

Az idegen nyelvek korszerű tanítása

Ha a mai iskola idegen nyelvszakos tanára el akarja érni a célját, nyelvoktatási tevékenységét nem korlátozhatja sem a hagyományos *fordításos-grammatizáló módszer* szabta szabály—példamondat—olvasás—fordítás négyes egységére, sem pedig e módszer tagadásaként később létrejött direkt (vagy természetes) módszer spontán társalgásban kimerülő kívánalmaira.

A két módszer régebbi változatának történeti háttéréről csak annyit jegyzünk meg, hogy a klasszikus nyelvek tanítási elveinek mintájára az említett négyes egységben végzett élőnyelv-oktatás már a múlt század utolsó negyedében céltévesztettnek bizonyult, minthogy alapjában véve nem a nyelvre, hanem csak a nyelv szerkezetéről szóló ismeretekre volt képes megtanítani a növendékeket. Emiatt a nyelvoktatás már akkor sem felelt meg a gazdasági élet fejlődése, a külkereskedelem s a gyarapodó kulturális kapcsolatok szabta idegen nyelvismeret szükségleteinek.

E helyzetben akart segíteni a már ugyancsak hagyományosnak mondható *direkt módszer* azzal, hogy a beszélt nyelv elsajátítását tette az oktatás központjává, s a nyelvoktatást az említett maradiságból kimosztotta. Nehezen megvalósítható kívánalmai, főként túlzott ösztönössége és szűk empirizmusa miatt azonban ez sem válhatott általános érvényű módszertani rendszerré. Bírálatakor azonban nem kell elfelejtenünk, hogy a módszertani felfogások történetében feltétlenül pozitív értékelés illeti meg, minthogy a gyakorlat számos vonatkozásban igazolta helyességét. Olyan alapvető szempontjai, mint a beszédre tanítás, a nyelvtan inductív tanítása, a gondos kiejtés tanítása, az alapos szemléltetés — amint ismeretes — újabb elméleti megalapozással a mai korszerű nyelvoktatásnak is szilárd tartozékaiává váltak. E módszer körüli éles polémiát elsősorban nem nyelvtudományi és nyelvlelektani alaptételei váltották ki, hanem a gyakorlat során (tanfolyamok, programszerkesztés, oktatási munkaformák) jelentkező szélsőséges, az oktatás céljaitól elvonkozottatott, egyes oktatási szempontokat abszolutizáló tendenciák. A vitaanyagból kiderül, hogy a túlzott beszédközpontúság az írás-olvasás lebecsüléséhez és oktatásbeli elhanyagolásához vezetett; az inductív nyelvtanítást a nyelvtani rendszerezéstől, a tudatos általánosítástól való tartózkodás jellemezte; az anyanyelvi interferencia gátló hatását kiküszöbölő jelentéstanítás az anyanyelvet teljesen kikapcsolta.

A vita két főirányban hatott: az egyik az említett módszernek csak a túlzásait emelte ki, igyekezett elhomályosítani racionális magvát, s ezzel mintegy visszacsempészte a fordításos-grammatizáló oktatási szemlélet alapelveit. A másik kompromisszumos megoldás: a direkt módszer vívmányait kiegészítették az anyanyelvi összehasonlítással, illetőleg fordítással és esetenként a deduktív grammatizálással is. Ennek az *eklektikus eljárásnak* a létjogosultságát a Párizsban 1910-ben megtar-

tot nemzetközi nyelvtanítási kongresszus szentesítette, és így vált elterjedtté. Mai szemmel ítélve azonban ez is az oktatási módszertanok empirikus-tradicionális állapotát tükrözi.

Az utóbbi évtizedben kibontakozó idegennyelv-oktatás módszertanának újszerűségére jellemző az empirikus-tradicionális állapotból az alkalmazott tudományi rangra emelkedés. E minőségi változás külső tényezői közt az idegen nyelvek iránt mutatkozó érdeklődés mellett az információelméletet, a kibernetikát, valamint az audio-vizuális technikai eszközöket szokták emlegetni. Belső tényezőként a modern nyelvtudomány, majd pedig a nyelvlélektan legújabb eredményei szerepelnek. Az említett tényezők meghatározó szerepét végső fokon tehát a társadalmi élet követelményei hívták életre.

A modern nyelvvoktatási szemlélet egyesíti magában a hagyományos módszerek valamennyi hasznosnak és célravezetőnek bizonyult tudományelméleti tételét és gyakorlati munkaformáját is. Ez viszont korántsem jelenti a régi és az új eklektikus összekapcsolását. Mint már jeleztük, a direkt módszer több alapelve a korszerű módszertan szilárd tartozéka lett, de ezek az elvek az új módszertani rendszerben minőségileg módosultak, új tartalmi elemekkel gazdagodtak. Köztudomású például, hogy a szóbeliség elsődlegességének időtálló megfogalmazása a századforduló nagy fonetikus nyelvész úttörőitől származik (O. Iesperen, H. Sweet, P. Passy, W. Vietor). Tanításukat a század első felének általános nyelvészei a modern nyelvtudomány egyik sarktételeivé kristályosították.

E nyelvelméleti tételből már a nyelvvoktatás reformmunkálatainak hajdani szakemberei is olyan alapvető módszertani gondolatokat szűrtek le, mint: az élőnyelv megtanítása csak természetes nyelvi élmények, beszéd alapján biztosítható; az idegen nyelven való gondolkodás megteremtése az anyanyelvi interferencia kikapcsolásával vagy minimumra csökkentésével érhető el, a szó- és nyelvtani anyag elsajátítása csak beszédhelyzetben és szövegösszefüggésben lehetséges.

