétlik, hogy kellő mennyiségű anyag gyűljön egybe, és ekkor következik az úgynevezett **reagálás**, a foglalkozás második, ha úgy tetszik, fontosabbik része. Először az ügyfelek elmondják az elhangzottakkal kapcsolatos fizikai, érzelmi, szellemi tapasztalataikat, amelyeket a tanácsadó meghallgat, de nem kritizál. A második fázisban visszajátsszák a magnóra került mondatokat megállás nélkül; a harmadik fázisban mondatonként (esetleg még táblára is kerülnek a mondatok), fordítást pedig annak kell produkálnia, akitől a mondat eredetileg származott. A tanácsadó még további elemzésekkel is szolgálhat. Mindezek elvégeztével készen állnak arra, hogy egy újabb beszélgetést rögzítsenek.

Miután a tanácsadó nem mondja azt, hogy mit mondjanak, csak azt, hogy hogyan, az ügyfélnek olyan érzése támadhat egy idő után, mintha tőle eredne a célnyelvű gondolat. Ekképpen egyre többet ruháznak be (investment) magukból, és így folyamatosan aktivizálják magukat. Később már nemcsak trivialitásokról esik szó, és így fokozatosan elveszítik vagy már eleve elkerülnek azokat a gyermeketeg vonásokat, amelyek általában velejárói a diákszerepnek: tudatlanság, bizonytalanság, önközpontúság, függés és lázadás stb. Egyrészt csökken az a szorongás is, amely abból ered, hogy a tanulandó nyelv adatai, formája, megjelenése kimeríthetetlenül megváltoztathatatlanak tűnik, parancsoló jellegű. Megjegyzendő, hogy ezt a módszert csak egynyelvű közegben lehet alkalmazni (kivéve azt az esetet, ha a tanácsadó esetleg két-három második nyelvet ismer). Feltűnő to-

vábbá, hogy még ügyes szuggerálás esetén is, az input szintje majdnem ellenőrizhetetlen, mivel nincs vagy szinte alig van tanári kontroll. Amennyiben még ennél is őszintébbek vagyunk, megállapíthatjuk, hogyha képesek vagyunk feledni az interakciós színpadot, akkor valójában még egy szóbeli fordítást tanító módszert ismerhettünk meg. (Gouin módszerét is ilyennek tekintettük.)

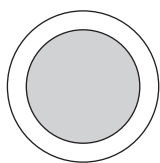
Az előbbi módszertani elemzésben a beruházás fázisában egy kezdő nyelvtanulási helyzet képét rögzítettük. Curran öt fejlődési fázist különít el az egyén előrehaladásában. Ezek a fejlődési szakaszokon át jut el a kliens abba az állapotba, hogy most már ő lehet a forrás, a mindentudó, egy hasonló nyelvterápiás kurzus tanácsadója. A fejlődés fázisait Curran metaforisztikusan az emberi lét stációival köti egybe, így az első korábban leírt szakasz a „csecsemőállapot”, a második fázis a „gyermek”, a harmadik fázis „az önálló lét” szakasza, a negyedik fázis a „serdülőkor” és az ötödik fázis a „függetlenség kora”. A fejlődés menetét, a növekedés stációit a következőképpen érzékelhetjük:

- az első fázisban a kliensek használják az anyanyelvet, mindent a tanácsadó mond el a célnyelven, és a megismételt mondatot rögzítik;
- a második fázisban már arra törekednek, hogy célnyelvű mondatokat mondjanak, de elfogadják a tanácsadó javaslatait, és a magyarázatokat még mindig az anyanyelven kapják;
- a harmadik fázisban az anyanyelvet már csak akkor használják, ha az elkerülhetetlenül szükséges;
- a negyedik stációban a tanácsadó szerepe a hibajavításra korlátozódik;
- az ötödik fázisban a tanácsadó már csak stiláris megjegyzéseket tesz a kifejezőbb mondatok, az elegánsabb stílus érdekében.

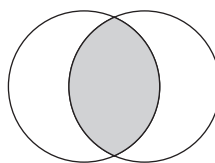
Amilyen mértékben növekszik a tanuló tudása, olyan mértékben csökken a tanácsadó szerepe. E tekintetben Curran – bizonyos értelemben – Platón bábáskodását idézi fel meglehetősen bizarr vallási terminológia közepette: a kliens (a tanuló) szenved, de megváltás vár rá, mert új személyiségként fog feltámadni az adott célnyelven, és ő lesz a mindentudó. Ugyanakkor a mindentudó (a tanácsadó, a tanár) a tanuló növekvő tudása miatt egyre sebezhetőbbé válik, elidegenedik, el kell kárhoznia és meg kell szűnnie. A kölcsönös függőségnek ezt a sorozatát Curran grafikusan is ábrázolta (vö. Oller-Richard-Amato, 1983: 173). Az első fázisban a kliens még teljes mértékben a tanácsadótól függ, míg az utolsó fázisban egymástól függetlenné, egyenértékűvé válnak. A köztes állapotok jellemzőit már korábban megadtuk, a fejlődés öt szakasza Curran szerint grafikusán a 6. ábrán látható.

Curran tanulásmélete sokkal kidolgozottabb és következetesebb, mint a néma módszeré vagy a cselekedtető módszeré. Véleménye szerint az emberi tanulás egészleges, az egész személyiséget igénybe vevő tanulás, amelynek egyaránt van kognitív és affektív oldala. Curran számára a behaviourizmus az állati tanulás formáit utánozza, amelyben az egyén passzív marad. Nincs igazi tanulás, ha a személyiség nem érdekelt és nem vesz részt ebben a folyamatban. Éppen ebben az interaktív folyamatban döbben rá az egyén arra, hogy miben áll személyiségének egészlegessége (pl. az öt fejlődési fázis teljessége).

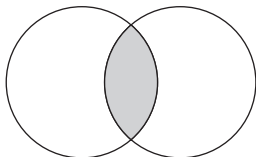
6. ábra: A fejlődés öt szakasza Curran felfogásában



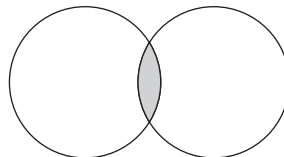
I. Teljes függőség.
Anyanyelvhasználat



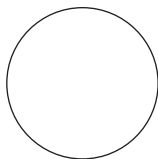
II. Célnyelvi próbálkozások



III. Célnyelvűség hibajavítással



IV. Idiomatikus és bonyolultabb
nyelvhasználat fejlesztése



V. Független célnyelvi kommunikáció. A tanácsadó néma jelenléte
elegendő a helyes kiejtés és nyelvtan betartására

A sikeres tanulás érdekében Curran hat feltételt szabott, amelyeket az angol kezdőbetűk alapján **SARD-alapelvek**nek nevezett el (**S**ecurity, **A**ttention, **A**ggression, **R**eflection, **R**etention, **D**iscrimination). Curran legfontosabb alapelve, mint ahogy azt már korábban említettük, a biztonság, a **biztonságérzet** megteremtése a tanuláshoz. Ezt jelöli az első kategória. A SARD-alapelvek betűszavában az 'A' két fogalomért is felelős: a **figyelem** (attention) Currannél egy kicsit azt is jelenti, hogy a tanuló mennyire érintett, mennyire motivált a tanulás folyamatában. A sajátos szóhasználatú **agresszió** (aggression) úgy értelmezendő, hogy a diák megragad-e minden lehetőséget arra, hogy a nyelvet gyakorolja, hogy addigi tudását bemutathassa. Az új tudás, amely beválik, mert használható, mindig a legjobb eszköz a magabiztosság építgetésére. Az 'R' betű is két fogalom rövidítésére szolgál: a megtanult, a memorizált anyagnak meg kell maradnia bennünk (**retention**), hiszen ez a biztosítéka, záloga az új személyiség kialakulásának, míg a **reflexió** képessége (reflection) azt teszi lehetővé, hogy az ezt követő célokat is reálisan jelöljük ki. A **diszkrimináció** szót Curran megint csak ismert jelentéseitől igen eltérő formában használja. A kifejezés nála egyfajta nyelvi tudatosságot jelent, méghozzá leginkább pragmatikai tudatosságot, amely nem a szavak szűkebb, terminus jellegű jelentése. Másfelől, módszertanilag, az óra második metodikai szakaszában, a reagálásban (reflection) használt **nyelvi tudatosító eljárások** egy csoportját is diszkriminációs szakasz névvel illette. Ebben a gyakorlatsorozatban a klienseknek föl kell ismerniük a mondat jelentéssel

bíró részeit, ezen csendben el kell gondolkodniuk, majd kiscsoportosan meg kell tárgyalniuk, és bizonyítani, hogy a gondolataik helyesek voltak. Ezt követően kérdésekre is válaszolnak, újból meghallgatják az anyagokat, és értelmezik a mondat egyes darabjait a jelentésviszonyok szempontjából. Mindebből tehát az derül ki, hogy Curran igen rendszerezett módszertannal látta el közösségi tanulásra irányuló elméletét, bár a hat tanulási feltétel között pszichológiai feltételeket, mentális műveleteket, módszertani kategóriákat egyaránt találhatunk.

E különféle „vegyes” elemek használata ellenére sem tagadhatjuk, hogy Curran klinikai pszichológushoz méltó részletességgel és érzékenységgel figyeli a nyelvtanulási folyamatok változásait. Különösen érzékletesek azok a leírásai, amelyekben ábrázolja, hogy milyen önbizalmat adhat annak a felismerése, ha valaki már képes valamilyen fokon használni a nyelvet: ezt nevezi Curran a **növekedés érzetének** (sense of growth). Valójában szinte minden készség fejlesztése esetén akadnak gyötrelmes kezdő szakaszok, és sokan megfutamodnak, mielőtt elérnének egy küszöbszintet, amelyen mindenképpen fontos átlépni, hiszen attól fogva már beléphetünk a valahová tartozás birodalmába. Ez azt jelenti, hogy az eredetileg idegen vagy ellenszenves nyelvi elemek, történeti-kulturális összefüggések kezdenek meghitt formákká és fordulatokká válni, és egy idő után úgy érezhetjük, hogy ez a kultúra is sajátunkká vált, ide is tartozunk valami módon. Tulajdonképpen ez a folyamat szükséges ahhoz, hogy az a fajta **hátrány** (handicap regression) megszűnjön, amelyet a nyelvtanulás kezdetén érezhettünk amiatt, hogy nehezen megszerzett anyanyelvi tudásunkat (nyelvi kommunikációs képességünket, jól kiépített „homlokzatunk” részeként) elvesztettük.

A fejlődés folyamatában az átváltozások közepette van még egy jelenség, amelyet magasabb szinten tanító nyelvtanárok jól ismerhetnek, ez pedig a **fordulópont** tudatosulása (turning point). A legtöbb haladó szinten nyelvet tanuló meg tud jelölni egy-egy olyan élményt (nem feltétlenül azt, hogy mikor álmodott először idegen nyelven), amiktől úgy érzi, hogy a nyelv használata számára már nem jelent problémát, személyisége már abban a kultúrában is honos, nyelvtudása a túlélhető vagy kibírható kategóriákból átkerült az elfogadhatóba. Ez az igazi áttörés, amikor a fenyegetettségből valahová tartozás lesz, és mindez annak következtében, hogy a tanácsadó, mint valami nyelvi szűrő, mintegy elhiti a handicap miatt infantilis érzelmi állapotban lévő klienssel, hogy a légzés már az ő nyelvi vastüdőin keresztül is lehetséges. Az ilyen spontán és nyílt tanulás tanárt és tanulót az emberi együvé tartozás mint legmagasabb rendű érték és az egymásért való felelősség kötelékébe fűzi, amelyben a kognitív és affektív területek egyaránt megmozgattatnak. Curran szerint ez szemben áll a karteziánus (vagy általa karteziánusnak nevezett) tanulás ideáival, mert azok egyénre szabottak, intellektuálisak, és ugyanakkor versengők. Curran a gondokat és az egymás iránti törődést megosztó közösségekben hisz, ahol az emberek képesek magukról pozitív önképet kialakítani, és így nagyobb bizalmuk van tanulási képességeik iránt. Ez az érzelmi-szomatikus állapot biztosítja azt, hogy az új nyelvi személyiség kifejlődhet, és nemcsak egy betegség gyógyításáról van szó, amelynek a neve „egy idegen nyelv tudásának hiánya”.

A tanácskozó (vagy közösségi) nyelvtanulás célja tehát kezdettől fogva az, hogy a célnyelvi kommunikációt a csoport tagjai az egymás iránt érzett felelősség jegyében, dinamikus és kreatív módon, egy tudatosított tanulási folyamat során sajátítsák el. Mivel egy

új tanulási folyamat és a tudást jelképező tanár fenyegetőleg hathat, a diákok biztonságérzetének növelése érdekében válik a tanár tanácsadóvá, és így elősegíti a diák-diák közötti interakciót. Az anyanyelv használata is a biztonságérzetet növeli. A tanár odafigyelésével, türelmességével olyan atmoszférát teremt, amelyben mindenki olyannak fogadja el a másik személyiségét, amilyen: ez csökkenti azokat a negatív érzelmeket, amelyek más esetekben akár ki is zárhatják a tanulást. A kezdeti szakaszban az egyedüli tananyagot jelentő közös szalagra csak a diákok hangja kerül, amelyet folyamatosan, többször is meghallgatnak, majd a táblára írnak. A diák választja ki, hogy az így felírt anyag mely részét kívánja gyakorolni (tehát valójában a diák kontrollálja a tanárt, aki annyiszor ismétli el a kívánt fázist, ahányszor a diák kéri). A tanár nem javít, legfeljebb ismétel és az egész tanulás során semlegesen viselkedik: meghallgatja a diákot, de nem foglal állást. Formális ellenőrzés nincs, ha mégis szükség van visszacsatolásra, akkor nem használnak diszkrét pontos anyagokat, csak integrált módszereket (például fogalmazást vagy interjút). Bár a diákok kétségkívül szívesebben tanulnak olyan anyagot, amelyet saját maguk hoztak létre, a módszer egyik legnagyobb problémája a tananyag rendezetlensége. Lélektani találat viszont az a megfigyelés, hogy a diákok általában akkor nem tanulnak, ha valami túlzottan új vagy túlzottan ismerős. A módszer a nyelvi, kommunikatív helyzetek értésének középpontba állításával egyenértékű feladatként kezeli a megértés kialakítását, egy egymást segítő, egymásban bízó, együttműködő közösség kialakítását.

8.5. Lozanov és a szuggesztópédia

8.5.1. A szuggesztópédia története, elméleti háttere

A módszer kifejlesztője Georgi Lozanov bolgár orvos és pszichiáter, aki a szuggesztológia tudományát sajátos válogatással alkalmazta a tanulásban, különösképpen a nyelvtanulásban: ez kapta a szuggesztópédia nevet. Hitetlenkedéssel fogadott kísérleteiről a nyugati világ Ostrander és Schroeder (1970) könyvéből értesült. Szemben más humanisztikus és pszichologizáló módszerekkel, a szuggesztópédia nem volt ismeretlen Magyarországon; elméletéből doktori értekezés is született (Szentgyörgyvári Artúr), voltak ismert tanárai (Füredi Éva), és a budapesti helyszíneken kívül a veszprémi OOK székházban is tartottak tanfolyamokat. Lozanov legismertebb könyvét 1978-ban publikálták Londonban, amely az 1971-es bolgár eredeti fordítása. Magyarországon még ma is vannak szuggesztópédiával kacérkodó nyelviskolák, a nyelvtanárok többsége azonban – annak ellenére, hogy közép-európai eredetű módszerről van szó – keveset tud valódi tartalmáról. Kísérletes bizonyítás hiányában Lozanov eredményességének hírért ugyanolyan kételkedéssel fogadta a „nyugat”, mint a szovjet-orosz pszichológia elméleti következtetéseinek bűvópatakszerű zsenialitását. Lozanov nem egy agyonstrukturált, kristálytisztá logikával felállított rendszert akart működtetni, hanem néhány elfogadott tudományos elv hangoztatásával a nyelvtanulásban néhány olyan modus vivendit próbált megtalálni, amelyek képesek voltak fokozni a hatékonyságot. Ezekben az eljárásokban természetesen mind orvosi tapasztalatait, mind klinikai ismereteit felhasználta. Néhány elképzelése forradalmian újszerűnek hatott: kevesen kötötték össze a ritmus és zene hatását gondolkodási műveletekkel, nem is beszélve a jógalégzésről és más módszertani fogásokról

(Yehudi Menuhint pedig ismerhették volna). Az persze hamis híresztelés volt, hogy a szuggesztopédiával alkalmanként több száz szót tanítanak meg (a kurzus valójában 60 órában 2000 szót tanított társalgás segítségével), de azt valóban ígérte Lozanov, hogy képes a memóriát fejleszteni, és a csak ködös elképzelésekkel rendelkező nagyközönség a hihetetlen memóriafejlesztést hol a hipnózissal, hol az alvatanulással kötötte egybe, amelyekhez Lozanov módszerének természetesen semmi köze. Célszerűnek látszik tehát Lozanov eredeti megállapításait, elképzeléseinek elméleti háttérét megvilágítani, majd a gyakorlatot ismertetni, mielőtt a módszert vagy hatékonyságát értékelnénk.

Lozanov élettani alapon azt állítja, hogy sokkal többet és sokkal gyorsabban tudnánk megtanulni, mint amennyit jelen pillanatban a társadalmi hagyomány, vagyis az iskola feltételez. Az iskolázás és a benne lévő standardok lenyomják a követelményeket (nehogy megtanuljunk többet naponta, mint 5-6 szó), így a diák eleve vesztes, nem lehet sikeres. Ráadásul ezt a tanulási munkát gyakran kedvezőtlen körülmények között kell végrehajtani; olyan körülmények között, amelyből hiányzik az a laza, feszültségmentes, harmonikus légkör, amelyben az egyén rejtett szellemi tartalékai előléphetnek. A gyorsabb tanulás (csakúgy, mint a gyorsolvasás) kifejleszthető, de ehhez egy különlegesen fejlett **szupermemóriára** van szükség (hypermnnesia), amely megfelelő gyakorlással elérhető. A tanulás folyamatában **relaxáltságra** van szükség, ugyanis a feszültség rengeteg energiát köt meg, a tetemes belső pszichológiai zaj túl sok feszültséget okoz, amely gyenge tanulmányi eredményekhez és nem kívánt pszichoszomatikus tünetekhez vezethet. Ezért a jó módszernek arra kell törekednie, hogy ezeket a pszichológiai gátfaktorokat lebontsa, a gátlásokat megszüntesse a mentális relaxáció segítségével. Ezeket a gátfaktorokat azonban gyakran igen nehéz lebontani, néha könnyebb őket megkerülni, legalábbis jelképes értelemben. Ehhez azonban a tanulás mindenféle lehetőségét meg kell ragadni, a tudatos és nem tudatos síkokat egyaránt, mert mindkettőre szükség van. Bár a gondolat nem új (vesd össze: Palmer), a **kétsíkúság** követelményét (double planeness) Lozanov évtizedében már különféle neuropszichológiai kutatások támasztják alá.

Lozanov módszerében három szuggesztológiai alapelv értelmezésével, kiterjesztésével, illetve alkalmazásával találkozhatunk. Az első alapelv vagy alapelvcsoport gyűjtőneve a **deszuggeszció**, amely valójában bizalomépítést jelent. (Láthatjuk, hogy mennyire hasonlít ez az elképzelés Curran biztonságérzet iránti igényéhez.) A szuggesztivitás előkerül még majd a tanári performanciával kapcsolatban, viszont a hipnózisban alkalmazott szuggeszcióról szó sincs. (Hipnózisban a páciens agyának egyes részeit igyekeznek ébren tartani, miközben a páciens alszik. A szuggesztopédiában az agy egyes részeit megpróbáljuk relaxálni, miközben az agy éber állapotban van.)

A szuggesztopédia működéséhez elengedhetetlen feltétel az ún. **relaxált éberség** állapot. Lozanov különféle agyállapotokat vizsgált az alvástól az ébrenlétén át az éberségig, a tudatos odafigyelésig, sőt vizsgált olyan végállapotokat is, mint az izgatottság, aggályoskodás, kétségbeesés stb. Megállapította, hogy egy majdnem középső állapot a kíváncsi: ilyen az éberség, amely mellett még el lehet érni a relaxáltság különféle fokozatait. (A relaxáltság mint kíváncsi állapot összefüggésben áll az agyhullámokkal. Mint ismeretes, az igen aktív koncentráció agy béta- (β -) hullámokat bocsát ki (13-25 hullám/másodperc), amely kevésbé teszi alkalmassá az agyat a reflexióra, a meditálásra. Ehhez alfa- (α -) hullámokra van szükség (8-12 hullám/másodperc), és még ennél is jobbak a

theta- (θ -) hullámok (4-7 hullám/másodperc), ez azonban leginkább a 2-5 éves gyermekekre jellemző, és különlegesen inspiráló agyállapot. Alvás közben delta- (δ -) hullámok vannak jelen (0,5-3 hullám/másodperc). Lehetséges, hogy az a közismert jelenség, hogy az embernek kiváló kreatív gondolatai támadnak elalvás előtt vagy éppen közvetlenül felébredéskor, összefüggésben van az alacsony hullámszámmal. Az **alfa-állapot** tehát kívánatos, de nem feltétlen szükséges követelmény Lozanov szerint ahhoz, hogy elérjük a relaxált éberség állapotát, amelyben leginkább fogékonyakká válunk a tanulásra és a szupermemória kifejlesztésére. Önmagában véve azonban sem a deszuggeszció, vagyis a bizalom építése, a gátlások leküzdése, sem pedig a relaxáció nem elegendő a befogadáshoz, szükség van még egyfajta nyitottságra, amely nyitottság a gyermeki őszinteséggel, nyíltsággal és ugyanakkor törekvéssel azonos, ahogy a csecsemő, majd a kisgyermek is próbál megfelelni a nyelvnek. Ezt az állapotot Lozanov **infantilizáció**nak nevezi (infantilization).

Nem kell meglepődnünk azon, hogy Lozanov mint orvos és pszichiáter felhasználta az agykutatás legfrissebb eredményeit, főként az agyi lateralizációról szóló kutatásokat. Erre utal a kétsikű tanulás szükségességének hangsúlyozása is. Lozanov szerint az ösztönös tanulásért leginkább a jobb félteke felel, miközben az emberek kb. 95%-a jobbkezes, és balfélteke-dominanciával rendelkezik. Lateralizáció az állatvilágban is van, ahol a kettős szervek szerepe azonban inkább a biológiai biztosítás: a páros szervek egyforma szerkezetűek és egyforma funkciójúak. Az emberi agy esetében **funkcionális aszimmetriáról** lehet beszélni, amely azt jelenti, hogy a két félteke ugyan szerkezetileg azonos, de mást-mást csinál. A tudományos részletek kerülésével most csak metaforikusan szövelünk arról, hogy a bal félteke a gondolkodó, a jobb a művészi; a bal félteke felel inkább a számokért, a logikáért, az analitikus, logikus, absztrakt gondolkodásért, és főként a bal félteke „beszél”; míg a jobb félteke a képi gondolkodás, az álom és fantázia világa, az éneklés és zene szállása, nyelvi szempontból mégis inkább néma. A leírás a tudomány mai állását tekintve inkább irodalmi, semmint tudományos, a cél az volt, hogy könnyedén megértessük, miért igaz a funkcionális aszimmetria kifejezés. Az emberi agyban az élet nagy kockázatot vállalt: valamely félteke kioltása nem pótolható a másikkal, sőt a corpus callosummal összekötött két félteke igazi állapota egy kiegyenlítettség, egy finom egyensúly, amelyben a két félteke egymással kooperál, egymással vetélkedik, esetleg időnként zavarják egymást, vagy egymásban gátlásokat okoznak. Ezek közül bármely tényező torzulása különféle mentális betegségekhez vezet. Mindezek fényében mélyebb értelmet nyer Lozanovnak az a követelménye, hogy mind a tudatos, mind az ösztönös tanulásra szükségünk van a nyelvvelsajátításban: mindkét féltekére egyaránt kíván támaszkodni.

8.5.2. A szuggesztópédia gyakorlata

Lozanov három kritériumot szab a tanárnak, amelyet tanításában teljesítenie kell; háromféle eszközre lesz szüksége ahhoz, hogy eredményes legyen: művészi, pedagógiai és pszichológiai eszközökre. A **művészi eszközök** használatának célja az, hogy az egész folyamat vidám legyen és könnyed; a **pedagógiai eszközök** használata ahhoz szükséges, hogy a tanítás során mind a tudatos, mind az ösztönös tanulást a cél érdekébe állítsa. Végezetül a **pszichológiai eszköztár** lényege az az állandó szuggesztív interakció, amelynek

fenntartása szintén a tanár feladata. Lozanov nyelvtanára tehát mágikus személyiség, mert a hangsúly továbbra is a relaxáláson és a szuggesztív interakción van. Ennek ellenére sokan a szuggesztópédia körülményeit voltak csak képesek megjegyezni, az ugyanis meglehetősen elűt az 1970-es években jellemző – és főképpen anyagilag megengedhető – osztálytermi környezettől. Lozanov ugyanis úgy gondolja, hogy az elsajátításhoz, az ösztönös tanuláshoz a környezet is hozzájárul, amelyben a vonzó, harmonikus osztályterem alapkövetelmény, amely nélkül nem lehet elérni megfelelően relaxált állapotokat. Az osztályteremben padok helyett kényelmes foteleket kell elhelyezni, a célszerűen bebútorozott szobában a falakon eredeti művészi munkák, például festmények legyenek, a tanteremben legyen fejlett audiovizuális berendezés és hifi hangvisztaadási körülmények. Legyenek az osztályteremben olyan dísz tárgyak, amelyek a **perifériás tanulás** útján közvetíteni képesek kulturális tartalmukat, vagyis a tanuló fizikai és mentális biztonságérzetének növeléséhez sok pénzre van szükség. Lozanovnak alighanem sikerült ezeket a külsőségeket is megvalósítania, ugyanis a 70-es években vezetett kurzusokat magas beosztású állami vezetők és pártfunkcionáriusok részére is. Módszereinek lényege mégsem a technikai háttér, hanem az emberi tényező. Ideje, hogy Lozanov gyakorlati elképzeléseit is megismerjük.

A szuggesztópédia is kiscsoportos oktatást jelent, maximum 12 fő a csoportlétszám, amelyben szerencsés esetben egyformán szerepelnek férfiak és nők. A szereplők gyakran már a tanítás kezdetén kapnak egy idegen nevet és szerepet (pl. dr. Robert Fox from Oxford). A kiejtési trükk mögött valójában lélektani trükk rejtőzködik: az esetleges hibákat nem én követem el, hanem Robert Fox Oxfordból. (A Magyarországon fellelhető tanórai névadási gyakorlatnak tehát semmi köze a szuggesztópédiához, az ugyanis, hogy lefordítjuk a gyerek nevét angolra vagy más nyelvekre, értelmetlen modorosság, kivéve azt az esetet, ha a tanár szeretné bebizonyítani, hogy a neveket nem lehet, nem érdemes, sőt nem szabad lefordítani.) Elképzelhető, hogy a szuggesztópédia többek között azért maradt meg ún. kis módszernek, mert félelmetesen magas követelményeket támaszt tanárával szemben. A szuggesztópédia tanára egyszerre **színész, pszichológus, zenész és didaktikai zseni**. A felszínen mindössze vidám, kedves, támogató, elragadó, élénk, kooperáló és hatékony, de a mélyben a már korábban említett tulajdonságok összessége vezet egy olyan tekintélyhez, amelyet kétségszövegbevonhatatlan kompetenciájával ér el. A szuggesztópédia tanára tehát nem cipollai magasságokba (vagy mélységekbe) emelkedik (vagy zuhan), hanem tudatosan kifejlesztett módszerei vannak arra, hogy miként érje el diákjait a **tudatalatti szintjén** is.

A 12 fős csoport napi három órában dolgozik, és egy leckevel hatórányit foglalkoznak. A kb. 1200 szavas dialógus 150-200 új lexikai egységet tartalmaz (így lesz a 60 órás teljes kurzusban az elérendő szókincs 1500 és 2000 között). A hatórányi időt úgy osztják el, hogy az első napon másfél, a második napon három, a harmadik napon pedig megint csak másfél óráig foglalkoznak az adott egységgel. Az anyag feldolgozásának módszertani menete az ún. **szuggesztópédiai ciklus**, amely négy részből áll. Az első rész az ún. **ismétlés** (review), amely az előző tananyagot dolgozza fel, és módszertani szempontból leginkább a direkt módszer óráira emlékeztet. A második rész az ún. **bemutató** (presentation), amelyben a hallgató megkapja az 1200 szavas dialógust, amely kétnyelvű. Így a dialógus feldolgozása gyakorlatilag egy nyelvtani-fordító típusú óra, amelynek célja a

dialogus részletes elemzése, a magyarázat pedig anyanyelven folyik. Ebből is látható, hogy a szuggesztópédiai ciklus valóban innovatív része a harmadik és negyedik rész, amelyet gyakran **szeánsznak** is hívnak, és amely egy ún. **aktív és passzív** részből áll. Mindkét rész időtartama nagyjából 25 perc.

Az ún. **aktív** részben is szólhat a háttérben lassú, halk zene, a lényeg azonban a dialógus drámainak nevezhető előadása, amelyet az eredeti változatban Lozanov a jógalégzéssel kapcsolt egybe. Az egész processzus ritmikáját rituálészerűen a jógalégzés adja. Ebben a ritmusban a kb. két másodperces belégzés alatt semleges hangon halljuk a társalgás egy mondatát vagy annak egy részét anyanyelven. Ezután következik a levegő benntartása, a kb. négy másodperces vagy ennél nem sokkal hosszabb időben most a célnyelvű változatot halljuk, de a tanár hangja – a szuggesztivitás érdekében – kiszámíthatatlanul hol suttogva, hol kiabálva és ritkább esetekben normálisan, túlzásoktól mentesen szólal meg. A kilégzés során nincs hangos szó, a hallgatók némán, magukban mondhatják a mondatot, ez a **belső beszéd kifejlesztésére** szánt idő. Amint ezzel a ritmikával végigérték az egész társalgáson (és ez kb. 25 perc legyen), akkor következik az ún. **koncert** (a passzív rész), amelyben a diákok továbbra sem szólalnak meg, hanem a zene által segített relaxált állapotban próbálnak a társalgásra emlékezni. Lozanov még a zenét is kijelöli: 17–18. századi szerzőket javasol, Corelli, Händel, Vivaldi, Bach, Telemann műveit. A lassú ritmikájú zenék nemcsak a relaxáció, hanem a belső beszéd fejlődéséhez is hozzájárulnak, és a végén valamely vidámabb, gyorsabb ritmikájú muzsika (pl. egy Mozart-fuvolaverseny részlete) szolgál ébresztőül.

Lozanovot többször kérdezték a jógalégzés szerepéről, és ekkor került sor a **rituális placebo** fogalmának magyarázatára. (Mint közismert, a placebo eredetileg gyógyszer formájú, de hatóanyagot nem tartalmazó készítmény, pl. álpirula. A beteg azért gyógyul, mert azt hiszi, hogy gyógyszert kapott.) Lozanov majdhogynem azt javasolja, hogy ha valaki ügyesebb vagy okosabb; kitalálhat más placebót is, mint a jógalégzés, amely idővel megkopottá válik, a lényeg az, hogy legyen ott, szerepeljen valamilyen rituális eljárás. Ha belegondolunk, Lozanov választása nagyon is kiváló. A fizikai mozgások és a memorizálás közti összefüggést már más módszerekben is láthattuk, ugyanakkor a légzéssel direkt módon összefüggő beszédtevékenység ritmizálása a memorizálást jól támogató motorikus folyamat. A módszer kevésbé igényes alkalmazásaiban a mentális relaxációról áttértek a **fizikai relaxációra**, vagyis különféle fizikai lazító gyakorlatok vették át a rituális placebo szerepét (SALT – Suggestive Accelerated Learning and Teaching).

A pszichológiai gátlások leküzdése tehát egy sokkal gyorsabb nyelvtanulási folyamat tesz lehetővé, amelyben ún. perifériás tanulás is végbemegy, mintegy a környezet hatására, anélkül, hogy különösebb figyelem irányulna rá. A tudatos és nem tudatos elemeknek ez a szándékos egybemosása segíti a tanulást, a művészetek tömény alkalmazása pedig a tudatalattira gyakorolt hatás intenzitását kívánja fokozni. Az így felszabaduló szellemi erők főként az elsődlegesnek tekintett szókincs minél gyorsabb memorizálásával serkenthetik a tanulás folyamatát. A kontrolláltság foka igen magas, a tanárnak különleges képességekkel kell rendelkeznie (az előadóművésztől a pszichiáterig), hogy teljes mértékben elnyerje diákjai bizalmát.

8.6. A humanisztikus módszerek egybevetése, értékelése

Négy módszer részletesebb tárgyalása elegendőnek látszik ahhoz, hogy bizonyos értéktételeket is hozhassunk a humanisztikus nyelvtanítással kapcsolatban. A humanizmus az általános emberi érdekek iránt való odaadás; az iskolában az emberi kultúra közvetítése, előmozdítása. A humanisztikus nyelvtanítási módszerek esetén is a humán kvalitások megőrzéséről van szó, nemkülönbön felhasználásukról a tanulási folyamatban. A humán kvalitások között hagyományosan egymással szinte átfedésben szokás felsorolni az érzelmeket (amelybe egyaránt beletartoznak a személyes érzelmei vagy a műélvezet által kiváltottak); a társadalmi kapcsolatokat (pl. barátság, kooperáció); az egyéni felelősségérzetet; az intellektust (racionalitás, tudás megértése) és az önmegvalósítást. Nem véletlen, hogy a humanisztikus nevelésben oly sokat foglalkozunk a személyi fejlődéssel, az önfogadással, illetve a személyiség mások általi elfogadásával. Részben talán ez az oka annak a ténynek, hogy az itt tárgyalt szerzői módszerek inspirációjukat főként a pszichológiában találják meg, és nem a nyelvészetben. A nyelvtanulókat **teljes személyiségként** kezelik, akiknek megvan a személyi méltóságuk és integritásuk, az érzelmi és intellektuális igényeik. Mint láttuk, a fenti módszerek alapítói között akad orvos, pszichológus, filozófus és pszichiáter, de nyelvész nincsen közöttük. **A nyelvészeti elképzelések szinte teljes hiánya** elgondolkodtató, tekintettel arra, hogy a tanítási folyamat tárgya egy idegen nyelv. Egy ilyen pszichologizáló, humanisztikus megközelítés esetében elfogadhatónak tartjuk, hogy a diákokat arra bátorítják, hogy beszéljenek magukról, legyenek nyitlak és kooperatívak másokkal, adjanak hangot érzelmeiknek stb. Ebben az értelemben a tárgyalt négy módszer közül csak a tanácskozó módszer és a szuggesztópédia tekinthetőek igazán humanisztikus módszereknek, a cselekedtető módszer és a néma módszer nem felelnek meg minden tekintetben ezeknek az elvárásoknak, sőt számos konzervatív nyelvtanítási elemet is megőriztek. Gyakorlatilag azért kerültek mégis ebbe a csoportba az osztályozás során, mert mint már korábban is említettük, ezek a módszerek kivétel nélkül **visszautasították a hagyományos osztálytermi térformákat**, lázadtak ellene, és felrúgták az iskolák osztálytermeinek hagyományos elrendezését, amely több száz év egy lehetséges tanár-diák modelljét bútorokba fagyasztotta. (Jellemző, hogy amikor ezek a nyelvtanítási módszerek először megjelentek Magyarországon, az iskolák semmit sem vettek észre a tanár-diák viszony megváltozásából, azt azonban mindjárt jelentették, hogy az angoltanár rendetlenséget csinált az óráin, mert átrendezte a termet.)

A felsorolt módszerek bármelyikét lehet éles kritikával illetni, hiszen a tanácskozó módszer például csak egynyelvű osztályokban működik, ha csak nincs többnyelvű tanácsadó. A módszer mögött nemcsak egyértelmű nyelvészeti elmélet nem áll, hanem tanterv és tanmenet sincs, hiszen a diákok hozzák létre a tananyagot, amelyben rendkívül bonyolult a következményeket, főként a kulturális tartalmat kontrollálni. A kódváltás gyakorisága miatt nemkívánatos nehézségeket is okozhatunk ebben a kezdeti szakaszban szóbeli-fordításos módszerekben (korábban nyomokban ilyen Gouinnél láttunk). Az értékelés nehézségekbe ütközik, a folyamatos beszéd hangsúlyozása háttérbe szorítja a nyelvhelyességet. A tanuló-központúság ténye és a kommunikatív szükségletek iránti érzékenység valóban növelheti a biztonságerzetet, de az egész kurzus végeztével a kiala-

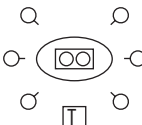
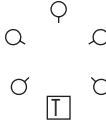
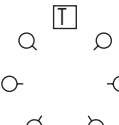
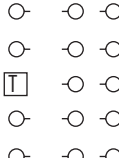
kult közösség kvalitása, együttműködése ragyogó lehet, amelytől azonban messze elmarad a nyelvi teljesítmény.

Úgy tűnik, hogy a szuggesztópédia próbaköve egy régóta öröklődő emberi tehertétel: hinni kell benne. Legalább a tanár személyében olyan sokrétűen felkészült reneszánsz emberre van szükség, aki rendkívüli tekintélyt képes kialakítani, amelynek segítségével mindazt a művészi értéket, amelyet a ritmus, a zene, a meditáció, a gondolati műveletek (esetünkben a légzés ritmikája mint biológiai alapritmus) közvetíteni képesek, mintegy észrevétlen és gátlások nélkül lépteti be a relaxált, de éber agyakba. Nincs szó tehát arról, hogy bárki képes az átvitelre, és arról sem, hogy mindenki képes az átvételre ebben a deszuggeszcióval bátorított, rituális placebóval leplezett, kétsíkú tanulással segített művészi átprogramozásban.

Ezekhez a módszerekhez képest a cselekedtető módszer nem nagyon törődik érzel-mekkel, a diákok egymással való kapcsolataival, még kevésbé az intellektusukkal, és a diákoknak nem kell feltétlenül felelősséget érezniük a tanulás sikeréért. Az önmegvalósítás kimerül a fizikai mozgásban, amely kétségkívül lényeges a memorizálásban. Gattegno néma módszerében minimális szókincsen, manipulatív gyakorlatokkal maximális grammatikát tanít (ehhez hasonlót már láttunk Prendergastnál), módszerének erénye a drilleztetés hiánya és az a tény, hogy a diáknak erőfeszítést kell tennie a megértés érdekében. Eszköztára is célszerű és jól használható. Fel kell figyelniük arra a tényre is, hogy mindegyik módszer támaszkodott a **fizikai mozgás** valamilyen formájára, amely eltérő mértékben persze, szintén segítette a tanulási folyamatot. El kell ismerni, hogy ezeknek a módszereknek mindegyike rendkívül sok eredetiséget, elgondolkodtató metodikai megoldást kínál a mai tanárnak, aki ezeknek a kis műhelyeknek az eredményeit sikeresen használhatja nagyobb ívű nyelvtanítási eljárások előkészítésére, tanításának élénkítésére, változatosságának megőrzésére.

A személyiségcentrikus vagy pszichológizáló módszerek híveinek az a meggyőződése, hogy a nyelvtanulás döntően pszichológiai folyamat, amely során a diákot nem tekinthetjük egy jellegtelen nyelvelsajátító berendezésnek, hanem a nyelvtanulással is gazdagodó teljes személyiségként kell szemlélnünk. Ezek a más szóval humanisztikusnak is nevezhető módszerek többnyire arra törekednek, hogy mindenki számára érthetővé váljék: a hatékony tanulás alapja a megosztott felelősség, az egymás iránt érzett bizalom, megértés, elfogadás, meghitt, meleg interakció. Ezek közül az intim, játszmates, nyereség és kizsákmányolás nélküli pszichodinamikai elvű módszerek közül a tanácsko-zó, a cselekedtető és a néma módszert, valamint a szuggesztópédiát tárgyaltuk. Lezárás-képpen a 8. táblázat mutatja főbb vonásaikat.

8. táblázat: A humanisztikus módszerek egybevető táblázata

| Főbb sajátosságok | Tanácskozó módszer | Szuggesztópédia | Néma módszer | Cselekedtető módszer |
|--|--|--|--|---|
| A legfontosabb alapelvek | Segítés tanácsadással: „bábaskodás”, megtestesülés, megváltás: új személyiség születik | Szuggesztológia: gátlások lebontása, laza éberség, infantilizáció | A tanítás alárendelődik a tanulásnak, a csend nyelvi teljesítményt kiváltó technológia | A nyelvtanulás szenzomotoros tevékenység |
| Nyelvszemlélet, nyelvelmélet, a nyelvi tartalom átadásának elvei | Ø | Ø | Ø | Ø |
| Tanuláselmélet (oktatási és nevelés-lélektani megfontolások) | Az egész személyiséget érintő autonóm tanulás, az egyén felelősségének tudatában | Tudatos és tudatalatti tanulás (kétsíkúság); vidám és könnyed szuggeráló hatású interakció | Hipotézisekből kiinduló, kooperatív felfedezéssel tanulás, problémamegoldás, egyéni felelősség | Beszéd és cselekvés, stimulus-válasz modell, jobb féltekés tanulás pártolása |
| Osztálytermi megoldások: | | | | |
| Tanterv, tanmenet, tananyag | 'kliensfüggő' | Tíz darab 1200 szavas párbeszéd | Hagyományos strukturalista | Jelentésközpontú, csak minimális nyelvtan |
| Osztálytermi környezet |  |  |  |  |
| Audiovizuális segédeszközök, valós tárgyak | Egyetlen magnetofon | hifi-berendezések, szöveggönyv a társalgásokról | Cuisenaire-féle rudacsákák, Fidel-táblák, szó-táblázatok | Valós tárgyak |
| Tanári stílus: tanári kontroll | Ø
(a tanár kívül marad) | Erős tanári kontroll
(a tanár művész) | Erős kontroll
(a tanár kizárja magát) | Erős kontroll
(a tanár is résztvevő) |
| Visszacsatolás
Hibajavítás | Csak reflektálás
Szelíd | Ø
Ø | Csak közvetve
Ø | Csak közvetve
Szelíd |

□ = tanár, ○ = diák

IV. A KOMMUNIKATÍV NYELVTANÍTÁSI IRÁNY ÉS A SZÁZADVÉG

1. A kommunikatív nyelvtanítás előzményei

1.1. A hetvenes évek nyelvtanítása Magyarországon

Nekünk valahogy minden a hatvanas évekkel kezdődött, talán még a hetvenes évek is! A hatvanas évek ugyanis nemcsak az új gazdasági mechanizmus, a Beatles felfutása, az „Ezek a fiatalok” magyar rockzenéje vagy Cseh Tamás emlékei a balatoni nyárról, hanem a politikai és kulturális bezártság és lepecsételtség leküzdhetőségének első fuvallata is. Ekkor indultak el egyes gimnáziumokban a tagozatos osztályok, ekkor szerelték Magyarországon az első nyelvi laborokat (Cedamel gyártmány, Philips lejátszókkal); először vált közhasználati cikké az orsós magnetofon (a Mambó, a Terta magnók után viszonylag gazdag Tesla és BRG választékkal), vagyis a hangrögzítés házilag is elérhetővé vált. A gépesítés, amely egyszersmind az audiolingvális nyelvtanítás felfutását jelentette, azzal az illúzióval kecsegtetett, hogy a pénz és időbeli ráfordítás szinte ipari bizonyossággal eredményhez vezet. A hatvanas évek derekán horvát (akkor még jugoszláv) médiák közvetítésével az audiovizuális módszer tananyagai is felbukkantak, a gyermekeknek szánt általános iskolai változatok is. Kreatív nyelvtanárok kiélhették szerzői hajlamaikat, és még a 8 és 16 mm-es pergőfilmeket is a(z orosz) nyelvtanítás szolgálatába állították (Bakonyi, 1980). A történelem futószalagjára szerelve imígyen készült volna a sztahanovista nyelvtudás..., vagy mégsem? A szovjet kultúra könyvesboltjaiban filléréért lehetett kapni – nyugati nyelveken is – az egyszerűsített olvasókönyveket és eredeti műveket egyaránt (az oroszok egy-két szerzői jogról szóló szerződésből kimaradtak, ezért kinyomtatták a legtöbb klasszikust is). Az audiolingvális módszerek – de még az audiovizuális is – jól megfértek a kontrasztivitáson és tandem nyelvtanításon alapuló magyar középiskolai hagyománnyal. Gonosz paradoxona a sorsnak, hogy a sikeres orosz nyelvtanítás „termékeit” nem volt hol észrevenni, nem volt hol kipróbálni. A magyarok számára a Szovjetunió legalább olyan lepecsételt ország volt, mint a nyugat, mint ahogy a „szovjetek” is kötött útvonalú és pozíciószámú IBUSZ-csoportokban látogathatták csak a dekadens csatlóást. Akik jól megtanulták a nyelvet, azok az egyetemek és főiskolák orosz szakjain – esetleg a Szovjetunióban – kötöttek ki. A hatvanas évek nevelték a szakmailag valóban felkészült első szlavistákat is. Ebben az időszakban megnőtt a nyelvtanulás iránti kedv, a hetvenes évek elején „felvilágosult” kultúrpolitikai döntések igyekeztek a hatvanas évek végének lelkesültségét fenntartani. Hogy a dolog mégsem sikerült eléggé, annak számtalan pedagógiai és pszichológiai oka van – és nem csak politikai, mint ahogy azt manapság sematikusán láttatni szeretnék.

Már jócskán benne jártunk a hetvenes években, de a kétkedések dacára az audiolingvális módszer nem halt meg, inkább erősödött. A nyelvi laborok bástyái mögött műszaki és metodikai szempontból hadra fogható fiatalok jelentek meg. A mentalista mód-

szerekről kevesen hallottak, hatásuk jelentéktelen volt. Majdnem ugyanez történt a humanisztikus módszerekkel is – közülük csak egynek volt számottevő társadalmi gyakorlata Magyarországon: a szuggesztopédiának. A külföldről csempészett eredeti tananyagok feketepiacán a britek szituatív tananyagai taroltak, amelyek voltaképpen egyenes folytatásai a kompromisszumos vagy eklektikus direkt módszernek. A TIT-szervezetek jelentős része az eredeti audiovizuális módszer sokadik generációjának tanterveit használta. A relatív tananyaghiány következtében a tanári lelemény és autonómia nemcsak fejlesztette a didaktikai konstruktivitást, hanem jelentős autonómiát is biztosított a rátermett nyelvtanárnak. A nyelvi játékoktól a nyelvtanozásig, a laboratóriumi drillezések-től az audiovizuális tananyagok hatását mutató dramatizálásig minden jelen volt. Több szerző is céloz arra (pl. Richards–Rodgers, 2001:172), hogy az évtized vége felé érezhetővé vált a paradigmaváltás szükségessége. Őszintén szólva, nem vettük észre. Azt már nehezebb lenne eldönteni, hogy az itt ábrázolt tájkép csata előtt vagy csata után készült-e – egyvalami azonban bizonyos: a nyelvtanítás mint szakma jelentősége, súlya, professzionalizálódása ezekben az években gyorsult fel. Jelentős tantárgy-pedagógiai, tesztelési, tankönyvszerzői tapasztalat halmozódott fel szerte az országban, elsősorban a nyelvi lektorátusokon. Számos úgynevezett nyelvígényes hely valóban jelentős szakembergárdával: szerzőkkel rendelkezett (pl. a Külkereskedelmi Főiskola nyelvi tanszékei, a Műegyetem lektorátusa, az ELTE TTK lektorátusa, a Közgazdaságtudományi Egyetem nyelvi egységei, valamint az ELTE ITK). Nem történeti leírást kívánunk itt most nyújtani – bár idővel arra is sor került (Bárdos, 1984/b és 1988: 161–217) –, hanem csak érzékel-tjük, hogy az egész paradigmaváltás a kommunikatív nyelvtanítás irányában nem légiures térben zajlott, mint azt manapság sokan gondolják. Magyarországon csak a nyolcvanas évek elején kezdődött az a szemléleti változás, amely a kommunikatív elkép-zeléseket életre kelthette és az osztálytermekbe is beköltöztette (Bárdos, 1984/a; Budai, 1984; Medgyes, 1984 stb.).

A hetvenes években tehát Magyarországon utánzáson és memorizáláson alapuló ke-mény, iskolákba kényszerített nyelvtanítás és nyelvtanulás folyt, amely csak ritkán érte el az elsajátítottság integrált régióit. A lelkesültség dacára többféle kényszer és röghözkö-töttség játszott közre abban, hogy az új nyelvtanítási elképzelések elmélete, nemkülön-ben gyakorlati alkalmazásai csak lassan szüremkedtek be a nyolcvanas évek gyakorlatá-ba főként olyanok művei, tanítása, kutatása, sőt tudományos ismeretterjesztése révén, akik elsősorban a brit nyelvpedagógiával kerültek közvetlen kapcsolatba.

1.2. A hetvenes évek brit nyelvpedagógiai műveltsége

A hetvenes évek az angol nyelvpedagógiában egy olyan évtizedet jelentenek, amely-ben az elméleti és gyakorlati szakemberek egyaránt szabadulni próbálnak a behaviou-rista és mentalista nyelvtanítási elképzelések ellentmondásainak béklyóitól. E változaso-kat leginkább két jellegzetesség mentén lehet feltárni. Egyfelől a nyelvszemléletben egy mindent átkaroló **funkcionalitás** iránti igény jelent meg, amelynek következtében a nyelvtanítás elmélete mikronyelvészeti eredmények helyett egyre inkább a makronyelvé-szeti kutatások felé fordult. Ugyanekkor az osztálytermi gyakorlat a **hasznosság** igényének

kívánt megfelelni, és száműzni próbálta a korábbi nyelvtanítási irányzatok hasztalannak tűnő, élettől elrugaszkodott rítusait (pl. a kontextusukból kiemelt mondatminták hosszadalmas, értelmetlen drilleztetését a laborokban). A nyelvi funkcionalitás fontosságának felismerésére, valamint a funkcionalitás tananyagokban, szakkönyvekben és vizsgákon történő alkalmazására kiváló például szolgál McEldowny és kutatótársainak munkája Manchesterben a hetvenes évek derekán. A hasznosság: az osztálytermi taníthatóság és tanulhatóság kritériumainak kutatása gazdag tantervelméleti és tananyag-elemzési háttérrel. Érvényesült Cunningsworth és tanártársai munkájában Canterburyben, akik a Christchurch College és a Kenti Egyetem kooperációjába az egész délkelet-angliai régió iskoláit bevonták.

Ebben az időszakban a brit egyetemek és főiskolák akkreditált – és többnyire a British Council által meghirdetett – posztgraduális kurzusain a nyelvfilozófia szempontjából értékes szerzők elméleteit (Saussure, Chomsky, Wittgenstein, Austin, Searle) kiemelkedő brit nyelvészek (Firth, Halliday) munkásságával kiegészítve közvetítették. A nyelvpedagógusok számára leginkább fontos alkalmazott nyelvészeti ismereteket Widdowson és Wilkins eredeti meglátásai jelentették, majd később leginkább Littlewood, Brumfit, Johnson és Morrow könyvei, szakkikerei, sőt tananyagkísérletei kerültek az érdeklődés középpontjába. Részben ennek köszönhető az a fejlemény, hogy a később kommunikatív nyelvtanításnak elnevezett irányzatnak **hamarabb jött létre az elmélete, mint az osztálytermi gyakorlata**. Mielőtt a fenti szerzők egy-két elképzelését – alkalmasint kritikai élel – ismertetnénk, szólnunk kell két olyan műről, amely valósággal kultikus státust ért el a gyakorlattal is foglalkozó brit nyelvpedagógusok körében.

1.2.1. A kultusz kezdete

Az egyik Newmark alig hatoldalas cikke, amely a korabeli uralkodó nyelvtanítási irányokkal szemben példásan korán (1966!) azt követeli, hogy ne avatkozzunk be a (természetes) nyelvtanulás folyamatába. A nagyon is gyakorlatias következményekkel járó dolgozat amerikai nyelvészeti folyóiratban jelent meg, és komoly támadást intéz az uralmon lévő behaviourista nyelvtanulás ellen. Ha az angol nyelv tanulása additív és lineáris lenne, mint ahogy azt a strukturalista és behaviourista elképzelések feltételezik, akkor az egy-egy vagy akár két-három elemet célba vevő programozott oktatás ifjú jelöltje megöregedne (idősebb nyelvtanulója meghalna), mielőtt eredményesen elsajátítaná a nyelvet – vallja Newmark szarkasztikusan. Az összes tanulásra szánt szerkezet elsajátítása sem teszi azt lehetővé, hogy az illető megfelelően használja a nyelvet. Először jelenik meg az a gondolat is, hogy nem minden helyesen képzett mondat használható egy nyelvben, sőt az adott helyzetben kiválasztható helyes mondat független attól, hogy a jelölt milyen intelligens, vagy mennyire elegánsan képez helyes mondatokat. Az adott helyzetben elfogadható mondat kiválasztását a beszédközösség már „elvégezte”, és ez a szokásjog a nyelvtanuló számára is parancsoló jellegű. Newmark példáinál maradva nem állíthatunk meg valakit az utcán olyan mondatokkal, ha rá akarunk gyűjtani, hogy: „Egy gyufa tulajdonosa Ön?” (A magyarban használatos „Van tüze?” kifejezés elfogadhatatlan lenne angolul: *Do you have fire?; esetleg: *Do you have illumination?) A mindkét nyelvben elfogadható mondatok körében végül jóformán csak a „Van gyufája?” (Got a match?) kifejezésnél köthetnénk ki, amely közösnek tűnhet (minthogy a 'Do you have a

light?’ nem az). Ez a válogatási folyamat az egyénben azonban korántsem függ az elvégzett drillek mennyiségétől, mélységétől. Newmark tehát azért hadakozik, hogy a nyelvtanításba kerüljön vissza a természetes kontextus, a szétszaggatott strukturális gyakorlat helyett az egybefüggő, szituációkon alapuló társalgás. A nyelvi kompetencia és performance Chomsky-féle jelentései is előkerülnek, valamint az az ősi probléma is, amelyre valójában az anyanyelvűeknél is nehéz magyarázatot adni, hogy tudniillik az ember ne csak azt mondja, amit tud, hanem rögtön azt, amit akar. Newmark az utánpótlás és ismételtetés ősi nyelvtanulási formáit más változatokban használná, mint a behaviouristák (pl. szerepjátszás, dramatizálás). Az az elképzelése, hogy a nyelvtan, illetve **a tökéletes nyelvhelyesség tanulmányozása se nem szükséges, se nem elégséges feltétele egy nyelv megtanulásának**, alaposan gondolkodóba ejtette a szakma művelőit.

A funkcionalitás és a hasznosságra való törekvés másik jelentős mérföldköve **az angol nyelv kommunikatív nyelvtana**, amely 1975-ben jelent meg (Leech–Svartvik, 1975). A szerzők elismerik, hogy művük azon a leíró angol nyelvtanon alapul, amely az évtized s talán több évtized meghatározó nyelvreírása, és amelynek egyáltalán nem véletlenül szerzőtársai voltak (Quirk–Greenbaum–Leech–Svartvik, 1972). Minthogy az eredeti mű több mint ezer oldalon birkózik az angol nyelv kategóriákba kényszerítésével, érthetetlen, hogy mi szükség volt arra, hogy a szerzői kvartett fele pár évvel később egy mindössze háromszáz oldalas művel kísérletezzon. A korábbi műben minden fellelhető, amely egy klasszikus akadémiai nyelvreírástól elvárható, a fejezetek címei nem okoznak meglepetést: az egyszerű mondat; az összetett mondat; az állítmányi mondatszakasz; névmás; főnév és az alanyi mondatszakasz; melléknév és határozószó; előljárószó és előljárószavas szó szerkezetek; köztöszavak; szóképzés; hangsúly, ritmus, intonáció; központosítás stb.

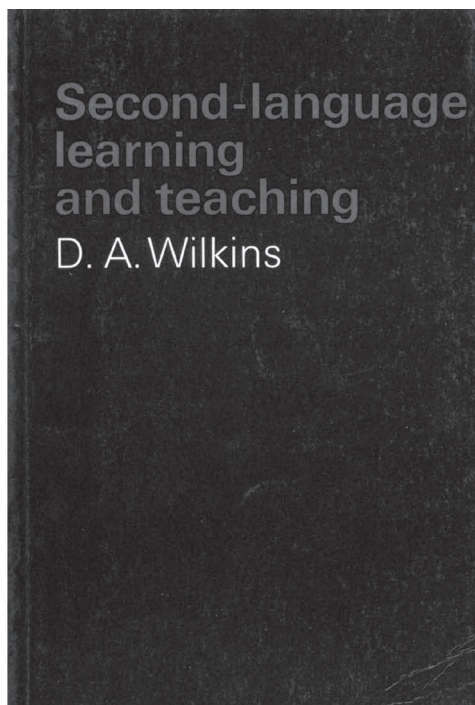
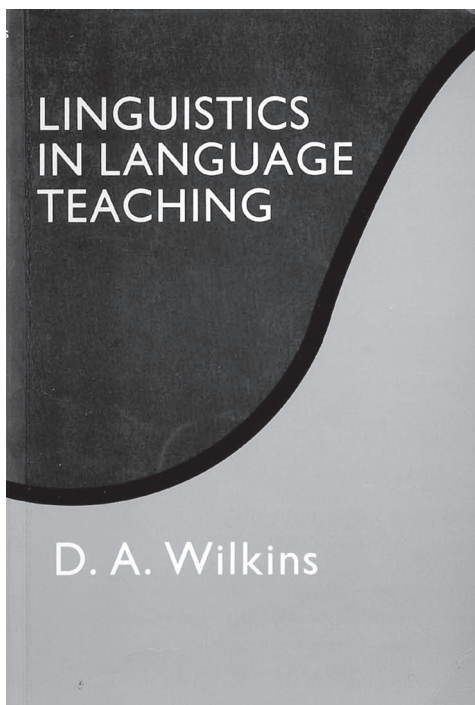
A kísérlet szó felbukkanása az előbb nagyon is találónak tűnhet annyiban, hogy ilyenfajta nyelvtannal még nem találkozhattunk. Leech és Svartvik az előszóban azt állítják, hogy könyvüket a már nem kezdő külföldi diákoknak szánják, akiket az a kérdés foglalkoztat intenzíven, hogy miként dolgozhatnak föl úgy nyelvtani tudásukat, hogy az közvetlenül segítse a kommunikációt. Íme a **funkcionalitás** és a **hasznosság** fogalmának újabb egybefonódása – megérzés a szerzők részéről, hogy megérett az idő arra, hogy a nyelvreírás évszázadokon át tökéletesített klasszicizmusától egy adott cél érdekében eltávolodjanak. Így csak a könyv utolsó egyharmada az a betűrendes leíró nyelvtan, amely szótárszerűen visszakereshető, és a várhatóan problematikus nyelvtani tételeket az első három fejezet praktikus szempontjai szerint magyarázza. Ebből két rövid rész az angol nyelv változataival foglalkozik (írott, formális vagy informális, szigeti vagy amerikai angol), illetve az intonáció problémáival. A könyv lényegi és egyben leghosszabb fejezete (Nyelvtan a tényleges nyelvhasználatban) nem a szokványos formális rend szerint tárgyalja a nyelvi jelenségeket, nem a szokványos struktúrák szerint halad. A nyelvtani jelentés, a nyelvtan segítségével pontosítható jelentés kategóriái itt szerepelnek először, amelyeket majd „notion”-öknek nevez el az angol alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai szakirodalom. **Nyelvtani jelentésnek** kell fordítani tehát ezt a szakszót, minthogy nyelvtan ez a javából, de nem formai oldalról vizsgálódik (helyes forma, kivétel, rendhagyóság és hasonlók), hanem az adott nyelvtani művelet jelentésbeli következményeit kutatja. Elmagyarázza, hogy miként kell bánni nyelvtanilag a tárgyakkal, anyagokkal, elvont fogalmakkal, azok mennyiségével; miként lehet szólni róluk általában vagy konkrétan;

hogyan lehet az időbeli viszonyokat nyelvtanilag kifejezni, ha időpontról, gyakoriságról, folyamatról, időbeli egymásutániságról van szó. Ugyanígy jutunk majd tovább a térbeliségek nyelvtani megnevezhetőségén, az okokon és a célokon, az eszközökön és módokon, az összehasonlításokon és így tovább. A nyelvtani kifejtés módozatai azonban szintűgy bonyolódhatnak: az információk közlése, valóság és tévhitek tárgyalása már az állítás-kérdés-válasz, elutasítás és megerősítés, egyetértés és egyet nem értés, valószínűség kifejezése stb. kategóriái között vizsgálhatja a nyelvtan lehetőségeit, majd ugyanez vonul végig az érzelmi állapotok, attitűdök, hangulatok kifejezésén (érzelmelek kifejezése, akarat kifejezése, lehetőségek és kötelességek, mások befolyásolása, társalgások és megszólítások stb.). A nyelvtan efféle, magasabb szinten történő integrált szemlélete kénytelen nyilatkozni a beszélő szándékáról, az egész interakció céljáról, a teljes diskurzusban végighúzódo információcsere érzékelhető célképzeteiről. A beszédben elérendő, elérhető célok szinonimájaként jelennek itt meg a **beszédfunkciók** (functions), és ezzel az angol nyelv kommunikatív nyelvtanában nyelvészetiileg is konkrétan jelennek meg azok az alkalmazott nyelvészeti fogalmak, amelyek szinte vízvázasztóvá válnak egy új nyelvtanítás tantervelméleti elképzelései között: ez lesz majd a nyelvtani jelentés és a beszédfunkciók összekapcsolhatóságának sokakat megpróbáló képzete. A kérdést úgy is fel lehet tenni, hogy létezik-e valamilyen megfeleltetés a nyelvtani jelentések és a beszédfunkciók között, mert ha a válasz igen, akkor a nyelvtanulást egy ilyen szemszögből is megközelíthetjük. A tananyagokat – tematikus vagy strukturális elrendezés helyett – egy ilyen szemszögből is felépíthetjük, és így tovább. E kérdés megválaszolására „A kommunikatív nyelvtanítás elmélete” című fejezetben kerítünk sort.

1.2.2. Wilkins jelentősége

Már az évtized elején megfigyelhető, hogy egyfelől a nyelvészek közelednek a nyelvtanítás problémái felé (Halliday, 1973; Halliday–Hasan, 1976 stb.), másfelől a tankönyvszerzők is igyekeznek a legújabb nyelvészeti eredményeket beépíteni alkotásaikba (pl. Abbs, 1975; Alexander, 1978; Crystal–Davy, 1975; Jones, 1977, 1979; O’Neill, 1976; Maley–Duff, 1975, 1978, 1979 stb.). Mindegyiküknél jobb mesterhármás azonban **Wilkins** könyvsorozata, amely a legérzékenyebben – és főként fejlődésében – láttatja a nyelvészeti elméletek és a gyakorlati nyelvtanítás kapcsolódási pontjait (Wilkins, 1972, 1974, 1976).

Először 1972-ben a „Nyelvészet a nyelvtanításban” című munkájában nyúlt a témához, és a hagyományos kategóriák mellett (fonetika és fonológia, nyelvtan, szókins) újszerűen beszél a nyelv társadalmi funkciójáról, a nyelvhez köthető pszichológiai jelenségekről, hibákról, kontrasztivitásról és még más érzékeny témákról. Tulajdonképpen végig azt kívánta megvilágítani, hogy a nyelvtanítás tudományos tanulmányozása milyen mértékben függ a nyelvészeti tudástól. Ezt a ma sem könnyű kérdést tovább boncolgatja az 1974-es, „A második nyelv tanulása és tanítása” című, mindössze nyolcvanoldalas, ám a korábbinál sokkal radikálisabb könyvében. A nyelv természetét, változatait, a nyelvvel-sajátítás problémáit a nyelvtanulás szemszögéből vizsgálja; külön fejezetet szentel a tanulás pedagógiai és társadalmi környezetének, az emberi tényezőknek. Metodikájában szigorú alapelveket szab, ezeket következetesen alkalmazza a beszéd- és írástanításkor, valamint az értési készségek fejlesztésében. Ez a fajta modern gondolkodás egyenes



Wilkins-alapművek címlapjai

úton halad az 1976-os, ma már legendának számító tantervelméleti műhöz, amely először fogalmazza meg a nyelvtani jelentés és az arra építhető nyelvtani curriculum, illetve a beszédcélok közötti megfeleltetés lehetőségét. Ettől a pillanattól a tananyag-elrendezés korábbi alapelveit, nevezetesen a **nyelvtani**, strukturális elvű tantervet vagy a **tematikus**, valamint a **szituációkon** alapuló tantervet egyaránt elvethetnénk. De azt is megtehetjük, hogy mindezek **megtartása mellett** vezetjük be az új nómenklatúrát, és a tananyag elrendezésében egyszerre több elvárásnak is megpróbálunk eleget tenni. Így a régi tantervek „egyszólamúsága” (például csak a nyelvtani szerkezetek szerinti elrendezés) helyébe valószínű polifónia lép be annak érdekében, hogy a célrendszernek megfelelően a tananyag elrendezése egyszerre több kritériumnak is megfeleljen. Nem kétséges, hogy ez a többszólamúság a tantervek és tananyagok készítőinek munkáját jócskán megnehezítette.

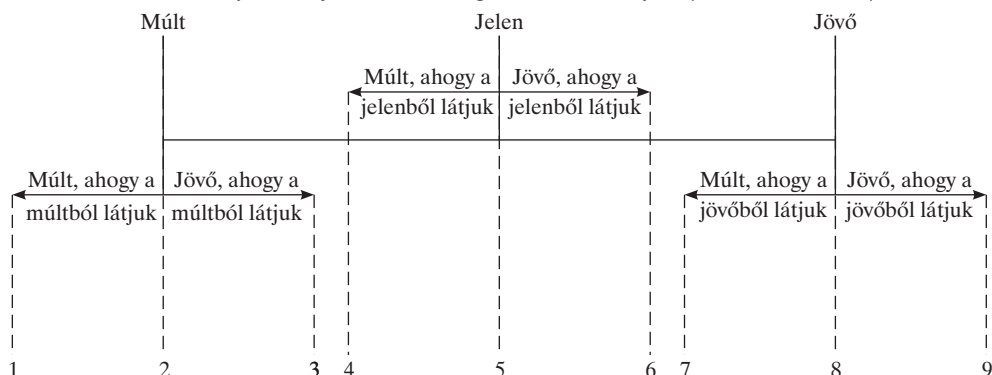
Wilkins 1976-os munkája, anélkül hogy elveszítené elméleti tisztánlátását, már szinte készen kínál egy lehetséges tantervelrendezést. A korábbi tudományos munkákat is magába olvasztó műben a szerző kissé tágabban értelmezi a 'notion' szó fogalmát. Ebben az értelmezésben a nyelvtani jelentés kategóriáin túlmenően idetartoznak a beszélő szándékát, attitűdjét kifejező kategóriák is (pl. a modalitás), valamint a beszédcélokat kifejező kommunikatív funkciók is. Egy ilyen kiterjesztésben már nehéz az angolul is homályos szinonimikát követni (az angolban viszonylag közeli jelentésű szó: a 'concept' fogalmat jelent – ugyanez a latin szó a magyarban más jelentésárnyalatot vett fel).

A Wilkins-mű címét (Notional Syllabuses) tágassága miatt nehéz visszaadni, hiszen a fogalomközpontú tanterv inkább zavaró, s nem világosságot teremt. Még leginkább a „jelentésközpontú tantervek” tükrözhet valamit a szerzői szándékból. A három kategória viszont valóban beköltözött az új típusú nyelvtanítás tantervi elképzeléseinek taxonómiájába, bár maga Wilkins is nehezen tud szabadulni attól az elvárástól (minthogy ez nem is szükséges), hogy a tanterveknek továbbra is kell legyen egy természetes szituációkat felölelő dimenziója. Ahogy egy-egy új elmélet gyakran egy korábbi tagadásaként jön létre, az új úton járók gyakran rákényszerülnek, hogy azt hangsúlyozzák, ami leginkább megkülönbözteti őket a korábbitól: szemben az addigi formacentrikus strukturális elvvel, itt egy szemantikai alapú elrendezésről van szó. Ez persze nem jelent nyelvtantalanságot. Wilkins hosszadalmasan részletezi, hogy a nyelvtani jelentés kategóriáiban miként lehet kifejezni az időviszonyokat (időtartam, gyakoriság, egymás után következés stb.). Így az európai nyelvek tanításában az absztrakt jelentések szintjén nem elegendő a jelen, jövő, múlt megkülönböztetés, helyette a következő logikai jelentésű nyelvtani kategóriákat (notions) ajánlja (7. ábra).

A finnugor nyelvekre jellemző irányhármassággal szemben ez a rendszer igeidők segítségével képes finomabb jelentésbeli állapotokat kifejezni (amely gondokat is okoz a magyar ajkú nyelvtanulónak). A nyelvtani jelentés további kategóriái között ott találjuk a mennyiségi és a számosságra vonatkozó kifejezéseket, a térbeli dimenziók, a hely és a mozgás kifejezéseit csakúgy, mint a mondaton belüli logikai viszonyokat, amelyekben a szerző részben az esetgrammatika terminológiáját használja.

Mint ahogy már említettük, a 'notion' szó fogalmának kiterjesztésével a szerző itt tárgyalja a modalitás különféle változatait, amennyiben a szükségesség, a lehetőség vagy lehetetlenség, a megengedés és tiltás hagyományos kategóriáit idevesszük. Wilkins újszerű kifejezéseket talál a bizonyosság, az elkötelezettség, a szándék különféle fokozataira, és érvelése könnyen elfogadható abban a tekintetben, hogy ezeket a kategóriákat is a nyelvtani jelentés megnyilvánulásainak tekintsük. Nehezebb a helyzetünk azzal az osztályozással, amely ebben a munkában a kommunikatív funkciókat szintúgy a 'notion' kifejezés hatálya alá sorolja. Anélkül, hogy tagadnánk a nyelvtanítás és a lexikai megoldások közötti titkos átjárók létét, az olyan funkciók kifejezésében, mint például a rábeszélés, a jó-

7. ábra: A nyelvtani jelentések kategóriái: időviszonyok (Wilkins, 1976: 28)



vághagyás, a megítélés, a helytelenítés, és így tovább, a szókincselvűség leplezetlenül áttöri a nyelvtani jelentés kategóriáinak falát. Talán éppen ez az oka annak, hogy a kommunikatív nyelvtanítás későbbi tanterveit nem a Wilkins javasolta névvel illették (notional syllabuses), hanem a ma már közhelynek számító (functional-notional) elnevezést használták. Ez azt jelenti, hogy Wilkins eredeti kategóriáiból (nyelvtani jelentés, modalitás, kommunikatív funkció) csak kettő honosodott meg a kommunikatív nyelvtanítás terminológiájában. Némileg a gyakorlat hatása is megmutatkozik ebben az elrendezésben, hiszen a tanárok éppen a beszédfunkciók tanításának szükségességét fogták fel a legkönnyebben, míg a 'notion' szóval fémjelzett kategória jelentése nemcsak absztraktnak, hanem egyszersmind homályosnak is tűnt. Kezdetben ez a homály Magyarországon oda vezetett, hogy többen azt gondolták (és ilyen tanárok még mindig vannak), hogy a kommunikatív nyelvtanítás nyelvtanmentességet jelent. Mindezek ellenére bizvást állíthatjuk, hogy Hymes, Halliday, Hasan, Widdowson és más nyelvészek a nyelvtanítási szakma számára túlzottan elvont elképzeléseit Wilkins fordította le és fejlesztette tovább a nyelvpedagógia számára. Wilkins munkásságával párhuzamosan, részben őt is érintően, egyszerre több, nagyon is gyakorlatias nyelvtanulást szervező projekt futott az Európa Tanács égisze alatt. Mielőtt azonban a másik nagy szakmai (és terminológiát teremtő) vonulattal megismerkednénk, térjünk vissza egy fejezet erejéig egy olyan szerzői gárda műveinek értékelésére, amelynek döntő szerepe van abban, hogy a kommunikatív nyelvtanítás forradalma a szakma képviselőiben először tudatosult.

1.2.3. Az új irányzat felismeri önmagát

A hetvenes évek derekától a nyelvtanításban érintett kiadók egyre több olyan alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai munkát adtak közre, amely a tananyagokban fizikailag is érzékelhető szemléletváltásokat magyarázta. Bár a szerzők maguk is sokat publikáltak a kommunikatív nyelvtanításról, a leghatásosabb műveket mint könyvszerkesztők jegyezték (Brumfit–Johnson, 1979 vagy Johnson–Morrow, 1981). Mindenképpen ebbe a körbe sorolandó Littlewood is, aki rövid, célratoró és igen sok gyakorlati megoldást is javasoló monográfiáival hozta közel a nyelvtanárokhöz a kommunikatív nyelvtanítás ügyét (Littlewood, 1981, 1984). Lényegében Littlewood volt az, aki 1981-es könyvében (A kommunikatív nyelvtanítás: bevezetés) először foglalkozott azzal, hogy rendszerszerűen tárja föl a kommunikatív szemlélet tantárgy-pedagógiai, metodikai következményeit. Törődött az átmenetekkel is: miként lehet a hagyományos strukturális gyakorlásból jelentésgazdag, funkcionális célokat is figyelembe vevő, szociális árnyalatokat is közvetítő aktivitásformákat kialakítani. Részletesen tárgyalta, hogy a kommunikatív osztálytermi munkában a tanuló-központúság a kívánatos, így a tanár szerepének változásaira is kitért. Nem rejtette véka alá azokat a nehézségeket sem, amelyeket az osztálytermi kötöttségek miatt a kommunikatív nyelvtanítás is nehezen küszöböl ki. Az új eljárásokra történő átállásban átmeneti állapotokat is feltételez (kvázikommunikatív vagy prekommunikatív gyakorlatok). Mindezen erények mellett mégis Brumfit és Johnson, illetve Johnson és Morrow válogatásai mellett tesszük le a garast: előnyük éppen az, hogy nem „emészti meg” az anyagot helyettünk, eredeti szerzőket állítanak a színpadra (magukat is beleértve). A két kötet valódi körpanoráma, a tájban azokkal az elméleti és alkalmazott nyelvészeti, nyelvtanítási és tanulászervezési látványosságokkal, amelyek ihletében a nyolcvanas évekbe

belefoghattunk. Bár az eddig említett szerzők közül különösen Brumfit (Brumfit–Finocchiaro, 1983; Brumfit, 1984) tartalmaz kutatásokon alapuló, részletesebb és jól áttekinthető műveket adott közre, a szakmai-terminológiai áttörés a fent említett szerzők közvetlenül 1980 előtt vagy után írott munkáinak köszönhető.

1.3. A kommunikatív nyelvtanítás más országokban

Közismert, hogy az angol nyelv nem a huszadik században vált nemzetközivé, így a tanítása iránti igény a szigetlakóktól misszionáriusi munkát követelt. Bengáliában West, Japánban Palmer és Hornby vetette meg az angol nyelvtanítás alapjait, és a háborúkat követően (meg közben) az angol nyelvpedagógia nemzetközileg keresett árucikké vált. Egész tanárgenerációk hagyták el Angliát (közülük sokan úgy, hogy sosem tértek vissza), hogy tantárgy-pedagógiai elképzeléseiket idegen országokban is kipróbálják. Miközben a világjárók sorsa optimizmus és gondtalanság, kétségbeesés, majd letelepedés között oszcillált, a szakma megteremtette világkörüli szervezeteit, és a brit nyelvpedagógia misszionáriusai európai és világkörüli, már nemcsak nyelvi, hanem politikai, gazdasági vagy éppen minőségbiztosítási projektekbe integrálódtak. Regényes történetét adhatnánk ennek az önként vállalt emigrációnak, célunk itt most csak annyi, hogy felhívjuk a figyelmet arra, hogy mégsem csak a briteké a világ. Más országok is, jelesen az Egyesült Államok, kifejlesztették a maguk kommunikatív nyelvtanítását.

A hatvanas évek legnagyobb hatású, elméletileg egységes nyelvpedagógiáját is ezen a földrészen készítették (Mackey, 1965). Nem sokkal ezután a Harvard Egyetem későbbi professzora, a nyelvtanítás kérdései iránt élénk érdeklődést mutató pszichológus és nyelvész, W. Rivers írt sikeres nyelvpedagógiát. Valójában ennek a könyvnek az 1978-as változata (Rivers–Temperley, 1978) már jól érzékelteti azokat a szemléleti változásokat, amelyek a nyelvpedagógiában lezajlottak. Rivers, aki mindaddig az egyik legkiválóbb művet írta a pszichológia és a nyelvtanítás kapcsolatáról (*Psychology and the language teacher*, 1964), 1983-as monográfiájában úgy lép elének a kommunikatív nyelvtanítás teljes fegyverzetében, hogy korábbi elveit sem kell megtagadnia (Természetes kommunikáció a célnyelven: elmélet és gyakorlat a nyelvtanításban, 1983). Mégsem övé az elsőbbség. Savignon 1972-es cikkében már így hirdette magát: „Kommunikatív kompetencia: egy kísérlet az idegen nyelvek tanításában.” Tapasztalatait legteljesebben több mint tíz év múlva megjelent, tanárképzésre is jól használható monográfiájában tette közzé (Savignon, 1983 – Kommunikatív kompetencia: elmélet és osztálytermi gyakorlat). A monográfiához egy évvel később gazdag olvasmánytár, afféle forráskötet csatlakozott (Savignon–Berns, 1984).

Savignon ma már úgy látja, hogy a kommunikatív nyelvtanítási irány a nyelvészet, a pszichológia, a filozófia, a szociológia és a neveléstudományi kutatás találkozásából jött létre. Számára a **kommunikatív kompetencia** a célképzet; a fogalom kialakításához leginkább Habermas (1970), Hymes (1971) és Jakobovits (1970) járultak hozzá. A gyakorlatban Savignon a felnőtteknek szánt franciakurzusokon az anyanyelvi kulturális normákat vette figyelembe, azt az autentikusságot kívánta elérni, amely a befogadó beszédközösségnek megfelel. Mivel az audiovizuális anyagok megfelelő kontextusokat kínáltak, és a

szituációk dramatizálása is bevett szokás volt, végül az eredeti CREDIF-tananyagokat alakították át (Voix et Images de la France). Savignon a labordrillek, nyelvtani tesztek, dialógusfelmondások vagy a nyelvtani hibák javíthatása helyett a tényleges **interakciót** veszi célba, hiszen a kommunikatív kompetenciát a jelentés megértésének és megértetésének fokmérőjeként kezelte. Savignon nevéhez fűződik az interakciók tempójához alkalmazkodó, a fontos fejleményeket el nem mulasztó, az idegen ajkút segítő **stratégiák**-nak (coping strategies) a beépítése a programba (például információ kérése, további felvilágosítás kérése, a körülírások használata). A későbbiek során ez a kategória Canale és Swain (1980) híressé vált kommunikatív kompetencia modelljében stratégiai kompetenciaként jelent meg. Savignon elismeri a rokon és kritikai tudományok hatását a kommunikatív nyelvtanítás kialakulásában, ugyanakkor hangsúlyozza, hogy az új irányzat legfontosabb fejleménye a **tanuló-központúság**, amely egészen addig terjedhet, hogy a tanuló meghatározza a tananyagot. Azt viszont világosan látja, hogy a tantervi változások szelleme nem mindenkit érintett meg: olyanok is akadnak, akik megőrizték az audiolingvális és az audiovizuális módszerek jellegzetes fogásait. Tanításukban csak annyi az újdonság, hogy a pármunka vagy a kiscsoportos munka osztálytermi lehetőségeit is kihasználják – ettől azonban tanításuk nem tekinthető a kommunikatív nyelvtanítás részének.

Az angolszász nyelvpedagógia hangsúlyozása természetesen nem jelenti azt, hogy a szintén rendkívül jelentős francia vagy német nyelvpedagógia csak epigonszerepeket játszott volna a kommunikatív nyelvtanítás kialakításában. Németországban jöttek létre például azok a rendszerszerűen felépített gyakorlatsorok, amelyek már a kommunikatív nyelvtanítás szellemében a beszédközösség által elfogadott jelentéseket és a hozzájuk tartozó nyelvtani szerkezeteket kapcsolták össze. A láncolatokba rendezett gyakorlatsorok, amelyeket tanári továbbképzéseken próbáltak ki, lehetővé tették az egyéni választást: kijelölhették azt az egyénre szabott ösvényt, amely a kívánt célhoz elvezet (mintha csak a bölcsesség palotájához vezető út köszönne vissza Comenius elképzelései közül). A gyakorlatok kidolgozását Piepho végezte (Piepho, 1974), munkáját később Candlin is támogatta (Candlin, 1978). Ugyanekkor Franciaországban a legjelentősebb kutatóközpont a Nancyi Egyetemen létrejött CRAPEL (Centre de Recherches et d'Aplications Pédagogiques en Langues), amelynek akkori vezetője, Holec (1979) főként a kommunikatív nyelvtanítással, az autonóm nyelvtanulással, a kultúrák közötti kommunikációval és tanulási stílusokkal foglalkozott. Hosszú távú vagy nagyon elméleti kutatások helyett inkább a rövid távú akciókutatás jellegű projektekben jeleskedtek, főként az angol, spanyol és német nyelv tanítását illetően, de a francia mint második vagy idegen nyelv tanításának problémáit is kutatták.

A vén Európa primátusát a változások előidézésében azonban más külső kényszer biztosította; ehhez a brit funkionalista nyelvészet jelenléte nem lett volna elegendő. A Közös Piac országaiba irányuló bevándorlóáradat, a vendégmunkások hada arra készítette az egymás között átjárható határokat fenntartó országokat, hogy nyelvtanítási elvárásait, a vágyakat és a megalkuvásokat, valami **egységes** és főként **működő** rendszerbe foglalják. Ezeknek a munkálatoknak állt az élére az Európa Tanács.

1.4. Az Európa Tanács modern nyelvekre irányuló kutatásai, projektjei

Az Európa Tanács, amelynek kormányok fölött álló elhivatottságát itt most nem részletezzük, a hatvanas évek eleje óta foglalkozik az idegen nyelvek tanításának problémáival (mégpedig a Kulturális Együttműködés Tanácsának segítségével CDCC). Az **első** ilyen nagyobb projekt az audiovizuális módszer kifejlesztését és elterjesztését segítette a CREDIF-központ közreműködésével. A **legutóbbi** hasonló projekt az európai közös nyelvi keretrendszer és a nyelvi portfóliók megteremtésével foglalkozott. A kettő között eltelt **negyven** évben az Európa Tanács projektjei jelentős mértékben átforgatták a kontinens nyelvtanítási térképét, elvárásait, és sikerült konszenzust elérniük a hosszú távú célok kijelölésében, a változó igények felmérésében egyaránt. Témánk szempontjából a hetvenes évek eleje az izgalmas időszak; ekkor kellett ugyanis egy kutatócsoportnak kifizetnie, hogy miként lehetne egy, az egész Európára érvényes nyelvtanulási követelményrendszert felállítani, amelyekben az egyes szintek, tanulási egységek elvégzése hitelesen ellenőrizhető, más országokkal csereszabatosítható. A kutatás igényfelméréseken (szükségletelemzés) alapult, felállította a beszédfunkciók és a nyelvtani jelentések összefüggésén alapuló új tantervek célrendszerét, és a kreditálható tanegységek megalakításával lehetővé tette a permanens nyelvtanulást (és vele a bármely országban azonos szinten beindítható újakezdést). Trim (1980) és munkatársai a tanegységekből álló szinteknek a rendszerét az angolon kívül a francia, a német és a spanyol nyelvre is kidolgozták. Tantervelméleti, majd nagyon is gyakorlati kutatásaik nemcsak az egységes követelményrendszer kialakulását, hanem a kommunikatív nyelvtanítási irány kifejlődését és elterjedését is segítették. Az áttekintést követően lássunk néhány részletet is.

A hetvenes évek Európa tanácsi munkájának legnagyobb erőnye az a **szemléleti változás**, amellyel az úgynevezett „küszöbszintet” (threshold level) létrehozták. A cél egy olyan nyelvi viselkedés leírása és részletezése volt, amely egy multikulturális világban mint idegen nyelvi repertoár leltárként elfogadható, és amely azt jelzi, hogy a nyelvhasználó a beszédközösség által megteremtett normák szerint képes elérni céljait: tudja, hogy mihez kezdjen a nyelvvel. Ehhez olyanfajta tudásra is szükség van, hogy egy adott helyzetben **mit lehet, mit szabad** vagy **mit nem szabad mondani**. Ez nem az a fajta tudás, mint amire korábban a nyelvtanítás legtöbb történeti módszere irányult, hogy tudniillik adott időegység alatt nyelvileg csupa helyes mondatot ejtsük ki (vagy írjuk le). Ez a fajta automatizmus szükséges, de nem elégséges feltétel a (lehetséges mondatok közötti) válogatáshoz. A kiválasztás alapja egy olyan szempontrendszer, amelyben a **situáció**, a **situáció szereplői**, a **körülmények**, a lehetséges **szerepek** és **témák** mintegy parancsoló jellegűek. A legintenzívebb társalgás sodrában is érzékeljük ezeket a kötöttségeket: férfi-, női, gyermek- stb. **szerepek**; a fagyos formálistól az informális, esetleg az intim **regiszterek**; a fizikai **környezet**; a szocio- és pszicholingvisztikai következményekkel járó kulturálisan érzékeny **forгатókönyvek**; a partner vagy partnerek feltételezett **tudásszintje** és így tovább. Ezekből, és még hasonló kötelmekből áll össze az anyanyelvű számára szilárdnak tűnő meder, amely a nem szűnő információáradatot, a kommunikáció hőmpölygését zabolázza. A nyelv művésze számára ennek a válogatásnak a finomságai több száz szempontból álló rendszerre duzzadhatnak, hiszen a művészi válogatás végeredménye: a **stílus** valakit azonosít, a szerző nyelvi viselkedése ezáltal válik hitelessé.

Trim és munkatársai azt is felismerték, hogy szemléletváltozást csak úgy érhetnek el a nyelvtanulók és nyelvtanárok körében, ha ezt a bonyolult kategóriát a végletekig **leegyszerűsítik**. A **szociális szerepek** kategóriában például csak két alaphelyzetet tárgyalnak: idegen beszél idegennel, vagy barát beszél a baráttal – inkább ezen belül próbáltak alcsoportokat felállítani (például magánszemély és hivatalnok, orvos és páciens az első kategóriában, vagy kérdező és válaszadó egy más dimenzióban). Ugyanígy korlátozták a **pszichológiai szerepeket** is (semlegesek vagy egyenlők beszélgetése, együttérző vagy el-lenséges szóváltás).

Azt is fel kellett térképezni, hogy a beszélő milyen helyzetekben, milyen körülmé-nyek között, milyen **témákban** használja majd a nyelvet. A korai leírások közül Richter-ich (1972) taxonómiáiból került be legtöbb a rendszerbe. Csakúgy mint a szociális sze-repek vagy attitűdök leírásainál, itt is leegyszerűsítésekkel kellett követhetővé tenniük a rendszert. A **földrajzi helyek** meghatározásában például csak három kategória van: saját ország; az az ország, ahol a célnyelvet anyanyelvként használják; más országok, ahol a célnyelv nem anyanyelv. A **fizikai helyszínek** látszólag két kategóriából állnak (a szabad-ban vagy zárt térben). A tényleges helyszínek felsorolásakor azonban a szerző már kény-telen tematikusságra emlékeztető rendeket vágni (például vásárlások, étkezések, szállás, közlekedés, vallásgyakorlás stb. helyszínei). Ebből is látható, hogy mind a nyelvtanítási anyagok, mind a nyelvvizsgaanyagok esetében kénytelenek vagyunk limitálni a való világ lexikában is tükröződő virtuális végtelenségét. Richterich előbb idézett művében a kö-vetkező **témákat** javasolja (a felsorolás nem teljes): időjárás, idegen nyelv, szolgáltatás, étel- és italvásárlás, iskolázás, egészségügy, emberek közti kapcsolatok, utazás, szakmák és a kereskedelem, szabadidő és szórakoztatás, egy személy vagy saját magunk bemuta-tása stb.).

Változtak tehát a nyelvtanítás céljai, nevezetesen az eddig felsorolt szempontok a fel-használás körülményeire irányították a figyelmet. A változtatásoknak egy másik gyűjtő-pontja a **beszédfunkciók**, vagyis az a célrendszer, amelynek elérésére a nyelvhasználat segítségével törekedhetünk. Természetesen a beszédfunkciók is átestek a különféle osz-tályozási kísérleteken (Wilkins, 1974, 1976; Van Ek, 1979 stb.). Ezeknél a besorolásoknál is meglehetősen kétségbeesett erőfeszítésekről van szó, hiszen vannak olyan nyelvészek,

9. táblázat: A beszédfunkciók osztályozása (Van Ek, 1979)

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

akik a beszédfunkciók számát sok ezerre becsülik – ezzel szemben a kategorizálásokba általában néhány száz, egy-egy nyelvkönyvbe pedig csak néhány tucat jut. Van Ek hat kategóriája azért vált különösen népszerűvé, mert a szerző alighanem a taníthatóság szempontjait is latolgatta a válogatásban.

Ehhez képest egy-egy népszerű tankönyv, mint például Watcyn-Jones „Impact” című tankönyve (Penguin, 1979) a következő nagy témakörökben tanít apróbb beszédfunkciókat:

- szocializálás (mindennapi társalgás);
- kérdés és kérdésfeltevés;
- útbaigazítás;
- kezdeményezés, javaslattevés;
- kedvel, nem kedvel, előnyben részesít;
- meghívás (elfogadása, visszautasítása stb.), rábeszélés;
- követelés és ajánlattevés, engedélykérés;
- vélemények kifejezése;
- problémák és tanácsadás;
- bizonyosság és bizonytalanság kifejezése;
- megbánás és kritizálás;
- mentegetőzés és bocsánatkérés;
- jövőre vonatkozó tervek és szándékok stb.

Bár a felsorolás hosszúnak tűnik, a tankönyvben tanított funkciók összetettsége és részletessége messze elmarad Van Ek elvárásaitól.

Amennyiben közelebbről megvizsgálunk egy-egy ilyen funkciót, láthatjuk, hogy a taníthatóság érdekében mindegyikük véges számú, logikailag egymásra épülő, általában egyre nehezebbé váló alcsoportokra bomlik a tankönyvíró szándéka szerint. A didaktikai szükségszerűség kénytelen a megtanítandó anyagot végessé varázsolni, esetleg logikus rendbe tömöríteni abban az esetben is, ha ezek a sajátosságok az adott funkciónak távolról sem jellemző vonásai. Ilyen kegyes csalásokra a nyelvi tartalom elsajátíttatásában is rákényszerülünk (például szókincstanítás). Az a kérdés azonban minden nagy tapasztalatú nyelvtanárban felmerül, hogy miért lenne könnyebb a nyelvbe a sok ezer funkció irányából behatolni. Ezekhez képest a nyelvten végesnek és megfoghatóbbnak tűnik. Az ilyesfajta végességképzet minden nyelvtanulásban illúzió, a megoldás párhuzamosságokból, többirányú megközelítésekből áll (amelyre egyébként a maga módján mind Sweet [1899], mind Palmer [1917] már kissé korábban utalt). Kételyek természetesen mindvégig voltak, és azóta is vannak. A szemléletváltás mégis lezajlott, és lényege valójában az volt, hogy a tanárok kezdték **úgy válogatni a nyelvi formákat, hogy azok mire használhatók**, mire szolgálnak. A diákok számára is megvilágosodhatott, hogy egyes nyelvi formák többféle célra is használhatók, de az is, hogy egy-egy nyelvi cél érdekében egyszerre többféle nyelvi megoldás is lehetséges. Ez a nyelvi megvilágosodás, vagyis, hogy **nincs egy az egyben megfelelés a nyelvi formák és az elérendő funkciók között**, már önmagában véve is forradalmi, és egy másfajta tantervi szelekciót indít el. Ez a korszak megváltoztatta a pedagógiai nyelvten természetét is: a funkcionális szempontból hasznos, illetve a nyelvtani jelentést jellegzetesen képviselő formák tanítása elsőbbséget élvezett.

Az előzmények eme bőséges taglalását követően rátérhetünk a kommunikatív nyelvtenítés elméletének és gyakorlatának tárgyalására.

2. A kommunikatív nyelvtanítás elmélete

2.1. Nyelvszemléleti változások

Néhány alfejezettel korábban arról szóltunk, hogy a hetvenes években a tantárgy-pedagógiai lehetőségek gazdagsága, a növekvő tananyagpiac, a nyelvtanulók tanulás- és teljesítmény-központúsága egyfajta kiegyensúlyozottságérzetet kelthetett a rátermett nyelvpedagógusokban. A belső kételyek eredetileg a behaviourista és mentalista elgondolások ellentmondásaiból fakadtak, amelyeket a humanisztikus-pszichologizáló módszerek szelídsege, osztálytermi forradalma és relatív nyelvi igénytelensége sem volt képes tompítani. A két elgondolás ugyanis (az empirista behaviourizmus és a racionalista mentalizmus) szöges ellentétben állt egymással. Történtek ugyan kísérletek a két irányzat összeházasítására (Bolinger, Carroll, Corder, Finocchiaro stb.), de az érvelések és a bizonyítások mindkét irányból elakadtak. (Merthogy igaz, hogy még anyanyelvünk mondatait sem „kondicionálhatták” kielégítően gyermekkorunkban – ugyanakkor túl misztikus, hogy a nyelvtudás csak úgy kipattan a nyelvet tanuló agyából. Továbbá az a behaviourista koncepció, hogy a nyelv társadalmi környezetben kondicionált reflex, nem bizonyult tévesnek – ugyanakkor a kreativitásnak és a generálásnak is vannak kényszerpályái. Egy szabály kikövetkeztetése olyan, mintha bemutattak volna egy idegent: legközelebb felismerem, de nem ismerem. Nemcsak megértésre, begyakorlásra is szükség van – ugyanez a folyamat fordított irányban is igaz stb.)

Másfelől viszont fel kellett ismerni, hogy a kortárs nyelvpedagógiai technológia műszaki lehetőségeivel, a különféle audiovizuális eszközök többedik generációjával felénkített **nyelvtanulási folyamat** még mindig döntően a szabályokból generált **formára**, **a nyelvi kódra** koncentrált. A nyelvtanításról szóló elképzelés lényege még mindig az volt, hogy ha valaki tudja, hogy mi a nyelv (vagyis pontosan látja a szerkezetek működését), akkor majd használja is, így a mire való a nyelv, **mire használható** (és főként hogyan használható) kérdéseire az összes tanulási időnek csak parányi töredéke jutott. Így történhetett, hogy a nyelvtanítás horizontja (vö. nyelvi laborgyakorlatok) gyakran véget ért **a mondat szintnél**, amely csak egy kis síndarab ott, ahol a beszédesemény csilléje végigrobog. Az akkori nyelvtanítás tehát nem törődött a szóbeli vagy írott szöveg teljességével, felépítésével, forgatókönyveivel, diskurzusával. A mondat szintűség miatt az új nyelv bányásza le sem ereszkedett a tárnába! Természetesen most is úgy gondoljuk, hogy a nyelvtanilag helyes mondatok „összeállítása” és megfelelő időben történő kimondása szükséges, de éppen hogy nem elégséges feltétele a valódi kommunikációnak. Miután erre a teljességre – valljuk be, inkább kívülről, mintsem belülről – egyre nagyobb igény támadt, a nyelvpedagógia szakemberei egyre többet foglalkoztak a **kommunikációval**, illetve az ehhez kapcsolódó **nyelvészeti elméletekkel**.

Mint már annyiszor, most is kiderült, hogy az elképzelés nem új, és rangos gondolkodók már több évtizede feltárták a hasznosítható alapelveket. Így a nyelvtanítás történetében legalább harmadszor következett be az az eset, hogy a nyelvpedagógia nyelvészeti, nyelvfilozófiai, pszicholingvisztikai, szociolingvisztikai (vagyis a rokon tudományok) elméleteire támaszkodva volt képes megújulni. (Azért harmadszor, mert a direkt mód-

szerben a fonetika és az asszociatív pszichológia, az audiolingvális módszerben pedig a strukturalizmus és a behaviourizmus játszottak hasonló szerepet.) Ezek között a kutatások és új eredmények között rendre ott találjuk azt a jelenséget, hogy egyre többen és egyre részletesebben foglalkoztak az úgynevezett **hétköznapi nyelv** tanulmányozásával, mégpedig nyelvészek és nyelvfilozófusok egyaránt (vö. Wittgenstein, Goffman, Gumperz, Austin, Searle stb.). Felfedezéseik arra indították az általános és alkalmazott nyelvészeket, hogy egyre többen vizsgálják – a mikronyelvészet helyett – **a makronyelvészet** problémáit. Ennek egyenes következménye az alkalmazott nyelvészet és a hozzá kapcsolódó határterületek diszciplínáinak felfutása (főként a szocio- és a pszicholingvisztikáé). Nem célunk e helyütt ennek a területnek a részletes bemutatása (vö. Bárdos, 2000: 86–102), annyit azonban világosan kell látni, hogy a felhasználható eredmények jelentős része annak az integráló hatásnak a következménye, amelyet a többféle irányból elinduló kutatók **a jelentés tanulmányozása** során szereztek.

Saussure-t és munkatársait még intenzíven érdekelte a jelentés világa (magyarként tegyük hozzá, hogy Gombocz Zoltánt is), az amerikai strukturalisták viszont igyekeztek elkerülni a jelentés elemzését. Egzakt leírásaikban a nyelvi mintát szegmentálják, leltározzák, osztályozzák: formák rendszerét írják le, amelyekben a legmagasabb egység a mondat. Chomsky transzformációs-generatív nyelvtanában a felszín és mélyszerkezet bemutatásával magyarázni képes a formai szempontból egyforma mondatok jelentésbeli eltéréseit. A nyelvet azonban más tudományágak is vizsgálják, és válaszaik gazdagították az ezzel kapcsolatos elképzeléseinket (mint pl. Austin és Searle beszédaktus-elmélete; Grice „törvényei” a társalgás alapelveiről; Lakoff kutatásai az udvariasság kultúrspecifikus követelményeiről; Jakobson és Hymes elemzései a beszédszándékokról, beszéd-funkciókról).

Azt már régóra tudjuk, hogy a nyelv se nem statikus, se nem homogén, de csak a dialektológia harmincas évekbeli felfutása után kezdtek el a nyelvészek részletesebben foglalkozni a nyelvek horizontális (nyelvjárások) és vertikális (rétegnyelvek) tagozódásával. Megszaporodtak a stílust vizsgáló munkák is, ahol a formális, informális kategóriák helyett egész skálákat állítottak fel (vö. Joos, 1961 – fagyos, hivatalos, tárgyszerű, közvetlen, intim). A stílussal kapcsolatosak az úgynevezett regisztervizsgálatok is (Gregory, 1967; Crystal–Davy, 1969), amelyek ugyan nem jelentenek meglepően újat a hagyományos funkcionális stilisztika ismerői számára, de kétségkívül középpontba állítanak két kategóriát: az **elfogadhatóság** (acceptability) és a **megfelelés** (appropriateness) kategóriáit. E kettő sajátos összefonódása figyelhető meg a **nyelvi normában**, amely dinamikus megalkuvás a társadalmi konvenció és a nyelvészeti kodifikáció között, és mint ilyen, érzékeny központi kategóriája a kommunikációt célba vevő nyelvtanítási folyamatoknak. A kommunikáció célja az **információcsere**, amely azonban nem csak a fogalmak cseréje (kognitív funkció). Minden megnyilatkozás informál a beszélőről is: neme, kora, társadalmi körülményei, műveltsége, kapcsolata az adott témával és a beszélgetés résztvevőivel stb. Ezenfelül résztvevői vagyunk egy kommunikatív folyamatnak, amelyet nemcsak nyelvi klisékkel, hanem paralingvális eszközökkel is megpróbálunk irányítani. Mindebben az a közismert tény tükröződik, hogy minden közlésünkben a közlés tartalmán túlmenően viszonylag pontosan körülírható a **beszélő szándéka** és **érzelmi állapota**. Az egész szövegre kiterjedő makroszkopikus elemzéssel már a strukturalisták is megpróbálkoztak (vö.

Harris, 1952), a szöveg megértésének problematikájában pedig nélkülözhetetlen Hasan (1968) kutatása, amely a **szövegkohézió** részletes tanulmányozása mellett módot nyújt arra, hogy a **koherencia** és a kohézió fogalmait egybevevünk. Az olvasó számára lassan érthetetlennek tűnő felsorolásunk a **kommunikatív kompetencia** fogalmában csúcsosodik ki, mert csak az az ember alkalmas teljes körű információcserére, aki a kommunikatív kompetenciának birtokában van. Ebből következik, hogy a kommunikatív nyelvtanítás **célképzete** a kommunikatív kompetencia kialakítása. Ezeknek a fogalmaknak a megmagyarázására hamarosan sort kerítünk.

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

A különféle általános és alkalmazott nyelvészeti, nyelvfilozófiai és egyéb gondolatok felsorolása arra szolgált, hogy érzékeltesük, milyen sokféle elképzelésből válogathattak a kommunikatív nyelvtanítás teoretikusai. Az, hogy mit és hogyan sikerült mindezekből beépíteni a kommunikatív nyelvtanítás elméletébe és gyakorlatába, meglehetősen véletlenszerű és erősen szelektív (lásd 2.3. fejezet).

2.2. Tantervszemléleti változások

Az a vágy, hogy tananyagainkat – a könnyebbtől a nehezebb felé haladván – nehézségi szintek szerint építsük fel, alighanem egyidős az emberiséggel. Fároszként emelkedik ki környezetéből Comenius látomása a latinról mint idegen nyelvről (vö. VIA-sorozat), és azóta valóban számtalan szerző kísérelte meg azt, hogy tananyagait a fokozatosság elvének betartásával mutassa be. A legtöbbjüknek sikerült a kísérlet valamely egyénileg

vállalt kontinuum mentén, mégis minden diákban és tanárban örökös a kétely: megfelelő pontossággal látjuk-e a keresett nyelvi szinteket, megfelelő pontossággal ki tudjuk-e jelölni az adott szint eléréséhez elengedhetetlenül szükséges **minimális nyelvtan és minimális szókincs** listáit, nomenklatúráit, kánonjait. Egymástól elválasztható (diszkrét), felsorolható egységek lennének ezek, amelyeknek – ha lennének – őszintén örülhetnének a mérésmetodikusok. A szintek objektív leírhatóságának igénye azonban csak vágyálom, illetve számtalan megvalósult leírásból statisztikai átlag vonható. Amennyiben ezt a szakma elfogadja (hogy tudniillik akkor a középfok kb. ennyi), akkor a nyelvpedagógia egy újabb axiómával bővült. Ugyanakkor világosan kell látnunk azt, hogy a használatba vett nyelv nem ismer könnyű és nehéz, közép- és felsőfokú stb. kategóriákat, mert egyetlen élő, mozgó entitás, amelynek inkább jellemzője a gömbölyűség és az egyenletes felület, mintsem bármiféle fokozatosság vagy lépcsőzetesség. A nyelvtani szerkezetek variálhatóságának behatárolása vagy a virtuálisan végtelen szókincs **végessé tétele** egy örökzöld, bár reménytelen tanári tevékenység, amely abból a didaktikai szükségességből fakad, hogy csak belátható és értelmezhető dolgokat tudunk tanítható tananyagokba gyömöszölni.

A nyelvtanítás története során sokszor került sor arra, hogy elérendő nyelvi szinteket definiáltak (különösen tantervekben és vizsgarendszerekben), de ritkán kínálkozik olyan történelmi pillanat, amikor egy ilyen rendszer kidolgozása egy-egy ország, egy-egy nyelv vagy egy-egy szerző érdekei fölé emelkedhet. Ilyen lehetőség adatott meg a hetvenes évek derekán egy rendkívül gyakorlott, ugyanakkor innovatív szerzőgárdának Angliában (Trim [1980], Van Ek [1979] Van Ek–Alexander [1980]), akik az Európa Tanács felkérésére olyan nyelvtanítási szintrendszert dolgoztak ki, amely a tananyagok tervezésében, megírásában és a tanulói eredményesség visszacsatolásában egyaránt kitűnően használható.

Nem először fordult elő Európában, hogy a nemzetközi kommunikáció iránti igény fokozódása a nyelvtanítás minőségi és mennyiségi fejlődése iránti igény formájában is kifejezésre jutott. (A 19. század ipari-technikai haladását, a századvég konszolidált és nemzetközi léptékű fejlődését követte a **direkt** módszerek világ körüli sikeressége. A második világháború utáni fejlődés és újjáépítés nemzetközi expanziója – néhány különféle okokból „zárt és lepecsételt” ország kivételével – az akkori idők tömegeket megmozgató módszeréhez, az **audiolingvális** nyelvtanításhoz vezetett.) Egy újabb integrálódási kísérlet eredményének is tekinthetjük az Európa Tanácsnak a nyelvi szintek csereszabatosíthatóságára irányuló erőfeszítéseit, amelyek a hatvanas évek különféle rendű és rangú politikai válságait és társadalmi átalakulásait követték. Az sem elhanyagolható szempont, hogy az angol nyelv nemzetközivé válásának következtében a nyelvpedagógiai nagyhatalom Anglia ekkortájt csatlakozott a Közös Piachoz. Külső szükségesség volt tehát, hogy a nyelvtanuló szabadon közlekedhessen ezekben az országokban, és ha valahol elévgett egy nyelvtanulási egységet (unit), akkor azt bárhol (a világon helyett akkor csak a Közös Piacban) hitelesítse (credit). Ezt az elképzelést az egyik eredeti dokumentum címe is megerősíti: tanegységekről és kreditekről beszél (unit/credit system, vö. Van Ek, 1977). Képletesen szólva, újból ki lehetett nyitni a nyelvek kapuit (vö. Comenius: *Ianua Linguarium*), hogy a jelöltek a küszöbön átlépve, beljebb kerülve, lépésenként bejuthassanak a nyelvtudás bölcsességének palotájába. A 10. táblázat a Magyarországon job-

ban értett alap-, közép- és felsőfokú hármasságban, egyszerűsítve mutatja be a **jelenlegi** európai rendszert. (A táblázat nem „csúszott el”, csak mutatja, hogy nálunk egyes vizsgákon olyan teljesítményre is lehet alapfokot szerezni, amelyet Európában nem is tartanak számon. Ugyanakkor anyanyelv közeli nyelvvállapotokat csak egy-egy fordítói vagy tolmácsvizsga követel.)

10. táblázat: EU-szintek és elvárások magyar kontrasztal

| Szintek jele | Szintek neve | EU-elvárás | A magyarországi vizsgák tényleges belső tartalma és szigorúsága szerint |
|--------------|--------------------------------|------------|---|
| Ø | Ø | Ø | Alapfok |
| A1 | Breakthrough
(‘Az áttörés’) | Alapfok | Alapfok |
| A2 | Waystage
(‘Útközben’) | Alapfok | Középfok |
| B1 | Threshold
(‘A küszöb’) | Középfok | Középfok |
| B2 | Vantage
(‘Helyzeti előny’) | Középfok | Felsőfok |
| C1 | Proficiency
(‘Szakértelem’) | Felsőfok | Felsőfok |
| C2 | Mastery
(‘Mesterfok’) | Felsőfok | (szuper)Felsőfok
(esetleg fordítói és tolmácsvizsgákon)
(egyetemi [második] szűrővizsgákon) |

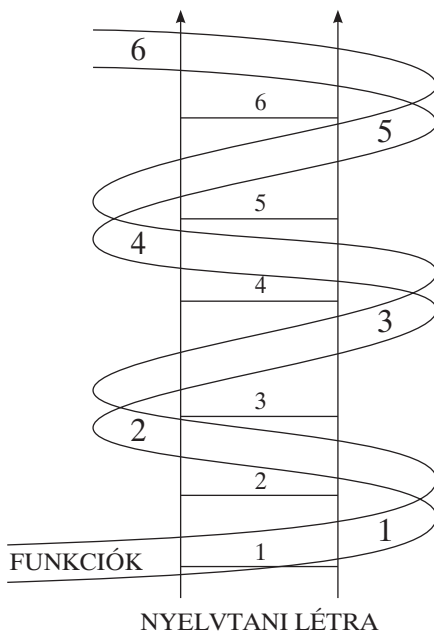
Ez a rendszer azonban a hetvenes évek derekán még nem létezett, viszont az az enyhe eltérés, amely annak idején a szintek megítélésében keletkezett, mára már valódi szakadékká bővült. A kihívás úgy jelentkezik, hogy a nyelvi érettséggel kapcsolatos EU-elvárás a B1 és B2 szinteket jelöli meg az átlagos és az emelt szintű érettségi vizsgák teljesítményszintjeként, míg a jelen magyarországi gyakorlat az A2, B1 szinteket tartja csak megvalósíthatónak. Az elcsúszásban egyaránt szerepet játszott az ország bezártsága; a nyelvvizsgapapírok fizetésekiegészítésre törekvő felhasználása és még számos, itt most nem tárgyalandó tényező. Mindez visszamenőleg sem menti fel a nyelvtanárokat vagy a nyelvvizsgáztatókat az alól – tisztelet a kivételnek –, hogy illúziókat is termeltek gazdasági engedmények kedvéért: kufárok a templomban. E táblázattal és megjegyzéseinkkel majdnem harminc évet ugrottunk át, térjünk tehát vissza eredeti történeti valóságunkhoz, a formálódó kommunikatív nyelvtanítás tanterv szemléleti problémáihoz.

Magyarországon 1969-re beindult az új gazdasági mechanizmus, fellendült az idegenforgalom, megnyílt a Duna Intercontinental európai színvonalú szállodája: ide már olyan irodák is küldtek csoportokat, mint Thomas Cook. Fellendült a külkereskedelem és a konferenciaturizmus, amelynek egyenes következményeként az iskolai nyelvelosláshoz képest (kötelező orosz) másfajta nyelvtudásigények jelentkeztek (vö. Bárdos, 1985). Mindeme változások ellenére ritkán fordult elő, hogy a közoktatás vagy a lassan beinduló nyelviskolák tényleges igényfelmérést végeztek volna, és megfelelő szükséglet-

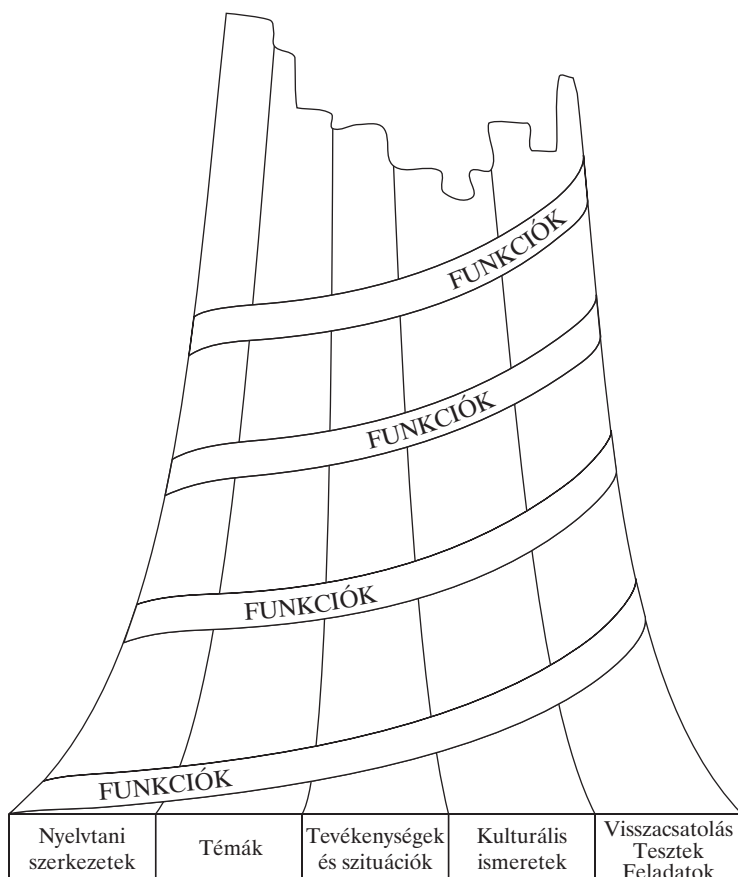
elemzés alapján döntöttek volna nyelvtanítási céljaikról. A tantervi tervezés gyermekcipőben járt, és hol a módszerek, hol egyes tananyagok rabigájában sínylődött. A kommunikatív nyelvtanításra jellemző tantervszerkesztési elvek csak a nyolcvanas években váltak ismertté Magyarországon. A hetvenes években viszont mindvégig létezett a nyelvtanítási anyagoknak egy feketepiac, amely különösen hanganyagok területén az ősi árucserére emlékeztetett: ha felveszed nekem az „Approaches”-t, akkor én is felveszem neked az „Impact”-et (korabeli tankönyvek hanganyagáról van szó). A „copyright” tiszteletének hiánya nem vagányság volt, hanem az anyagok beszerezhetetlenségének egyenes következménye. Ez a másolás és montírozás azonban ahhoz vezetett, hogy számos avantgárd nyelvtanár nemcsak a tananyagokat, hanem azok szellemét, nemcsak a szereplők hangszíneit, hanem a tananyagok kiválasztásának és elrendezésének alapelveit is ösztönösen átvette, magáénak tekintette. Ezért amikor a hetvenes évek vége felé az európai küszöbszinthez (vagyis a középfokhoz) tudatosan illeszkedő, a legapróbb részletekig annak szellemében tervezett tankönyvsorozatok megjelentek (pl. Alexander: Mainline), sem stílusuk, sem megközelítésmódjuk nem tűnt már idegennek a magyar idegen nyelv-tanítási kontextusban. Az új tankönyvek beszédfunkció- és feladat-központúsága vagy a szerepjátékokra alkalmat adó mikrodialógusok nem estek távol az audiovizualitás vagy a késői audiolingvális módszerek gyakorlatától. A józan mindennapi gyakorlat azonban a tartalmi kiválasztás és a metodikai elrendezés kérdéseit **nem szűkítette le** a nyelvtani jelentések (notions) és a beszédfunkciók (functions) világára. E két kategória egymásba épülése megmaradt ideálnak, a nyelvtanítás gazdag elvárásai közé ugyanis be lehetett építeni ezeket a kategóriákat (mármint a jelentésteli nyelvtani kategóriák szüntelen egymásra épülése következtében a beszédfunkciók egyre magasabb szinten történő visszatérését).

Ugyanakkor sem a nyelvtanárok, sem a tankönyvírók nem vágták sutba a korábbi nyelvtanítási módszerek tantervi elképzeléseit, bevált tananyag-elrendezési szempontjait. Ezek között is első helyen szerepel a **tematikusság**, a tananyag társalgási témák, témakörök szerinti meghatározottsága. Ezen túlmenően egyes szerzők a kíváncsú vagy adekvát **tevékenységek** listáját is megadják, esetleg külön feltüntetik a **kulturálisan** érzékeny témákat, és ezzel az adott tananyagnak egy interkulturális aspektusát is megalkotják. Gyakori, hogy a mérés és **értékelés** visszacsatoló fázisa szerkesztett formában, tematikusan jelenik meg, és végigvonul a tanterven mint állandó tényező. Ezáltal az összes figyelembe veendő szempont többszölamú művé avatja a tervezést, nemkülönben a kivitelezést (lásd 9. ábra).

8. ábra: A funkciók és nyelvtani kategóriák egyesítése (Brumfit nyomán, lásd Johnson–Morrow, 1981: 50)



9. ábra: Tantervi tényezők a kommunikatív nyelvtanításban



Az egyre magasabb szinten ismétlődő funkciók mintegy körbefonják a tantervi nomenklatura Babelét.

2.3. A kommunikatív nyelvtanításban leggyakrabban használt alapfogalmak leltára

A kommunikatív nyelvtanítás elmélete gazdagon merít a nyelvészet, a filozófia, a pszichológia, a szociológia, valamint ezen tudományok alkalmazásainak fogalmi rendszereiből, mint ahogy ez az eddigi fejezetekből kiviláglik. Jelenlegi bemutatásunk a tanítás és a tanári munka szemszögéből szelektál, fajsúlyoz e nyelvtanítási irányzatnak a szokványosnál jóval tágabb elméleti rendszereiből.

2.3.1. A beszédszándékok felismerése, a beszédfunkciók fogalmának tudatosulása

Közismert dolog, hogy a társalgásban inkább azt szeretnénk megérteni, amit a partnerünk mondani akar, és nem feltétlenül azt, amit mond. Idegen ajkú közegben ez távolról sem megy olyan olajozottan, mint anyanyelvünkön, gyakran leragadunk a mondat szó szerinti (propozicionális) jelentésénél, és nem vesszük észre, hogy a kimondott mondatok között ki nem mondottan lapulhat egy cél, amelyet partnerünk a társalgással el kíván érni. A **beszédszándékok iránti érzékenység**, a funkciók egymásba kapcsolódásának felismerése lényeges eleme a társalgásnak, ez a felszínen gyakran nem is látható nyomvonal, forgatókönyv szabályozza az egész beszédesemény sor kimenetelét, hatékonyságát. Lássunk egy példát egy korabeli tankönyvből (Jupp: Talk English).

- | | |
|---|---------------------------------|
| A: Legyen szíves, segítsen nekünk! | (udvarias kérés) |
| B: Tudja, fel kell vinnünk ezt a ládát az emeletre. | (magyarázat) |
| C: Nem is tudom, elég késő van. | (közvetett udvarias elutasítás) |
| A: Kérem, segítsen, nem tart sokáig! | (rábeszélés) |
| C: Hát akkor nem bánom. | (nem túl lelkes beleegyezés) |
| A és B: Nagyon köszönjük! | (hála kifejezése) |

A **beszéddaktus-elmélet** (Austin, 1962; Searle, 1969) egyik elemzési eljárása a beszélők „cselekedeteit” háromféle kategóriába sorolja: a lokúció, az illokúció és a perlokúció aktusaiba. A **lokúció** egyszerűen csak az a cselekedet, amellyel a fonológiai, nyelvtani, szemantikai szempontból jól megformált mondatot létrehozunk. Az **illokúció** az a hatóerő (illocutionary force), amelyet a már korábban helyesen megfogalmazott mondattal keltünk, és amely partnerünkben tudatosíthatja azt a célt, amelyet el szeretnénk érni. Valójában partnerünk ennek a szándéknak a felismerésére reagál egy újabb közléssel (perlokúció), és ezzel érzékelteti, hogy milyen hatást váltott ki benne a fentebb leírt lokúció és illokúció együttesen. Ezek a műveletek ráadásul egymásba kapcsolódnak: egy adott művelet perlokúciója lehet egy újabb művelet lokúciója, vagyis kezdőaktusa. A funkciók váltakozását egy közismert nyelvészeti példa segítségével idézzük fel (ráadásul az adott szövegben kohéziós nyelvi eszközöket nem lehet felfedezni, értelmességét egy általunk elképzelt és megértett szituáció adja).

- A: Szól a telefon!
B: Éppen a kádban vagyok!
A: Oké.

Ez a mikrodialógus kiválóan érzékelteti, hogy nem a kimondott dolgok a fontosak, hiszen az a beszélő, akivel közlik, hogy szól a telefon, ugyanúgy érzékelheti ezt a tényt (különben a „szól a telefon” mondatot sem hallja meg). A közlésnek tehát különösebb információértéke nincs. Az viszont nyilvánvaló, hogy a mondattal az 'A' beszélő azt szeretné elérni, hogy 'B' vegye fel a telefont, vagyis egy **kérés** az az erő, 'A' számára az elérendő cél, amely a társalgást mozgásban tartja. Még az is elképzelhető, hogy az „Éppen a kádban vagyok” mondat sem jelent sok információs többletet. A mondat kommunikációs ereje abban nyilvánul meg, hogy az előző kérésre – megint csak ki nem mondottan – 'B' **elutasítással** reagál. A mikrodialógus utolsó mondata, az „Oké” az elutasításra reagál: 'A' **tudomásul veszi** az elutasítást. Egyben feltehetőleg azt is jelenti, hogy akkor majd mégis felveszem én.

11. táblázat: Beszédcélok konkrét társalgásban

A: Szól a telefon!

B: Éppen a kádban vagyok!

A: Oké.

| | | | |
|---------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|---------------|
| Lokúció
(hallható mondat) | „Szól a telefon!” | „Éppen a kádban
vagyok!” | „Oké.” |
| Illokúció
(rejtett cél implikáció) | (kérés) | (elutasítás) | (beleegyezés) |
| Perlokúció
(eredmény, hatás) | „Éppen a kádban
vagyok!” | „Oké.” | |

Az ilyen szövegelemzés mind a diákokat, mind a tanárokat segítheti abban, hogy a kifejezések mikéntje és miértje egyaránt világossá válják, és a felszíni esetlegességek mögött feltáruljon a társalgás valódi anatómiája. (A beszédműveleteket és más pragmatikai kérdéseket ennél sokkal részletesebben tárgyalja e tankönyvsorozat *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata* című kötete: Bárdos, 2000: 86–102.)

2.3.2. Szomszédsági párok

Az emberi társalgás alapvető lökötése már akkor sajátunkká válik, amikor a legelső óvodai felelgetős mondókákat tanuljuk. Ez a kérdés-válasz szerkezet vagy tágabban inger-válasz ritmus feltételezi, hogy a beszélgetés résztvevőiben megvan a kooperációra való hajlam, hogy valamelyik beszélő felvállalja az irányító szerepet, amely privilégium szituációfüggő és többnyire zsúfolt szociolingvisztikai háttérű. Mielőtt a nyelvi kifejezés és a beszéd etnográfájának bonyolult viszonyrendszerét elemeznünk kellene, egyszerű példasorral menekülünk ki e csapdából. A legegyszerűbb társalgások retorikája az esetek nagy részében valóban kérdezz-felelek alapú.

- Szia! // Szia!
- Hoztál körtét? // Hoztam.
- Nehéz volt kiválogatni? // Nem annyira.
- Maradt még valamennyi pénz? // Nem sok.
- Akkor az legyen a tied. // Kösz.

Az inger-válasz szerkezet tehát végigvonul a társalgás menetén, és ritmikailag mondatpárokat eredményez. A nyelvészetben az ilyen mondatpárok jelentős részét a **szomszédsági párok** (adjacency pairs) kifejezéssel illetik. Az ilyen esetekben a megszólalás sorrendje (a beszédese, a beszédjog, hogy ki van soron) szabályosan váltakozik, és nem igényel különösebb „beszédmenedzseri” tevékenységet.

Az egyszerű kérdés-felelet szisztéma úgy is duplázódhat, hogy a kérdésre kérdés a válasz, a partnerek azonban előbb-utóbb visszatérnek a régi kerékvágásba:

- Szeretne a korábbi járattal elrepülni? // Miért, az mikor ér oda?
- 9.40-kor. // Akkor igen. Kösz szépen.

Valójában egy másik szomszédsági párt helyeztünk el egy eredeti mondatpár tagjai között.

Számos ilyen mondatpár nem egyszerűen papagájszerű feleletgép, még ha úgy is hangzik, nem automata gépzongora, hanem tényleges következményekkel járó döntés, nyelvi cselekvés, amelynek fizikai következményei vannak. Az ilyen mondatpárok első tagjában gyakran ajánlunk valamit, javasolunk, követelünk, esetleg értékelünk, és ezekben az esetekben partnerünket **döntéshelyzetbe** hozzuk, hiszen vagy elfogadja a javaslatot, az ajánlatot, a kérést, a véleményünket, vagy nem. Figyeljük meg a következő példapárt:

- Eljössz holnap az osztálytalálkozóra? // Igen, hogyne.
- Eljössz holnap az osztálytalálkozóra? // Hát, nagyon szerettem volna, de tudod az a helyzet, hogy hetekkel ezelőtt megígérttem a családnak, hogy ezen a hétvégén... stb. Igazán nagyon sajnálom.

Az elvárható **igenlő** válasz (a nyelvészetben preferált válasz) általában nyelviileg is egyszerű. A nyelvtanár számára külön tudatosítandó feladat, hogy a **visszautasítás**, az el nem fogadás (dispreferred sentences) nyelviileg mindig bonyolultabb, sokkal több tanítást igényel, hiszen az elutasításban az udvariasság szabályainak megfelelően hosszabb és bonyolultabb megfogalmazásokat helyezünk el. Ezeket az udvariassági formulákat kívánatos részletesen és szisztematikusan megtanítani.

2.3.3. Logikai következtetések és előfeltételezések

A társalgás katekizmuszerű kérdés-felelet ritmikáját meg nem bontva gyakran gyorsíthatunk azzal, hogy a szituációból, a nyelvi környezetből, a beszélgetőpartnertől érkező stimulusok alapján nem járunk végig minden egyes lépést, hanem átugrunk néhányat. Ennek alapja többnyire valamilyen **logikai feltételezés, következtetés**, amelyet vagy „magunktól találunk ki”, vagy pedig a már kimondott mondatokból próbálunk kikövetkeztetni. Vegyük szemügyre a következő párhuzamos példatársalgást:

12. táblázat: Rövidítés logikai alapon

| | | |
|---|---|--|
| <p>A: Van órája?</p> <p>(B: Van.)</p> <p>(A: Meg tudja mondani az időt?)</p> <p>(B: Igen.)</p> <p>(A: Tehát hány óra?)</p> <p>B: Fél hat múlt öt perccel.</p> | <p>A: Nincs véletlenül egy órája?</p> <p>(B: De van.)</p> <p>(A: Meg tudja mondani az időt?)</p> <p>(B: Igen.)</p> <p>(A: Tehát hány óra?)</p> <p>B: Fél hat múlt öt perccel.</p> | <p>Ez mind
nem
hangzik
el!</p> |
|---|---|--|

Témánk szempontjából elegendő most csak arra felfigyelni, hogy a társalgás menetében léteznek ilyen „fekete lyukak”, amelyekben egész mondatok tűnhetnek el, amelyek végigmondását, felsorolását egy-egy logikai következtetéssel szüntetjük meg. Ezzel azt a fajta érzékenységet növeljük, hogy olyan helyen is lehet jelentés: **rejtett** jelentés, ahol nincs is mondat (mert esetleg éppen két mondat **között** vagyunk). Ezeket a jelenségeket mindig a maguk kontextusából kell megítélni, az ott és éppen akkor érvényes helyzet és szereplők szerint, vagyis a jelentések feltárása jól fejlett pragmatikai érzéket kíván. (Egészen más a „Nincs véletlenül egy órája?” kezdő mondat részünkről egy társalgásban, ha Manhattan csücskében, a Battery-parkban szembetalálkozunk egy megkerülhetetlen(ül) sötét fickóval, aki éppen csempészett órákat árul: a következmények belátha-

tatlanok.) A nyelvészet, illetve azon belül a pragmatika igen részletesen tárgyalja ezeket a jelenségeket. A beszélőnek lehetnek például különféle elképzelései, valamilyen meggyőződése az adott témával, helyzettel kapcsolatosan, mielőtt még kimondaná a maga mondatát (előfeltételezés: presupposition). Továbbá lehetnek olyan jelentésbeli törvényszerűségek, amelyek logikailag következnek azokból a mondatokból, amelyeket már kiejtettünk (entailments). Ezek a disztinkciók, a megkülönböztetés mélysége és pontossága jelen esetben számunkra közömbös. A fontos az, hogy a tanár rendelkezzen ezekkel az ismeretekkel, mert az lehetővé teszi számára, hogy az ilyen és hasonló jelenségek iránt érzékenységet fejlesszen ki a diákban.

2.3.4. A társalgási (interaktív) készségek tudatosítása

A kommunikatív nyelvtanítás alapelvei között szerepel, hogy nem várja ki, amíg a jelöltben az újonnan tanult kódrendszer megszilárdul, tökéletesedik, hanem mindjárt a kezdet kezdetétől fogva erőlteti a tényleges kommunikációt, hogy az ebből kicsepegtethető legkisebb sikerélményt is rögtön a motivációk erősítésére használhassa. Ösztönösen a laikus is tudatában áll annak, hogy a beszédnek vannak időbeli korlátai (nógatják a túlzottan lassan beszélőt), és annak is, hogy a partnerrel vagy partnerekkel lezajló társalgásoknak van némi játéktere, szabadsága az irányíthatóságban. A beszédnek e két feltétele: az **időbeli kötöttség** (processing condition) és a **viszonosság** elve (reciprocity condition) azonban következményekkel jár. Tudatosan is érdemes tehát tanítani mindazokat a nyelvi eszközöket, amelyekkel **időt lehet nyerni** a gondolkodáshoz. Nemkülönben tudatosítható az is, hogy a beszédet miként lehet irányítani, „menedzselni”. Nem véletlen, hogy számos modern társalgást tanító munka társalgási formulákkal kezd, amely gyakran csak töltelék, afféle mezőnyjáték a valódi információk helyén. Ezek helyébe léphetnek később az olyan értelemben vett rutinok, mint amilyenek például a tényfeltáró vagy magyarázó **rutinok**: az elmesélés, a leírás, az utasítások stb. célnyelvre jellemző forgatókönyvei. Ennél is fontosabb a **társalgás menedzselése**, amelyben a legfontosabb kérdések a **szerepcserék** (ki mikor következik; hogyan tudja elérni, hogy ő következzen; hogyan tudja elérni, hogy nála maradjon a szó stb.) és a **tematikák rendezése** (új téma ajánlása, elkezdése, befejezése stb.). (A beszédképesség fejlesztéséről részletesebben a tankönyvsorozat *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata* című kötetében szólunk: Bárdos, 2000: 181–199).

2.3.5. A kommunikatív kompetencia mint célmodell fejlődése


A kommunikatív kompetencia a kommunikatív nyelvtanítás célképzete: ezt a kompetenciát próbáljuk meg kifejleszteni a nyelvtanulóban, és minden lehetséges eszközt megragadunk, hogy ennek a komplex képzetnek minden összetevőjét az egyén által elérhető optimumra fejlesszük. Ebből az is kiderül, hogy minden kompetenciamodell a **kor-szerű nyelvtudás** leírására tett kísérlet, így az sem meglepő, hogy a nyelvtudásmodellek mint célképzetek **történetileg változó kategóriák**. Az a klasszikus kommunikatív nyelvtanítási irány, amelyet manapság már leginkább **eredeti** vagy **ortodox** (esetleg elvhű – vö. principled CLT) kommunikatív nyelvtanításnak nevezünk, leghívebben Canale és Swain négytényezős kommunikatív kompetenciamodelljéből merít (1980, 1983). Ismerünk

nyelvészeti kompetencia- és performanciamodelleket (pl. Saussure, 1916; Chomsky, 1965; Hymes, 1971), azonban itt és most bennünket inkább a nyelvpedagógiai adaptációk érdekelnek. Savignon (1972) például empirikus úton jutott el a kommunikatív kompetencia fogalmához, amelyben a nyelvtudás interaktív jellegét hangsúlyozza, valamint az interakcióban részt vevők kooperációjának fontosságát. Nem kétséges, hogy már ebben a korai modellben is nagyfokú szocio- és pszicholingvisztikai tudatosság nyilvánult meg.

Nyelvtanári körökben Rivers háromkomponensű kompetenciamodellje terjedt el (lásd: Rivers–Temperley, 1978: 4). Rivers eredetileg a készségszerzés és a készséghasználat kategóriáiból kiindulva a nyelvről szóló tudás, a nyelvi produkció és az interakció kategóriáit elemzi. Ebben tehát a **nyelvi kompetencia** mint a tudatban tárolt jelrendszer jelenik meg; a **nyelvi performancia** mint a nyelvileg helyes mondatok szerkesztésének képessége, az **interakciós készség** pedig a nyelv használatára vonatkozó ismeretek, a nyelv szociálisan helyes, funkcionális használata.

Canale 1983-ban négykomponensűvé bővített kompetenciamodellje egyetlen kategóriában egyesíti a nyelvi kompetencia és performancia fogalmait, viszont az interakciós kompetenciákat az eddigieknél sokkal részletesebben ábrázolja. A kommunikatív kompetencia (és egyben a nyelvtudás) minél részletesebb és korszerűbb leírására azóta is egyre újabb modellek születnek (Bachman, 1990; Bachman–Palmer, 1996; Celce-Murcia–Dörnyei–Thurrell, 1995; stb.). (Ezeket a modelleket legrészletesebben *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata* című tankönyv elemzi: Bárdos, 2002: 87–104.) Az alábbiakban először táblázatosan mutatjuk be, hogy miként lett a készségfejlesztés egyszerű, kétkomponenses modelljéből négytényezős kommunikatív kompetencia, majd azt követően szövegesen is megmagyarázzuk a kommunikatív kompetencia általánosabb körű fogalmában (genus-proximum) egyesülő négy kompetenciát mint elkülönítő jegyeket (species).

13. táblázat: Két-, három- és négytényezős kommunikatív kompetenciamodellek fejlődése

| Hagyományos pszichológia | Rivers–Temperley (1978) | Canale–Swain (1980, 1983) |
|---|--|--|
| <u>Készségszerzés</u>

<u>Készséghasználat</u> | <u>Nyelvi kompetencia</u>
(interiorizált tudás a nyelvről)
('kogníció')

<u>Nyelvi performancia</u>
(artikuláció és „álkommunikáció”)
('produkció')

<u>Interakció</u>
(motivált, valós kommunikáció) | <u>Nyelvi kompetencia</u>
Nyelvi pontosság (accuracy)
Folyamatos beszéd (fluency)
<u>Szociolingvisztikai kompetencia</u>
Nyelvi elfogadhatóság (acceptability)
Társadalmi elfogadhatóság (appropriacy)
<u>Szövegalkotói kompetencia</u>
Szövegkohézió (cohesion)
Koherencia (coherence)
<u>Stratégiai kompetencia</u>
Elkerülési technikák |
| 2 tényező | 3 tényező | 4 tényező |

Nyelvi kompetencia (linguistic competence). Ez a kategória egyesíti a Chomsky-féle nyelvi kompetenciát és performanciát. A kommunikatív kompetencia e komponense szerint az a személy rendelkezik megfelelő szinten a kívánt készségekkel, aki nyelvileg pontos és korrekt mondatokat hoz létre, és azokat megfelelő sebességgel ki is ejti. A komponens megfelelő kritériumainak tisztázása során a szakma évekig a **nyelvi pontosság** kontra **beszédfolyamatosság** (accuracy vs. fluency) hamis kettősségét tárgyalta, hiszen a két jelenség ellentéte látszólagos. Normális esetben a nyelvi kompetenciának ez a két követelménye támogatja egymást (vö. Brumfit, 1984, illetve Bárdos, 2000: 196).

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

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

Stratégiai kompetencia (strategic competence). Ezt a kategóriát **elkerülési technikáknak** is nevezik, mivel itt olyan kommunikációs stratégiákról van szó, amelyek a beszélő számára lehetővé teszik, hogy a kommunikatív kompetenciában már korábban felsorolt három komponens terén jelentkező hiányosságait elleplezzék, azokkal kapcsolatos problémáikat kikerüljék. Például ilyen technika az, ha egy nyelvtani nehézség miatt be nem fejezhető mondatot úgy hagynak, és újat kezdenek. Egy másfajta terminológia szerint ez az eset egy el nem követett hiba vagy rejtett hiba (covert error). Lexikai hiányosságok esetén el is lehet kerülni egy témát, vagy körülírással lehet próbálkozni (például az a tárgy, amellyel az almát hámozzuk). Van, aki új szavakat alkot, vagy saját nyelvének

szavait próbálja idegen kiejtéssel meghonosítani stb. Bizonyos értelemben idetartoznak azok a stratégiák is, amelyekkel időt nyerünk, vagy megtöltjük a szüneteket, hogy időt nyerjünk (a torokköszörüléstől a hápogásig vagy közhelykliséig, mint a „tudja, nos, az a helyzet, hogy” stb.). A kommunikatív nyelvtanítás egyik legnagyobb kihívása éppen az, hogy kell-e, szabad-e, lehet-e tanítani az ilyen és ehhez hasonló kommunikatív stratégiákat (Dörnyei, 1995). Bár számos kísérlet történt Canale és Swain (1980) négytényezős modelljének bővítésére, ezek többsége a stratégiai kompetencia komponensét egészíti ki újabb alegységekkel. Nem ezt az utat választotta az a szerző, aki a kulturális kompetenciát helyezte a középpontba, hogy ezáltal is érzékeltesse, hogy a hagyományos négy tényező mellett ez az ötödik a lényeges elem (Bárdos, 2002/d).

Ebben a fejezetben – rendkívül visszafogottan – néhány olyan, főként alkalmazott nyelvészeti fogalmat soroltunk fel, amelyek ismerete elengedhetetlenül szükséges a tudatos kommunikatív nyelvtanári munkához. Természetesen a korábbi fejezetek is döntően abból a célból készültek, hogy bemutassák a még ma is népszerű nyelvtanítási irányzat kialakulását, megjelenésének indítékait. Mielőtt felvázolnánk a kommunikatív nyelvtanítás fejlődésének eddigi fázisait, feltétlenül szólnunk kell az irányzat osztálytermi elképzeléseiről.

2.4. A kommunikatív nyelvtanítás osztálytermi gyakorlata

Kezdetben a kommunikatív nyelvtanításnak inkább csak elmélete volt, mintsem következetes osztálytermi gyakorlata. A történeti módszerek többségében éppen fordítva játszódtott le a dolog: valamely gyakorlati újításhoz kellett ideológiát keresni. A korai kommunikatív nyelvtanítás szentélyeibe betévedők valóban érzékelhették azt, hogy a **kommunikáció** (például egy sikeresen kivitelezett társalgási menet) került a középpontba, és az új irányzat hívei ezt értékesebbnek tartották, mint esetleg egy történet gazdag szókincsű, átélt előadását (elmesélés). Az is feltűnő volt a korai kommunikatív nyelvtanítás időszakában, hogy a tanár igyekezett visszahúzódní, mintegy ezzel is erősítve az irányzat **tanulóközpontú** szemléletét. Ennek következtében csökkent a frontális munka aránya, a **csoportmunka** vált uralkodóvá, és azon belül is inkább a kisebb csoportok, valamint a **pármunka**. Vagyis az osztálytermi munka üzemmódkapcsolója, amely a frontálistól az egyéni tanuláshoz több pozíciót is felvehet, többnyire középső állásba került, vagy éppen az egyénileg differenciált munka irányába mozdult el. E megfigyelések java része mind a mai napig érvényes, viszont sem a tanuló-központúság, sem a csoportmunka nem a kommunikatív nyelvtanítás osztálytermi újítása.

A tanuló-központúság ősi elv, már Comeniusnál megjelenik, de ha csak a közvetlen történelmi előzmények érdekelnek bennünket, akkor a frontális tanítás ősi primátusát egyfelől a technikai fejlődés törte szét (osztott labormunka a kései audiolingvális és audiovizuális módszerekben), másfelől az osztálytermek fizikai valóságában az úgynevezett humanisztikus módszerek lázadtak fel a hagyományos osztálytermi elrendezés ellen. A legmodernebb nyelvi laboratóriumok ma már fülkébe sem kényszerítik a diákokat, rádióhullámokkal működnek, illeszthetőségük egyszerre belsőépítészeti, bútortervezési és nyelvpedagógiai feladat.

Röviden tehát azt mondhatjuk, hogy kezdetben a kommunikatív nyelvtanítás a hetvenes évek nyelvtanítási gyakorlatának jó néhány fogását feltétel nélkül átvette, gyakorlatába beépítette. Az a kíváncsi, hogy a körülményektől függetlenül, mindvégig, rögtön a célnyelven kommunikáljunk, már a tanácskozó módszerben megjelent; a csoportokra bontás a cselekedtető módszerben; a pármunka a késői audiolingvális és audiovizuális módszerekben; a nyelvre, a nyelvtanulási folyamatra való hangolódás pedig a szuggesztopédiában. A tanuló saját tapasztalatának felhasználása és beépítése egy kis csoport nyelvtanulásába jellemző a néma módszerre, illetve részben a tanácskozó módszerre is. Ha mindez így van, és ez történeti tényekkel alátámasztható, akkor mitől lehet a kommunikatív nyelvtanítás napi gyakorlata a nyolcvanas években sajátos, az addigi nyelvtanítási gyakorlattól eltérő, és egyben elkülöníthető a hetvenes évek megszokott osztálytermi megoldásaitól?

2.4.1. A természetes kommunikáció elvárásai és az osztálytermi valóság

Elsősorban szemléleti változásokról van szó. A kommunikatív nyelvtanítás minden gyakorlatában, minden egyes feladatában, minden egyes tevékenységformájában a kommunikáció valódi jellemzőinek kíván megfelelni. Ez az elvárás mindvégig érvényes a tananyag kiválasztásától a didaktikai megoldásokig, a megtanulhatóság tervezésétől a sikeres kivitelezés mint visszacsatolás láncszeméig. Ezek az elvárások egyfajta **autentikusság** képében öltöttek testet, amely meglehetősen kétes értékű metafora egy osztályterem tagadhatatlanul mesterséges didaktikai miliójében. Vegyük tehát sorra, hogy melyek a természetes kommunikációnak azok az elvárásai, amelyeknek az osztálytermi munkában is teljesülniük kellene. (Ugyanezeket az elvárásokat, bár másként, de Morrow is tárgyalja: Johnson–Morrow, 1981: 62.)

1. Az **információhiány** problematikája (information gap). A kommunikáció célja az információcsere, amely csak akkor jön létre, ha az abban részt vevők valamelyike vagy esetleg több személy információhiánnyal rendelkezik. Ez kelti fel a vágyat arra, hogy az „információs szakadékot” áthidalja. A klasszikus kommunikatív nyelvtanítás kezdeti szakaszában nem is tekintették az olyan gyakorlatokat vagy tevékenységeket kommunikatívnak, amelyekben nem volt információhiány. A tankönyvszerzők vagy nyelvtanítási szakácskönyvek ötletgazdái minden tevékenységben igyekeztek – ha másként nem ment, akkor mesterségesen – információhiányos állapotot előidézni. Tipikus példája ennek Geddes és Sturtridge „Listening Links” című tananyaga, ahol a tanulók egy-egy kisebb csoportja az egész történetnek csak egy részletét hallgathatja meg. Az egész történet reprodukálásához kénytelenek egymással beszélgetni, hogy a hiányzó információdarabokat összeszedgezhessék. Ebben az esetben tehát teljesül az a kritérium, hogy a szereplőknek valamilyen információhiányt kell áthidalniuk. A természetes kommunikációnak azonban további sajátosságai vannak, amelyeket az autentikusság jegyében a kommunikatív nyelvtanítás osztálytermi gyakorlata reprodukálni szeretne.

2. **Választási lehetőség** (choice). Ez a kritérium arra vonatkozik, hogy egy tartalmilag kötött társalgás során az anyanyelvi beszélőnek személytől függően nagy, esetenként óriási lehetősége van a válogatásra. Kérdezhet egyszerűbben vagy bonyolultabban, célratörően vagy udvariasan, dönthet a köznyelv mellett, vagy megpróbálkozhat a szlenggel és így tovább. Az idegen nyelvet tanulónak természetesen nincsen ekkora választási le-

hetősége, de valamilyen fokú (alap, közép?) nyelvi válogatásra mégis képes. Talán éppen e kritérium teljesítése miatt vált népszerűvé az a típusú szerepjáték, amely nyelvi megfogalmazásokat nem ad, hanem csak az események menetét rögzíti forgatókönyvszerűen. (Például az egyik szereplő egy ilyen kártyát vehet a kezébe: 1. Fogadja a köszönést! 2. Válaszoljon a kérdésre! 3. Sorolja fel, hogy itt és most milyen jegyeket tud kiadni! 4. Sorolja fel, hogy milyen árkategóriák vannak! 5. Tájékoztassa a vevőt, hogy sajnos már csak a legdrágább és a legolcsóbb helyekből maradt néhány! 6. Mondja el, hogy a legolcsóbb helyek nem egymás mellé szólnak, és írja le, hogy hol vannak! 7. Mondja meg a jegyek árát! 8. Köszönje meg a vásárlást és búcsúzzon el!) A zárójelben megadott kártya-utasítás sor alapján nyilvánvaló, hogy itt még egy erősen kontrollált szerepjátékról van szó, amely ezáltal majdnem visszahanyatlik az alkommunikáció mocsarába. Részben azért kell ezt az erős kifejezést használnunk, mert az ilyen erős kontroll megakadályozza, hogy a természetes kommunikációnak egy nagyon fontos, harmadik kritériuma teljesüljön.

3. **Visszacsatolás** (feedback). Nemcsak arról van itt szó, hogy a tanári közbelépés nem kívánatos, hanem főként arról, hogy a társalgás előrehaladásáról maguk a társalgásban részt vevő felek gondoskodjanak. Ez azt jelenti, hogy egyes pontokon az addigi reakcióknak megfelelően kell döntenüik a folytatásról. Ebben az esetben azonban a társalgás menetében bármi lehetséges, és az esetleges megoldás mind nyelvileg, mind tartalmilag messze túlnőhet az ottani és akkori osztálytermi környezet elvárásain. A **véletlen** mint jelenlévő mindenképpen erősítené az autentikusság képzetét, a kérdés inkább az, hogy milyen fókig képes elviselni a véletlent egy tanóra tervezett valósága.

Talán éppen ez az egyik oka annak a jelenségnek, hogy az utóbbi évek kommunikatívnak mondott tananyagaiban már hiába keressük az eredetileg igen szigorúan vett kritériumok érvényesítését.

2.4.2. Morrow alapelvei a kommunikatív irányzat metodikájáról

Kezdetben számos nyelvtanár elfogadta Morrow öt alapelvét (lásd: Johnson–Morrow, 1981: 60–66), amelyekben a kommunikatív metodika, a kommunikatív nyelvtanár attitűdjét próbálta megfogalmazni. Az alábbiakban alapelveit kritikai élel tárgyaljuk.

1. **Mindig tudd, hogy mit miért teszel.** Ezt a jó tanácsot akár sértésnek is vehetnénk, hiszen arra enged következtetni, hogy nyelvtanárok milliói (esetleg évszázadokon át) azt sem tudták eddig, hogy mit csinálnak. (Ennek a rejtett jelentésnek azért jókora igazságmagva van: elég, ha arra a számtalan automata nyelvidomárra, két lábon járó receptkönyvre gondolunk – na, gyerekek, mit főzünk ma? –, akikhez képest még az a bizonyos parasztsebesz is, aki bicskával operál hályogot, kevésbé veszélyes.) Szerencsére a szerző az eredeti leírásban elmagyarázza, hogy miként kell érteni a kommunikatív nyelvtanításban ezt a tudatosságot. Eszerint minden egyes órán, esetleg órarészletben legyen teljesen egyértelmű, hogy valamilyen műveletet akarunk végrehajtani, meg akarjuk tanulni, hogy hogyan lehet valamit (nyelvileg) „elintézni”. A célok így nagyon is reálisak, és közelié válnak (nem úgy, mint amikor kórusban kántálták az igeragozást ama távoli cél kedvéért, hogy majd a nyelvhasználat során korrekt formákat alkalmazzanak). Szélsőségesen fogalmazva, ezért jobb, ha nem Shakespeare-t olvastatunk, hanem egy használati utasítást, és esetleg az olvasás értettségét a tanuló azzal is tudja bizonyítani, hogy képes

működtetni a berendezést. Ha levelet kell írni írásgyakorlás címén, akkor az olyan levél legyen, amely valóban alkalmas arra, hogy egy szállodában szobát foglaljunk. Röviden: minden alkalommal legyen egy közeli kitűzött cél, vélhetően egy művet, amelyet meg kell valósítani. Így a tanuló és a tanár is egyaránt tudja, hogy mi az elérendő cél, vagyis hogy tudjuk, hogy mit (miért) csinálunk.

2. Az egész több, mint a részek összege. Ez a tanács tömören azt jelenti, hogy ha a tanulás során a kommunikáció egészét megpróbáljuk elemi részeire bontani, akkor előfordulhat, hogy már a lényegéből vész el valami. Az ugyanis az eddigi nyelvtanítási tapasztalatok alapján nyilvánvaló, hogy attól, hogy valaki ezeket az elemeket külön-külön képes megérteni vagy időegység alatt jól kimondani, még nem jelenti azt, hogy kommunikálni is képes. A szerzőnek ez a tanácsa tulajdonképpen az audiolingvális nyelvtanítás elmélete és gyakorlata ellen szól. Írott szövegek esetén még viszonylag több idő van a silabizálásra, de éppen az elemezgetések miatt gyakran elveszíthetjük a teljes kontextust mint összefüggést (ahogy azt számos vizsgafordítás bizonyítja). Amikor viszont szóban kell nyilatkozni és reagálni – ami persze azonnali, folyamatos és valós időben játszódik –, akkor az analitikus módszerek segítségével felkészített diák valódi pánikba eshet, mert minden előkészület nélkül a társalgás egészét egyben kell menedzselnie. Az egészre való célzás tehát részben arra vonatkozik, hogy a mondatszint fölé kell emelkedni, és valós helyzetekben természetes nyelvet kell produkálni. A szerző nem azt állítja ezzel, hogy analitikus tudásra nincs szükség, hanem inkább csak azt, hogy a kommunikatív nyelvtanítás képes bizonyos fókig egyesíteni az analitikus és szintetikus nyelvtanítási elképzeléseket.

3. A folyamatok ugyanolyan fontosak, mint a formák. Amennyiben ennek a nyelvtanítási elképzelésnek a középpontjában a kommunikáció áll, akkor a kommunikatív folyamatokat kell utánoznunk, és ha gyakoroljuk is a nyelvi formákat, azt mindenkor egy kommunikatív „keretben” kell megtennünk. Ez a keret lehet az adott nyelvre jellemző forgatókönyv, amely az események és a nyelvi formák kulturálisan kötött egymásutániságát jelenti, amely sorrend nem feltétlenül azonos annak a nyelvnek a sorrendjeivel, amelyet szerencsénk volt anyanyelvként elsajátítani. Az információcsere és a megfelelő nyelvi változatok kiválogatása érdekében, valamint a kölcsönösség elve miatt (hogy tudniillik partnereink vannak a társalgásban) számos olyan folyamatot kell elsajátítanunk, amelyek legalább olyan fontosak, mint a nyelvhelyességi kérdések. Másfelől a nyelvhelyesség elvárásait évszázadok nyelvtanítása csiszolta (néhány nyelvtanár igényeiben) drágakővé, és nem véletlen, hogy legtöbbször éppen kérlelhetetlen nyelvmesterek és purista nyelvészek szeretnek ezzel az ékkővel hivatkozni. A valóságban azonban a társalgás különféle koreográfiái, a felismert forgatókönyvek, nyelvi játszmák uralják a terepet, sőt, a beszélő szándékát, még kevésbé sikeres megfogalmazás esetén, még torzult formák között is célba juttatják. Éppen a már korábban is emlegetett lehetőségek (az információcsere, a választás lehetősége, a véletlen megjelenése és az egymásra való reagálás képessége) fordíthatják át a mechanikus, nem kommunikatív vagy csak álkommunikatív gyakorlatokat valódiakká.

4. Tanulni csak tevékenyen lehet. Vagyis ahhoz, hogy valaki megtanuljon kommunikálni, azt csak a kommunikáció gyakorlásával lehet elérni. Mindebben persze az is benne rejtőzik, hogy a tanítás és tanulás párhuzamos folyamataiban az utóbbin van a hangsúly.

A tanulás vagy még pontosabban a megtanulás a tanuló felelőssége. Ehhez képest a tanár csak körülmény: tanácsot ad, segít, „tanít”, de tanulni, **megtanulni** a dolgot csak a tanulónak áll módjában. A kommunikatív nyelvi órán nyilvánvaló következménye ennek az elvnek a tevékenységek, a feladatsorok primátusa.

5. Nem baj, ha a tanuló hibákat követ el (a hiba nem mindig hiba – mistakes are not always a mistake). Ha továbbra is megmaradunk a szójátékoknál, akkor nagy hiba lenne a nyelvtanulás folyamatából a hibákat önkényesen kizárni: úgyis ott lesznek. Inkább arról van szó, hogy a nyelvtanulás különböző szintjein és különböző helyzeteiben más és más jelenségeket kell hibának tekintenünk. Ezzel a misztikus mondattal máris közepében vagyunk az egyik nyelvpedagógiai örökzöldnek: a hibák elemzése és javítása. Egyáltalán nem célunk itt most a szerző ötödik alapelve ürügyén teljes módszertani leírást produkálni (mi a hiba és mi a tévesztés; kell-e a hibát javítani és mikor, és még inkább hogyan). Azt viszont világosan kell látni, hogy a hibák beengedése a tanulási folyamatba, nemkülönben a hibákra való támaszkodás és felhasználásuk megint csak nem a kommunikatív nyelvtanítás vívmánya. A kognitív módszerek, a mentális megközelítések törvényszerűnek tartják a hibát, számítanak rá, és majdhogynem a „hibáinkból tanulunk” törvényeit érvényesítik a szabálykeresésben, a célnyelv megfejtésében. Kétségtelen tény, hogy egyes nyelvtani vagy kiejtésbeli hibák, különösen ha sok van belőlük és a lényegi helyeken fordulnak elő, megghiúsíthatják a kommunikációt. Másfelől, a hibáktól való félelem, a korrektség örökös figyelése csekély esélyt ad arra, hogy a beszéd folyamatos lesz. A folyamatos beszéd és a nyelvhelyesség ellentmondásosnak tűnő párharca kerül itt elő: gunyoros megfogalmazásunk éppen arra vonatkozik, hogy hamis szembeállításról van szó, hiszen ritkán vesszük észre, hogy az anyanyelvű beszélőben e két dolog örökösen párbajt vívna. Szerzőnk e jó pragmatikus szakma értelmében (ráadásul angol) kompromisszumot kíván kötni, de e kompromisszum éle mégiscsak a régi nyelvtanítás „hibatöröléses, a hiba nem lehetséges” címkékel ellátható kontrollja ellen lázad. A kommunikatív nyelvtanítás első bírálói természetesen az ötödik alapelv ellen tiltakoztak legelőször, nevezetesen az ellen, hogy ez a módszer viszonylag jól tűri a hibákat. Valóban nehéz meghúzni a határvonalat, hogy mely hibákat engedjük meg, és melyeket ne. Bizonyos hibák elnézése kétségkívül segíti a folyamatos beszéd kialakulását, ugyanakkor csökkenti a nyelvi korrektséget, és esetleg el is mélyíti a hibát (fossilisation). A jó gyakorlatot csak az adott szituáció fényében lehet megítélni, de a döntést meg kell hozni, és az ítélet megtestesítője maga a tanár. A hibák javítása vagy tűrése tehát megint egy olyan – a nyelvtanítás egész történetén végighúzódó – kettősség, amelynek általában csak a szélső pontjai vesélyesek.

Tapasztaltabb nyelvtanárok némi csalódottsággal állapíthatják meg, hogy az első, a negyedik és az ötödik alapelvet mindig is alkalmazták, anélkül, hogy a kommunikatív módszer híveinek tudták volna magukat. Ez azért nem meglepő, mert az első elv (racionális megközelítés) meg az utolsó (a hiba szükségszerű) mindig is szerepelt a gondolkodásra is hajlandó tanulók és tanáraik étlapján. A második alapelvből bizonyos kognitív pszichológiai és Gestalt-elképzelések is kiolvashatók, a harmadik a folyamatos diskurzus fontosságának kiemelése (szövegalkotói kompetencia), a negyedik pedig a Piaget, illetve a Vigotszkij–Leontyev-féle interiorizáció (és exteriorizáció) hangsúlyozása. Mindeme bírálatok ellenére Morrow alapelvei derekasan megállták a helyüket a kommunikatív

nyelvtanításnak abban a korai szakaszában, amely még hemzsegett a gyermekbetegségektől. A történeti hűség – és egyben a századvég nyelvtanulási hangulatainak felidézése – kedvéért néhányat felelgetünk a tipikus kifogások közül.

2.4.3. Kifogások a korai kommunikatív nyelvtanítás gyakorlatával szemben

A kommunikatív nyelvtanítás gyakran megfélekedezik arról, hogy a nyelvtanulás természetéből adódóan a nyelv hosszú ideig cél, és csak jelentős mennyiségi és minőségi változások után válik eszközzé. Amikor a nyelvet tanulónak azt a funkciót kell végrehajtania, hogy „váltson ki információt környezetéből” (kérdésfeltevés), akkor nem az a problémája, hogy nem tudja, hogy most kérdeznie kell, hanem az, hogy nem tud a célnyelven kérdést szerkeszteni. A nyelvtanulási piramis alsóbb régióiban a problémák zöme a formákkal kapcsolatos és nem a jelentésekkel/funkciókkal (vö.: az „álkezdők” strukturális bizonytalanságai). Márpedig egyetlen cél nyelv szerkezetei sem lettek könnyebbek az utóbbi néhány évben.

A kommunikatív megközelítés – a tananyagokból eredően – igyekszik egyszerre tanítani, összekötni a formát és a funkciót. Ha sikerül érzékeltetnie már a nyelvtanulás kezdeti szintjein is, hogy nincs egy az egyben megfelelés formák és funkciók között, akkor is adós maradhat olyan elemi, de funkcióval nem rendelkező formai ismeretek tanításával, mint a rendhagyó ige, vonzat stb.

Zavarokat kelt a kommunikatív megközelítés viszonylagos totalitási igénye is, amely hosszabb, egybefüggő mondatokat egészesleg, le nem bontható egységekként kezel. Önáltatás azt hinni, hogy az ilyen egységeket a diák – a tanulhatóság érdekében – nem igyekszik tördelni, elemezni. Többletmunkája abból adódik, hogy ugyanígy fel is kell építenie, miközben egyszerre több nehézségbe is ütközik. Márpedig az az elv, hogy a nehézségeket (a tanulásban) lehetőleg különítsük el (egyszerre csak egy problémával foglalkozunk), nem kifejezetten valamely szűk módszer találmánya, hanem igen régi pedagógiai alapelv.

Miközben a kommunikatív megközelítés egészlegességre törekszik, valójában izolált funkciókat tanít. Önmagukban egy nyelv funkciói ugyanúgy leltárszerűen elkülöníthetők, mint az adott nyelv struktúrái (Austin cc. százezerre becsüli a beszédműveletek számát, Searle ennél kisebb számú főtípusba véli őket besorolhatónak), folyamatos használatuk „forgatókönyve” csak a diskurzusban válik nyilvánvalóvá. Ha figyelembe vesszük, hogy ez a forgatókönyv egy adott kultúrára jellemző, és mégis egy konkrét kommunikatív helyzetben a nyelvi elemek értéke szempontjából egyéni is, kérdésessé válik, hogy mindez egyáltalán tanítható-e. Ha tanítható, miért jobb a funkciókat célba venni (amely végeredmény), mint a struktúrákat (amely viszont forrás, mert generál)?

Tisztázásra szorul a tanulás mint tevékenység és a kommunikáció mint tevékenység aránya és egymáshoz való viszonya a nyelvtanulási folyamatban már csak azért is, mert a tanulás mint stratégia döntően input jellegű, míg a kommunikáció kétségkívül inkább output. Nyilvánvaló, hogy a kommunikatív helyzet ideális a tanult nyelv kipróbálása szempontjából, és éppen a nyelvi felkészültségtől függően prekommunikatív, kvázikommunikatív vagy tényleges szinten meg is valósul. Aligha célunk azonban jól, ha a valódi kommunikációt tesszük egy kezdő nyelvi kurzus céljává, merthogy az jóval bonyolultabb,

minthogy egy csinosan hajtogatott tananyagba beleférjen. Másként: a kommunikáció minőségi és végtelen, a tanítható anyagok végesek és mennyiségi jellegűek.

A fenti kritika kétségtől a kommunikatív nyelvoktatás egy viszonylag vulgáris változatát vette célba, holott a mindennapi gyakorlat szintjén olyan „elvtelen” megoldások is születtek, amelyeknek sikerült a fenti csapdák többségét elkerülniük. Több ország nyelvtanítási gyakorlatában az az eklektikus forma terjedt el leginkább, amely a jelentés/funkció problémáira rendszeresen ügyel, de a kommunikatív megoldásokat csak kiegészítésként, adalékként kezeli a már eddig is bevált eljárások mellett. Az ilyen gyakorlat haszna az, hogy mintegy „bekapcsolja” a már tanult nyelvet. Nyilvánvaló, hogy ez a gyakorlat erősen eltér a kommunikatív nyelvtanítás bölcsőjének számító angliaitól, ahol a célnyelvű környezet, a multinacionális tanulócsoport természetes információs „szakadékként” jelentkezik, a kommunikáció felé vivő gyakorlatok pedig egy nyelvelsajátítási folyamat katalizátorai. Magyarországon a kommunikatív gyakorlatok inkább egy nyelv-tanulási folyamat próbakövei. Továbbfolytatva ezt a nyelvpedagógiai párhuzamot, az angolokra szó szerint igaz, hogy hozott anyagból dolgoznak, és mivel a beáramló diákság kulturális merülési gyakorlatot folytat, az ottani tanár fő feladata a pontos kiválogatás, stimulálás, irányítgatás, hiszen a nyelvelsajátítás minden autentikus körülménye adott. Itthon "csak" nyelvtanulásról beszélhetünk, méghozzá hátrányos helyzetű nyelvtanítás-ról/nyelvtanulásról, ahol a nyolcvanas évek technikai haladása ellenére az „autentikus” nyelvi környezet majdnem kizárólagos megteremtője gyakran a nem megfelelően képzett, illetve tovább sosem képzett nyelvtanár (tisztelet a kivételnek).

Miután viszonylag rövid idő alatt sikerült elég sok rosszat mondani a korai kommunikatív nyelvtanításról, magyarázatra szorul, hogy az elkerülhetetlen generációváltásokon túlmenően mi állította mégis a tanárok többségét az új irányzat mellé. Bizonyos, hogy a tanulás és viszonylagos gyermekközpontúságon túlmenően a mozgalmassága volt élénkítő hatással az osztálytermi munkára. Tekintsük át, hogy mely tevékenységek tekinthetők a legjellegzetesebb és leggyakoribb osztálytermi kommunikatív nyelv-tanítási gyakorlatoknak.

2.4.4. Kommunikatív gyakorlatok az osztályteremben

Osztálytermi megfigyelések és tananyagelemzések egyaránt azt bizonyítják, hogy a **nyelvi játékok**, a gyakran pármunkában végzett **szerepjátékok**, dramatizált vagy spontán **csoportbeszélgetések**, problémamegoldó **szimulációk** tekinthetők a kommunikatív nyelv-tanítási tevékenységek legjellegzetesebb műfajainak. Már a felsorolásból is kiderül, hogy ismert műfajokról van szó, hiszen például a nyelvi játékok végigkísérik a nyelv-tanítás egész történetét. Ezek a régebbi eljárások úgy tudtak belesimulni a kommunikatív nyelv-oktatás módszertani menetébe, hogy képesek voltak megfelelni az új elvárásoknak. Ilyen volt többek között a tanuló-központúság; az információhiány által teremtett interaktív környezet; az interaktivitásból következően a nyelvi válogatás lehetősége (bár ezt a gyakorlat kerete, leírása, a szerepjátszó kártyák gyakran korlátozták). A tanuló-központúságból következett az a jelentős tanári szerepváltás, amely a frontális munkát esetleg kedvelő tanárt is lekergette „a karmesteri pulpitusról”, hogy az osztálytermi kereteket fellazító, de hatékonyabbnak tartott csoportbontás, pármunka, individualizáció felé sodorja. A humanisztikus módszerek hatását fedezhetjük fel ezekben a változásokban: a

tanár ugyan irányít, de főként összehangoló, segítő, eligazító és nem utolsósorban lelkesítő tevékenységet folytat (nem pedig „előad a témáról”). A tanulók esetében felértékelődnek a kommunikációs készségek, amelyeknek alapfeltételei: az oldottság, az ellazultság, a jó összpontosító képesség és mindenekelőtt az élénkség, mozgósíthatóság, tettvágy – mindez nem feltétlenül kedvez minden tanulótipusnak. Ahogy a témáról való előadás eltűnt a tanárnál, ugyanúgy nyoma veszett a monológnak mint beszédműfajnak (az elmesélés, a citálás, bármilyen betanult szöveg akár művészi előadása relatíve elértéktelenedett). Ezeknek a gyakorlatoknak a hiányát és következményeit a nagyobb szókinccset és a fejlettebb kognitív tevékenységet elváró vizsgákon kell később a diákoknak fájdalmasan megtapasztalniuk. Vizsgáljunk meg néhányat a legnépszerűbb tevékenységformák közül!

1. Csoportos beszélgetések, csoportterápiák (awareness type exercises). Ezek az önismereti vagy személyiségfejlesztő nyelvi gyakorlatok egyértelműen a humanisztikus módszerek vívmányának tekinthetők. A hetvenes évek végén Moskowitz (1978) hihetetlen sikerű könyvével – a pozitív személyiséget érzelmi ráhatással, társaságban megformáló pszichoterápiás gyakorlataival – valósággal kultikus státust ért el. Közel 120 gyakorlatot ad közre, amelyek érzelmi vagy önismereti alapon a tanulók humán értékeit kívánják fejleszteni. Moskowitz jól észlelte, hogy az osztálytermeket áthatolhatatlan ködként megülő apátia még a leglelkesebb tanárt is megbéníthatja. Elképzelései hatat üzennek az „egy tankönyves” tanár pszichológiai közönyének, a sokkal jobb vagy sokkal rosszabb tanulók kallódásának. A szerző a lelkesültséget próbálja visszaültetni régi trónjára. Érzelemközpontú, humanisztikus gyakorlatai a kulturális pluralizmus tudatosítását is elősegítik: a végtelen változatosság dacára egyetlen faj: az emberi faj gyermekei vagyunk.

Moskowitz gyakorlatainak sokszínűsége, eredeti szándéka (pl. a kognitív nevelés mellett az érzelmi nevelés fejlesztése a nyelv segítségével) meglehetősen elhalványult a múlt időben. Gyakorlatainak egyes típusait egyszerűsítve látjuk viszont különféle nyelvtanítási szakácskönyvekben (ötlettárak, nyelvi játékok stb.). Ilyen vagy ehhez hasonló gyakorlatokkal a mai kommunikatív nyelvtanítás bemelegítő gyakorlatai között találkozhatunk, esetleg váltásképpen – mint valami energiaital, metodikai koktél – két nagyobb didaktikai egység között. Meg kell jegyeznünk persze, hogy Moskowitz gyakorlatai között számos olyan is előfordul, amelyhez szükség van az átlagamerikai már-már fájdalmas naivitására vagy bántó őszinteségére. Felsorolásom nem sztereotípiák hangoztatása (és nem gyűlöletbeszéd), hanem olyan jelentős kulturális értékek és szokások közötti különbözőség, amely Moskowitz egyes gyakorlatait túlzottan kockázatosá vagy egyenesen elfogadhatatlanná teszi egy magyar ajkú osztályban. (Pl. mondjon két olyan dolgot magáról, amelyet nem mondana el egy idegennek. Fokozás: mondjon két olyan dolgot magáról, amelyet még a legjobb barátjának sem mondana el.) Természetesen az ilyen esetekben a legnagyobb veszély az, hogy a beszélgetések túl szentimentálissá vagy túl személyeskedővé válnak – és még folytathatnánk a negatív jelzőket. Moskowitz úgy próbálja áthidalni ezt a problémát, hogy csak a pozitív jelenségeket, a pozitív személyiséget kifejlesztő gyakorlatokat javasolja: például legkedvesebb emlékem; valami, amire büszke vagyok; mi az, amit szeretek magamban (!); valami, aminek örülök, hogy megtörtént. Emiatt ugyanezen beszélgetéstípusoknak az ellentettjei túlzottan kockázatosnak

tekinthetők: legsúlyosabb tévedésem; valami, ami miatt bűnösnek érzem magam; amikor kihasználtak; mi az, amit nem szeretek magamban; valami, aminek soha nem lett volna szabad megtörténnie és így tovább.

Moskowitz elképzelése természetesen az, hogyha megosztjuk egymással történeteinket, érzelmeinket és gondolatainkat, akkor majd törődni is kezdünk egymással: a bizalom-építésnek valamely formája – mint korábban is láttuk – minden humanisztikus módszer alapvető célkitűzése. A gyakorlatok közreadásában a szerző mindvégig következetesen megadja a nyelvi célokat, az érzelmi célokat, a nyelvi szinteket, a csoportméretet, a szükséges szemléltető tárgyakat vagy tananyagokat, a folyamatokat, a gyakorlatok variációit és továbbfejlesztését, valamint az esetleges tapasztalatokat. Bemutatunk egy példát az ilyen humanisztikus beszélgetések közül (Moskowitz, 1978: 47 nyomán):

A tevékenység neve: névjegyek

Célok: egy új csoport esetén a diákok megismerkednek egymással, így könnyebben megy, és olyanokkal is beszélnek, akiket nem ismernek (érzelmi cél). Első és második személyben beszédgyakorlat, kérdés feltevése és válaszadás (nyelvi cél).

Szint: középhaladó és haladó, de kezdőknek is ajánlott. Ebben az esetben a gyakorlatot anyanyelven is érdemes lefolytatni.

Csoportok: csoportbontás nélkül is lehetséges.

Szemléltetőeszközök: 10x5 cm-es kártyák, tehát a szükséges eszközök a névjegyek és kitűzőtűk.

Nagybetűket kell használni. A névjegykártya közepén szerepel a név, bal felső sarkában három olyan jelző, amely jól leírja az illetőt, jobb felső sarkában valami olyan tevékenység, amelyet nagyon jól tud az illető. Bal alsó sarok: valaki, akivel szívesen eltöltenél egy napot, jobb alsó sarok: egy olyan ország, amelyet meg szeretne látogatni.

Először ki kell tölteni a névjegyet, aztán kellemes zene közepette a diákok körbejárnak, és amikor a zene elhallgat, akkor azzal a partnerrel kell beszélgetniük, aki előtt éppen megálltak. Egy teljes osztály esetében legalább hat megállás legyen. Természetesen a feltüntetett szövegekre kell kérdést feltenni, és a névjegy tulajdonosának kell válaszolni. A témákat lehet bővíteni, és haladó diákok további kérdéseket tehetnek fel a beindított témákról.

Kétségtelen, hogy ezek a humanisztikus beállítottságú, pszichoterápiás háttérű csoportos beszédgyakorlatok nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy a kommunikatív nyelvtanítás mind a hagyományos osztályterem elrendezésének szétbontását, mind a pozitív személyiség differenciált fejlesztését beépítse gyakorlatába és sajátjának tekintse.

2. Nyelvi játékok (language games). A nyelvi játékok kedvelése alighanem a homo ludens egyik ismertetőjegye. Nem véletlen, hogy mind a rádióban, mind a televízióban a nyelvi játékok, a nyelvismerettel kapcsolatos vetélkedők rendkívüli népszerűségnek örvendenek, jóllehet közülük nem egy egészen az ókorra nyúlik vissza. Ilyen például az anagramma, amely egy szó betűinek felcserélésével alkotott másik értelmes szó vagy kifejezés (e könyv szerzőjének anagrammája például: bár nő, de jó). Jellegzetesen magyar ajkú játék az „eszperente”, amely kihasználja az e magánhangzó túltengését a magyar nyelvben, és úgy vár el értelmes beszédet, hogy abban csak az e magánhangzó szerepelhet a mássalhangzók mellett. Hasonlóképpen a Karinthy család archívumából származik az intarzia, amikor egy szövegben valamely kifejezést, valakinek a nevét, esetleg több kifejezést kell elrejtetni úgy, hogy a célszöveg teljesen értelmes maradjon. Lehet továbbá játszani szólásokkal és közmondásokkal, de akár helyesírási és nyelvhelyességi kérdé-

sekkel is. Akármennyig folytatjuk is a sort, a legtöbb játék esetén hamarosan kiderül, hogy a játékok célja általában a nyelvi kóddal történő manipulálás, vagyis a nyelvhasználat kérdései, a szociolingvisztikai korrektség, a pragmatikai tudatosság ritkábban kerülnek terítékre. A nyelvpedagógiai játékok fejlődésében hasonló fázisokat tapasztalunk. Ősré-
ginek tekinthetjük például Comenius concertatióit, amelyekben két csoportot versenyez-
tetett, de a vizsgákon is szerepeltek játékos feladatok. Nagyot ugorva az időben, prototí-
pusnak tekinthetjük W. R. Lee „Nyelvi játékok és versengések” című munkáját (Lee,
1965), amely igen részletes leírást nyújt a korabeli divatos nyelvi játékokról. A kifejezet-
ten tanítási-tanulási-gyakorlási célból válogatott játékokat a következő csoportokba
osztja: szóbeli játékok, kiejtési játékok, olvasással és írással kapcsolatos játékok, betű-
zéssel (helyesírással) kapcsolatos játékok. Erre a kötetre is érvényes az a megállapítás,
hogy mindegyik játékos menet a nyelvi kód elsajátításának tökéletesítését célozza. Egy
húsz évvel későbbi könyvben majdnem ugyanezeket a csoportosításokat fedezhetjük fel
(Purkis–Guerin, 1984): szóbeli játékok, szavakkal kapcsolatos játékok (helyesírás, szó-
kincs, szótárhasználat és nyelvhelyességgel kapcsolatos játékok stb.), írást fejlesztő já-
tékok, olvasást fejlesztő játékok. Mindamelllett, hogy a játékok oldottsága, fesztelensége,
időnként mulatságossága valóban fokozódott, azért még ez a könyv is leginkább a kód-
hoz, a nyelvi korrektséghez köthető.

Egy új generációnak kellett megjelenni a nyelvi játékok kiötlői, tankönyvszerzői kö-
zött, akik már képesek voltak érvényesíteni játékaikban a kommunikatív osztályterem
néhány elengedhetetlenül fontos ismervét. Ilyen volt például az információhiány megte-
remtése a gyakorlatokban, következésképpen a nyelvi játékokban is. Bár egyes nyelvi já-
téktípusok mindvégig megmaradtak (például a keresztretjtvények megfejtésén alapuló
szókincsvizsgálatok, vö. Watcyn-Jones, 1992), az újfajta nyelvtani, illetve még inkább
készségeket integráló játékok kitalálásában főként Rinvolucrí és Rixon jeleskedtek
(Rinvolucrí, 1983, 1985; Rixon, 1981). Egy magasabb szinten Geddes és Sturtridge kés-
zségeket integráló alapötlete is különféle nyelvi játékokhoz vezet. Kiindulópontjuk az,
hogy a hallásértési anyagnak csak egy részét mutatják be az egyes csoportoknak, akik
azután különféle manipulációk segítségével megszüntetik a közöttük így kialakult infor-
mációhiányt. Ezek a gyakorlatok azonban a kiindulóponttól függetlenül már egy másik
logikai kategóriába is besorolhatók, ugyanis létezik valamely kitűzött cél, amelyet a cso-
portok tagjainak közösen el kell érniük. Ez a szint már nem egyszerűen nyelvi játék vagy
valamilyen szerepjátszási gyakorlat, hanem egy tényleges feladat, amelyet meg kell olda-
ni, el kell végezni, vagyis a problémamegoldó feladatok (szimulációk) körébe is besoro-
lhatóak. A mai nyelvi játékok tudatos vállalása az, hogy a nyelvi játék szaknyelvi hátterű
(kereskedelem, vendéglátás stb.), vagy pedig abba a „népszerű-tudományos” szövegekör-
nyezetbe illeszkedik, amellyel gyakran találkozhatunk a sajtó- és tömegkommunikáció
nyelvezetében is. A nyelvi játékok fejlődése tehát a kilencvenes években már előrevetíti
a kommunikatív nyelvtanítás legfontosabb továbbfejlődési irányait: a feladat-központú-
ságot és a legalább részleges szaknyelvbe kötöttséget.

3. Szerepjátékok (roleplays). Korábbi leírásokban erre a gyakorlatitípusra a szerep-
játszás kifejezést használtuk (Bárdos, 1988:148). Ma már nemcsak a félreérthető jelen-
tés vagy szűkítés miatt kívánatos ezt a fogalmat megváltoztatnunk, hanem azért is, mert
az idetartozó gyakorlatitípusok meglehetősen terebélyes helyet foglalnak el a kommuni-

katív nyelvtanítás gyakorlatában, sőt, újabb időkben hol jól látható módon, hol bűvópatakként kapcsolódnak a drámapedagógia elméletéhez és gyakorlatához, amelynek súlya, jelentősége egyre növekszik a kortárs iskolai gyakorlatban. Sovány vigasz ma már, hogy míg a hetvenes, nyolcvanas években a nyelvtanulással kapcsolatos szerepjátékok erjesztő, stimuláló hatást váltottak ki az iskolai környezetben, ma már számos drámatechnikai megoldás túllépett az egykori nyelvtanítási gyakorlaton. Milyen tevékenységi formákról van tehát szó?

Kezdetben az olyan egyszerű „tettetések” voltak gyakoriak, amelyekben egy röviden ismertetett szituáció segítségével egy-egy konkrét, bár jellegzetes **reagálást** próbálunk kicsikarni. Például: Ön meglátogatta a barátját a kórházban, már mindenről beszélgettek, elindulófélben van. Búcsúzáskor mit illik mondani egy betegágynál? Olyan mondatok kiváltásáról van tehát szó, mint például a „Jobbulást kívánok!”, „Mielőbbi felgyógyulást kívánok!” Az ilyen akció-reakció típusú rövid helyzetekkel rémisztően nagy számú frazeológiai kifejezést lehet ellenőrizni, amelyek döntő része természetesen klisé, közhely, de az egyszerű köznapi társalgás gyakran nem válogat, hanem reflexesen ömleszt, aminek feltétele az egészében rögzült, meggyőző nyelvi előadással párosult frázisok puffogtatása. Nyilvánvaló, hogy a közhelyek, beszélt nyelvi fordulatok ez irányú tisztelete nem feltétlenül kedvez a stílust élénkítő formáknak (pl. iróniának, szarkazmusnak), hiszen a nyelvtanulónak egyébként is a közhelyeket sulykoljuk, és olyan érzése támadhat, hogy valami nagyon másfélét neki nem is szabad mondania, még akkor sem, ha nyelvileg képes rá. A kreatív típusú nyelvtanulóból azonban hamar kiszalad az ilyesmi (betegágynál: látom, hogy most már tényleg jól nézel ki, majd szólok az asztalosnak, szia!). Mindezekben az esetekben tehát maga a szituáció lép fel egyfajta stimulusként, erre várunk valami reakciót, és gyakorlás közben természetesen bármely értelmes megoldást elfogadhatunk (születésnapon: Boldog születésnapot! Isten éltesse! stb. vagy: Már hatvan? Ebbe más is belehalt már!). A korai kommunikatív nyelvtanulási gyakorlatok szerepjátékai között tehát ez a **rövid válasz típusú reakció** volt a leggyakoribb tevékenységforma.

Hasonló népszerűséggel szerepeltek a megszorításoknak egy másik formáját alkalmazó gyakorlatok: a **szerepkártyák használatán alapuló szerepjátékok**. Lényegében a szerepkártyák részletessége döntötte el, hogy az ilyen szerepjátékok mennyire voltak irányítottak. A valódi kommunikációnak még a látszatát is elkerülték azok, ahol eleve megadott mondatokat kellett a társalgási szituációból felismerten bemondani. Ezt a típust technikailag úgy lehet legjobban leírni, hogy a minidialógusok feldarabolása. Egy fokkal azért mégis jobb volt a kései audiolingvális és audiovizuális dialógusmagolásoknál, mégpedig abban, hogy normális felhasználás esetén ezeket a szerepeket színpadszerűen elő kellett adni, csoportokban vagy az osztály színe előtt.

Előfordulhat persze, hogy a szerepkártyán csak adatok szerepelnek, és egy körülbelüli témamegjelölés, esetleg az illető szereplő néhány jellegzetes vonása vagy egy esetleges jó tanács, hogy ne fogadja el az ajánlatokat stb. Az ilyen lazábban megfogalmazott szerepkártyák már alkalmasak arra, hogy legalább prekommunikatív vagy kvázikommunikatív beszélgetéseket hozzunk létre az osztályban. Ha nem tesztelési helyzetről van szó – ugyanis a mérés bizonyos kötöttségekkel jár –, akkor az ilyen szerepjátékokban nagyobb teret hagyhatunk a véletlennek. Minél nagyobb fokú a válogatás a nyelvi formák

közül, minél inkább vonzó az információ megszerzése, és minél nagyobb a társalgás végkimenetelének kiszámíthatatlansága, annál jobban közelítünk a valós élethelyzetekhez, annál inkább növekszik az osztálytermi gyakorlat autentikusságának lehetősége. Lényegében ezzel a kétfajta szerepjátektípussal indult a kommunikatív nyelvtanítás (rövid válasz típusú reakció, szerepkártyás szerepjáték), ma már azonban a **dramatizálás** ennél sokkal változatosabb formákat ölthet. A továbbiakban osztályozzuk a szerepjátékokat, és bemutatunk néhány újabb típust is.

14. táblázat: A szerepjátékok típusai

| Forgatókönyv | | Nézők | | Kit alakít | |
|--|---|--|---|--|---|
| van | nincs | van | nincs | másokat | saját magát |
| <ul style="list-style-type: none"> szituáció-magyarázat szerepkártya (más)képek szövegforgatókönyv szerepkönyv stb. <p style="text-align: center;">↓</p> <p>„mintha”
(drámai)</p> | <p style="text-align: center;">↓</p> <p>valós</p> | <ul style="list-style-type: none"> osztálytársak szülők idegenek stb. <p style="text-align: center;">↓</p> <p>„mintha”
(drámai)</p> | <p style="text-align: center;">↓</p> <p>valós</p> | <ul style="list-style-type: none"> idegen ismeretlen személyeket idegen „ismert” személyeket (irodalmi figurákat, közéleti személyiségeket stb.) <p style="text-align: center;">↓</p> <p>„mintha”
(drámai)</p> | <p style="text-align: center;">↓</p> <p>valós</p> |

Mozgásos szerepjátékok mindvégig felfedezhetők a pedagógia történetében. Basedow Philantropinumban hasonló szerepjátékok szerepeltek, mint Heness és Sauveur természetes módszerében, sőt a nyelvpedagógia külön is utánazta önmagát, például a Gouin-sorok és a cselekedtető módszer kapcsolatában (más kérdés, hogy a 20. századi újrafelfedezés eleve feladta a gouini erények egyikét, az enciklopédikus teljességű tematikát). Nem olyan meglepő tehát, hogy a kommunikatív nyelvtanítás kezdeti, szituáció, illetve forgatókönyv vezérelte szerepjátékai fokozatosan kiszélesedtek, tematikusan bővültek, hogy a személyiségfejlesztés és a szociális tanulás egyre újabb területeit hódítsák meg, mégpedig az ezáltal egészlegességbe és mozgásba kötött beszédfejlesztés segítségével. Vannak szerepjáték-gyűjtemények, amelyek a szórakoztatást célozzák meg. Vannak, amelyek az álcázásban, a szerepek mögé bújás lehetőségében látnak előnyöket, de a legtöbb mégis a beszédben preferált szerkezetek, a beszédfunkciók, a fatikus beszéd, a rövid, szinte tördelt beszédformák gyakorlati elsajátíttatásával ér el sikereket. Mind nyelvtanulási, mind pedagógiai szempontból azonban leginkább a képzelőerő fejlesztése, az empátia mint interaktív élmény megszerzése, a fantázia folyamatos működtetése azok a legnagyobb erények, amelyeket ezekkel a tevékenységformákkal fejleszthetünk.

Milyen gyakran mondogatjuk, hogy a nyelvhasználat az gondolkodás és beszéd, de a valós nyelvtanítási gyakorlat mintha mindig csak az egyik ajtón kívánná benyomulni: a beszédet kéri, követeli, és gyakran csak a vizsgán érzékeli egy-egy beszédprodukciónban a másik oldal működésének dermesztő hiányát. Szükségünk van tehát gondolkodási stratégiákat fejlesztő szerepjátékokra is (és találunk is ilyeneket, például: Klippel, 1984: 96). Szükségünk lehet „terápiás” gyakorlatokra, mint ahogy azt már az első pontban megmutattuk, és szükségünk lehet különféle feladatok megoldásához asszisztáló gyakorlatokra, mint ahogy azt majd a szimulációknál látjuk. Míg a korábbi osztálytermi formákban határozottan a kérdés-válasz ritmusvariációi domináltak (akár még a történetmesélés esetén is), ma már ez a forma hihetőbb keretet kap az interjúkészítéssel, amely a mai médiakultusz kedvelt műfaja – de ugyanaz a régi kérdés-felelet, modern álöltözékben.

Mindamellet, hogy technikai értelemben véve mind a tanárok, mind a diákok sokat fejlődtek a szerepjátékok területén, időnként igen nehéz gyakorlatokkal is találkozhatunk, amelyek inkább a Színművészeti Egyetemre valók, és nem annyira az idegen nyelvi osztályterembe. Például a Rejtett érzelmek című játékban a következő szituációk eljátszására biztat a szerző (Porter-Ladousse, 1987: 79). Házassági évforduló van, a férj odaadja az ajándékot, ez azonban nem az, amit a feleség szeretett volna. A rejtett érzelem a csalódottság. Vagy: két ember találkozik egy partin, tehát nem ismerik egymást. Rejtett érzelem: unalom. Vagy: egy nagyvállalat alkalmazottja bemutatja a vállalatot egy nála sokkal fiatalabb új alkalmazottnak. Rejtett érzelem: féltékenység. Akik mindezt teljesíteni tudják, szövegben és játékban egyaránt, azoknak az osztályterem színpadánál jelentősebb deszkákat is ajánlhatunk.

4. Szimuláció (simulations). Problémamegoldó feladatnak is nevezték, bár a szimuláció szóból kiviláglik, hogy itt is valamiféle tettetésről van szó. Ennek következtében nem is olyan könnyű szétválasztani a különféle szerepjátékokat a szimulációs gyakorlatoktól, hiszen mindkettő a valóság egy-egy darabját kívánja így vagy úgy megjeleníteni. A szerepjátékok azonban gyakrabban kötődnek mindennapi helyzetekhez, sőt jól meghatározható témakörök körül rajzanak. Magyarországon ilyenek például a nyelvvizsgákra előkészítő szituatív szerepjátékok (pl. Dókus, 2002). Ezekhez képest a szimulációs gyakorlatok nemcsak szerkezetüket tekintve bonyolultabbak és hosszadalmasabbak, hanem mindenképpen van egy kitűzött cél, amelyet a gyakorlat résztvevőinek meg kell valósítaniuk (pl. 4-5 fő újságszerkesztőséget szimulál, feladatuk újságcikkek kiválogatása és elhelyezése limitált helyen, pl. a címlapon, megadott szempontok és feltételek szerint; kommunikációjuk eredményessége a jól megszerkesztett címlap).

A problémamegoldó gyakorlatok egyik ősi mintája valamilyen „túlélési” gyakorlat. (Pl. elhagyott szigetre kerülnek, a szigeten van forrásvíz, banánfa és kókuszpálma, az időjárás szelídnek tűnik. Vitassák meg, hogy mi az a 8-10 dolog, amire mindenképpen szükségük van!) Erre a témára más változatok is építhetők. (Pl. radioaktív sugárzás miatt a Föld halálra van ítéelve, egy űrhajó érkezik egy másik naprendszerből, és 12 embert tud magával vinni, akik új életet kezdenének egy üres bolygón, amely nagyon hasonlít a Földre. Képzeljék azt, hogy Önök az embereket kiválasztó bizottság tagjai, és döntsék el, hogy milyen kritériumok alapján fogják kiválasztani a túlélőket.) A mai szimulációs vagy problémamegoldó gyakorlatok kevésbé fantasztikusak, hiszen a résztvevők saját magukat alakítják, a maguk szája íze szerint reagálnak, viszont csoportként a feladatuk több-

nyire elég szokatlan. (Pl. Önök a vakok iskolájának egy speciális intézőbizottságát alkotják. Szeretnének a gyermekek számára nyári tábort szervezni, de ehhez nem elegendő az iskola költségvetése. Hozzanak döntést arról, hogy miként lehetne a szükséges pénzt előteremteni – Ur, 1996: 132 nyomán.)

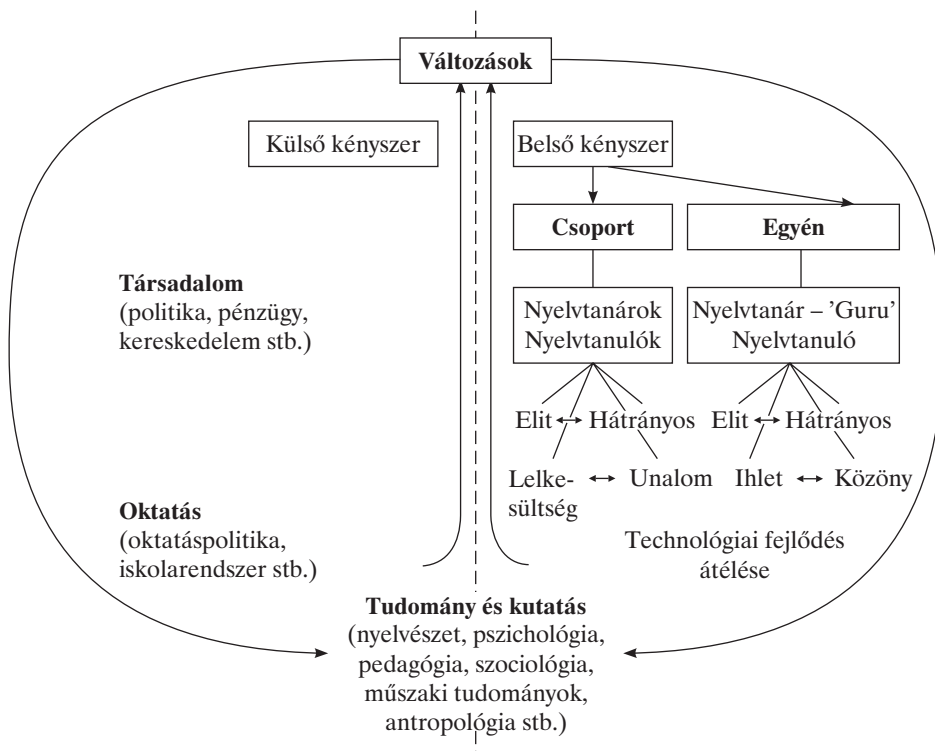
Hosszasan folytathatnánk még a felsorolásokat, de a különféle gyakorlatokban megfigyelhető metodikai relativitás eredményeképpen szinte minden gyakorlattípus fejlődési vonala egy irányba mutat: a feladatközpontú nyelvtanítás irányába, amelyet bizvást tekinthetünk a kommunikatív nyelvtanítási elvek eddigi legvonzóbb és leghatékonyabb megtestesülésének. Nyilvánvaló továbbá, hogy a manapság divatos kommunikatív osztálytermi gyakorlatok száma jóval nagyobb, mint az a néhány csoport, amelyekről itt részletesebben említést tettünk. Az interjúkészítés, a kitalálós játékok, a különféle nyelvi bemelegítő gyakorlatok, a különféle interakciós készségeket fejlesztő vitapárbajok, a drámaszerűen előadott dialógusjátékok és történetmesélések újból részeivé váltak annak a gazdag színpottnak, amellyel ez a mára már szinte minden megoldást felölelő eklektikus nyelvtanítási irányzat rendelkezik. Mindeme fejlődés csak megerősíti azt a véleményünket, hogy a pszichoterápiás gyakorlatokat, a nyelvi, szerep- és drámajátékokat, valamint a szimulációkat ma már bizvást tekinthetjük a kommunikatív osztálytermi gyakorlatok prototípusainak.

3. A kommunikatív nyelvtanítás fejlődése, korszakai

A kommunikatív nyelvtanításról szóló fejezetünk elején részletesen tárgyaltuk azokat a külső kényszereket és belső okokat, amelyek következtében a hetvenes években egy műszaki és módszertani szempontból egyaránt gazdag nyelvtanítás hátterében kibontakozott egy új elképzelés, amely – mint már annyiszor a nyelvtanítás történetében – megint más elvárásokat helyezett előtérbe, más jelenségeknek biztosított primátust a nyelvtanulás, nyelvtanítás világában. Nincs szükségünk most arra, hogy a részletekkel újfent előhozakodjunk, a változás mozgatórugóira pedig csak elvont szinten utalunk a *10. ábrával*.

A dolgunk ebben a rövid fejezetben az, hogy bemutassuk a kommunikatív nyelvtanítás időbeli fejlődését. Némi leegyszerűsítéssel azt is mondhatnánk, hogy a hetvenes évek a kommunikatív nyelvtanulás **kialakulását**, a nyolcvanas évek a **kifejlődését**, a kilencvenes évek pedig a **kiszélesedését és átalakulását** hozták magukkal. Századunk első évtizede a kommunikatív nyelvtanítás **alkalmazásait** tekinti magáénak, mint amilyen a feladatközpontúság vagy a célnyelvű szaktárgyoktatás, de mindent elsőprő új elképzelésekkel egyelőre nem állt elő. Tekintettel a szakma professzionalizálódására, ilyesfajta földindulás nem is várható. Könyvünknek ezen a pontján azonban még az esélyek latolgatása sem ildomos. A kommunikatív nyelvtanítás több mint három évtizedének fejlődését tehát a következőképpen ábrázolhatjuk.

10. ábra: A módszerek változásainak kiváltó okai



3.1. A kommunikatív módszer kialakulása (a hetvenes évek)

Ebben az időszakban került sor az Európa Tanács **szükségletelemzésére**, amely az üzleti és politikai élet változásainak, az új munkavállalási lehetőségeknek és egyfajta előrelátásnak egyaránt betudható. Ugyanekkor a nyelvészetben a figyelem a mikrolingvisztikai jelenségek felől a makrolingvisztika irányába mozdult el. Mindez számos **nyelvszemléleti változáshoz** vezetett, amelyek közül a legfontosabb az volt, hogy a formacentrikusság átadta helyét a funkciók és általában a funkcionalitás vizsgálatának. E változások egyenes folyománya egy **újfajta tantervi elképzelés** létrejötte, amely eleinte kizárólag a nyelvtani jelentés és a beszédfunkciók világára épített tananyagot fogadta volna el. E tantervi változásokkal egy időben az elmélet próbájaképpen újfajta tankönyvek láttak napvilágot. E könyvek szerzői hamar rájöttek arra, hogy a funkcionális tantervi szemlélet sem nélkülözhet bizonyos korábbi tantervépítési tényezőket, mint például a tematikusság. E változások forradalmi jellege leginkább abban jut kifejezésre, hogy az összes korábbi módszer döntően kódcentrikus volt (kivéve talán egyes humanisztikus módszereket, amelyeknek ezzel szemben nem volt semmilyen nyelvelméleti elképzelése), vagyis a kommunikatív nyelvtanítási elmélet a funkciók és a nyelvtani jelentés kategóriáinak előtérbe állításával

másként szemléli a nyelvet. Miközben a nyelvi szintek, nyelvi elvárások egyre világosabbá váltak, kész tankönyvek születtek egy olyan időszakban, amikor ennek az új nyelvtanítási elképzelésnek még nem volt jellegzetes osztálytermi gyakorlata. Más módszerek használható eljárásait igyekezett más célokra használni. Talán éppen ezért mondhatjuk, hogy a hetvenes évek kommunikatív nyelvtanítása elvszerűségében páratlanul erős, osztálytermi gyakorlatában pedig meglehetősen bizonytalan volt.

3.2. A kommunikatív nyelvtanítás kifejlődése (a nyolcvanas évek)

A nyolcvanas évek nyelvtanítását ma már számos szerző az ortodox vagy elvhű jelzővel tünteti ki. Kétségtelen, hogy ez az az évtized, amikor más módszerek technikáit, eljárásait, módszertani fogásait egységbe ötvözve megjelentek a kommunikatív osztályterem prototípusnak is nevezhető gyakorlatai. Ezekben a humanisztikus nyelvtanítás által már fellazított osztályterem egyéni, kiscsoportos vagy pármunkás formáit interakciós nyelvhasználatra törekvő gyakorlatokkal ötvözték: ilyenek voltak a különféle szerepjátékok, drámajátékok, nyelvi játékok és a személyes kommunikációt érzelmileg is hihetővé tevő pszichoterápiás gyakorlatok. Ekkor próbálták meg a tanárok értelmezni Morrow alapelveit, amelyeket mintegy kritériumként használtak a kommunikatív osztálytermi gyakorlat kialakításában. Ekkor jelent meg az autentikus nyelvi viselkedés iránti igény az osztályteremben is, amelyet az információhiány megteremtésével, a nyelvi választhatóság fokozásával és néhány véletlenszerű elem meghagyásával próbáltak a tankönyvszerzők (nemkülönb a gyakorló tanárok) átélhetővé varázsolni. Mai szemmel nézve a nyolcvanas évek kommunikatív nyelvtanítása számos olyan megközelítést tartalmazott, amelyet ma már túlzottan merevnek tekinthetünk. Ezek a kikötések és kívánalmak a nyolcvanas évek végére szelídülni kezdtek, ami általában is következménye egy-egy módszer vagy bármely elveken nyugvó alkalmazás tömeges felhasználásának.

3.3. A kommunikatív nyelvtanítás elterjedése és kiszélesedése (a kilencvenes évek)

Ebben az időszakban a kommunikatív nyelvtanítás szinte az egész világon elterjedt, függetlenül attól, hogy jól szervezett iskolai körülmények között vagy úgynevezett hátrányos nyelvtanulási körülmények közepette használták-e. A tömegesedés jeleként veszített szigorúságából, és szinte minden évben beengedett valahol valamit, amely ugyan tekinthető jó értelemben vett nyelvtanítási hagyománynak, de a kommunikatív nyelvtanítás eredeti kritériumainak már nem felelt meg. Leginkább a következő alapelvek maradtak meg átfogó főszabályként, iránytűként a divatos nyelvtanítási irányhoz csatlakozni szándékozók számára:

- tanulóközpontúság;
- az autentikus nyelvhasználat középpontba állítása;
- az interakció célnyelvűsége;

- kooperatív tanulási eljárások; vagyis
- feladatok, problémák csoportos megoldása; vagyis
- párokra vagy csoportokra bontás a frontális vagy egyéni munkával szemben; stb.

Valójában most is ennek a parttalan eklektikának a napjait éljük, miközben tombol a commercializmus: az elszánt nyelvtanulók és nyelvtanítók seregei jelszavakat harsogva rohannak a szakmailag egyre nehezebben áttekinthető csatába. A céltalan és hivalkodó szemléltetés a műszaki fejlettség álarcája mögé rejtőzködik, és a kétségkívül létező néhány valóban eredeti tananyag a tanárok hajszoltsága, a hallgatók fizetőképességének hiánya vagy éppen túltengése, a reklámok porhintése közepette elsikkad, észrevétlen marad. Az elmúlt évtizedben sikerült tömegesen olyan nyelvtanárokat képeznünk, akiknek nincs fogalmuk sem a régi, sem az új módszerekről, akiknek szakmatörténeti ismeretei sekélyek, tananyagismerete pedig kisebb, mint az éppen fellelhető bolti kínálat. Csak azt remélhetjük, hogy a jelen évtizedben újfent előtérbe kerül a nyelvtanári igényesség, az önmagunkat elmélyülésre készítő szigorúság, a nyelvtanári munka egészét átható szaktudás és a tanításban nélkülözhetetlen következetesség. Ezen kívánalmak, majd mások felsorolása mellett tekintjük át az új évszázad már futó nyelvtanítási elképzeléseit.



Korai kommunikatív nyelvkönyvek címlapja

V. ÚJ NYELVTANÍTÁSI ELKÉPZELÉSEK A SZÁZADFORDULÓN

Minél jobban, minél részletesebben kutatjuk a nyelvtanítás történetét, annál inkább fukarkodunk az „új” jelző használatával, vagy ha mégis odabiggyesztjük valamely fogás, eljárás, módszer neve elé, akkor az előbb is használt idézőjelet – szelíd iróniával – állandóan alkalmaznunk kellene. Ennek egyfelől az az oka, hogy a nyelvtanítás-történet egészét sokkal inkább jellemzi a különféle módszerek **együttélése**, mint egymásutánisága. Egy-egy módszer addig él, hatása addig tart, amíg jellegzetes eljárásait a nyelvtanárság mindennapi gyakorlatában megőrzi és átörökíti. Ebből a szempontból a címkézhető vagy addig el sem jutott módszerek elemei egy állandó metamorfózis részeseivé válnak, amelynek eredményeként úgy tűnik, mintha egyes módszerek túlélnének mindent, illetve időnként kihalnának és újra feltámadnának: valójában párhuzamos reinkarnációkat figyelhetünk meg. Nehéz lenne eltitkolni például, hogy a kommunikatív nyelvtanítás a direkt nyelvtanítás némely irányzatának, nemkülönben az audiovizuális módszernek számos elemét megőrizte és továbbfejlesztette, még ha ez a felületes szemlélő számára nem is nyilvánvaló. Hasonló átalakulások szövevénye a nyelvtanítás egész huszadik századi története, és miért lenne ez másként a huszonegyedik században? (Ezzel a témával részletesebben és tudományosabban majd a Nyelvpedagógiai komparatistika című fejezetben foglalkozunk.) Annyit azonban mégis kíváncsós megjegyezni, hogy az egész társadalmi gyakorlatot átítató, tömegesen alkalmazott nyelvtanítási módszerek (mint például a nyelvtani-fordító a tizenkilencedik században vagy az audiolingvális a huszadik században) mind elérték azt a szintet, amikor a módszer művelői már nem tudták vagy nem akarták az adott elképzelést eredeti értelmének megfelelően használni, és a külső változások, valamint a belső meghasonulások eredményeképpen tudományos, társadalmi és iskolai forradalmak formájában gyakran az ellenkezőjükbe csaptak át.

Nehéz megjósolni, hogy történhet-e hasonló dolog a napjainkban uralkodó kommunikatív nyelvtanítással, amely jelenlegi megnyilvánulásaiban számos olyan ellentétet él, amilyeneket a módszerekként számon tartott nyelvtani-fordító vagy audiolingvális nyelvtanításokban kevéssé fedezhettünk fel. Talán éppen ez a nagy sáv szélesség, az ellentéteket is háborítatlanul befogadó gyakorlat teszi azt, hogy ez az irányzat elkerüli a szélsőségeket, a túlzásokat, és nem gerjeszt egyértelmű ellenérzéseket. A történeti tapasztalat azonban azt mutatja, hogy az epigonok: a lélektelen, át nem élt, futószalagmunkát végző tanárok számának növekedése – mint minden módszerben eddig – elkerülhetetlen. Bár az elidegenedés jelei máris megfigyelhetők, e könyv megírásakor mégsem tűnik úgy, hogy valami viharosan új készülődne a nap alatt. Ezért századfordulói körképünkben előbb a kommunikatív nyelvtanítás környezetében lévő néhány módszert mutatjuk be,

azt követően pedig a két legfontosabb irányzattal, a tartalom- és a feladatközpontú nyelvtanítással foglalkozunk. Mindezeket azonban a kommunikatív nyelvtanítás fejleményeinek vagy még pontosabban **alkalmazásainak** tartjuk.

1. A kommunikatív nyelvtanítás környezete

A kezdetben töretlen fejlődést, majd kiszélesedést és lelassulást mutató kommunikatív nyelvtanítás környezetében olyan elképzelések, olyan eljárások – némelykor módszerek – éltek tovább, amelyek a hetvenes-nyolcvanas évek uralkodó nyelvpedagógiai, alkalmazott nyelvészeti, pszicholingvisztikai, esetleg reformpedagógiai elképzeléseit valósították meg. Ennek megfelelően a humanisztikus nyelvtanítás, valamint Krashen hipotéziseinek jegyében született meg a („legújabb”) **természetes** módszer; a pszichologizáló módszerek sorát folytatja a **neurolingvisztikai** terápiák módszere; reformpedagógiai elvek érvényesülése figyelhető meg a **kooperatív** nyelvtanítás kollaboratív tanulási technikáiban és így tovább. A kommunikatív nyelvtanítás belső megújulásaként hódított az angolszász nyelvpedagógiában „lexical approach”-nak nevezett, fixált kifejezéseket, kollokációkat, idiómákat, kliséket stb. előnyben részesítő **frazeológiai** módszer, és voltaképpen a kommunikatív nyelvtanítás megújítására tett kísérlet a két legszélesebb körben elterjedt alkalmazás: a **célnyelvű szaktárgyoktatás** (vagy tartalomközpontú nyelvtanítás), illetve a **feladatközpontú** nyelvtanítás. A felsoroltak közül néhányat közelebbről is megvizsgálunk.

1.1. Neurolingvisztikai programozás (NLP); többtényezős intelligencia (MI)

Az angolszász területen elterjedt elnevezés igen félrevezető, ugyanis ennek az eljárásnak semmi köze sincs a neurolingvisztikához. Eredetileg nem nyelvtanítási célokból fejlesztették ki, hanem terápiás eljárás tökéletesítésére – modellezés alapján. A módszer valós jelentésű megfelelője megközelítőleg: érzékelés, észlelés és nyelvi ráhatás segítségével elért önbefolyásolás, önátalakítás. A hetvenes évek végén feltalált módszer (Bandler–Grinder, 1979) mesés lehetőségeket sugall (könyvük címe: Békákból hercegek). A szerzők vizsgálataikban arra voltak kíváncsiak (Bandler–Grinder, 1982; Bandler, 1985), hogy mi az, amitől az egyes emberek mások lesznek azáltal, hogy kitűnőek egy adott szakterületen. Ezért a módszer egyik központi fogalma a **modellezés**. Ez azt jelenti, hogy megfelelő részletességgel elemzik kiválóságok viselkedését, amelybe az elképzeléseik, értékrendjük, nyelvhasználatuk, belső beszédük éppúgy belefér, mint a hétköznapi viselkedés bármely formája. A feltételezések szerint, ha ezt pontosan leutánozzuk, ha képesek vagyunk „átprogramozni” magunkat, akkor mi is képesek leszünk ennek a kiválóságnak az elérésére. Bandler, aki a felfedezés idején még csak egyetemista volt, azóta már átalakította elméletét valamiféle emberprogramozó művelettanra (Human design

engineering: HDE). A szerzők szerint nem kell elhinni, hogy elképzelésüknek minden egyes pontja maga az abszolút igazság, elegendő, hogyha a tanulásban (vagyis a változásban, az átalakításban) részt vevő személyek a szerzők által meghirdetett alapelvek szerint járnak el. Már az eddigiekből is nyilvánvaló, hogy az NLP alkalmazása a nyelvtanulásban csak egy alkalmazás a sok közül (csakúgy, mint ahogy a szuggesztópédia a szuggesztológia egyik alkalmazása volt). E módszernek nincs nyelvészeti elképzelése vagy tanulásmélete a nyelvtanulásról, inkább csak fogások halmaza, amelyeket laza alapelvek sora köt egybe. Minthogy terápiás eljárásnak számít, tanárait speciális kurzusokon képezik ki, ahol az ideális NLP-tanár ugyanolyan modellviselkedés, mint amilyen modellviselkedéseket a tréningek során majd megpróbálnak elsajátítani.

A módszer nevét (NLP) szegmentálás segítségével magyarázhatjuk meg. A **'neuro'** ebben a szóösszetételben arra utal, hogy miképpen észleljük a világot érzékszerveink segítségével, és hogyan dolgozzuk fel ezt az információt az agyban. Ezért a vizualizáció, a belső beszéd, az érzelmi válaszok igen fontossá válnak, hiszen minden egyes ember érzékelése, észlelése és világfelfogása egyéni. A jelenségek, amelyekről a benyomásokat szerezzük, lehetnek azonosak, de a róluk alkotott „térképünk” csak ránk jellemző. A **'lingvisztikai'** szó ebben az elnevezésben csak annyit jelent, hogy azzal, ahogy a világot belső beszédünkben megfogalmazzuk, az azt is mutatja, hogy milyennek tekintjük magunkban ezt a világot, ami azt is tükrözi, hogy miként gondolkodunk. Nyelvi megfogalmazásaink közvetítik azt az attitűdöt, amelyet a bennünket körülvevő dolgok iránt kifejlesztettünk (mert ha valamit „problémának” nevezünk, az más következményekkel jár bennünk és másokban, mint ha ugyanennek a dolognak a „kihívás” nevet adjuk). Ennélfogva, ha megváltoztatjuk azt, ahogy a dolgokról beszélünk és gondolkodunk, az megváltoztathatja viselkedésünket is. Így a nyelvet arra is felhasználhatjuk, hogy segítsünk másoknak, akik szintén meg akarnak változni (ez virágnyelven maga a tanítás).

A neurolingvisztikai **'programozás'** kifejezés harmadik tagja ezt követően már logikusabbnak tűnik: arra kell rávennünk magunkat, hogy úgy beszéljünk, gondolkodjunk és cselekedjünk, hogy az pozitív módon felszabadítsa energiáinkat, és azt a képességünket, hogy eddig még soha nem látott kiválóságot érzünk el (vö. Revell–Norman, 1997). Ebben a programozás kifejezésben tehát az az elképzelés rejlik, hogy szokványos válaszainkat mintegy át lehet programozni. Különösen akkor válik ez fontossá, hogyha képesek vagyunk manipulálni azokat a belső képeket, hangokat, érzelmeket, belső beszédet, amely részt vesz a döntéshozatali folyamatban. Egy másik ember átalakításához tehát meg kell tudnunk, hogy az illető milyennek látja önmagát kívülről vagy belülről, milyenek a belső képzetei (tiszták vagy homályosak, fekete-fehérek vagy színesek); ugyanis, ha egész pontos ismereteink vannak ezekről a részletekről, akkor ezek a programok rendkívül precízen átalakíthatók. Néha már az is sokat segít, ha egy kritikus és negatív hangvételű belső beszédet átalakítunk gyengéd, elfogadó tónusú beszédre, és ekképpen megváltoztatjuk az illető saját magáról alkotott felfogását, egyben az önbizalmát is növeljük. Az NLP eljárásaiban figyelembe veszi, hogy lélek és test összeköttetésben állnak, hogy a kommunikáció nemcsak verbális, hanem nem verbális is, és hogy a kommunikációnak egyaránt vannak tudatos és nem tudatos elemei.

Az NLP négy alapfogalma vagy alappillére a következő (O'Connor–McDermott, 1996 nyomán):

- **A célok megfogalmazása.** Az NLP szerint, ha pontosan tudjuk, hogy mit akarunk, akkor az sokat segít abban, hogy ezt a célt el is érjük. Mindig tudd, hogy mit akarsz.
- **Harmónia.** Ezt a harmóniát saját magunkkal és másokkal sikeres kommunikációval vagy empátiás alapon kell kialakítani, amelynek során megpróbáljuk növelni a hasonlóságokat és csökkenteni a különbözőséget egymás között a tudatalatti szintjén is.
- **Az észlelés érzékenységének növelése:** gondos megfigyelést jelent, amely során nemcsak verbálisan vagy tudatosan kommunikálunk partnerünkkel. Következtetések és előítéletek helyett lásd, hallgasd és érzékeld, hogy mi történik.
- **Rugalmasság.** Olyan készségeket kell kifejleszteni, amelyek lehetővé teszik, hogy megválasszuk azt, hogy miként cselekszünk: vagyis hogy tudjunk másként is cselekedni, mint a szokványos. Egyszerűbben: addig váltoozz, amíg eléred, amit akarsz.

Nem könnyű az eddig felsoroltakban olyan elveket megfigyelni, amelyek egyéltel-műen szolgálnák a nyelvtanulás/nyelvtanítás ügyét. Pedagógiai szempontból leginkább a tanulási stílus, a tanulás tanulásában lehet jelentősége ezeknek az elveknek, amelyek összecsengenek számos liberális pedagógia, nemkülönben a humanisztikus nyelvtanítás elképzeléseivel. Néhány alapelv a fentiek jegyében (Revell–Norman, 1997 nyomán):

- nincs olyan, hogy sikertelenség vagy hiba, csak visszacsatolás van... és egy újabb alkalom a sikerre;
- mindennek a forrása, amelyre szükségünk van, bennünk van;
- a nem tudatos agy jóindulatú és önzetlen;
- az eredeti szándék szerint minden viselkedés pozitív;
- kommunikációm jelentése azonos a válasszal, amelyet feleletemre kapok;
- a kiválság modellezése kiválsághoz vezet stb.

A fentiekből is következik, hogy a tanárnak olyan mélységben kell empátiás alapon elhelyezkednie partnere világában, hogy az valóban terapeutai képességeket igényel. A fenti alapelvek azonban még könnyebben átékelhetők, mint a tényleges megvalósítás néhány gyakorlati eljárása. A Present Perfect tanításakor például arra törekednek, hogy segítsék a diákokat abban, hogy érzéseik és érzékleik segítségével fogják föl egy nyelvtani szerkezet fogalmi jelentését (!). Revell és Norman (1999) terápiás gyakorlatában egy sütemény elfogyasztása szolgál keretül ahhoz a folyamathoz, amelyben érzékleken el-képzelik ennek a törtéetésnek minden egyes fázisát. Hosszú részletek után jutnak el ah-hoz a ponthoz, amikor a kívánt nyelvtani alak jogosan használható. (Figyeld, hogy érzed most magad! Érzékeld az ízt a szádban! Milyen érzés most a gyomroddnak, hogy benne van a sütemény? Hogy érzed most magad érzelmileg? Épp most ettél meg egy süte-ményt? Mondd ki a szavakat magadnak jó hangosan! Megettem egy süteményt.) A terá-piás gyakorlat nem ér véget ezen a ponton, a gyakorlat végén a tanulók visszatérnek ma-gukba süppedt terápiás állapotukból, és ott a teremben is be kell számolniuk arról, hogy érzik magukat azt követően, hogy megettek egy süteményt (mindezt érzékelés alapú vá-laszokkal kell összekötni: már nem vagyok éhes; tele vagyok; kövérnek érzem magam; fi-

nom íze még mindig itt van a számban stb.). Még jó néhány fogás segítségével rögzítik ezeket az érzelmeket, míg eljutnak oda, hogy azt is kell tanítani, hogy két nappal ezelőtt megettem egy süteményt. Itt már nehezebbnek tűnik az összekötés (még emlékszem, hogy jó volt, de az ízére már nem emlékszem).

(Amennyiben az olvasó ironikus felhangokat vél kiolvasni eddigi leírásunkból az egyáltalán nem véletlen. Lehet, hogy közeleg az az időszak, amikor a nyelvtanításra szánt időt ilyen növényyszerű boldogságban sikerül átélni, és a mozgást jelentő igéket a bőringeretek szintjére kell transzformálni. Lehetséges-e, hogy a kiválóság modelljei agytalan viselkedésmorzsákra bonthatók? Empátiával valóban messzire juthatunk a liberalizmusban: a diák azért késik rendszeresen, mert más dolgot fontosabbnak tart. A diák azért hallatja túlon túl gyakran a hangját az órán, mert hangosan kell kimondania gondolatait ahhoz, hogy utána képes legyen interiorizálni azokat stb. Mindezeket persze el lehet fogadni... de csak tudat alatt.)

Választásunk azért esett a neurolingvisztikai programozásra, mert általában a személyiséget átalakító, átprogramozó, nyelvtanításra is alkalmas módszerek családjának egy jellegzetes, bár kissé szélsőséges esetét tárgyalhattuk. Több olyan eljárást is ismerünk, amely a befogadó személyiségét, az egymástól eltérő képességeket tudatosan kezelni próbálja. Minden tanítás át akarja alakítani a személyiséget, változást akar, így az idegen nyelvek tanításában is kialakultak olyan eljárások, amelyek egymástól csak kevésbé különböznek (például csak abban, hogy milyen képességekre támaszkodnak leginkább, vagy milyen kompetenciák kialakítását veszik célba). A legtöbb ilyen módszer az autonóm nyelvtanulás irányába mozdul el, és a tanulás tanulása során érzékeny kiszemelés, differenciálással igyekszik megtalálni azokat a befogadási pontokat, amelyek egyénenként nagyon is eltérőek lehetnek. A személyiséget a nyelvtanulással is alakító módszerek csoportjában a fentebb tárgyalt eljárásnál (NLP) vonzóbbnak tartjuk azt az elképzelést, amely Gardner (1983) kutatásai alapján arra támaszkodik, hogy **a bennünk rejlő intelligencia nem egyetlen általános tulajdonság, hanem többféle tényező eredője**. Sokrétű vagy többdimenziós intelligenciának is nevezhetnénk azt a jelenséget, amely bennünk él. Ezt a **többrétegű intelligenciát** (a módszernek egyébként éppen ez a neve: multiple intelligences, MI) a nyelvtanítás/nyelvtanulás során is alkalmazhatjuk, amennyiben képesek vagy hajlandók vagyunk arra, hogy az individualizált oktatás esetleges szélsőséges eseteivel is megbirkózzunk. Mint közismert, a korai intelligenciavizsgálatok főként aritmetikai, logikai és nyelvi összefüggésekre támaszkodtak. Gardner (1983) kutatásai szerint intelligenciahányadosunk kialakításában az al csoportok figyelembevétele nélkül legalább nyolc (szerinte csak nyolc) jól körülírható tulajdonságeggyüttes játszik közre:

- **a nyelvi intelligencia**, amely egyes szakmákban kiemelkedő formákat ölthet, például tolmács, ügyvéd, szépi író, könyvszerkesztő, lektor, riporter stb.;
- **a logikus**, többnyire matematizálható **gondolkodásmód**, például kutatók, mérnökök, orvosok stb. erőssége;
- **a térérzék**, amely valójában a világról szóló térismereteink mentális leképezéseinek pontosságát jelenti (például a képzőművészetekben, építészetben, ballisztikában stb.);

- **mozgásintelligencia**, amely összefügg a pontos testérzékeléssel. Nemcsak a sportoknak, hanem szinte minden foglalkozásnak megvannak a pontos mozgásformái. Véleményünk szerint a nyelvtanulás legalább annyira mozgásintelligencia, mint a többet tárgyalt egyéb nyelvi képességek kérdése (nem igazolt állítás);
- **zenei intelligencia**, amelynek leegyszerűsítéseként, zenészek vagy zeneszerzők, esetleg énekesek képességeire szoktak célozni, jóllehet a zenei érzékenységek között számos olyan tulajdonság szerepel – dinamika, dallam, ritmus –, amelyek nélkül nincs beszéd;
- **a személyek közötti kommunikáció**, az interakció intelligenciája, amely nemcsak a politikusok vagy a rádióriporterek vagy a kereskedők, esetleg a tanárok erőnye kell legyen;
- **a személyiség belső intelligenciája**, amely segítségével az egyén helyesen ítéli meg értékeit vagy annak hiányát, és ez előfeltétele a tehetség kibontakozásának, illetve a harmonikus életnek;
- **a természet megértésének** és – talán hozzá kellene tennünk – elfogadásának **intelligenciája**, amelyet a szerző is meglehetősen homályosan fejt ki, de áttételesen a természet mintázatainak megértését és leutáNZását jelenti.

A többtényezős intelligencia feltételezése valóságos rohamot váltott ki pszichológusokból és laikusokból egyaránt (például tovább kívánták növelni az intelligenciátényezők számát az érzelmi, a műszaki és még számos más tényezővel, és természetesen arra is történt kísérlet, hogy ismét visszatérjünk egy lehetséges integrált intelligenciafogalomhoz (a 'G-tényező' a 'general' szóból). Ez a bizonyos G-tényező a már korábban felsorolt összetevők hierarchiájának csúcsán helyezkedne el. Valahol itt lehetne átjárót nyitni a neurolingvisztikai programozás irányába, amennyiben a magas szintű intelligenciát egyszerűen az idegi folyamatok gyorsabb és hatékonyabb működésének tekintjük. Innen már csak egy lépés azt állítani, hogy az a nyelvtanuló, akinek igen fejlett zenei intelligenciája van, az minden olyan dolgot gyorsabban fog megtanulni az új nyelvben, amelynek egyáltalán köze van bármely zenei sajátosságához. A többtényezős intelligencia elméletének osztálytermi alkalmazása arra tesz kísérletet, hogy felébressze és tudatosítsa mindazokat az adottságokat, amellyel a személy rendelkezik, és amelyeket esetleg nem használ ki kellőképpen. A személyiség teljes körű fejlesztése a cél, így az individuum bővületében a sokrétű intelligencia módszerének nincsenek általános előírásai, általánosan érvényes követelése. A tanár feladata éppen az, hogy az eltérő minőségek koegzisztenciája mellett úgy támaszkodjon mind a nyolc tényezőre, hogy az egyén mindenképpen profitáljon. Akadhat olyan tanár vagy tanárközösség, aki nem vállalja föl azt, hogy minden tanítási problémára az egyén szintjén reagáljon. Azt viszont el kell ismer-nünk, hogy az egyetlen, mindenki számára szóló (esetleg kötelező) változat és a minden egyes tanulóra külön-külön érvényes változatok között óriási a távolság.

1.2. A „természetes” módszer és rokonai

Alighanem véletlen egybeesés az a furcsa tény, hogy a nyelvtanítás történetében ezen a néven híressé vált természetes vagy természetes módszer kiötlője és megvalósítója ugyan-úgy két személy (Heness és Sauveur), mint a most tárgyalandó kortárs természetes mód-

szer szerzőpárosa (Krashen–Terrell, 1983). Bár a két módszert több mint száz év választja el egymástól, a korábbi (Heness és Sauveur), egzotikumnak tekinthető a nyelvtani-fordító módszert kultiváló környezetben. Frissessége akkor abban nyilvánult meg, hogy bízott a szemléltetésben, az utánzásban, az elsajátítási képességekben, és így nemcsak névkona, hanem vérrokona is lehetne a mostaninak. A régi szerzőpáros esetében is egyikük volt inkább az osztálytermi megvalósítás ihletett mestere (Sauveur); e kortárs módszer esetén pedig Terrell az a személy, aki már a hetvenes évek vége felé kifejlesztette természetességre törekvő módszerét, mint Kaliforniában tanító spanyoltanár. Összefogása az alkalmazott nyelvész Krashennel, aki ebben az időben lett világhírű nyelvelsajátítással kapcsolatos hipotéziseivel, szerencsésnek mondható. Krashen társulása Terrell gyakorlati elképzeléseihez (és viszont) többet ért, mint a legjobb reklám: nagyban növelte a természetes módszer piaci értékét és ezáltal elterjedtségét. Az is különleges esemény, hogy Krashen, aki rendre figyelmen kívül hagyja könyveiben a nyelvtanítás-történeti előzményeket, ebben a közös munkában eltér ettől. A szerzők kijelentik, hogy eljárásaik voltaképpen hagyományosak (mivel a kommunikáció a cél, az anyanyelvet pedig nem szabad használni), ezért módszerük rokon minden olyan korábbi eljárással, amely fonetikai, vagy reform, vagy direkt, vagy természetes, vagy pszichologizáló stb. néven ismertté vált. Jelen könyv olvasói még feltehetően emlékeznek arra, hogy mekkora különbség volt Heness és Sauveur naturális módszere vagy az ugyancsak szerzőpáros Berlitz és Joly eredeti direkt módszere, illetve a transzkripciókkal és gyötrelmes kiejtési gyakorlatokkal telezsúfolt fonetikai módszerek között. Am a távolság bizonyára megszépíti a tényeket, és lekerekíti az éles kontúrokat. Krashen és Terrell természetes nyelvtanítási elképzelése (the Natural Approach) nem a száz évvel ezelőtti elképzelésekkel, hanem inkább a kortárs kommunikatív nyelvtanítással és a különféle nyelvelsajátítási elméletek következményeivel rokon. Ebben a természetes módszerben a hangsúly nem a kérdésekkel-ismétlésekkel kiváltott nyelvi produkción van, hanem inkább a befogadáson. A befogadás szintje szabott: mindig csak kevéssel nehezebb a jelölt szintjénél; az igazi küzdelem ezért a mennyiséggel folyik, amelyhez figyelemre és érzelmi elkötelezettségre van szükség, hogy a bemeneti anyagból befogadott anyagot rögzítsük. A természetes megközelítés lényege, mozgatórugója tehát a **megértés**: ez a befogadás kapuja.

Krashen tanulásról és elsajátításról szóló elméleteiről már részletesen szoltunk (III/7.4.), ezért az öt hipotézis ismeretét itt most tudottnak tekintjük. Ennélfogva kevéssé meglepő, hogy a módszernek nincs nyelvelmélete, mindvégig a **jelentés** befogadása áll előtérben (hiszen egy megértésen alapuló módszerről van szó). A **szókincs** a **fontos**, ez a nyelv veleje, amelyhez képest a nyelvtan csak afféle mutatóvány, hogy miként kell beállítani a lexika elemeit ahhoz, hogy jól közvetítsék az eredetileg elképzelt üzenetet. A nyelv csak egy jármű, egy szerkezet a kommunikatív jelentés, a tényleges üzenetek szállítására. Mint közismert, Krashen hipotéziseiben szembeállítja az elsajátítást és a nyelvtanulást, a kettő közül az elsajátítást preferálja, ezért nem meglepő, hogy a természetes módszernek hagyományos értelemben vett tanuláselmélete sincs. Az elsajátítás és tanulás szembeállítás Krashen elméletében hamis ellentét, ő ugyanis kizárja azt, hogy a tanulás is eljuthat az elsajátítottság (megtanulás) szintjére. Tévedését csak csekély mértékben enyhíti az a tény, hogy Krashen az Egyesült Államokban, iskolai környezetben csak ritkán találkozhatott a megtanultság személyes jellemvonássá vált csúcsaival.

A **természetes módszer** kezdőket kíván középfokú szintre eljuttatni. Osztálytermi gyakorlatában audiovizuális támogatással használ fel minél több tananyagot, amelynek célja a lehető legszélesebb körű szókincs bemutatása a hallás- és olvasásértés segítségével. A tananyag érdekes és változatos kell legyen, stresszmentes, a beszédet pedig nem kell tanítani, hanem meg kell várni, amíg spontán kibuggyan. Hozzá kell tennünk azt, hogy az osztálytermi megvalósításban már inkább Terrell tapasztaltsága és szelíd eljárásai fedezhetőek fel. A tanár lassan és jól kivehetően beszél, kérdéseket tesz fel és egyszavas válaszokat is elfogad; először az eldöntendő kérdéseket kezdi, majd a vagy-vagy kérdésekre tér át, amelyekre a diák azzal a szóval is tud válaszolni, amelyet a tanár már használt. A szemléltetőeszközök a kérdések megértését szolgálják, és a diákoknak csak akkor kell egy szót aktívan használni, ha már többször is hallották. Meg kell tanulniuk, hogy miként kell ismételésre vagy további magyarázatra kérni a tanárt, nyelvi produkciójukban nem baj, ha hibás a nyelvtan vagy a szóhasználat, amennyiben mondandójuk még érthető. A kurzust általában a diákok szükségleteinek felmérésével kezdik, és pontosan meghatározzák, hogy mi az, amit egy száz- vagy kétszáz órás kurzus végén majd képes lesz megtenni a diák (de azt is elárulják, hogy mi lesz az, amit nem: például nem fog még tudni telefonon társalogni; nem fogja megérteni az anyanyelvűeket, ha egymással beszélnek stb.). A tanterv az alapvető kommunikációs készségeket veszi célba, amelyek között nemcsak szóbeli, hanem írásbeli célkitűzések is szerepelnek (például levélírás). A témák megválasztása azt célozza, hogy az érzelmi szűrő lent maradjon, vagyis motiváló, stresszmentes, az önbizalmat növelő tananyagokra van szükség. Nyelvtani tudatosításra semmilyen kísérlet nem történik, a jellegzetes nyelvtani szerkezetek kiválogatását maga a tematika és a szöveg kiválasztása „intézi el”.

Már a fentiek alapján is nyilvánvaló, hogy Krashen és Terrell természetes nyelvtanulási elképzelése semmiféle módszertani újítással nem járt: gyakran vesznek át eljárásokat más módszerek gyakorlatából. Krashen elméletének megfelelően a tanár dolga az osztály szintjéhez képest bemeneti anyag találása, szüntelen ömlesztése, amelyhez képest másodlagos a tanulói produkció fejlődése a hallgatástól az egyszavas, majd többszavas megszólalásig. Ebben az elsajátítási környezetben az érdeklődés felkeltése, a barátságos hangnem, a módszertani megoldások változatossága a legfontosabbak, ezért a természetes módszer tanára jelentős időt áldoz a megfelelő tananyagok kiválasztására, előkészítésére, bemutatására, az adott anyag hasznosságának kiértékelésére (vagyis elvet, illetve megtart tananyagokat). A természetes tananyag-felhalmozódás azonban nem a természetes módszer kiváltsága.

A szerzők által bemutatott tényleges osztálytermi feladatokban mindent fellelhetünk a cselekedtető módszer elemeitől Pestalozzi tárgyakkal manipuláló módszeréig – a képi és a tárgyakkal történő szemléltetés ugyanolyan gazdag, mint a korai direkt módszerekben vagy a hatvanas évek audiovizualitásában. A módszer legközelebbi történeti rokonai mégis a nyolcvanas évek szituáció-központú, illetve kommunikatív nyelvtanítási irányjaiban lelhetők fel.

A kommunikáció középpontba állítása, valamint a jelentés fontosságának hangsúlyozása Krashen és Terrell módszerét kétségkívül rokonítja a nyolcvanas évek egy másik irányzatával, amely mint módszer vagy elmélet a **nyelv egészlegességét** kívánta megőrizni a tanítás során (the Whole Language Movement). Olyan eredeti szövegek olvasásán

alapuló módszerről van szó, amely ellenzi a „dekódolást” és minden olyan eljárást, amely a nyelv egészlegességét lebontja, széttöri, analizálja. Ez a módszer eredetileg az anyanyelvű írás-olvasás tanításában fejlődött ki a funkcionális analfabetizmus megfékezésére, humanisztikus és konstruktivista pedagógiai elméletek hatására. A tanítás autentikus tananyagokon folyik, egyénileg differenciáltan, kollaboratív körülmények között. A tudást a diákok nem készen kapják, hanem csoportban együttműködve konstruálják; cselekedve tanulnak, egymással együttműködve, kevert csoportokban, projektekben tevékenykednek. Ezt a módszert is érdekli a diák osztálytermi lelkiállapota, attitűdjei, az együttműködés fokozatai, hatékonysága, a hibákat pedig a tanulási folyamat részének tartják, és nem sikertelenségnek. A diákok saját maguk is produkálnak szövegeket, az írás tanítása folyamatorientált; az olvasásban pedig pedagógiai céllal írott tankönyvek helyett **eredeti irodalmat** használnak, amelyben egyaránt van szépirodalom és tényirodalom. Magasabb szinten azonos szövegek fordításváltozataival is foglalkoztak, tanulási párhuzamos szövegelemzésekben (Rodgers, 1993).

Az olvasás középpontba állítását, valamint a fenti két módszer egyfajta rokonságát azért kellett megemlítenünk, mert Krashen 1993-ban egy **olvasási hipotézissel** (Krashen, 1993) próbálta kibővíteni nyelvelsajátítási elképzeléseit (vö. Bárdos, 1995). Krashen főként vietnámi menekülteken próbálta ki amerikai iskolákban az olvasás fejlesztő hatását, amely szerinte jobb stílust alakít ki az írásban; pontosabb nyelvtannal, szókinccsel és helyesírással, mint bármi más; sőt, ekképpen a hagyományos tanításnál is hatékonyabb. Krashen mindvégig kiváló volt tudományos műszavak alkotásában, hiszen mennyivel jobban hangzik az FVR (free voluntary reading), mint az egyszerű extenzív vagy otthoni olvasás. Az általa vizsgált olvasás valójában nem otthon, hanem az iskolákban, külön az erre a célra berendezett, nyugodt és kényelmes olvasási sarkokban folyt, órák között vagy délután, spontán jelleggel (ezért aztán az egyszerű olvasás kifejezés helyett mi is kereshetnénk hangulatos terminológiát: „mi az a szüntelen, önkéntes szabadolvasás” avagy mi a szösz?). Történeti tény és kuriózum ma már, hogy mind Rodgers, mind Krashen a kilencvenes évek derekán járt Magyarországon, sőt a Veszprémi Egyetemen is, ahol mind hallgatóink, mind oktatóink esetében meggyőződhetek a nyelvpedagógiai tudatosság magas szintjeiről (Bárdos, 1995).

Amennyiben a természetes nyelvelsajátítást, illetve az egészséges nyelvet középpontba állító módszerek pedagógiai szemléletét gazdagítani kívánnánk, akkor könnyen beemelhetnénk ide a pedagógiai megoldások körében igen népszerű **kooperatív módszereket**, amely tanulóközpontú módszereknek lényege a kooperatív társalgás, a beszédre születtség elvének szociális cselekedetekkel történő megerősítése, amely a gyakorlatban páros és kiscsoportos munkaformák segítségével, maximális hatásokkal zajlik. Nem kétséges, hogy mindhárom elképzelés, amelyet ebben a fejezetben bemutatunk, viszonylag jól körülírható nyelvi kompetenciákat kíván megvalósítani. Erőfeszítéseik azonban nem jártak minden területen azzal az eredménnyel, hogy kielégítették volna az úgynevezett **kompetencia alapú tanítás** kategóriáinak elvárásait. Valójában egyáltalán nem meglepő, hogy a különféle tanítási folyamatok célképzeteit megragadó, a végső teljesítményt illusztráló leírások nehezen tudtak összhangba kerülni a bemeneti és csakis a bemeneti anyagra koncentráló módszerekkel. Továbbá azt is megkockáztathatjuk, hogy az eddig említett módszerek esetében (1.1.) a nyelvtanításra történő alkalmazás esetleges,

véletlenszerű, nem lényegi. Ennek következtében célszerű visszatérnünk olyan eljárásokhoz, módszerekhez, nyelvtanítási elképzelésekhez, amelyek szorosabb kapcsolatban állnak a nyelvek tanításával. Újra hangsúlyozzuk, hogy az itt következő irányzatok legcélszerűbben a kommunikatív nyelvtanítás egy-egy speciális alkalmazásának foghatók föl.

1.3. A frazeológiai (vagy „lexikai”) módszer

A kilencvenes évek szinte egyetlen forradalmi megújulása – jóllehet mindvégig a kommunikatív módszer keretein belül – egy **szókincsközpontú** nyelvtanítási irányzat, az ún. **„lexikai” módszer** volt. Ez a módszer nem kívánt nyelvtani szabályokkal foglalkozni, de még a kommunikatív eljárások által olyannyira kedvelt beszédfunkciókkal és nyelvtani jelentéshálókkal sem, ehelyett erőfeszítéseit a szókincsre vagy még inkább **az állandósult szókapcsolatokra** irányította. A módszer nem kívánt szétválasztani egybeforrt, egybetartozó vagy gyakran együtt szereplő szavakat, és az egybefüggő nyelvdarabok, beszédcsontok segítségével nemcsak a beszéd folyamatosságát kívánta növelni, hanem a megfelelő beszéddarabok ismétlődésével az autentikusság érzését is fokozta a beszédpartnerekben. Az elképzelés alapelveit leginkább (betűrendben) Lewis (1993, 1997, 2000), Nattinger–DeCarrico (1992), illetve Willis–Willis (1990) munkáiból ismerhetjük meg a leghitelesebben (amennyiben saját tapasztalatainktól eltekintünk, ami kizárt). Jobb, ha már az elején leszögezzük, hogy a szólásokra, gyakori kifejezésekre, híres emberek közhelyévé vált mondásaira stb. való támaszkodás leleménye majdhogynem egyidős a nyelvtanítással: ehelyütt a latin- és görög-tanításban évszázadokig használt lecke-előkészítések (praelectio) glosszarészeire emlékeztetjük az olvasót, amely megmagyarázta a gyakori kifejezéseket nyelvtani, nyelvhasználati és kultúrtörténeti szempontból egyaránt, amellyel – modern kifejezéssel élve – bizonyos pragmatikai igényeknek is képes volt megfelelni. Ez a mostani, századvégi, Magyarországon is meglehetősen népszerűvé vált **frazeologizáló** módszerváltozat többtele abban áll a régi időkhoz képest, hogy modern korpuszlingvisztikai eszközök segítségével sokkal többet képes mondani kollokációkról, klisékről, közhelyekről stb., valamint használatuk körülményeiről és gyakoriságukról, mint amit eddigelé a hagyományos szótárakból megtudhattunk vagy a valós életben megsejthettünk.

A szerzők közül többen is (jelesül Nattinger–DeCarrico, 1992) műveikben részletesen latolgatják azokat a lehetőségeket, hogy miként lehet ezeket az állandósult szókapcsolatokat (szerintük lexikai frázisokat) a diskurzus segítségét, irányítását, gondtalan futását biztosító eszközökként felfognunk; nemkülönben részletesen foglalkoznak azokkal a lehetőségekkel, hogy ezek az állandósult szókapcsolatok miként segíthetik **az alapkészségek integrált fejlesztését**, a szóbeli és írott diskurzus hatékonyságának emelését. A társalgásban mindig előnyt élveznek azok a diákok, akik az ilyen beszédformulákat, az ilyen „előregyártott” (és ezért előre megtanult) elemeket képesek rugalmasan és gyorsan alkalmazni. A modern számítógépes korpuszok, amelyek több millió szót tartalmazó szövegmenyisígen alapulhatnak, ma már egy pillanat alatt képesek megmutatni egy szó vagy szócsoporthoz, esetleg egybeforrt kifejezés előfordulásának környezetét és gyakoriságát is. Ennek következtében sokkal nagyobb biztonsággal nyilatkozhatunk a nyelvekben

a nyelvtanulóknak általában nehézséget okozó idiómákról, hasonlatokról, társalgási fordulatokról, két- vagy háromtagú, mindig egyformán használt kifejezésekről a megfelelő **konkordanciavizsgálatok** segítségével. A nyelvtanítás történetében járatos olvasó most azt várja, hogy újból meg kell hallgatnia West majdnem nyolcvan éves érveit a szógyakoriságról (Prendergastról nem is beszélve). Erre nem kerül sor, bár tény és való, hogy egy egymilliós vagy akár többmilliós szövegmintán alapuló szókincs leggyakoribb 500-700 szavának mindig sikerül a szöveg 70–75%-át lefednie. Ebben tehát különösebb változás nincs, a birkózás nem ekörül folyik. A probléma az, hogy ennek az új „lexikai” megközelítésnek nincs használható tanulásmélete (minthogy a fontos állandósult szókapcsolatok felismerése a tananyagban nem jelenti azt automatikusan, hogy ez a sok kifejezés hosszú távon meg is tapad a tanulóban). Márpedig az anyanyelvi beszélő százezres nagyságrendben ismer ilyen kifejezéseket, nyelvtudása ettől párnás, és nem fapados, mint a legjobb nyelvtanulóé akár (amennyiben ezek a kifejezések még egyáltalán érthetőek a mai magyar nyelvben). Ráadásul ennek az irdatlan mennyiségű autentikus frazeológiának a tanár vagy az általa választott anyagok (kutatások szerint inkább az előbbi) a hiteles forrásai, és az osztálytermiség tervezést és szegmentálhatóságot követel. Az ilyen curriculum felépítése, hagyományos kifejezésekkel élve, a **lexikának** és nem a nyelvtannak biztosít primátust (pl. Willis–Willis, 1989). A tapasztalatok szerint az ilyen kurzusok akkor működnek a legjobban (vö. Lewis, 1997), ha az anyagok feldolgozása meglehetősen nagy tanulói autonómia segítségével zajlik, feladatcentrikusan, ami nem nélkülözi a feladat elvégzése után az elemzés és értékelés fázisait. Ez a számítógépes szoftveralkalmazásokkal tarkított nyelvi kaland emlékeztet a kognitív módszer szaknyelvi szövegrejtvényeire, de a tanuló rendelkezésére álló technikai apparátus alkalmasint már jóval fejlettebb, ugyanakkor nehezebben hozzáférhető, mint az akkor sétáló enciklopédiának tekintett nyelvtanár. A mai magyar iskolák műszaki felszereltsége azonban az EU-s csatlakozás, a Világ-Nyelv Program vagy a bevezetendő nulladik évfolyamok dacára sem olyan fejlett, hogy diákjaink számára egy önálló és távirányított, gépekkel támogatott idegen nyelvi barlangfeltárást kínálhassunk. A „hagyományos” nyelvtanár hagyományos nyelvkönyvét is átalakíthatja ebből a szempontból (amennyiben hisz a lexikai módszer elveiben), kibővítheti diákjai nyelvi repertoárját a valóban fontos frazeológiai egységekkel, érzékennyé teheti diákjait ezekre a kifejezésekre, és arra is ráveheti őket, hogy némi különmunka segítségével külön szótárban vezessék az el nem felejtésre kárhozott idegen nyelvű kifejezéseket.

Technikai szempontból célszerű felsorolni néhány olyan állandósult kifejezést vagy szókapcsolatot, amelyet a frazeológiai módszer hívei célba vettek. Szerepelnek ezek között az **idiomatikus kifejezések, közhelyek** (pl. fűbe harap, nem hajt a tatár), a szokatlan szórendű, erős érzelmi töltést hordozó kifejezésekkel (pl. le a futballistákkal). Idetartoznak természetesen a különféle **kollokációk** is (pl. mi a fene, ami azt illeti – bár a magyar nyelvben agglutinatív jellege miatt számos ilyen kifejezés [lexikai frázis] csak **összetett szó**: dióhéjban, úgyszólván, viszlát stb.). Az egyszerű **társalgási formulák** között rendkívül sok fixált kifejezéssel találkozunk („ezer éve nem láttalak”, „de jó, hogy látlak”, „na ugye megmondtam”, „hagyjál már” stb.). Számos olyan kifejezést is használunk, amelyekkel a szöveget építgetjük, irányítgatjuk (pl. „az a véleményem, hogy”, „engedjék meg, hogy azzal kezdjem, hogy”, „ez arra hasonlít, mintha”, „minél inkább, annál inkább”).

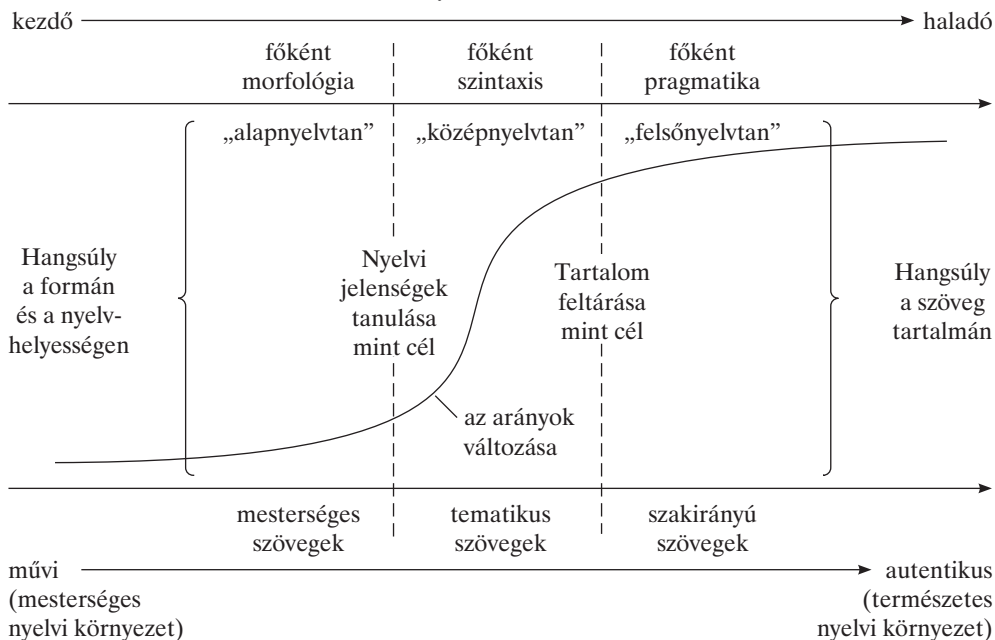
Természetesen eddig is foglalkoztak a nyelvtanárok ilyen kifejezések megtanításával – a módszer újszerűsége abban áll, hogy ezeket a kifejezéseket bizonyos pragmatikai célok megvalósításának érdekében használjuk. Ilyen lehet az udvariasság elvárásainak teljesítése, a kooperáció betartása, a beszélő szándékának egyértelművé tétele, a társalgásban részt vevők relatív távolságának érzékeltetése stb. Nem kétséges, hogy a szókincsfejlesztést és a beszéd folyamatosságát célba vevő, **lexikaközpontú frazeológiai módszer** számos esetben kiváló eredményeket hozott, és az sem lehetetlen, hogy a különféle szaknyelvekre történő alkalmazásaiban mind a kétnyelvű, mind a feladatcentrikus nyelvtanításban áttörésekre képes. Alkalmazása nem lebecsülendő módon segíti a nyelvtanítás multikulturalitásának tudatosulását és egyben ennek megőrzését.

2. Tartalomközpontú nyelvtanítás (content-based instruction, CBI)

Igazi mondvacsinált műszó, amely az eredetiben is sután hangzik, amolyan fából vas-karika. Nagyon nehéz lenne ugyanis olyan oktatást kitalálni (nemcsak nyelvit), amelynek nincs tartalma; a tartalom fontosságát pedig egy külön elnevezésben hangsúlyozni értelmetlennek tűnik. Az igazi magyarázatot nem is érrefelé kell keresnünk, hanem abban a jól ismert jelenségben, hogy a nyelvtanulás során a nyelvre, **nyelvi jelenségekre**, illetve a nyelv által közvetített **tartalomra való figyelés arányai** a tanulás/elsajátítás előrehaladtával mintegy kiegészítik egymást: amikor az egyik csökken, a másik nő (leginkább a klasszikus ogiva S betűjére emlékeztetően). Először ugyanis alig látjuk a fától az erdőt: az új nyelv furcsaságai, főként fonológiai, morfológiai, szintaktikai sajátosságai mint közvetlen **nyelvtanulási célok** jelennek meg, és kevésbé törődünk azzal, hogy miről is szól a történet. Nem egyetlen minőségi átsapás, hanem éppenséggel több szinten többszöri váltás eredményeképpen a nyelv egyre bonyolultabb, esetleg egyre speciálisabb jelentésviszonyok közvetítésének eszközévé válik, és az arányok megfordulnak: sokkal többet foglalkozunk a **tartalom, a célnyelvű mondanivaló** megfejtésével, mintsem a felfedezést segítő nyelvi sajátosságokkal.

Az alapvető nyelvtani jelenségek és formulák tisztázása, illetve egy limitált, de nagy gyakoriságú szókincs elsajátítása után, valahol a középfok és a felsőfok között bekövetkezhet egy viszonylag ugrásszerű fejlődés, elsősorban egy jelentős szókincsbővülési, kollokációs-idiomatikus-frazeológiai fejlődést követően, amelynek eredményeképpen a szakmai, művelődési, kulturális stb. tartalom egyértelműen előtérbe kerül (bár ebből nem következik a nyelvi jelenségek tudatosításának háttérbe szorítása). A fentiek értelmében a tartalomra figyelő, a célnyelvű anyag elsajátítását kitűző módszerek egytől egyig a haladó vagy felsőfokú nyelvtanulás világába tartoznak, és lehet, hogy azért olyan „ismeretlenek” Magyarországon, mert ezeket a szinteket az iskolákban el sem érik. A megállapítás célzatos, ugyanakkor félrevezető, hiszen Magyarországon évtizedek óta igen magas szinten foglalkoznak a szaknyelvek oktatásával, amelynek művelői joggal kérdezhetik most (külföldön a nyolcvanas évektől datált tartalomközpontú nyelvtanításra

11. ábra: A nyelvi jelenségekre és a tartalomra figyelés arányainak szemléltető ábrája a nyelvtanulásban



hivatkozva), hogy mi ebben az új. Hiszen a tematikusság nagyon tudatosan (országismerettel és kulturológiával bezárólag) már a **direkt** módszerben megjelent, a szöveg tartalmának felfejtése meglehetősen nyilvánvaló a **mentalista** módszerekben. Véleményünk szerint az újdonságot ebben az esetben nem az elgondolás vagy a már fent tárgyalt arányok újbóli felismerése jelenti, hanem a **kommunikatív** nyelvtanítás irányelveinek megjelenése a tartalomközpontú nyelvtanítás osztálytermi alkalmazásaiban. Arra azonban már most fel kell hívni a figyelmet, hogy a **tartalomközpontú nyelvtanítás** (mint azt a neve is mutatja) nem egyetlen módszer, még csak nem is egy megközelítés, hanem különbözőféle nyelvtanítási elképzelések laza szövetsége, időnként összefonódása, amelyek azonban nem tömörülnek jón vagy dór oszlopokká, hanem inkább olyanok, mint egy szőlőlugas, amelynél már azt is érdemes tudni, hogy még ez is a lugashoz tartozik. Magyarán bemutatunk néhány lehetséges irányzatot a tartalmat preferáló nyelvtanítási elképzelések közül, de nem árt, ha már itt rögtön leszögezzük, hogy a klasszikus tartalomközpontú nyelvtanítás leginkább elismert és eredményes formái **kétnyelvű** nyelvi környezetekhez kötődnek, ahol a másik nyelvbe merülés kívánatos állapota majdhogynem mindennapi élmény. Ezért talán nem túlzás kijelenteni, hogy Magyarországon a tartalomra fókuszáló nyelvtanítás haladó nyelvtanulók esetében döntően **tantervi** kérdés, ugyanis a tematikus (témákat megvitató) célkitűzések a középiskolákban, vagy a szaknyelvet feltáró célkitűzések a felsőfokú intézményekben vagy a szakirányú fordító- és tolmácsolásben egyaránt besorolhatóak a tartalomközpontú nyelvtanítási eljárások lugasába. Magyar kontextusban természetesen külön fejezet illetné meg a két tannyelvű iskolákat, amelyeket

12. ábra: A tartalomközpontú nyelvtanítás sávszélessége

| CÉL | |
|---|---|
| a tartalom elsajátítása | nyelvhelyesség, szabályok stb. elsajátítása |
| <p>The diagram illustrates a spectrum from a positive pole (+) on the left to a negative pole (-) on the right. A long double-headed arrow spans the entire distance. Below this, a shorter double-headed arrow is centered, with a curly bracket underneath it. Below the bracket, the text reads: 'a tartalomközpontú nyelvtanítás és elsajátítás sávja'.</p> | |

+ = a nyelvtanítás fókuszában a tartalom áll.

- = a nyelvtanítás fókuszában nem a tartalom, hanem a nyelv áll.

itt most csak annyiban érintünk, amennyiben ez a tartalomra koncentráló nyelvtanulási elképzelések megértéséhez szükséges (vö. Vámos, 1998: 38–42).

Összességében megállapíthatjuk tehát, hogy a tartalomra összpontosító nyelvtanítási eljárások egy skála végpontját jelentik, amelynek ellenkező végén a nyelvi jelenségekre figyelő, az esetleges tartalmakat csak véletlenszerűnek tekintő nyelvtanítási eljárások állnak: az arany középút azonban ebben az esetben is lehetséges.

Mint gyanítható, minél közelebb kerülünk a pozitív jelhez, annál inkább célnyelv közeli régiókban mozgunk: mindez tanítványainktól közel anyanyelvi szintű idegennyelvtudást kíván. Ezzel szemben a másik véglet arra enged következtetni, hogy ott a belépés viszonylag alacsony nyelvi szinteken is lehetséges. A tapasztalati tények nem mindig igazolják az ilyen kristálytisztának tűnő elvi megfontolásokat. A hetvenes évek egyik érdekfeszítő szaknyelvi vitája (ELTE TTK Lektorátus: Szulyovszky kontra Seprődi, dokumentumok nem maradtak fenn) éppen ezt a kérdést feszegette: tanítsuk-e meg viszonylag tisztességesen az általános nyelvet (Seprődi), vagy pedig eresszük rá mindjárt a diákokat a szaknyelvre, hiszen ők úgyis tudják, hogy miről van szó (Szulyovszky). A heves vita fő oka egyébként az időnyerés volt, hiszen abban az időben a hallgatók többsége egyetemi tanulmányai alatt a kötelező oroszon kívül még egy nyugati nyelvből is szaknyelvvél bővített nyelvvizsgát kívánt tenni. A kérdés mindmáig eldöntetlen, és nem is fenyeget az a veszély, hogy egyhamar empirikus anyagokhoz jutunk, hiszen a legtöbb felsőoktatási intézményben nincs komolyan figyelembe vehető szaknyelvi képzés. Márpedig ez a tény hosszú távon összeférhetetlen a tartalomközpontú nyelvtanítás célkitűzéseivel, megvalósíthatóságával. Eljött az ideje, hogy egy-két képzést közelebbről is megvizsgáljunk.

2.1. Tematikus tanterveken alapuló nyelvi kurzusok

A nyelvtanítás történetét ismerő szakértők számára (és immáron az olvasó is az) közzismert, hogy különféle korszakok és irányzatok a tananyagok elrendezésének különféle eszményeiben hittek, sőt, egyes nyelvtanítási módszereket éppen a tananyag-elrendezés

jellegettségével lehet jellemezni (például strukturális, analitikus nyelvtani, beszéd-funkciókon és nyelvtani jelentésen alapuló stb.). Természetesen minden tananyagnak van valamilyen tartalma, jóllehet ez a tematika gyakran széteső, véletlenszerű, képes magazinokra emlékeztető. Az első valóban **tematikus tantervek** a direkt módszernek köszönhetőek: ezek között egyaránt ismeretes a társalgási témakörökön (bankban, szállodában, vasútállomáson, évszakok és ruházkodás stb.) vagy pedig valamely országismereti tematikus soron (földrajz, történelem, irodalom, művészetek, kulturális jelenségek stb.) alapuló tantervek. (Ebben az esetben persze eltekintettünk az olyan korabeli világszemléletet bemutató tematikus munkáktól, mint Comenius Orbis Pictusa vagy akár Apáczai enciklopédiája). A kérdés inkább az, hogy az ilyen felépítésű, de egyértelműen a nyelvi jelenségekre (főként lexikára) összpontosító kurzusokat, tananyagokat tekinthetjük-e a tartalomközpontú nyelvtanítás részének. Véleményünk szerint egészen addig nem, amíg a kurzusnak nem az a célja, hogy az illető a kurzust követően az adott ország történelméről, földrajzáról, kulturális szokásairól, művészettörténetéről stb. adjon számot. Természetesen nagyon sok függ attól, hogy ezek a tematikák milyen szintűek, akárha a nyelvi megoldások, akárha a tartalom mélysége szempontjából. Itt megint belegabalyodunk abba a problematikába, amelynek fő törvényét alig egy oldallal korábban sikerült megsejtenünk, hogy tudniillik nyelv és tartalom viszonya még a szemléltetés kedvéért sem választható szét büntetlenül. Nem követhető ugyanis nyomon még egy jó kommunikátor számára sem az a számtalan „csereakció”, amelyet a tágabb értelemben vett nyelvtan, nyelvhelyesség és a lexikai, szemantikai kínálat lehetővé tesz: a határvonalak időnként elmosódnak. A nyelvtanítás osztálytermi alkalmazásaiban talán akkor lépnénk át egy határvonalat a tartalomközpontú nyelvtanítás irányába, ha a tananyagnak legalább egyes moduljait a célnyelven kérnénk számon, és az sem lenne baj, ha ezt a számonkérést nem a nyelvtanár, hanem a célnyelvet jól ismerő szaktanár tenné meg. Mekkora az esélye annak, hogy a szaktanárok jól tudjanak nyelveket egy olyan országban, ahol az elvárások mindig meghaladják az odáig elvezető utak biztonságosságát, mert nem létezik részleteiben kidolgozott idegennyelv-oktatási politika? Ennek következtében haldoklik a már korábban emlegetett felsőfokú szaknyelvi képzés, pedig ez lehetne az a sárga klinkertéglás út, amely elvezet a többnyelv-tudás varázslatos palotájába, ehhez azonban a „tudomárok”-nak is le kellene ereszkedniük elefántcsonttornyokaikból a nyelvtanárok mellé, mert a komoly szaknyelvoktatás csoportos tanítást, tanári teameket kíván.

2.2. A szaknyelvtanítás mint tartalomközpontú nyelvtanítás nem célnyelvű országokban

Az előbbi kitérő nyilvánvalóvá tehetné olvasóink számára, hogy a legtöbb magyar – szerencsés esetben – viszonylag szerény szókincs, ám kognitíve viszonylag teljes nyelvtan segítségével jut a szaknyelv közelébe. Nyelvpedagógiaiilag leginkább egy mentalista, megújított nyelvtani-fordító módszer alkalmazása a kézenfekvő, némi audiolingvális drillezéssel – a képlet hosszú ideig ez volt, a csekély óraszám és a kihasználatlanul nagy szellemi kapacitás közös eredőjeként. A fentiek közül legfeljebb a csekély óraszám maradt ugyanaz, de az elvárások másminyenek. Ez nem azt jelenti, hogy többé már nem kell

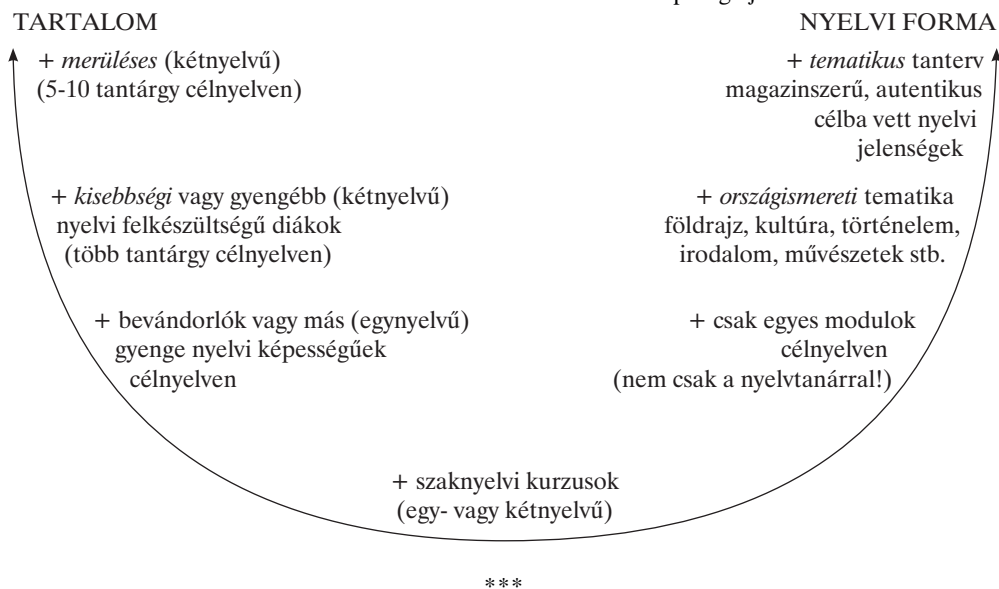
megtanítani azt, hogy egyenlő oldalú háromszög (vö. Bárdos, 1975), hanem lehet, hogy éppen pármunkában vagy csoportosan, információcsere segítségével kell elrendezni (maradjunk a témánál) a háromszög típusait, és közben ki is kell majd ejteni a szót. Különben nem tudjuk elkerülni az iskolai vagy autodidakta szaknyelvtanulás rettenetes csapdáját: „a szemén át tanulást”, ahol az így megismert szavak nem öltenek élő hangtestet, és akkor a konferencián feltett élő kérdés sem válik felfoghatóvá. (A jelen sorok szerzője mint szaknyelvi tankönyvszerző a szöveg funkcionalitásából következő logikával próbált matematikai szaknyelvet tanítani a Folkestone-i Living Language Centre többnyelvű osztályaiban, amikor a testület tagjai közül még csak nem is sejthettük, hogy ezt majd valamikor, valahol tartalomközpontú nyelvtanításnak fogják hívni. Bár célnyelvű környezetben többnyelvű, többkultúrájú osztályt tanítani mindig különleges dolog, a fenti matematikai szaknyelvtanítás legfeljebb az alsó határát súrolta a tartalomközpontú nyelvtanításnak, hiszen mégiscsak nyelvi jelenségekre koncentráltunk ott: nem állíthatjuk, hogy például a háromszögek osztályozása kognitíve új ismeretekkel szolgált.) Ebben a nyelvtanítási ágazatban akkor kerül sor igazi tartalomra összpontosító nyelvtanításra, amikor a jelöltet már sem szakmai, sem nyelvtani-lexikai ismeretei nem segítik a szöveg értelmének feltárásában. Éppen ezért megkockáztathatjuk, hogy Magyarországon igazi tartalomra fókuszáló nyelvtanításról akkor lehet beszélni, ha akár középiskolai, akár egyetemi szinten kéttannyelvűség van, amely egyébként a felsőfokú fordító- és tolmácsképzést is jellemzi. Ideálunk tehát mégiscsak egy olyan **célországbeli kétnyelvű környezet**, amelyben a jelöltek nyelvtudása közel anyanyelvi, függetlenül attól, hogy a közel anyanyelvűség oka kisebbségi lét, hátrányos helyzet, bevándorlás (bizonyos értelemben a [külföldi] egyetemi hallgató is az), stigmatizált nyelvjáráshoz tartozás vagy valamely más szociológiai, szociolingvisztikai körülmény. Vegyük szemügyre ezeket a külhoni dimenziókat is!

2.3. Tartalomközpontú nyelvtanítás a célnyelvű országban, kétnyelvűségben

Ilyen programnak tekinthetjük már vagy száz éve (de legalább de Sauzé Cleveland Planjétől kezdve) azokat az eljárásokat, amikor egy kétnyelvű országban – szinte a kódváltás tökéletesítése végett – a „gyengébbik” nyelven tanítanak egy-két tantárgyat (például kanadai angol gyermekeknek történelmet, földrajzot, pszichológiát franciául). Hasonló helyzettel állunk szemben akkor, amikor egy adott országban a kisebbségek tanulják az ország nyelvén a legtöbb vagy esetleg az összes tárgyat. Nem állíthatjuk, hogy ilyenkor nincs jelen olyan törekvés, amely a nyelvi kifejezés, a célnyelvű kifejezések változatosságát, gazdagságát növeli: éppen ellenkezőleg. Ilyen rejtőzködő, **burkolt** vagy egyszerűen csak be nem ismert **nyelvjavító programokra** anyanyelvű képzések esetén is sor kerül. Megint csak szembetalálkozunk az alaptörvénnyel: a gondolatilag mélyenszántó, igényesebb kifejtés nyelvileg is kifinomultabb formákat kíván. Talán éppen ez az oka annak, hogy számos olyan egyetemen, ahol a diákság többnyelvű és többkultúrájú tömeg, az alapkursusok ki nem mondott feladata éppen az, hogy nyelvi kifejezőerővel ruházzák fel a hallgatókat, és egyben kijelöljék azokat a (szak)nyelvi standardokat, amelyek birtokában lehetőség nyílik a diploma megszerzésére.

Figyelembe véve az eddig tárgyalt módszereket, eljárásokat, nyelvtanítási elképzeléseket, megállapíthatjuk, hogy a tartalomközpontú nyelvtanítás valójában egyfajta **sáv-szélesség**, amely nem ölelheti fel a tematikusság bármely tartományát. Inkább a szaknyelvi vizsgálódásokban figyelhető meg a nyelvi kifejezés és a specifikus tartalom szerves összefonódása, amely mint **szöveg** a tartalomközpontú nyelvtanítás **fő tápláléka**. A figyelem ekképpen újfent polarizálódik tartalom és nyelvi forma között: ebbe az ívbe sorolhatjuk be a tartalmat valamely formában preferáló nyelvtanítási eljárások különféle típusait.

13. ábra: Tartalomra fókuszáló kurzusok tipológiája



Amennyiben folytatjuk tallózásunkat az új nyelvtanítási elképzelések körében, azt tapasztaljuk, hogy a modern irányzatok nem kívánnak valamely „módszer” rabigájában sínylődni, nem is lehet őket ilyen elnevezésekkel illetni. A korszak legnépszerűbb nyelvtanítási mozgalma, a kommunikatív irányzat egyik metamorfózisaként létrejött **feladat-központú nyelvtanítás** olyan szélesre tárta kapuit, hogy egyesek szerint az előbb tárgyalt tartalomközpontú nyelvtanítás is a feladatközpontú nyelvtanítás egyik lehetséges megvalósulása. Kétségtelen, hogy a módszer mindig egyfajta beszűkülés, ugyanis következetes elrendezést jelent egy koncepció mentén. Állhatatos végrehajtása nem ismer kompromisszumot, viszont az az elvárása, hogy egyetlenegy koncepció keretében a nyelvtanítás sikeres lehet, túlzó. A modern nyelvtanár nem szívesen bíbelődik holmi koncepciókkal; megoldásai rövid távúak, célratorók, esetenként pontosabbak és gyakorlatiasabbak, mint egy-egy módszer hozadéka. Az elméleti hiányosságok, a szeszélyes eklektika, a nem mért vagy nem vizsgált eredményesség, hitelesség viszont nem azonnal szembeötlő kategóriák. Az esetleges eredmények, vagyis a tartósabb agyi átváltozások között csak úgy hemzseg a talmi, tovatűnő elem, műanyag álom, érzéki csalódás: ennyiben a tanári mun-

ka termékbemutatója összhangban áll korával. Egyvalami azonban bizonyos: a 21. század első, tág horizontú, mégis koncepciókat is kínáló nyelvtanítási elképzelése nem más, mint a kommunikatív nyelvtanítás folyamányaként létrejött feladatközpontú nyelvtanítás. Megértéséhez szemléletváltásra van szükség. Erre a szellemi kalandra hívjuk az olvasót a következő fejezetben.

3. Feladatközpontú nyelvtanítás

3.1. Laikus vélekedések és előítéletek

Amikor a tartalomközpontú nyelvtanítás mint szakkifejezés (Content Based Language Teaching, CBLT) megjelent, szép számmal akadtak olyanok, akik semmitmondónak találták a nevét, merthogy minden oktatásnak van tartalma. Nem meglepő, hogy ezt követően a feladatközpontú nyelvtanulás felbukkanása (Task Based Language Teaching, TBLT) az angolszász nyelvmetodika újabb vadhajtságának tűnik, amely elnevezésében már csak a ráfogás misztériumát őrizte meg, mivelhogy az osztálytermi tanítás emberemlékezet óta feladatsorokra épül. Ennélfogva a feladatközpontú nyelvtanítás nagyjából úgy hangzik a laikus számára, mintha azt mondanánk: kerek kerék, avagy fából vaskarika. Ráadásul a feladatokra fókuszáló nyelvtanítás egész tartománya főként elméleti vitáktól hangos, ugyanakkor a valóságban éppen azt figyelhettük meg, hogy a tanítás mindennapi gyakorlata inkább az ösztönösségből és nem az elméleti meggyőződésből vagy a kutatási eredmények ismeretéből merít (vö. Bárdos, 2001/c:18). Talán éppen ezért tisztán feladatközpontú nyelvi kurzusok még ma is csak korlátozott számban léteznek: a nyelvtanítási szakma igyekezett elhessegetni annak a rémét, hogy ezentúl majd nem nyelvi jelenségeket, hanem feladatokat kell válogatni, fokozatosság szerint sorba állítani, újszerű módszerekkel tanítani, és még inkább újszerű módszerekkel mérni a hatásukat. Mint számos más újítást, sikerült ezt is beskatulyázni, leegyszerűsítve bár valamely sémába gyömöszölni és a feledés homályába burkolni: így a nyelvtanárok többsége tovább lubickolhatott az úgynevezett PPP metodikák langyos holtágaiban... (Újabb angolszász terminológia: Presentation – Practice – Performance – minden olyan módszer, amely a megtanulandó anyagot **bemutatja**, majd utána **gyakoroltatja**, és végül elvárja, hogy azt megfelelő szinten **előadják** – egy töről fakad: kevés kivétellel idesorolható a nyelvtanítás-történet majdnem minden ismert módszere.) A feladatközpontú nyelvtanítás szakítani kíván ezzel a hagyománnyal, és igyekszik hidat verni a (feladatközpontú) kutatási eredmények és az ezek következtében elvárható nyelvpedagógiai alkalmazások között tapasztalható szakadék fölé. Az elkövetkezendőkben a feladatközpontú nyelvtanítás előzményeiről, kialakulásáról, elméletéről és gyakorlatáról, valamint várható hatásáról lesz szó.

3.2. A feladatközpontú nyelvtanítás előzményei

Feladatokra koncentráló, a hosszabb folyamatokat is feladatokra bontó, az egyes feladatok elemzésén alapuló tanítási módszerekről már van tudomásunk: a múlt század derekán szakirányú, főként ipari tréningeken használták ezeket az eljárásokat. A módszertani forrás – mint már annyiszor – a katonaság, ahol speciális egységet (task force) képeznek ki annak érdekében, hogy az adott feladatot a lehető legaprólékosabb kidolgozottság segítségével biztonságosan elvégezze. Ezért kell a feladatot alaposan elemezni (task analysis), és így válnak a kimerítő részletességgel elvégzett elemzés egyes tartományai „kiképzési tereppé”, vagyis a tréning szerves alkotórészeivé. A legapróbb feladatot is leltárszerűen feltérképezik (task inventory), rajzok és ábrák segítségével szemléletessé teszik, majd a feladat egyes elemeit sorra véve beazonosítják mindazokat a tudástartalmaidat, illetve készségeket, amelyek segítségével a feladat sikeres végrehajtása biztosítható. Mindeközben a feladatok egymásrataltságát, függőségét, a különféle szinteket, illetve a részfeladatok hierarchiáját is taglalják. A siker az elemzés alaposságán, a begyakorlottság minőségén, a szimuláció pontosságán stb. múlik, mint ahogy azt annyiszor láthattuk katonai feladatok végrehajtásáról szóló filmekben.

Ezenkívül feladatelemzésre támaszkodott a hatvanas évek népszerű **programozott** oktatása, és csoportos feladatmegoldás áll a **kompetenciák fejlesztését** tudatosan célba vevő nyelvtanítási módszerek gyűjtőpontjában is, amelyek a kommunikáció beiktatásával, hangsúlyozásával kívánták elérni a remélt kompetenciaszinteket. A mai feladatközpontú nyelvtanítás sem nélkülözhet olyan kategóriákat, mint az egyén vagy a csoport motiválása, **tájékoztatása** (vagy divatosabb szóval orientálása), illetve a feladat lebonyolításának a **megszervezése**, amely figyelembe veszi azt is, hogy a feladat megoldása közben az egyéneknek mint csapattagoknak vagy egész csoportoknak **alkalmazkodniuk** kell egymáshoz a feladat sikeres megoldása érdekében. Évtizedek óta adva volt tehát egy formális keret, amelynek didaktikai értelmességét egy létező gyakorlat bizonyította. A hetvenes években a már tárgyalt Moskowitz (1978), aki a tanulóira, főként a tanulók affektív tulajdonságaira figyelt, olyan feladatsorokkal kísérletezett, amelyek már a **humanisztikus nyelvtanítás** szellemében segítették a nyelvi elemek elsajátítását. Gyakorlatai közül nem egy ma is él. Ellis (2003: 32) Curran tanácskozó módszerét is ide sorolja, ez azonban tévedés, mert Curran nyelvi anyaggyűjtésének végső célja mindig az volt, hogy elegendő mennyiségű nyelvi példát szolgáltatson: vagyis a nyelvet a nyelv kedvéért produkálták.

Az első sikeres, bár rövid életű, feladatokra támaszkodó, illetve teljesen feladatokból álló projekteket majdnem tíz év választotta el egymástól. 1975-ben Malajziában vezettek be egy kommunikatív elvű tantervet, amely feladatokat tartalmazott. Ennél jobban dokumentált az ún. **Bangalore projekt** (Prabhu, 1987; Beretta, 1990). Ez a kisiskolások számára készült feladatterv mind pedagógiai célú, mind a valós életből vett feladatokat egyaránt tartalmazott (pl. megfelelő vonat kiválasztása a menetrendből mint valós feladat; lakás alaprajzának elkészítése leírásból mint pedagógiai célú feladat). Ezekhez képest meglehetősen hosszú időnek kellett eltelnie ahhoz, hogy a mai értelemben vett feladatközpontú tantervek és tananyagok megjelenjenek, gyakran mintegy álcázva, a kommunikatív nyelvtanítás leple alatt. Ilyenkor felmerül a szokványos kérdés: tekinthetjük-e a mai feladatközpontú nyelvtanítást a korábbi módszerek folytatásának. A rövid válasz erre a

kérdésre az, hogy nem, és ennek a „nem”-nek a kifejtése jóval több oldalt vesz majd igénybe, mint ha „igen”-t mondhattunk volna. Más a feladatok mérete és meghatározottsága, és az elképzelés létrejöttének kiváltó okai is merőben mások. Annyiban azonban az „igen” is jogos, hogy még mindig az osztálytermi keretekbe préselt nyelvtanulásról van szó, dacára minden tettetésnek, amely ezt a folyamatot elsajátításnak szeretné beállítani... Mindezek kifejtése azonban már a feladatközpontú nyelvtanítás elméleti kérdéseinek tárgyalásához vezet.

3.3. A feladatközpontú nyelvtanítás elmélete, létrejöttének kiváltó okai

A nyolcvanas évek elején úgy tűnt, hogy a **kommunikatív nyelvtanítás** minden olyan módszer ellenében lépett fel, amely a nyelvi formákra összpontosít, amelyeknek tanterve vagy tananyagai a nyelvi formáktól függő tagoltságot mutatnak. A kommunikatív nyelvtanítás a változtatások szükségességét egy újfajta tantervi elképzelés segítségével magyarázta, amelynek lényege a beszédfunkciók és a nyelvtani jelentések (functions and notions) egybekapcsolása (annak ellenére, hogy a két kategóriásor között egy az egyben megfeleltetések nem állíthatók fel). Amikor azonban az elméleti megújulást követően a kommunikatív nyelvtanításnak szembe kellett néznie a tananyagalkotás és az osztálytermi megoldások nehézségeivel, akkor az eredeti elképzelés szigorúsága jelentősen enyhült, a tananyagok elrendezésébe más szempontok is bekerültek (vagy még pontosabban visszakérültek: tematikus elv, nyelvtani szerkezetek szerinti felépítés stb.), aminek eredményeként (ahogy azt a IV. fejezetben bemutattuk) a kommunikatív nyelvtanítási irány meglehetősen eklektikussá vált. Olyannyira eklektikussá, hogy a feladatközpontú nyelvtanítás szélsőséges hívei között már a kommunikatív nyelvtanítás is csak egyike a nyelvi jelenségekkel manipuláló, azokra építő módszereknek.

A feladatközpontú nyelvtanítás a **jelentésre** összpontosít, ezért a feladatokat saját belső hierarchiájuk szerint rendezi el (nehézségi fokok), akár tematikus rendben, akár az elvégzendő gondolati műveletek szerint besorolva, vagyis az ilyen curriculum **kizárólag feladatokat** tervez, és a tananyag kizárólag feladatokból áll. Elképzelhető olyan nyelvtanítás is, amelynek a metodikája a kommunikatív nyelvtanításra emlékeztet, viszont menet közben számos feladatközpontú műveletet végeznek. Az ilyen feladatokkal tarkított hagyományos nyelvtanítás (task supported teaching) valahol félúton van a tényleges feladatközpontú eljárások, illetve a hagyományos nyelvtanítási módszerek között.

15. táblázat: Nyelvi, nyelvtani jelenségek és feladatok aránya

| „Hagyományos” módszerű nyelvtanítás
(a történeti módszerek)
fókuszban: a nyelvi formák | Feladatokkal segített nyelvtanítás (task supported)
(lehet a kommunikatív is ilyen) | Feladatközpontú nyelvtanítás
(task based)
fókuszban: a jelentés |
|---|---|--|
| Nyelvi, nyelvtani egységek a tantervben és a tananyagban | Nyelvi jelenségek és feladatok a tantervben és a tananyagban | Csak feladatok a tantervben és a tananyagban |

A nyelvi formákra alapozó tananyagok elaprózzák a nyelvi mondanivalót, ugyanakkor elvárják, hogy a tanuló minden ilyen apró nyelvi elemet hamarosan legyen képes hibátlanul előadni. Ez az elvárás ellenkezik az idegen nyelvek elsajátításának kutatásában tapasztalt jelenségekkel, ugyanis az elsajátítottság időpontjai, sőt sorrendisége is változó. Az előbbi az érés következtében, az utóbbi pedig azért, mert a különféle nyelvekbe és kultúrákba tartozók más-más sorrendben sajátítják el ugyanazt a célnyelvet. Ráadásul a bizonyított sorrendiségek is (például az első nyelv elsajátításban) csak statisztikusan igazak: az egyéni eltérés mindig lehetséges. Ha így szemléljük a nyelvtanítás történetét, akkor a tényleges elsajátítási sorrendek figyelmen kívül hagyása egyszerűen csak annyit jelent, hogy **akármely okos és elvszerű tantervi válogatás** és az ebből készített tananyag valamely kívülről ránk erőltetett valami, **külső kényszer**. A benne szereplő nyelvi egységeket valamely nyelvészeti megfontolás miatt használjuk úgy ahogy, ráadásul a nyelvi lebontottság miatt a jelölt előbb-utóbb kénytelen lesz a tanult nyelvi anyagokat **szintetizálni**. Az ilyen tananyagok elsősorban a nyelvi formát veszik célba, és ezeket a nyelvi elemeket a hagyományos PPP metodikák segítségével sajátíttatják el. Ezekkel a megállapításokkal már el is érkeztünk a feladatközpontú nyelvtanítás legfontosabb elveinek forrásvidékére. Ez a nyelvtanítási elképzelés először gondosan **felméri a diákok igényeit**, és tudomásul veszi, hogy a tanuló csak olyasmit képes megtanulni, amit fel tud dolgozni, amelynek megtanulására készen áll. Ugyanakkor a feladatokban nem egy lebontott, hanem egy egészes nyelvhasználatnak „vannak kitéve”, és a tanár munkája többek között abból áll, hogy ezt a nyelvi anyagot felfoghatóvá varázsolja (Krashen még éppen érthető, éppen felfogható [comprehensible input] szövegszintjeire utaltunk ezzel a jelzővel). Ebben az esetben persze a tanulóknak kell **analizálni** a nyelvet, és ez éppen a fordítottja mindannak, amelyet előbb az ún. szintetizáló módszerekről elmondhattunk. Nyilvánvaló, hogy a korábban emlegetett tartalomközpontú nyelvtanítás, kétnyelvű („merüléses”) nyelvtanulás vagy Krashen és Terrell (1983) természetes módszere a Wilkins (1976) által „analitikus”-nak nevezett kategóriába esik. Mindezeket az eljárásokat a jelentésre fókuszáló vagy **jelentéscentrikus nyelvtanítási irányzatoknak** is nevezhetnénk.

A fentiek alapján nyilvánvaló, hogy a **feladatközpontú nyelvtanítás** a nyelvi formákra összpontosító nyelvtanítási irányzatok ellenében jött létre. Attól azonban, hogy valami valaminek az ellenében jön létre, még nem lesz valami. Annál is inkább nem, mert a kétségek kívül jelentéscentrikus kétnyelvű oktatás alanyai hosszú évek alatt szerzett fluens nyelvtudásuk dacára sem tudtak az anyanyelvit közelítő nyelvhelyességet kifejleszteni. Talán jobb, ha mindjárt itt az elején kijelentjük, hogy a szélsőségeknek tűnő két véglet a **nyelvi formákra** koncentrálnó nyelvtanítási módszerek (focus on forms) és azon nyelvtanítási irányzatok között, amelyek **kizárólag a jelentéssel** kívánnak foglalkozni (focus on meaning), létrejött egy olyan kompromisszumos megoldás, amely a jelentéscentrikus nyelvtanítási elképzelésbe ágyazottan megenged egy-egy rövidebb, **nyelvi kódot tudatosító szakaszt** (focus on form) (vö. Doughty–Williams, 1998). (Más kérdés, hogy már évtizedekkel korábban is találkozhattunk olyan jelentésre összpontosító eljárásokkal, amelyek csak az adott jelentés kapcsán foglalkoztak a nyelvi kód tudatosításával, és csak olyan mértékben, amennyire az adott szituációban szükséges. Ezt a megoldást a hetvenes években funkcionális szaknyelvoktatásnak nevezték.)

Az elméleti elképzelések megértéséhez azonban még szükség van némi differenciál-diagnosztikai vizsgálatokra. Élesebben úgy is feltehetnénk a kérdést, hogy van-e a feladatközpontú nyelvtanításnak sajátos nyelvészeti koncepciója, illetve tanuláselmélete, amely a történetileg kialakult módszerekéhez hasonlatos. A feladatközpontú nyelvtanítás meglehetősen csínján bánik az olyan elvek hangoztatásával, amelyek segítségével az irányzat egységes elméleti keretbe helyezhető. Hol van már az az idő, amikor elvárható volt, hogy mind a nyelvészetben, mind a pszichológiában, sőt egymással is összhangban lévő elméletek alkalmazását mutassa fel egy módszer (pl. strukturalizmus és behaviourizmus az audiolingvális nyelvtanításban)! A feladatközpontú nyelvtanítási irányzatok mindegyike hangsúlyozza azt, hogy a célba vett tevékenységek középpontjában a valódi kommunikáció áll, és értelmes feladatok megoldása, amely motiválja és ezzel segíti is a nyelvtanulási folyamatot. Ezek a tulajdonságok közösek a kommunikatív nyelvtanítással, amelyben egyébként makronyelvészeti és szociálpszichológiai elvek összefonódása figyelhető meg. Mielőtt valaki hamis illúziókat táplálna, sietve leszögezzük, hogy a feladatközpontú nyelvtanításnak **nincs speciális nyelvészeti elmélete**. Azon túlmenően, hogy minden helyzetben hangsúlyozza a jelentés elsődlegességét, a feladatközpontú nyelvtanítás mindenevő: egyaránt használja a funkcionális, az interaktív, sőt még a strukturalista nyelvi modelleket is, mindig éppen azt, amelyik leginkább kézenfekvő. Az effajta elvtelenségnek a mai nyelvtanításban lehet gyakorlati haszna. Nem tekinthető nyelvészeti megfontolásnak az az elem sem, hogy a nyelvtanulás központi problematikája, egyben a haladás legszelesebb sztrádája a **lexika elsajátítása**. (Megújulását korábban leírtuk a frazeológiainak nevezett módszer keretében, V.1.3.) A beszédkonfúziók szorítását is csak így lehet leküzdeni: **az időbeli kényszer** gyógyszer a beszéd folyamatossága (amely újfent a lexika kiteljesedésével fokozódik). A **kölcsönösség**, az egymásrautaltság társalgásba fordítása az interakció készségét fejleszti, ezért a feladatközpontú nyelvtanítás a társas beszédtevékenységeket mint legkiválóbb nyelvfejlesztő terepet, kétségkívül előtérbe helyezi. Miközben újfent érzékelhettük, hogy a fenti elveket javarészt a kommunikatív nyelvtanítás is magáénak tekintheti, a feladatközpontú nyelvtanítás elméleti hátterében csak egy-két, a kutatásból beszűrődött elemet figyelhetünk meg, ezek azonban még nem szerveződtek részletezésre méltó nyelvészeti koncepcióvá.

Tanuláselméleti szempontból a feladatközpontú nyelvtanítás abból indul ki, hogy nincs nagyobb motiváló erő, mint a sikeresen megoldott nyelvi feladat. Az elsajátítás azonban **nem passzív** alapon indul el, mint ahogy Krashen elméletében úgyszólván elegendő a „nyelvnek kitettség”, hanem különféle **tevékenységformákban**, amelyeknek célja és kézzelfogható eredménye is van. E nyelvi tevékenységeken belül a produktív nyelvhasználat maga a legnagyobb nyelvfejlesztő erő, különösen akkor, ha a beszélőknek különféle jelentésvizszonyokat kell tisztázniuk egymás között. Tevékenység-központú tanulásról már korábban is hallhattunk (vö.: szovjet-orosz pszichológiai iskola: Vigotszkij, Leontyev, Galperin, Elkonyin, Davidov stb.), itt viszont inkább arról van szó, hogy **a feladat**, amelynek a nehézségi foka tanulási szempontból tervezhető, valójában **csak hordozója**, felkínálója annak **a nyelvi anyagnak**, amelyet el kell sajátítani: célja az autentikus célnyelvi minták bemutatása. Egy pillanatra sem szabad elfelejtenünk, hogy ezekben a feladatokban a tanuló hol a jelentésekre, hol a formákra összpontosít: miközben az előbbi inkább kognitív műveleteket tételez fel, addig a másik a nyelvhelyességre figyel,

amely alkalmasint a beszéd folyamatosságának kárára mehet. Régi tanári tapasztalat, hogy nem helyes, ha valamelyiket szélsőségesen előnyben részesítjük.

Lassan elérkeztünk ahhoz a ponthoz, hogy a feladatközpontú nyelvtanítás elvei szerint meghatározzuk a feladat fogalmát. Ezt követően foglalkozhatunk típusaival, didaktikai környezetével, amely út azután elvezet a feladatközpontú nyelvtanítás gyakorlatához.

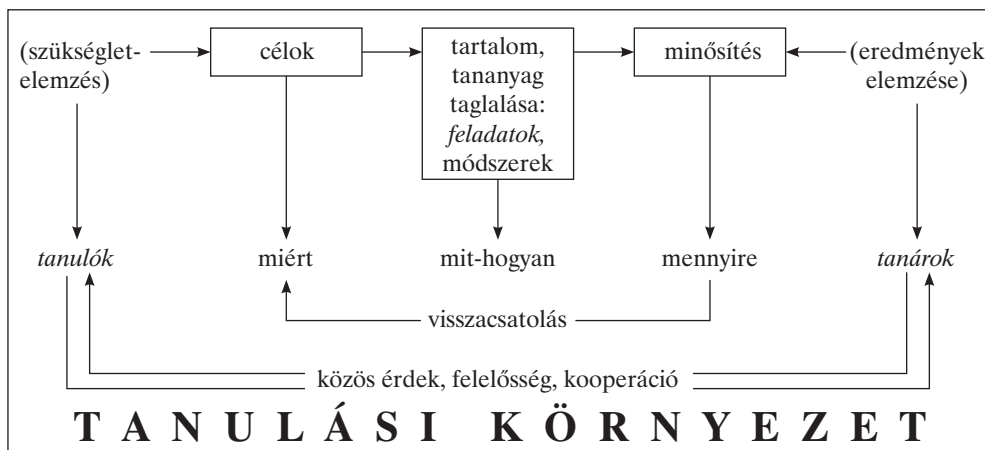
3.4. A feladat és környezete

Vannak feladatok, amelyeknek elvégzéséhez nincs szükség nyelvhasználatra: ezeket kirekesztjük vizsgálódásunk köréből. Olyan feladatokkal foglalkozunk itt, amelyekben a cél eléréséhez a **nyelv használatán át** visz az út, és ez többnyire nem csak egy beszélőt feltételez. Egy ilyen feladatban – az értelmesség primátusa mellett – többek között olyan műveletekre kerül sor, mint a **megértés**, új **közlés**, korábban hallott vagy olvasott nyelvi formák **átalakítása**, **interakció** stb. A legtöbb szerző egyetért abban, hogy a feladatnak **konkrét eredménye** van, amely a befejezettség érzetét kelti. (A leghíresebb meghatározásokat lásd: Breen, 1987; Bygates–Skehan–Swain, 2001; Lee, 2000; Long, 1985; Nunan, 1989; Prabhu, 1987; Skehan, 1998 stb.) A fenti megállapításon túlmenően, Prabhu (1987) külön kiemeli a **kognitív műveletek** fontosságát az ilyen feladatokban. A gondolkodási folyamatnak kétségtől része az érvelés, a legfontosabb pontok kiválasztása, a témák csoportosítása, sorrendbe helyezés, az információ átalakítása és így tovább. Úgy tűnik, hogy a feladatközpontú nyelvtanítás valóban kevés figyelmet szentel a feladatok megoldásához okvetlenül szükséges kognitív műveletek tanulmányozásának. A feladatok megoldásához szükséges egyfajta **ügyesség** is, amelyet nem könnyű besorolni a nyelvi vagy akár a kognitív műveletek kategóriáiba. A feladat megoldottsága, az eredményesség nem egyszerűen a nyelv használata, sőt, az eredményesség megítélése többnyire nem nyelvi eszközökkel történik. Közhelyeszerű példával élve: ha az egymásnak háttal ülő két tanuló nem képes rájönni a kezükben tartott képek közötti apró különbségekre, akkor a feladat megoldása sikertelen volt. Ez persze nem jelenti azt, hogy a feladat megoldása céljából produkált nyelvi jelenségek nem szolgálták kellően a közvetett célt: a nyelvhasználat útján történő nyelvelsajátítást. A feladat tehát **keret**, amely meghatározza, hogy milyen tanulói tevékenységformákra van szükség. Elvégzésük közben **tényleges nyelvhasználatra** kerül sor, és ennek a nyelvhasználatnak van konkrét, kommunikatív eredménye. Mindeközben az értelmességet egy pillanatra sem veszítettük el szem elől: a nyelv használata nem öncélú.

Éppen ebből az utóbbi megjegyzésből származik az a megkülönböztetés, hogy a nem autentikus, hanem osztálytermi használatra szánt „nyelvbemutató” legfeljebb **nyelvgyakorlatnak**, **de nem feladatnak** tekinthető. A feladatok és gyakorlatok közötti határt kijelölni azonban nem mindig könnyű. (Talán éppen ez a magyarázata annak, hogy angol nyelvkönyvekben a gyakorlatokat [exercises] először felváltották a feladatok [tasks], mostanában viszont gyakran találkozunk olyan elnevezéssel is, hogy **tevékenység** [activity].)

Feladatnak az olyan tevékenység tekinthető, amelyben a tanulók a feladat kerete által szabott rendben dolgoznak, a feladat elvégzésének eredményessége vagy eredménytelensége egyértelmű, nem feltétlenül nyelvi. Például akár képi, akár nyelvi stimulusok

14. ábra: A feladatközpontú nyelvtanítás környezete



alapján összerakott mondatok, ahol a végcél nem más, mint maga a helyesen összerakott mondat, „**csak**” **gyakorlatnak** tekinthetők. A már korábban is említett tevékenységforma (amikor képeket úgy kell összehasonlítani, hogy az azonosság vagy különbözőség megállapítására csak nyelvi eszközöket használhatnak) az **feladat**, mert a kiváltott nyelv mennyiségétől és minőségétől függetlenül egyértelműen megállapítható, hogy sikerült-e megtalálni az apró különbséget, illetve megállapítani az azonosságot. **A feladat tehát olyan jelentéscentrikus nyelvi tevékenységterv, amely mentén a tanulók a megfelelő gondolati műveletek és sikeres kommunikáció segítségével eljuthatnak a megoldáshoz. A közvetlen cél a feladat megoldása, a közvetett cél az interakcióban felnövő és megerősödő nyelvtudás fejlesztése.** Ekképpen a feladatközpontú nyelvtanítás nemcsak jelentés-, hanem folyamatcentrikus is, amely szinte elmosza a határt a mit és hogyan tanítsunk kérdései között, és egy pillanatra felvillantja a tantervi és metodikai választások közti összhang lehetőségét, mintha száraz lábbal is átkelhetnénk a tengeren. Az igazság az, hogy (más módszerekhez hasonlatosan) itt is a nyelvmetodika tölti be az egész horizontot: a „hogyan” van jól meghatározva a feladatokban. Sokkal kevésbé lehetünk biztosak abban, hogy mi az, amit a tanulók meg is fognak tanulni a feladatok segítségével.

3.5. A feladatok néhány jellegzetessége

Mind az elmélet, mind a gyakorlati módszertan szempontjából célszerű bevezetni néhány szakkifejezést, amelyekre később is támaszkodhatunk a feladatok osztályozásában. Vannak olyan feladatok, amelyeknek csak egy helyes megoldásuk van, ezeket többnyire a **zárt feladat** névvel illetjük. Ezzel szemben a **nyitott feladatoknak** különféle fokozatai lehetségesek, egy vonásuk azonban közös, hogy nincs eleve elrendelt megoldásuk: a tanulók különféle megoldásokkal szolgálhatnak (pl. viták eredményei, rangsorok felállítása, véleménykülönbségek kifejtése). Egyes kutatók azt állítják (pl. Duff, 1986), hogy a **konvergens** feladatok jelentősen több interakciót váltanak ki, mint a **divergens** felada-

tok. Egy másik osztályzás szerint a feladatokat úgy is csoportosíthatjuk, hogy vannak **információhiányra** épülő feladatok, amelyeket csak információcsere segítségével lehet megoldani. Lehetőségek viszont olyan feladatok is, ahol csak egymástól eltérő véleményeket kell tisztázni vagy valamilyen **véleményt kifejteni**, és ezek nem feltétlenül járnak információcserével. Úgy tűnik, hogy az információhiányon alapuló feladatok rendre több interakciót váltanak ki, ugyanakkor sokkal kötöttebbek, mint a véleményeket kifejtő feladatok. Az információhiányon alapuló feladatokat egyébként úgy is osztályozhatjuk, hogy egyetlenegy vagy esetleg több személy van az információ birtokában – ez ugyanis az információk áramlásának iránya szempontjából döntő mozzanat (**egyirányú** és **kétirányú** feladatok).

Vannak a feladatoknak olyan jellegzetességei, mint például az igényelt kognitív műveletek mennyisége, a feladat tárgyának (témájának) idegenszerűsége, a választott „szövegtípus” (leírás, történet, utasítások stb.) és más jelenségek, amelyek szoros összefüggést mutatnak a feladat **nehézségi fokával**, ezért fontos szerepet játszanak a tantervalkotásban. A feladatok osztályozása rendkívül sokféle lehet (pszicholingvisztikai, retorikai, pedagógiai stb.), de az eltérő vonások hangsúlyozásánál fontosabb a közös sajátosságok megtalálása. A legtöbb feladat **problémamegoldó** (függetlenül attól, hogy osztályozás, összehasonlítás, listázás vagy valamely más művelet szerepel benne); majdnem mindegyikben szerepel közös **döntéshozatali** folyamat, és hasonlóképpen nagy gyűjtőfogalom a **véleménycsere**. A feladatközpontúságról szóló egyik legkiválóbb nyelvpedagógiai műben (Nunan, 1989: 11 és 48) a szerző a kommunikatív feladatokat céljuk, bemeneti anyagai, a tevékenységformák, illetve a pedagógiai környezet és a tanár-diák szerepek szempontjából tárgyalja.

A feladatok (és egyben a feladatközpontú nyelvtanítás) **céljai** eltérnek a korábban megszokott sorrendektől: a kommunikatív készségek fejlesztése itt is első helyen áll, de ugyanilyen fontosságú a **kulturális** tudatosság, az inter- és multikulturalitás fontosságának felismerése vagy a szociokulturális tudatosság fejlesztése. A célok közé bekerült a nem nyelvi jellegű **tanulási készségek fejlesztése** is.

A **tananyagokat** tekinthetjük kiindulási pontoknak vagy forrásoknak, hiszen a feladatok elvégzéséhez valamilyen adatokra, dokumentációra van szükség. Újfent vizsgálhatjuk a kommunikatív nyelvtanításban már kipróbált forrásanyagokat: receptek, várostérképek, buszmenetrend, adatlapok, képeslapok, szállodaismertető, csereberekártyák, kutatási jelentések, táblázatok, grafikonok, hírlevelek, jegyzőkönyvek, karikatúrák, használati utasítások stb. A mindenkori nyelvtanári invenció függvényében ez a lista a feladatközpontú nyelvtanítás keretében még tovább bővül. A célba vett **tevékenységek** a feladatközpontú nyelvtanításban is akkor számítanak kiválóknak, ha közel állnak a tényleges élethelyzetekben megoldandó feladatokhoz. Ez akkor következik be, ha Rivers és Temperley (1978: 4) réges-régi, de mindmáig érvényes terminológiáját használva a tanulók már elindultak (a készségfejlesztést követően) a készségek használatának útján, és az álkommunikatív helyzetekből a valódi kommunikáció felé tartanak. Tevékenységük közben vagy információkra kell szert tenniük, vagy véleményt kell cserélniük, esetleg egy véleményt megvédeniük érveléssel, bár a feladat eredményessége – mint ahogy azt már korábban is jeleztük – nem feltétlen függ a befektetett nyelvi leleménytől.

Amennyiben módszertani címkéket is kívánunk ragasztani ezekre a technikákra, akkor ősi és modern eljárásokkal egyaránt találkozhatunk (példa a szélsőségekre: kérdés-felelet, illetve kommunikációs stratégiák gyakorlása). Gyakoriak a kommunikatív nyelvtanítás jól bevált osztálytermi formái is (amelyek ekképpen nyelvvizsgák állandó részeivé váltak: képleírás, szerepjáték, társalgás stb.). Nincs értelme, hogy tovább elemezzük ezt a tanítási rendszert: hagyományos metodikával állunk szemben, amelyet új elnevezések illesztenek a kommunikatív nyelvtanítás keretébe, vagyis egy feladatokkal támogatott nyelvtanítási forma elnevezéseit taglaljuk. Vegyük szemügyre az alábbi párosítást:

16. táblázat: Terminológia a kommunikatív feladat-központúságban

| | Hagyományos tantárgy-pedagógia | Kommunikatív feladat-központúság |
|--------|---|---------------------------------------|
| Mit | Tanterv →
Tananyag → | Célok
Bemeneti anyag (input) |
| Hogyan | Metodikai lépés }
eljárás, módszer } | Tevékenységszabványok |
| Ki | Az emberi tényező → | { Tanári szerepek
Tanulói szerepek |
| Hol | Az osztályterem → | Tanulási környezet |

Az utóbbi évtizedben a feladatok tervezése sokkal tudatosabbá, kifinomultabbá vált, részben azért, mert az alkalmazott nyelvészeti kutatás mintegy kikristályosított bizonyos folyamatokat. **Szociokulturális** okai lehetnek például annak, hogy valaki hajlandó-e „társalgásba bocsátkozni”, és ha mégis, akkor ennek eredménye egy kiegyensúlyozott társalgásmenet vagy valamely aszimmetrikus képződmény, amelynek okait a kutatás felfedheti. A jelentés kihámozása körüli tevékenységszabványok, beszédstratégiák a maguk ismétlő, ellenőrző kérdéseivel, magyarázataival, újrafogalmazásaival egyszerre váltak céljává és közegévé a beszédfejlesztésnek. Ugyanakkor a feladatok során mutatott nyelvi performancia legfontosabb eredményei, legfontosabb vonásai, egyben kritériumai nem választhatók el bizonyos **kognitív műveletek** láncolatától, amelyek mind a nyelvhelyességnek, mind a beszéd folyamatosságának, mind a beszédprodukció összetettségének, mind a szókincs sokrétűségének a vizsgálatában tetten érhetők a megvalósult beszédprodukcióban. A kutatáson túlmenően a pedagógiai alkalmazásokban ez a nyelvészeti tudatosság újabb tantárgy-pedagógiai felismerésekhez vezetett. Először vált világossá, hogy rövid, egyszerű feladatokkal meg lehet ugyan tölteni egy-egy nyelvórát, de a feladatcentrikus nyelvtanulás fogalmához jól átgondolt **feladatszekvenciák** tartoznak, egymással összefüggő, egymással integrált osztálytermi tevékenységekkel, amelyeknek hosszabb időszakon át is biztosítaniuk kell a szemlélet, a tanterv és tananyag, a legfontosabb munkaszabványok harmonikusságát. Részben ennek a kíváncsiságnak az eredménye a feladatrendszerek **projektek**be tömörítése, időnként kényszerítése. Mindamelllett nagyon sok nyelvtanár elfogadta már a projektekre tagolt munkaszabványokat, ahol szerepének megfelelően a háttérből irányít, a tanulók pedig nagy tudatossággal ismerik föl, hogy

mi az, ami esetükben nyelvileg egy-egy feladat megoldásához hiányzik. A feladatközpontú nyelvtanítás egyik változatában (focus on form) ilyenkor nemcsak megengedett, hanem kívánatos a nyelvi megoldásokon dolgozni. Ezek a tevékenységformák a feladat megoldásának menetéből mintegy „kiküszöbölve” jelentkeznek: abba beékelődve, de mégis különválasztva kezelendők. A gondosan válogatott és legalább feltételezett nehézségi szintjeik szerint sorrendbe állított feladatok megoldásának menete jól általánosítható sémák szerint zajlik, ez azonban már a következő fejezet témája.

3.6. A feladatközpontú nyelvtanítás metodikája

A cím kiforrottságot, lezártaságot, egészlegességet, sőt felismerhetőséget sugall, ezért mint ilyen, félrevezető. A viszonylag kevés hozzáférhető tananyag, kísérlet, kutatásleírások alapján a megoldások olyan zavarba ejtő sokféleségével találkoztunk, amelyet nem lehet egyszerűen eklektikának tekinteni, a megfelelő jelző inkább a kaotikus. Márpedig egy metodika – számunkra az osztálytermi közlekedés letisztult és egyértelmű kódjai – inkább jól kitaposott ösvények emlékképeit sorjázza, nem pedig a dzsungelba veszés lehetőségét sem kizáró példázatokkal operál. Éppen ezért nem szegődünk egyetlen tananyag vagy egyetlen nyelvpedagógus elképzeléseinek nyomába, hanem csak olyan mozzanatokat ismertetünk, amelyeket minden szakértő elfogad. Ilyen kíváncsi példaként, hogy minden feladat megoldását, a **feladatmegoldás** tényleges folyamatát meg kell hogy előzzön egy **feladat-előkészítő** szakasz, csakúgy, mint ahogy egy **befejező** szakaszra is szükség van a feladat megoldását követően. Nagy tapasztalatú nyelvtanárok alighanem közhelynek nyilvánítják majd ezt a követelést, minthogy bármely osztálytermi cselekvésnek vannak elő- és utómunkálatai: eddig az egész metodikai közhely, klisé. Sietve megjegyezzük, hogy a hírhedt audiolingvális módszer idején szintúgy kötelező volt az ún. labor-előkészítő óra, mint a laborozás eredményeit feldolgozó óra, vagyis a laborozás olyan módszertani helyet kapott, mint manapság a feladat tényleges megoldása. Ennek ellenére jó néhány nyelvtanár kihagyta a labor-előkészítőt, és ezáltal csökkentette a hatékonyságot (és műhibaként „tanított” a laborban gyakoroltatás helyett). Ugyanígy jó néhány nyelvtanár elmulasztotta a laborfoglalkozások utáni megerősítést, amely a behaviourista tanulásmódot kézenfekvő meghosszabbítása lehetett volna. Ráadásul az ilyen intenzív gyakorlás rengeteg pszichológiai zajt, nyelvi bizonytalanságot és más efféléket képes keltetni: nyelvtanári rutin az ilyenkor szükséges ébren tartó és romeltakarító hadműveletek elvégzése, a tisztánlátás az újabb zavarkeltő ütközetek előtt. A párhuzam a nyelvi laborok használatával mulatságosnak tűnik, ám a feladatközpontú nyelvtanítás esetén már kiterjedt kutatás bizonyítja, hogy a feladat elvégzésének hatékonysága nagyban függ a feladat előkészítésének minőségétől, a feladat elvégzése utáni tevékenységek pedig a tudatosítást, a megszerzett ismeret (képesség, jártasság) értékének megbecsülését szolgálják. Ez az irányhármasság azonban csak időbeli kereteket jelöl (ugyanolyan sematikus, mint a bevezetés, tárgyalás, befejezés), ezért a témánkhoz való közelítés jegyében érzékeltnünk kell, hogy milyen tevékenységformák várhatóak el az egyes fázisokban.

3.6.1. Felkészítés a kiválasztott feladat elvégzésére

A feladatra **ráhangelő** gyakorlatsornak tekinthetjük azokat a tevékenységformákat, amelyek segítségével közelhozzuk a tanulókhöz azokat a témákat, szituációkat, kulturálisan kötött forgatókönyveket, amelyeket a célba vett feladat felidézhet. Megítélés kérdése, hogy ehhez a legrövidebb út nyelvi vagy éppen nem nyelvi jelenségeken át vezet: a cél az idegenkedés leküzdése. Ennek legjobb módja a témával kapcsolatos tudásanyag ismertetése, felidézése, frissítése, de nemcsak a kognitív tartományokat, hanem a motiválás érdekében az affektív régiókat is célszerű megérinteni megfelelő szemléltetéssel. Ennyiben az előkészítés rég bevált módszertani fogások nyomdokain halad.

A fenti tevékenységet ennél célratörőbb, a feladat tényleges jellegére irányuló tevékenységformák követhetik: **modellt** alkotunk a célfeladatból, és ezt a modellt gyakoroltatjuk: a tanulónak valamilyen analógiát kell felismernie. Ennél valamivel bonyolultabb lehetőség **hasonló tevékenységek** bemutatása, ezek esetében azonban a hasonlóság nem jut el az analógiáig. Mindhárom előkészítő tevékenységben közös a rávezetés igénye, ugyanakkor egy minta vagy egy séma segítségével egy célképzetet kívánunk felvillantani. Ezt a teleológiai célt még erősíthetjük azzal, ha a mintát anyanyelvűek egymástól szenzomotoros megjelenítésben is különböző felfogásában találjuk. A megfelelő előkészületekre időt kell szánni, amelybe beletartozik az is, hogy a feladathoz tartozó anyagokat (képeket, ábrákat, táblázatokat, szövegeket stb.) előre lehessen tanulmányozni. A tényleges feladat valós időben történő megoldása még így is elegendő gondolati és érzelmi terhet jelent. A feladat előkészítése tudatosan is vizsgálhatja a kivitelezhetőséget, a többféle megoldás lehetőségeit, ugyanakkor összpontosíthat a feladat megoldásához szükséges nyelvi jelenségekre is.

3.6.2. A feladat végrehajtása

A feladatok lebonyolításában a tanár megszabhat különféle feltételeket, amennyiben tudomásul veszi, hogy ezzel esélyek közt válogat, vagyis döntését nem pillanatnyi szeszély váltja ki, mint már annyiszor. Amennyiben az előkészítő szakasz **eleendő időt** hagyott a nyelvi jelenségek tudatosítására, akkor várható, hogy a tényleges feladatmegoldás nyelvhelyessége megfelelő lesz. Abban az esetben viszont, ha a tanár több folyamatos beszédet akar kiváltani és bonyolultabb interakcióra vágyik, akkor célszerű, hogy korlátozza a feladat megoldási idejét.

A gyakorlati kérdések között ott szerepel az is, hogy **memorizálják-e** a tanulók a rendelkezésükre bocsátott forrásanyagokat, vagy pedig menet közben is használhatják, amíg a feladatot meg nem oldották. Az utóbbi esetben nagyobb az esély, hogy több eredeti szó kerül át a feladat megoldása közben produkált nyelvzetbe, de ez még nem garancia arra, hogy hosszabb távon bekerül a tanuló eredeti, „saját érlelésű” mondatai körébe. Ezen a ponton nehéz megítélni, hogy a kérdéses tanuló képes-e átlépni abba a hitvilágba, hogy itt különféle tevékenységek során a nyelvet elsajátítjuk, és neki magának kell felismernie, hogy mi az, amit (nyelvileg) hosszú távon meg kell tartania. Vagy marad a visszazuhanás a tananyagot átadó pedagógiába, ahol a tanár majd megmondja, hogy melyik kifejezést kell betanulni. Ezen a ponton kultúrák (és iskolakultúrák) különbségeivel kell szembesülni, időnként még olyan váratlan abszurdításokkal is, mint a megfogha-

atlan és sokak számára rossz emlékü néplélek vagy nemzeti karakter. Milyen gyakran kell szembenézni a tanárnak azzal, hogy tanulói az egyéni teljesítményt értékelik, a közösségit nem; a versengés: virtus, az együttműködés nem. Márpedig a feladatközpontú nyelvtanítás **közösségi** nyelvtanulás, amelynek középpontjában az interakció, az információ- vagy véleménycsere áll, ahol a közösen átértzett cél érdekében egymást segítve, lépésről lépésre alakítgatják a lehető legjobb nyelvi megfogalmazást, amely gyakran meghaladja a csoportban részt vevők egy részének nyelvtudását. A dilemma a régi: vajon mi a nehezebb, a tanulók (meg)nevelése vagy a nyelv oktatása? Ugye tudják a választ?

3.6.3. A feladat megoldása utáni tevékenységformák

Régi metodikák is hangsúlyozzák a **megerősítés**, a jóváhagyás, a tudatosítás szükségességét. Tanulságos összehasonlításra nyílik lehetőség, ha az adott feladat megoldását be tudjuk mutatni a tanulóknak anyanyelvi beszélő segítségével. Globálisan és analitikusan is össze lehet hasonlítani a nyelvi jelenségeket, és ez kitűnő alkalom arra, hogy most ne a jelentésre, hanem a **nyelvi formára** összpontosítsunk. A feladat elvégzését követő gyakorlatok között nagyon is helye van a nyelvhelyességet emelő, a nyelvi igényességet tudatosító gyakorlásnak, amely széles körű nyelvtani-lexikai elemzésen alapul, de kiejtési vagy nyelvhasználati problémákat is érinthet. A tanuló tudatosságát erősítik ezek a gyakorlatok, de segíthetik a bevésést is, mert így – a feladattesttől elkülönítve – nem rombolják annak egészlegességét, a megszabott idő iránti érzékenységét. Az elért eredmények megerősítését szolgálhatja a feladat **megisméltése**. A feladat megoldásának menetéről, a megtapasztalt nehézségekről szóbeli visszajelzést vagy akár írásbeli **jelentést** lehet kérni, amelyekből az is kitűnhet, hogy az egyén mennyivel járult hozzá a közösség teljesítményéhez, vagy hogy mennyit „profitált” a közös cselekvésből. A feladat megoldása utáni tevékenységek körébe sorolandó a nyelvi tudatosítást szolgáló ősi gyakorlatok egyike: a tanulói **hibák** kigyűjtése és **elemzése**.

Gyakorló nyelvtanárok meglepedéssel nyugtázhatják, hogy a szemléleti váltás tudomásulvétele mellett az osztálytermi munka tényleges tevékenységformái nem hatnak idegenül. Hasonlóképpen ismerős lehet a frontálistól a kiscsoportos vagy pármunka felé történő elmozdulás, a magyarázatok pedig alig térnek el a klasszikus kommunikatív nyelvtanításban megtapasztaltaktól.

3.7. Osztálytermi üzemmodkapcsoló: egytől az együttig

Azt az érvelést, hogy mind a frontális, mind az egyénre irányuló tanári munka egyenlenségeket és kiegyensúlyozatlanságokat mutat, valamint nyelvi és műfaji kötöttségeket, a feladatközpontú nyelvtanítás is kénytelen tudomásul venni. Ezzel szemben a kiscsoportos tevékenységek (akár pármunka, akár kicsiny vagy nagyobb csoport) egyfajta egyenjogúságot biztosítanak a résztvevőknek, akiknek ezáltal másfajta beszédstratégiákra, másfajta nyelvhasználatra, másfajta kulturális mélységek elérésére is módjuk nyílik az interakció során. Pszicho- és szociolingvisztikai értelemben színesebbé, tágasabbá válik így a látkép, a preferált vagy esetleg stigmatizált nyelvváltozatok elfojtás nélkül tör-

nek a felszínre, a feladatmegoldás felelősségében, a tevékenység továbbvitelében az etikai kontúrok is módosulnak. Minden munkaformának lehetnek előnyös vagy hátrányos tulajdonságai: ezek közül válogatunk. Előbb azonban bemutatjuk a teljes választéket.

17. táblázat: Résztevők és munkaformák (T=tanár; D=diák)

| Résztevők száma, elosztása | Beszédtevékenységek
Műfajok | „Üzem mód” |
|---|---|--|
| 1
D | MONOLÓG
(belső beszéd is lehet)
(„néma” manipulációk,
pl. rajzolás,
táblázat készítése) | egyéni
(egy dimenzió) |
| 1+1
<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;"> <p>— T+D</p> <p>— D+T</p> <p>— D+D</p> </div> </div> | DIALÓGUS
kérdés-felelet
(pl. szerepjáték,
dramatizálás) | pármunka
(két dimenzió) |
| 1 + n, ahol $n < 5$
<div style="text-align: center;"> </div> | TÁRSALGÁS
vita, érvelés,
panelbeszélgetés
(pl. szerepjáték,
szimuláció,
problémamegoldás,
dramatizálás) | kiscsoport
(több dimenzió) |
| 1 + n, ahol $n < 20$ | HAGYOMÁNYOS
osztálytermi nyelvtanítás =
a modern iskola igazi „drámá-
ja”, mert nincs csoportbontás
(pl. kérdés-felelet,
monológok,
bemutató társalgás) | nagycsoport(ok)
(vagy az egész osztály)
(túl sok
vagy túl kevés dimenzió) |

Először is megígérjük, hogy nem tettjük magunkat, és nem állítjuk, hogy több száz vagy több ezer éve ismert tanulási helyzetek a feladatközpontú nyelvtanítás találmányai lennének. Nehéz is lenne azt állítani, hogy a napirendet görögül magoló, illetve azt felmondó kisgyermek nem **monológ**okat tanult az ókori Alexandriában, vagy hogy a kérdeve-kifejtő módszer reprodukálása nem **dialógus**okban történt. Nem efféle beszédműfaji kérdésekről van szó, még csak nem is fejlett tanítási technikákkal felszerelt metodikusok jól ismert üzemmódkapcsolóiról. A többlet, amelyet a 21. században a feladatközpontú nyelvtanítás keretében kínálhatunk, nem más, mint a már ismert műfajok árnyaltabb elemzése és az ezekhez köthető funkcionális preferenciák. Nem mindegy ugyanis, hogy az **egyén** tevékenységét akkor vizsgáljuk, amikor egyedül van, és valami-

lyen feladatot kell elvégezni, vagy akkor, amikor egy páros egyik alkotója; egy kis csoport egyik résztvevője; vagy egy nagy csoport, illetve az egész osztály egyik aktív vagy esetleg passzív tagja. Ezek a dimenziók értelem szerint tovább folytathatók: lehet egy **páros** egy kis csoport alkotórésze vagy egyik „szereplője” egy nagy csoportnak vagy az egész osztálynak. Lehet egy **kis csoport** egy nagyobb csoport része, és lehet belőlük több is egy osztályban. A fenti preferált helyzetek más-más dimenziót jelentenek. Nem kétséges, hogy ezek közül jó néhányat egyes történeti módszerek szinte kisajátítottak: leckefelmondás mint monológ a nyelvtani-fordító módszerben; egyszerű tematikus párbeszéd a direkt módszerben; hosszabb, betanult párbeszédsorok az audiolingvális és audiovizuális módszerben; kiscsoportos munkaformák a cselekedtető módszerben; kis létszámú, de egész csoportra támaszkodó munka a tanácskozó és a néma módszerekben; információhiányon alapuló pár- és kiscsoportos munka a klasszikus kommunikatív nyelvtanításban stb. A feladatközpontú nyelvtanítás felhasználja, szintetizálja, egyes esetekben továbbfejleszti ezeket a tapasztalatokat.

A magára hagyott **egyén** például követheti a maga tempóját, és ezzel máris egyfajta függetlenséghez jut. Ezen autonómia jegyében nem kell azt tettetnie, hogy átlagdiák, akit a tanár rendre „célba vesz”, lehet ennél jobb is vagy rosszabb is. Állandó figyelem, önfegyelem és kitartás szükséges ahhoz, hogy valaki a maga módszere szerint haladva megtapasztalja a siker ízét, és az a megerősítés, hogy tanulási stílusa eredményes, a legjobb motiváció. Ugyanebben a tényben rejlenek a buktatók is, az együttes munkában a saját szintjénél magasabban teljesítő gyermek magára hagyatva visszazuhan eredeti szintjére, esetleg olyan okokból is, hogy nem tudta kellőképpen megtervezni a feladat megoldásának menetét. A feladatközpontúság hívéül szegődött ügyes nyelvtanár ezért a feladat-előkészítő szakaszban kiadhat kooperatív feladatokat, míg a feladat elvégzése során teremthet kompetitív helyzeteket is.

Az egyéni feladatvégzés terméke gyakran egy monológ, amelyet sokan nem tekintenek eléggé interaktívnak, pedig a monológokra is reagálunk, jóllehet ez a reagálás időben valóban késleltetett. Az egyéni munka értékei között sokkal fontosabb az a köztes állapot, amelyet jobb híján **belső beszédnek** is nevezhetünk, és amelyet szintén tekinthetünk monológnak műfaji szempontból. Még ennél a rejtett és zárt műfajnál sem állíthatjuk, hogy nem teljesíti az alapvető beszédkondíciókat (hogy tudniillik meghatározott idő alatt mondandóját egy partner tudomására hozza, akinek reagálására reagál), mert még a belső beszédben is van partnerünk, ha más nem, akkor saját magunk. Végso soron egy ilyen könyv is egy belső monológ, amelyet a szerző a képzelt olvasóval – időnként saját magával – megvívott interakcióban alakít.

A **csoportos és pármunka** előnyeiről kötetek szólnak Dewey-től a szovjet pszichológusokig, de az előnyök felsorolása többnyire a tanárközpontú tanítás ellentétéként fogalmazódik meg, és ezért nem eléggé árnyalt. Elfogadható például az, hogy a diákok így megtanulják, hogy miként dolgozzanak együtt; egyértelműen nő a tanulói beszédmennyilatkozások száma, a tanulók jobban megismerik egymást; az interaktív helyzetek miatt a beszédfunkciók használatának nagyobb változatossága alakul ki stb. Azt viszont már távolról sem állíthatjuk, hogy a diákok szeretnek csoportban együtt dolgozni, és ez növeli motivációjukat; sőt azt sem, hogy ezáltal csökkenne elfogódottságuk, lámpalázuk, idegeskedésük, de még talán azt sem, hogy a feladatmegoldás így szórakoztatóbb, hiszen

az ember társadalmi lény. A kezdő diák kevéssé válhat egy másik kezdő modelljévé, és ez a nyelvi szintek degradálódásához vezethet. Arról nem is beszélve, hogy a diákok jobban szégyellik egymás előtt elkövetett hibáikat, mint ha az „csak a tanár előtt” hangzott volna el. Nyilvánvaló, hogy valójában a létrejövő beszéd minősége a döntő, és ehhez a dolog jellegéből fakadóan együttműködés szükséges. A gyakorlat mégis azt mutatja, hogy számos csoportmunkát végző osztály nehezen tud kilábalni céltalan, az érzéseket sértő, hangos és kaotikus, az anyanyelvbe feldobott kőként visszahulló tirádáiból. A csendesen rendszerező, bal féltekés diáknak ez kifejezetten ellenszenves, de mások sem veszik komolyan, mert a nyelvi feladatok által elvárt szellemi kihívás oly csekély, hogy más tantárgyak kognitív buktatóin edzett elmék számára kevesebb, mint bagatell. Mindezen ellentmondások dacára a pármunka, a kiscsoportos munka él és virul a kommunikatív nyelvtanításban, nemkülönben a feladatközpontú nyelvtanításban, jóllehet a magyar iskolai hagyományok zöme – még a frontális osztálymunkákban is – az erősen individuális, lehetőleg kompetitív megnyilvánulások irányába sodorja a tanulót. A tanár és a diák jelentős szerepváltozásaival lehet csak javítani a kollaboratív kiscsoportos munkát, amelyben a pszichológiai alapon rendezett csoportkiválasztás (akik esetleg többször is együtt szerepelnek), a jól működő információcsere, az együttműködési stratégiák fejlesztése és nem utolsósorban az egyén csoporton belüli elszámoltathatósága megannyi minőséget javító lehetőség.

Némely új keletű nyelvpedagógiai műben (pl. Ellis, 2003) dicsérő szavakat is olvashatunk a hagyományos **frontális** tanításról, amelyben újra felértékelődik a tanár beszédének jelentősége a maga modellteremtő erejével; az adaptációs képességével, amellyel a tanár egy-egy osztály szintjéhez alkalmazkodik; az adekvátságával, amellyel képes akár társalgásos formában utasításokat adni a feladat megoldása érdekében. Megfigyeléseink szerint a tanárközpontúság keveset veszített erejéből a magyar iskolákban, annál inkább csökkent a tanár mint példakép ereje, amely alól legfeljebb a tanár különleges nyelvtudása és műveltsége (ha van ilyen) képes gyógyító sámánkodással kiszabadulni egy tudományoktól és művészetektől elidegenedő világban. A feladatközpontú nyelvtanításban csak azok a tanárok lehetnek hatékonyak, akik pontosan képesek megítélni diákjaik nyelvi szintjét, és ennek megfelelően jelölnék ki feladatokat; akik képesek pontos célokat kijelölni, illetve pontos utasításokat adni végrehajtásukhoz; akik képesek diákjaikat megfelelő motiválással rávenni arra, hogy esetleg személyiségük egy részének feladásával, de mégis aktív, ha úgy tetszik, arrogáns alázattal vegyenek részt a közös feladat megoldásában, önértékelésükben pedig legyenek elég kritikusak.

Feladat-központúságban vagy anélkül a nyelvpedagógiai rendszer változatlan: a diákok által kívánt és hozzájuk illő célrendszer elérésének útján állandóan újabb és újabb döntéseket kell hozni, amelyek a tananyagra, a felhasználandó módszerekre vagy módszerdarabokra, a tanítási és tanulási stílusra, nemkülönben a visszacsatolás módozataira vonatkoznak. Minden ilyen döntés a nyelvpedagógia általános alapelveiből indul ki, ugyanakkor minden döntés konkrét és egyedi.

3.8. A feladatközpontú nyelvtanítás esélyei

Furcsának tűnik egy ilyen alcím, miután hetedhét országot bejárva éppen hét fejezetben kószoltgattunk a feladatközpontú nyelvtanítás lehetőségeit. A jobb megértés érdekében átugrottunk egy-egy lényeges, de esetenként túl bonyolult elméletet. Nem szóltunk például a didaktikai kör teljességéhez tartozó mérés és értékelés folyamatáról. Milyen mérési és értékelési formák használhatók a feladatközpontú nyelvtanításban? Minthogy különleges és elvhű nyelvtanítási technikák didaktikai egységéről van szó a feladatközpontú nyelvtanításban, sejthető, hogy a folyamat sikerességének megítélésére speciális teszt módszereket fejlesztettek ki. Ezek tárgyalásába azonban itt és most nem bocsátkozunk. Ennek egyik technikai oka az, hogy a jelen monográfia első része egy olyan tankönyvsorozatnak, amely egy külön kötetében (Bárdos, 2002/a) foglalkozik az idegen nyelvi mérés és értékelés tudnivalóival. Ez azonban csak egy felszíninek tűnő technikai kifogás. A lényeg inkább az, hogy a legtöbb nyelvtanár számára már a diszkrét pontos vagy pszichometrikus tesztelés, az integrált tesztelés és a kommunikatív tesztelés fejlődés vonala sem mindig követhető, nem is beszélve a klasszikus tesztelmélet modern tesztelméletbe történt átcsapásáról. Ez a különálló szakma lassan olyan helyzetbe hozza az átlagos gyakorló nyelvtanárt, hogy akkor jár el helyesen, ha speciális mérési és értékelési problémáival tesztszakemberhez fordul. Jelen pillanatban talán elegendő annyit mondani, hogy a feladatközpontú nyelvtanításban a különféle tesztelési módszerek segítségével a **nyelvi rendszert** megjelenítő és ellenőrző vizsgálatok éppúgy lehetségesek, mint az adott helyzetekben a **performanciát** közvetlenül értékelő eljárások. Az előző pontosan kidolgozott **nyelvtudásfogalommal** dolgozik (felállítja a célképzetet mint konstruktumot), míg az utóbbi a tartalomhoz jobban kötődő, az adott helyzetben mintegy rutinszerűen elvárható megoldást, nyelvi helytállást, **performanciát** tekinti célképzetnek. Ennélfogva a feladatközpontú nyelvtanítás mérésmetodikájában nemcsak a feladatot magát kell „jól kitalálni”, hanem részletesen át kell gondolni a feladat megoldásának menetét, a jelölt performanciájának mérésére pedig részletes értékelési skálát kell felállítani. A feladatközpontú nyelvtanításhoz kapcsolódó tesztelméleti, illetve mérésmetodikai eljárásokat tehát praktikus okokból itt és most nem tárgyaljuk, ellenben az olvasót, a már fent említett magyar ajkú szerzőhöz utaljuk (Bárdos, 2002/a; vö. még Hock, 2003). A feladatközpontú nyelvi értékelésről legutóbb Ellis nyilatkozott igényesen (2003: 278–317).

Hét alfejezetben próbáltuk bemutatni a feladatközpontú nyelvtanítás innovatív jellegét. Ennek ellenére el kell ismerni, hogy tisztán feladatközpontú tantervekkel és tankönyvekkel, illetve tisztán feladatközpontú nyelvtanítással ritkán találkozhatunk. Elképzelhető, hogy ennek részben az az oka, hogy ez a nyelvtanítási irány radikálisan eltér a hagyományos nyelvtanítás rigolyáitól, alkalmazása komoly felkészülést és átgondoltságot igényel, és még szelídebb változatában is (a feladatokkal támogatott vagy tarkított kommunikatív nyelvtanításban is) többletmunkát igényel. Minden megújulási szándék dacára az új század első éveiben karakteres és merőben új nyelvtanítási eljárásokat még nem hordott ki az idő.

VI. NYELVPEDAGÓGIAI KOMPARATISZTIKA

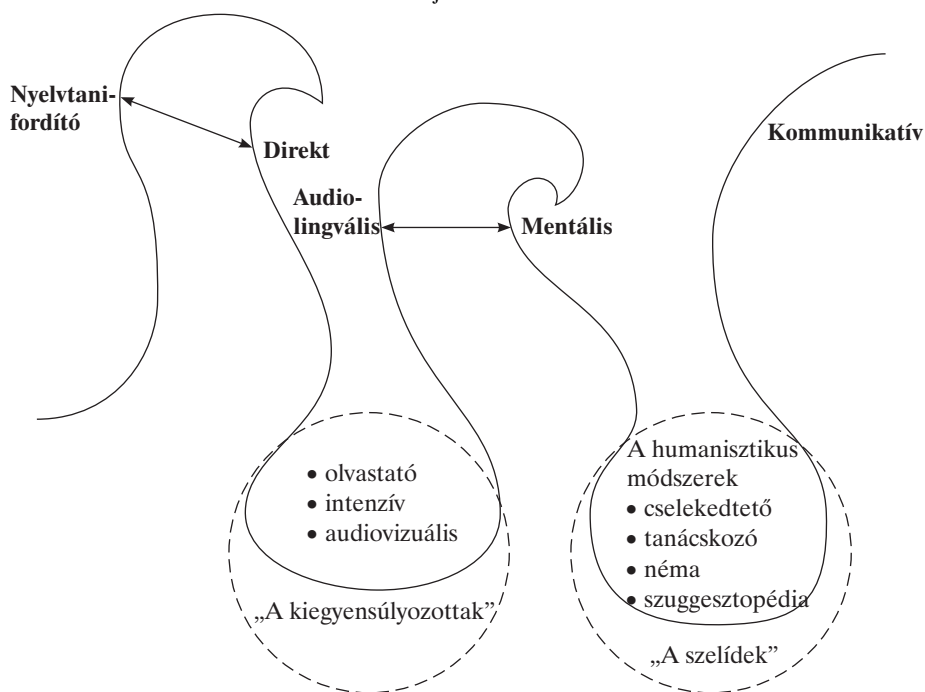
Az előző négy fejezet a jelenig vezető múlt és a múltnak aligha tekinthető jelen leírása. Ennek az ismeretanyagnak a birtokában már levonhatunk bizonyos következtetéseket, megpróbálhatunk kiszabadulni a nyelvmetodikák sohasem rest, állandóan burjánzó indái közül, és megpróbálhatunk felülemelkedni az egyes korszakok olykor elviselhetetlen súlyú nyelvészeti-pszichológiai-pedagógiai paradigmáin. Szemlélhetjük egy magasabb nézőpontból a módszerek összecsapásait vagy szimbiózisát; összevethetünk előnyöket és hátrányokat, erőnyeket és hiányosságokat, sőt a megfelelő távlatok elnyerésével még jóslásokra is vállalkozhatunk. Voltaképpen ilyen és hasonló témákkal foglalkozik a nyelvpedagógiai komparatisztika, amelynek lényegi tudnivalói az itt következő fejezetekben sorjáznak.

1. A módszerek változásairól

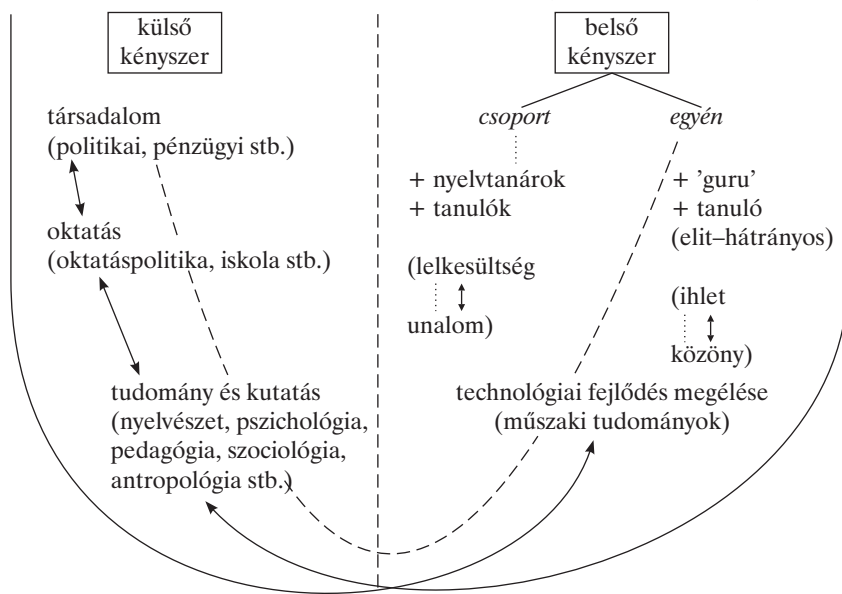
A felületes olvasó számára a nyelvtanítás egész története a módszerek valamely kévéssé értett, divatszerű hullámmzása, amely váratlanul, gyakran egy-egy személy szeszélye vagy távoli, külső esemény hatására következik be. Az új módszer hívei rendszerint valamilyen elméleti vagy tanítástechnikai bigottságot mutatnak fel sajátjukként, amellyel vallási mozgalmakra emlékeztető hévvel újabb elkötelezett hívekre tesznek szert: követőik által terjed a módszer. Ennek értelmében egy-egy módszer uralma mindössze a következő reformig tart, és a címkézhető módszerek sokasága miatt elegendő, ha csak a legfontosabb ellentétekre hívjuk fel a figyelmet. A szemléltetés kedvéért már több mint egy évtizede használunk a graduális képzésben egy ábrát, amely a 20. századi módszereket könnyen emészthető, humoros formában próbálja a hallgatók agyába vésni (15. ábra).

Ez az ábra azonban csak tanulástechnikai szempontokból megfelelő, hiszen nem mutatja a különféle, esetleg egymással ellentétes módszerek együttélését, és nem ismerteti azokat a kiváltó okokat, amelyek következtében ezek a módszercsoportok létrejöttek. Miért változnak tehát a módszerek? Leegyszerűsített válaszuk az lehetne, hogy azért, mert a társadalom is változik, tehát változnak a nyelvtudással kapcsolatos társadalmi elvárások is. A nyelvtudás-fogalom tehát történeti kategória, amelynek jegyében (a célképzet változása miatt) meg kell hogy változzon a módszer, amelynek megjelenítésében

15. ábra: A módszerek fejlődésének 20. századi hullámai



16. ábra: Miért változik a nyelvtanítás (és vele a módszerek)?



felbukkan a lényeg: az új módszert alkalmazó, elviselő vagy sikerre vivő emberi tényező, a diákok és a tanárok együttműködése. Ritka azonban az az eset, ha egy új módszer kizárólag a szakma belső változásainak következtében jön létre. Sokkal inkább arról van szó, hogy a nyelvtanítás-nyelvtanulás világa csak reflektál azokra a társadalmi, politikai, pénzügyi, oktatáspolitikai, iskolaügyi, tudományfejlődési stb. kihívásokra, amelyekre válaszolni kénytelen. Ugyanakkor nem áll távol tőlünk az egyéni invenció lehetősége, egy szerencsés konstelláció heurékája, amennyiben annak szemléleti értéke az osztályteremben kamatoztatható, hiszen a közös cél érdekében működő tanár és diák kettős kedélye az unalomtól a lelkesültségig, a közönytől az ihletig ível, nyelvpedagógiai együtt-létük a vak próbálkozástól elvezethet a belátásig. A fentiekben elemzett, változásokat kiváltó okokat a 16. ábra szemlélteti (lásd korábban 10. ábra).

A modell felállítását követően meg kell vizsgálnunk, hogy találunk-e az egyes módszerek kifejlődésében olyan külső és belső okokat, amelyek egy korábbi módszerből kényszerítő jelleggel átvezetnek egy újba. Amennyiben a 20. század módszereit vesszük

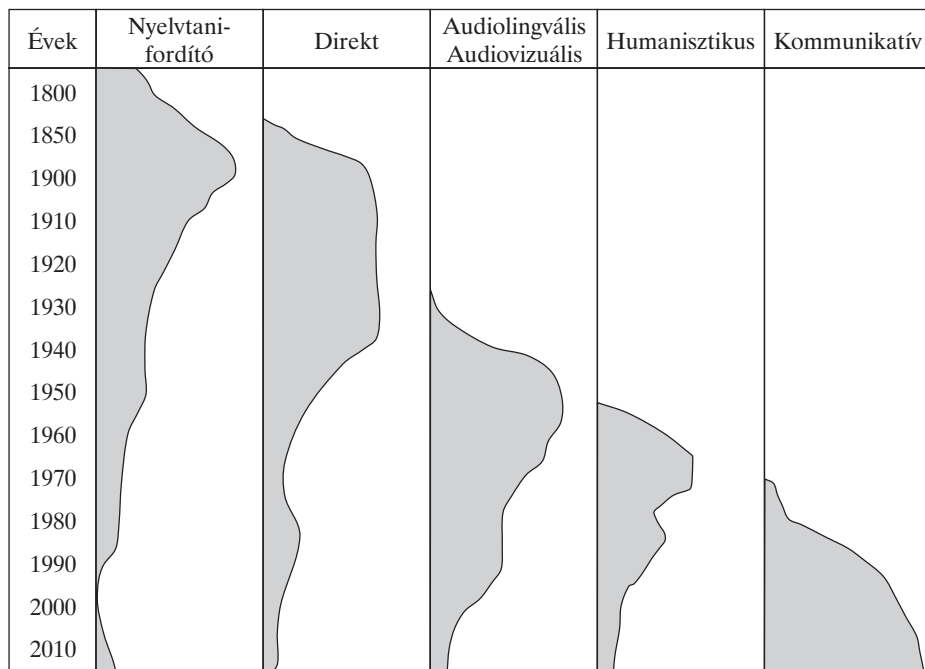
18. táblázat: A 20. századi módszerek változásának külső és belső okai

| Régi módszer | Külső okok | Belső okok | Új módszer |
|------------------------|---|---|---------------------------|
| Nyelvtani fordító | ipari fejlődés, utazás, kereskedelem | fonetika, asszociációs szótanulás | Direkt módszer |
| Nyelvtani fordító | iskolai eredménytelenségek | szógyakoriság, szóválogatás | Olvastató módszer |
| Direkt módszer | háború | tanárcsapat, a túltanulás metodikája | Intenzív módszer |
| Direkt módszer | tömeges nyelvtanítás kényszere, műszaki fejlemények (magnó, nyelvi labor) | strukturizmus és behaviourizmus; diszkrét pontos, objektív tesztelés | Audiolingvális módszer |
| Audiolingvális módszer | rekreációs és kisgyermekkorai nyelvtanulás | audiovizuális berendezések alkalmazása | Audiovizuális módszer |
| Audiolingvális módszer | önálló tanulás igénye, szaknyelvolvasás igénye | nyelvvelsajátítási elméletek, transzformációs-generatív nyelvelmélet, kognitív pszichológia | Mentális módszerek |
| Audiolingvális módszer | lázadás a hagyományos osztályterem ellen, pszichoterápia elterjedése, individualizmus | pszicholingvisztika, személyiségvédő és -fejlesztő módszerek, pedagógiai liberalizmus | Humanisztikus módszerek |
| Audiolingvális módszer | világnyi falu, nemzetközi nyelvek, informatikai forradalom | kommunikatív kompetencia, pragmatikai elméletek, kommunikatív nyelvtanok | Kommunikatív nyelvtanítás |

célba – tekintettel a történeti fejezetek támogató erejére –, elegendőnek tűnik, ha a változások gépezetének hajtómotorjaként csak néhány külső és belső okot sorolunk fel tömörítve a 18. táblázatban. Érdekes megfigyelnünk, hogy kiindulópontként csak a valóban tömeges módszerek szerepelnek, vagyis a nyelvtani-fordító, a direkt és az audiolingvális. Azt is mondhatnánk, hogy ez a három módszer a 20. század esszenciája (amennyiben a kommunikatív módszerrel a 21. században is élünk-halunk!), de ez pontatlan, hiszen a nyelvtani-fordító nem 20. századi módszer, csak túlélő. Mások viszont az olvasató és az audiovizuális módszereket is tömegesnek tekintnék. Az 18. táblázat a legfontosabb elemekre szorítkozik.

A fenti magyarázatok és ábrázolások többé-kevésbé érzékeltetik a nyelvtanításra ható okok tarkaságát, a változások sebességét, az ok-okozati összefüggéseket. Kevésbé tekinthető át azonban az egyes módszerek intenzitása, illetve együttes előfordulása. Kíváncsinos ezért egy olyan ábra bemutatása is, amely éppen ezeket képes érzékeltetni. Az egyszerűség kedvéért csoportosítottuk a módszereket, így az audiolingvális és az audiovizuális egy csoportba került, és a humanisztikus módszerek is együtt szerepelnek. Ez azt jelenti, hogy nem vettük figyelembe az audiolingvális módszer bevezetőjeként értékelhető intenzív módszert, sem az extracurriculáris olvasást, amely mint módszer az 1920–30-as években élt leginkább, de voltaképpen mindvégig velünk maradt. A 17. ábra tehát nemcsak azt érzékelteti, hogy a történeti sorrendben bemutatott módszerek tényleges időrendi szekvenciákat jelentenek, hanem megújulásuk, felfutásuk és hanyatlásuk mellett az is jól látható, hogy nem szűntek meg egészen, sőt időnként apróbb reneszánszokat

17. ábra: Tömegesen elterjedt nyelvtanítási módszerek előfordulása és intenzitása



élnék meg. A direkt módszer változatait felszippantotta a kommunikatív nyelvtanítás, amely valójában a direkt módszerek reinkarnációja.

Megállapítható, hogy a vizsgált időszakban (döntően a 20. század) a módszerek változásának okai között külső és belső tényezőket egyaránt találunk, amelyekre a nyelvtanítás – gyakran igen megkéscve – reagál. Mindazonáltal rá kell mutatnunk arra a tényre is, hogy a módszerek kiválasztásában nem törekedhettünk teljességre, ugyanis a korszak a bemutatottaknál jóval több módszerrel rendelkezett. A kiválogatás alapja vagy a módszer elterjedtsége és állóképessége, vagy pedig más módszerekre gyakorolt hatása volt. Egyes esetekben még viszonylag elszigetelt módszereket is bemutatunk, amennyiben ezáltal a nyelvtanítás belső fejlődésének egyes stációi jobban érzékelhetővé váltak (pl. intenzív módszer). A továbbiakban ebben a válogatott módszerhalmazban végzünk összehasonlításokat, majd megvizsgáljuk, hogy érvényes-e még ma is a történeti értelemben vett módszerfogalom, avagy csak más fogalomrendszer segítségével kerülhetünk összhangba korunkkal.

2. A módszerek egybevetethetősége

Különbéféle értékítéletekre, egybevetésekre – az írás kényszeréből fakadóan – először a nyelvtanítás-történetek szerzői kényszerültek. Nem kísérletes eredményekről van itt szó, hanem az argumentatív próza elvárásainak történő megfelelésről, ezért a szerzők nem is törekedtek arra, hogy esetleges előítéleteiket túlzottan véka alá rejtseék. Így például Titone (1968) többre értékeli egy-egy személyiség innovációját, mint a kiváltott társadalmi gyakorlatot. A nyelvtanítás-történet legkomolyabb kutatási háttérrel rendelkező munkájában Kelly (1969) több mint 400 oldalon, mintegy ezer elsődleges forrásra támaszkodva ismerteti közel 25 évszázad nyelvtanításának történetét. A hatalmas volumenű neveléstörténeti kutatás empiriáját azonban Mackey (1965) akkor divatos nyelvtanítási analízisének rabigájába köti, ami azt jelenti, hogy az egész mű kronologikusságát Kelly feladja egy szétaprózó, bár kétségkívül precíz analitika kedvéért. A kor szelleme – mondhatnánk, amennyiben a hatvanas évek nyelvtanítási és tesztelési elméleteire gondolunk!

Amint előrehaladunk az időben, a leghíresebb szerzők egyre inkább fukarkodnak az értékítéletekkel. Stern (1983) és Howatt (1984) például a bemutatás alaposságában és arányosságában élük ki magukat, sőt az első tankönyvként működő nyelvtanítás-történetek is (Larsen-Freeman, 1986, ill. Richards–Rodgers, 1986) inkább semlegesek. Nem hiányoznak az értékítéletek viszont későbbi szerzőknél (Bárdos, 1988, Puren, 1988), majd az állásfoglalások viszonylagos nyíltságát temérdek, egymásnak gyakran ellentmondó történeti adat homályosítja el, főként Caravolas (2000) kutatásaiban.

A hatvanas-hetvenes években még végeztek hatékonysági vizsgálatokat, amelyeknek célja valamely módszer felsőbbrendűségének bizonyítása volt. (A nyelvtani-fordító módszer a kognitív módszerrel vetette egybe Scherer és Wertheimer (1964), az audiolingvális módszereket a kognitív módszerekkel pedig Smith (Pennsylvania Project, 1970).

Hasonló komparatív vizsgálat volt a The GUME Project, amelyet a svédországi iskolai és felnőttoktatásban folytattak (Levin, 1972). Arra az időszakra esnek persze ezek a vizsgálatok, amikor a nyelvpedagógiai kutatások azért szaporodtak meg, mert a hatékonyságvizsgálatok igazolását a virágkorát élő diszkrét pontos tesztelés matematikai-statisztikai bizonyítékaitól remélték. Mondanunk sem kell, hogy ezek a mérések **szignifikánsan egyik módszer felsőbbrendűségét sem bizonyították**. Nem is bizonyíthatták, hiszen az összehasonlított jelenségek túlzottan komplex jellegűek (túl sok a lehetséges változó), vagy magának az összevethetőségnek a kritériumai is hiányoztak. Érdekesítő, bár egymást gyakran átfedő elemeket vizsgál Bosco és di Pietro (1970) elemzése, akik tizenegy pszichológiai, illetve nyelvészeti alternatíva tükrében elemeztek néhány módszert. Hasonló elemzést készített Krashen és Seliger (1975), akiknek alternatívái főként a tananyag-elrendezésre és a tanítási stílusra vonatkoztak. Tudományos értelemben vett hatékonysági vizsgálatra nem is vállalkozik manapság senki, és nemcsak a technikai nehézségek miatt, hanem azért is, mert ez a fajta kérdésfelvetés elavultnak tűnik. Az az elv azonban mindmáig érvényes, hogy a módszerek összehasonlítása révén olyan felismerésekhez juthatunk, amelyek a módszerek egymás utáni tárgyalása során korántsem nyilvánvalók. A különféle módszerek kiszemelése, válogatása dacára a kötetben eddig bemutatott történeti anyag enciklopédikus jellegű, és kellő mennyiségű empirikus anyagot szolgáltat egy olyan összevetéshez, amelyben egy egységes nomenklatúra alapján a módszerek sajátosságai grafikusán is megjeleníthetők. Az itt következő többletanyag egybevető vizsgálat nemcsak egy-egy módszer ábrázolását teszi tehát lehetővé, hanem megvilágítja az adott nyelvtanítási elmélet vagy módszer legfőbb mozzanatait.

2.1. A tényezők kiválasztása

A nyelvtanítás története, a kortárs gyakorlat, valamint a hagyományokat és a normákat bemutató standard módszertanok azt tanúsítják, hogy a nyelvtanítás sarkalatos kérdései a következő főbb témakörökbe csoportosíthatók:

- a nyelvtanítás alapvető problémáinak köre (az anyanyelv használatának mértéke; tudatosság és ösztönösség aránya; a formák, illetve a funkciók primátusa stb.);
- a nyelvi tartalom megragadása (a kiejtés, a nyelvtan, a szókincs és a nyelvhasználat tanításának arányai);
- a különféle készségek tanításának arányai a tanításban (hallás, beszéd, olvasás, írás, fordítás, tolmácsolás);
- a nyelvtanítási szintek problematikája (alap, közép, felső vagy más csoportosítások);
- a didaktikai megoldások köre (tanítási stílus, csoportbontás, a hibajavítás mértéke, az értékelés jellege stb.);
- az adott nyelvtanítás politikai, gazdasági, kulturális háttere (kulturális és művelődési célok aránya, a tanítás objektív feltételeinek biztosítása stb.).

Az elemzés áttekinthetősége céljából az elemzési mintákba csak a legfontosabb tényezők kerültek be. A kiszemelt tizenhárom tényező az alapproblémák, a nyelvi tartalom megragadása, a készségek arányai, a tanítási stílus és a visszacsatolás témaköreiből

származik. Mint ahogy azt a skálán feltüntetett + (plusz) és – (mínusz) jelek mutatják, általában minden skála azt ábrázolja, hogy a vizsgált jelenség az adott módszer tényleges gyakorlatában milyen arányban van jelen (ha pl. egy módszer [direkt] arra törekszik, hogy a tanításból az anyanyelvet kirekessze, akkor ez a módszer az anyanyelv használata elnevezésű skálán a – [mínusz] végpontnál helyezkedik el). A skálán felvett értékek alapja a második, harmadik és negyedik fejezet történeti leírásaiból kitetsző arány. A tizenhárom skála egy ábrán történő bemutatása vizuálisan is érzékelhetővé teszi egy-egy módszer jellegét. Nem mérésről van tehát szó, hanem a gyakorlatból leszűrhető arányok **szemléltetéséről**.

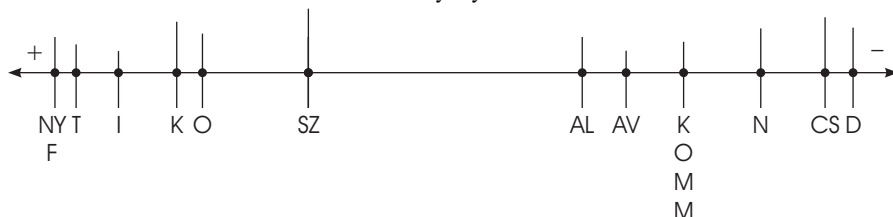
A skálákon használt betűrövidítések a tárgyalta **tizenkét történeti módszer** kezdőbetűi:

| | | |
|-------------------------|---------------------|----------------------|
| NYF = nyelvtani-fordító | AL = audiolingvális | CS = cselekedtető |
| D = direkt | AV = audiovizuális | SZ = szuggesztópédia |
| O = olvastató | K = kognitív | N = néma |
| I = intenzív | T = tanácskozó | KOMM = kommunikatív |

2.1.1. Az anyanyelv használata

A skála bal oldali, tehát igenlő végpontja az anyanyelvből való kiindulás, az anyanyelvre való támaszkodás igényét jelenti. Átlagos ez az arány, ha az adott módszer nem hangsúlyozza, de nem is tiltja az anyanyelv használatát; míg a jobboldali, vagyis a tagadó szélsőség az anyanyelv teljes kizárására való törekvést jelenti.

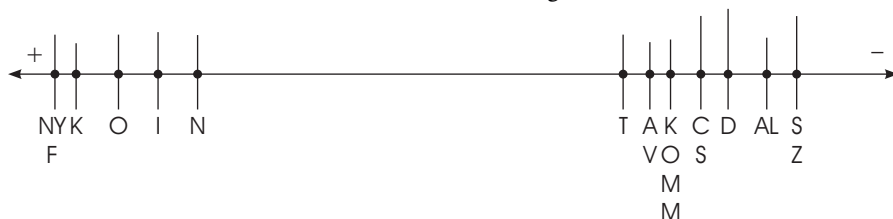
18. ábra: Az anyanyelv használata



2.1.2. A tudatosság mértéke

Ez a kategória nem a tanítva tanulás és az elsajátítás szembeállítás, hanem az adott nyelvben ténylegesen tudatosítható és a nyelvtanítás során ténylegesen tudatosított nyelvi jelenségek aránya (tudatosíthatónak olyan nyelvi jelenségeket tekinthetünk, amelyek

19. ábra: Tudatosság

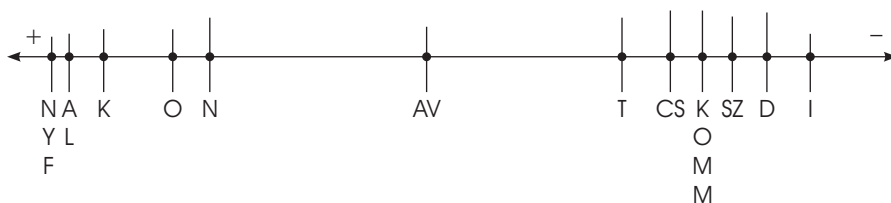


valamilyen szabályszerűség formájában felírhatók). E skála egyik végpontjában a szabályok feltárása, tudatosítása és/vagy bevésése a jellemző, míg a másik végpontban a kognitív úton feltárható összefüggések teljes eltitkolása.

2.1.3. A nyelvi elemek izoláltsága

E skála két végpontjában a megtanítandó nyelvi anyag legapróbb elemekre történő lebontása áll szemben a nyelv nem elemzett, tömbökben történő tanításával. Valójában e skála azt is érzékeltetni kívánja, hogy egy adott módszer az elemezhetőség kedvéért milyen mértékben ragadja ki a célnyelv egyes jelenségeit természetes környezetükből. Megjegyzendő, hogy ez a jellegzetesség viszonylag tág elméleti kategóriák felszíni jegye. A következő ellentétpárok jöhetnek még számításba: analitikus-szintetikus; elemző-egészleges; formacentrikus-funkciócentrikus; kódcentrikus-kommunikációcentrikus. Mint látható, a felsorolt kategóriák a tanítandó nyelv jelenségeit csak árnyalatokban eltérő szemszögből vizsgálva, egymással szinonimikus rendben állnak.

20. ábra: A nyelvi elemek izoláltsága

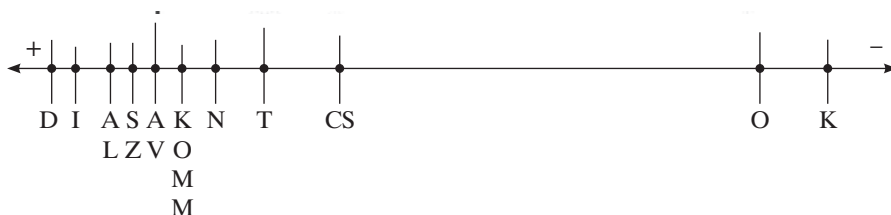


2.1.4. A kiejtés tanításának mértéke

Módszertani okokból minden többletényező elemzésnek törekednie kell arra, hogy a felvett tényezők nagyjából egyforma súlyúak, egyforma fontosságúak legyenek. Az itt következő négy tényező a korábban tárgyaltakhoz képest (pl. tudatosság), nemkülönben az őket követőkhöz képest (pl. készségarányok) túlzottan elaprózónak hat. Hogy az arányok mégis így helyesek, arra az a magyarázat, hogy a nyelvtanítás/tanulás specifikumainak döntő többsége abból a tényből ered, hogy a folyamatnak nemcsak közege és eszköze, hanem célja is a nyelv: így a nyelvi tartalom megragadásának mikéntje nemcsak egyszerűen egy lehetséges módszertani válasz, hanem a módszer lényegét és jellegzetességeit egyaránt exponáló megoldások rendszere.

Ez a kategória a nyelvi tartalom megragadásán belül a hangzáshűség kialakítására fordított munkamennyiséget, illetve az ennek tulajdonított fontosságot jelenti. Az utóbbi akkor szélsőségesen pozitív, ha a hangsúlyok okozta dinamikát és az intonáció által kiváltott dallamokat egyértelműen szemantikai igényű kategóriaként kezeljük.

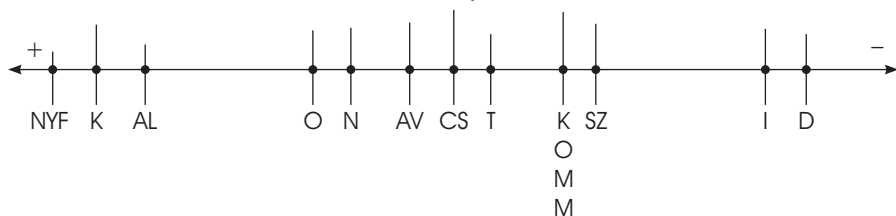
21. ábra: Kiejtés



2.1.5. A nyelvtan tanításának mértéke

A morfológia és a szintaxis együttes arányainak mértékéről van szó, arról a szerepről, amelyet a nyelv struktúrákban való felírhatósága, ezek működése, a nyelv szószerkezet-mondat szintű fiziológiája az adott nyelvtanítási koncepcióban betölt.

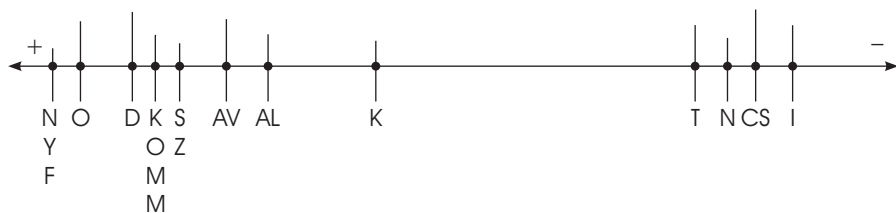
22. ábra: Nyelvtan



2.1.6. A szókincs tanításának mértéke

Ez a kategória ebben a vizsgálatban döntően a szemantikai egységek számát jelenti, így a szavak szemantizálására fordított eljárások arányait, illetve a szemantikai hűség problémáját nem képes érzékelteni.

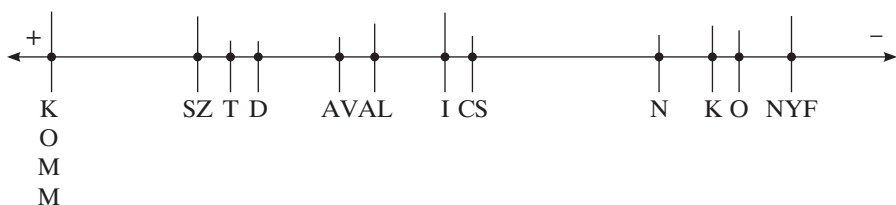
23. ábra: Szókincs



2.1.7. A nyelvhasználat tanításának arányai

Ez a kategória vulgárisan a „mire lehet használni a nyelvi formákat?” problematika súlyát és arányait vizsgálja a nyelvtanítási folyamatban. Döntően a nyelvi funkciókról és a mondaton túli jelentés érzékelteséről van szó. A pozitív végpont a kultúrspecifikus „forgatókönyv” felépítésével a pragmatikai jelentés tudatosításának fontosságára utal.

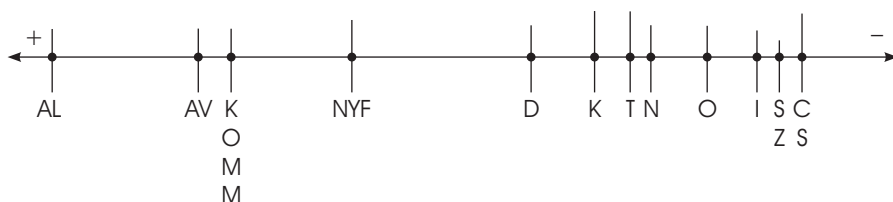
24. ábra: Nyelvhasználat



2.1.8. Az összes alapkészség tanításának arányai

A hagyományos négy alapkészség (hallás, beszéd, olvasás, írás) tanításának arányosságáról, illetve ellenkező végletben egyetlen készség kiválasztásáról és annak fejlesztéséről van szó.

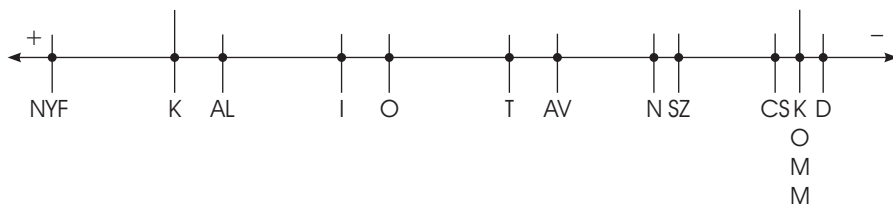
25. ábra: Összes alapkészség



2.1.9. A fordítás szerepe

Ez a kategória a jelen vizsgálatban főként a fordítás mint eszköz arányait érzékelteti, vagyis a fordítást mint módszertani fogást mutatja be, szemben a fordítás mint komplex nyelvi készség céljellegetével.

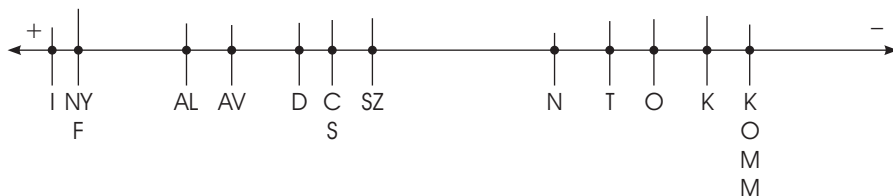
26. ábra: Fordítás



2.1.10. A vezetettség foka

Ez a kategória a közvetlen tanári irányítás mértékét, illetve a teljesen szabadon végzett munka arányát igyekszik bemutatni, de nem azonos a tanárcentrikusság-diákcentrikusság szélsőségeivel. Inkább azt mutatja, hogy egy adott módszer eljárásaiban mennyire autokrata, mennyire parancsoló jellegű a diákok számára.

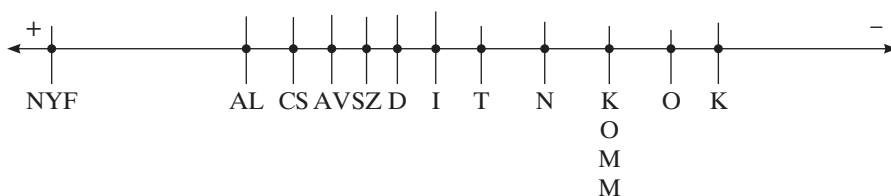
27. ábra: Vezetettség



2.1.11. A frontális munka aránya

E kategória egyik végletében az állandó frontális munka, másik végletében az egyéni foglalkozás szerepel, középső régióiban pedig a különféle csoport-, illetve pármunka.

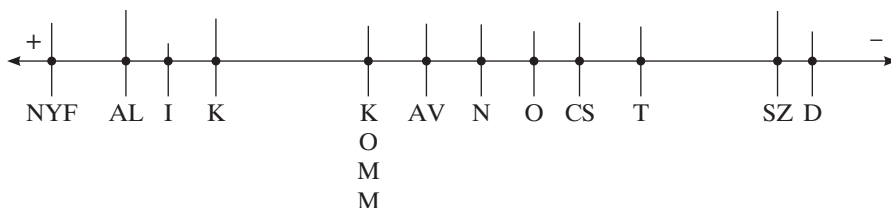
28. ábra: Frontális tanítás



2.1.12. A hibajavítás mértéke

Ez a kategória szélsőségekként a hibák azonnali kijavítását és tudatosítását, illetve a hibák megtűrését mutatja, függetlenül a hibajavítás technikáitól.

29. ábra: A hibajavítás mértéke



2.1.13. Az értékelés gyakorisága

Ebben a kategóriában főként a formális, teljesítménymérő, teljesítményt tudatosító, állandó és rendszeres értékelést tekinthetjük az egyik végletnek, a nem mindig tudatosított, de gyakori visszacsatolást, illetve a fejlett önértékelést az átlagosnak, és a tudatos visszacsatolás teljes hiányát a negatív szélsőségnek.

30. ábra: Az értékelés gyakorisága



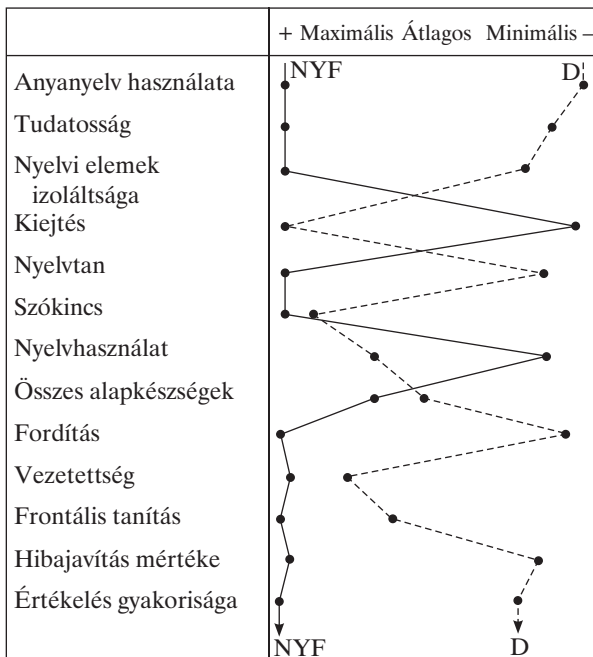
Bár a fenti skálák már érzékeltetik az egyes módszerek szélsőségeit, a módszerek hasonlóságait, illetve ellentéteit az ezután következő ábrák sokkal jobban kifejezik (lásd 31–37. ábrák).

2.2. A történeti módszerek grafikus ábrázolása

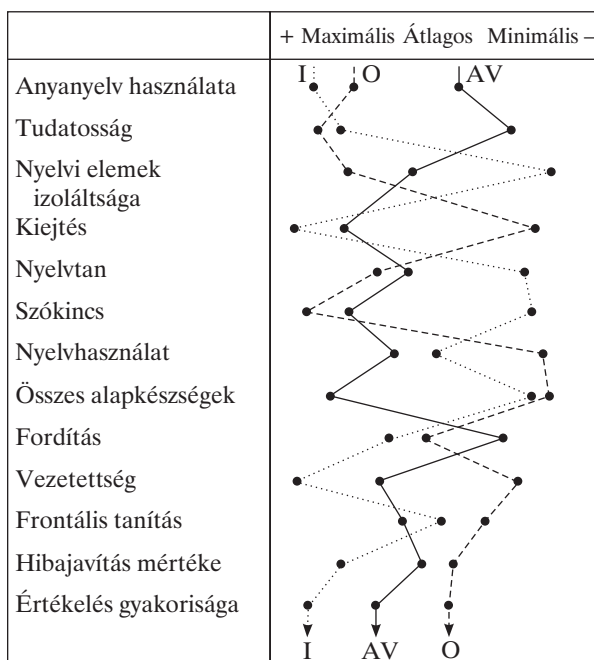
A történeti módszerek grafikus ábrázolásának a lényege az, hogy az előző fejezetben tárgyalt tizenhárom tényező segítségével vizuálisan is érzékelhetővé teszi egy adott módszer profilját a polarizáltság olyan mezőiben, amelyeknek végpontjait nem egy-egy módszer szeszélye vájta ki. Ezek a dichotómiák (pl. tudatosság-ösztönösség) magának a nyelvnek, a nyelvtanulásnak, illetve a nyelvet produkáló és tanulásra képes embernek elidegeníthetetlen sajátosságai. Nem véletlen, hogy számos bemutatott tényezők közvetve összefüggésbe hozható nyelvünk és gondolkodásunk biológiai hordozójának: az emberi agynak kettős felépítettségével (jobb és bal félteke). Ezeknek az összefüggéseknek a kutatása nem tárgya e könyvnek, fontos viszont megjegyezni, hogy a táblázatokban látható + (plusz), illetve – (mínusz) jelek továbbra is a vizsgált tényező meglétére vagy hiányára utalnak, és nem jelentenek értékítéletet. Nem jelent ez értékítéletet még akkor sem, ha a jelenleg divatos nyelvtanítási trendek inkább a jobb oldal irányába húznak. A cél tehát egy adott módszer szemléltetése, láttatása, más módszerekkel való szembeállítás, ami újabb tanulságok levonását teszi lehetővé.

A 31. ábra a nyelvtani-fordító és a direkt módszert ábrázolja. Megjegyzendő, hogy a reformmódszerekből kialakult természetes direkt módszert mutatja és nem a későbbi mérsékelt (orális) direkt módszert, mert **ellentéteik így szembetűnőbbek**.

31. ábra: A nyelvtani-fordító és a direkt módszer egybevetése



32. ábra: Az olvastató, az intenzív és az audiovizuális módszerek egybevetése



A 32. ábrán együtt szerepel az olvastató, az intenzív és az audiovizuális módszer. Bár kronológiailag az audiolingvális következett volna az audiovizuális helyett, de ésszerűbbnek látszott az audiolingvális módszert a kognitív módszerrel együtt bemutatni. Fel-tűnő jelenség **az audiovizuális módszer viszonylagos kiegyensúlyozottsága**.

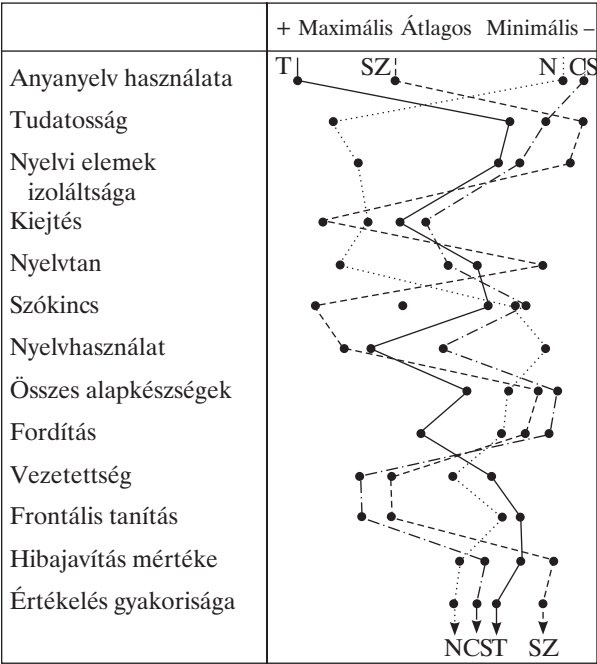
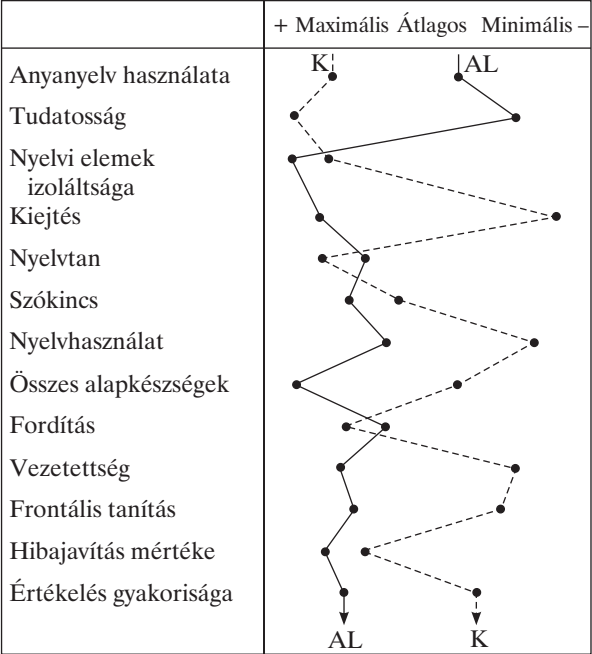
A 33. ábra az audiolingvális és a kognitív módszer egybevetését ábrázolja. Bár való-ban jelentős ellentéteket mutatnak, helyenkénti párhuzamos lefutásuk jól érzékelteti, hogy miként válhat mindkettő – mint kódcentrikus módszerek – a nyolcvanas évek kommunikációcentrikus módszereinek ellentétévé.

A 34. ábra együtt ábrázolja a nyolcvanas évek pszichologizáló, a diák személyiségét középpontba állító módszereit. Jobbra tolódottságuk jól érzékelteti e módszerek egész-legességre, ösztönösségre, kommunikációra való törekvését, de a viszonylag csekély cél-kitűzéseket is.

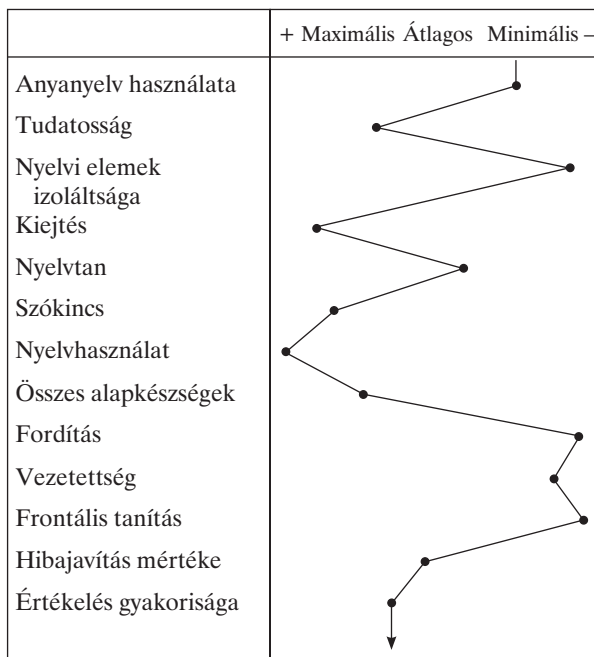
A 35. ábra egyedül a kommunikatív módszert ábrázolja, és látványosan érzékelteti, hogy miként próbálja ez a módszer összeegyeztetni a nyelvi korrektséget a kommuniká-cióképességgel (lásd oszcillálás), nemkülönben a „puha” iskola elveivel. Tekintve, hogy a kommunikatív módszer napjaink legdivatosabb irányzata, más módszerekkel való egy-bevetése nem látszott érdektelennek.

A 36. ábra a kommunikatív módszerrel **leginkább ellentétes** (leginkább kódcent-rikus) módszereket veti egybe, nevezetesen a nyelvtani-fordító és az audiolingvális mód-szereket.

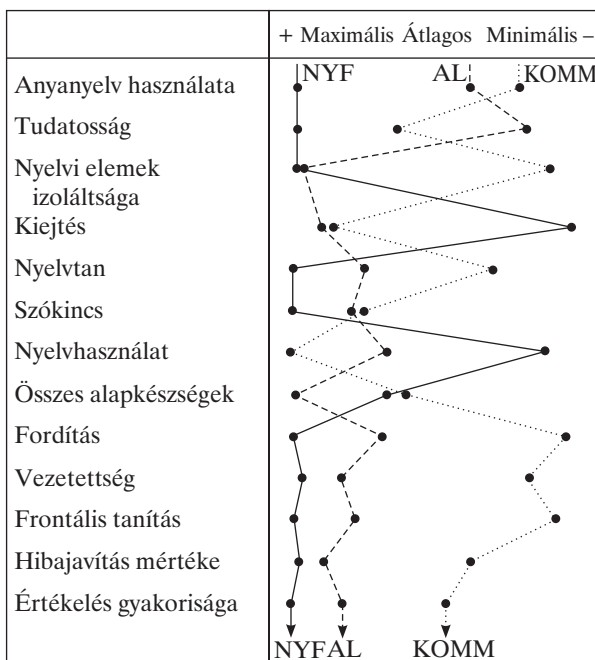
33. ábra: Az audiolingvális és a kognitív módszerek egybevetése



34. ábra: A pszichologizáló módszerek egybevetése (szuggesztópédia, tanácskozó, cselekedtető és néma módszer)

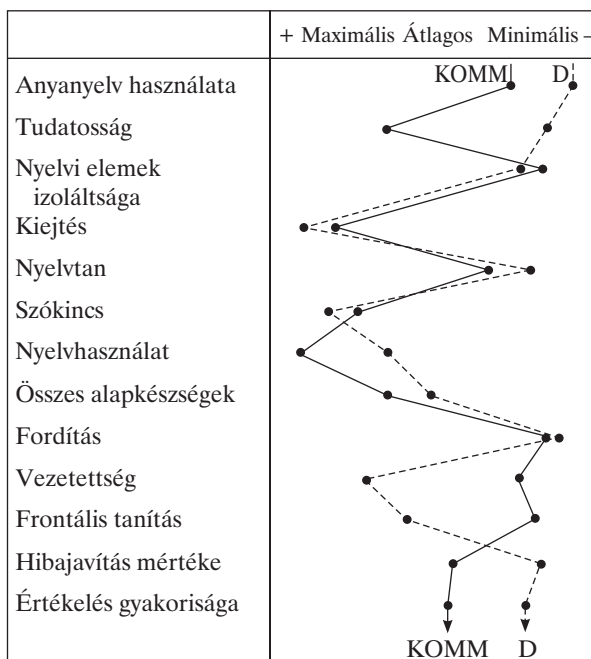


35. ábra: A kommunikatív nyelvta-
nítás



36. ábra: A kommunikatív megkö-
zelítés egybevetése a nyelvtani-for-
dító és az audiolingvális módszer-
rel

37. ábra: A kommunikatív megközelítés egybevetése a direkt módszerrel



A 37. ábra a kommunikatív módszert a hozzá leginkább hasonló direkt módszerrel veti egybe. Történeti szempontból nem meglepő ez a hasonlóság, hiszen a direkt módszer leggazdagabb változatai mindig Angliában (illetve az angol metodikából kiindulva) voltak a legerősebbek, és ugyanez az ország a kommunikatív megközelítés szülőhelye is. Másfelől didaktikai szükségzerűség, hogy az anyaországokban a kommunikatív (jellegű) megközelítés dominál, hiszen a beáramló álkezdők, a multinacionális osztályok olyan kommunikatív helyzeteket teremtenek, amelyekben a kommunikatív nehézségek (főként a kulturális és szociológiai háttér eltéréseinek) leküzdése sokkal bonyolultabb módszertani feladat, mint egy-egy körülírható nyelvi algoritmus elsajátíttatása.

2.3. Az egybevető táblázatok

Az összefoglaló táblázatok nemcsak a nyelvtanítás történetének módszereit tették láthatóvá, hanem a bennük rejlő arányokat vagy aránytalanságokat is. Nyilvánvaló, hogy minél több **bal oldali** eleme van egy módszernek, annál erőteljesebben támaszkodik az anyanyelv szűrőjére, a nyelv mikroszkopikus szintig lebontott, megértett, majd felépíteni kívánt elemeire. Ezzel szemben a **jobbra tolódottság** az egészlegességre, kommunikáció-képességre való törekvést jelenti, az elsajátíthatóság ösztönös, beleéléses alapú útjait. Aligha kerülheti el figyelmünket, hogy a **bal és jobb oldalnak ez a kettőssége** szinte tér-

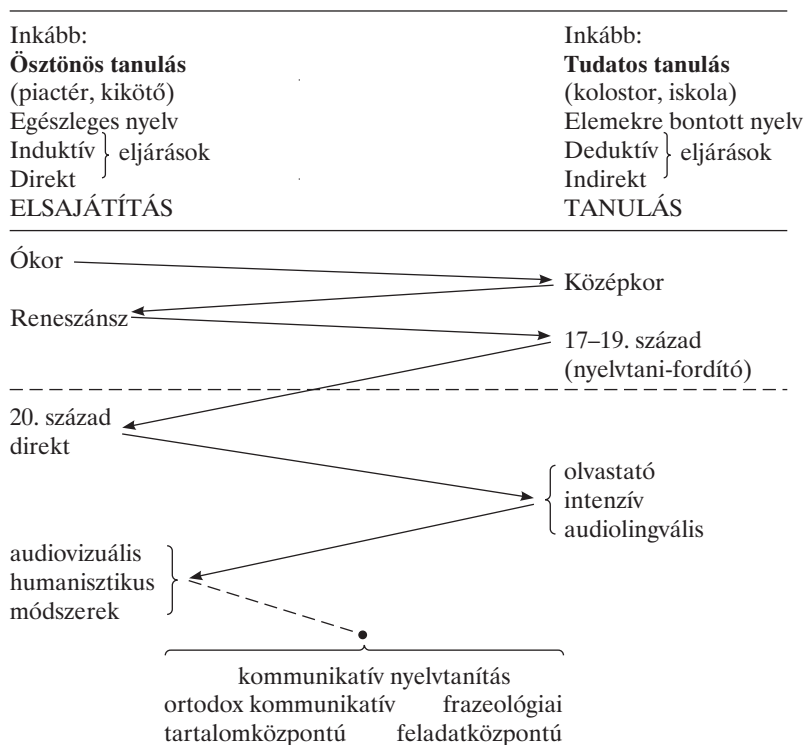
képszerűen rajzolja ki mindazt, amit a modern agyfiziológia bal, illetve jobb féltékére támaszkodó tanulásnak nevez. Az ebből következő tanulságok boncolgatása, valamint újabb spekulatív módszerek felállítása további kutatások kiindulópontja lehet.

A bal- és jobboldaliságnak ezek a grafikai mezői azonban egy másfajta értelmezést is lehetővé tesznek. Nyilvánvaló, hogy az olyan nyelvtanítási módszer, amely a nyelvi tartalom megragadásának minden területén (kiejtés, nyelvtan, szókincs, nyelvhasználat) a lehető legtöbbet igyekszik elérni, ugyanakkor minden készséget egyformán hangsúlyoz, sőt a komplex készségek (fordítás, tolmácsolás) kifejlesztését is célul tűzi ki, az maximalista. Ha mindehhez a tudatosság elvárása, valamint visszacsatolásként gyakori, szigorú, esetleg fenyegető értékelés kapcsolódik, akkor a szóban forgó módszert valósággal követelőzőnek nyilváníthatjuk. Pozitív esetben az igények és az arányok érzékeny egyensúlyban tartásával (motiváltság mint követelmény; nyelvtanulási sikerélmény mint beteljesülés) egy ilyen „követelőző rendszerben” alighanem a sikeres, intenzív nyelvtanulás anatómiája rejlik. Ugyanezen tényezőknél nem megfelelő, aránytalan túlhajszolása azonban olyan nem kívánt eredményekhez vezethet, amelyek ezt a maximalizmust a formális képzéssel rokonítják, amely készségszerző tárgy esetében végzetes hiba (a nyelvről, de nem a nyelvet tanulókról van szó). Ebben az értelmezésben tehát a baloldaliság maximális célkitűzéseket és a diákok maximális „leterhelését” jelenti, szemben a jobboldaliság minimálprogramjaival. Ez az értelmezés abban a megvilágításban válik érdekfeszítővé, amelyet a hetvenes évek pszichologizáló módszereinek kihívása jelent, valójában minden olyan jelenséggel szemben, amely a nyelvtanításban túlzottan tananyagcentrikus, vagy a személyiség számára túlzottan megterhelő. (Így némi magyarázatot kapunk arra is, hogy miért divatos a nyelvtanulási minimálprogram: bár kisebb a befektetés és kisebb az eredmény, de könnyebben elérhető a siker. Az itt vizsgált módszerek közül például maximalistának tekinthetjük az audiolingvális módszert, és minimálprogramnak a cselekedtető módszert.)

Az egybevető ábrák legfőbb erénye az, hogy láttatni képesek azokat az ellentéteket, amelyeknek egymás ellen feszülése az adott történeti módszerekben a fejlődés mozgatórugójává vált. Már a történeti leírások során sikerült kimutatni az ellentétekben való fejlődés tényét (lásd az ókori és a középkori, illetve a reneszánsz és 17–18. századi nyelvtanítás szembeállítását).

A 19. század végétől mind a társadalmi igény, mind a felhasználók személyisége olyan sebességgel változik, hogy – következményesen – a módszerek változása is határozottan felgyorsul. A modern nyelvtanítási módszerek **négy nagyobb hullámban tökéletesedtek**, és e változások mélyén, mint indíték, általában két módszer vagy módszercsoport szembeállítása mutatható ki. Az **első** hullámot a nyelvtani-fordító és a direkt módszerek ellentéte keltette, a **másodikat** a mentalista módszerek szembefordulása a behaviourista módszerekkel, a **harmadikat** a humanisztikus, pszichologizáló, személyiségvédő módszerek lázadása a tananyag-centrikusság és a zárt iskola ellen, a **negyedik** pedig a kommunikatív megközelítés kihívása minden korábbi kód vagyis formacentrikus módszerrel szemben. A szélsőséges módszerek által szétfeszített egyensúlyi helyzetek természetesen előbb-utóbb visszaállnak, és éppen ezekben a visszaálló ágakban keletkeznek a legkiegyensúlyozottabb módszerek. Ilyen fejlődés eredménye például a nyelvtani-fordító és a direkt módszer összecsapása után a mérsékelt direkt módszer kialakulása, illetve a

38. ábra: A nyelvtanítási elképzelések változásai a nyelvtanítás alapvető dilemmái szempontjából



behaviourista és mentalista összecsapást követően a hatvanas évek végének szituatív módszerei. Nem kötelező, hogy egy adott ország nyelvtanítása minden lehetséges fázist végigjárjon. Nálunk például számos szélsőségtől kímélte meg annak idején a honi metódikát a mérsékelt direktre emlékeztető ún. kombinált módszer, amely később viszonylag problémamentesen csúszott át az audiovizuális módszerekbe. Annál nehezebb dolguk volt a kommunikatív elképzeléseknek, hiszen a magyarországi nyelvtanítás osztálytermi gyakorlatában a nyelvtani-fordító és az audiolingvális módszerek fogásai töretlenül éltek tovább.

* * *

A módszerek változásairól szóló fejezetünkben – a nyelvpedagógiai komparatisztika segítségével – a nyelvtanítás-történet jelenleg legismertebb módszereit vetettük egybe szemléltetés céljából. A grafikai ábrázolás lehetővé tette, hogy a monográfia szövegében enciklopédikus igényrel leírt módszereket vizuálisan is megjelenítsük. Ezzel bizonyos fordulóponthoz érkeztünk el a könyvben: levethetjük ugyanis azt a nehéz hűséget, amelyet a módszerek maradéktalan és pontos bemutatásának kötelezettsége rótt ránk. Kész a leltár, lehet válogatni. Többé-kevésbé leíratott az a hagyomány, amelyre a jelen s a jövő

vendő tanárai támaszkodhatnak, amelyet majd egyéniségükkel gazdagíthatnak. Ettől kezdve elvárhatjuk, hogy nyelvtanáraink búcsút intsenek az ösztönösség sötét korszakainak, és tanításukat büszke kreativitással a nyelvpedagógiai tudatosság szintjére emeljék. Csak ilyen dimenzióban értelmes a nyelvtanítás történetének **metodikai készség** szintű ismerete, amely szükséges, de nem elégséges feltétele a korszerű nyelvtanári szemlélet, a korszerű nyelvtanári tudat létrehozásának. Célképzetünk – a helyes gyakorlat kialakítása érdekében – az elengedhetetlenül szükséges **nyelvpedagógia tudatosság**.

3. Nyelvpedagógiai tudatosság

A nevelés 21. századi célképzetei különféle kompetenciák fejlesztésére irányulnak (vö. Nagy, 2000). A nyelvtanítás célképzete: **a nyelvtudás** történetileg változó képlet ugyan, de legjobb leírásai szerint különféle kompetenciák egybefonódásából áll. A célokhoz vezető út kimunkálása – mint legnemesebb pedagógiai feladat – széles körű felkészültséget igényel. Hosszú távú célok eléréséhez nem elegendő az egy-egy tananyagba szorított vagy a helyi tantervek által diktált, illetve az osztálytermi körülmények kényszerére kialakult metodikai (osztálytermi KRESZ) szintű tudatosság. A hosszú távú célkitűzések eléréséhez a tanítási célok egészét meghatározó, huzamosan és tartalmasan uralkodó **szemléletmódra** van szükség, amelyet esetünkben nyelvpedagógiai tudatosságnak nevezhetünk. **A nyelvpedagógiai tudatosság szabadságfokot jelent**, amelynek feltétele és meghatározója a szaktudás mélysége. Az viszont nyelvtanítás-történeti, tantervelméleti, nyelvmetodikai, mérés- és értékelésméleti ismereteken alapuló gyakorlati alkalmazásokat jelent, amely a visszacsatolás segítségével, folyamatos döntések eredményeként **rendszeresen** képes fenntartani a helyes gyakorlat módszerfüggő, illetve módszerektől független elemeinek arányait. A nyelvpedagógiai tudatosság azt tűzi ki célul, hogy a gondjainkra bízott populációban – a lehető legmagasabb szintű szakmai felkészültség segítségével – **az egyéni képességek optimumát** fejlesszük ki diákjainkban, amelynek érdekében a nyelvpedagógiai eljárások individualizálását, ésszerű differenciálását is képesek vagyunk megoldani. Miként lehet ezt a célt elérni?

A nyelvtanítás két és fél ezer éves története azt bizonyítja, hogy a módszerek örökös váltokozása ellenére a nyelvtanítás módszertani fegyvertára, az ötlettest alapján véve változatlan. Minden módszer bizonyos értelemben beszűkülést jelent, mert ebből az ötlettestből valamit kiemel, ugyanakkor más területeket elhanyagol: a módszerek tehát az ötlettesten belüli arányok változását jelentik. Bár egy adott nyelvtanulási helyzetben a tágabb értelemben vett pedagógiai helyzet minden előzménye, az emberi tényezők (tanár, diák) „előlete”, képességszintjei mérhetőek vagy leírhatóak, a nyelvtanulás kimenetele legfeljebb jósolható; az viszont kétségtelen, hogy bármely helyzet a viszonylagos teljesség igényével lép fel, amelynek összes problémáját egyetlen, hagyományos értelemben vett módszer (amely nem teljesség) aligha képes megoldani. **Mivel egyetlen univerzális módszer sem létezik, a megoldás több módszer egészének vagy funkcionálisan értelmes elemeinek egyidejű vagy egymás utáni alkalmazása.**

A módszerek egybevető vizsgálata során az is kiderült, hogy a nyelvtanítási módszer nem egyszerűen egy meghatározott cél érdekében működő didaktikai rendszer, hanem benne egy nyelvfilozófiai és/vagy egy pedagógiai-pszichológiai elmélet munkál, vagyis az adott módszer egy nyelvtanítási elmélet gyakorlati megvalósulása. Közismert, hogy a módszertantörténet ismer olyan módszerre tömörült eljárásokat, amelyekben tudományosan kevésbé igazolható megoldások hosszú ideig fennmaradtak. Többen ezt azzal magyarázzák, hogy egy adott tananyagrendszer didaktikai fegyelme, például a kiválasztás, a sorrendiség, a fokozatosság betartása, az osztálymunka kontrolláltsági fokának a meghatározottsága, a visszacsatolás gyakorisága hosszú ideig életben tarthatnak egy nyelvtanítási koncepciót anélkül, hogy a mélyebben rejlő tévedések kiderülhetnének (pl. hogy a tananyag fokozatossága valójában nem tudományosan mért fokozatosság volt, hanem a tanári ösztönön alapuló hipotézis). Megint más vélemények szerint a nyelvtanulás/tanítás emberi tényezői (diák, tanár) erősen hajlamosak az ortodoxiára: így válhat valamely nyelvtanítási módszer rítussá. Ebből pedig azt a következtetést vonják le, hogy a nyelvtanítás módszerei – a divathullámokhoz hasonlóan – hajlamosak az egyik szélsőségből a másikba átlendülni. Ez a magyarázat aligha kielégítő. A társadalmi igények, a nyelvtanítási célok, a szakma belső életének változásain túlmenően, a legmélyebbről jövő és egyben legsajátosabb nyelvmetodikai változások magából a nyelvből, a nyelvtanulásból, valamint e kettőt magában hordozó, célként és eszközként egyaránt megvalósító emberből következnek.

A nyelvtanulás/tanítás egy adott nyelv megismerésére és elsajátítására irányuló pedagógiai folyamat. Ez részletesebben az adott nyelv hanganyagának, szerkezeteinek, működésének és az adott kultúrában egyértelmű használatának a megtanulását jelenti. A **nyelv** mint a nyelvtanítás célja, eszköze és közege egy többszörösen véletlenszerű jelrendszer, amely bőségesen tartalmaz racionális és irracionális elemeket. A nyelvi ismereteknek, készségeknek és jártasságoknak az a sajátos összefonódása, amelyet az egyénre vetítve **nyelvtudásnak** nevezhetünk, **mint totalitás nem érhető el egyetlen módszerbe zártan**. Másrészt: a többféleség már magában a nyelvben jelen van, és csak következmény, hogy a nyelv egyes elemei a tanulás során valamely módszer számára jobban feltárulkoznak, jobban hozzáférhetővé válnak.

Már az elsődleges **nyelvelsajátításban és tanulásban** ösztönös és tudatos mozzanatok figyelhetünk meg (ösztönös pl. a beszédértés és a beszédképesség kialakulása, de az írás, olvasás már tanult készségek). Másfelől egy iskolai helyzetben a második nyelv tanulása tervezhető (algoritmikus) és kevésbé magyarázható (heurisztikus) lépésekből áll, miközben maga az elsajátítási folyamat szakaszosan és egyenetlenül halad előre. A tanulási folyamatban elsajátítandó ismeretek, készségek, jártasságok per definitionem nyilvánvalóvá teszik, hogy a nyelvtudás egy adott részterületét egy adott módszer jobban fejlesztheti, ugyanakkor az egészre nézvést nem kizárólagos. Nyilvánvaló, hogy minden olyan módszer, amely a folyamatos beszéd kialakítása során a tudatot tehermentesítő tevékenységben (és csak tevékenységben) létrejövő automatizmusokat képes a szenzomotoros koordináltság megfelelő fokára hozni, elsődlegességet élvez egy elmélkedő, elemző, felismerő módszerrel szemben. A nyelv és a nyelvtanítás heterogén jellege tovább növeli azt a benyomásunkat, hogy az ebből következő pedagógiai-pszichológiai problémák megoldására egyetlen módszer nem képes. Ha mindehhez hozzávesszük a nyelvtan-

nulás/tanítás **emberi tényezőit** (diák, tanár), akik e folyamatban személyiségükkel jelentősen emelik a racionális és irracionális jelenségek halmazát, akkor világossá válik, hogy egy adott földrajzi téridőben, egy konkrét tananyag elsajátíttatása során miként válhat a tanár nehezen létrehozható módszertani egyensúlyok patikamérlegén a mérleg nyelvén. Ebből az is következik, hogy bármely nyelvtanítási szituáció a különös szintjén létezik, tiszta módszerek pedig csak in vitro képzelhetők el. Ha viszont nincs egyedül üdvözítő módszer, és tiszta módszerek sincsenek, érdemes-e egyáltalán fenntartani egy módszer-központú szemléletet a nyelvtanításban?

A modern nyelvtanár szakmai műveltségéhez tartozik, hogy ismerje szakmája történetét is, és ne kerüljön olyan nevetséges helyzetbe, mint azok, akik két-három évente felfedeznek egy-egy évszázadok óta ismert módszert. Más vélemények alapján általánosítva: amelyik szakma nem ismeri a saját történetét, annak jövője sincs. Közmondásszerű igazságaink megtörhetnek a nyelvtanítás kortárs gyakorlatának makacs tényein: a nyelvtanárok többsége módszerekben gondolkodik, miközben a szakma egésze „módszeres módszertelenség”-ről papol: jól hangzó elnevezés ez az ösztönösség és a tudatlanság elleplezésére. A modern nyelvtanítás elvárása egy olyan integrált megközelítés, amely **logikus rendszerbe állítja a didaktikai döntések sorozatát**, ugyanakkor egy működő didaktikai modellben rögzíti azokat a legfontosabb mozzanatokat, ahol a nyelvpedagógiai tudatosság eredményeként hozott döntések érvényre juthatnak.

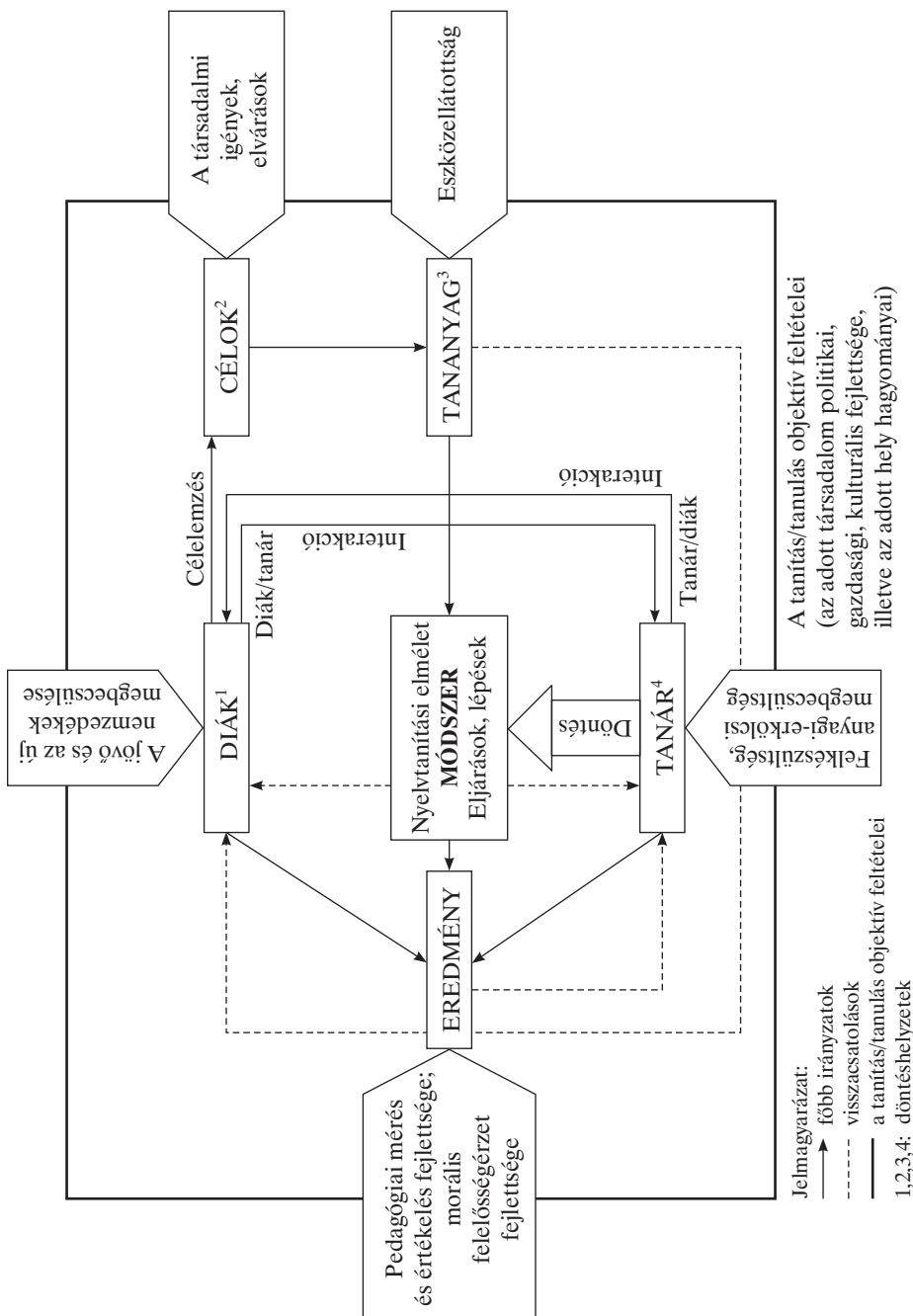
4. Rendszerszerűség és nyelvpedagógiai gyakorlat

Számos nyelvtanár tapasztalatból ismerheti, hogy még egy jól bevált osztálytermi megoldás is (tananyag+eljárások), amely a tényleges tanításban a tekintély és a tehetőség, a nevelési stílus és a tanári személyiség színszűrői szerint módosulhat, igen gyakran félresiklik, zsákutcába jut. Valamiképpen a didaktikai megoldások már nem tükrözik az eredetileg vállalt célokat, hűtlenné váltak a választott tananyaghoz, a diákok igényeihez, esetleg a tanár elvárásaihoz képest is, többnyire személyi változók függvényeként. Nyilvánvaló, hogy egyetlen kreáció, egyetlen elképzelés nem elegendő arra, hogy megfeleljen minden olyan igénynek, amelyet különböző korú, neveltségi szintű, különböző nyelvi és kulturális háttérrel rendelkező nyelvtanulók támaszthatnak. Azok a tanárok lesznek sikeresek, akik a menet közben támadt nehézségekkel szemben nagyobb rugalmasságot biztosítanak, akik az elméletek igényességével követik nyomon a változásokat, hogy majd változtatásaik szakmailag igazolhatók legyenek. A mai nyelvpedagógia alkalmazásai már egy olyan viszonylag jól strukturált rendszerre álltak össze, amely megfelelő elméleti keretül szolgál ahhoz, hogy a nyelvtanár elszakadhasson egy-egy módszer ortodoxiájától, hogy szaktudását a pedagógiai folyamatban integráltan érvényesítse. Ebben a rendszerben egymástól függő, hierarchikus felépítésű döntési pontok jelentkeznek: az ezekre adott válasz segít abban, hogy a megfelelő módszertani megoldást válasszuk, amikor a nyelvtanulási helyzetnek már minden eleme tisztázott.

Először is korszerű eljárásokkal elemezzük a diákok **nyelvi igényét**, és a diákok szükségleteinek, képességeinek, tapasztalatainak megfelelően juttatjuk őket a különféle **nyelvi eszközökhöz**. Ebből az is következik, hogy a mindenkori tananyagnak megfelelő **eljárásokat** kell majd alkalmazni (és nem a tananyagokat kell igazítani egy előre elrendelt módszerhez). Az integrált megközelítés tehát egy olyan nyelvpedagógiai tudatosságot tételez fel, amely segít abban, hogy az éppen célba vett készségtől, a tananyagtól, nemkülönben a tanulás körülményeitől, illetve a diákoktól és a tanári egyéniségtől teszi függővé azt, hogy egy adott helyzetben a működő rendszer melyik hagyományos értelemben vett módszer (vagy egy eddig még soha nem hallott nyelvpedagógiai alkalmazás) döntő láncszemét mutatja fel sajátjaként. Ez a nyelvpedagógiai tudatosság tehát egy elméleti keret, amelyben az adott konkrét nyelv tanításának adott metodikai nehézségei az emberi tényezők javára elvszerűen megoldhatók. A rendszer dinamikáját és rugalmasságát a folyamatos (de nem feltétlenül formális visszacsatolás) biztosítja. A részcelokhoz rendelt stratégiák és a napi megvalósulás taktikái megszabadítják a tanárt (és véle a tanítást) a nyelvtanítási hiteknek minden olyan merev kombinációjától, amely egyetlen szemlélet eltúlzásából ered. Ez a tudatosság – mint említettük – szabadságfok, amely a **nyelvmetodikai igényesség** újabb, magasabb szintjének elérését teszi lehetővé. Ez a magasabbrendűség a nyelvpedagógiai tudatosság segítségével jön létre, az ugyanis képes a nyelvtanítás és nyelvtanulás összes lényeges tényezőit változásaikban **rendszer-szerűen szemlélni**.

Célszerű ezen a ponton a módszertani döntések környezetét egy modellel szemléltetni (lásd 39. ábra). Számos olyan modell ismert a szakirodalomban, amely megpróbálja a nyelvtanítási helyzetet tágabb összefüggéseikben értelmezni. Túlnyomó többségük azonban nem a gyakorlatból indul ki, hanem a rokon tudományokból, deduktív következtetések útján próbálja meg kijelölni az idegennyelv-tanítás helyét. Közülük kiemelkedik Mackey modellje (nem saját könyvében, hanem Jakobovits, 1970: XII), amelynek érénye az, hogy interaktív módon ábrázolja a társadalom és a kormányzat, az oktatáspolitikai és a szociokulturális változók szerepét a nyelvtanulási folyamatban részt vevők szempontjából. Hibája a modellnek, hogy kétszer ábrázolja a tananyagot, és kicsit mereven választja szét a tanulási, illetve az oktatási oldalt. Ma már korszerűtlen, hogy a diáknak láthatóan semmi köze a módszerek, illetve a tananyag megválasztásához. Strevens (1977), illetve Stern (1983: 42) modellje egy tizenkét elemből álló folyamatábrára, amelynek első három eleme a tanítás kezdeményezése, a következő hat a tanítási szándék megvalósítására és az utolsó három a tanítási eredményekre vonatkozik. Bár Strevens ábrázolása a pedagógiai folyamat főbb fázisait jól követi, bemutatásából teljes mértékben hiányzik a tanár-diák interakció, és nincs kijelölve a folyamatban a módszertani döntés helye sem. Budai (1984: 559) modelljének előnye az, hogy igyekszik az idegennyelv-oktatás szinte minden összefüggését feltárni, egyszersmind azt is bemutatni, hogy milyen sok tényezővel áll összefüggésben a metodika. Saját modellemben arra törekedtem, hogy következetesebben szétválasszam a nyelvtanítás/tanulás objektív feltételeit és szubjektív tényezőit. Egy sorrendiség felállításával szemléltettem az integrált megközelítéssel kapcsolatban elmondottakat, amely ekképpen a módszerekkel kapcsolatos döntések helyét is pontosan azonosítja (lásd apró arab számok a 39. ábrában).

39. ábra: A módszertani döntések környezete



Első lépésként a diákok igényének, motiváltságának, adottságainak figyelembevételével célelemzést végzünk, hogy megállapítsuk: milyen nyelvi szükségletek kielégítését tervezi a kurzus.

Második lépésként az egyéni igények és lehetőségek, illetve a társadalmi igények és elvárások optimális összebékítésével kijelöljük a célokat.

Harmadik lépésként a kijelölt célok és diákok (életkor, érettség, a tanulástechnika fejlettsége, kitartás, tolerancia stb.) ismeretében, a tényleges eszközellátottság figyelembevételével összeállítjuk a tananyagot.

Negyedik lépésként a tanár a célok és a diákok ismeretében, a tananyagnak immár közeli vonzásában, nemkülönben saját tanári stílusának tudatában meghozza a megfelelő módszertani döntést: mikor, milyen lépést, eljárást, eljárásort alkalmaz az optimális eredmények elérése érdekében. Nyilvánvaló, hogy a módszerrel kapcsolatos döntés közvetlenül is, de az eredményeken (vagy eredménytelenségeken) át közvetve is, visszahat az emberi tényezőkre: a diákra és a tanárra (vagyis bezárul a didaktikai kör). A köztük lévő őszinte, konstruktív interakció a megvalósulás tartópillére. Általában egy adott nyelvtanulási/tanítási folyamat során az objektív feltételek kevésbé változnak, a módosításokra többnyire az emberi tényezőkben bekövetkező változások miatt kerül sor. A modellel ábrázolt rendszer működőképességét és rugalmasságát éppen az bizonyítja, hogy a tanár azonnal változtathat (köteles változtatni) módszertani döntésein, amint a nyelvtanítási/tanulási folyamat irányultsága a lényegi tényezőkhöz képest (célok, tananyag, diák, tanár, eredmények) torzulást mutat. A módszertani döntések meghozatalában segíti a tanárt az a bensőséges kapcsolat (tanár-diák interakció), amelyet a közös munka iránt érzett felelősség hat át. A 39. ábra tehát a nyelvtanulás/tanítás objektív és szubjektív feltételeinek érzékeltetésével **a módszertani döntéseket és környezetüket szemlélteti**. Ezen a ponton válik értelmessé a **nyelvpedagógiai tudatosság** fogalma.

A nyelvpedagógiai tudatosság tehát azt jelenti, hogy a nyelvpedagógia teljes történeti és kortárs bölcsességének tudatában válogatunk a rendelkezésünkre álló szakmai lehetőségek közül, amelyeket belülről, a gyakorlati megoldások szintjén is ismerünk. Válogatásunk az adott pedagógiai rendszerhez, oktatási környezethez alkalmazkodik, különös tekintettel a tanulók igényeire. Döntésünk eredménye maga a tanítási stílus, amely a tanári szabadság megnyilvánulása. Szabadságfok, amelynek feltétele a nyelvpedagógiai tudatosság.

5. A nyelvtanítás-történet fogalma és helye a nyelvpedagógiában

A nyelvtanítás-történet – nevéből következően – az idegen nyelvek tanításának történetével főként nyelvpedagógiai, továbbá nevelés- és művelődéstörténeti szempontból foglalkozó kutatási terület, tudományág. Az idegen nyelvek tanításának története – minden sajátossága mellett – szerves része az egyetemes neveléstörténetnek, és mint ilyen,

tartalmazza az idegennyelv-oktatási metodika teljes bölcseletét. Tartalmát illetően nem szorítkozik a módszerek történetére, hanem a nyelvtanítás fejlődését egy megfelelően tág kultúrtörténeti háttérrel, az elsődleges rokon tudományok (nyelvészet, pedagógia és pszichológia) eseményeinek vonzásában tárgyalja.

A nyelvtanítás-történet referenciaanyagát egyfelől eredeti forrásművek képezik (pl. nyelvészeti és történeti munkák, nyelvtanok, nyelvkönyvek, vagyis a korabeli nyelvtanítás írásos dokumentumai), másfelől másodlagos források, ilyenek például a nyelvtanítási metodikák történeti részei, az idegen nyelvek tanításával foglalkozó monográfiák, de ugyanilyen fontosak lehetnek életrajzok, visszaemlékezések, szemtanúk megnyilatkozásai. Érdemes forgatni a nyelvtanítás-történet legismertebb kutatóinak munkáit: Titone (1968), Kelly (1969), Howatt (1984), Stern (1983), Larsen-Freeman (1986), Richards és Rodgers (1986), Caravolas (1995) stb. Jelen sorok szerzője is többször foglalkozott tudományos közleményekben és könyvekben nyelvtanítás-történeti témákkal (Bárdos 1986/b, 1987, 1988, 1992, 1997, 1999 stb.). A nyelvtanítás-történet kutatási módszerei leginkább a történettudományok metodikájából merítenek, valamint általában a társadalomtudomány kutatási módszereiből, miközben a klasszikus és modern filológiai kutatás körében leginkább elismert eljárásokat sem tévesztik szem elől. A művelődéstörténet „humán és reál” eseményei egyaránt fontosak lehetnek, vagyis az irodalomtörténeti tények ugyanolyan lényegesek, mint a technikátörténeti ismeretek – de ennél sokkal szorosabb kapcsolatban áll a nyelvtanítás-történet a nyelvészet és a pszichológia történetével, a szociológiával és újabban a kommunikációval foglalkozó tudományok elméletével és gyakorlatával. Szakszerű művelése polihisztorságot igényel, de ez az igény a nyelvpedagógia multidiszciplináris területeit kultiváló oktatók és kutatók számára már nem okoz meglepetést.

Minden teljességre törekvő nyelvtanítás-történet céljai közt szerepel, hogy eredeti és közvetett forrásmunkákra támaszkodva, az elméleti elemző módszer segítségével, történeti-filológiai hűséggel:

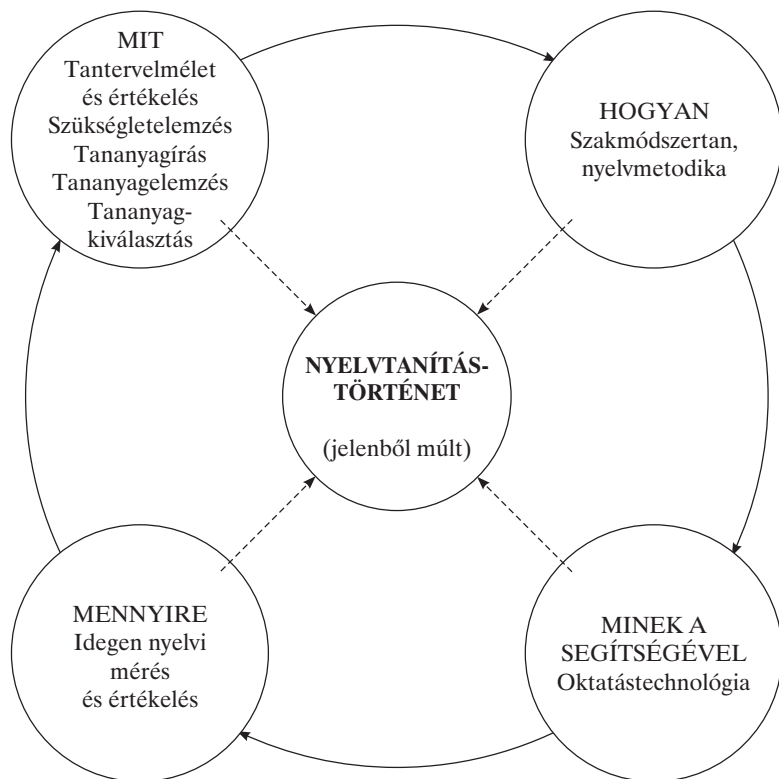
- bemutassa a nyelvtanítás történetének azon pontjait, amelyekben egy-egy módszer kialakulása, változása, hanyatlása tetten érhető;
- kiválassza és történeti kronológia szerint tárgyalja a nyelvtanítás története során ismertté vált módszerek közül mindazokat, amelyek fontosak (mert nagy hatásúak), és/vagy a fejlődés menetét érthetővé teszik;
- leírja az adott irányzat nyelv- és tanuláselméleti koncepcióját (ha van), legfontosabb történeti adatait, osztálytermi gyakorlatát;
- értékelje és hasonlítsa össze a történeti módszereket és mutassa be jellegzetességeiket;
- határozza meg a módszerek jelentését és mibenlétét az idegen nyelvek tanításában;
- jelölje ki a módszertantörténet helyét a nyelvpedagógiában;
- elemezze a nyelvtanítás-történeti ismeretek fontosságát a modern nyelvtanárképzésben.

Az idegen nyelvek tanításának története tehát felölel minden olyan kultúrtörténeti tény – személyek munkásságát, műveket, osztálytermi megoldásokat stb. –, amely a nyelvtanítással kapcsolatos. Ebből a hatalmas műveltséganyagból, amely százával vonultat fel tudósokat, nyelvészeket, nyelvtanárokat és pszichológusokat, valamint műveiket;

tucatjával címkézhető módszereket, valóban csak a legfontosabb jelenségeket válogatjuk ki: olyan módszereket, műveket, személyiségeket, akiknek és amelyeknek a hatása egyértelműen kitapintható az idegen nyelvek tanításának metamorfózisaiban. Ebben a fejlődéstörténetben lineáris és ciklikus elemek, egyenletes és ugrásszerű változások éppúgy megfigyelhetők, mint az emberi emlékezet által befogadott és megtartott történelem más szinterein.

A nyelvtanítás-történetekben a tényanyag elrendezése többnyire követi az eredeti előfordulás időrendjét, vagyis az egymásutániségot, és csak ritka esetben tárgyal együtt különféle módszereket (például a humanisztikus-pszichologizáló módszerek), kivéve azt az esetet, ha a szándék éppen az összehasonlítás (vö. VI. fejezet: Nyelvpedagógiai komparatiztika). A módszerek leírása kialakulásukkal kezdődik, a nyelvészeti, nevelés-történeti, pszichológiai és szociológiai háttér bemutatásával, az alapelvek magyarázatával és meghatározásával. Az alapelveket többnyire a tipikus osztálytermi megoldások körképe követi, amely felöleli a teljes módszertani menetet és a nyelvpedagógiai technológia alkalmazásait is. Kiterjedhet az elemzés a tipikus tananyagok ismertetésére és egyéb fontos kultúrtörténeti jelenségekre is. A módszer bemutatása mindenkor az érté-

40. ábra: A nyelvpedagógia mint a didaktikai ciklus kiszolgálója



keléssel fejeződik be, ahol a lehetséges pozitív és negatív vonások számbavétele nem a kortárs, hanem a jelenkori megítélés szempontjai szerint történik. Amennyiben fontos személyiségek munkásságának ismertetésére kerül sor akár a módszerekben belül vagy kívül, életüknek csak a szakmai történések szerint fontos tényeivel foglalkozunk, a nagyobb részt műveik, illetve a bennük foglalt elvek elemzése adja.

A nyelvtanítás-történet szerves része a nyelvpedagógiának, bizonyos értelemben terméke is. Ezt úgy kell érteni, hogy a jelen módszerei, eljárásai, nyelvtanítási elméletei és gyakorlata egy következő nyelvtanítás-történeti mű lapjain történeti tények sorozataként jelennek meg: nagyjából ez történt a kommunikatív nyelvtanítással e monográfia ötödik fejezetében. Ebben az értelemben az élő, működő nyelvpedagógia motorja a didaktikai ciklusok megvalósulása, ahogy azt a 40. ábra szemlélteti. A **megvalósulás mi-kéntje** válhat olyan **minőséggé**, amely képes valamely jelet hagyni a nyelvtanítás-történeti időben (például frazeológiai szemlélet a kommunikatív nyelvtanításban): létét így rögzíti a **nyelvtanítás-történeti emlékezet**, szemben több ezer más jelenséggel, amelyek könyörtelenül a feledés homályába vesznek.

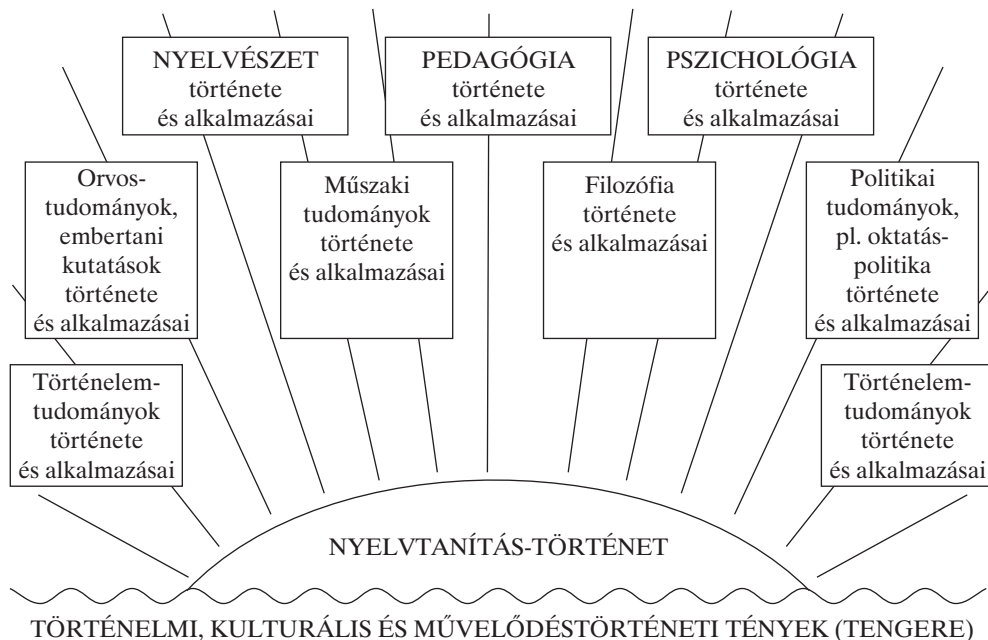
6. A nyelvtanítás-történet alap-, rokon és kritikai tudományai

Másfelől ábrázolhatjuk a nyelvtanítás-történetet egy statikus rendszerben is, amelynek célja a stúdium **multidiszciplináris** jellegének bizonyítása: mely tudományágaknak lehet köze a nyelvtanítás-történet műveléséhez. A 41. ábra egy ilyen elemzést előlegez meg.

Mielőtt mondandónkat a 41. ábráról deduktív úton előterjesztenénk, emlékeztetnünk kell arra, hogy a nyelvtanítás-történet egészét, a benne felhalmozódott tudást a nyelvpedagógia lényegének tekintjük, amely bizonyos értelemben termék, **tudáshalmaz**, amelyet minden egyes pillanattal, évvel, évszázaddal gyarapít az idő. A nyelvpedagógia mint tudományág egészéről nem kívánunk itt részletesebben szólni (vö. Bárdos, 1997; illetve Bárdos, 2000: 17–40), annyit azonban kötelesek vagyunk megjegyezni, hogy minden olyan tudományágot, amely a nyelvpedagógia mint új minőség kialakításában részt vett, alap-, rokon vagy határtudományként kezelünk. Vizsgálódásaink eredményeképpen úgy találtuk, hogy a nyelvpedagógiának tizennégy alaptudományhoz van köze, amelyekhez többnyire lazán vagy áttételesen huszonhárom rokon és határtudomány segítségével kötődik. Ezek után kevésbé meglepő, hogy a nyelvpedagógia szerves részének tekintett **nyelvtanítás-történet** is legalább tíz alaptudomány művelését igényli. A leírásokból áttételesen az is kiviláglik, hogy miféle képzettségű személy lehet az, aki a nyelvtanítás-történet kutatására, oktatására, tudatosítására és népszerűsítésére szánja el magát.

A **nyelvtudományok** köréből például részletesen kell ismerni a nyelvtudomány történetét (vö. Máté, 1997, 1998 és 2003). Ne feledjük, hogy modern nyelvtudományról csak a 19. század második fele óta beszélhetünk, viszont a nyelvvel való foglalatalkodás hosszabb, mint az emberi emlékezet. Évszázadokon át azonban ezek mögött a nyelvi kíváncsiságo-

41. ábra: A nyelvtanítás-történet multidiszciplinaritása



dások, majd munkálkodások mögött legtöbbször a nyelvtanítás megkönnyítése a cél, mígnem az ismeretek felhalmozódása lehetővé tette a rendszerezést, a strukturálódást, a tudományos vizsgálódás lehetőségeit, és megteremtette a nyelvről szóló tudományok leírásainak objektivitását. Kár, hogy a tudás mámorában nem egy nyelvész, filológus parancsoló magatartással igyekezett korrigálni a nyelvtanítás „hibáit”, és ez nem sikerült: levetette a szekér. A nyelvtanítás szekerébe ugyanis maga a nyelv paripája van befogva, amelynek diktálni, amelyet megfékezni egyaránt reménytelen. A legkiválóbb nyelvpedagógiaiak (és megvalósítóik) mindig finoman és közelről **kövezték** a nyelv változásait és elvárásait, és ezzel frissítették a gyakran reménytelenül unalmasnak tűnő iskolaszerűséget. A mindenkor **modern nyelveírás**on túlmenően azonban szükség van a nyelvtudomány gyakorlati eredményeinek hasznosítására is: eredetileg erről szólt az **alkalmazott nyelvtudomány**. Van, aki a nyelvpedagógia egészét alkalmazott nyelvtudománynak tekinti, van, aki pedagógiai nyelvészetnek. Ebbe a vitába most nem kívánunk belemenni, legfeljebb csak annyiban, hogy elismerjük: számos olyan terület létezik a nyelvpedagógiában, amelyet az alkalmazott nyelvészet is kutat. Nem egyforma arányokban van szükség a **diakrón és szinkrón** nyelvészet eredményeire. A szinkrón nyelvvizsgálati módszerek nyelveírása (fonológia, morfológia és szintaxis, szemantika, illetve pragmatika) úgyszólván célterületei a nyelvi tartalom közvetítésének minden nyelvpedagógiában. Nincs nyelvtanítás **kontrasztív nyelvészet**, illetve **szocio- és pszicholingvisztika** nélkül; a határtudományok felsorolása meglehetősen terjedelmes lenne. A lexicográfia és a stilisztika korábban is, a retorika megújultán a szövegnyelvészetre, illetve **szöveg**tanba ágyazódva jelenik meg. A modern nyelvtudomány leggyorsabban fejlődő ága, a **pragmatika** olyan

eredményeket ért el, amelyek alkalmazása nélkül már nem képzelhető el modern nyelvtanítás.

A nyelvi, nyelvészeti ismeretek tárgyalása mellett hiba lenne megfedkezni a **gyakorlati nyelvtudásról**, amely nélkül nincs belső látás, nincs valódi közelség a nyelvtanítás-történet művelésében. Manapság leginkább az angol nyelv dominál, de korábbi századokban a francia nyelv nemzetközisége dacára inkább a német uralta a nyelvdidaktikát, annak előtte pedig egy lépést sem lehetett tenni a latin nyelv ismerete nélkül. A régi iskolai nyelvek orgonailata (szankszkrit, görög vagy orosz) avított könyvek lapjai közé préselődött...

A nyelvtanítás története mindenképpen a **neveléstörténet** része, de tartalmaz nevelésméleti és oktatásméleti mozzanatokat is. Felfoghatjuk természetesen az idegen nyelvek tanításának történetét egy **tantárgy-pedagógia** történetének is, vagyis az idegen nyelvek tanításának története egy oktatás-módszertani körkép a múltból a mába. A nyelvtanításhoz kötődő nyelvpedagógiai technológiák jelentős része a szemléltetést szolgálja: itt az audiovizuális technikák képeznek határtudományt a műszaki tudományokkal. A történeti síkból következik, hogy a számos egyéni elképzelés, iskolai megoldás, változó igény és megvalósulás a kutatótól **összehasonlító pedagógiai** (komparatív) ismereteket is kíván.

A nyelvtanulás nem az egyetlen olyan gyanús homályos lelki jelenség, amelyről úgy érezhetjük, hogy a **pszichológia** teljes mértékben és joggal tarthat számot a kutatására. Első számú területnek e széles tudományon belül a tágabb értelemben vett **pedagógiai pszichológiát**, illetve neveléslélektan tekinthetnénk, ha nem lenne hasonlóan fontos a **fejlődéslélektan** vagy a **személyiség-lélektan** ismerete. A nyelvtanítás történetében egyes irányzatok szinte direkt módon beléptek a nyelvtanításba (pl. az asszociatív lélektan, a viselkedés-lélektan és manapság a kognitív pszichológia), míg más esetekben a különféle alkalmazások váltak időszerűvé. Külön területe a nyelvpedagógiának az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete, amelynek funkciója visszacsatolás, a nyelvi teljesítmény becslése. Történetileg is vizsgáljuk ennek a didaktikai elemnek a megvalósulását a címkézhető módszerek esetében: mindez elképzelhetetlen a **pszichometria** (pszichológiai tesztelés) és **személyiségmérések** ismerete nélkül. Az egyes módszerek tárgyalása esetén mindig részletesen szoltunk az adott módszer tanulásméletéről. A **tanulásmélet** az általános pszichológia klasszikus területe. Már korábban is hivatkoztunk rá, de itt szükséges ismét felemlíteni, hogy nehezen képzelhető el modern nyelvtanítás **pszicholingvisztika** és **szociolingvisztika** nélkül. Ezek közül a korszerű nyelvlélektan igen fontos, de hasonlóképpen kikerülhetetlen a **szociálpszichológia**, amely az egyén lelki jelenségeit a társas hatások összefüggéseiben vizsgálja. Legdivatosabb vizsgált területei manapság a csoportlélektani kutatásokon túlmenően a személyközi kommunikáció, a személyközi interakció vizsgálata. Megjegyzendő, hogy ezeken a területeken a szociálpszichológia szinte elválaszthatatlanul együtt jelentkezik a nyelvészeti pragmatikával.

Technikai értelemben nem kerülhetjük el a **történelemtudomány** megemlítését, hiszen éppen a történelemtudomány módszertana jelöli ki azokat a kutatói eljárásokat, amelyek által eljuthatunk a történelmi valóság rekonstruálásáig. Ez az alkalmazás adhat tanácsot abban, hogy miként leljük fel a forrásokat, miként válogassuk ki közülük az elsődleges és másodlagos forrásokat, hogyan kell az így nyert adatokat csoportosítani és

megfelelően értékelni. Aki a nyelvtanítás történetét kutatja, járatos kell legyen az életrajzírásban (amely kor- és művelődéstörténeti áttekintést is nyújt). Szemlélhetjük továbbá a nyelvtanítás történetét úgy, hogy ez egy adott **szaktudomány történetének** a megírása, amely a keletkezéssel, a forrásanyagokkal, az alapfogalmakkal, a történeti elemzéssel, illetve a gyakorlati alkalmazás leírásával egyforma súllyal foglalkozik. Ebben a tekintetben tehát a nyelvtanítás-történet ahhoz a csoportosításhoz tartozik, amelyet a fizikatörténet, kémia-történet, építészettörténet, vallástörténet, sporttörténet stb. sorozattal jellemezhetünk.

Felsorolásunkban fokozatosan eljutottunk a legfontosabb alap- és kritikai tudományok leírásának a végére. Hosszasan folytathatnánk a sort a távolabbi rokonságban álló tudományágak leírásával, ezek közül azonban csak néhányat ragadunk ki.

Ilyen tudomány többek között a **szociológia**, amennyiben úgy tekintjük, hogy az emberi magatartás és cselekvés tanulmányozásában lényeges szerepet játszik a nyelvhasználat mint egyéni vagy kollektív cselekvés. A nyelvtanítás-történet (és főként a kortárs módszerek) kutatásában a szociológiai kutatás és elemzés, vagyis az empirikus módszerek nagy segítséget nyújthatnak.

Hasonlóképpen rokon területnek tekinthetjük a **politikai tudományokat**, kézenfekvő módon pedig azt az ágazatpolitikát (oktatáspolitikát), amely közvetlen módon foglalkozott a nyelvek helyzetével az iskolában. Nagyon nehéz nyelvtanítás-történetet úgy művelni, hogy ne lássuk világosan a célba vett nyelvek szerepét az adott társadalomban, a nyelvek sorsát, múltját és jövőjét. Ezeknek a tudományoknak viharos gyorsasággal fejlődő kerete a **nyelvpolitika**, amely fontos értelmezési kérdésekben lehet döntőnk.

Nyilvánvaló és könnyen feltárható kapcsolat mutatható ki a **műszaki tudományok** fejlődése és a nyelvtanítás/nyelvtanulás között. Elsősorban a hangrögzítés feltalálása segített a nyelvtanulásnak, modern szóval a híradástechnika, manapság pedig a szórakoztató elektronika eddig nem tapasztalt fejlődése páratlan lehetőségeket kínál. Az integrált áramkörök feltalálása segítette a miniaturizálást, majd pedig a számítástechnika fejlődése tört be a szellemi termékeknek erre a virágzó piacára. A nyelvtanítás-történet kutatójának tehát **technikátörténeti** ismeretekkel is kell rendelkeznie.

Kevésbé nyilvánvaló és nehezebben feltárható kapcsolat rejtőzik az orvostudomány, a **humán biológia és genetika**, az antropológia tudományterületeivel. Nyilvánvaló, hogy a nyelvtudás fizikai hordozójáról, a nyelv megvalósulásának fiziológiai közegéről szóló ismeretek döntően befolyásolhatják a nyelvtanulásról kialakult elméleteinket. A legújabb eredményeket legtöbbször a **neurolingvisztika** közvetíti, de a kiváló nyelvtanár elsőrangú empátiás diagnosztika, aki könnyedén tárja fel a működési zavarokat, és szerencsés esetben nemcsak egy tünetet gyógyít (nyelvhánybetegség), hanem a terápiát az egész személyiségre kiterjeszti. Ilyen allegorikus értelemben már több közösséget érünk az orvostudománnyal, hiszen a makacs (gyakran megmagyarázhatatlan) tények és az intuíció szeszélyes keveréke nem idegen jelenség a nyelvtanár műhelyében.

Végezetül hiba lenne kifejezteni bármely tudományág rokonsága köréből a filozófiát, amely bár irányzataitól függően, de értelmezési keretet biztosíthat a tágabb összefüggések számára is. Nyelvfilozófia már az ókortól kezdve létezik, a nyelv és gondolkodás viszonyának tisztázása több, mint pszichológiai alaprobléma. Wittgenstein óta a filozófusok (és más társadalomtudósok, mint Austin, Searle, Labov, Goffman, Sacks és mások)

nyelvelemzéseikkel nagyobb hatást gyakoroltak a nyelv fogalmának változásaira és ezáltal áttételesen a nyelvtanításra és nyelvtanulásra, mint egy-egy fontosnak vélt nyelvészeti vagy pedagógiai irányzat. Különösen a pragmatika területén találkozunk filozófusok olyan szövegelemzéseivel, amelyek nyelvszemléleti változásokat idéztek elő. Ezekkel a változásokkal akkor is számolni kell, ha elképzeléseik gyakorlati alkalmazásai még nem érték el az iskolákat.

41. ábránk kontextusában a tények tengeréből kiemelkedő nap (a nyelvtanítás-történet) még számos más rokon tudományi összefüggést megvilágíthatna, de erre talán már nincs szükség. Az eddigiekből is nyilvánvaló, hogy a **nyelvtanítás-történet** egy tág tudományos, művelődés- és neveléstörténeti összefüggésben kutatja a nyelvtanulás/nyelvtanítás folyamatának történetét (tartalmát, szervezési formáit, módszereit, ellenőrzését és értékelését), nemkülönben foglalkozik a nyelvtanulási/nyelvtanítási folyamat személyi tényezőinek történeti szereplőivel az átlagdiáktól a nyelvtanítást megújító zsenikkel bezárólag. Történetileg vizsgálja a nyelvelsajátítást, az egy-, két- vagy többnyelvűség, a nyelvi fejlődés és fejlesztés kérdésköreit, a nyelvek taníthatóságának és tanulhatóságának történeti kritériumait. A jelen monográfia is ebben a felfogásban értelmezte helyét a nyelvpedagógiában, valamint a tudományok egyetemességében.

VII. A NYELVTANÍTÁS-TÖRTÉNET MINT STÚDIUM A NYELVTANÁRKÉPZÉSBEN

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

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

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

Bevezető tárgy a nyelvtanítás-történet **nyelvi** szempontból is, hiszen ilyen töménységben először találkoznak a hallgatók a **nyelvpedagógia** **szókincsével**. Külön tanulmányt érdemelne, hogy van-e a nyelvpedagógiának saját szókincse, az mindenestre kétségtel-

len tény, hogy a nyelvészeti, alkalmazott nyelvészeti, pedagógiai, illetve szűkebb értelemben vett didaktikai szókincs halmaza többszörösen nagyobb, mint a nyelvpedagógiára immanens módon jellemző, saját maga által létrehozott szakszókincs. A nyelvtanítás-történeti előadás-sorozat bemutatja, magyarázza és értékeli azt a tényanyagot, amelynek ismeretéről a hallgatóknak majd szóbeli vizsga során kell számot adniuk. Az előadás-sorozatot kísérő szeminárium arra szolgál, hogy a modern nyelvtanár készségszinten ismerje meg a történeti módszereket, és ennek a procedurális tudásnak a segítségével azok hasznos elemeit munkájában később is alkalmazhassa. Így a tanárjelöltek a nyelvtanítás történeti tényeit mozgásukban, fejlődésükben, hatásukban és összefüggéseikben szemlélhetik, miközben – akarva akaratlan – **értékkitételeket** is formálnak önálló elemzéseik eredményeképpen. Nyilvánvaló, hogy a nyelvtanítás-történeti ismeretek indíttatására kénytelenek újból és újból átgondolni mindazt, ami a jelenlegi körülmények között a nyelvtanítási szakmáról viszonylagos érvényességgel kimondható. A legfontosabb cél tehát egy olyan **nyelvtanári szemléletnek** a kialakítása, amely e műveltség révén lehetővé teszi a tudatos döntéseket, biztosítja az önálló fejlődést, és megőrzi a nyelvtanár nyitottságát és frissességét a továbblépésre.

1. A nyelvtanítás-történet mint tananyag legfontosabb tartalmi alkotóelemei, kategóriái

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

vizsga menetében rendkívül sok kérdés hangzik el, amely a folyamatok megértésére, az összefüggések felismerésére irányul, a tananyag – nómenklatúrajellel – mégiscsak begyömöszölhető a fent említett négy (műfaji) kategóriába. A jobb megértés kedvéért néhány példával szolgálunk.

1.1. Fogalmak

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

- **rotáció** – memorizálást szolgáló beszédgyakorlat az intenzív módszerben, amelyben a gyakorlási kör befejeztével a kezdés, az első mondat joga mindig egy diákkal arrébb mozdul;
- **rituális placebo** – Lozanov terminológiája az eredeti szuggesztópédia jógalégzéséről, miszerint bármely más eredendő ötlet is jó, ha elég érdekes ahhoz, hogy elterelje a figyelmet a stressz fő forrásáról, és így deszuggeszcióhoz és relaxáláshoz vezessen;
- **inkubációs szakasz** – Harold Palmer terminológiája (más elnevezése szerint passzív asszimiláció), a nyelvtanulásnak az a jellegzetes kezdő szakasza, amikor a tanuló még nem kíván megszólalni, és ezért nem is kell kényszeríteni erre;
- **mim-mem** – mozaikszó: mimicry and memorization = utánzás és memóriafejlesztés; a korai audiolingvális módszer gúnyneve;
- **sensit** – mozaikszó: sentences in situations, a Richards-féle fokozatos direkt módszer jellegzetességének megjelölésére a mondatokat strukturális fokozatosság szerint szituációkban tanították;
- **pattern drill** – a tipikus szerkezetek nyelvtani drillezése a megfelelő nyelvi viselkedés kialakítása céljából. Azért nevezik pattern drillnek, mert nem minden szerkezetet, hanem az adott nyelvre leginkább jellemző szerkezeteket gyakoroltatták audio-aktív-komparatív nyelvi laborokban stb.

Az úgynevezett **összetett fogalmak** vagy komplex fogalmak ismertetésénél a fentiek-nél részletesebb és gyakran nehezebb meghatározásokról van szó, hiszen a legtöbb ilyen komplex fogalom az absztrakció meglehetősen magas fokát tükrözi. Véletlenszerű felrolásban néhány ilyen fogalom:

- **kommunikatív kompetencia** – A két-, három- és négy komponensű kompetencia-modelleket nemcsak ismertetni kell, hanem összetevőiket magyarázni is a megfelelő nyelvészeti fogalmak segítségével. Például a kommunikatív kompetencia összetevői: nyelvi kompetencia (accuracy és fluency: nyelvhelyesség és beszédfo-

lyamatosság); szociolingvisztikai kompetencia (a nyelvi norma elérése a nyelvi pontosság és a szociális érzékenység megfelelő kritériumainak betartásával: acceptability és appropriacy); a beszéd- és szövegalkotás folyamatosságának kompetenciája (szövegkohézió és szövegkoherencia a diskurzusban); stratégiai kompetencia: elkerülési, elhárítási technikák azokra az esetekre, amikor hibáztunk vagy várhatóan hibáznánk az első három komponens makulátlan betartásában.

- **a módszerfogalom hierarchiája** – Ebben a lépés, eljárás, módszer, nyelvtanítási elmélet hierarchikus fogalmait kell elmagyarázni megfelelő komponensekkel (nyelvtanítási elméletek felsorolása: *a*) a direkt módszer: fonetika és asszociatív pszichológia; *b*) audiolingvális módszer: strukturalizmus és behaviorizmus; *c*) a kognitív-mentalista módszerek: transzformatív-generatív nyelvészet és kognitív pszichológia; *d*) a kommunikatív nyelvtanítás: makrolingvisztika és szociálpszichológia stb.).
- **Krashen hipotézisei** – Nemcsak fel kell sorolni az öt hipotézist, hanem el is kell magyarázni mibenlétüket: tanulás és elsajátítás; természetes nyelvelsajátítási sorrendek; a monitormodell; a nyelvelsajátítás-nyelvtanulás számára ideális szintű tananyag meghatározottsága (comprehensible input); az érzelmi szűrő a nyelvtanulásban: a motiváció, az önbizalom vagy annak ellentéte a nyelvelsajátításban stb.

Újfont hangsúlyozni kívánjuk, hogy az egyszerű, illetve összetett fogalmak kiragadása esetleges e felsorolásban, és nem fontossági sorrend.

1.2. Felsorolások

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

- a nyelvtanulás/nyelvtanítás szintjei, avagy Sweet progresszív módszere (mechanikus kezdő szakasz; struktúrákra koncentráló nyelvtani szakasz; szókincsbővítő és idiomatikus szakasz; irodalmi tanulmányok; nyelvtörténeti tanulmányok);
- a módszertani lépések sorrendje az egyes módszerekben (tanácskozó módszer: beruházás és reflexió; audiolingvális módszer: bemutatás, ismétlés, gyakorlás, memorizálás és megerősítés; stb.);
- a direkt módszer változatai (eredeti, bilingvis, kompromisszumos, fokozatos);
- a kommunikatív osztálytermi munka alapelvei (Morrow öt intelme a kommunikatív nyelvtanár számára) stb.

1.3. Nevek, tények, adatok

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

1.4. Leírások, történetek és egyéb narratívák

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

- az osztálytermi munka leírása a tanácskozási módszerben;
- az osztályterem berendezései és térformái például a nyelvtani-fordító módszerben, a szuggesztópédiában, a néma módszerben stb.;
- hogyan ismerte fel Gouin az igecentrikusságot a nyelvtanulásban;
- hogyan nézett ki és miként működött Prendergast labirintusa és a mintamondatok (evolutions) generálása;
- milyen volt a nyelvtanítás az ókorban;
- az emberi agy és a lateralizáció;
- hogy nézett ki és miként működött a világ mindenkorai legsikeresebb nyelvkönyve, Comenius *Orbis Sensualium Pictus* című munkája stb.

Nem lepne meg, ha ezen a ponton a nyájas olvasóból már sokkhatást váltana ki e tényekből álló sok háncs, szilánk, zúzalék, ez azonban csak a látszat: az „in vitro” elemzéshez szükségem volt a tényanyag véletlenszerű kezelésére. „In vivo” helyzetekben azonban ezeket a tényeket össze kell rakni, összefüggéseiben kell látni azon egyszerű kritérium alapján, hogy a szakembert épp az különbözteti meg a laikustól, hogy sejtések, spekulációk, manipulációk helyett a pontos tényekre alapozva fejti ki véleményét. Ehhez szolgáltat mintát a nyelvtanítás-történet tárgyalása, amely hozzá is szoktatja a jelölteket ahhoz, hogy ne beszéljenek össze-vissza a levegőbe; hogy amit mondanak, azt értsék is, és minden szakmai megállapításukat legyenek képesek tényekkel alátámasztani.

2. A nyelvtanítás-történet azonnal hasznosítható erői

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

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

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

A nyelvtanítás-történet során az egyes pontokon meglehetősen átfogó képeket nyújthatunk: ilyen például a nyelvtanulási célok, célrendszerek változása, a többnyelvűség, illetve a helyi nyelvek majd a nemzeti nyelvek tükrében a középkorban és az újkorban. Ezek az összefüggésrendszerek időnként több évszázad fejlődését képesek megragadni, ezért neveztem őket egy helyütt tablóknak (például korszakok, nyelvtanítási célok és nyelvek a 19. századig). A nyelvtanítási spektrum akkor teljes, ha minden cél számára akad egy-egy nyelv.

42. ábra: Korszakok, nyelvtanítási célok és nyelvek a 19. századig

| Célok
Célok
száma
Nyelvek | | Társadalmi cél | Művészeti cél | Tudományos cél | Korszakok |
|------------------------------------|---|---------------------------------|----------------------------|----------------------------|------------------|
| | | Kommunikáció | Irodalom | Iskolai | |
| ókori
modern | 6 | görög | görög | görög | ókor |
| | | latin | latin | latin | |
| ókori
modern | 3 | latin | latin | latin | középkor |
| | | Ø | Ø | Ø | |
| ókori
modern | 5 | latin | latin | latin (görög) | reneszánsz |
| | | helyi | helyi (pl. francia) | Ø | |
| ókori
modern | 4 | Ø | Ø | latin | 16–18.
század |
| | | nemzeti
(pl. francia, olasz) | helyi
nemzeti | modern
Ø | |
| modern/
ókori
modern | 6 | pl. francia
magyar | pl. német, latin
magyar | pl. német, latin
magyar | 19. század |

3. Javasolt tematika az idegen nyelvek tanításának történetéhez

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

2. **Technikai fogások és eljárások a korai nyelvtanításban.** A nyelvtanítás története az ókortól a 18. század végéig. Korszakok és jellegzetességeik. Módszertani fogások és eljárások az olvasás, a kiejtés, az írás, a beszéd, a nyelvtan és a fordítás tanításában.
3. **A nyelvtani-fordító módszer.** A nyelvtani-fordító módszer fogalma és elnevezései. A nyelvtani-fordító módszer célrendszere. A nyelvtani-fordító módszert jellemző osztályterem. A legfontosabb osztálytermi megoldások. Tipikus tankönyvszerkezet a nyelvtani-fordító módszerben. A nyelvtani-fordító módszer leghíresebb és leghírhedtebb tankönyvszerzői.
4. **A korai nyelvtanítás leghíresebb személyiségei.** Ismert személyiségek (nyelvészek, tudósok, filozófusok stb.), akiknek voltak nyelvtanítási elképzeléseik (például Montaigne és Locke). A korai nyelvtanítás zseniális megújítói: Jan Amos Komenský (Comenius), Claude Marcel, Thomas Prendergast és François Gouin.
5. **A direkt módszer.** A reformmozgalom legfontosabb személyiségei és legjelentősebb újítói. Az IPhA nyelvtanulásra vonatkozó cikkelyei és Paul Passy. A direkt módszer alapelvei. A direkt módszer legfontosabb technikái és osztálytermi megoldásai. A direkt módszer legfontosabb változatai: az eredeti (Berlitz), a kétnyelvű (de Sauzé), a kompromisszumos (Palmer) és a fokozatos (Richards) direkt módszerek.
6. **Egy új tudományág megalapítása: a nyelvpedagógia.** A nyelvpedagógiai elméletek fejlődése a legkiválóbb szakemberek kezén: Henry Sweet, Otto Jespersen és Harold Palmer.
7. **Az olvastató módszer, az intenzív módszer és az audiovizuális módszer.** A módszerek kialakulása, alapelvei, szaktudományi háttere, osztálytermi megoldásai és értékelése.
8. **Az audiolingvális módszer.** Az audiolingvális módszer mint nyelvtanítási elmélet nyelvészeti, pszichológiai és audiovizuális háttere. Az osztálytermi folyamat az audiolingvális módszerben. Az audiolingvális módszer hatása és értékelése.
9. **A mentalista módszerek.** A behaviorista és mentalista megközelítés ellentmondásai az idegen nyelvek tanításában. Kognitív pszichológia és transzformatív-generatív nyelvtan. A kognitív műveletekre támaszkodó nyelvtanulás alapelvei, gyakorlati megoldásai és egyéb sajátosságai. Hatása és értékelése.
10. **Humanisztikus módszerek I.: a tanácskozó és a cselekedtető módszer.** Az egyes módszerek története, kialakulása, alapelvei, legfontosabb osztálytermi megoldásai stb. A tanácskozó módszer és a cselekedtető módszer jelenlegi megítélése.
11. **Humanisztikus módszerek II.: szuggesztópédia és a néma módszer.** Az adott módszerek története, kialakulásuk és hatásuk, legfontosabb alapelveik és osztálytermi megoldásaik stb. A szuggesztópédia és a néma módszer jelenkori megítélése.
12. **A kommunikatív nyelvtanítás I.** A kommunikáció fogalma. A kommunikatív megközelítés előtörténete, tudományos háttere, kialakulása, kiemelkedő teoretikusai. A nyelvi norma fogalma. A kommunikatív kompetencia fogalomköre és kialakulása: a kommunikatív kompetencia modelljeinek fejlődése. Nyelvtani jelentés és beszédfunkciók. A nyelvtani jelentés és beszédfunkciók mint a kommunikatív

nyelvtanítás tantervének alapjai: A kommunikatív curriculum helye a nyelvtanítás-történet ismert tantervtípusai körében.

13. **A kommunikatív nyelvtanítás II.** A pragmatika fogalma és jelentősége a kommunikatív nyelvtanításban. Beszédműveletek. A kommunikatív nyelvtanítás osztálytermi gyakorlatának alapelvei. Jellegzetes kommunikatív gyakorlatok az osztályteremben. A kommunikatív nyelvtanítás kritikája.
14. **Új nyelvtanítási elképzelések a századfordulón.** A természetes módszer és rokonai; neurolingvisztikai programozás; többtényezős intelligencia. Frazeológiai módszer a kommunikatív nyelvtanításban. Tartalomközpontú nyelvtanítás. Feladatközpontú nyelvtanítás. A nyelvpedagógiai tudatosság mint cél és eszköz.
15. **A legismertebb módszerek egybevető elemzése.** Az egybevető módszertani elemzések alapelvei. A módszerek karakterisztikájának legfontosabb indexei. A módszerek részletes leírása az alapvető dilemmák, a nyelvi tartalom és a nyelvi készségek mértékének tanítása, illetve a tanítás stílusa szerint. A legellentmondásosabb módszerek egybevetése és néhány váratlan hasonlóság az idegen nyelvek tanításának történetében. A módszerprofilok grafikai szemléltetése. A nyelvpedagógiai tudatosság: rendszerszerűség és döntéssorozat.

A fenti tematika ideális megvalósulási formája graduális szinten két óra előadás, amelyet két óra szeminárium követ. A szeminárium célja az előadás körüli esetleges homály eloszlatásán túl a történeti módszerek gyakorlása mikrotanítás formájában. A szeminárium nem akármilyen szemléltetőeszközök jelenlétében válhat hatékonnyá: eredeti tankönyvek (nyelvtani-fordító módszer); eredeti faliképek (direkt módszer); egyszerűsített olvasókönyvek (olvasztó módszer); nyelvi laboratórium és nyelvi laborgyakorlatok (audiolingvális módszer); eredeti diasorok magnetofonnal szinkronizálva (audiovizuális módszer) és így tovább. Az egyes mikrotanításokra kiszemelt diákok előre olvasnak, külön tájékozódnak, és konzultációs lehetőséget kapnak a szeminárium vezetőjétől. A mikrotanítást (amelynek résztvevői a csoport tagjai) azonnal elemzik – a videofelvétel segít az emlékezésben (és persze abban is, hogy a tanárjelölt kívülről látja önmagát). A lényeg az, hogy a jelöltek megtanuljanak a régi mesterek stílusában tanítani, legyen autentikus belső képük egy-egy módszer mibenlétéről – és egyben éljék át (és túl) első fellépéseiket saját tanári színpadukon. Az előadások önmagukban lehetnek bár varázslatosak, szellemesek és elbűvölőek (illetve a diákság jelentős részének – a történeti érdeklődés hiányában – érdektelenek), önmagukban nem sokat érnek. Csak akkor válnak a jelöltek személyes élményévé, ha a szemináriumokon átélhetik az adott nyelvtanítási stílus általános elveit csakúgy, mint személyfüggő részleteit. A kedvükre való átéltségek mélységét úgyis majd több ezer óra keserves vagy éppen felemelő tapasztalata vájja ki.

VIII. NYELVTANÍTÁS-TÖRTÉNETI PANTEON: TUDÓSOK, SZERZŐK, SZEMÉLYISÉGEK

Ebben a gyűjteményben olyan híres szerzők szerepelnek, akiknek munkássága valamiképpen kapcsolódik a nyelvpedagógia világához. Olyan személyiségekről van tehát szó, akik a nyelvtanítás-történet részévé váltak, és ezáltal hozzátartoznak a modern nyelvpedagógus szakmai műveltségéhez. Sem a számukra biztosított csekély terjedelem, sem a róluk fellelhető és hozzáférhető irodalom mennyisége nem áll arányban azzal a szellemi és emberi teljesítménnyel, amelyet egy fukar életnek tehetségükből számolatlan mérték.

Megjegyzés:

Az itt felsorolt személyek műveinek adatait e monográfia saját bibliográfiája nem tartalmazza (kivétel: a kötetben referált művek).

Az életrajzok adataiban saját kutatásokon túlmenően Caravolas (1994) és Howatt (1984) adataira is támaszkodtunk.

Aelfric (Grammaticus) (megközelítőleg 950–1010)

Nem véletlenül nyerte el ezt az utónevet, hiszen olyan angolosított latin nyelvtant írt, amelyben először ültette át e nyelvtani terminológiát anyanyelvére (*Excerptiones de Prisciano*). A Biblia jelentős részét is lefordította. Nyelvi munkái közül legismertebbek beszédgyűjteményei, valamint a szentek életéről szóló munkái (*Homilies; Lives of the Saints*). Számos más munkája között éppen ezek azok a művek, amelyek leginkább tükrözik a 11. századi óangol próza jellegzetes vonásait. Nyelvtanához magyarázatokat és párbeszédkeket mellékel (*Glossary* és *Colloquy*). Nyelvkönyveggyűjtését tanítványa, Aelfric Bata átdolgozásában és új kiadásában kétnyelvű tankönyvként használták.

Ahn, J. F. (1796–1865)

A nyelvtani-fordító módszer egyik legismertebb és legkönnyedebb tankönyvszerzője a 19. század derekán. Első sikeres könyve egy holland nyelvkönyv volt, amely rendkívül gyakorlatias munka nemcsak tankönyvszerzői, hanem gyakorlati tanári munkájában is igen hasznos lehetett, hiszen a német–holland határ menti Aachenben működött (*Neue Hollandische Sprachlehre*, 1829). Bár olvasókönyveket és társalgásokat más nyelvekre is írt, leghíresebb műve az 1834-ben megjelent „Az új, praktikus és könnyű módszer” eredetileg német anyanyelvűeknek tanított francia nyelvet. Igyekezett sokkal könnyedebbre venni a nyelvtant, mint ahogy az a nyelvtani-fordító módszer uralma alatt szokásos volt, szabálmagyarázatait pedig példamondatokkal tűzdelt meg. Könyve áttekinthető szerkezete miatt vált népszerűvé iskolákban és iskolákon kívül egyaránt.

Aickin, J. (17. század)

17. századi tanító, aki Londonderryben fejlesztette ki azt az elméletét, hogy az anyanyelvet azért kell szabályok szerint tanítani, mert így a latin tanulása is könnyűvé válik (és nem fordítva). Könyvében Comenius Orbis Pictusából is vett át képeket a kiejtés tanításához. Comenius hatása más elképzeléseiben is nyilvánvaló, de a mesterre egyik munkájában sem hivatkozik. Fő műve az eddig említett elveket kifejtő *The English Grammar, or English Tongue Reduced to Grammatical Rules* (1693).

Alatis, J. E. (1926–)

A washingtoni Georgetown Egyetem professor emeritus dékánja, a nyelvészet és a modern görög nyelv professzora. Nyugat-Virginiában született és vált az alkalmazott nyelvészet és az idegen nyelvek tanításának egyik nemzetközileg is legismertebb képviselőjévé. Több mint húsz évig volt az Amerikai Angol mint Idegennyelv-tanárok Egyesületének elnöke (TESOL, 1966–87). Minisztériumi feladatokat is ellátott, főként a hatvanas évek elején. Ekkor vált híressé egyetemének nyelvészeti és idegen nyelvi fakultása, a minisztériumban pedig kutatási főosztályt vezetett. Doktori disszertációja, amelyet az Ohio State Egyetemen védett meg, görög bevándorlókról szól. Athénban is tanított Fulbright-vendégprofesszorként. Mindig is büszke volt görög származására. Számos kitüntetést kapott, amelyek mind az idegen nyelvek tanításával, illetve a kétnyelvű oktatással kapcsolatosak. Legismertebb könyvei pszicho- és szociolingvisztikáról, nyelvvelsajátításról, nyelvvariánsokról szólnak, illetve az angol mint második nyelv szerepéről kétnyelvű oktatási helyzetekben.

Alcuin (Alcuinus Albinus) (735–804)

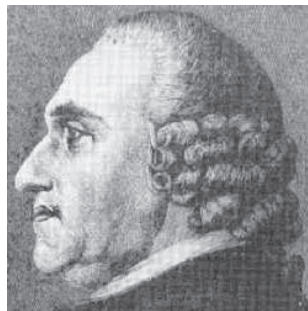
Angolszász teológus, bencés szerzetes. Útja Yorkból, ahol született, Aachenbe vezetett, ahol Nagy Károly frank uralkodó tanácsadója lett, majd később Tours-ban a kolostori iskola apátja, aki párbeszédes formában tanította a hét szabad művészetet. Ehhez a tudományos műhelyhez kötik a kis- és nagybetűk közötti különbségtevést, és itt fejlesztették ki a modern írás alapjának tekinthető úgynevezett karoling minusculákat. Híres mondása: „Tanítani annyit jelent, mint okosan kérdezni.”

Ascham, R. (1515–1568)

Cambridge-ben tanult angol humanista, aki az Erzsébet kori Anglia egyik legjelentősebb tudósa. I. Erzsébetnek nemcsak tanára volt, hanem később titkára is. Az oktatás módszeréről, tartalmáról a *The Schoolemaster* c. művében (1570) fejt ki véleményét. Ebben szerepel a kettős fordítás módszertana is: először az idegen nyelvről kell az anyanyelvre fordítani, majd némi idő elteltével az anyanyelvre fordított anyagot idegen nyelvre visszafordítani. Ezzel az oda-vissza fordítós módszerrel állítólag olyannyira sikerült a királynőt megtanítani latinra és görögre, hogy Angliában az egyetemi embereket is beleértve övé volt az egyik legfejlettebb idegennyelv-tudás. Ascham egész életében sokat betegeskedett, de a királyi udvarhoz fűződő kapcsolatai mentén olyan állásokhoz jutott, hogy viszonylagos biztonságban írhatta meg legfontosabb munkáit. A *The Schoolemaster* abban is úttörőnek bizonyult, hogy a duplafordítás segítségével legalább akkora nyelvművelő munkát végzett az angol stílus tökéletesítésében, mint amilyen fontosságú a latin mint idegen nyelv tanítása könyvecskéjében. Ez a munkája, amelyben nevelési és erkölcsi elképzeléseit egyaránt hangsúlyozta, olyan híressé és népszerűvé vált, hogy a század végén több szerző is leutánozta a könyv címét (Holyband: A francia iskolamester, 1573; Bellot: Az angol iskolamester, 1580). Ascham 1563-ban kezdte el írni a művét az ellen a modorosság és doktrínák ellen, amelyeket az angolok Olaszországból hoztak be, de már nem volt ideje befejezni. Az 1570-ben megjelent művet felesége, Margaret fejezte be. Az értekezés valójában két részből áll: az első rész általános alapelvekből; míg a második, technikainak is tekinthető rész foglalkozik konkrétan a latin nyelv tanításával. Ascham olyan diákokat kívánt magának, akiknek megvan a természetes eszköz, jó a memóriájuk, van kedvük tanulni, képesek elviselni a sok munkával járó fáradalmakat és fájdalmakat, hajlandók másoktól tanulni, szabadon tesznek fel kérdéseket, és tudnak örülni a saját sikereiknek. A szellem és a test tökéletességének és tettekkészségének elképzelése Platóntól ered (Euphues), ezt az elvárást Ascham is kifejtette munkájában, és ilyen figurát ábrázolt később Lyly népszerű munkájában (Euphues or The Anatomie of Wit).

Basedow, Johann Bernhard (1723–1790)

Ismert német pedagógiai reformer, a filantropizmus híve és terjesztője. Hamburgban született, Lipcsében végezte tanulmányait, és már pályája kezdetén mint tehetséges tanár gyakran szegült szembe korának hagyományos pedagógiai elképzeléseivel. Pedagógiai reformterveinek egy részét az 1774-ben megnyílt *Philanthropinum* nevű iskolájában sikerült megvalósítania. Ebbe a nyelvpedagógiai kislexikonba azért került be, mert az ottani, általa ter-



J. B. Basedow

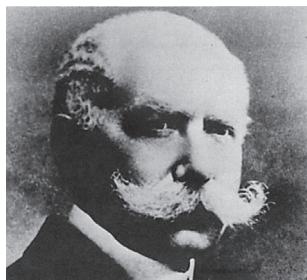
mészetesnek nevezett tantervet követve a különféle kézügyi mesterségeken, szabadtéri tevékenységeken túlmenően iskolájában a párbeszédre alapuló nyelvtanítást is bevezette. Elképzelhető, hogy Comenius *Orbis Pictus* nagy hatással volt rá, mivel az 1774-ben kiadott *Das Elementarwerk* (Alapkönyv) szintén képekkel illusztrált tananyag, bár ezek a képek nem egészítették ki olyan szorosan a szöveget, mint Comeniusnál. A Philanthropinum vezetését később munkatársának adta át, bár a nyolcvanas évek derekáig jelen volt az iskola életében. Az intézmény – híre és ismertsége ellenére – nem sokkal élte túl az alapítót, ugyanis 1793-ban bezárt. Korabeli leírások szerint Basedow nyugtalan, szélsőes, ugyanakkor éles elméjű ember volt, sokféle dolgot tudott, és mindig a haladó eszmék mögé állt, de ismeretei nem voltak mélyek. Az eljárások amelyeket követett inkább játékos fortélyoknak, szórakoztató fogásoknak tűntek, és nem valódi módszernek. Eljárásaiban a direkt és a cselekedtető nyelvtanítás eljárásai, a kitalálósdin alapuló nyelvi játékok, általában a játszva tanulás elemei domináltak.

Bathe, William (1564–1614)

Ír származású, népes és művelt családban felnőtt jezsuita nevelő, aki filozófiát Oxfordban, jogot Londonban, teológiát pedig Leuvenben tanult. Diplomáciai szolgálatot is ellátott a tanítás mellett, a jezsuitákhoz 1595-ben csatlakozott. Később a salamancai írókollégium „spiritus rector”-a. Új nyelvtanítási módszerén évtizedekig dolgozott, végül 1611-ben jelent meg nyomtatásban a *Ianua Linguarum*, amely sikerességével (és címével) nagy hatást gyakorolt a kor néhány pedagógusára, köztük Comeniusra is. Idegennyelv-tanítási módszerét ma már nehéz reprodukálni, megalapozott szókincs-válogatási elképzelései azonban ma is nyilvánvalóak.

Bellot, Jacques (16. század; 1577–90 Anglia [Normandia])

1577 körül érkezett Angliába, mint Normandiából (Caenből) menekült nemesember. Már 1578-ban megjelenteti a *The French Grammar* c. könyvét, amelynek javított és átdolgozott kiadása az 1588-ban publikált *The French Method*. Bellot tapasztalatai alapján írta meg fő művét, amelyet a Londonba menekült hugenották tanításában szerzett gyakorlatára alapozott, így az 1580-ban megjelent *The English Schoolmaster* az egyik korai, az angolt idegen nyelvként tanító nyelvkönyv. Feltehetőleg ugyanennek a közönségnek szánta 1586-ban kiadott angol és francia nyelvű párbeszédeit (*Familiar Dialogues*). Nyelvtanárként Bellot fontosnak tartotta a kiejtés tanítását és az írott nyelv elsajátíttatását. Modernségét ma abban látjuk, hogy a társalgás tanításában a tényleges beszélt nyelvet tanította hétköznapi szituációkban. Elképzelhető, hogy 1590 után visszatért Normandiába és ott halt meg.



M. D. Berlitz

Berlitz, Maximilian Delphinus (1852–1921)

A direkt módszerről szóló fejezetben részletesen foglalkozunk Berlitz szakmai munkásságával (III.1. fejezet). Tanárcsaládban született Németországban, de fiatalon kivándorolt az Egyesült Államokba, ahol 1878-ban alapított nyelviskolát a Rhode Island-i Providence-ben. A hozzá társult Nicholas Joly, tehetséges tanár és tankönyvíró személyében tanári kettősük emlékeztet a már korábban sikeres Heness és Sauveur tanári, nemkülönben oktatás-

szervezői tevékenységére. Mindkét páros az egynyelvű, pontosabban célnyelvű nyelvoktatást tekintette lényegesnek. Berlitz kiváló üzleti érzékkel rendelkező szervező volt, aki a tananyagokat, a tananyagsorozatokat ugyanúgy üzleti sikerre változtatta, mint a világnyelveket tanító nyelviskolákat, amelyeket nemcsak Amerikában, hanem később Németországban és más európai országokban hálózattá szervezett. A századforduló előtt már mintegy félszáz Berlitz-iskola működött világszerte, amelyek már a kisebb európai nyelvekkel vagy a nem európai helyi nyelvekkel is foglalkoztak.

Blackie, John Stuart (1809–1895)

Eredetileg ügyvéd, majd később a latin nyelv professzora Aberdeenben. Tanulmányait részben Németországban végezte, 1852-től pedig a görög nyelv professzora Edinburghban. Lexikonunkba azért került bele, mert rendszeresen írt a nyelvoktatásról, amennyiben a sajátját a „természet módszerének” nevezte. 1845-ben közreadott leírásában egy olyan beszédtanítási módszert ismertet, amelynek kiindulópontja a Pestalozzi pedagógiájából jól ismert tárgyakkal történő manipulálás módszere (object lessons). Elképzelhető, hogy Blackie saját felfedezésének tartotta az eljárást, amelyhez később is mindvégig ragaszkodott.

Bloomfield, Leonard (1887–1949)

Eredeti végzettsége szerint német szakos filológus, aki hasonló intenzitással foglalkozott az őshonos amerikai nyelvekkel és egy ideig az idegen nyelvek tanításával is a második világháború időszakában. Németországban végezte alaptanulmányait (Lipcse és Göttingen), több egyetem germanisztika-, illetve nyelvészprofesszora, majd 1940-től haláláig a Yale Egyetem nyelvészprofesszoraként dolgozott. A nyelvtanítás iránti érdeklődése már korai nyelvészeti munkáiban is tetten érhető (*An Introduction to the Study of Language*, 1914). *Language* (1933) című alapvető művében ismét foglalkozik az alkalmazott nyelvészettel, ennek ellenére manapság a strukturalizmus egyik megalapítójaként tartják számon. Módszere, szemlélete azonban nemcsak a nyelvészeti kutatást határozta meg, hanem közvetve a nyelvtanításra is hatott, főként a nyelvi elemzésekben bemutatott analitikájával. Bloomfield tanai nagy hatást gyakoroltak a fonológiára, a morfológia és a szintaxis legtöbb területére. Elképzeléseit összekapcsolták a behaviourista tanulásmodellel, amely módszertanilag a nyelvre leginkább jellemző és leggyakoribb mondat-szerkezetek (patterns) laboratóriumi gyakoroltatásában öltött testet. Elképzelésének megvalósulásáról részletesen írtunk az audiolingvális módszer kapcsán (III.5.). Kevesen tudják, hogy Bloomfield nyelvkönyveket is írt (német, holland és orosz). Legfontosabb módszertani műve az *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages* (1942), amely a hadsereg speciális kiképző programjának módszertani útmutatójaként szolgált.

Boas, Franz (1858–1942)

Németországban született, végzettsége szerint fizikus és földrajztudós. Egy észak-kanadai terepmunka változtatta meg gondolkodását: érdeklődése az összehasonlító néprajz, illetve a nyelvészet felé fordult. 1886-ban kivándorolt az Egyesült Államokba, és 1896-tól haláláig a Columbia Egyetem professzoraként működött. Leghíresebb műve a *Handbook of American Indian Languages* (1911). Ismeretlen nyelveket írt le, amelyekkel

még nem is foglalkozhatott a nemzetközi nyelvészet. A nyelvészetre a legnagyobb hatást módszertani alapossága gyakorolta, amelynek lényege az előítéletektől mentes, türelmes megfigyelés, aprólékos, jól kidolgozott adatgyűjtés, a tények tisztelete, a lejegyzési szabályok következetessége. Ezek az elvek mind írásaiban, mind tanítványai munkásságában (pl. E. Sapir) fennmaradtak. Boas indította el az *International Journal of American Linguistics* nevű folyóiratot, valamint az *Amerikai Nyelvészeti Társaságot*, amelynek elnöke is volt.

Brinsley, John (1566–1630, más adat szerint 1585–1665)

Fő műve az 1612-ben publikált *Ludus Literarius or the Grammar Schools* (London), amelynek második kiadása 1627-ben jelent meg. Értékes módszertani megfigyelésekre ad alkalmat az 1617-ben szintén Londonban megjelent *Puerines con fabulatiunculae*. Az alapművet főként az teszi érdekessé, hogy két tanár folytat párbeszédet a legjobb nyelvtanulási módszerekről – eközben sikerül Brinsleynek saját kétnyelvű és fokozatosságra törekvő módszerét elmagyaráznia. Ennek megfelelően Brinsleyt is nyugodtan tekinthetjük a 17. századi „alkalmazott nyelvészet” úttörőjének. Metodikájában ellentétes elképzelések keverednek, bár általában az induktív megközelítések vonzották, azért elfogadta a szövégek magolását; felismerte a funkcionális memória jelentőségét (nem kell emlékezni a szabályra, ha a készségekben a diák jól használja a nyelvi elemeket) stb. Ellenezte a sorok közti fordítást; azt állította, hogy a szem egyszerre fogja be a kétféleséget, és ennek következtében az agy ellustul (mindjárt ott van a megoldás), nem fárasztja magát a tanuló annyira, mint ahogy azt kellene. Szövegközpontú tananyag-feldolgozásaiban a bemutató olvasást a szöveg egyszerűsítése, majd magyarázata követte. A szövegre feltett tanári kérdésekre először a tanár válaszolt, majd nyitott könyvvel a tanulók, és utána egymás közt ugyanezt eljátszották. Bár ezt a módszert már a reneszánsz idők óta ismerték, Brinsley leírásában jelent meg a jezsuita iskolákban, hatása egészen a 19. század elejéig megfigyelhető.

Bullokar, William (1530–1609)

Bullokar írta az első iskolában is használható angol nyelvtankönyvet (*Pamphlets for Grammar*, 1586) mégpedig Lily latin nyelvtankönyve alapján. Igazán híressé azonban nem tankönyvírói képességei vagy nyelvtanítási ismeretei tették, hanem az a reformtevékenység, amellyel a korabeli helyesírást igyekezett átalakítani. Ezzel kapcsolatos műve a *Book of Large* (1580), amelynek bonyolult javaslatait végül nem valósították meg.

Candlin, Christopher N. (1940–)

Alapdiplomáit Oxfordban és Londonban szerezte, fokozatait a Yale Egyetemen az Egyesült Államokban, illetve a Jyväskyläi Egyetemen. A Leedsi, majd a Lancasteri Egyetemen dolgozott, majd 1987-ben Sidneybe kapott meghívást a Macquarie Egyetemre. Itt megalapította a *National Centre for English Language Teaching and Research* elnevezésű kutatási és publikációs központot, amely kiadványaival, elsősorban színvonalas kutatási jelentéseivel hívta fel magára a figyelmet. Az alkalmazott nyelvészet professzoraként tanított Hongkongban a kilencvenes évek végén, vendégprofesszorsága a világ számos országára kiterjedt (Japán, Spanyolország, Finnország, Kanada, Ausztrália,

Egyesült Államok és Németország). Alelnöke volt az *Australian Association of Applied Linguistics* nevű szervezetnek, amelynek öt év után elnöke lett 1993-ban. Elnökévé választotta továbbá az *Alkalmazott Nyelvészek Nemzetközi Szövetsége (AILA)* 1996-ban.

Szerzői és kiadói tevékenysége egyaránt jelentős, tudományszervezői tevékenysége emberfeletti méretűnek tűnik: már legalább 50 nagyobb kutatási programot vezetett 1975 óta. Több mint 30 könyvet írt, illetve adott ki, és több mint 100 cikket írt főként nyelvpedagógiai, nyelvi-kommunikációs és szociolingvisztikai témakörökben. Foglalkozott a nyelvi mérés és értékelés problémakörével, a nyelvpedagógia új módszereivel, másodiknyelv-elsajátítással, fordítással és tolmácsolással, valamint lexikográfiával. Izgalmas tankönyvsorozatai a világ legjobb szerzőit állítják csatasorba elkötelezettségük bizonyítására.

Carroll, John Bissel (1916–2003)

J. B. Carroll az elméleti nyelvpedagógia egyik legfontosabb kutatója és gyakorlati művelője volt, aki a pszichológia területéről érkezve (verbális tanulás, verbális képességek, kogníció, intelligenciaelméletek stb.) jelentős eredményeket ért el elsősorban a képességvizsgálatok területén. Gyermekkorát a zene és a nyelvek határozták meg: kitűnően zongorázott és orgonált, illetve latinul, franciául és németül tanult. Abban, hogy figyelme végül is a nyelvészetre fordult, nem kis szerepe van a véletlennek: B. L. Whorf, az antropológiai nyelvészeti kiemelkedő alakja Hartfordban dolgozott, és felfedezte a fiatalember érdeklődését a nyelvészetre. Elolvastatta vele munkáit, amelyeket azután 1956-ban Carroll összegyűjtve ki is adott *Language, Thought and Reality* címen. Carroll ókori filológiát tanult, majd a Minnesotai Egyetem pszichológia doktori programjába kapcsolódott be. Doktori disszertációja a szóbeli képességek faktoranalízise volt. Az ötvenes évek derekán egyre inkább foglalkoztatta a nyelvi képességek gondolatköre, így 1959-ben a Carnegie Alapítvány támogatásával (és Stanley Sapon munkatársa segítségével) létrehozta az egyik legismertebb képességvizsgáló tesztet (*Modern Language Aptitude Test*), amelyet még ma is szívesen használnak az amerikai kormányhivatalok. 1961-ben publikált cikkében különbséget tesz a diszkrét pontos tesztelés és az integrált tesztelés között, és ezzel reformhullámot indít el az idegen nyelvi mérés és értékelés világában. A hatvanas évek derekától Carroll hatalmas összehasonlító tanulmányokat végzett, amelyekben több ország nyelvtanítási eredményeit vetette egybe. Nevéhez fűződik továbbá az *American Heritage Word Frequency Book*, amely alapkönyve az amerikai tankönyvíróknak és tesztfejlesztőknek. Számos vezető tisztségétől (Harvard University, Educational Testing Service) a nyolcvanas évek derekán vonult vissza, de egészen haláláig aktív kutató és előadó maradt. Ebben az időszakban jelent meg 800 oldalas kiemelkedő jelentőségű munkája a kognitív képességekről (*Human Cognitive Abilities*, 1993).



J. B. Carroll



W. Caxton

Caxton, William (1415–1491?)

Caxton, aki eredeti foglalkozása szerint kelmekereskedő volt, kitűnő holland kapcsolatai alapján nagy hatással volt a Németalföld és Anglia kereskedelmére mind politikai, mind gazdasági értelemben. Ezt a tevékenységét egészen 1470-ig folytatta. Caxton kultúrtörténeti jelentősége abban áll, hogy ő nyomtatott először angolul könyvet Angliában, hogy sikeres nyomdát tartott fenn és ebben kamatoztatta kitűnő fordítói tehetségét. Minthogy közel harminc évet élt Bruges-ben, nagyon jól kiismerte a holland nyelvet, bár fordításai elsősorban franciából készültek. Fordításai gyakorlati célokat szolgáltak: egyik utazása során fedezte fel a mesterségek könyvét (*Livre des metiers*), amelynek 14. századi francia és flamand dialógusait angolra fordította. Ezzel a munkájával a nyelvtanítás-

ra is hatást gyakorolt, hiszen a tematikusan elrendezett szókincs most inkább természetes társalgások és szerepjátékok formájában jelentkezett. A nyomdai mesterséget Kölnben tanulta 1471 és 1474 között, így ő adta ki az első angol nyomtatott könyvet még Bruges-ben, a legelső angolul Angliában nyomtatott könyv pedig 1477-ben jelent meg (*The Dictes and Sayings of the Philosophers*). Hihetetlen energiával dolgozott, haláláig kb. hetven könyv jelent meg, közülük 21-et saját maga fordított. Ő volt az első, aki famet-szeteket is alkalmazott könyveiben. Könyvnyomtatásával kétségkívül változtatott az angol nyelv helyesírásán és stílusán.

Chambaud, Louis (18. század)

Nyelvtanár Londonban, számos, angoloknak írt francia nyelvkönyv szerzője, amelyek nagyon népszerűek a 18. század második felében: *A Grammar of the French Tongue* (1750), *Themes François & Anglois. Or French and English Exercises* (1750), *Exercises to the Rules of Construction of French Speech* (1750), *Fables Choies à l'Usage des Enfants*, (1751), *The Idioms of the French and English Languages* (1751), *The Elements of the French Language* (1762). Francia–angol szótárt is megjelentetett (1761), amely több kiadást is megélt. Chambaud meggyőződése, hogy „egy nyelvet nyelvtanilag kell megtanulni”.

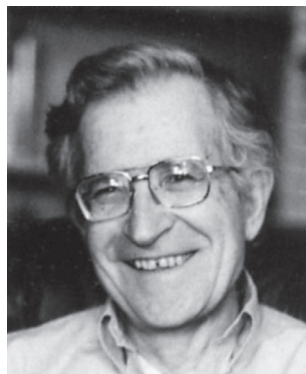
Chompré, Pierre (1698–1760)

Tanár egy párizsi bentlakásos iskolában. Művei: *Selecta latinis sermonis exemplaria et scriptoribus* (1742), amely egy hétkötetes válogatás latin szerzők írásaiból, *Introduction à la langue latine par la voie de la traduction* (1751), *Moyens surs d'apprendre facilement les langues et principalement la latine* (1757). Szerinte egy nyelv elsajátításának legjobb módja az, hogy a műveket nyelvtani elemzés nélkül, globális fordítással kell olvasni.

Chomsky, Noam (1928–)

Kétségkívül a 20. század második felének legjelentősebb nyelvészeti gondolkodója, aki már 1955 óta a Massachusetts Institute of Technology (Cambridge, Massachusetts) vezető professzora. Kutatásai nem szorítkoznak a nyelvészetre, a pszichológia és a kog-

nitív tudományok területén egyaránt eredeti meglátásokkal rendelkezik, jóllehet politikai nézeteit sem rejti véka alá. Chomsky felfogásában a nyelv csakis az emberre jellemző agyi kompetencia, amely absztrakt szabályoknak engedelmeskedik. E szabályok segítségével generáljuk mondatainkat, és a megfelelő transzformációk segítségével érjük el ezek szintaktikai, lexikai, illetve fonetikai konkretizálását. Erre a működésre az emberi agy genetikailag meghatározott módon felkészült, egyszerűbben szólva minden emberi lény rendelkezik nyelvelsajátító berendezéssel (LAD). A transzformációs-generatív nyelvtan atyja mindvégig mereven elzárkózott attól, hogy az általa kifejtett nyelvészeti megállapításoknak bármi közük is lenne a gyakorlati nyelvtanításhoz. Nem is állt szándékában nyelvpedagógiával kapcsolatos kérdéseket tárgyalni. Ennek ellenére nyelvészeti nézetei jelentős mértékben megváltoztatták a strukturalista-behaviourista nyelvtanítási elméleteket, és részben ennek tudható be, hogy az audiolingvális módszereket különféle mentalista megközelítések (pl. a kognitív kódtanulás) váltották fel. Nyelvelsajátítási elképzelései azonban, nemkülönben a nyelvi kompetenciáról és performanciáról alkotott nézetei mind a mai napig elfogadottnak tűnnek.



N. Chomsky

Clarke, John (1687–1734)

Cambridge-i irodalomtudományi tanulmányai után a hulli, később a gloucesteri iskola tanárává nevezik ki. Angol fordítással kiegészített válogatást jelentet meg Cordier és Erasmus *Eszmecserék (Colloques)* című műveiből, amelyek több kiadásban láttak napvilágot. További művei: *An Essay upon the Education of Youth in Grammar Schools. In Which the Vulgar Method of Teaching is Examined, and a New One Proposed* (1720) és *An Introduction to the Making of Latin* (1720), amely tíznél is több kiadást élt meg, és amely 1745-ben Genfben franciául is megjelent *Introduction à la syntaxe latine* címmel. Más klasszikus szerzők műveit is lefordította (Sallustius, Suetonius). Módszerében a kétnyelvű megközelítést és a fokozatos fejlesztést támogatta, valamint a rendszeres ismétlés és a fordítási gyakorlatok fontosságát hangsúlyozta.

Clénard, Nicolas (1493–1542)

Az eredetileg teológiai végzettségű brabanti (Hollandia) származású tudóst rendkívüli módon érdekelték a nyelvtanulás és a nyelvtanítás kihívásai. Az egyéni és csoportos nyelvórák tapasztalatait egybegyűjtötte, módszerének kifejlődése leveleiből követhető nyomon. Csoportjaiban tudatosan hasonló korú és helyzetű tanulókat hozott össze, módszere egyértelműen direkt (nem használták a tanulók anyanyelvét). Számára a nyelvtanítás szórakoztató, amelybe az is belefér, hogy a tanár mulatságos jeleneteket improvizáljon. Szemléltetésképpen a könyv jeleneteit dramatizálva előadták. A nyelvtan, az olvasás vagy az írásbeli feladatok kizárólag a szóbeli elsajátítás után következhetnek. Leghíresebb művei: *Tabula in grammaticam hebreacam* (1529), *Institutiones in linguam greacam* (1530), *Meditationes graecanicae in artem grammaticam* (1531), *Institutiones grammaticae latinae* (1538).

Cobbett, William (1763–1835)

Indokolatlannak tűnik, hogy a zaklatott életű polgárjogi harcos, újságíró, irodalmár, mezőgazda, majd élete végén országgyűlési képviselő ebbe a kislexikonba bekerüljön. Az egyszerű fogadós fia autodidaktaként jutott el hírhedten jelentős olvasottságához. Éleselméjűsége, metszően pontos fogalmazása többször sodorták bajba mind Amerikában, mind Angliában, emiatt többször emigrálni kényszerült, többnyire rágalmazás miatti bírói ítéletek elől menekülve. A regényes életet most félrelökve csak arra irányítjuk a figyelmet, hogy amikor 1817-ben újból visszatért Amerikába, akkor Long Islandon telepedett le, ahol egy kis tanyát bérelt, amelyen eltartotta magát, ám az írást ekkor sem hagyta abba. Ekkor született a *Grammar of the English Language* (1818) című műve, amelyet levél formájában írt fiához, James Paulhoz. A könyv olyan sikeresnek bizonyult, hogy már az első hónapokban több ezer példány kelt el. Talán ennek következménye, hogy élete utolsó évtizedeiben több ilyen iskolai használatra is szánt tankönyvszerűséget írt az egyszerűbb olvasottságú polgárok számára (*Cottage Economy*, 1822; *A French Grammar*, 1824; *The English Gardener*, 1828; *Advice to Young Men and (incidentally) Young Women*, 1830; *A Spelling Book*, 1831. Cobbettnek meggyőződése volt, hogy a törvényt a gazdagok uralják, és a szegény az mindig szegény marad, de némi erőfeszítéssel a szegények is javíthatják a saját életminőségüket. Legismertebb műve alapján az irodalmi lexikonokba is bekerült: *Rural Rides* (1830), amely a klasszikus angol vidéki életet mutatja be még a vasút megjelenése előtt.

Colet, John (1467–1519)

Író, tankönyvszerző, iskolaigazgató, aki 1509-ben nem egyházi intézményként alapította újra a Szent Pál Iskolát. Neve leginkább William Lilyvel együtt írt könyve alapján maradt fenn: *A Short Introduction of Grammar*.



Comenius

Comenius (Komenský, Jan Amos) (1592–1670)

Cseh pedagógus, teológus, filozófus, latin nyelvújító és oktatásügyi reformer. Legnagyobb hatású gyakorlati újításai között említhetjük a szemléletesség megjelenését a korabeli tankönyvekben, a fokozatosság elvének tudatosítását, a nevelhetőség és taníthatóság fogalmának elmélyítését. Nyelvpedagógiai szempontból többnyelvűsége, a *VIA tankönyvsorozat* építménye, valamint a Magyarországon elkezdett *Lucidarium*, az *Orbis sensualium pictus* előfutára fontosak. E helyütt azért nem részletezzük Comenius jelentőségét és munkásságát, mert azt megtettük a könyv főszerzőjében, a Comenius: renovandus című fejezetben (II.4.).

Cooper, Christopher (1646–1698)

Cooper életének jelentős részét a tanításnak és papi kötelezettségének szentelte Bishop Stortfordban. 1685-ben jelentette meg *Grammatica Linguae Anglicanae* című művét, amelyet Wallis azonos című, igen népszerű munkája némiképp háttérbe szorít.

tott, jóllehet Cooper műve helyenként pontosabb és részletesebb Wallis alkotásánál. Pár évvel később ugyanennek a könyvnek egyes fejezeteit kiadta *The English Teacher* címmel, amelyet kereskedőknek, iskoláknak és külföldieknek szánt. Nevét leginkább az eredeti mű és nem ez a rövidített változat őrizte meg.

Corder, S. Pit (1918–1990)

Kiemelkedő alkalmazott nyelvész és oktatásszervező, aki több mint három évtizedes edinburghi tevékenysége során számos MA és PhD fokozatot szerzett alkalmazott nyelvész szellemi mentorává vált. Az alkalmazott nyelvészet fogalmát a lehető legszélesebben értelmezte, és e tág terület művelésére buzdította tanítványait. A nyolcvanas évek elején a hibajavítás és a metanyelv kérdései foglalkoztatták, miközben korábbi munkája (*Introducing Applied Linguistics*, 1973) nemzetközileg elismert klasszikussá vált. Corder felfogása szerint az anyanyelv segíti és nem gátolja az idegen nyelv kifejlődését, a hibák pedig mintegy ablakot nyitnak a jelölt belső nyelvének, metanyelvének működésére. Elképzelései még ma is élnek az Edinburghi Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Iskola szerteágazó programjaiban.

Cordier, Mathurin (1479–1564)

Egyszerű parasztszalád sarjaként Párizsba megy, hogy papnak tanuljon. Először Rouenban kap állást. Tanárként mind Párizsban, mind a nagyobb vidéki iskolákban tanított. Amikor viszont protestáns hitre tért át, Bordeaux-ba kellett menekülnie. Végül 59 évesen egykori diákja, Kálvin János meghívására Svájcba emigrált. Haláláig Genfben, Neuchâtelben és Lausanne-ban tanított. Legtöbb kiadást megért és legnépszerűbb műve a *Colloquiorum scolasticorum libri IV ad pueros in latino sermone exercendos*. Jelentőségében ezt a művet Erasmus népszerű Colloquiáihoz hasonlítják. Cordier már korábbi műveiben is sokat foglalkozott a stílus, a nyelvhelyesség kérdéseivel, hogy miként lehet megszabadítani a nyelvet a barbarizmusoktól, így áttételesen nemcsak a latin nyelvhelyességet javította, hanem a francia nyelvet is. Leghíresebb nyelvművelő munkája a *De corrupti sermones apud Gallos et latine loquendi ratione libellus* (1530).

Cramer, Mathias (1640–1727)

Neve azért maradt fenn, mert mint nyelvtanár külföldieknek szánt német szótárakat és nyelvkönyveket írt. Honfitársai számára ugyanezekben a műfajokban az olasz, spanyol és francia változatokat is létrehozta. Korának egyik legfontosabb német pedagógusaként a Heidelbergi Választófejedelemség egyetemén tanított, munkásságában egyesek Comenius hatását vélik felfedezni. Legfontosabb munkái: *Kunstprobe einer recht grundliche, bisher ermangelnden französischen Grammatica* (1696), *Le Parfait Guidon de la Langue Alemande* (1687).

Dallington, Robert (1561–1637)

Beutazta Európát, főként történeti és életrajzi munkákat írt, majd hazatérte után magasrangú családok magántanáraként működött. Nyelvtanulással kapcsolatos nézeteit sosem tudtuk volna meg, ha az 1604-ben megjelent főként útikönyvek tekinthető munkájának kéziratát el nem tulajdonítják, és kalózkíadásként meg nem jelentetik. Ekkor

ugyanis a szerző megjelenteti saját kiadását, amelyet egy 12 oldalas előszó különböztet meg a kalózkidástól. Ebből ismerhetjük meg azt az elképzelést, hogy a nyelvet utazás során lehet legjobban megtanulni, amennyiben az alapelveket még az utazás előtt egy tanárral tisztázzuk, kerüljük honfitársaink társaságát az adott országban, és ha a célországban egy anyanyelvű szolgálatait vesszük igénybe, hogy társalgáson keresztül a nyelv kiejtését jobbjítsuk. A mű címe: *A Method for Travell Shewed by Taking the View of Fraunce. As it stooed in the yeare of our Lord 1598.*

de la Mothe, Guillaume (16. század)

Életéről nagyon keveset tudunk, ellenben fennmaradt *The French Alphabet* című párbeszédes műve 1592-ből, amelyben a mindennapi életet bemutató társalgásokon túlmenően részletesen ismerteti a francia nyelv természetét, kiejtésének sajátosságait. Feltehetőleg valási okokból emigrált Angliába, ahol gazdag családok gyermekeinek magántanára lett.

Despautère(s), Jean (1460–1520)

Flamand származású humanista, legnagyobb sikerét nyelvtankönyveivel érte el. Leghíresebb műve az 1537-ben kiadott *Commentarii grammatici* című nyelvtana, amely Európa-szerte helyettesíteni kezdte Alexander de Villa Dei Doctrinale című, több mint két és fél ezer hexameteres verssorba foglalt latin nyelvtudományát (1199), amelyet Magyarországon is megközelítőleg a 16. század elejéig használtak. Despautère(s) továbbra is latinul tanította az alapokat, a példaanyag párbeszédekből állt, a szabályokat viszont latin verssorokkal magyarázta, amelyeket az ókor legkiválóbb szerzőitől kölcsönzött. Bár több más nyelvtani művet is megírt (*De accentibus et punctis*, *De carminum generibus*, *Rudimenta* stb.), fent említett nyelvtana Franciaországban hivatalos tankönyvvé vált.

Du Marsais (Dumarsais), César Chesneau (1676–1756)

Eredetileg szerzetesi pályára készül, és be is lép a szerzetesek rendjébe, majd Párizsban megházasodik és ügyvédi vizgát tesz. Az 1700-as évek elején azonban feladja az ügyvédi pályát és tanítóként, iskolaigazgatóként, majd magánnyelvtanárként keresi kenyerét. Nyelvtanítási módszere, amely a kettősfordítás egyik változata, igen népszerű Franciaországban, egészen a század végéig. Nyelvészeti szempontból legigényesebb munkái a közel 150 nyelvtani cikk az *Enciklopédiában* (1751–1778). Legfontosabb munkái: *Exposition d'une Méthode raisonnée pour apprendre la langue latine* (1722), *Traité des Tropes* (1730), *Logique ou Réflexions sur les principales opérations de l'esprit* (1769).

Du Wes (Duwes), Giles (148? –1535)

1532 körül írta VIII. Henrik lányának, Marie-nak az *An Introductoire for to lerne to rede, to pronounce, and the speke Frenche Trewly* című tankönyvét. A pikárd származású tanár nemcsak VII. Henrik könyvtárosa volt, hanem később a királyi család számos tagjának franciatanára. Du Wes tanítása során igen gyakorlatias szempontokat követett: a kétnyelvű megközelítés és a gyakoroltatás sikerében hitt, a nyelv nyelvtanát általában a tanuló anyanyelvén magyarázta el, míg a szókincset és az esetleges társalgásokat gyakran az angol nyelvű sorok közti fordításokkal mutatta be. Nem hitt tehát a szabályorientált nyelvtanulás sikerében.

Eliot, John (1562–?)

Fő műve az 1593-ban megjelent *Ortho-epia gallica. Eliot's Fruits for the French: enterlaced with a double new inuention, which teacheth to speake truly, speedily, volubly the French tongue*. Ez a mű – bár Oxfordban tanult – feltehetőleg hosszabb franciaországi tartózkodásának is eredménye. Tankönyvének jelentős része dialógusokból áll, tanítása kétnyelvű, amely során különösen nagy figyelmet szentel a kiejtésnek. A nyelvtanról nem ad külön információt, a tanulásban a természetes módszereket kedveli. A célnyelvre történő fordítás azonban jelentős helyet tölt be módszerében.

Elyot, Thomas (1490–1546)

Angol humanista, aki Linacre-től, az első angol hellenisták egyikétől tanult görögül. Diplomata, aki magas hivatalokat töltött be. Elyot egyébként azt ajánlja, hogy az előkelő születésű gyermek mellett tanítót alkalmazzanak, aki kezdetben társalgás segítségével sajátíttatja el az idegen nyelvet. Szerzője egy latin–angol szótárnak (*Latin-English Dictionary*, 1533), de nevét még más művek is őrzik (*The Book of the Governor*, 1531; *The Defence of Good Women*, 1534).

Erasmus, Desiderius Rotterdamus (1469–1536)

Az európai humanizmus legnagyobb alakja; Franciaországban, Angliában, Olaszországban, Németországban és Svájcban élt. Mivel embereszménye a görög és latin nyelvben jártas, művelt és csiszolt modorú humanista, aki az egész világon otthon van, műveiben mindig találunk pedagógiai vonatkozásokat, és nyelvpedagógiai elképzelései is kitapinthatóak. Angliában szoros kapcsolatba került Thomas More-ral, ekkor írta egyik legismertebb művét, a *Balgaság dicséretét* (1509). Számos munkája tankönyvvé vált, mint például a *Colloquia Familiaria* (Nyájas beszélgetések, 1522) vagy az *Adagia* (Közmondások gyűjteménye, 1508). A latin és görög művek oktatásáról szóló tervezet a *De Ratione Studii, ac Legendi, Interpretandique Liber* (magyarul A tanulmányok módszere címmel jelent meg 1913-ban). Ehhez a 10-14 éves gyermekek tanítói számára írott pedagógiai útmutatóhoz két kézikönyv csatlakozik: A szavak és dolgok jelentésgazdagságáról (*De duplici copia verborum ac rerum*, 1512), amely voltaképpen egy logikai és retorikai kézikönyv, valamint egy javarészt nyelvtanozó könyvecske a szónoki beszéd nyolc részének szerkezetéről (*Libellus de octo orationis partium constructione*, 1522–24). Nevelési intelmek gyakorta fordulnak elő munkáiban, ezek közül a leghíresebb a *De Civilitate morum puerilium* (Viselkedési tanácsok gyermekeknek derűs közvetlen hangon, 1530). Bár megvetette a helyi nyelveket, az anyanyelvű bibliafordításokat mégis szorgalmazta.



Erasmus

Erondell(e), Pierre (16–17. század)

Francia származású hugenotta nyelvtanár Londonban. Leghíresebb fennmaradt műve 13 dialógust tartalmaz francia és angol nyelven hölgyek számára. A nyelvtani szabályok

nélkül francia szerzők olvasására felkészítő mű 1605-ben jelent meg (*The French Garden for English Ladies and Gentlewomen to Walk in, or a Summer Dayes Labour*).

Estienne, Robert (1503–1559)

Nagy tisztelettel övezett francia kiadó és nyomdász. A híres *Trésor de la langue latine* (1539) és latin nyelvkönyvek, többek között a *Les Declinations des Noms & Verbes* (1540) szerzője. Száz évvel Lancelot előtt, nemzeti nyelven magyarázta a latin nyelvtant, és azt kérte tanítványaitól, hogy jó kiejtésük legyen franciából, és olyan jól írjanak, mint latinul. Ezáltal elérhető, hogy latinból és franciából egyaránt megszokások alakuljanak ki, és eléggé képzetek legyenek ahhoz, hogy később még elmélyültebben tanulhassanak.

Fénélon, François de Salignac (1651–1715)

Egy adósságban tönkrement főúr tizennegyedik gyermekeként a Fénélon nevezetű kastélyban született és nevelkedett, majd Cahors-ban és Párizsban járt iskolába, 1672-ben pedig belépett a Saint-Sulpice-rendbe. A francia katolikus egység helyreállításán munkálkodott, és 1695-ben Cambrai érsekévé nevezik ki. A század utolsó évtizedében a burgundi herceg nevelője, bár 1687-es munkájában lányok nevelésével foglalkozik (*Traité de l'Éducation des Filles*). A herceg számára írta 1699-ben a *Les Aventures de Télémaque* című művét, amely több mint száz éven át a francia nyelv elsajátításának egyik legjobb eszköze (legalábbis a korabeli nyelvtanárok szerint).

Ferguson, Charles A. (1921–1998)

Amerikai nyelvész, aki filozófiával és keleti tanulmányokkal is foglalkozott, az ötvenes években arab nyelvészetet adott elő a Harvard Egyetemen. 1959-ben alapító igazgatója volt az Alkalmazott Nyelvészeti Központnak (Center for Applied Linguistics, Washington DC), amelynek a hatvanas évek végéig igazgatója maradt. 1967-től a Stanford Egyetemen a nyelvészet professzora, aki elsősorban szociolingvisztikával foglalkozik, de gyermeknyelvi kérdésekkel, nyelvi univerzáliákkal, illetve a nyelv és a vallás kapcsolatával is, a szokványos általános nyelvészeti témákon túl. Több kontinens több egyetemének tiszteletbeli professzora, a nyolcvanas években lett a Palo Alto-i Egyetem professor emeritusa. Még a kilencvenes évek derekán is jelentek meg gyűjteményes kötetei.

Fick, Johann Georg Christian (1763–1821)

Német nyelvkönyvíró, aki elsősorban Meidinger mondatközpontú rendszerét alkalmazta az angol nyelvtanításban (*Praktische Englische Sprachlehre*, 1793). Együtt szokás emlegetni Seidenstücker, Meidinger, Ollendorf, Ahn és Ploetz társaságában, mint aki jelentősen hozzájárult ahhoz angol nyelvi kurzusával, hogy a nyelvtani-fordító módszer jeles tankönyvszerzőjeként tartsák számon.

Finocchiaro, Mary Bonomo (1913–1996)

Az Amerikai Angoltanárok Szövetségének világszerte ismert és kedvelt nyelvtanára, vezetőségi tagja, elnöke és alelnöke. Doktorátusát a Columbia Egyetemen szerezte, de a legtöbbet talán az angol mint második nyelv tanításának előmozdításában végzett az Egyesült Államokban. Igen hosszú ideig volt New York-i szakfelügyelő, majd Ful-

bright-vendégprofesszor Spanyolországban és Olaszországban, és szinte a világ minden táján megfordult szakértőként, konferencia-résztvevőként, kutatóként. 1972-ben nyugdíjba vonult és Rómában telepedett le, megalapította a TESOL olaszországi szervezetét (Teachers of English to Speakers of Other Languages). Legfontosabb munkája: *English as a Second Language: From Theory to Practice* (1974) és közös műve Brumfittal: *The Functional-Notional Approach* (1983).

Firth, John Rupert (1890–1960)

A nyelvészet tudományában elért eredményei már életében legendás alakká tették. Húsz év legfontosabb munkáit tartalmazza a *Papers in Linguistics* címen kiadott gyűjtemény (1957). Az általa létrehozott nyelvészeti iskola igen jelentős, jelenleg is vannak alkalmazott nyelvész követői (pl. M. A. K. Halliday). Eredetileg történelem szakos, hosszabb időt töltött Indiában, majd visszatért Londonba, ahol általános nyelvészetet, illetve indiai fonetikát tanított. A háború után újjáalapított Általános Nyelvészet Tanszék vezetője lett, 1956-ban vonult nyugdíjba. Élete utolsó éveiben is oktatott még az Edinburghi Egyetem Alkalmazott Nyelvészet Tanszékén.

Fleury, Claude (1640–1723)

Legfontosabb újítása az volt, hogy a francia diákok előbb franciául tanuljanak meg olvasni és nem latinul, a görög nyelv helyett pedig inkább tanuljanak angolt, németet vagy még inkább németet és olaszt. Azt is ellenezte, hogy a latin nyelvet memorizálás és bemagolt szósorok alapján tanítsák. Legfontosabb műve a *Traité du Choix et de la Méthode des Etudes* (1686), amely Diderot-ra, d'Alambert-re és John Locke-ra is hatással volt. Bár őt is a jezsuiták képezték, szigorú kritikusává vált ennek az oktatási rendszernek. Eredeti foglalkozása szerint ügyvéd, pap, történész, később a Francia Akadémia tagja.

Florio, John (1555–1625)

Mivel tanítványai közül csak kevesen tanultak latint, Florio azok közé a tanárok közé tartozik, akik elsősorban a nyelvhasználat, a társalgás, esetleg az olvasás alapján tanítják a nyelvet, a lehető legkevesebb nyelvtan segítségével. Angliába emigrált olasz református teológusról van szó, aki tanulmányainak befejeztével az angol arisztokrácia gyermekeinek nevelője lett. Művelt, kiváló pedagógus, elsősorban olasz és angol nyelvtanár. Legfontosabb munkája angoloknak írt olasz nyelvkönyvek: *First Fruits* (1578), *Second Fruits* (1591). Nagyszótára is olasz–angol szótár: *New World of Words* (1598).

Fries, Charles Carpenter (1887–1967)

Amerikai alkalmazott nyelvész, aki több diplomát is szerzett, és a Michigani Egyetemen doktorált 1922-ben. 1941-ben alapító tagja volt a híres Angol Nyelvi Intézetnek (English Language Institute), ahol első strukturalista



Ch. C. Fries

nyelvkönyveit írta latin-amerikai, illetve kínai diákok számára. Egyik alapműve az 1945-ben megjelent *Teaching and Learning English as a Foreign Language* című metodika, amely az angol nyelv alapjait mindössze egy negyedév alatt kívánja elsajátíttatni. Az elképzelés csoportos nyelvtanulásról szólt, és egy olyan intenzív nyelvi munkáról, amelynek középpontjában a beszélt nyelv elsajátítása áll. Szóbeli megközelítéssel állunk tehát szemben, amelynek eredményeként született meg később a hadsereg számára kidolgozott és intenzív módszer néven híressé vált tanítási program. Fries mindvégig arra törekedett, hogy a legfrissebb nyelvészeti kutatás eredményeit beépítse és egyben hasznosítsa a mindenkori tananyagban. Mindvégig fontosnak tartotta az összehasonlító elemzés alkalmazását, amelynek tudatában megfelelően célzott tananyagokat lehetne írni, gondolatait azonban félreértették. Fries használta először az alkalmazott nyelvészet kifejezést mai értelmében, az 1948-ban kiadott folyóirata alcímében *Language Learning – A Quarterly Journal of Applied Linguistics*. Fries és utódai, például Robert Lado igazgatásával egyre nőtt az Angol Nyelvi Intézet tekintélye, itt fejlesztették ki a negyvenes évek vége felé a strukturalista nyelvéírásen alapuló labormódszereket. Fries bejárta az egész világot, és mint a strukturális nyelv szemlélet híve, a korai audiolingvális módszer egyik kidolgozója volt. Legfontosabb művei: *American English Grammar* (1940), *The Structure of English* (1952).

Gouin, François (1831–1896)

Eredetileg klasszikus nyelveket tanult, majd filozófiai tanulmányait befejezendő, Hamburgba, illetve Berlinbe költözött. Itteni nyelvtanulási nehézségei vezették rá újítására, amely egy cselekvéses, igékre fókuszáló, szóbeli fordításon alapuló módszer (a jeleketek ugyanis először anyanyelvükön játsszák el a diákok). Berlinben franciaprofesszor, majd Franciaországban németprofesszor, latint és görögöt azonban mindvégig tanított természetes módszerével. (Gouin módszeréről részletesen is szólunk, lásd: II.6.3.) Fő műve: *The Art of Teaching and Studying Languages* (1892), az eredeti francia nyelvű mű: *Exposé d'une nouvelle méthode linguistique, L'art d'enseigner et d'étudier les langues* (1880).

Greenbaum, Sidney (1929–1996)

Volt általános iskolai és középiskolai tanár, egyetemi oktató és kutató, majd később magas szintű egyetemi és kutatóintézeti vezető, vendégprofesszor, főként az Egyesült Államokban. Nyelvéírói munkássága a legismertebb. Quirk, Leech és Svartvik társaságában írta meg a *Comprehensive Grammar of the English Language* (1985) című munkáját, amelynek egyszerűsített változata (*A University Grammar of English*) ma is népszerű tankönyv. Számos kisebb-nagyobb pedagógiai célzatú nyelvhasználati szakkönyv szerzője (*Studies in English Adverbial Usage*, 1969 vagy *The Longman Guide to English Usage*, 1988 stb.). Ambiciózus kezdeményezése a kilencvenes évek elején felállított International Corpus of English (ICE), amely 32 műfaji kategóriában az angolul beszélő országok világából gyűjti adatait. Alkotóereje teljében, előadókörútja során hunyt el Moszkvában.

Guarini, Gian Battista (1538–1612)

A poétika és a retorika tanára Ferrarában. Az *Il Pasto fido* (A hűséges pásztor, 1590) című verses pásztor-tragikomédia szerzője. A mű olyan népszerű volt, hogy számos nyelvre lefordították, legtöbbször kétnyelvű kiadásban jelent meg. Händel két operát is írt ebből a műből.

Guyot, Thomas

Janzenista klasszika-filológus, aki főként Cicero és Vergilius műveit fordította franciára. Az idegennyelv-tanításban az anyanyelv használatára kívánt támaszkodni, amely nyilvánvalóan a Port-Royal tanárainak szemléletét tükrözi. Mivel munkáit eredetileg a jezsuiták által irányított Clermont Collège számára írta, a janzenisták megtagadták, mintha nem is létezett volna.

Halliday, M. A. K. (1925–)

Az 1925-ben Leedsben született nyelvész a Londoni Egyetemen kínai nyelvből és irodalomból szerzett diplomát, doktorátusát Cambridge-ben védte. Jó néhány angol és amerikai egyetemen tanított mielőtt Ausztráliában a Sidneyi Egyetemen a nyelvészet professzora lett (1973–87). Számos híres egyetem vendégtanára volt (Yale, Stanford), ahol elméleti nyelvészeti, alkalmazott nyelvészeti és pedagógiai előadásokat is tartott. Funkcionális nyelv szemlélete egyenes folytatása Malinowski, Firth, Hjelmslev és mások nyelvleírásainak. Firth egyik tanítványaként a nyelvet társadalmi összefüggéseiben vizsgálta, ami azt jelenti, hogy a nyelv nemcsak része a társadalmi folyamatoknak, hanem egyben kifejezője is. Több mint százötven könyvével és cikkével a Chomsky utáni generáció legjelentősebb nyelvésze, aki nyelvleírással, fordításelmélettel, illetve az anyanyelv és az idegen nyelv tanításának problémáival egyaránt foglalkozott. Ez irányú érdeklődésének korai bizonyítéka a McIntoshsal és Strevensszel együtt írott tanulmány a nyelvészeti tudományokról és a nyelvtanításról (*The Linguistic Sciences and Language Teaching*). Különösen részletesen foglalkozott az intonáció, a kohézió, a nyelvtani kategóriák kérdésével, de jelentős hatással volt az ausztrál oktatási rendszer alakítására is. Néhány alapmű címe és évszáma: *Explorations in the Functions of Language* (1973); *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language* (1975); *Language as Social Semiotic* (1978); *An Introduction to Functional Grammar* (1994) stb.



M. A. K. Halliday

Halluin (Halwyn), Georges de (1470–1536)

Nagy tudású és gazdag humanista, aki anyagilag is segítette Erasmust, Despautère(s)-t és de Vivès-t. Azért került a panteonunkba, mert tanári meggyőződését (hogy tudniillik az anyanyelvet a latin nyelv használatán keresztül kell megtanítani) saját műveiben is kifejezésre juttatta. Véleménye szerint a nyelvet alapos gyakorlással kell megismerni, a szabályok gyakorlása csak ezután következhet. Fő műve a *Restauratio linguae latinae* (1533).

Hamilton, James (1769–1829)

Mint tehetséges üzletember, húszéves korában kénytelen volt németül megtanulni, mert Hamburgban tartózkodott, ahol egy francia tábornok tanította meg németül. Az eredetileg Dublinban nevelkedett angol fiatalember visszaemlékezései szerint a tábornok módszere a szóról szóra való fordítás volt. Tehát nem értelmi fordításról van szó, hanem egy merev, szóról szóra történő fordításról, amilyenekkel már korábban is találkozhattunk mind az ókorban, mind a középkorban a klasszikusnak tekinthető sorok közé beírt fordításokban. Ezt a módszert élesztette újra Hamilton, és az általa híressé vált rendszert Amerikában is és Kanadában is terjesztette a 19. század elején. A Hamilton-módszer felkeltette a kortárs nyelvtanárok figyelmét, így ezt az ősrégi, etimológiával túlsúlyolt szómagyarázatos módszert még ma is gyakran az ő nevéhez kötik.

Hart, John (meghalt 1574-ben)

A London környékén született szerző feltehetőleg Cambridge-ben végezte tanulmányait. Nevét azzal írta be az angol nyelv tanításának történetébe, hogy 1569-ben megjelentette *Orthography* című művét, amelyben az angol helyesírás megreformálását sürgette. Életéről rendkívül keveset tudunk, több mint tizenöt évig Európában diplomataként működött. 1570-ben írott munkája is az általa kialakított helyesírást magyarázza; a mű címe: *Method*.

Haugen, Einar (1906–1994)

Norvég bevándorolt szülők gyermekeként az angolt mint második nyelvet az Egyesült Államokban tanulta. Specialitásán, a skandináv nyelveken túlmenően – amelyekből doktori fokozatait kapta – élenként érdeklődött a szociolingvisztika kérdései iránt is. 1964-ben lett a Harvardon a skandináv nyelvek professzora. Írt a norvég nyelv helyzetéről Amerikában, illetve a bilingvizmus kérdéséről az amerikai földrészekén (*Bilingualism in the Americas*, 1956). Tekinthejtjük a kontrasztív lingvisztika atyjának is, hiszen a nyelvi konfliktusokról és a nyelvi tervezésről szóló munkája alapművévé vált a modern szociolingvisztikának (*Language Conflict and Language Planning*, 1966). Haugen fonológiai és dialektológiai tanulmányain túlmenően a skandináv nyelvpedagógia egyik úttörője, nemcsak tankönyveket írt a norvégáról mint idegen nyelvről, hanem nevéhez fűződik a norvég–angol szótár is (1965). Fordítói, kultúr- és irodalomtörténeti munkássága is jelentős.

Holyband, Claudius (kb. 1530–1600)

Életéről keveset tudunk, feltehetőleg hugenotta menekült, aki a Loire völgyének környékéről származott, és Angliában, Lewishamben híres iskolát alapított. Feltehetőleg jól ismerte Ascham *The Schoolmaster* című munkáját, mert első kötetének a *The French Schoolmaster* címet adta 1573-ban. Leghíresebb nyelvkönyve, a *The French Littleton* 1576-ban jelent meg: ebben az évben Londonban már második nyelviskoláját nyitotta meg, amelyet 1580-ban egy harmadik követ. A kétnyelvű módszert alkalmazta, fontosnak tartotta a kiejtést, az igéket és főleg a dialógusok olvasását és memorizálását. Bár az angol nyelv professzorának hirdette magát, az olasz mellett inkább a latin és a francia nyelv tanításáról írt (eredeti neve Claude **de Sainliens** vagy Desainliens). A korábbi munkák alapján 1580-ban írta meg az *Italian Schoolmaster* című munkát. A század végén írott munkái már haladó tanulók számára készült nyelvészeti tanulmányok (A

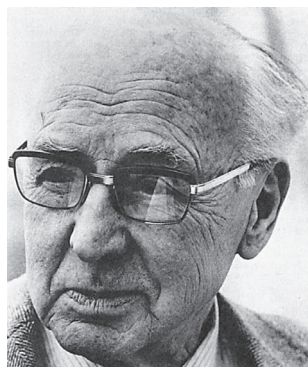
Treatise for Declining of Verbs, 1580; *De Pronuntiatione Linguae Gallicae*, 1593, amelyet a királynőnek ajánlott). Fontos műve a francia és angol nyelv szótára (*A Dictionary French and English*, 1593). Feltehetőleg ez alapján készült Cotgrave *Dictionary of the French and English* (1611) című szótára. Élete vége felé Holyband nagy valószínűséggel angol feleségével együtt visszatért Franciaországba.

Hoole, Charles (1610–1667)

Comenius Orbis Pictusának fordítója. Számos nyelvészeti, nyelvtanítási és pedagógiai könyv szerzője. Idegennyelv-tanítási módszerében az auktorok olvasása és feladatmegoldások álltak a középpontban. Figyelembe vette az anyanyelv szerepét, de elképzelései nem álltak össze önálló módszerré. Leghíresebb műve az *A New Discovery of the old Art of Teaching School* (1660).

Hornby, Albert Sidney (1898–1978)

Nyelvész, lexikográfus, szótáríró, tananyagszerző, tanárképző. 1923-ban elhagyta Angliát, és Tokióban angol irodalmat kezdett tanítani, majd csatlakozott Palmer intézetéhez (Institute for Research in English Teaching, IRET), ahol egyre jobban elmélyült a szótárkutatói feladatokban. Együttműködésük eredményeképpen született meg 1937-ben a *Thousand-Word English* című mű. Palmer távozása után ő lett az intézet igazgatója, a lap szerkesztője: ez lett a modellje az 1946-tól megjelent, általa szerkesztett *English Language Teaching* című folyóiratnak. 1950 után jóformán teljes egészében a tananyagírásnak szentelte munkásságát (természetesen a szótáríráson kívül). Leghíresebb szótára: a *Learner's Dictionary of Current English* (OUP, 1948). Ezt a művet fejlesztették tovább a *The Advanced Learner's Dictionary of Current English* című, Londonban 1952-ben megjelent szótárrá. Ezt a munkát azóta is többször megjelentették és más alkalmazott nyelvészek segítségével kibővítették. A háború idején hagyta el Japánt, majd a British Council munkatársaként a Teheráni Egyetemen dolgozott 1945-ig. Ha meg kellene neveznünk módszerét, akkor a szituatív módszer elnevezést kellene adni annak az elképzelésnek, hogy az új nyelvészeti egységeket, formákat szituációkba ágyazva mutatta be az osztályteremben, és csak ezt a bemutatást követően látott neki a szövegen alapuló szóbeli és írásbeli feladatoknak. Az angol nyelv alapsémáit 1954-es *Guide to Patterns and Usage in English* című pedagógiai nyelvtanában írta le. Leghíresebb tankönyvsorozata, amelyet több országban csak a „Hornby” néven ismertek, a háromkötetes *Oxford Progressive English for Adult Learners* (1954). Az általa alkalmazott osztálytermi, szituációs gyakorlatokat le is írta egy négyrészes sorozatban, amely 1959-től jelent meg *The Teaching of Structural Words and Sentence Patterns* címmel. 1961-ben létrehozta a Hornby Oktatási Alapítványt, amelynek célja az volt, hogy a szerzői jogdíjból befolyó összegekből nyelvtanári szakmai projekteket finanszírozzon. Halála előtt egy évvel az Oxfordi Egyetem tiszteletbeli doktorrá avatta.



A. S. Hornby



W. von Humboldt

Humboldt, Wilhelm von (1767–1835)

Humboldt mai követői a nyelvpedagógia célját az interkulturális kompetencia megszerzésében látják. Ő fejtette ki ugyanis nyelv és kultúra kapcsolatát egyik alapművében (*Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus*, 1836). Hasonló alapelveket figyelhetünk meg a maláj és polinéz nyelvekről írott értekezésében is, amely voltaképpen azt jelenti, hogy a nyelv tanulmányozása valójában egy kultúra tanulmányozását jelenti. Bár az idegen nyelvek tanításának konkrét részleteivel nem foglalkozott, alapelveit erre a területre is kivetítette: azt állította, hogy az idegen nyelv tanítása a megfelelő módszer ahhoz, hogy valaki új szempontokat állítson fel a saját

világnézetében, és végül is éppen ez a célja az egésznek. A diplomata, filozófus és nyelvész Humboldt, a Berliini Egyetem megalapítója, eleinte a gimnáziumokban még a klasszikus nyelvek tanítását javasolta. Filozófiai szempontból Leibniz és Kant hatása alatt állt, de a francia filozófusok és a weimari klasszikusok (Goethe és Schiller) hatása egyaránt felfedezhető. A nyelvek eredetének kérdésében leginkább Herder hatott rá. Kevesen tudják, hogy az eredeti amerikai nyelvek nyelvtanáról is írt vázlatokat, ezeket azonban nem publikálta. Nyelvészeti elképzeléseinek hatása főként a 19. század végén vált érzékelhetővé, de többen rasszistának tekintették azt a nézetét, hogy a flektáló nyelvek felsőbbrendűségét hirdette.

Hymes, Dell Hathaway (1927–)

A University of Virginia emeritus professzora eredetileg az antropológia, az irodalom és a nyelvészet iránt érdeklődött. Alapvető fokozatait az Indiana Egyetemen szerezte. Tanított a Harvardon (1955–60), a Kaliforniai Egyetemen, Berkeleyben (1960–65) és a University of Pennsylvánián (1965–88). A hatvanas évek szociolingvisztikájának legjelentősebb személyisége, hiszen az antropológián és a nyelvészen túlmenően néprajzzal és pedagógiával is foglalkozott. Alapítója és kiadója a *Language in Society* című folyóiratnak. Hymes kutatásai nagy hatással voltak a pedagógiára, hiszen a kommunikáció „etnográfijával” foglalkozott, vagyis azzal, hogy a különféle beszédközösségek miként használják a nyelvet. Ezeket a kutatási irányokat tanítványai és kollégái is átvették, olyan híres művek születtek ebből, mint Heath: *Ways with Words* (1983) vagy Philips: *Invisible Culture* (1983). 1966-ban fejtette ki Chomskytól eltérő elképzelését a kommunikatív kompetenciáról, és 1975-ben először indított pedagógiai nyelvészeti programokat a Pennsylvániai Egyetemen. Számos tudós társaság tagja. Néhány híres cím, amely az ő, illetve társszerkesztők nevével jelent meg: *Functions of Language in the Classroom* (1972); *Directions in Socio-Linguistics* (1972); *Language in Culture and Society* (1964) stb.

Jacotot, Jean Joseph (1770–1840)

Dijonban született, és még húszéves sincs, amikor a helyi egyetemen latint tanít. Ekkor került kapcsolatba az idegen nyelvek tanításával. Rátermett szervező, vezetői hajlamokkal. A forradalom idején a dijoni műszaki egyetem igazgatóhelyettese. Éppen ezért

a forradalom leverése után száműzték Párizsból. Louvainben telepedett le, ahol először kezdett el általános tanítási elméletével kísérletezni. Ezeket az elveket alkalmazta a francia mint idegen nyelv tanításában is. Szerinte csak egy dolgot kell megtanulni alaposan, és azután mindent abból az egy dologból kell kifejteni. Általános didaktikai elképzeléseit az anyanyelvre, matematikára, de a zene, rajz és festészet tanítására is alkalmazta. 1930 után térhetett vissza Párizsba. Didaktikai elképzelései azt sejtetik, hogy létezhet tantárgyfüggetlen általános tanítási módszer (vö. Comenius: Pampedia).

Jespersen, Otto (1860–1943)

Kiemelkedő anglista, alkalmazott nyelvész, nyelvtörténész és fonetikus, a dán nyelvészet legismertebb alakja. Angol, francia és latin szakos bölcsészdiplomával rendelkezett. Berlinben ó- és középkori angol irodalmat és nyelvet tanult, majd tanulmányai befejeztével Koppenhágában középiskolai tanár volt. Több mint harminc éven át volt a Koppenhágai Egyetem angolprofesszora. Élő kapcsolatban állt a korszak francia és német nyelvtanítási reformmozgalmaival. Találkozott Passyval, Sweettel. Németországban Viëtor és Klinghardt társaságát élvezhette. Leghíresebb módszertani munkája alapján (*Sprogundervisning*, 1904) ebben a kötetben is tárgyaltuk. Fő művét, a *Modern English Grammar* (1909–49) címűt halála miatt mások fejezték be. Nyugdíjba vonulása után kidolgozott egy, az angolhoz rendkívül hasonló nemzetközi mesterséges nyelvet, a neve „Novial”. Fontosabb művei továbbá: *Essentials of English Grammar* (1933), *Analytic Syntax* (1937), valamint az *Efficiency Language Change* (1941).



O. Jespersen

Johnson, Richard (meghalt 1721-ben)

Angol grammatikus, Cambridge-ben érettségizett. Kiváló latintudós, szerzője többek között a következő műveknek: *A Treatise of the Genders of Latin Nouns, by Way of Examination of Lilly's Grammar Rule [...]* (1703), *Grammatical Commentaries; Being an Apparatus to a New National Grammar, by Way of Animadversion upon the Falsities, Obscurities, Redundancies and Defects of Lilly's System Now in Use [...]* (1706). A nyelvtanítás nyelvtanozó módszerének híve volt. Ugyanakkor előírja, hogy a szabályokat a tanulónak saját nyelvén kelljen megtanulnia, a latin magyarázatokat „megbocsáthatatlan hibának” fogja fel. Lilly *Grammaire*-ének szigorú kritikusa, zavarosnak és ügyetlen munkának tartja. Olyannal szeretné helyettesíteni, amely figyelembe veszi Sanctius, Schoppe és Vossius munkáit, valamint a port-royali *Grammaire générale*-t (1660).

Johnson, Dr. Samuel (1709–1784)

Híres angol kritikus, lexikográfus és költő, korának ismert irodalmi alakja, akit főként epigramma tömörségű szellemes megjegyzései miatt tiszteltek. 1747-ben a *Plan of a Dictionary* című művét Chesterfield grófjának ajánlotta. Ebben alapozta meg elképzelé-



Dr. S. Johnson

seit később híressé vált, kétkötetes *A Dictionary of the English Language* című szótáráról, amelynek első kötete 1755-ben jelent meg. Kiadta Shakespeare műveit, esszéket is írt, valamint életrajzokat (*Lives of the Poets*, 1779–81). Írt továbbá egy filozófiai regényt (*Rasselas*, 1759) és versköteteket (*London*, 1738; *The Vanity of Human Wishes*, 1749).

Jones, Daniel (1881–1967)

Daniel Jones (ismertebb nevén D. J.) Londonban született. Igen érdekes családi háttérrel rendelkezett: apja (csak úgy, mint Henry Sweeté) ügyvéd volt, valamint egyik alapító tagja az All England Tennis Clubnak (Angol Tenisz Klub) és a wimbledoni teniszbajnokságnak, nagybátyja (anyai ágról) Richard D'Oyly Carter, a Gilbert és Sullivan hangversenyrendezője. Első diplomáját Cambridge-ben (King's College) matematikából szerezte (1903), majd apja nyomdokaiba lépve jogot tanult, 1907-ben avatták ügyvéddé. D. J. érdeklődése a nyelvek iránt egy véletlen esemény következménye. 1898-ban beiratkozott Gouin londoni iskolájába, hogy franciát tanuljon, ahol rájött, hogy jól megy neki a nyelvtanulás. 1900-ban egy hónapig Marburgban, William Tilly nyelviskolájában németet tanult, ahol először találkozott a „fonetikus módszerrel” (phonetic methods). Tillyvel továbbra is tartotta a kapcsolatot, általa ismerkedett meg Paul Passyval Párizsban, akivel 1905 és 1906 között alaposan tanulmányozta a módszert. 1911-ben Passy unokahúgát, Cyrille-t vette feleségül. 1906-ban, amikor visszatért Londonba, rávette a londoni University College vezetését, hogy francia nyelvű fonetikai előadásokat tarttasson. A helyi idegennyelv-tanárok körében Jones előadásai nagy népszerűségnek örvendtek, előadás-sorozatának folytatására biztatták. Nemsokára saját tanszéket alapított, rengeteg tanárt alkalmazott, köztük Harold Palmert is. Londonban töltött első tíz évében kidolgozta és továbbfejlesztette az úgynevezett „fő magánhangzók” (cardinal vowels) fogalmát, amellyel jelentősen hozzájárult a fonetikai kutatások eredményeihez. Jones 1917-től mai értelmének megfelelően használta a fonéma szót (a szakkifejezést Baudouin de Courtenay értelmezése szerint írta le). Jones Sweethez és Passyhoz hasonlóan alkalmazott fonetikusnak vallotta magát. Művei mind a mai napig megőrizték népszerűségüket. Legfőképpen a következő könyvekről van szó: *The Pronunciation of English* (1909), *An Outline of English Phonetics* (1918) és a ma már klasszikusnak számító *English Pronunciation Dictionary* (1917).

Jonson, Ben (1572–1637)

Jonson azért került nyelvtanítási panteonunkba, mert ő írta az első országos angol nyelvtankönyvet, amelyet egységes helyesírási szabály szerint nyomtattak. A mű eredetileg 1623-ban jelent meg, azonban az 1625-ös tűzvészben eltűnt, ezért Jonson az 1630-as években újrairta. Halála után kiadott munkájának (*Works*, 1640) második kötetében jelent meg újra *English Grammar* címmel. A könyv első kötete Jonson híres színdarabjait és irodalmi alkotásait tartalmazza (pl. *Volpone*, 1606; *The Alchemist*, 1610; *Bartholomew Fair*, 1614).

Jouvancy, Joseph S. J., latinosan de Juventius (1645–1719)

Kiváló latintudós, a jezsuiták egyik legjobb pedagógusa. Retorikaprofesszor a caeni, a La Flèche-i és a louis-le-grand-i iskolákban. Számos pedagógiai mű szerzője. Főként *De Ratione Discendi et Docendi* című esszéjéről ismert, amelyet először 1692-ben adtak ki Párizsban a szerző és a kiadó nevének feltüntetése nélkül. A művet a Jézus Társasága tanárainak szánták, Róma azonban követeli, hogy a művet cenzúrázzák a római kollégium legjobb irodalomprofesszorai. 1703-ban kijavítva jelenik meg Firenzében – a szerző nevével ellátva – a *Ratio Studiorum* hivatalos kiegészítéseként. A kor azonban nem kedvez sem a latin nyelvnek, sem a jezsuitáknak, így Jouvancy műve nem kapja meg a kellő elismerést.

Kaplan, Robert B. (1921–)

Alkalmazott nyelvész, akinek fő területe a kontrasztív retorika, az írás- és olvasáskutatás, valamint nyelvpolitika, nyelvi jogok és nyelvi tervezési kérdések. Igen sokat foglalkozott nyelvtanítási problémákkal is. Ő volt az első olyan amerikai professzor, aki megkapta az alkalmazott nyelvészet professzora címet (1973). 35 évig volt az University of Southern California professzora, 1995-ben vonult nyugdíjba. Jelenleg is az egyetem professor emeritusa, és továbbra is részt vesz különféle kutatásokban, publikál is, de visszavonultan él a Washington állambeli Port Angelesben. Alapítója volt az Amerikai Alkalmazott Nyelvészek Szövetségének (majd elnöke is), elnöke volt a TESOL-nak, alapító szerkesztője az Applied Linguistics (OUP) nevű folyóiratnak, illetve első főszerkesztője az Annual Review of Applied Linguistics (CUP) című folyóiratnak. A modern kontrasztív retorika megalapozójának tekintik, 1966-os cikke nagy vihart kavart. Ebben azt fejtegeti, hogy az idegen nyelvet tanulók anyanyelvének hatása a célnyelvű írott szövegekben nemcsak kötöttségeket jelent, hanem egyenesen meghatározó jellegű. Ennek következtében a más-más kultúrájú diákok egymástól nagyon eltérően építik fel ugyanazt a témát. Egyesek úgy érezték, hogy Kaplan a nyelvi determinizmus témáját akarja feleleveníteni. A hetvenes években többéves kutatást vezetett Tajvanon az angol nyelv használatáról. Ekkor kezdett el intenzívebben nyelvpolitikai és nyelvi tervezési kérdésekkel foglalkozni. Kaplan hallatlan energiát fektetett abba, hogy az alkalmazott nyelvészet területeit kitágítsa, mint tudományágat tudatosítsa, és a publikálókat is mindig felkarolta. A kilencvenes évek derekán Magyarországon is járt, a vidéki egyetemek közül Veszprémben tartott előadást.

Kennedy, Benjamin Hall (1804–1889)

Latin nyelvtanok és nyelvtankönyvek szerzője. Leginkább híressé és olykor hírhedtté a *Public School Latin Primer* (1866) című latin nyelvkönyve tette. Ebben számos újítást vezetett be a latin nyelv tanításába, amelynek persze bőven voltak ellenzői. A század végére a könyv talán a legismertebbé vált Angliában. Sorsa éppen ezért a többszöri átírás, amelyet azonban már nem a szerző végzett el.

Klinghardt, Hermann (1847–1926)

A direkt módszer kialakulásához vezető reformmozgalmak egyik vezéralakja, aki számos cikket, tanulmányt írt a mozgalom érdekében. Hasonlóképpen kollégájához, a

Brassai Sámuellel levelező Viëtorhoz, odaadó híve volt az iskolai nyelvtanítás megreformálásának. Iskolai kísérleteket folytatott elsősorban tinédzserkorú, angolul tanuló diákokon és a nyolcvanas évek vége felé kialakította saját módszerét. Ennek a módszernek az eredményeiről többször is írt, eredeti tanulmányainak bővített változata 1892-ben jelent meg (*Drei weitere Jahre Erfahrungen mit der imitativen Methode*).

Krashen, Stephen D. (1941–)

Talán a legismertebb észak-amerikai nyelvész és nyelvpedagógus, akinek szakterülete a második nyelv elsajátítása, illetve tanítása. Jelenleg a University of Southern California professzora. Los Angelesben nőtt fel, diplomáját a University of Illinoison szerezte 1964-ben, majd két évig Etiópiában dolgozott a Béke Hadtest számára. MA- és PhD-fokozatai nyelvészetből vannak, ezeket a UCLA-n szerezte. Ugyanitt volt doktori hallgató a Neuropszichiátriai Intézetben. Felsőoktatási tevékenységét New York City-ben a Queens College-ban kezdte, majd 1975-ben költözött vissza Kaliforniába. A természetes módszer nevezetű nyelvtanítási elképzeléseit Terrell-lel együtt dolgozta ki (1982), ezek az elképzelések azon a híres elméletén alapulnak, amelyben élesen és természetellenesen szembeállította az elsajátítás és tanulás fogalmait. Elméletei empirikus kutatáson alapulnak, igen meggyőzőek, ugyanakkor szellemesek is. Gyakran talál ki új tudományos fogalmakat a nyelvtanítás-történet több száz éve ismert fogalmaira. Krashen elméletével részletesen foglalkoztunk e könyv lapjain (III.7.4.), valamint a tankönyvsorozat más köteteiben is (Bárdos, 2000). Krashen a kilencvenes évek derekán járt Magyarországon, és Veszprémben is tartott előadásokat.

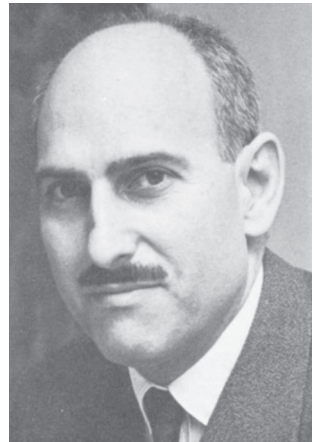
Labov, William (1927–)

Bár eredeti végzettsége szerint vegyész, mégis a hatvanas évek elején nyelvészetet tanult a Columbia Egyetemen, ahol Weinreich tanítványa volt. 1970-ben már a University of Pennsylvania nyelvészprofesszora. Legfontosabb kutatási területe a nyelvváltozás és a nyelvi változatok témái beszédközösségekben, hangszalagon rögzített adatok alapján. 1964-ben megvédett PhD-disszertációja is nagy metodikai pontosságú nyomozás városi közösségekben. A különféle dialektusokhoz nem nyelvészeti, hanem inkább szociológiai szempontból közelít, ahol a társadalmi osztály, a kor, az etnikai háttér a legfontosabb kategóriák. Igen alapos szociolingvisztikai tanulmányok szólnak New Yorkról, ahol különösen a bandákba tömörült afroamerikaiak nem standard nyelvállapotait tanulmányozta. Egyben azt is sikerült kimutatnia, hogy a nem standard beszédhasználat iránti negatív érzések sokkal jobban befolyásolják a tanulmányi eredményeket, mint amekkora különbség a standard és nem standard nyelvhasználat között van. Néhány cím: *The Social Stratification of English in New York City* (1966); *Sociolinguistic Patterns* (1972); *Language in the Inner City* (1972); stb.

Lado, Robert (1915–1995)

Nemzetközi hírv és jelentőségű nyelvész, elsősorban alkalmazott nyelvész, tesztelési szakember, de foglalkozott a kétnyelvű nevelés kérdéseivel is. Több mint hatvan könyvet és száz cikket írt a nyelvészet és az alkalmazott nyelvészet területén, köztük igen népszerű strukturális nyelvkönyveket, amelyek az audiolingvális módszer alaptankönyveivé

váltak. Alapdiplomáit Floridában és Texasban szerezte, PhD-jét az University of Michigantól kapta. Itt volt professzora a híres English Language Institute-nak, ahol együtt dolgozott Frieszal, akivel kifejlesztették az „aural-oral” módszert, amely az audiolingvális módszer alapjává vált. Lado kontrasztív elveken alapuló strukturalizmust próbált kialakítani, leghíresebb könyvének címében a kulturális aspektus is ott szerepel (*Linguistics Across Cultures*, 1957). Ennek a műnek az alcíme egyáltalán nem véletlenül: Alkalmazott nyelvészet nyelvtanárok számára. Tanárképzési alapmű volt a maga korában a *Language Teaching, A Scientific Approach* című strukturalista nyelvmetodika. Leghíresebb korszakalkotó műve az 1961-ben írt *Language Testing*, amely az első ilyen témájú munka volt a nyelvpedagógiában. Egyébként Lado szülei spanyol származásúak, ő maga is a spanyolt beszélte első nyelvként, és felnőttként tanult meg angolul az Egyesült Államokban. Részletes elemzései nagyban hozzájárultak a nyelvelsajátítási tudományok fejlődéséhez, a metanyelvi problémák tanulmányozásához. Utolsó fontosabb műve a *Teaching English Across Cultures* című munka, amely 1988-ban jelent meg.



R. Lado

Lainé, Pierre de (17. század)

Nyelvtanár Londonban, a későbbi angol királynők, II. Mária és Anna nevelője. A *Royal French Grammar* (1667) szerzője. Kezdetben az anyanyelvre támaszkodik. Kevésbé tartja fontosnak a nyelvtant, a kiejtést, inkább a gyakorlatra helyezi a hangsúlyt (társalgás, olvasás, levelezés minták alapján).

Lambert, Wallace E. (1922–)

Pszichológus, alapdiplomáit a Brown Universityn szerezte, PhD-fokozatát pedig a University of North Carolinán. Egyetemi tanári éveit mindvégig a montreali McGill University Pszichológia Tanszékén töltötte, amelynek nyugdíjba vonulása után professor emeritusa. Legfontosabb kutatásai: kétnyelvűség és intelligencia; motiváció és attitűdkutatás. Empirikus kutatásainak eredményeként jelentős hatással volt az Egyesült Államokban kialakult kétnyelvű oktatási formákra. Később igen sokat foglalkozott az észak-amerikai társadalom heterogén felépítésének társadalmi, nevelési problémáival, illetve ennek személyes következményeivel. Kutatásokat végzett Miami, Michigan, Detroit többnyelvű közösségeiben (a család is többkultúrájú, a felesége franciaországi francia, gyermekei Kanadában nőttek fel). Néhány fontos munkája: Lambert–Tucker: *Bilingual Education of Children* (1972); Gardner–Lambert: *Attitudes and Motivation in Second Language Learning* (1972).

Lamy, Bernard (1640–1715)

Oratoriánus, az *Enretien sur les Sciences* (1683) szerzője. A nyelvtanulásban azt javasolja, hogy az anyanyelvre, illetve annak nyelvtanára kell hivatkozni. Javasolja a minta-

mondatokat tartalmazó könyvek, szöszedetek, szófordulat-gyűjtemények használatát és ezek szó szerinti megtanulását, végül pedig auktorok olvasását nehézség szerinti sorrendben.

Lancelot, Claude (1615–1695)

Sainte-Beuve a „Port-Royal legkiválóbb tanárának” nevezi. A *Novelle Méthode pour Apprendre Facilement & en peu de Temps la Langue Latine* (1644; Új módszer a latin nyelv könnyű és gyors megtanulásához), a *Novelle Méthode pour Apprendre Facilement la Langue Grecque* (1655; Új módszer a görög nyelv könnyű megtanulásához), a *Jardin des Racines Grecques* (1657?; Görög szótövek kertje), egy olasz nyelvkönyv (*Méthode italienne*, 1660a) és egy spanyol nyelvkönyv (*Méthode espagnole*, 1660b) szerzője. Antoine Arnauld-val a *Grammaire Générale et Raisonnée* (vagy *Grammaire de Port-Royal*, 1660) társszerzője.

A tanulni kívánt idegen nyelv nyelvtani alapismereteinek elsajátítását követeli meg a tanuló anyanyelvén, valamint versbe szedett szabályokkal a memorizálás megkönnyítésére. Azt javasolja, hogy azután rögtön térjünk rá a nyelvhasználatra, vagyis az auktorok olvasására, a tanulmányozott szövegekhez kapcsolódó feladatokkal kiegészítve.

Lee, William Rowland (1911–1996)

Daniel Jones és Gimson tanítványaként 1933-ban szerezte diplomáját a University College of Londonban. A háború idején Londonban tanított, majd Csehszlovákiában, ahol a doktori fokozatát szerezte, és ahol cseh feleségével együtt írták meg a *Teach Yourself Czech* című könyvét. Azon kevés nagy hírű, nemzetközileg elismert angol nyelvpedagógusok egyike, akik gyakran jártak Közép-Európában, hogy fellendítsék az idegen nyelvek és különösen az angol mint idegen nyelv tanítását. Alapítója és főszerkesztője volt az English Language Teaching című folyóiratnak, amely most ELT Journal néven ismert. A British Council előadója külföldön, alapítója az Angoltanárok Szövetségének (IATEFL), de Amerikában is gyakran szerepelt, különösen a Georgetowni Egyetem konferenciáin (Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics). Számos nyelvkönyvet és nyelvpedagógiai cikket publikált; fáradhatatlanul járta a világ országait. Munkássága nagyban hozzájárult ahhoz, hogy ma Anglia egyik legfontosabb exportcikke éppen a nyelv.

Lefèvre, Tanneguy (1615–1695)

A *Méthode pour Commencer les Humanités Grecques & Latines* (1672) szerzője. Jelentős figyelmet szenteltek ennek a műnek megjelenése idejében, később gyakran a direkt módszer előfutáraként emlegették. Megközelítése különleges eredményeken alapul, azokon a tapasztalatokon, amelyeket a szerző tízéves fián próbált ki. Erasmus javaslatai szerint párhuzamosan tanította neki a görögöt és a latint. A gyermek először megtanulta a nyelvtan alapjainak szabályait (szó szerint), majd auktorokat olvasott. Négy évig tanult ezzel a módszerrel, és olyan alapos tudása lett mindkét nyelvből, mint egy latin vagy görög nyelvtanárnak.

Lilly, William (1468–1552)

Az 1500-as évek derekán VIII. Henrik felállított egy bizottságot, amelynek az volt a feladata, hogy egységessé tegyék a latin nyelv tanítását Angliában. Bár a bizottság tagjai között Lilly mellett Erasmus és John Colet is jelen volt, működésük eredményeként 1540-ben királyi rendeletben határozták meg a latintanítás egységességét, és több mint két évszázadon át ennek megfelelően jártak el. Ezekből az elvekből nőtt ki az ún. Royal Grammar, amelynek Lillyt egyetlen szerzőjeként szokás feltüntetni (*A Short Introduction of Grammar*). A köznyelvben egyszerűen csak „Lilly nyelvtana”-ként ismerik. Lilly 1510-ben lett a Szent Pál Iskola igazgatója, közben görögül is megtanult.

Locke, John (1632–1704)

Angol empirista orvos és filozófus, aki a Westminster Schoolban és az Oxfordi Egyetemen tanult. Görög nyelvet tanított Oxfordban (1660–1664), majd Shaftesbury grófjának lett háziorvosa. Később franciaországi, illetve holland száműzetésben élt, és csak az 1688-as forradalom után tért vissza Angliába. Főbb művei: *Értekezés az emberi értelemről* (1689) és a *Gondolatok a nevelésről* (1693). Ebben fejti ki elméletét az idegen nyelvek tanításáról és tanulásáról, amely szerint szintén az érzékelésen alapul. A latin tanulását csak azoknak javasolja, akiknek erre fel-tétlen szükségük lesz, számukra is inkább a gyakorlat segítségével. A többi ifjúnak szerint előbb anyanyelvén kell tökéletesen megtanulni beszélni és írni. Tanult idegen nyelvnek a franciát javasolja, amelyet leginkább olvasás és társalgás segítségével sajátíthatnak el.



J. Locke

Lozanov, Georgi (1926–)

Orvosnak tanult, majd pszichiátriai képesítést szerzett, és a hatvanas években pszichiáterként dolgozott. Ekkor kezdte kutatásait a szuggeszcióról, és sikerült szuggesztológiai kutatóintézetet felállítania Szófiában. 1992-ig volt ennek az intézetnek a vezetője. Eredeti, bolgár nyelven írt könyve csak majdnem tíz éves késéssel jelent meg Nyugaton (*Suggestology and the outlines of suggestopedy*, 1978). (Módszeréről részletesen is szólunk ebben a könyven, lásd: III.8.5.) Módszerét Magyarországon is alkalmazták a hetvenes évek elején, főként Budapesten és a veszprémi OOK-ban.

Lubinus, Eilhardus (1565–1621)

Rector-magnificus Rostockban. Kiváló német nyelvtanár. Több mint húsz évet szentelt életéből a bibliai nyelvek tanításának/tanulásának reformjáról szóló elmélkedésre. Gondolatait az Újtestamentum általa kiadott szövegének hosszú előszavában fejti ki (1614). Az általa javasolt megoldás az anyanyelv alapos ismeretéből; németül és latinul (vagy más nyelven) magyarázott, szószedettel illusztrált nyelvtankönyvek használatából; valamint a latin nyelvnek gyakorlás által, nyelvtani szabályok nélküli megtanulásából áll. Célszerű, hogy ez a folyamat bentlakásos iskolában játszódjék le, ahol csak a latin hasz-

nálata megengedett, vagyis teljes célnyelvű „merülésből” áll. Lubinus erősen hatott többek között Ratke és Comenius elképzeléseire is.

Luneau de Boisjermain (vagy **Boisjermain**), Pierre-Joseph-François (1732–1801)

Kiugrott jezsuita. Párizsba költözik, nyelvtan-, történelem- és földrajzórákat tart. Számos irodalmi és pedagógiai mű szerzője, így a *Cours de langue italienne* (1783), a *Cours de langue anglaise* (1784), a *Cours de langue latine* (1787) stb. Radonvilliers nézeteit osztja: az idegen nyelv anyanyelvyszerű oktatását javasolja – nyelvtani szabályok és mondattan nélkül. Azt tanácsolja, hogy az idegen szöveget a tanulónak minden egyes szó szó szerinti fordításával együtt adják oda, hogy ne kelljen állandóan a szótárt lapozgatnia.

Marcel, Claude Victor André (1793–1876)

Francia konzul az írországi Corkban, ahol nyelviskolát is nyitott. Nyelvpedagógiai munkásságának teljes feltárása még várat magára. Két fontosabb műve alapján elméleteit részletesen tárgyaljuk ebben a monográfiában (II.6.1.). Tananyagokat is írt, az angol mint idegen nyelv metodikájáról írott francia nyelvű nyelvpedagógiája még kevésbé ismert (*Méthode rationnelle suivant pas à pas la marche de la nature pour apprendre à lire, à entendre, à parler et à écrire l'anglais*, 1872).

Martin, Daniel (1594?–?)

Hugenotta nyelvtanár, Sedanban született 1594 körül, Strasbourgban telepedett le, ahol 1616-ban iskolát nyitott a növekvő számú német anyanyelvűnek, akik francia nyelvet akartak tanulni. Kiadta a *Grammatica gallica cum syntaxi* (1619) és a *Favus praeceptorum linguae gallicae constructus* (1621) című műveket. További művei közül, amelyeket franciát tanuló németeknek és németet tanuló francia katonáknak írt, említsük meg még a következőket: *Colloques françois et allemands* (1627), *Myrothikion Kelticon* (...) (1632), *Acheminement à la langue allemande contenant des reigles faciles de la prononciation exprimée par le moyen des lettres françoises comme aussi l'explication de chasque partie de l'oraison* (1635), *Le Guidon Allemand* (...) (1663?) stb. Martin előnyben részesítette a kétnyelvű módszert, és a nyelvhasználatot hangsúlyozta. Nyelvezete életszerű, kissé éretlen, francia dialógusai közismert kifejezésekkel megtűzdeltek, a német szövegek a strasbourgi dialektus hatásait mutatják.

Mauger, Claude (1615?–?)

1615 és 1620 között született Blois-ban. Jól tudott angolul. Franciát tanított angoloknak Angliában és Franciaországban. Úgy tűnik, Blois-ban kezdte pályafutását, ahol hét évet töltött. Művei: *The True Advancement of the French Tongue* (1653); *Mauger's French Grammar* (1656, átdolgozott és javított kiadás 1658); *Des Lettres Françaises et Angloises* (1676), *Livre d'Histoires Curieuses du Temps* (1694?) stb. Kiválóan tudta kombinálni a formális francia hagyományt (a nyelvtan szabályait) az angol gyakorlati hagyománnyal (dialógusokkal), képes volt elkerülni a nyelvtani részleteket, amelyek nem érdekelték tanítványait, képes volt őket motiválni dialógusai frissességével, amelyeket kóstolgatva tanultak a kétnyelvű módszer segítségével.

Meidinger, Johann Valentin (1756–1822)

A manapság nyelvtani-fordító módszerként ismert, mondatszintű elemeken alapuló nyelvtanítási módszer megalkotója. Leghíresebb munkája a *Praktische französische Grammatik* (1783), de számos más nyelvkönyvet is írt a francia és német mint idegen nyelvek tanítása számára.

Melanchton (1497–1560)

Humanista, hellenista. Lutherrel szorosan együttműködő, németországi tanító. Az induktív módszer híve, a nyelvtani szabályok alapos ismeretét követelte meg, amelyet nélkülözhetetlennek tartott a tanuló szellemének fegyelmezéséhez, jellemének formálásához. Több iskolai tankönyv szerzője, köztük a *Questiones de primis rudimentis grammaticae*, amely a protestáns Németországban hivatalos tankönyvvé vált, hasonlóan Lilly nyelvtankönyvéhez Angliában, Despautère-éhez Franciaországban és Nebrijáéhoz Spanyolországban.

Menudier, Jean (17. század)

A híres College de Bayreuth tanára. A hosszú ideig népszerű *Secret d'apprendre la Langue Française en riant (...)* (1681?) szerzője. A mű mintegy 200 vidám történetet tartalmaz franciául, német fordítással. A nyelvtant latinul magyarázza, számtalan francia és német nyelvű megjegyzéssel. Másik fontos műve a *Génie de la langue Française (...)* (második kiadás 1681).

Meurier, Gabriel (16. század)

Avesnes-i származású. Flamand, francia, olasz és spanyol nyelvtanár. A Szent Ambrozius Testület tagja, melynek három alkalommal elnöke volt. A követelőző, hiú és erőszakos jellemű Meurier a kétnyelvű módszert alkalmazta, és a nyelvhasználat segítségével való nyelvtanulást hangsúlyozta. Számos kézikönyv szerzője, köztük: *Grammaire française* (1557); *Conjugaisons, regles, et instructions, mout propres et necessairement requises, pour ceux qui désirent appredre François, Italien, Espagnol et Flamand: dont la plus part est mise par maniere d'Interrogations et Reponses* (1558).

Miège, Guy (1644–1718 körül)

Lausanne-ban született és nevelkedett. Diplomata, szótáríró, nyelvtanár. 1661-ben Angliába érkezett. Elkísérte az angol követet Skandináviába és Oroszországba 1663 és 1665 között. Londonba visszatérve több szótárat és nyelvkönyvet adott ki, köztük: *The Great French Dictionary* (1688) és *Nouvelle Méthode pour apprendre l'Anglois* (1685), amely egyike volt a külföldieknek írott korai angol nyelvkönyveknek. Ezt a munkáját – kiegészített és átfűrt változatokban – még a 18. században is használták.

Milton, John (1608–1674)

Költő, író, több nyelven verselt. Cromwell kormányában az idegen nyelvek titkára, az *Elveszett Paradicsom* (1644) szerzője. A klasszikus nyelvek tanulásához azt javasolta, hogy a nyelvtan szabályait a diákok az anyanyelven tanulják meg, majd térjenek rá az auktorok – nem cenzurált – olvasására. Készített egy kis latin nyelvtankönyvet, *Acci-*

Murray, Lindley (1745–1826)

Skót származású, kvéker család gyermekeként született Pennsylvániában, ahol nevelkedett, majd sikeres ügyvéd lett. Jelentős vagyon birtokosaként majdnem negyven éves korában telepedett le Angliában, York közelében. 1795-ben jelent meg az *English Grammar, adapted to the different classes of learners* című műve, amely olyan jól illeszkedett a kor iskoláinak igényeihez, hogy hamarosan a legismertebb nyelvtanná vált, Murray pedig „az angol nyelvtan atyja” becenevet kapta. Korábbi nyelvtanok lábjegyzettechnikáját olyan rendszerré fejlesztette, hogy a tankönyv különböző részei különböző szinten lévő tanulóknak szóltak, amelyeket még betűmérettel is elkülönített. 1797-ben feladatgyűjteményt adott ki (*English Exercises*), majd olvasókönyveket is. Az 1804-es *An English Spelling Book* alaposságában Webster művével vetekedett, és több mint negyven kiadást élt meg.

Nickel, Gerhard (1928–)

Az angol filológia professzora a Kieli Egyetemen, majd Stuttgartban. Középkori irodalommal és alkalmazott nyelvészettel foglalkozott. Főtitkára volt az AILA-nak (Association of Applied Linguistics) 1972-től 1978-ig. Több mint száz műve jelent meg alkalmazott nyelvészeti témákban, például kontrasztív és hibaelemzésről, metanyelvi tanulmányokról és nyelvpedagógiáról. Kiadója volt az IRAL nevű vezető alkalmazott nyelvészeti folyóiratnak.

Nida, Eugene Albert (1914–)

Oklahomában született, alapvető fokozatait patrisztikából, illetve nyelvészetből kapta. A keresztény szövegek tanulmányozása vezette el ahhoz, hogy nyelvészeti tanulmányai során a fordítás elméletével és gyakorlatával foglalkozzon. Több mint nyolcvan országban megfordult, és több mint kétszáz nyelvet tanulmányozott. Jelentősen hozzájárult a szöveg-nyelvészet és általában a szociolingvisztika fejlődéséhez. Különleges fordítói kézikönyveket készített a Biblia fordításaihoz. Legújabb kötete lexikográfiai munka (*The Greek Lexicon of the New Testament based on Semantic Domains*, 1988). A nyelvtanítás, nyelvtanulás problémáival 1950-es kötetében foglalkozott (*Learning a Foreign Language*).

Ogden, Charles Kay (1889–1957)

Alapdiplomáját a Cambridge-i Magdalene College-ban szerezte, ahol kitüntetéses diplomát kapott ókori filológiából. Széles körű irodalmi munkássága mellett (többek között lapokat szerkesztett, mint a Cambridge Magazine vagy a Psyche) nyelvészeti munkássága is jelentős. Richards-szal közösen írt műve, a *The Meaning of Meaning* 1923-ban keltett feltűnést. A húszas évektől főként pszichológiai, filozófiai és tudományos folyóiratok szerkesztője volt, amelyekben olyan nagy nevek jelentek meg, mint Wittgenstein, Piaget és Jung. Mint ahogy erről e monográfiában is írtunk, a húszas években alakította ki az angol nyelv



Ch. K. Ogden

egyszerűsítésén alapuló nyelvtanítási módszerét, amelyet úgy is el lehet képzelni, hogy első lépés a későbbi teljes körű angoltanulás felé (*Basic English*). Bár az ötlet vonzó volt, és a negyvenes években számos sikeres tankönyvet is írt, azért a *Basic English* mégsem volt képes a teljes nyelv illúzióját keltetni.

Ollendorf, Heinrich Gottfried (1803–1865)

Harmincéves lehetett, amikor kidolgozta nyelvtanítási módszerét, amely egy részletes analitika és gyakorlás. Eljárásait több nyelvre is kidolgozta (németet francia anyanyelvűeknek (1835), angol anyanyelvűeknek (1838); majd franciát angol anyanyelvűeknek (1843) és angolt francia anyanyelvűeknek (1848)). Ahn műve mellett Ollendorf munkájának adaptációi a nyelvtani-fordító módszer klasszikus példái és egyben meglehetősen súlyos megnyilvánulásai. Magyar adaptációja például, amely 1869-ben jelent meg Robert Lampel pesti kiadásában, összesen 488 oldal.



H. E. Palmer

Palmer, Harold Edward (1877–1949)

Mind életével, mind műveivel részletesen foglalkoztunk a könyv III.3.3. fejezetében.

Paravicino, Pietro (17. század)

Nyelvtanár Londonban. Számos olasz nyelvkönyv szerzője, többek között a *The True idioma of the Italian tongue: wherein is contained many choice sentences and dialogues in Italian and English (...)* (1660); *A short Italian dictionary, expounded into English (...)* (1666). A két nyelvű módszert részesítette előnyben.

Passy, Paul Édouard (1859–1940)

Híres politikus és közgazdász családjába született, kitűnő nevelést kapott, és már kora ifjúságában négy nyelvet tanult meg (francia, angol, német és olasz). Később latint, szanszkritot és gótot tanult az École des Hautes Études főiskolán. Mindig érdekelték a nyelvtanítás gyakorlati problémái, még húszéves sem volt, amikor már tanított, elsősorban angolt. A század végén a keresztényszocialista mozgalmakhoz csatlakozott, életét kitöltötte ez az elkötelezettség, amelynek eredményeként sokat utazott, és idővel nyelvészeti tehetsége, különösen a fonetikában felmutatott eredményei mintegy háttérbe szorultak. Főszerkesztője volt a *Le Maître Phonétique* nevű híres folyóiratnak, doktori disszertációját történeti és összehasonlító fonetikából írta. 1894-ben lett az általános és összehasonlító fonetika professzora. Mindvégig kitűnő stílus jellemezte írásait, és rendkívüli hatékonyság gyakorlati tanítását. Néhány fontos műve: *Le français parlé* (1885); *Les sons du français* (1887); *Elementarbuch des gesprochenen Französisch* (1893). Angolul tanulónak is írt (*Éléments d'anglais parlé*, 1886), de fő érdeklődési köre mégiscsak a fonetika volt. Különösen érdekelte a fonetika alkalmazása az elemista olvasástanításban.

Paulston, Christina Bratt (1932–)

Alkalmazott nyelvész, nyelvpedagógus, oktatási és tanárképzési szakember, aki e területeken belül leginkább a szociolingvisztika és a kétnyelvű nevelés kérdéseivel foglalkozott. Korai munkája az angol mint második nyelv tanításáról szól (*English as a Second Language*, 1980). Svédországban született, de alapidiplomáit az Egyesült Államokban szerezte. Angolt és franciát tanított, és a hatvanas években férjével számos országot bejártak. Doktori disszertációjának megvédése után végül is mindketten a University of Pittsburgh oktatói lettek, és itt telepedtek le. Paulston előbb az angol intézet vezetője volt (1969–1998), majd a nyelvészeti tanszéket is vezette (1974–1989). További fontosabb művek: *Bilingual Education: Issues and Theories* (1980); *Sociolinguistic Perspectives on Bilingual Education* (1992). Foglalkozott továbbá a szociolingvisztika történetével, valamint a nyelvi kisebbségek helyzetével Közép- és Kelet-Európában.

Perger, Jean (17. század)

Német származású, XIV. Lajos egyik tolmácsa, német, olasz és spanyol nyelvből. *A Grammaire allemande et françoise ou Nouvelle méthode très-facile et très-parfaite, pour apprendre la langue allemande et françoise* (1665) szerzője, melyet *La véritable et unique Grammaire Allemande* (1682) címen javítva, bővítve újra kiadott. Szerzőként fellépett a franciák németellenes előítéleteivel szemben. Kétnyelvű módszert alkalmazott könyve szabályainak és dialógusainak tanításakor.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1746–1827)

A neveléstörténet egyik kiemelkedő alakja (*Hogyan tanítja Gertud gyermekeit*, 1801). Azért került panteonunkba, mert az a technikája, hogy a gyermekeket a világ tárgyainak fizikai kvalitásait bemutatva tanítja, mint nyelvtanítási módszer is alkalmazható. A bemutatás rendkívüli módon hasonlít Comenius alapelvére (lásd: *Orbis Sensualium Pictus*), bár kevésbé valószínű, hogy Pestalozzi ismerte Comenius munkáját. Később a direkt módszerek irányába mutató reformmozgalom is használta a tárgyakkal való szemléltetve tanulást, de bizvást állíthatjuk, hogy ez a módszertani fogás örök; kevés olyan nyelvtanítási módszer akad, amelyben ilyen vagy olyan formában fel ne bukkan.



J. H. Pestalozzi

Philipps, Jenkin Thomas (meghalt 1775-ben)

Walesi származású tudós, pedagógus, fordító. II. György király (1727–1760) történetírója és gyermekeinek tanítója. Művei: *A Compendious Way of Teaching Ancient and Modern Languages* (2. kiadás 1723-ban); *An Essay towards a Universal and Rational Grammar together with Rules in English to Learn Latin. Collected from the Several Grammars of Milton, Shirley, Johnson, and Others* (1726). A kétnyelvű megközelítés és a nyelvtani szabályok anyanyelven történő tanításának híve; azt szorgalmazza, hogy az idegen nyelven írt szöveget anyanyelvi fordítással együtt olvassák a tanulók. W. Bathe *Janua Linguarum* (1611) című művének használatát is javasolja.



J. Piaget

Piaget, Jean (1896–1980)

A 20. század egyik legismertebb pszichológusa. Svájcban, Neuchâtelben született. Eredetileg biológusnak készült, de a biológia és a logika összekapcsolására irányuló kísérletei miatt hamarosan a pszichológiát kezdte el művelni. Fő témája a gyermekek gondolkodásának fejlődése, de foglalkozott intelligenciatesztekkel is. Alapművei között találjuk: *The Language and Thought of the Child* (1926); *Play, Dreams and Imitation in Childhood* (1951). Vizsgálatai nem a nyelvre koncentrálnak, a nyelvi jelenségek csak egy komponensét jelentik a vizsgált területeknek. Piaget nem ért egyet Chomsky elképzeléseivel, hogy tudniillik a nyelv elsajátításának képessége velünk született adottság; szerinte a nyelvi fejlődés a kognitív fejlődés függvénye. A gyermek a környezettel való kapcsolatában kognitív struktúrákat fejleszt ki, és ezek állnak a nyelvfejlődés mögött. Ez azonban egy aktivitásban eltöltött fejlődés eredménye, és nem egy passzív képesség érvényesülése.

Piaget nézetei főként a gyermeknyelv kutatásban hatnak, még akkor is, ha az eredmények ellentmondanak Piaget eredeti elképzeléseinek.

Pitman, Sir Isaac (1813–1897)

Tipikus viktoriánus üzletember, aki azzal vált híressé, hogy gyorsírást tanító rendszerben megpróbálta az angol helyesírás furcsaságait korrigálni. Első fonetikai elvű gyorsírástanító könyve tanár korában, 1837-ben jelent meg (*Stenographic Sound-Hand*). Sikere olyan nyilvánvaló és jelentős volt, hogy feladta tanári karrierjét, és 1847-ben fonetikaintézetet állított fel Bathban, anélkül, hogy lett volna nyelvész képesítése. Nyilvánvaló szándéka az volt, hogy egy logikusabb helyesírási rendszert teremtsen meg, ez azonban csak részben sikerült. Erőfeszítéseinek köszönhetően kedvező körülmények alakultak ki a késő viktoriánus korszakban, hogy a fonetika mint új tudomány meghonosodjon Angliában. 1894-ben lovaggá ütötték.

Ploetz, Karl Julius (1819–1881)

A 19. század leghírhedtebb és legtermékenyebb tankönyvírója, aki könyveit elsősorban a porosz gimnáziumok számára írta. A nyelvtani-fordító tankönyvek egyik rettegett őstípusának számít 1853-ban írott műve, az *Elementarbuch der französischen Sprache*. Az elzászi származású szerző mindvégig franciául tanuló németeknek írt.

Ploiche, Pierre du (1533–1578)

Valószínűleg ő volt az első francia emigráns, aki francia iskolát nyitott Londonban. A nyelv alapjait a kétnyelvű módszerrel tanította. Életéről nagyon keveset tudunk. Állítása szerint jogi diplomája volt. Kiadta a *Traitise in English and Frenche righte necessary and profitable for al yong children* (1553) című kétnyelvű kötetet, amely imákat, dialógusokat, ábécét és néhány nyelvtani szabályt tartalmaz.

Pomey, François, S. J. (1618–1673)

„Korának egyik legékeesszólóbb embere.” Tizennyolc évig tanított humán tudományokat és retorikát. Lyonban tanulmányi felügyelő volt. Szerzője, többek között, a *Dictionnaire Royal des Langues Française et Latine* (1664) és *Indiculus Universalis [...]*, *L’Univers en Abrégé* [1683] című műveknek. Az utóbbi latin–francia szövegekkel és képekkel illusztrált mű, amely Comenius *Ianua linguarum reserata*jára és az *Orbis sensualium pictus*ára emlékeztet.

Prendergast, Thomas (1806–1886)

Személyével e monográfiában is részletesen foglalkozunk (II.6.2.). Nyelvtanítási rendszere mondatok memorizálásán alapul. Ezek a mondatok generálással bővíthetők. Mikor visszatért Indiából Angliába, leírta módszertanát, és kidolgozta francia, német, spanyol, héber és latin nyelvre is. A mondatokat izoláltan tanító rendszerét a direkt módszer hívei elutasították, munkájának ma is inkább elméleti jelentősége nagy: a szabályokon alapuló mondatgenerálás lehetőségét sejtette meg.

Priestley, Joseph (1733–1804)

Teológus, tudós, történész, pedagógus. Papnak készül, a latinon és a görögön kívül megtanul héberül, később arabul, szíriul és kaldeus nyelven. Rossz egészsége miatt a kereskedelem felé orientálják, megtanul franciául, németül és olaszul. Miután felépül, teológiát hallgat, és a presbiteriánus egyház lelkészévé szentelik. Írt az elektromosságról, a kémiáról, a pszichológiáról, a történelemről és a nyelvészetről. 1794-ben az Egyesült Államokba emigrál, ahol felajánlják neki a Pennsylvániai Egyetem vezetését, de visszautasítja. Művei: *Rudiments of English Grammar* (1761), *A Course of Lectures on the Theory of Languages* (1762), *An Essay on a Course of Liberal Education* (1765). A nyelvoktatásban az anyanyelv szabályok szerinti tanulását becsüli, és az angol nyelvi ismeretekre alapozza a többi nyelv elsajátítását.

Quintilianus, Marcus Fabius (35–97 körül)

Híres retorikatanár, Calahorrában született, Spanyolországban. *De institutio oratoria* című művében leírja a szónokok képzését, és hosszú fejezeteket szentel az idegen nyelvek, a nyelvtan és az auktorok tanításának. Jelentős hatással volt a későbbi századok pedagógusaira. Fordulópontot jelentett a nyelvtanítás történetében, amikor Poggio Bracciolini 1416-ban megtalálta műve teljes kéziratát. A reneszánsz összes pedagógusára nagy hatással voltak gondolatai (az olvasás módszerei, a latin és a görög párhuzamos tanulása, a nyelvtan szabályainak alapos ismerete, a praelectio szerepe, az erudíció, az ékeesszólás, az erkölcsi nevelés voltak legfontosabb témái).

Quirk, Charles Randolph (1920–)

Legismertebb munkája (Greenbaummal, Leechcsel és Svartvikkal közösen írt műve) az *A Grammar of Contemporary English* (1972), illetve az *A Comprehensive Grammar of the English Language* (1985). 1959-ben indította el a British English áttekintését, ennek eredménye az *A Survey of English Usage* (SEU). Eredetileg nyelvtörténettel foglalkozott, ó- és középgangollal és ónorvéggal. Ma is népszerű kiadvány a második feleségével

együtt írt *English in Use* című könyve (1990). A Durhami Egyetem professzoraként vonult nyugdíjba, 1994-ben a Felsőház tagja lett.

Radonvilliers, Claude François Lizarde de (1709–1789)

A Francia Akadémia tagja, államtitkár. Kilép a jezsuitáktól és a bourges-i érsek mellé szegődik. A király gyermekeinek helyettes nevelője lesz. A *De la manière d'apprendre les langues* (1768) című írás szerzője. Du Marsais interlineáris módszerének továbbfejlesztett változatát pártolja.

Ramus (La Ramée, Pierre de) (1515–1572)

Szegény családban, Észak-Franciaországban született, majd egy tehetős tudós házában szolgált, ahol éjszakai tanulással képezte magát. Rendkívüli intellektuális talentum volt, akinek a tanítás módszereiről alkotott felfogása a nyelvtanárookra is hatott, főként Németországban és Angliában. 1551-ben nevezték ki tanárrá a Collège Royalba, ahol logikát és filozófiát tanított. Számos művet írt matematikáról, asztronómiáról és más tudományokról. Legfontosabb nyelvi munkái a *Grammaire française* (1572) és a *Grammaire latine* (1559). Leíró nyelvtana lényegében bináris különbségek hierarchikus sorozatán alapul. Például a szavakat két osztályba oszthatjuk: a nyelvtani számot mutatók és az azt nem mutatók osztályába. A modern nyelvészek szemében a nyelvészeti szerkezetek utáni érdeklődése tette népszerűvé. Önként vállalt száműzetéséből (Németország és Svájc) 1571-ben tért vissza Párizsba, de 1572-ben Szent-Bertalan éjszakáján megölték.

Ratke, Wolfgang (Raticius) (1517–1635)

Holsteinben született, Hamburgban és Rostockban tanult. 1612-ben jelent meg híres frankfurti memoranduma, amelyben azt követelte, hogy a nyelvtanítást hatékonyabbá kell tenni, továbbá azt, hogy minden tantervi tárgyat németül kell tanítani és nem latinul (így a német irodalomban a nyelv, a kormányzás és a vallás egysége jelenhetne meg). Frankfurtban, Weimarban és Augsburgban működött, didaktikáját itt ismerhette meg a fiatal Comenius. Szeretett volna véget vetni az ellenreformáció terjedésének és a jezsuiták sikerének: mindennek a lehetőségét egy pedagógiai reformban látta. Több mint két évtizedig magányosan vándorolt Németországban és harcolt azért, hogy elfogadtassa pedagógiáját, miközben hol zseninek, hol sarlatánnak nyilvánították, sőt Köthenben be is börtönözték. Legfőbb alapelvei a következők voltak: először mindent németül (így kívánta az anyanyelvet az általános iskolai oktatás nyelvévé tenni); valamint az anyanyelvtől kell elindulni a többi nyelv felé. Köthenben néhány év alatt tanáraival együtt közel harminc tankönyvet írt, többek között német, latin, görög, olasz és francia nyelvtana vált ismertté. Utolsó tizenöt évének munkásságát csak az 1970-es években hozták nyilvánosságra.

Richards, I. A. (1893–1979)

Walesi származású nyelvész, irodalmár, kritikus, aki Cambridge-ben szerezte alapidiplomáit. 1923-ban vált híressé Ogdennel együtt megjelentetett *The Meaning of Meaning* című művével. Gazdag kutatói és oktatói pályáján irodalomkritikával éppúgy foglalkozott, mint a fordításelmélettel. A metaforakutatás elindítója volt, de nyelvpedagógiai

kérdések is érdekelték, mint például az olvasás és a második nyelv tanulása. Irodalomelméleti művei közül a *Principles of Literary Criticism* (1924) és a *Practical Criticism* (1929) teremtették meg hírnevét. A modern, 20. századi Coleridge-irodalom megalapítója, a *The Philosophy of Rhetoric* (1926) című munkája pedig a metaforakutatás alapműve. A harmincas években leközölték a Basic English fejleményei, de nyelvkönyvet is írt a Harvard Egyetemen Christine Gibsonnal (*Language Through Pictures*). Idősebb korában fordításokon kívül versköteteket is publikált.

Rivers, Wilga (1919–)

Nyelvpedagógus, alkalmazott nyelvész, pszichológus és tantervelméleti szakember, aki tekintélyét főként 1964-es munkájával szerezte (*The Psychologist and the Foreign Language Teacher*). Ebben a korai munkában pszicholingvisztikai kutatások alapján kétségbevonja az audiolingvális módszer mögötti behaviourista elképzelést. Eredetileg, minthogy Ausztráliában született, Melbourne-ben volt angoltanár, doktorátusát az illinoisi egyetemen szerezte. 1968-as alapműve (*Teaching Foreign Language Skills*) először jeleníti meg a kommunikatív igényeket az audiolingvális korszak végén. Előadásai hatalmas közönséget vonzanak, több mint negyven országban megfordult, közel száz cikke jelent meg. Alapkönyvei mindvégig szerepeltek a tanárképzésben. Gyakorlati metodikái, amelyeket 1975 és 1989 között jelentetett meg, a francia, a német és a spanyol nyelvek tanítására irányulnak, közöttük is a leghíresebb a *The Teaching of English as a Second or Foreign Language*. A 80-as évek derekán jelentek meg legfontosabb munkái a kommunikatív nyelvtanításról: *Communicating naturally in a second language: theory and practice in language teaching* (1983), *Speaking in Many Tongues* (1983). Újításai, tantervi elképzelései, gyakorlati tanácsai alapján a korszak egyik legkiemelkedőbb pedagógusának tekinthetjük.



W. Rivers

Roget, Peter Mark (1779–1869)

Egy svéd protestáns lelképásztor és egy angol anya gyermekeként született Londonban. Apja halála után a család Edinburghbe költözött, ahol Roget 1798-ban orvosi diplomát szerzett. Életét a tudománynak és a gyógyászatnak szentelte előbb Manchesterben, majd 1808-tól Londonban. 1815-ben a Királyi Társaság tagjává választották, és 22 évig (1827–49) a társaság titkári posztját töltötte be. Visszavonulása után annak az érdeklődésének hódolt, hogy a fogalmak taxonómiáját hozza létre, amely végül az 1852-ben publikált híres *Thesaurus of English Words and Phrases*-ben öltött testet. Élete végéig a mű 28 kiadása jelent meg, és az angol nyelv tanulásának és használatának egyik klasszikus segédkönyvévé vált.

Salazar, Ambrosio de (1575–16?)

Nyelvtanár Rouenban, majd XIII. Lajos spanyoltanára és a király tolmácsa, titkára. Számtalan spanyol nyelvkönyv szerzője, köztük: *Spejo General de Gramática en dialogos para saber perfetamente la lengua Castellana, con algunas Historia muy graciosas y de notar* (1615), amely egy több mint 500 oldalas mű. Mint sokan mások, ő is azt állítja, hogy rövid idő alatt „játékosan” meg tudja tanítani a nyelvet.

Sapir, Edward (1884–1939)

Mindössze ötéves volt, amikor családja az Egyesült Államokba emigrált. Diplomáját a Columbia Egyetemen szerezte, ahol megismerkedett Boaszal. Az ő elképzeléseit követve néhány év alatt az Egyesült Államok nyugati államaiban beszélt indián nyelvek specialistájává vált, majd a Kanadai Nemzeti Múzeum igazgatója Ottawában. Nyelvészeti fő műve a *Language, an Introduction to the Study of Speech* (1921). A kultúra, az egyén és a nyelv által elképzelt valódi világ összefüggései izgatták. Szerinte két nyelv soha nem lehet egymáshoz oly mértékben hasonló, hogy azt állíthassuk, hogy ugyanazt a valóságot írják le. Véleménye szerint azok a világok, amelyekben a különböző emberi társadalmak élnek, más és más világok, nem pedig egyetlen világnak a különböző címkékhez kapcsolódó változatai. Ezt az elképzelést fejlesztette tovább tanítványa Whorf, és ebből keletkezett a nyelvi determinizmus elmélete, amely a szakmában „Sapir–Whorf-hipotézis”-ként ismert. Szemléletének hatása érezhető a modern szociolingvisztikában, például Hymes és Labov műveiben.

Saussure, Ferdinand de (1857–1913)



F. de Saussure

A modern nyelvészet atyja, akinek munkássága mind a nyelvészeti tudományokra, mind az alkalmazásokra – így a nyelvtanításra is – hatott. Az indoeurópai nyelvek és az összehasonlító nyelvészet professzora, summa cum laude doktori címét 1880-ban szanszkrit témában szerezte. A század utolsó húsz évében az École des Hautes Études professzora Párizsban, majd a nyelvészet professzora a Genfi Egyetem. Világhírét azonban nem nyelvtörténeti munkáinak köszönheti, hanem azoknak az előadásoknak, amelyeket általános nyelvészetből tartott 1907 és 1911 között. Ezeket az előadásokat a diákok jegyzeteiből két köllégája, Bally és Sechehaye állították össze *Course de linguistique générale* (1916) címen. Ennek alapján tekint-
hetjük őt a genfi iskola megalapítójának, amelyből a

strukturizmus kifejlődött. Saussure előtt a nyelvészet döntően diakrón leírásokkal foglalkozott, ő azonban hangsúlyozta, hogy a nyelv társadalmi tény, ezért a szinkrón leírás legalább annyira indokolt. Azzal, hogy a nyelvi rendszert (langue) megkülönböztette a tényleges beszédeseményektől (parole), egy szemléletváltozást indított el a 20. század nyelvelméletében. Később a Chomsky-féle kompetencia és performancia megkülönböztetés ismét Saussure elképzelései felé fordította a figyelmet. Szerinte a nyelv rendszer-szerűen működik (ez a rendszerszerűség a nyelvészet vizsgálatának tárgya), amely na-

gyon hasonló a sakkhoz. Itt is arról van szó, hogy egy figurához többféle szabályrendszer kapcsolódik, és ebből a szabályrendszerből áll össze a „játék” maga. A nyelvben a jel anyaga maga nem lényeges, hanem csak a szerveződése. Ez a szerveződés pedig döntően azon alapul, hogy mennyiben különbözik másoktól. Egy szó jelentését legjobban például a hozzá hasonló szinonimák kötik meg; egy mondattani szerkezet pedig egy másik szerkezettől való különbözőségében válik nyilvánvalóvá. A jeleknek ez az értéke és szabályos kombinációjuk végül is a különbözőségükön alapulva működik, ezért ahhoz, hogy megértsünk egyetlenegy nyelvi jelenséget, gyakran más jelenségeket is meg kell értenünk, illetve alkalmasint a nyelv egészét is. Saussure jóval részletesebb és elvontabb fejtegetései következményekkel járnak a nyelvtanításra is. A fentiekből például kiviláglik, hogy didaktikai szempontból miért olyan nehéz belépni a nyelvbe: valamely meghatározás vagy szabály magyarázata feltételezi más szabályok és más meghatározások ismeretét a végtelenségig. Ezért a nyelvészeti fogalmak magyarázata nem feltétlenül segíti a mindennapi gyakorlás nehézségeit megoldani. Saussure hatása ezért nemcsak a 19. század végének reformmozgalmában figyelhető meg, hanem 20. századi nyelvelméletek, alkalmazott nyelvészeti gondolatmenetek, nyelvpedagógiai alkalmazások is gyakran visszakanyarodnak alapművéhez.

Sauveur, Lambert (1826–1907)

Heness-szel az úgynevezett természetes módszer megalapítója. Heness is emigráns volt, aki eredetileg német nyelvet tanított otthon más nyelvjárásúaknak, majd a Yale Egyetemen tanító tanárok gyermekeinek tanította anyanyelvét. Sauveurnek megvolt a kellő lelkesedése és magabiztossága, amellyel a tanítás társalgási stílusát megalkothatta, így Heness-szel együtt alapított bostoni iskolájuk, a Modern Nyelvek Iskolája, sikeres volt. Habár Heness kezdett bele az új módszerbe, mégis Sauveur volt az, aki munkája és írásai által ismertté tette, főként az 1874-ben publikált *Introduction to the Teaching of Languages without Grammar or Dictionary* című értekezésével. Nyelvtanítás-történeti szempontból még érdekesebb a *Beszélgetések diákjaimmal* című tankönyve (*Causeries avec mes élèves*), amely társalgási vázlatok izgalmas gyűjteménye. Született tanáregyeniség, aki belakja a színpadot, de magyarázatait nem mindig könnyű megérteni.

Seidenstücker, Johann Henrich Philipp (1765–1817)

A mondatszintű nyelvtani-fordító módszer németországi alapítóinak egyike. Az *Elementarbuch zur Erlernung der französischen Sprache* című könyvének első kötete 1811-ben jelent meg, a második rész 1814-ben követte (a posztumusz harmadik pedig 1829-ben). Nagy hatású tankönyv volt ez, amely később modellként szolgált Karl Ploetz hírhedt tankönyveihez.

Smith, Henry Lee (1913–1972)

Nyelvész, ismert tanári személyiség, aki egyik alapítója a híres Foreign Service Institute School of Language and Linguisticsnek, amelynek közel tíz évig (1946–1956) igazgatója és dékánja volt. Tanított a Columbián, a Brown Egyetemen, a Harvardon, Princetonban, ismert figurává vált a televízióban és a rádióban elsősorban tizenhárom részes *Languages and Linguistics* című sorozatával. Fontosabb munkái: *An Outline of English Structure* (1951), *Linguistic Science and the Teaching of English* (1956).

Stern, H. H. (David) (1913–1987)

A nyelvpedagógia egyik legnagyobb hatású szerzője, különösen átfogó munkája a *Fundamental Concepts of Language Teaching* (1983) alapján. Németországban született, majd Angliába emigrált, ahol gimnáziumi nyelvtanárként kezdte meg pályáját. PhD-fokozatát neveléstudományból szerezte (Parental Education and Parental Learning). Németországban is dolgozott az UNESCO Institute of Education intézetében, ahol az *International Review of Education* kiadója volt. Egyik koordinátora a híres IEA- (International Studies of Educational Achievement) vizsgálatoknak, amelyekben huszonkét ország vett részt. A hatvanas évek derekán mint a University of Essex professzorát hívták meg Kanadába, ahol a Modern Nyelvek Központját vezette (Ontario Institute for Studies in Education). Itteni több évtizedes kutatása tette őt a nyelvpedagógia egyik legnagyobb hatású szerzőjévé. *Issues and Options in Language Teaching* című könyvét posztumusz publikálták 1992-ben.

Strevens, Peter (1922–1989)

Daniel Jones tanítványa volt a londoni University College-ban, és első egyetemi tanársága idején is fonetikát tanított. Így került közel – a gyakorlati fonetika segítségével – a nyelvek tanításához. Részben neki köszönhető, hogy a nyelvpedagógia tudománya egyetemi tantárggyá vált. Az Edingburghi Egyetemen született Halliday és McIntosh társszerzőségével a hatvanas évek egyik nagy hatású nyelvpedagógiai műve (*The Linguistic Sciences and Language Teaching*). Később a Leedsi Egyetem kortárs angol nyelvészetének tanszékén alkalmazott nyelvész, de tanított szerte a világban Hawaiitól Kanadáig. A hetvenes évek végén alkalmazott nyelvészeti ismereteinek gyakorlati kipróbálása céljából a Bell Educational Trust iskolahálózat igazgatója is volt. Szaknyelvekkel is foglalkozott (ő fejlesztette ki például a SEASPEAK tengerészeti szaknyelvet, amely hasonló a légiirányítók nyelvezetéhez). Nyelvpedagógiai nézeteit legjobban két monográfiája mutatja be: *New Orientations in the Teaching of English* (1977) és a *The Teaching of English as an International Language* (1980).

Swain, Merrill K. (1944–)

Swain 1944-ben született. Alkalmazott nyelvész, nyelvpedagógus, akinek kutatási területe a kétnyelvűség az iskolákban. Canale-vel együtt alkotott elméleti cikke a kommunikatív kompetenciáról az egyik leggyakrabban idézett nyelvpedagógiai mű.



H. Sweet

Swain 1971-től az Ontario Institute for Studies in Educationben dolgozik, és kutatásaihoz sikerült pénzügyi támogatásokat szereznie. Ennek jegyében indította meg 1973-ban a *Working Papers in Bilingualism* című sorozatát. 1981 és 91 között ő vezette a Modern Nyelvek Központját. 1998–99-ben pedig az Amerikai Alkalmazott Nyelvészeti Szövetség elnöke volt (American Association for Applied Linguistics).

Sweet, Henry (1845–1912)

A modern nyelvpedagógia atyja, nyelvész, nyelvtörténész, zseniális fonetikus, kitűnő tankönyvszerző, aki nyelvpedagógiai fő művét közel tizenöt év töprengés és átdolgo-

zás eredményeként alkotta meg 1899-ben: *The Practical Study of Languages*. Sweet elképzeléseiről, munkásságáról részletesen szoltunk e monográfiában (III.3.1.).

Trim, John Leslie Melville (1924–)

Nyelvész, alkalmazott nyelvész, fonetikus, lapkiadó, nyelvi tankönyvek szerzője, nyelvpedagógus. Egyetemi oktatóként az angol és német nyelv fonetikai sajátosságaival foglalkozott Londonban, a University College-ban. 1958-ban Cambridge-be ment, és később a Nyelvészeti Tanszék vezetője lett. Nyelvészeti érdeklődése mellett mindvégig írt tananyagokat, többek között a BBC számára (*Follow Me*). Adott ki sikeres nyelvkönyveket (*English pronunciation illustrated*, 1975). Nagyon sokan az Európa Tanácsnál kifejtett tevékenysége révén ismerik. Közel húsz évig a Center for Information on Language Teaching and Research (CILT) igazgatótanácsában dolgozott. Többek között neki köszönhető, hogy az Európa Tanács modern nyelvi projektjeiben kidolgozták a különféle nyelvi szinteket kreditálható tananyagok tananyagegységeire alapozva. Társszerzőkkel készítette el 1991-ben a *The Threshold Level*, illetve a *Waystage*, majd 1997-ben a *Vantage Level* című műveket, amelyek különféle nyelvi szinteket írnak le. A nyelvi szintek tananyagokban történő megvalósításának gondolata Comeniustól ered.

Troike, Rudolph C. (1933–)

Nyelvész és antropológus, aki PhD-jét a Texasi Egyetemen szerezte 1959-ben; ugyanitt lett a nyelvészet professzora. Volt Fulbright-vendégprofesszor Tajvanon, majd Washingtonban a Center for Applied Linguistics (CAL) igazgatója lett. Legfontosabb munkáiban a kétnyelvű neveléssel, észak-amerikai indián nyelvekkel foglalkozott, továbbá az amerikai oktatás és a nyelvekben képviselt kulturális különbségek összefüggéseivel (például *A Handbook of Bilingual Education*, 1971).

Tucker, G. Richard (1942–)

Nyelvész, pszichológus, pszicholingvista, aki Montrealban a McGill Egyetemen szerezte doktorátusát. Komoly kutatásokat végzett a Fülöp-szigeteken a hatvanas években. Később a nyelvpolitika, valamint a kétnyelvűséggel kapcsolatos kérdések kezdtek érdekelni. Igen fontos longitudinális kutatást folytatott Lambert-rel, amely a korai iskolai idegennyelv-elsajátítást vizsgálta (francia), majd ugyanezeket a diákokat egészen a középiskola befejezéséig követték nyomon (vö. Lambert–Tucker: *Bilingual Education of Children*, 1972).

Twadell, William Freeman (1906–1982)

Zenész családból származott, a Harvardon végzett német szakosként, és doktori disszertációját is ott írta 1930-ban. Egyetemi pályafutása a University of Wisconsinon kezdődött, ahol a Német Tanszék vezetője lett 1937-ben. 1946-tól a Brown Egyetemen dolgozott, először elnívan, majd professor emeritusként. Előadásával bejárta az egész világot. Kezdetben elméleti nyelvészettel és német történeti fonológiával foglalkozott, majd később figyelme a nyelvtanítás problémái felé fordult. Irodalommal, zenével egyaránt foglalkozott, és műfordításokat is készített.

Valdman, Albert (1931–)

Párizsban született, de az Egyesült Államokban szerezte fokozatait, például a Cornell Egyetemen francia nyelvészetből kapta PhD-fokozatát. Először Washingtonban, a Belügyminisztérium Foreign Service Institute-jánál kapott állást, ahol alapelv, hogy a nyelvtanítás korszerűsítését a legfrissebb nyelvészeti eredményekre alapozzák. Közel negyven éve az Indiana University professzora, aki mint nyelvész, illetve a francia és olasz nyelv professzora járta be a világot különféle ösztöndíjakkal. Nyelvpedagógiai munkássága szintén jelentős (vö. *Trends in Language Teaching*, 1966).

Van Ek, Jan Ate (1925–)

Angol nyelv és irodalom szakos tanári diplomát szerzett az Amszterdami Egyetemen, és középiskolában is tanított angol nyelvet, mielőtt a Groningeni Egyetem Angol Intézetébe nevezték ki: ott szerezte doktori fokozatát is. Az Utrechti Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Intézetében dolgozott a hatvanas évek végén, majd visszatért Groningenbe, ahol az angol nyelv egyetemi tanárává nevezték ki. Számos nemzetközi társaság tagja, neve – Trimhez hasonlóan – egybefonódott az Európa Tanács modern nyelvi projektjeivel, ahol a legtöbb közös nyelvi szint megírásában, kidolgozásában részt vett.

Van Els, Theo (1936–)

Vezető európai alkalmazott nyelvész és nyelvkritikus. A Nijmegeni Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Intézetének igazgatója volt, de lektorként is szolgált 1994-től 2000-ig. Érdeklődési körébe tartozik a nyelvtanítás története, az alkalmazott nyelvészet egyetemi tantárggyá fejlesztése, a holland nyelvpolitika, és főként neki köszönhető, hogy az alkalmazott nyelvészet mint tudományág igen nagy becsben áll Hollandiában.

Viëtor, Wilhelm (1850–1918)

Eredetileg teológusnak és klasszika-filológusnak tanult a Lipcsei Egyetemen. Később a zenét és a szanszkrit nyelvtudományt is felvette, majd Berlinben, illetve Marburgban tanult. 1872-ben Angliába ment, ahol németet és latint tanított különféle iskolákban, majd visszatért Marburgba, és több városban is tanított szerte Németországban. 1882-ben a liverpooli University College-nak a vendégtanára volt, majd a Marburgi Egyetemen lett az angol nyelv professzora. 1888-tól folyóiratot ad ki (*Phonetische Studien*, illetve később a *Die Neueren Sprachen* címűt). Híres kiáltványával megindítója volt a századvég reformmozgalmainak, amely a direkt módszer kifejlődéséhez vezetett. Egyik alapító tagja volt az *International Phonetic Association*nek (1886). Minthogy eredetileg reál gimnáziumokban tanított Sziléziában, jelentősen hozzájárult ahhoz a versengéshez, amely német földön kialakult a humángimnáziumok és a reáliskolák között (az előzőek ugyanis görögöt és latint tanítottak, míg a reáliskolák franciát és angolt). 1893-ban jelent meg kibővített és javított fő műve, az *Elemente der Phonetik*, amely a tudományos fonetika alapító remekműveinek egyike. Filológusként Shakespeare nyelvének egyik elismert szakértelménye volt, de nyelvtanítás-módszertani publikációinak száma is bőséges (pl. *Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts*, 1902).

Vives, Juan Luis (1492–1540)

Spanyol származású tudós és tanár. Valenciában tanult, majd a Sorbonne-on és Leuvenben. Bruges-ben telepedett le, távol az inkvizíciótól, sohasem tért vissza Spanyolországba. Egyike kora nemes gondolkodóinak és az egyik legjelentősebb humanista. Erasmus és Morus Tamás barátja, Tudor Mária hercegnő (a későbbi Vörös Mária királynő) házitánítója.

Vives a 16. századi pedagógia legfontosabb elméletalkotója. Az *Institutione feminae christianae* (1523) a kevés nőneveléssel foglalkozó művek egyike; a *De rationae puerilis* (1523) című rövid esszéjében a felső arisztokrácia gyermekeinek neveléséről írt; az *Exercitatio linguae latinae* (1538) híres társalgási kézikönyv; és különösen fontos a *De disciplinis* (1531). Művei alapján „második Quintilianus”-nak nevezték. A *De anima et vita* (1538) a modern pszichológia első tanulmányának tekinthető.

Vives megkövetelte az anyanyelv alapos elsajátítását, minden más idegen nyelv tanulása előtt. A nyelvek tanulását a gyakorlat alapján javasolta, főleg hallás segítségével; a hallást tekintette a gyermeknél a tanulás legfőbb eszközének. A holt nyelvek esetében megkövetelte a nyelvtani szabályok ismeretét, a szerzők olvasását és számtalan feladat elvégzését. Hangsúlyozta a lépcsőzetes oktatás szükségességét, amely a gyermek életkorához és lehetőségeihez alkalmazkodik, és a társadalmi szükségleteket, valamint a keresztény vallás erkölcsi alapjait figyelembe veszi. Nagy hatással volt a reneszánsz pedagógusokra, főleg Angliában.



J. L. Vives

Wailly, Noël François de (1724–1801)

Francia nyelvtankutató, a *Grammaire françoise ou la Manière dont les personnes polies et les bons auteurs ont coutume de parler et d'écrire* (1754) szerzője, amelyet a következő kiadásokban *Principes généraux et particuliers de la langue Françoise, suivis d'un abrégé de Versification* címen jelentettek meg. A mű mintegy húsz kiadást él meg, több idegen nyelvre lefordítják, háttérbe szorítja Restaut *Grammaire*-jét és elfogadják az egyetemen. További művei: *L'Orthographe des Dames, ou l'orthographe fondée sur la bonne prononciation démontrée la seule raisonnable* (1782), *Nouveau vocabulaire ou Abrégé du Dictionnaire de l'Académie* (1801), valamint lefordította John Clarke *Introduction à la syntaxe latine* [*An Introduction to the Making of Latin*] című művét (1779).

Walker, John (1732–1807)

A London melletti Colney Hatchben született. Előadásmód-tanár és színész volt. Annak a *Rhyming Dictionary of the English Language*-nek a szerzője, amely a mai napig létezik. A hírnévre azonban igazán a *Critical Pronouncing Dictionary and Expositor of the English Language*-ével (1791) formálhatott jogot, amely ugyanolyan autoritatív szerepet játszott a kiejtésben, mint Johnson *Dictionary*-je a lexikográfiában. Mindaddig, míg Daniel Jones meg nem írta az *English Pronouncing Dictionary*-jét, nem múlta felül semmi.

Wallis, John (1616–1703)

Kentben, Ashfordban született. Cambridge-ben, az Emmanuel College-ben tanult, 1637-ben végzett. 1649-ben az Oxfordi Egyetemen a geometria professzorává nevezték ki. Angolul tanulóknak írt nyelvtana, a *Grammatica Linguae Anglicanae* a következő században is hatással volt a tudósokra.

Webbe, Joseph (1560–1633 körül)

Ifjúságáról keveset tudunk. Katolikus volt, valószínűleg Bolognában tanult. Magánnyelvtanárként kifejlesztett egy nyelvtan nélküli módszert, amely részekre osztott szövegeken alapult. Módszerét az *Appeal to Truth* (1622) című művében írta le.

Webster, John (1610–1682)

Az anglikanizmushoz nem alkalmazkodó lelkész, később gyakorló orvos és sebész. Joseph Webbe módszerének híve. *Academiarum examen or the Examination of Academies* (1653) című művében azt állítja, hogy nem lehet egy nyelvet szabályok alapján megtanulni, vagy később el kell azokat felejtetni, egyébként az ember képtelen helyesen beszélni.



N. Webster

Webster, Noah (1758–1843)

Író, nyelvész, lexikográfus, kortársai szerint „az Egyesült Államok nevelője”. Jogi tanulmányait a Yale-en végzi, 1781-ben szakvizsgát tesz. Különleges érdeklődést mutat a nyelvészet iránt. Megírja a *Grammatical Institute of the English Language* című művét, amely három részből áll: egy *Abécéskönyvből* (1782), egy *Nyelvtankönyvből* (1784) és egy olvasási kézikönyvből (1785). A mű igazi eredetisége, hogy ez az első ilyen jellegű könyv, amelyet az Egyesült Államokban egy amerikai írt. Az *Abécéskönyv* hamarosan bestseller lett az országban. Webster maga már 1837-ben 15 millióra becsülte az eladott példányok számát.

Webster a helyesírás egyszerűsítését, a kiejtés egységesítését és egy, az angliai angoltól eltérő nemzeti nyelv létrehozását szorgalmazta. E célból adta ki 1806-ban az *A Compendious Dictionary of the English Language* című művét, amely javított kiadásban, 1828-ban *An American Dictionnary of the English Language* címen jelenik meg.

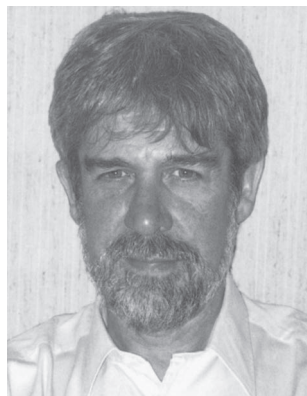
West, Michael Philip (1888–1973)

Kevéssé ismert, hogy West neveléstudományi könyveket is publikált (*Education and Psychology*, 1914; illetve *Language in Education*, 1929). West időben felismerte a két-nyelvűség tényeinek fontosságát a gyermekek intellektuális, emocionális és morális fejlődésével kapcsolatban, és ezen vizsgálatai közben jutott arra a megállapításra, hogy amikor például a bengáli gyermekeknek az angol nyelvre van szükségük, akkor az összes készség közül leginkább az olvasás a lényeges. Ebből fejlesztette ki később olvastatáson

alapuló módszerét, amely fokozatosan felépített, egyszerűsített szövegeken folyt. Módszeréről részletesen írtunk a 83. oldalon. Sokat kutatta és publikált is a szókincsminimumokról, majd a British Council előadója lett. Rövid tanárképző kézikönyve 1960-ban jelent meg (*Teaching English in Difficult Circumstances*).

Widdowson, Henry George (1935–)

A mai angol alkalmazott nyelvészet és talán az egész világ alkalmazott nyelvészetének legismertebb kutatója. Szerinte minden olyan jelenség alkalmazott nyelvészet, amely a szakmai tevékenységet valamilyen kapcsolattal az általános nyelvészethez fűzi. Három PhD-fokozatot szerzett, és egyaránt szakértőnek tekinthető a nyelvészet, az irodalmi stilisztika és a neveléstudomány területén. Szaknyelvi képzéssel is foglalkozott, a hetvenes évek derekán a London University Institute of Education professzora. Egyetemi karrierjét az Edinburghi Egyetemen kezdte, első PhD-fokozatát 1973-ban szerezte. Különbféle egyetemeken volt meghívott professzor (University of Essex, Bécsi Egyetem), alapító szerkesztője az *Applied Linguistics* nevű folyóiratnak. Néhány fontosabb mű: *Stylistics and the Teaching of Literature* (1975); *Teaching Language as Communication* (1978); *Explorations in Applied Linguistics* (1979); *Learning Purpose and Learning Use* (1983); *Aspects of Language Teaching* (1990); *Practical Stylistics: An Approach to Poetry* (1992).



H. G. Widdowson

Widgery, William Henry (1856–1891)

Devonban, Exeterben született és tanult, ahol apja Dartmoor költő-festőjeként örvendett hírnévnek. Widgery 1874-ben ösztöndíjat nyert el, amely Cambridge-be, a St. John's College-ba szólt. Betegség miatti egy év kihagyás ellenére 1878-ban a hetedik legjobb cambridge-i matematikusként végzett a matematikai kikutatásos vizsgán. Hasonlóan Daniel Joneshoz Widgery is a nyelvészetet választotta a matematikusképzés után. Rövid ideig a Dover College-ben volt tanár, majd visszatért Exeterbe, és franciául, németül, spanyolul és latinul tanult. 1880-ban újra tanítani kezdett Londonban, és a nyelvtanulást is folytatta, ezúttal az angolszásszal, a góttal és izlandival, később a szanszkrittal és a héberrel.

Félelmetes tudományos eredményei mellett Widgery igen hatékony gyakorlati tantermi tanár is volt, és roppant olvasott általában a nyelvtanítás, de főképp a reformmozgalom irodalmában. Az új módszerekkel kapcsolatos észrevételei részletes útmutatók a kiejtéstanításhoz, a fonetikus falitáblák használatához, az átírás kezelésének mikéntjéhez, az olvasás fejlesztéséhez, a szókincs bővítéséhez és így tovább. A modern nyelvtanítás iránti intenzív érdeklődése ellenére Widgery Comenius-követő maradt abban a hitében, hogy a nyelvtanulás az anyanyelvvvel kezdődik.

Woodroephe, John (17. század)

Katona, valószínűleg skót nemesember. A harmincéves háború idején hosszú időt töltött Hollandiában. Hogy eltartsa magát, írt egy többkötetes francia nyelvkönyvet *The Spared Hours of a Souldier in his Travels or the True Marrowe of the French tongue* (1623) címmel. Második kiadásában rövidített rajta, *The Marrowe of the French tongue* (1625) címmel. Woodroephe folyékonyan beszélt franciául, és ezt tanította angoloknak. Állítása szerint a nyelvet csak nagy erőfeszítésekkel lehet megtanulni, a szabályok ismeretével, hosszú gyakorlás eredményeként.

IX. BIBLIOGRÁFIA

- ABBS, B. – AYTON, A. – FREEBAIRN, I. (1975): *Strategies* (tankönyvsorozat). London: Longman.
- ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) (1999): *ACTFL Proficiency Guidelines*. Hastings-on-Hudson, NY: ACTFL.
- AELFRIC (1000 körül): *Ars grammatica et glossarium*, ed. J. Zupitza. Berlin (1880).
- ÁGOSTON, Szt.: *Confessiones*. (Vallomások. Ford.: Pongrácz József, Veszprém, 1842)
- ÁGOSTON, Szt. (354–430): *De Grammatica*, PL, XXXII. 1385–1408 *Patrologia Latina*, Paris (1841–86).
- ÁGOSTON, Szt. (354–430): *De magistro*, PL, XXXII. 1193–1220 *Patrologia Latina*, Paris (1841–86).
- ÁGOSTON, Szt. (354–430): *Confessiones*. W. H. D. Rouse. 2. Vols. ed. Loeb Classical Library (1960).
- AHN, F. (1834): *Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der französischen Sprache*. Köln: Dumont-Schauberg.
- AHN, F. (1849): *A New, Practical and Easy Method of Learning the German Language* (1). Frankfurt: Brockhaus and Avenarius.
- ALATIS, J. E. – ALTMAN, H. B. – ALATIS, P. M. (eds.) (1981): *The Second Language Classroom: Directions for the 1980's. Essays in honour of Mary Finocchiaro*. New York and Oxford: Oxford University Press.
- ALCUIN (730–814): *De arte grammatica*, PL, CCI, 850–901. Migne, J.-P. szerkesztésében *Patrologia Latina*, 222 vols. Paris (1841–86).
- ALEXANDER, L. G. – ALLEN, W. S. – CLOSE, R. A. – O'NEILL, R. J. (1975): *English Grammatical Structure*. London: Longman.
- ALEXANDER, L. G. – VAN EK, J. (1977): *System development in adult language learning: Waystage*. Strasbourg: Council of Europe.
- ALEXANDER, L. G. (1978): *Mainline* (tankönyvsorozat). London: Longman.
- ALLEN, H. B. and others (1972): *Teaching English as a Second Language*. New York: McGraw Hill.
- ALLEN, J. P. B. – CORDER, S. P. (eds.) (1973–77): *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Vol. 1. *Readings for Applied Linguistics*, 1973; Vol. 2. *Papers in Applied Linguistics*, 1975; Vol. 3. *Techniques in Applied Linguistics*, 1974; Vol. 4. *Testing and Experimental Methods* (edited by Allen, J. P. B. and Davies, A.), London and Oxford: Oxford University Press.
- ALLEN, W. S. (1954): *Living English Speech*. Longmans.
- ALLWRIGHT, R. L. (1976): 'Language learning through communication practice', *ELT Documents* 3: 2–14.
- ANGIOLILLO, P. F. (1947): *Armed Forces' Foreign Language Teaching: Critical Evaluation and Implications*. New York: Vanni.
- ANTAL L. (1982): *Egy nyelvtanítási modell nyelvészeti összetevői*. ELTE BTK Nyelvmethodikai Füzetek. Budapest.

- ANTHONY, E. (1963): 'Approach, method and technique', *ELT Journal* 17: 63–67.
- APÁCZAI-CSERE J. (1653, 1803, 1959): *Magyar Encyclopaedia* (bev. Szigeti J.) Bukarest: Kriterion Kiadó (1977).
- APELT, W. (1991): *Lehren und lernen fremder sprachen*. Berlin: Volk und Wissen Verlag GMBH.
- ARATÓ A. (1928): *A direkt módszer a középiskolai francia nyelvtanításban*. Budapest.
- ARETINUS (1405): Lásd: Clare, W.: *A Compleat System of Grammar, English and Latin*. London (1699).
- ARONSTEIN, P. (1926): *Methodik des neusprachlichen Unterrichts*. 2. vols. Lipcse.
- ASCHAM, R. (1570): *The Scholemaster, or plaine and perfite way of teaching children to understand, write, and speake, the Latin tong*. London: John Daye.
- ASHER, J. J. (1969): The total physical response approach to second language learning. *Modern Language Journal*. 53: 3–17.
- ASHER, J. J. (1982): *Learning another Language through Activites*, Sky Oaks Productions.
- AUSTIN, J. L. (1962): *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press; Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- BABOS E. – KÁROLY S. (1972): *Idegen nyelv – anyanyelv. A nyelvészet és nyelvoktatás kölcsönhatása*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- BACHMAN, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP.
- BACHMAN, L. F. – PALMER, A. (1996): *Language Testing in Practice*. Oxford: OUP.
- BACON, F. (1606): *The Advancement of Learning*. Kitchin, G.W. kiadása. London: Dent. (1902).
- BACON, R. (1272): *Greek Grammar*. Eds. E. Nolan, S. A. Hirsch. Cambridge (1902).
- BAKONYI H. (1914): *A direkt módszer és a német nyelv tanítása*. Polgáriskolai Közlöny.
- BAKONYI I. (1980): *Metodiceszkije oszнови iszpolzovanyija ucsebnih kinofilmov*. Kandidátusi disszertáció.
- BALASSA B. (1930): *A latintanítás története. Neveléstörténeti forrástanulmány*. Budapest.
- BALOGH I. (1964): *Az orosz nyelv és irodalom oktatásának módszertana*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- BANDLER, R. – GRINDER, J. (1979): *Frogs into Princes*, Moab, Utah: Real People Press.
- BANDLER, R. – GRINDER, J. (1982): *Reframing: NLP and the Transformation of Meaning*. Utah: Real People Press.
- BANDLER, R. (1985): *Using Your Brain for a Change*. Moab, Utah: Real People Press.
- BANÓ I. – SZOBOSZLAY M. (1972): *Általános metodika az angol, francia, német, olasz, spanyol nyelv iskolai tanításához*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- BÁRDOS J. (1975): *Angol nyelvkönyv matematikushallgatók számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- BÁRDOS J. (1980): *New developments in language testing*. MA thesis, University of Kent, Canterbury, Kent, U.K., 80/N.37. Christchurch College Library, 1–65.
- BÁRDOS, J. (1981): *Hagyományos és modern értékelő módszerek a pedagógiában és az idegen nyelvek oktatásában*. ELTE BTK 151/1980/81. bölcsészdoktori disszertáció. Budapest, 1–93.
- BÁRDOS J. (1984/a): *Az idegen nyelvek tanítása a nyolcvanas években*. (Foreign Language Teaching in the 80s.) *Pedagógiai Szemle XXXIV.*, 1984/2. 105–118.
- BÁRDOS J. (1984/b): *Nyelvek és elvek*. (Languages and principles.) *Pedagógiai Szemle XXXIV.*, 1984/3. 471–476.
- BÁRDOS J. (1985): *A kreatív tanári személyiség*. (Creativity and personality traits in teachers.) *Pedagógiai Szemle XXXV.*, 1985/7–8. 753–758.
- BÁRDOS, J. (1986/a): *State Language Examinations in Hungary. A Survey on Levels, Requirements and Methods*. Bulletin, National Institute of Education. Budapest: OPI, 50–90.
- BÁRDOS J. (1986/b): *Idegennyelv-tanítás. Címző: fogalma és története*. (Foreign language teaching – Cultural Encyclopaedia.) *Kulturális Kisenciklopédia*. Budapest: Kossuth Kiadó, 232–234.
- BÁRDOS J. (1987): *A módszerek történeti alakulása és a módszerfogalom értelmezése az idegen nyelvek tanításában*. MTA 11758/1987. kandidátusi disszertáció, Budapest, 1–243.

- BÁRDOS J. (1988): Nyelvtanítás: múlt és jelen. A nyelvtanítás története. Budapest: Magvető, Gyorsuló Idő sorozat, 1–218.
- BÁRDOS J. (1989): Hungarian literature and culture. Kinko's Professor Publishing, Rutgers University. New Brunswick, N. J., 1–387.
- BÁRDOS J. (1989): A legismertebb módszerek az idegen nyelvek tanításában. (Best-known methods in FL teaching.) A Hungarológia Tanítása. III. 1989/5–6. 88–137.
- BÁRDOS J. (1992, 1993, 1995, 1998): A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma. (Comparative language teaching methodology.) Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó, 1–199.
- BÁRDOS J. (1994): Egy nyelvűség és többnyelvűség a nyelvvizsgák rendszerében. (Mono and multilingualism in the system of FL Examinations.) Folia Practico-Linguistica, XXIV. IV. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia, Budapest, 1994, 344–354.
- BÁRDOS J. (1995): Models of Contemporary FLTT (Foreign Language Teacher Training): Theory and Implementation. Washington, D.C., U.S.A., The ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, CAL. 1–83. Published by ERIC Document Reproduction Service No ED397629; <http://ericae2.educ.cua.edu/db/riecije/ed397629>.
- BÁRDOS J. (1995): Az olvasás hatalma, avagy az olvasástanítástól a szabadolvasásig. (The Power of Reading, or from Teaching Reading to Free Voluntary Reading.) In Lengyel Zs. – Navracsics J.: V. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia, Veszprém, 1995. 10–16.
- BÁRDOS J. (1997): 23 szócikk a nyelvpedagógiáról. Pedagógiai lexikon. Budapest: Keraban. I. 86–87, 120, 121, 174–175, 176, 251, 292, 577; II. 5, 72–73, 223–224, 249–250, 544–545, 628, 630, 630, 634; III. 51, 62, 152, 406, 427, 440.
- BÁRDOS J. (1997): A nyelvpedagógia fejlődése és tudatosulása. Magyar Pedagógia 97. évfolyam, 1997/1. 3–17.
- BÁRDOS J. – MEDGYES P. (1997): A hároméves angol nyelvtanárképzés továbbfejlesztésének lehetőségei: 1994/96. Modern Nyelvoktatás III/1–2. 1997. 3–19.
- BÁRDOS J. (1999): Az idegen nyelvek tanításának története mint alapozó tárgy a tanárképzésben. Modern Nyelvoktatás V/2–3. 1999. 3–17.
- BÁRDOS J. (2000): Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BÁRDOS J. (2001/a): A nyelvpedagógia multidiszciplinaritása. (In: Interdiszciplináris pedagógia. A Kiss Árpád emlékkonferencia előadásai. Debrecen, 1999. november; Kiss Árpád archívum könyvsorozata I. kötet. Szerk. Kiss Endre) Debrecen, 247–258.
- BÁRDOS J. (2001/b): Az idegen nyelvi mérés és értékelés fejlődése. (In: Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére. Szerk.: Csapó Benő, Vidákovich Tibor) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 254–267.
- BÁRDOS J. (2001/c): A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben. Iskolakultúra 2. XI. évfolyam, 2001. Február, 8–20.
- BÁRDOS J. (2002/a): Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BÁRDOS J. (2002/b): A nyelvtani jelenségek mérése. (Tanulmány) In: MMI. Annum tempus linguarum Europae. Scripta Philologica Pannoniensis. Alkalmazott nyelvészet és nyelvpedagógia. Szerk.: Földes Csaba; Veszprém: MTA VEAB-Veszprémi Egyetemi Kiadó, 81–94. Megemlékezés a „Nyelvek Európai Évéről”.
- BÁRDOS J. (2002/c): A kiejtés fontossága és pontossága. Iskolakultúra–Nyelvpedagógia. Iskolakultúra könyvek 12. (Szerk.: Kárpáti E.–Szűcs T.) Pécs, 139–152.
- BÁRDOS J. (2002/d): Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. Modern Nyelvoktatás. Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat. VIII. évfolyam 1. szám 2002. Április, 5–18.
- BÁRDOS J. (2003/a): A nyelvtudás megítélésének korlátai. Iskolakultúra XIII. évfolyam, 2003. Augusztus, 28–39.

- BÁRDOS J. (2003/b): Alkalmazott nyelvészeti axiómák a nyelvpedagógiában. *Modern Nyelvoktatás. Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat*. IX. évfolyam 2–3. szám 2003. Szeptember, 3–13.
- BÁRDOS J. (2004): *Nyelvpedagógiai kalandozások*. Pécs: Iskolakultúra könyvek.
- BARHUDAROV, SZ. G. (1967): *Metodika prepodovanyija russzkovo jazika inosztrancam*. Moszkva: MGU.
- BARKÓCZI I. – PUTNOKI J. (1980): *Tanulás és motiváció*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- BARTHA CS. (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BASEDOW, J. B. (1784): *Das Elementarwerke*, Lipcse.
- BATHE (BATEUS), W. – WHITE, S. (1611): *Ianua linguarum quadrilingvis or a Messe of Tongues*, London (1617).
- BÁTHORY Z. (1985): *Tanítás és tanulás*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- BÁTHORY Z. (1997): *Tanulók, iskolák, különbségek: egy differenciális tanításelmélet vázlata*. Budapest. Okker Kiadó.
- BEDE, St. (BEDA VENERABILIS) (672–735): *Cunabula grammaticae artis Donati a Beda restituta*, PL, CX, 613–623. *Patrologia Latina*, Paris (1841–86).
- BELJAJEV, B. V. (1965): *Ocserki po pszihologii obucsenyija inosztrannim jazikam*. Moszkva.
- BELL, R. T. (1981): *An Introduction to Applied Linguistics: Approaches and Methods in Language Teaching*. London: Batsford Academic.
- BERETTA, A. (1990): Implementation of the Bangalore Project. *Applied Linguistics* 11(4): 321–337.
- BERG, P. (1942): *Az angol nyelvtanítás útja a magyar iskolában*. Budapest.
- BERLITZ, M. D. (1882): *Méthode pour l'enseignement de la langue française dans les écoles* Berlitz. Boston: Schenhof with E. Dubois.
- BERLITZ, M. D. (1892): *The Berlitz Method of Teaching Modern Languages, English Part*, Books, 1–2, 1888–90. Rev. American edn, First Book, New York (Boston, Berlitz) Schoenhof.
- BERMAN, I. M. (1970): *Metodika obucsenyija inosztrannomu jaziku*. Moszkva.
- BERNSTEIN, B. B. (1971): *Class, Codes and Control*. Vol. 1: *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge and Kegan Paul.
- BERNSTEIN, B. B. (ed.) (1973): *Class, Codes and Control*. Vol. 2: *Applied Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge and Kegan Paul.
- BIRÓ P. L. (1959): *English. Analytical System*. Budapest: Tankönyvkiadó (Élő Nyelvek Szeminárium) (majd 1967, 1968).
- BLOOMFIELD, L. (1933): *Language*. New York: Holt.
- BLOOMFIELD, L. (1942): *An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages* (New York), Baltimore: Linguistic Society of America.
- BOAS, F. (1911): *Handbook of the American Indian Languages*. Washington–New York (később 1938).
- BOAS, F. (1975): *Népek, nyelvek, kultúrák*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- BOLINGER, D. (1968, 1975): *Aspects of Language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- BOLINGER, D. – SHEARS, D. A. (1981): *Aspects of Language*. Third Edition. New York: Harcourt Brace Jovanovics.
- BOSCO, F. J. – DI PIETRO, R. J. (1970) *Instructional strategies: their psychological and linguistic bases*. *IRAL*: 8: 1–19.
- BRASSAI S. (1860): *A magyar mondat (A Nyelv és Széptudományi Osztály Közleményei I–III. kötetében, 1860–63)* Pest.
- BREEN, M. (1987): *Learner contributions to task design*. In: Candlin, C. – Murphy, D. (1987): *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall International.
- BRINSLEY, J. (1612): *Ludus Literarius or the Grammar Schools*. London. (Második kiadás: 1627, Liverpool.)
- BRITTON, J. (1970): *Language and Learning*. Allen Lane The Penguin Press.

- BROOKS, N. (1960): *Language and Language Learning*. New York: Harcourt Brace.
- BROUGHTON, G. (1969): *Success with English* (tankönyvsorozat). Harmondsworth: Penguin.
- BROWN, H. D. (1980): *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall.
- BROWN, R. (1973): *A First Language*. Cambridge: Harvard Press.
- BRUMFIT, CH. – JOHNSON, K. (eds.) (1979): *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- BRUMFIT, CH. – FINOCCHIARO, M. (1983): *The Functional-Notional Approach*. New York: OUP.
- BRUMFIT, CH. (ed.) (1984): *General English Syllabus Design*. Oxford: Pergamon.
- BRUMFIT, CH. (1984): *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUNER, J. S.: (1966): *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- BUDAI L. (1984/6): Az idegennyelv-oktatás metodikájának tudományos alapjai és státusa. *Pedagógiai Szemle XXXIV.* 557–565.
- BURT, M. K. – DULAY, H. C. – FINOCCHIARO, M. (eds.) (1977): *Viewpoints on English as a Second Language*, New York: Regents. (Dulay and Burt 1977)
- BYGATES, M. – SKEHAN, P. – SWAIN, M. (eds.) (2001): *Task-Based Learning: Language Teaching, Learning, and Assessment*. Harlow, Essex: Pearson.
- BYRAM, M. (szerk.) (2000): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London and New York: Routledge.
- BYRNE, D. (1976): *Wall Pictures for Language Practice*. London: Longman Group Limited.
- BYRNE, D. (1976): *Teaching Oral English*. Longman.
- BYRNE, D. (1979): *Teaching Writing Skills*. Longman.
- CALEPINO, A. (CALEPINUS) (1502): *Dictionarium linguarum septem*. Bergamo.
- CANALE, M. – SWAIN, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1: 1–47.
- CANALE, M. (1983): On some dimensions of language proficiency. In: Oller, J. W. (ed.) *Issues in Language Testing Research*. Rowley, MA: Newbury House.
- CANDLIN, C. N. (1981): *The Communicative Teaching of English*. Longman. (Első kiadás: *Kommunikativer Englischunterricht*. Langenscheidt–Longman, 1978.)
- CANDLIN, C. N. – MURPHY, D. (eds.) (1987): *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 23–46.
- CARAVOLAS, J. (1994): *Précis d'histoire I. 1450–1700*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- CARAVOLAS, J. (1994): *La didactique des langues. Anthologie I. A l'ombre de Quintilien*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- CARAVOLAS, J. (1995): *Le point sur l'histoire de l'enseignement des langues (–3000–1950)*. Anjou: CEC (Centre Éducatif et Culturel Inc.).
- CARAVOLAS, J. (2000): *Histoire de la didactique des langues*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- CARROLL, J. B. (1966): *The Psychological Research and Language Teaching*. Trends in Language Teaching. New York: McGraw Hill.
- CASSIODORUS, M. A. (487–583): *De artibus ac disciplinis liberalium literarum*, PL. LXX. 1149–1218 (1868).
- CATO, M. P. (1772): *A jó erkölcsre oktató Catónak versei. Disticha moralia*. (Ford. Nagy Lajos.) Eger.

- CELCE-MURCIA, M. – DÖRNYEI, Z. – THURRELL, S. (1995): *Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications*. *Issues in Applied Linguistics* 6(2). 5–35.
- CHASTAIN, K. (1976): *Developing Second-Language Skills: Theory to Practice*. Chicago: Rand McNally. (Second edition of Chastain, 1971.)
- CHOMSKY, N. (1957): *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- CHOMSKY, N. (1968): *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- CICERO, M.T. (i. e. 106–43): *Rhetorica*, ed. A. S. Wilkins. 2. vols. Oxford (1903).
- CLARE, W. (1699): *A compleat System of Grammar English and Latin*. London.
- CLENARD, N. (Nicolaus Clenardus; Cleynaerts) (1530): *Institutiones absolutissimae in graecam linguam*. Louvain (később: Lyon, 1610).
- CLENARD, N. (Nicolaus Clenardus; Cleynaerts) (1551): *Peregrinationum, ac de rebus macho-meticis epistolae elegantissimae*. Louvain.
- COLEMAN, A. (1929): *The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States*. New York: MacMillan.
- COMENIUS, J. A. (1631): *Ianua Linguarum Reserata*. Amsterdam (1665).
- COMENIUS, J. A. (1648): *Linguarum Methodus Novissima*. Opera I. 1–292.
- COMENIUS, J. A. (1657): *Opera didactica omnia* 6 vols. Reprinted by Academia Scientiarum. Bohemo-Slovenica, Prague (1957).
- COMENIUS, J. A. (1658): *Orbis Pictus*, faksimile kiadás. Prague (1942).
- COMENIUS, J. A. (1658): *Orbis Sensualium Pictus*. Die Bibliophilen Taschenbücher. Nürnberg (1979).
- COMENIUS, J. A. (1793): *Orbis Sensualium Pictus*. A világ le-festve. Magyarra fordítottat és hellyel-hellyel megjobbítottat Sz. J. által. Pozson: Wéber Simon Péter.
- COOPER, C. (1685): *Grammatica Linguae Anglicanae*. London: Benj. Tooke (Scolar Press 86, 1968).
- CORDER, S. P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- CORDER, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- CORDIER, M. (1556): *Principia latine loquendi scribendique*. (Angolra fordította T.W., London 1575.)
- COULTHARD, M.: (1977): *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman.
- COUNCIL OF EUROPE (1973): *Systems Development in Adult Language Learning: A European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe. Reissued in 1980 (Trim et al.).
- CREDIF (1971): *Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français 1961/1971. Voix et Images de France: cours audio-visuel de Français, premier degré*. Első kiadás: 1961. Première partie: livre du maître. Paris: Didier, 1971.
- CRYSTAL, D. – DAVY, D. (1969): *Investigating English Style*. London: Longman.
- CRYSTAL, D. – DAVY, D. (1975): *Advanced Conversational English*. Longman.
- CUMMINGS, T. F. (1916): *How to Learn a Language*. New York.
- CUNNINGSWORTH, A. (1984): *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. London: Heinemann.
- CURRAN, C. A. (1968): *Chromacord Learning Systems*. Chicago: Loyola University.
- CURRAN, C. A. (1972): *Counseling-Learning: a Whole-Person Model for Education*. New York: Grune & Stratton.
- CURRAN, C. A. (1976): *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River, Ill.: Apple River Press.
- CSAPÓ B. (1992): *Kognitív pedagógia*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

- CSAPÓ B. (szerk.) (1998): Az iskolai tudás. Budapest: Osiris.
- DAKIN, J. (1973): *The Language Laboratory and Language Learning*. London: Longman.
- DÁLNOKI-FÉSŰS A. (1988): *A nyelvoktatás-nyelvtanulás dilemmái és útválasztásai*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- DARIAN, S. (1972): *English as a Foreign Language*. Norman, University of Oklahoma Press.
- DAVIDOV, V. V. (1972): *Vidi i obobszcenyija v obucsenyii*. Moszkva: Pedagogika.
- DAY, R. (ed.) (1986): *Talking to Learn: Conversation in SLA*. Rowley, Mass. Newbury House.
- DESPAUTRES, J. (1710): *Universa grammatica* (end C. 16). Rouen, 1684 and Limoges, 1710.
- DEWEY, J. (1916): *Democracy & Education* (1966 edn.) New York: Free Press.
- DEZSŐ L. (1979): *A nyelvtudomány szerepe az idegennyelv-oktatás komplex megközelítésében*. Budapest: TIT.
- DILLER, K. C. (1978): *The Language Teaching Controversy*. Rowley, Mass.: Newbury House. (Revised edition of Diller, 1971.)
- DILLER, K. C. (ed.) (1981): *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- DI PIETRO, R. J. (1987): *Strategic Interaction*. London: CUP.
- DÓKUS T. (2002): *Angol szituációk*. Székesfehérvár: Lexika.
- DONATUS, A. (IV. század): *Ars grammatica*. Keil, H. IV., 367–402. *Grammatici latini*, Hildesheim (1961).
- DONATUS, A. (IV. század): *Ars minor*. Keil, H. IV., 355–366. *Grammatici latini*, Hildesheim (1961).
- DOUGHTY, C. – WILLIAMS, J. (eds.) (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. (1995): On the teachability of communication strategies. *TESOL Quaterly* 29(1). 55–85.
- DROZDY GY. – FRANK A. (1931): *Neveléstan, tanítástan és módszertan*. Tanító- és tanítóképző intézetek számára. Budapest.
- DUBOIS, J. (1531): *In linguam gallicam isagoge*. Paris.
- DUFF, P. (1986): Another look at interlanguage talk: taking task to task. In Day, R. (ed.) (1986): *Talking to Learn: Conversation in SLA*. Rowley, Mass. Newbury House.
- DUFIEF, N. G. (1823): *Nature Displayed in Her Mode of Teaching Languages to Man* (1804). 5th ed. Philadelphia.
- DUMARSAIS, C. (1722): *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine*. Paris.
- DUWES (DUGUEZ), G. (1534): *An Introductorie for to Learn French*. London.
- EBBINGHAUS, H. (1910): *Abriss der psychologie*. Lipcse: Veit.
- ECKERSLEY, C. E. (1938): *Essential English*. London: Longmans.
- ELKONYIN, D. B. (1964): *Gyermeleklektan*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- ELLIS, R. (1992): *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ELLIS, R. (2003): *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.
- ELYOT, T. (1883): *The Boke named the Governour* (1531): ed. H.H.S. Croft. London.
- Encyclopedia of Language and Education* (1997): Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- ERASMUS: *Opera omnia*. 10 vols. (Erasmus összes műve 10 kötetben) Leyden (1703–1706). (Gregg Reprint, London, 1960.)
- ERASMUS (1512): *De copia verborum et rerum*. In *Opera I*. 3–116, Leyden.
- ERASMUS (1524): *Colloquiorum liber*. In *Opera I*. 629–913, Leyden.
- EWING, N. R. (1964): *Advances in Teaching Method*. *Advances in the Teaching of Modern Languages*. Vol. 1. Pergamon Press. London.

- FANSELOW, J. F. (1977): Beyond Rashomon: conceptualizing and describing the teaching act. *TESOL Quarterly* 11: 17–39.
- FENELON, F. de S. (1688): *Traité de l'Éducation des Filles*. Paris: Oeuvres (1854).
- FENELON, F. de S. (1699): *Aventures de Télémaque*. Paris: Oeuvres (1854).
- FICK, J. C. (1793): *Praktische Englische Sprachlehre für Deutsche beyderley geschlechts*. Erlangen.
- FILLMORE, C. – LANGENDOEN, T. (1971): *Studies in Linguistics: Semantics*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- FINÁČZY E. (1906): *Az ókori nevelés története*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- FINÁČZY E. (1914): *A középkori nevelés története*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- FINÁČZY E. (1919): *A renaissancekori nevelés története*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- FINÁČZY E. (1927): *Az újkori nevelés története*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- FINÁČZY E. (1935): *Didaktika*. Budapest: Studium.
- FINOCCHIARO, M. (1974): *English as a Second Language*. Regent.
- FIRTH, J. R. (1934–51): *Papers in Linguistics*. OUP.
- FLANDERS, N. A. (1970): *Analyzing Teaching Behavior*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- FLEMING, G. (1967): „The Didactic Organisation of Pictorial Reality in the New Language Teaching Media.” *Praxis* 160–174.
- FODOR, J. D. (1977): *Semantics: Theories of Meaning in Generative Grammar*. Harvester.
- FRANKE, F. (1884): *Die praktische Spracheerlernung auf Grund der Psychologie und der Physiologie der Sprache dargestellt*. Leipzig, O.R.Rei, O.R.Reisland, 3. kiadás (1886).
- FRENCH, F. G. (1960): *English in Tables*. London: OUP.
- FRENCH, F. G. (1963): *Teaching English as an International Language*. London.
- FRIES, C. C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- FRIES, C. C. (1952): *The Structure of English, an Introduction to the Construction of English Sentences*. New York: Harcourt, Brace.
- FRISBY, A. W. (1957): *Teaching English: Notes and Comments on Teaching English Overseas*. London.
- FÜLEI-SZÁNTÓ E. (1975): *Tananyagelrendezés és tananyagszerkesztés*. Budapest: TIT. MNYO XIII/1, 73–90.
- GAGE, N. L. – BERLINER, D. C. (1979). *Educational Psychology*. Second edition. Chicago: Rand McNally.
- GAGNE, R. M. (1977): *The Conditions of Learning*. Third edition. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- GALPERIN, P. J. (1980): *A pszichológia tárgya*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- GARDNER, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- GATENBY, E. V. (1944): *English as a Foreign Language. Advice to non-English Teachers*. London.
- GATENBY, E. V. – ECKERSLEY, C. E. (1955): *General Service English Wall Pictures*. London: Longmans, Green and Co. Ltd.
- GATTEGNO, C. (1972): *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. New York: Educational Solutions.
- GAUNTLETT, J. O. (1957): *Teaching English as a Foreign Language*. London: MacMillan, 1957.
- GEDDES, M. – STURTRIDGE, G. (1979): *Listening Links*.
- GOFFMAN, E. (1971) *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behaviour*. Penguin.
- GOFFMAN, E. (1981): *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- GOMBOCZ Z. (1903): *Nyelvtörténet és lélektan*. Budapest: Nyelvészeti Füzetek. 7. sz.

- GOMBOCZ Z. (1911): Képzettársulás és jelentésváltozás. Budapest: Magyar Nyelv VII. 98–108.
- GOMBOCZ Z. (1913): Hangutánzás és nyelvtörténet. Budapest: Magyar Nyelv IX. 385–91.
- GOUGENHEIM, G. – MICHÉA, R. – RIVENC, P. – SAUVAGEOT, A. (1964): L'élaboration de français fondamental (1er degré): Etude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base. New edition (First edition 1956 entitled L'élaboration du Français Élémentaire.) Paris: Didier.
- GOUIN, F. (1880): L'art d'enseigner et d'étudier les langues. Paris. Translated by Swan, H. and Betis, V. as The Art of Teaching and Studying Languages. London: George Philip, 1892.
- GREGORY, M. (1967): Aspects of varieties differentiation. Journal of Linguistics, vol. 3.
- GREGORY, M. – CARROLL, S. (1978): Language and Situation. Routledge and Kegan.
- GRICE, P. (1975): Logic and conversation (in Cole & Morgan [eds.]: Syntax & Semantics, vol. 9.) New York: Academic Press.
- GRICE, P. (1989): Studies in the Way of Words. Harvard University Press.
- GUARINO, B. (1459): De ordine docendi et studendi, see Woodward, W. H. 159–178. Vittorino da Feltre and Other Humanist Educators. London (1904).
- GUBERINA, P. – RIVENC, P. (1962): Voix et images de France. Paris: Didier.
- GUBERINA, P. (1963): „La méthode audiovisuelle structuro-globale” RLV, XXIX, 431–441. Revue des langues vivantes.
- GUMPERZ, J. J. – HYMES, D. (eds.) (1972): Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- GURREY, P. (1955): Teaching English as a Foreign Language. London.
- GYARMATHI, S. (1799): Affinitas linguae Hungaricae cum linguis Fennicae originis grammaticae demonstrata. Göttingae.
- HABERMAS, J. (1970): Toward a theory of communicative competence. Inquiry 13: 360–75.
- HALLIDAY, M. A. K. – MCINTOSH, A. – STREVESEN, P. (1964): The Linguistic Sciences and Language Teaching. London: Longman.
- HALLIDAY, M. A. K. (1973): Explorations in the Functions of Language. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. – HASAN, R. (1976): Cohesion in English. London: Longman.
- HAMILTON, J. (1816): Essay on the Usual Mode of Teaching Languages. New York.
- HARRIS, Z. S. (1952): Discourse Analysis: a Sample Text. Language, vol. 28.
- HARTLEY, B. – VINEY, P. (1982): Streamline English (tankönyvsorozat). Oxford: OUP.
- HARTLIB, S. (1654): A True and Ready Way to Learn the Latin Tongue. London.
- HASAN, R. (1968): Grammatical Cohesion in Written and Spoken English. London: Longman. Programme in Linguistics and Language Teaching Paper 7.
- HASAN, R. (1975): Grammatical cohesion in spoken and written English. Part 1. Communication Research Centre, Dept. Of Gen. Ling., University College of London, and Longmans, 1968.
- HEGEDŰS J. (1981): Nyelv és nép (A nyelvi látásmód) XVIII. Budapest: TIT. MNYO. 38–63.
- HEGEDŰS J. (1984): Nyelv – idegen nyelv – valóságsszemlélet (A nyelvi relativitás és nyelvvelsajátítás) Kandidátusi disszertáció.
- HELL GY. (1983): A magyar tőszókincs fonémastruktúrája, szótagtípus-statisztikája és mássalhangzó-kapcsolódásai. Kandidátusi disszertáció.
- HELMÁR Á. (1904): Gouin nyelvtanítási módszere. Pozsony: Stampfel.
- HENESS, G. (1875): Der Leitfadén für den Unterricht in der deutschen Sprache ohne Sprachlehre und Wörterbuch. Boston: Schönhof and Möller.
- HESSE, M. G. (1975): Approaches to Teaching Foreign Languages. Amsterdam: North Holland Publishing Company.
- HOCK, I. (1993): Idegen nyelvi mérés- és vizsgatechnika. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- HOCK, I. (2003): Test Construction and Validation. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- HODGSON, F. M. (1955): Learning Modern Languages. London.

- HOLEC, H. (1979): *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- HOLLÓ D. – HEGYBÍRÓ E. – TÍMÁR E. (1996): *A krétától a videóig – nyelvtanárok kézikönyve*, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- HOLYBAND (DE SAINLIENS), C. (1573): *The French Schoolemaister wherein in most plainlie shewed the true and most perfect way of pronouncinge of the French tongue, without any helpe of Maister, or Teacher: set foorth for the furtherance of all those whiche doo studie privately in their owne study or houses*. London: William How (Scolar Press 315, 1972).
- HOLYBAND (DE SAINLIENS), C. (1576): *The French Littleton. A most easy, perfect and absolute way to learn the French tongue*. London: T. Vautrollier (Scolar Press 220, 1970).
- HOLYBAND (DE SAINLIENS), C. (1597): *The Italian Schoolmaster*. London.
- HORÁNYI Ö. – SZÉPE GY. (1975): *A jel tudománya*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- HORNBY, A. S. (1954): *Guide to Patterns and Usage in English*. London: Oxford University Press.
- HORNBY, A. S. (1959/66): *The Teaching of Structural Words and Sentence Patterns I–IV*. London: OUP.
- HORVÁTH GY. (1998): *Pedagógiai pszichológia*. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- HOWATT, A. P. R. (1984): *A History of English Language Teaching*. OUP.
- HUME, D. (1739): *Értekezés az emberi természetről*. Budapest: Gondolat Kiadó (1976).
- HYMES, D. (ed.) (1964): *Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology*. New York: Harper and Row.
- HYMES, D. – GUMPERZ, J. J. (1970): *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- HYMES, D. (1971): *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- ISIDORUS OF SEVILLE (SZT. IZIDOR) (560–636): *Etymologiarium libri viginti*, PL, XLII, 73–728. Migne J. P., ed. *Patrologia Latina*, 222 vols. Paris.
- IVANOV, V. V. – KOSZTOMAROV, V. G. (1982): *Szovremennoje szosztojanyije i oszovnijje problem i izucsenijja i prepodovanyija russzkovo jazika i lityeraturi*. Moszkva, Russzkij jazik.
- JACOBSON, R. (1968): *Poetry of grammar and grammar of poetry*. *Lingua*, 21, 597–609.
- JACOTOT, J. (1830): *Enseignement universal des langues étrangères*. Paris.
- JAKOBOVITS, L. A. (1970): *Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- JAKUBEC, J. (1929): *Dějiny literatury české I*. Praha.
- JÁN L. (1986): *Az angol nyelv intenzív oktatásának lehetősége a középiskolában*. Veszprém.
- JELINEK, V. (ed.) (1953): *Comenius: The Analytic Didactic of Comenius*. Chicago.
- JESPERSEN, O. (1904): *How to Teach a Foreign Language*. London: Allen and Unwin. Translated from the Danish original *Sprogundervisning* by S. Yhlen-Olsen Bertelsen.
- JOHNSON, K. – MORROW, K. (ed.) (1981): *Communication in the Classroom*. Burnt Mill, Harlow, Essex: Longman Group Ltd.
- JONES, D. (1909): *The Pronunciation of English*. Cambridge: CUP.
- JONES, L. (1977): *Functions of English*. London: CUP.
- JONES, L. (1979): *Notions in English*. London: CUP.
- JOOS, M. (1961): *The Five Clocks: A Linguistic Excursion in the Five Styles of English Usage*. New York: Harcourt, Brace and World (majd 1967).
- JUPP, T.C. (1980): *Talk English*. London: Heinemann.
- KAIBLINGER F. (1909/10): *Brassai Sámuel nyelvtanítási reformja. Különlenyomat a budapesti IV. ker. főreál 1909/10. éretesítőjéből*.
- KAPITONOVA, T. I. – SUKIN, A. N. (1979): *Szovremennije metodi obucsenijja russzkomu jaziku inosztrancev*. Moszkva.
- KEIL, H. (ed.) (1961): *Grammatici latini*. 8 vols. Hidesheim.
- KELEMEN J. (1977): *A nyelvfilozófia kérdései*. Budapest: Kossuth–Akadémiai Kiadó.

- KELEMEN L. (1981): *Pedagógiai pszichológia*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- KELLY, L. G. (1969): *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- KLEIN, W. (1986): *Second Language Acquisition*. CUP.
- KLINGHARDT, H. (1888): *Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode*. Marburg.
- KLIPPEL, F. (1984): *Keep Talking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KORNIS GY. (1910): *A modern nyelvek tanulása. Parenézis felsőbb osztályú tanulókhoz*. Budapest: Stephaneum.
- KOSÁRY D. (1980): *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- KOSZTOMAROV, B. G. – MITROFANOVA, O. D. (1976): *Metodiceszkoje rukovodstvo dlja prepodovatelej russzkovo jazika intosztrancam*. Moszkva.
- KRAMMER J. – SZOBOSZLAY M. (1970): *A modern nyelv és irodalom tanításának módszertana*. Budapest: Tankönyvkiadó (kilencedik kiadás). ELTE egyetemi jegyzet.
- KRASHEN, S. D. – SELIGER, H. (1975): The essential contribution of formal instruction in adult second language learning. *TESOL Quarterly* 9: 173–83.
- KRASHEN, S. D. (1981/a): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. D. (1981/b): The „fundamental pedagogical principle” in second language teaching. *Studia Linguistica*, 35: 1–2.
- KRASHEN, S. D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, S. – TERREL, T. (1983): *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. (1993): *The Power of Reading*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited, Inc.
- KUGEL S. (1905): *A modern nyelvtanítás újabb módszerei*. Magyar Pedagógia.
- LABOV, W. (1972): *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Oxford: Blackwell.
- LADO, R. (1957): *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- LADO, R. (1961): *Language Testing*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- LADO, R. (1964): *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill.
- LAHOVICKIJ, M. V. (1981): *Metodika prepodovanyija inosztrannih jazikov*. Moszkva.
- LAKATOS G. (1934): *A francia nyelvtanítás múltja hazánkban*. Budapest.
- LAKOFF, R. (1990): *Talking Power. The Politics of Language*. Basic Books.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1986): *Techniques and principles in language teaching*. OUP.
- LAUDENBACH, H. – PASSY, P. – DELOBEL, A. (1899): *De la méthode directe dans l’enseignement des langues vivantes*. Paris.
- LEE, J. (2000): *Tasks and Communicating in Language Classrooms*. Boston: McGraw-Hill.
- LEE, W. R. (1965): *Language-teaching Games and Contests*. London: Oxford University Press.
- LEECH, G. – SVARTVIK, J. (1975): *A Communicative Grammar of English*. Longman.
- LEECH, G. (1976): *Towards a Semantic Description of English*. Longman.
- LE GOFF, J. (1976): *Az értelmiség a középkorban*. Budapest, OM Szociológiai füzetek/11.
- LEMARE, P. A. (1819): *Cours de la langue latine*. 3rd ed. Paris.
- LÉNÁRD F. (1978): *A problémamegoldó gondolkodás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- LENGYEL ZS. (1993): *Pszicholingvisztika nyelvszakosoknak*. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- LEONTYEV, A. N. (1964): *A pszichikum fejlődésének problémái*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.
- LEONTYEV, A. N. (1979): *Tevékenység, tudat, személyiség*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- LEVIN, L. (1972): *Comparative Studies in Foreign Language Teaching: The GUME Project*. Stockholm: Almqvist and Wiksell.
- LEWIS, E. G. – MASSAD, C. E. (1975): *The Teaching of English as a Foreign Language in Ten Countries*. New York: Wiley.

- LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (1997): *Implementing the Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (ed.) (2000): *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- LILLY, W. (1513): *Brevissime institutio seu ratio grammatices cognoscendae*. London.
- LINDBLAD, T. (1969): *Implicit and Explicit – An experiment in Applied Psycholinguistics*, GUMEP-Projektet 1. Gothenburg: Göteborgs Universitet, Engelska Institutionen.
- LITTLEWOOD, W. (1981): *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LITTLEWOOD, W. (1984): *Foreign and second language learning*. Cambridge: CUP.
- LOCKE, J. (1693): *Some Thoughts Concerning Education*. London.
- LOEWE, G. E. – GOETZ, G. (szerk.) (1888): *Corpus Glossarium Latinorum*, III. Leipzig: Teubner.
- LOMB K. (1970): *Így tanulok nyelveket (Egy tizenhat nyelvű tolmács feljegyzései)*. Budapest: Gondolat Kiadó (majd 1972, 1990, 1995).
- LONG, M. H. (1985): *A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-based Language Teaching*. In: K. Hyltenstam – M. Pinemann (eds): *Modeling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- LOZANOV, G. (1979): *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon and Breach, Science Publishers.
- LUBINUS, E. (1657): *Clavis ac fundamenta graecae linguae*. Amsterdam.
- LUX GY. (1925): *A modern nyelvek tanulása és tanítása*. Miskolc: Klein, Ludvig és Szelényi Rt. Könyvnyomdája.
- LUX GY. (1932): *Modern nyelvtanítás*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- LYLY, I. (1578): *Euphues, or Anatomy of Wit*. London.
- LYONS, J. (1970): *New Horizons in Linguistics*. Penguin.
- MACKEY, W. F. (1965): *Language Teaching Analysis*. London: Longman.
- MAKAY G. (1967): *A magyar irodalomtanítás módszertana*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- MALAMAH-THOMAS, A. (1987): *Classroom interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- MALEY, A. – DUFF, A. (1975): *Sounds Interesting*. London: CUP.
- MALEY, A. – DUFF, A. (1978): *Variations on a Theme*. London: CUP.
- MALEY, A. – DUFF, A. (1978): *Drama Techniques in Language Learning*. London: CUP.
- MALEY, A. – DUFF, A. (1979): *Sounds Intriguing*. London: CUP.
- MARCEL, C. (1853): *Language as a Means of Mental Culture and International Communication: or the Manual of the Teacher and Learner of Languages*. 2 vols. London: Chapman and Hall.
- MARCEL, C. (1869): *The Study of Languages Brought Back to Its True Principles, or the Art of Thinking in a Foreign Language*. New York: D. A. Appleton.
- MARÉCHAL, R. (1972): *Histoire de l'enseignement et de la méthodologie des langues vivantes en Belgique des origines au début du 20e siècle*. Paris: Didier.
- MÁRTON I. (1801): *Új német Rudimenta, vagyis a német nyelv első kezdete*. Győr.
- MARTOS Á.-NÉ (1913): *Útmutató a német nyelvnek szemléltető módszer szerint való tanításához*. Budapest.
- MÁTÉ J. (1997): *A 19. századi nyelvtudomány rövid története*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- MÁTÉ J. (1998): *A 20. századi nyelvtudomány főbb elméletei és irányzatai*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- MÁTÉ J. (2003): *A nyelvtudomány (vázlatos) története az ókortól a 19. század elejéig*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- MATTHEW, R. J. (1947): *Language and Area Studies in the Armed Services*. Washington.
- MAUGER, C. (1653): *The True Advancement of the French Tongue*. London: Tho. Roycroft.

- MCARTUR, T. (1983): *A Foundation Course for Language Teachers*. CUP.
- MCNAMARA, T. (1996): *Measuring Second Language Performance*. New York: Longman.
- MEDGYES P. (1984): Angoltanításunk fő gondjai. Budapest: Pedagógiai Szemle XXXIV. 566–571.
- MEDGYES P. (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó. (Eredeti disszertáció: 1986.)
- MEIDINGER, J. V. (1783): *Praktische französische Grammatik*. Liege.
- MEIGRET, L. (1550): *Le tretté de la grammere francoeze*, ed. W. Foerster, Heilbronn (1888).
- MENNÉ, S. (1975): *Q-Cards*. Tenterdeen, Kent: Paul Norbury.
- MÉSZÁROS I. (1981): *Az iskolaügy története Magyarországon 966–1777 között*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- MÉSZÁROS I. (1999): *The Thousand-Year History of Schools in Hungary*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- MIKÓ P.-NÉ (1963): *Az alkalmazott nyelvészet néhány kérdése a hatékony idegennyelvi oktatásban*. Kandidátusi disszertáció.
- MILL, J. S. (1874): *A deductiv és inductiv logika rendszere I–III*. Budapest: MTA.
- MOLNÁR O. (1927): *A tanítási módszer történeti fejlődése*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Népiskolai Egységes Vezérkönyvek. Sz. Kőrösi/Quint.
- MONTAIGNE, M. (eredeti mű: 1580–88): *Essais*. Translated with Introduction by J. M. Cohen. Penguin Classics Series, Harmondsworth: Penguin (1958).
- MORRIS, I. (1951): „Grammar and Language, the Perspective and Descriptive Schools” *ELT*, VI. (1951) 55–60.
- MORRIS, I. (1959): *The Art of Teaching English as a Living Language*. London.
- MORROW, K. – JOHNSON, K. (1981): *Communication in the classroom*. Longman.
- MOSKOWITZ, G. (1970): *The Foreign Language Teacher Interacts*. Rev. ed. Minneapolis, Minn.; Association for Productive Teaching.
- MOSKOWITZ, G. (1978): *Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom*. Newbury House.
- MOULTON, W. G. (1962): *Linguistics and Language Teaching in the US. 1940–60*. Washington: U.S. Govt. Printing Office.
- MUNBY, J. (1978): *Communicative Syllabus Design: A Sociolinguistic Model for Defining the Content of Purpose-Specific Language Programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NAGY J. (1979): *Köznevelés és rendszerszemlélet*. Veszprém: OOK.
- NAGY J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris.
- NAGY L. (1979): *Az ismeretek alkalmazásának pszichológiai problémái*. Budapest: Tankönyvkiadó (harmadik kiadás).
- NATION, I. S. P. (1999): *Learning Vocabulary in Another Language*. ELI Occasional Publication No. 19, Victoria University of Wellington, New Zealand.
- NATTINGER, J. – DECARRICO, J. (1992): *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- NAVRACSICS J. (2000): *A kétnyelvű gyermek*. Budapest: Corvina Kiadó.
- NEWMARK, L. (1966): *How not to interfere with language learning*. *International Journal of American Linguistics*, 32, I, II. (also In: Brumfit – Johnson, 1979: 160–166).
- NOLASCO, R. – ARTHUR, L. (1987): *Conversation*. Oxford: Oxford University Press.
- NORDENSTRENG, K. (1978): *Közlésemélet*. Budapest: Tömegkommunikációs Kutatóközpont.
- NUNAN, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- O’CONNOR, J. – MCDERMOTT, I. (1996): *Principles of NLP*. London: Thorsons.
- OGDEN, C. K. – RICHARDS, I. A. (1923): *The Meaning of Meaning: A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism*. With supplementary essays by B.

- Malinowski and F.G. Crookshank, London: Trubner and Co.; Kegan Paul, Trench, Trubner. Eighth Edition. New York: Harcourt, Brace and World, 1946.
- OGDEN, C. K. (1930): *Basic English: A General Introduction with Rules and Grammar*. First Edition. London: Kegan Paul, Trench, Trubner and Co.
- OGDEN, C. K. (1934): *The System of Basic English*. New York: Harcourt.
- OLLENDORF, H. G. (1832): *Methode, eine Sprache in sechs Monaten lesen, schreiben und sprechen zu lernen*. Frankfurt.
- OLLENDORF, H. G. (1838): *A New Method of Learning to Read, Write and Speak a Language in Six Months. Adapted to German*. London: Whittaker.
- OLLENDORF, H. G. (1869): *Neue Methode, in sechs Monaten eine Sprache lesen, schreiben und sprechen zu lernen. Anleitung zur Erlernung der ungarischen Sprache für den Schul- und Privatunterricht*. Verlag von Robert Lampel, Pest.
- OLLER, J. W. Jr. (1979): *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*, London: Longman.
- OLLER, J. W. – RICHARD-AMATO, P. A. (1983): *Methods that Work*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- O'NEILL, R. J. (1970): *English in Situations*. Oxford: OUP.
- O'NEILL, R. J. (1976): *Interaction*. London: Longman.
- OROSZ S. (1977): *A tananyag elemzése. Veszprém: OOK.*
- OROSZ S. (1995): *Mérések a pedagógiában. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó.*
- OSGOOD, C. E. (1953): *Method and Theory in Experimental Psychology*. New York: OUP.
- OSTRANDER, S. – SCHROEDER, L. (1970): *Psychic Discoveries behind the Iron Curtain*. Englewood Cliffs, N. Y.: Prentice-Hall.
- LOUDIN, C. (1660): *Grammaire espagnole*. Bordeaux.
- PALAEMON, Q. R.: *Fragments orthographiae* (Lásd In Suetonius 300–320.)
- PALMER, H. E. (1916): *Colloquial English*. Cambridge: W. Heffer & Son.
- PALMER, H. E. (1917): *The Scientific Study and Teaching of Languages*. London: Harrap. (1968) Reissued in a new edition by Harper. OUP.
- PALMER, H. E. (1921): *The Oral Method of Teaching Languages*: Cambridge: Heffer.
- PALMER, H. E. (1921): *The Principles of Language-Study*. London: Harrap. Reissued in 1964 in the Series *Language and Language Learning*.
- PALMER, H. E. (1922): *Everyday Sentences in Spoken English*. Cambridge: Heffer. (Third edition, 1927, with F. G. Blandford.)
- PALMER, H. E. (1924): *A Grammar of Spoken English on a Strictly Phonetic Basis*. Cambridge: Heffer.
- PALMER, H. E. (1938): *The New Method Grammar*. London: Longmans, Green.
- PALMER, H. E. – PALMER, D. (1959): *English through Actions*. London: Longmans.
- PALSGRAVE, J. (1530): *L'esclaircissement de la langue francoyse*. London. Edited by F. Genin, Paris (1852).
- PASSY, P. (1899): *De la méthode directe dans l'enseignement de langues vivantes*. Bourgl-Reine. IPA Paris, Colin.
- PENFIELD, W. G. – ROBERTS, L. (1959): *Speech and Brain-Mechanisms*. Princeton: Princeton University Press; London: Oxford University Press.
- PESTALOZZI, J. H. (1746–1827): *Válogatott művei*. (Szerk. és ford.: Zsengeri Samu) I–IV. kötet. Budapest, 1878. (Később: Budapest: Tankönyvkiadó, 1959; szerk.: Zibolen, E.)
- PETRICH, B. (1937): *A modern nyelvek tanítása*. Budapest: Országos Középiskolai Tanáregyesület.
- PIAGET, J. (1923): *Le langage et la pensée chez l'enfant*. First edition 1923, second 1930, eighth 1968. Neuchatel: Delachaux et Nestlé.
- PIAGET, J. (1971): *Structuralism*. London: Routledge and Kegan.

- PICCOLOMINI, A. S. (1450): *De liberorum educatione* (J. S. Nelson kiadásában, Washington, 1940).
- PIEPHO, H. E. (1974): *Kommunicative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel des Englischunterrichts*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- PIMSLEUR, P. – QUINN, F. (eds.) (1971): *The Psychology of Second Language Learning. Papers from the Second International Congress of Applied Linguistics*, Cambridge, September 1969. Cambridge: Cambridge University Press.
- PLÉH CS. (1980): *A pszicholingvisztika horizontja*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- PLÉH CS. (1992): *Pszichológiatörténet*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- PLÉH CS. (szerk.) (1996): *Kognitív tudomány*. Budapest: Osiris.
- PLÉH CS. – GYÖRI M. (szerk.) (1998): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Budapest: Pólya Kiadó.
- PLOETZ, K. (1853): *Elementarbuch der französischen Sprache, nach Seidenstückers Methode bearbeitet*. Berlin: Herbig.
- PLOETZ, K. (1894): *Schulgrammatik der französischen Sprache*, Berlin.
- PLOETZ, K. (1906): *Syllabaire Français. Bevezetés a francia nyelvbe. Javított és bővített kiadás*. Lampel Róbert (Wodianer F. és fiai) kiadása, Budapest.
- PORDÁNY L. (1975): *Nyelvoktatási módszer és nyelvelsajátítási elmélet*. Budapest. TIT. MNYO (XIII) 1. 29–41.
- PORTER-LADOUSSE, G. (1987): *Role play*. Oxford: Oxford University Press.
- POSTOVSKY, V. (1977): *Why not start speaking later?* (in: Burt: *Viewpoints on English as a Second Language*). New York.
- PRABHU, N. S. (1987): *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press.
- PRENDERGAST, T. (1864): *The mastery of languages, or, the art of speaking foreign tongues idiomatically*. London: R. Bentley (Mastery Series for French, 1868; German, 1868; Spanish, 1869, Hebrew, 1871; Latin, 1872).
- PRIDE, J. B. – HOLMES, J. (eds.) (1972): *Sociolinguistics, Selected Readings*. Hammondsworth: Penguin.
- PRISCIANUS (500 körül): *Ars grammatica (Institutiones grammaticae)* Keil, H. (szerk.) II. and III. (whole volumes). *Grammatici latini*. Hildesheim (1961).
- PROHÁSZKA L. (1937): *Az oktatás elmélete*. Budapest: Országos Középiskolai Tanáregyesület.
- PUREN, CH. (1988): *Histoire des méthodologies*. Paris: CLÉ International.
- PURKIS, CH. – GUERIN, C. (1984): *English Language Games*. London: Macmillan.
- QUINTILIANUS (30–100): *Institutionis oratoriae libri duodecim*, ed. E. Bonnell. Leipzig (1861).
- QUIRK, R. – GREENBAUM, S. – LEECH, G. – SVARTVIK, J. (1972): *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman.
- RAMBEAU, A. (1893): „Phonetics and the Reform Method” *MLN* VIII, 321–331. *Modern Language Notes*.
- RAMUS (de la Ramée), P. (1569): *Scholae grammaticae*. Paris.
- RAMUS (de la Ramée), P. (1585): *The Latin Grammar of P. Ramus: translated into English*. London (Scolar Press 305, 1971).
- RATKE, W. (Ratichius) (1615): *In methodum linguarum generalia*. Halle.
- RAUSENBACH, V. E. (1971): *Kratkij obzor osnovnih metodov prepodovanyija inosztrannih jazikov c I po XX vek*. Moszkva.
- REVELL, J. – NORMAN, S. (1997): *In your hands: NLP in ELT*, London: Saffire Press.
- REVELL, J. – NORMAN, S. (1999): *Handing Over: NLP-Based Activities for Language Learning*. London: Saffire Press.
- RICHARDS, I. A. (1952): *English Through Pictures*. New York: Pocket Books, Inc.
- RICHARDS, I. A. – GIBSON, C. M. (1954): *English Through Pictures*. New York, Pocket Books, Inc. (Originally entitled: *A Pocket Book of Basic English*.)

- RICHARDS, J. C. – RODGERS, TH. S. (1986, 2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHTERICH, R. (1972): *A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language*. Council of Europe.
- RICHTERICH, R. – CHANCEREL, J. (1978/1980): *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Strasbourg: Council of Europe. Also Oxford: Pergamon Press.
- RINVOLUCRI, M. (1983): *Grammar in action*. Oxford: Pergamon Press.
- RINVOLUCRI, M. (1985): *Grammar games*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RIPMAN, W. – ALGE (1898): *First French Book*. London: Dent & Sons.
- RIPMAN, W. (1899): *Elements of Phonetics*. London: Dent & Sons.
- RIPMAN, W. (1930): *A Handbook of the Latin Language*. London – New York.
- RIVENC, P. (1979): 'Le français fondamental vingt-cinq ans apres.' *Le français dans le monde* 19/148: 15–22.
- RIVERS, W. M. (1964): *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- RIVERS, W. M. (1968/1981): *Teaching Foreign Language Skills*. Second edition. (First edition, 1968.) Chicago and London: University of Chicago Press.
- RIVERS, W. M. – TEMPERLEY, M. S. (1978): *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York: Oxford University Press.
- RIVERS, W. M. (1983): *Communicating Naturally in a Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RIXON, S. (1981): *How to Use Games in Language Teaching*. London: Macmillan.
- ROACH, J. (1971): *Public Examinations in England 1850–1900*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ROBERTS, J. T. (1982): Recent developments in ELT (1–2) CUP, *Language Teaching*.
- ROBINSON, P. (ed.): *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RODGERS, T. S. (1993): *Teacher training for whole language in ELT*. City University of Hong-Kong, Seminar on TEFL.
- ROGERS, C. (1969): *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Merrill.
- ROGERS, C. (1986): *A tanulás szabadsága*. Budapest: Magyar Pszichológiai Társaság.
- ROULET, E. (1972): *Theories grammaticales, descriptions et enseignement de langues*. Paris: Fernand Nathan; Bruxelles. Labor.
- ROULET, E. (1975): *Linguistic Theory, Linguistic Description and Language Teaching*. Longman.
- ROULET, E. (1980): *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier-Crédif.
- ROUSE, W. H. D. (1908): *Translation*. Classical review. XXII. (105–110).
- ROUSE, W. H. D. (1925): (társszerző: Appleton, R. B.) *Latin on the Direct Method*, London, 1925: 2.
- SACKS, H. (1992): *Lectures on Conversation*. Vol. 1–2. London: Blackwell.
- SADLER, P. (1879): *Grammaire pratique de la langue anglaise*. Paris.
- SAINLIENS, DE C. lásd HOLYBAND
- SAJNOVICS, J. (1770): *Demonstratio idioma Ungarorum et Lapponum idem esse*. Hafniae (Dánia), majd Nagyszombat 1771/72.
- SALISBURY, JOHN (SARESBERIENSES) (1164): *Metalogicon*. PL, CXC, 823–945.
- SALISTRA, L. D. (1969): *Ocserki metodov obucsenyija inosztrannim jazikam*. Moszkva.
- SAPIR, E. (1921): *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace.
- SAPIR, E. (1970): *Culture, Language, Personality: Selected Essays*. Edited by D. B. Mandelbaum. Berkeley, Cal.: University of California Press.

- SAUSSURE, F. de (1916): *Cours de linguistique générale*. Edited by Bally, S., Sechehaye, A. and Riedlinger, A. Paris. Payot, Third edition (1965).
- SAUSSURE, F. DE (1959): *Course in General Linguistics*. New York: Philosophical Library. (Eredeti mű: 1916.)
- SAUVEUR, L. (1874): *Causeries avec mes élèves*. Boston, Schoenhof and Moeller.
- SAUVEUR, L. (1875): *Entretiens sur le grammaire*. New York.
- SAUVEUR, L. (1875): *Introduction to the Teaching of Living Languages without Grammar or Dictionary*. Boston: Schoenhof and Moeller.
- SAUZÉ, DE E. B. (1929): *The Cleveland Plan for the Teaching of Modern Languages, with Special Reference to French*. Fifth edition, Philadelphia: Winston. 1959.
- SAVIGNON, S. J. (1972): *Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- SAVIGNON, S. J. (1983): *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Massachusetts: Addison – Wesley Publishing Company.
- SAVIGNON, S. J. – BERNS, M. S. (1984): *Initiatives in Communicative Language Teaching I*. Reading, Massachusetts: Addison – Wesley Publishing Company.
- SAVIGNON, S. J. – BERNS, M. S. (1987): *Initiatives in Communicative Language Teaching II*. Reading, Massachusetts: Addison – Wesley Publishing Company.
- SCHERER, A. C. – WERTHEIMER, M. (1964): *A Psycholinguistic Experiment in Foreign Language Teaching*. New York: McGraw Hill.
- SCHLEGEL, F. (1808): *Über die Sprache und die Weisheit der Indier, ein Beitrag zur Begründung der Alterthumskunde*. Heidelberg.
- SEARLE, J. R. (1969): *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEBEOK, T. (ed.) (1966): *Portraits of Linguists: a biographical source-book for the history of western linguistics, 1746–1963*. Two volumes. Bloomington and London: Indiana University Press.
- SEIDENSTÜCKER, J. H. (1811): *Elementarbuch zur Erlernung der französischen Sprache*. Berlin.
- SELMECZINÉ LÁNYI, I. (1979): *Teaching English to Hungarian Learners (Az angol nyelv tanításának módszertana)*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- SCSERBA, L. V. (1974): *Prepodovanyije inosztrannih jazikov v szrednyej skole*. Moszkva.
- SHANNON, C. E. – WEAVER, W. (1949): *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana, III.: University of Illinois Press.
- SHAYER, D. (1972): *The Teaching of English in Schools, 1900–1970*. London: Routledge and Kegan Paul.
- SKEHAN, P. (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- SKINNER, B. F. (1957): *Verbal Behaviour*. New York. Appleton-Century-Crofts.
- SMITH, P. D. Jr. (1970): *A comparison of the Cognitive and Audiolingual Approaches to Foreign Language Instruction: The Pennsylvania Foreign Language Project*. Philadelphia, Penn.: Center for Curriculum Development.
- SPENCER, H. (1917): *A haladás*. Budapest: Révai.
- SPOLSKY, B. (1978): *Educational Linguistics: An Introduction*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- SPOLSKY, B. (szerk.) (1999): *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Oxford: Pergamon.
- STACK, E. M. (1971): *The Language Laboratory and Modern Language Teaching*. New York: Oxford University Press. Second Edition, 1966; third edition, 1971.
- STERN, H. H. (1983): *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
- STEVICK, E. W. (1976): *Memory, Meaning and Method*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- STEVICK, E. W. (1980): *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, Newbury House.
- STEVICK, E. W. (1982): *Teaching and Learning Languages*. Oxford University Press.

- STREVS, P. (1977): *New Orientations in the Teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.
- STREVS, P. (1980): *Teaching English as an International Language, from Practice to Principle*. Oxford: Pergamon Press.
- SUETONIUS, C. T. (70–150 körül): *De grammaticis* (kiadta: C. Roth, S. Suetonii Tranquilli quae supersunt omnia. Leipzig, II. kötet) (1907).
- SWEET, H. (1877): *A Handbook of Phonetics, including a Popular Exposition of the Principles of Spelling Reform*. Oxford: Clarendon Press.
- SWEET, H. (1899): *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. London: Dent. Also published in the Series *Language and Language Learning*, edited by R. Mackin. London: Oxford University Press, 1964.
- SWOBODA, W. (1890): „Die methode Toussaint-Langenscheidt”. *Englishe Studien* XIV: 210–40.
- SYLVESTER J. (1539): *Grammatica Hungarolatina*. Újsziget.
- SZENTGYÖRGYVÁRI A. (1972): A nyelvsajátítás egy célmodellje. *Kandidátusi disszertáció*.
- SZENTGYÖRGYVÁRI A. (1975): *Rendszerszemlélet és nyelvsajátítás*. Budapest: TIT. MNYO. X. III/1. 91–105.
- SZÉPE GY. (szerk.) (1973): *A nyelvtudomány ma*. Gondolat, Budapest.
- SZÉPE GY. (1998): *Comenius as an Applied Linguist*. In Hendrich és Prochazka (ed.): *Comenius' Heritage and Education of Man for the 21st Century*. Praha: Karolinum.
- SZÉPE GY. (2001): *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Pécs: Iskolakultúra könyvek.
- SZOKOLSKY I. (1953): *Az oktatásban néhány kérdése*. Pedagógus Továbbképzés. Budapest.
- SZTANYISZLAVSKIJ, K. SZ. (1938): *A színész munkája*. Moszkva (majd 1950–51).
- TAN GWAN LEANG – GAUTHIER, R. (1950): *Tan-Gau, a Natural Method for Learning a Second Language*.
- TELEGDI ZS. (1974): *Hagyományos nyelvtan, modern nyelvészet*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- THORNDIKE, E. L. (1905): *The Elements of Psychology*. New York: A. G. Seiler.
- THORNDIKE, E. L. (1911): *Animal Intelligence*. New York: The Macmillan Co.
- THORNDIKE, E. L. (1921): *The Teacher's Word Book*. New York: Teachers College, Columbia University.
- TIARKS, REV. J. G. (1834): *An Introductory Grammar (of the German Language)*. London: David Nutt.
- TICKNOR, G. (1833): *Lecture on the Best Methods of Teaching the Living Languages*. Boston: Carter, Hendee & Co.
- TITONE, R. (1968): *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*. Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- TITONE, R. (1974): *Methodology of Research in Language Teaching: An Elementary Introduction*. Bergamo, etc.: Minerva Italica.
- TRIM, J. L. M. (1977): *A European Unit/Credit System...* Strasbourg: Council of Europe.
- TRIM, J. L. M. – RICHTERICH, R. – VAN EK, J. A. – WILKINS, D. A. (1980): *Systems Development in Adult Language Learning: A European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Prepared for the Council of Europe, Oxford, etc.: Pergamon. First published 1973 by Council of Europe, Strasbourg.
- TRIM, J. L. M. (1980): *Developing a Unit/Credit Scheme of Adult Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- TYEPLOV, B. M. (1960): *A zenei képességek pszichológiája*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- ÚJVÁRI, B. (1877): *A francia nyelv reáliskoláinkban*. Budapest: Kólay.
- UR, P. (1996): *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VALETTE, R. M. (1977): *Modern Language Testing*. New York: Harcourt.
- VAMOS Á. (1998): *Magyarország tannyelvi atlasza*. Budapest: Keraban Kiadó.

- VAN EK, J. A. (1977): *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. London: Longman.
- VAN EK, J. A. (1979): *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Systems Development in Adult Language Learning. Strasbourg: Council of Europe.
- VAN EK, J. A. – ALEXANDER, L. G. (1980): *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon Press.
- VARRO, M. T. (i. e. 116–27): *De lingua latina* (kiadta: Kent, R. G., Loeb Classical Library) (1958).
- VIËTOR, W. (álneve: Quousque tandem) (1882): *Der Sprachunterricht muß umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*. Heilbronn. Second edition.
- VIËTOR, W. (1884): *Elemente Der Phonetik*. Heilbronn: Henninger.
- VIËTOR, W. (1902): *Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts*. Leipzig: Teubner.
- VIGOTSZKIJ, SZ. L. (1930 körül): *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*. Budapest: Gondolat Kiadó (1971).
- VIGOTSZKIJ, SZ. L. (1934, posztumusz): *Gondolkodás és beszéd*. Budapest: Akadémiai Kiadó. (1967)
- VILLA DEI, A. DE (VILLEDIEU) (1150 körül született): *Doctrinale Puerorum*, MGP, XII. Monumenta germaniae pedagogicae. 18. vols. Berlin.
- VIVES, J. L. (1523): *Epistolae I et II. de ratione studii puerilis*, in *Opera omnia*, I. 257–280. Valencia, 1782. (London, 1964.)
- VON ELEK, T. – OSKARSSON, M. (1973): *A Replication Study in Teaching Foreign Language Grammar to Adults*. The GUME/Adults Project, Gothenburg, Gothenburg School of Education, Department of Educational Research.
- VON HUMBOLDT, W. (1836): *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues*. Berlin.
- WALLIS, J. (1616–1703): *Grammatica Linguae Anglicanae*. Oxford: Leon Lichfield (Scolar Press 142.) (1953).
- WARDHAUGH, R.: *Teaching English to Speakers of Other Languages: The State of the Art*. Washington, D. C.: ERIC Clearinghouse for Linguistics.
- WATCYN-JONES, P. (1979): *Impact*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- WATCYN-JONES, P. (1992): *It's Crossword Time*. London: Penguin.
- WATSON, J. B. (1913): *Psychology as the behaviorist views it*. Psychological Review, 20, 158–177.
- WATSON, J. B. (1924): *Behaviorism*. New York: Norton.
- WEBSTER, N. (1828): *An American Dictionary of the English Language*. Springfield, Massachusetts: Merriam-Webster (1831-től napjainkig).
- WEISSE, T. H. (1885): *A Complete Practical Grammar of the German Language*. London/Edinburgh: Williams and Norgate.
- WEITENAUER, I. (1726): *Hexaglotton sive modus adducendi intra brevissimum tempus linguas*. Freiburg (Br.): Wagner.
- WEST, M. P. (1926): *Learning to Read a Foreign Language: An Experimental Study*. New York, etc.: Longmans, Green and Co.
- WEST, M. P. (1927): *New Method Readers*. Calcutta, Longmans, Green 1927-től folyamatosan.
- WEST, M. P. (1953): *A General Service List of English Words*. London: Longman.
- WEST, M. P. (1960): *Teaching English in Difficult Circumstances*. London.
- WESZELY Ö. (1918): *A modern pedagógia útjai*. Budapest: Franklin.
- WHORF, B. L. (1956): *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Edited and introduced by J. B. Carroll. Cambridge, Mass. M.I.T. Press.
- WIDDOWSON, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. G. (1979): *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- WILKINS, D. A. (1972): *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold.

- WILKINS, D. A. (1974): Second language learning and teaching. London: Edward Arnold.
- WILKINS, D. A. (1976): Notional Syllabuses. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIS, J. – WILLIS, D. (1989): Collins COBUILD English Course. London: Collins.
- WILLIS, J. – WILLIS, D. (1996): Challenge and Change in Language Teaching. Oxford: Heinemann.
- WILLIS, J. – WILLIS, D. (1990): The Lexical Syllabus. London: Collins COBUILD.
- WINITZ, H. – REEDS, J. (1973): Comprehension and Problem Solving as a Strategy for Language Training. Kansas City, Missouri: University of Missouri.
- WITTGENSTEIN, L. (1962): Logikai-filozófiai értekezés. A bevezetést írta: Bertrand Russell. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- WRIGHT, A. (1976): Visual Materials for the Language Teacher. London: Longman.
- ZERKOWITZ J. (1988): Tanítsunk nyelveket. Budapest: Tankönyvkiadó.
- ZIMNAJA, I. A. (1978): Pszihologicseszkije aszpekti obucsenyija govorenyija na inosztrannom jazike. Moszkva.
- ZSOLNAI J. (1996): A pedagógia új rendszere címszavakban. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- ZSOLNAI J. (1996): Bevezetés a pedagógiába. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- ZSOLNAI J. (2001): Paradigmák és paradigmaváltások a magyarországi anyanyelv- és irodalompedagógiai kutatások körében. Pápa: VETK Pedagógiai Kutatóintézet.

X. NÉV- ÉS TÁRGYMUTATÓ

Névmutató

A, Á

Abbs, B. 106, 119, 143
Abelard 27
Aelfric 38, 260
Aesopus 39
Ágoston, Szt. 105
Ahn, F. 51, **52–53**, 66, 260
Aickin, J. 260
Alatis, J. E. 260
Albertus Magnus 31
Alcuin 29, 261
Alexander, L. G. 98, 104, 119, 143, 155, 157
Alge 68, 69
Allen, W. S. 98
Antal, Szt. 29
Anthony, E. 25
Apáczai-Csere J. 197
Aquinoi Tamás 31
Aretinus 114
Arisztotelész 30
Ascham, R. 35, 38, 39, 41, 261
Asher, J. J. 9, 61, 116, **120–123**, 125, 254
Austin, J. L. 141, 153, 159, 170, 246
Averroes 30
Avicenna 30

B

Bach, J. S. 135
Bachman, L. F. 163
Bacon, R. 31, 114
Bakonyi I. 139
Balassa B. 14
Balogh I. 17
Bandler, R. 184

Bárdos J. 13, 14, 17, 21, 25, 120, 140, 153, 156, 160, 162, 163, 164, 174, 191, 198, 200, 215, 221, 241, 243
Bartha Cs. 20
Basedow, J. B. 37, 121, 176, 261
Basilius 29
Bathe (Bateus), W. 39, 41, 262
Bell, R. T. 27
Bellot, J. 262
Beretta, A. 201
Berlitz, M. D. 8, 65, 71, 75, 120, 189, 256, 262
Berns, M. S. 147
Biró P. L. 54, 55
Blackie, J. S. 263
Bloomfield, L. 89, 92, 93, 95, 253, 263
Boas, F. 92, 263
Bolinger, D. 152
Bosco, F. J. 23, 222
Brassai S. 68
Breen, M. 205
Brinsley, J. 36, 37, 264
Brooks, N. 97
Broughton, G. 106
Brown, R. 117
Brumfit, Ch. 141, 146, 147, 157, 164
Budai L. 140, 238
Bullokar, W. 264
Bygates, M. 205
Byrne, D. 69, 74

C

Calepinus (Calepino, A.) 46
Canale, M. 148, 162, 163, 165
Candlin, C. N. 148, 264
Caravolas, J. 27, 221, 241

Carroll, J. B. 152, 265
 Cato, M. P. 32
 Caxton, W. 266
 Celce-Murcia, M. 163
 Chambaud, L. 266
 Chartres-i Bernard atya 35
 Chompré, P. 266
 Chomsky, N. 59, 87, 112, 118, 141, 142, 153,
 163, 164, 253, 266
 Cicero, M. T. 29, 35, 39, 46
 Clark, J. 207
 Clarke, J. 267
 Clénard, N. 65, 267
 Close, R. 98
 Cobbett, W. 268
 Coleman, A. 75, 76, 253
 Colet, J. 268
 Comenius, J. A. 7, 33, 36, **40–45**, 49, 51, 56,
 61, 69, 105, 106, 148, 154, 155, 165, 174,
 197, 253, 256, 268
 Cooper, C. 37, 268
 Corder, S. P. 152, 269
 Cordier, M. 36, 269
 Corelli, A. 135
 Cramer, M. 269
 Crystal, D. 143, 153
 Cunningsworth, A. 141
 Curran, C. A. 9, **125–131**, 132, 201, 254

D

Dallington, R. 269
 Dálnoki-Fésűs A. 14
 Davidov, V. V. 123, 204
 Davy, D. 143, 153
 DeCarrico 192
 de la Mothe, G. 270
 Delobel, A. 70
 Descartes 46
 Despautère(s), J. 270
 Dewey, J. 213
 Di Pietro, R. J. 23, 120, 222
 Dókus T. 177
 Donatus, A. 32, 114
 Doughty, C. 203
 Dörnyei Z. 163, 165
 Dubois, J. 34
 Duff, A. 143
 Duff, P. 206

Dumarsais, C. 39, 270
 Duwes (Douguez), G. 37, 100, 270

E

Ebbinghaus, H. 69
 Eckersley, C. E. 67, 69, 106
 Elkonyin, D. B. 123, 204
 Ellis, R. 201, 214, 215
 Erondell(e), P. 271
 Eliot, J. 271
 Elyot, T. 35, 105, 271
 Erasmus 34, 35, 36, 37, 40, 41, 100, 114, 271
 Estienne, R. 272

F

Fanselow, J. F. 23
 Fénelon, F. de S. 39, 272
 Ferguson, C. A. 272
 Fick, J. C. 52, 272
 Finocchiaro, M. 73, 147, 152, 272
 Firth, J. R. 141, 273
 Flanders, N. A. 23
 Fleury, C. 273
 Florio, J. 273
 French, F. G. 98
 Fries, C. C. 92, 97, 98, 273
 Fülöp Ágost 30
 Füredi É. 131

G, GY

Galperin, P. J. 204
 Gardner, H. 187
 Gatenby, E. V. 69
 Gattegno, C. 9, 58, **123–125**, 137
 Gauthier, R. 121
 Geddes, M. 166, 174
 Goffman, E. 153, 246
 Gombocz Z. 153
 Gouin, F. 7, 26, 56, **60–63**, 65, 110, 116, 120,
 121, 136, 176, 250, 253, 254, 256, 274
 Greenbaum, S. 142, 274
 Gregory, M. 153
 Grice, P. 153
 Grinder, J. 184

Guarini, G. B. 275
Guberina, P. 107
Guerin, C. 174
Gumperz, J. J. 153
Gutenberg 33
Guyot, T. 275
Gwan, T. 121
Gyarmathi S. 46

H

Habermas, J. 147
Halliday, M. A. K. 23, 141, 143, 146, 275
Halluin, G. de 275
Hamilton, J. 39, 276
Händel, G. F. 135
Harris, Z. S. 112, 154
Hart, J. 276
Hartley, B. 106, 111
Hasan, R. 143, 146, 154, 164
Haugen, E. 276
Hegybíró E. 14
Heness, G. 65, 67, 70, 121, 176, 188, 189
Herder, J. G. 41, 46
Hock I. 13, 215
Holec, H. 148
Holló D. 14
Hollyband, C. 276
Homérosz 28
Hoole, C. 277
Horatius 28, 39, 46
Hornby, A. S. 104, 147, 277
Horváth Gy. 96
Howatt, A. P. R. 52, 59, 66, 83, 91, 221, 241
Hölzel 68, 69
Humboldt, W. von 50, 278
Hume, D. 69
Hymes, D. 146, 147, 153, 163, 278

I

Isidorus, Sevilai (Isidorus Hispalensis) 32

J

Jacotot, J. J. 278
Jakobovits, L. A. 147, 238

Jakobson, R. 153
Jakubec, J. 41
Jeromos, Szt. 29, 34
Jespersen, O. 8, 66, 71, **82–83**, 84, 256, 279
Johnson, K. 141, 146, 157, 166, 167
Johnson, R. 279
Johnson, Dr. S. 279
Joly, N. 66, 189
Jones, D. 70, 84, 280
Jones, L. 143
Jonson, B. 280
Joos, M. 153
Jouvancy, J. S. J. 281
Jupp, T. C. 159
Juvenalis 29, 37, 39

K

Kaplan, R. B. 281
Károly (Nagy, Charlemagne) 29, 34
Kelemen L. 97
Kelly, L. G. 27, 221, 241
Kennedy, B. H. 281
Klinghardt, H. 66, 70, 281
Klippel, F. 177
Krammer, J. 14, 17
Krashen, S. D. 9, 23, 66, 89, 90, 91, **116–119**,
184, 189, 190, 191, 203, 204, 222, 252, 282

L

Labov, W. 246, 282
Lado, R. 97, 98, 112, 253, 282
Lainé, P. de 283
Lakoff, R. 153
Lambert, W. E. 283
Lamy, B. 114, 283
Lancelot, C. 284
Lányi I. 17
Larsen-Freeman, D. 17, 221, 241
Laudenbach, H. 70
Lefèvre, T. 284
Le Goff, J. 29
Lee, W. R. 174, 205, 284
Leech, G. 142
Leibniz, G. W. 46
Lemare, P. A. 114
Lengyel Zs. 20

Leontyev, A. N. 123, 169, 204, 254
 Levin, L. 23, 222
 Lewis, E. G. 192, 193
 Lilly, W. 285
 Littlewood, W. 141, 146
 Locke, J. 37, 39, 69, 256, 285
 Lomb K. 20
 Long, M. H. 205
 Longfellow, H. W. 52, 92
 Lórántffy Zs. 40
 Lozanov, G. 9, 25, 45, **131–135**, 251, 254, 285
 Lubinus, E. 285
 Lucretius 46
 Luneau de Boisjermain, P.-J.-F. 286
 Lux Gy. 14, 17

M

Mackey, W. F. 23, 112, 147, 221, 238
 Macmillan 77
 Maley, A. 143
 Marcel, C. 7, 56, **57–58**, 65, 77, 116, 256, 286
 Martin, D. 286
 Máté J. 243
 Mátyás király 30
 Mauger, C. 286
 McDermott, I. 186
 McEldowny, P. 141
 McGowan 66
 Medgyes P. 14, 25, 140
 Meidinger, J. V. 51, **52**, 287
 Meigret, L. 34
 Melanchton, N. Ph. 287
 Menuudier, J. 287
 Menuhin, Y. 132
 Meurier, G. 287
 Mezzofanti bíboros 20
 Mészáros I. 17, 31
 Miège, G. 287
 Mill, J. S. 69
 Milton, J. 35, 287
 Montaigne, M. 36, 65, 256, 288
 Morrow, K. 9, 141, 146, 157, 166, **167–170**,
 180, 252
 Moryson, F. 288
 Moskowitz, G. 23, 120, **172–173**, 201
 Mozart, W. A. 135
 Mulcaster, R. 288
 Murray, L. 289

N

Nagy J. 235
 Nattinger, J. 192
 Navracsics J. 20
 Newmark, L. 141
 Nickel, G. 289
 Nida, E. A. 289
 Norman, S. 185, 186
 Nunan, D. 205, 207
 Nursiai Benedek 30

O

O'Connor, J. 186
 O'Neill, R. J. 98, 104, 119, 143
 Ogden, C. K. 72, 78, 289
 Ollendorf, H. G. 51, **53–54**, 66, 290
 Oller, J. W. 120, 123, 128
 Osgood, C. E. 96
 Ostrander, S. 131
 Oszlopos Simeon 29
 Oudin, C. 34
 Ovidius 46

P

Pál, Szt. 29
 Palaemon, Q. R. 37
 Palmer, A. 163
 Palmer, H. E. 8, 60, 66, 71, 72, **83–91**, 99, 104,
 114, 116, 121, 132, 147, 151, 251, 253, 256,
 290
 Panini 34
 Paravicino, P. 290
 Passy, P. 66, 68, 70, 256, 290
 Paulston, C. B. 291
 Pavlov, I. P. 96
 Perger, J. 291
 Pestalozzi, J. H. 58, 65, 190, 291
 Petrich, B. 14
 Philipps, J. T. 291
 Piaget, J. 169, 292
 Piccolomini, A. S. 37
 Piepho, H. E. 148
 Pitman, Sir I. 292
 Platón 128
 Pléh Cs. 97, 126

Ploetz, K. 51, 52, **53–55**, 292
 Ploiche, P. du 292
 Plutarkhosz 28
 Pomey, F. S. J. 293
 Porter-Ladousse, G. 177
 Postovsky, V. 61, 121, 122, 125, 254
 Prabhu, N. S. 201, 205
 Prendergast, T. 7, 56, **58–60**, 65, 76, 88, 89,
 100, 114, 137, 193, 253, 256, 293
 Priestley, J. 293
 Priscianus 32, 38, 114
 Puren, Ch. 221
 Purkis, Ch. 174

Q

Quintilianus 29, 34, 52, 293
 Quirk, R. 142, 293

R

Rabelais, S. F. 36
 Radonvilliers, C. F. L. de 294
 Rambeau, A. 51, 70
 Ramus (de la Ramée), P. 34, 38, 114, 294
 Ratke, W. (Ratichius) 38, 39, 41, 294
 Reeds, J. 121
 Revell, J. 185, 186
 Richard-Amato, P. A. 123, 128
 Richards, I. A. 72, 251, 256, 294
 Richards, J. C. 17, 25, 140, 221, 241,
 Richterich, R. 150
 Rinvolucris, M. 174
 Ripman, W. 68
 Rivenc, P. 107
 Rivers, W. M. 147, 163, 207, 295
 Rixon, S. 174
 Rodgers, Th. S. 17, 25, 140, 191, 221, 241
 Rogers, C. 125
 Roget, P. M. 295
 Rouse, W. H. D. 51

S

Sacks, H. 246
 Sainliens, de C. (Holyband) 37, 100
 Sajnovics J. 46

Salazar, A. de 296
 Sallustius 46
 Sapir, E. 92, 296
 Saussure, F. de 95, 113, 141, 153, 163, 296
 Sauveur, L. 65, 67, 70, 121, 176, 188, 189, 297
 Sauzè, de E. B. 71, 72, 198, 256
 Savignon, S. J. 147, 148, 163
 Scherer, A. C. 23, 221
 Schlegel, F. 46
 Schroeder, L. 131
 Searle, J. R. 141, 153, 159, 170, 246
 Seidenstücker, J. H. 52, 297
 Seliger, H. 23, 222
 Seneca 29
 Sepródi L. 196
 Servius 114
 Shaw, G. B. 78
 Sipka Sándorné 103
 Skehan, P. 205
 Skinner, B. F. 96, 112, 253
 Smith, H. L. 297
 Smith, P. D. Jr. 23, 221
 Spencer, H. 69
 Stern, H. H. 221, 238, 241, 298
 Strevens, P. 100, 238, 298
 Sturtridge, G. 166, 174
 Suetonius, C. T. 37
 Svartvik, J. 142
 Swain, M. 148, 162, 163, 165, 205, 298
 Sweet, H. 8, 54, 57, 66, 69, 70, 71, 76, **78–81**,
 82, 84, 91, 99, 151, 252, 253, 256
 Sylvester J. 46
 Szentgyörgyvári A. 131
 Szépe Gy. 14, 17, 40
 Szoboszlai M. 14, 17
 Sztanyiszlavszkij, K. SZ. 62
 Szulyovszky K. 196

T

Tacitus 29
 Tan Gwan (Leang) 121
 Telemann, G. Ph. 135
 Temperley, M. S. 147, 163, 207
 Terentius 28
 Terrell, T. 66, 189, 190, 203
 Thorndike, E. L. 76, 89, 96
 Thurrell, S. 163
 Tiarks, Rev. J. G. 51

Ticknor, G. 52, 92
Tímár E. 14
Titone, R. 27, 43, 62, 93, 97, 104, 221, 241
Trim, J. L. M. 149, 150, 155, 299
Troike, R. C. 299
Tucker, G.R. 299
Twadell, W. F. 299

U

Ur, P. 178

V, W

Vámos Á. 196
Valdman, A. 300
Van Ek, J. A. 150, 151, 155, 300
Van Els, T. 300
Varro, M. T. 29
Vergilius 28
Viëtor, W. 66, **67–68**, 300
Vigotszkij, SZ. L. 123, 169, 204, 254
Villa Dei, A. de (Villedieu) 32
Viney, P. 106, 111
Vivaldi, A. 135

Vives, J. L. 35, 41, 114, 301
Wailly, N. F. de 301
Walker, J. 301
Wallis, J. 302
Watcyn-Jones, P. 151, 174
Watson, J. B. 89, 96
Webbe, J. 302
Webster, J. 302
Webster, N. 92, 302
Weisse, T. H. 51
Weitenauer, I. 39
Wertheimer, M. 23, 221
West, M. P. 60, 76, 147, 193, 302
Widdowson, H. G. 141, 146, 303
Widgery, W. H. 303
Wilkins, D. A. 9, 141, **143–146**, 150, 203, 253
Williams, J. 203
Willis, D. 192, 193
Willis, J. 192, 193
Winitz, H. 121
Wittgenstein, L. 141, 153, 246
Woodroephe, J. 304

Z, Zs

Zerkowitz J. 14, 120
Zsolnai J. 14

Tárgymutató

A

agresszió (CLL) 129
alfa-állapot 133
analógia 47
anomália 47
anyanyelv 19
artikulációs bázis 99
asszociációk 69
audiolingvális módszer 95–104
audiovizuális (strukturális-globális)
módszer 104–111
aural-oral = audiolingvális 97

B

Bangalore Project (Prahbu) 201
Basic English 72–73
belátásos tanulás 113
belső beszéd 213
bemutató (NYF) 49, (AL) 101, (AV) 108,
(SZU) 134
Berlitz-módszer 66–67
beruházás (CLL) 127
beszédkontaktus 159
beszéd folyamatossága (fluency) 164
beszédfunkciók (functions) 143, 150–151,
157–160
beszédkondíciók 162
beszédműfajok 212
beszédszándék 159
bibliográfia 305–324

C

CI = Comprehensible Input
(Krashen) 118–119
Coleman-jelentés 75
Comenius-művek: Vestibulum 41, Ianua 41,
Atrium 42, Lucidarium 43, Orbis 43
copiae 37

Cs

cselekedtető módszer (Asher) 120–123
cselekvéssorok (Gouin) 61–63
csoportmunka 165, 212–214
csoportos beszélgetés (terápia) 172–173

D

deszuggeszció (Lozanov) 132
dialógusok feldolgozása (audiolingvális)
100–101
direkt módszer 65–74
változatai 71–72 (eredeti, bilingvis,
eklektikus, fokozatos)
diszkrimináció (CLL) 129
doctrinale 32
donatus (ars minor) 32
DOR (Postovsky) 121
dramatizálás 119, 176–177
drillek osztályozása 99–100
duplafordítás 39

E

egyéni munka 212–213
elfogadhatóság (acceptability) 153
eljárás 25
elmélyítés (AV) 109
elsajátítás (Krashen) 116–117
előfeltételezések 161–162
English Language Institute 97–98
ergon (Palmer) 87
evolúciók (Prendergast) 59
értés 21
érzelmi szűrő (affektív filter) 118–119

F

falikép 68, 74
fejlődési fázisok (CLL) 128
feladat
 zárt 206
 nyitott 206
 divergens 206
 konvergens 206
 egyirányú 207
 kétirányú 207
 előkészítése 210
 elvégzése 210
 befejezése 211
feladatelemzés (task analysis) 201
feladatközpontú nyelvtanítás 200–216
feladatszekvencia 208
felsorolások (listák) 252
fenyegető tudás (CLL) 126
fizikai relaxáció 135
fogalmak (a nyelvtanítás-történetben) 251
fordulópont (CLL) 130
frazológiai (lexikai) módszer 192–194
frontális tanítás 214
funkcionális aszimmetria 133

G

generálás 59, 114

Gy

gyakorlás (NYF) 50, (AL) 101

H

hátrány (handicap regression) (CLL) 130
helyszínek 150
hétköznapi nyelv 153
humanisztikus nyelvtanítás 119–138

I

IC analízis 112
idegen nyelv 19
idióma 193
időbeli kötöttség (processing condition) 162
illokúció 159–160
infantilizáció 133
információcsere 153
információhiány (information gap) 166
Informant Method = intenzív módszer 93
inkubációs szakasz 86
inputhipotézis 118
instruktor (TPR) 121
intenzív módszer 91–95
interakció 162, 163
IphA cikkelyei 68–70
ismétlés (NYF) 49, (IM) 94, (AL) 101, (AV) 108, (SZU) 134

K

képi szemléltetés 105–107
kétsíkúság (Lozanov) 132
kognitív módszer 112–115
kognitív térkép 114, 115
koherencia 154, 164
kohézió 152, 162
kommunikatív kompetencia 147, 154, 162–165
kommunikatív nyelvtanítás 139–181
komoly kérdés (Sauveur) 65
koncert (SZU) 135
kondicionálás 96, 100, 103
kontextus 154
közhely 193
közlés 21
közvetítés 21
Krashen hipotézisei 115–119
küszöbszint (Threshold Level) 149, 156

L

labirintus 59–60

LAD = nyelvelsajátító berendezés 112,
118–119

lexikai szelekció és disztribúció 77

lokúció 159–160

M

magyarázat (AL) 101, (AV) 108

második nyelv 20

másolás 34

megerősítés (AL) 101

megfelelés (appropriateness) 153

megszakításos ismétlés (discontinuous
repetition) 94

memorizálás (Palmer: catenizing) 86, (AL)
101

mim-mem 97

modellezés (NLP) 184

módszerek 24

audiolingvális 24, 95–104

audiovizuális 24, 104–111

cselekedtető 24, 120–123

direkt 24, 65–74

feladatközpontú nyelvtanítás 200–216

frazeológiai (lexikai) módszer 192–194

intenzív 24, 91–95

kognitív (mentális) 24, 112–115

kommunikatív 24, 139–181

neurolingvisztikai programozás (NLP)
184–187

néma 24, 123–125

nyelvtani-fordító 24, 45–55

olvasató 24, 75–77

szuggesztópédia 24, 131–136

tanácskozó 24, 125–131

természetes módszer 188–192

tartalomközpontú nyelvtanítás 194–200

többtényezős intelligencia (MI) 187–188

módszerek grafikus ábrázolása 228–234

módszerek összehasonlítása 23, 24, 217–234

módszer fogalma 26

módszerfogalom hierarchiája 25

módszertani döntés 238–240

monitor 116–118

Morrow alapelvei 167–169

N

néma módszer (Gattegno) 123–125

néma tömeg (TPR) 121

NLP = neurolingvisztikai programozás
184–187

Ny

nyelv egészlegessége 190

nyelvelsajátító berendezés (LAD) 112,
118–119

nyelvi játékok 45, 120, 173

nyelvi készségek 20–22

nyelvi kompetencia 163–164

nyelvi laboratóriumok 102–103

nyelvi norma 153

nyelvi performance 163–164

nyelvi pontosság (accuracy) 90, 164

nyelvi szokások 90

nyelvi tartalom 20

nyelvmethodikai igényesség 238

nyelvpedagógiai komparatistika 217

nyelvpedagógiai tudatosság 235, 240, 250

nyelvtani jelentés (notion) 142, 145

nyelvtani-fordító módszer 45–55

nyelvtanítás

dilemmái 22

szakaszai (Sweet) 81

tandem 39

nyelvtanítási elmélet 26

nyelvtanítás-történet multidiszciplinaritása
243–247

O

olvasási hipotézis (Krashen) 191

olvasató módszer 75–77

orthografiae 37

Ö

önkéntesek (TPR) 121

P

panteon (tudósportrék) 259–304
pármunka 165, 213
passzív asszimiláció 86
pattern drill 99–100
perifériás tanulás 134
perlokúció 159–160
praelectio 38
progresszív módszer (Sweet) 81
projekt 208

R

rajtláz (CLL) 126
reagálás = reflexió 127
reflexió (CLL) 127
relaxáltság (relaxált éberség) 132
retorika 31
rituális placebo 135
rotáció (forgatás) 94
rutinok 162

S

S → R tanuláselméletek 96, 113
SALT=szuggesztív és relaxáló technikák gyűjtőneve 135
SARD-alapelvek (CLL) 129
sillabizálás 32
sorok közötti fordítás (Hamilton) 39
stratégiai kompetencia 164
strukturizmus 95–96, 98

Sz

szegregáció 86
szemantizáció 69, 86
szeánsz (aktív, passzív) 135
szerepek 149–150

szerepjátékok 174–177
szerzetesrendek 29–30
szimuláció 177–178
szociolingvisztikai kompetencia 164
szomszédsági párok 160
szövegalkotói kompetencia 164
szuggesztópédia (Lozanov) 131–136
szuggesztópédiai ciklus 134–135
szupermemória 132

T

tanácsadó (CLL) 127
tanácskozó (Curran) 125–131
tandem nyelvtanítás 39
tan-gau (TPR) 121
tanulási képességek (Palmer) 89
tanuló-központúság 148, 165, 180
társalgási formula 193
társalgás menedzselése 162
tartalomközpontú nyelvtanítás 194–200
témák 150
tematika (curriculum) a nyelvtanítás-történet-hez 255–257
természetes elsajátítás 117
természetes módszer (Krashen–Terrell) 188–190
tevékenység-központú tanulás 204
Tizenkettek Bizottsága 75
többbrétegu intelligencia (MI) 187–188
TPR = cselekedtető módszer 120–123

Ü

ügyfél (client) 127

V

vakpróbálkozás 113
viszonosság elve (reciprocity condition) 162
vulgaria 38, 47

Ábrák és táblázatok jegyzéke

Ábrák

| | |
|--|-----|
| 1. ábra: Szimplex és komplex készségek | 21 |
| 2. ábra: A három integrált készség (A nyelvi készségek három fő kategóriája) | 22 |
| 3. ábra: A nyelvtanítási módszerek összehasonlítására használt tényezők | 24 |
| 4. ábra: Az audiovizuális (strukturális-globális) módszer szemléltetése | 108 |
| 5. ábra: Az érzelmi szűrő működése (Krashen, 1985) | 119 |
| 6. ábra: A fejlődés öt szakasza Curran felfogásában | 129 |
| 7. ábra: A nyelvtani jelentések kategóriái: időviszonyok (Wilkins, 1976: 28) | 145 |
| 8. ábra: A funkciók és nyelvtani kategóriák egyesítése (Brumfit nyomán, lásd Johnson–Morrow, 1981: 50) | 157 |
| 9. ábra: Tantervi tényezők a kommunikatív nyelvtanításban | 158 |
| 10. ábra: A módszerek változásainak kiváltó okai | 179 |
| 11. ábra: A nyelvi jelenségekre és a tartalomra figyelés arányainak szemléltető ábrája a nyelvtanulásban | 195 |
| 12. ábra: A tartalomközpontú nyelvtanítás sávszélessége | 196 |
| 13. ábra: Tartalomra fókuszáló kurzusok tipológiája | 199 |
| 14. ábra: A feladatközpontú nyelvtanítás környezete | 206 |
| 15. ábra: A módszerek fejlődésének 20. századi hullámai | 218 |
| 16. ábra: Miért változik a nyelvtanítás (és vele a módszerek)? | 218 |
| 17. ábra: Tömegesen elterjedt nyelvtanítási módszerek előfordulása és intenzitása | 220 |
| 18. ábra: Az anyanyelv használata | 223 |
| 19. ábra: Tudatosság | 223 |
| 20. ábra: A nyelvi elemek izoláltsága | 224 |
| 21. ábra: Kiejtés | 224 |
| 22. ábra: Nyelvtan | 225 |
| 23. ábra: Szókincs | 225 |
| 24. ábra: Nyelvhasználat | 225 |
| 25. ábra: Összes alapkészség | 226 |
| 26. ábra: Fordítás | 226 |
| 27. ábra: Vezetettség | 226 |
| 28. ábra: Frontális tanítás | 227 |

| | |
|--|-----|
| 29. ábra: A hibajavítás mértéke | 227 |
| 30. ábra: Az értékelés gyakorisága | 227 |
| 31. ábra: A nyelvtani-fordító és a direkt módszer egybevetése | 228 |
| 32. ábra: Az olvasatő, az intenzív és az audiovizuális módszerek egybevetése | 229 |
| 33. ábra: Az audiolingvális és a kognitív módszerek egybevetése | 230 |
| 34. ábra: A pszichologizáló módszerek egybevetése (szuggesztópédia,
tanácskozó, cselekedtető és néma módszer) | 230 |
| 35. ábra: A kommunikatív nyelvtanítás | 231 |
| 36. ábra: A kommunikatív megközelítés egybevetése a nyelvtani-fordító
és az audiolingvális módszerrel | 231 |
| 37. ábra: A kommunikatív megközelítés egybevetése a direkt módszerrel | 232 |
| 38. ábra: A nyelvtanítási elképzelések változásai a nyelvtanítás alapvető
dilemmái szempontjából | 234 |
| 39. ábra: A módszertani döntések környezete | 239 |
| 40. ábra: A nyelvpedagógia mint a didaktikai ciklus kiszolgálója | 242 |
| 41. ábra: A nyelvtanítás-történet multidiszciplinaritása | 244 |

Táblázatok

| | |
|---|-----|
| 1. táblázat: Nyelvtanítási elméletek | 26 |
| 2. táblázat: A VIA-tankönyvek szintjei | 43 |
| 3. táblázat: Prendergast „Labirintus”-ának alapmondatai (két tízszavas
mintamondat forgatásai) | 60 |
| 4. táblázat: A Coleman-jelentés főbb megállapításai | 76 |
| 5. táblázat: Nyelvtanulási szintek Sweet és Palmer értelmezésében | 85 |
| 6. táblázat: Az audiolingvális és a mentális megközelítések különbségei | 113 |
| 7. táblázat: Angol morfológiai elemek elsajátítása (Brown, R. 1973 alapján) | 117 |
| 8. táblázat: A humanisztikus módszerek egybevető táblázata | 138 |
| 9. táblázat: A beszédfunkciók osztályozása (Van Ek, 1979) | 150 |
| 10. táblázat: EU-szintek és elvárások magyar kontraszttal | 156 |
| 11. táblázat: Beszédcélok konkrét társalgásban | 160 |
| 12. táblázat: Rövidítés logikai alapon | 161 |
| 13. táblázat: Két-, három- és négytényezős kommunikatív
kompetenciamodellek fejlődése | 163 |
| 14. táblázat: A szerepjátékok típusai | 176 |
| 15. táblázat: Nyelvi, nyelvtani jelenségek és feladatok aránya | 202 |
| 16. táblázat: Terminológia a kommunikatív feladat-központúságban | 208 |
| 17. táblázat: Résztvevők és munkaformák | 212 |
| 18. táblázat: A 20. századi módszerek változásának külső és belső okai | 219 |

3200 Ft

Bárdos Jenő nagy ívű monográfiájában felidézi a régmúlt idők nyelvtanítását, majd a közelmúlt, a 20. század nyelvtanítás-történetével foglalkozik. Önálló fejezetet szentel a századvég népszerű kommunikatív nyelvtanításának, azután pedig a kommunikatív nyelvtanítás kortárs, 21. századi alkalmazásait tárgyalja.

A kötet egyedülálló kultúrtörténeti erénye az a nyelvtanítás-történeti panteon, amely tudósportrékat mutat be lexikonszerűen a nyelvtanítás múltjából és jelenéből.

A tankönyv részletes útmutatót és tantervet is tartalmaz, s ezzel segítséget nyújt ahhoz, miként tanítsuk a nyelvtanítás-történetet a tanárképzésben vagy a posztgraduális kurzusokon. A könyv szerkezete világos, a szerző áttekinthetően foglalja össze mondanivalóját.

*

„A szerző a Veszprémi Egyetem Angol Tanszékének egyetemi tanára, nyelvész, alkalmazott nyelvész, nyelvpedagógiai kutató, tanárképző és művelődéstörténész, aki a nyelvtanárok képzésében általában, az angoltanárok képzésében pedig különösen új modellt alakított ki. Ez a modell, amely a British Council összeurópai akciójába is beleillett (illetve annak magyarországi megvalósulását lényegesen befolyásolta), máig is a legjobb.”

Szépe György
egyetemi tanár

„Bárdos Jenő vállalkozása hiánypótló és a magyar nyelvtudomány-történetnek, de a magyar neveléstudomány-történetnek is olyan gazdag inspirálója, amely mindkét szakembergárdát állásfoglalásra készítheti, hiszen a nyelvpedagógia-történet nekik is adhat végig gondolnivalót. Ha azonban olvasóként csak a nyelvpedagógusokat tételezem, akkor nekik Bárdos Jenő teljesítménye igazi 'terülj asztalkám', egy életre szóló tanulnivaló-sorozat. (...) Divatos szóval azt állítom, hogy Bárdos műve megkerülhetetlen a hazai nyelvpedagógia művelői számára. (...) A nyelvpedagógus biztos fogódzót és inspirációt kaphat, amely a napi praxison túl egy reflektív jellegű nyelvpedagógiai gondolkodáshoz is biztos támpontot jelent. Ebben foglalható össze Bárdos Jenő művének igazi jelentősége és küldetése.”

Zsolnai József
egyetemi tanár



41271