A beszédközpontúság ismert tétele a modern strukturalista nyelvtudomány eredményeinek didaktikai felhasználásával a korszerű nyelvvoktatásban új tartalmat kapott. Ama strukturalista felismerés didaktikai hasznosítása, amely szerint *a nyelvi rendszer nyelvenként mennyiségileg meghatározható, a nyelv mint kommunikációs rendszer alapstruktúrákra, alapmodellekre tagolható*, teljesen új alapokra helyezte az alkalmazott nyelvtan tanítását. S ezzel a beszédközpontúság didaktikai elvének egyik igen vitatott és érzékeny pontja, a beszédkészség elsajátításához szükséges alkalmazott nyelvtan tanításának a kérdése megoldódott. A következőkben inkább csak erre szándékszunk részletesen kitérni. Ezt megelőzően azonban szükségesnek látjuk a modern nyelvvoktatási szemlélet legfőbb alapelveinek az összefoglalását.

A mai korszerű nyelvvoktatási szemlélet (amelyet *strukturális módszertani irányzat*nak is neveznek) a következő elvi tételekre épül: félreérthetetlenül a szóbeliség elsődlegességét hangoztatja, nemcsak azért, mert ez a nyelvvoktatás egyik fő célja, hanem azért is, mert a nyelv felhasználása egyéb, differenciáltabb formáinak (írás, olvasás, stílusváltozatok) elsajátításához a beszélt nyelven való jártasság biztosítja a legfőbb alapot. Meg kell jegyeznünk, hogy a strukturális módszertani irányzat említett szempontja nem jelenti az írás-olvasás, vagyis a nyelv írott formájának a lebecsülését, sem az oktatásban való szándékos elhanyagolását. Csupán arról van szó, hogy a nyelv elsajátításában érvényesülő sorrendnek — megértés, beszéd, olvasás, írás — az oktatás szakaszaiban is tükröződnie kell. Az újabb módszertani kutatások éppen azt bizonyítják, hogy az írás-olvasási készség

még az etimologikus helyesírású nyelvek tanításában is (például a francia és angol) leggyorsabban és alaposabban éppen a beszélt nyelv alapján sajátítható el.

E nyelvoktatási szemlélet határozottan a szakaszosság mellett foglal állást a szókészlet meg a stílus tanítás tekintetében is. Ugyanakkor a nyelvet pszicho-pedagógiai szempontból specifikus szokások rendszereként fogja fel, amelynek elsajátítása nem más, mint e rendszer elemeinek automatizálása. Az automatizálásra viszont a legalkalmasabbak az előbb említett nyelvenként szám szerint meghatározható nyelvi alapstruktúrák, modellek, amelyeket különböző konkrét nyelvi anyaggal töltünk ki. Továbbá a strukturális módszertan alapelveként említhetjük meg a gondos kiejtés-tanítást (hangrendszer, intonáció, ritmus), az anyanyelvre való fordítás minimálisra való csökkentését gazdag szemléltetés, szövegösszefüggés, természetes beszédhelyzetek, szóköriírás révén, valamint a tanított nyelvi anyagnak a tanulók anyanyelvéhez viszonyított kiválasztását és programozását.

Ma már kevés az olyan nyelv tanár, aki az előbb említett négyes egység kezei között akarná tanítani az idegen nyelveket. Olyan azonban feltétlenül akad, aki a jórészt inaktív eljárást igénylő strukturális nyelv tanításban a nyelv tan lenézését, sőt egyenes mellőzését látja. Más szóval, a strukturális szemlélet e fajtájában is a nyelv tan tanítását mellőző, szélsőséges direkt módszer térhódítását véli felfedezni.

E magatartásból kétféle gyakorlat származhat. Az egyik, amely számú mindenféle nyelv tan rendszerezést a nyelv oktatásból a másik, amely a nyelv tan megfelelő teret próbál biztosítani az oktatás folyamán. Pedig mondanunk sem kell, hogy a jelzett módszertani felfogásban szó sincs a nyelv tan mellőzéséről, tehát a direkt módszerrel való azonosítása ebből a szempontból is alaptalan.

Kitérőként hadd jegyezzük meg, hogy még a hagyományos nyelv oktatás kezei között is számos idegen nyelv tanító tanár felismerte a nyelv tannak a gyakorlati nyelv elsajátításában betöltött igazi szerepét, és sikeresen alkalmazta a tartalommal telített, beszédhelyzethez és szövegösszefüggéshez kapcsolt gyakorlati nyelv tan tanítást.

Meg kell még jegyeznünk, hogy a bizonyos típusú munkaformák hatékonysága és megvalósítási lehetősége miatti kételyek és aggodalmak azzal is magyarázhatók, hogy még mindig sok a tennivalónk a modern nyelv oktatási szempontok érvényesítéséhez szükséges didaktikai anyagok kidolgozása tekintetében, mint amilyen például az idegen nyelvek anyanyelvhez viszonyított tipológiai sajátosságainak megfelelő nyelv tan és szókészletbeli minimumok összeállítása, ilyen jellegű tankönyvek és gyakorlat-gyűjtemények kidolgozása, a begyakoroltatáshoz szükséges audio-vizuális technikai eszközök biztosítása.

A veszély ott kezdődik, amikor a nyelv tan védelmének leple alatt a múlt kínos emléké, de a tanár szempontjából kevés fáradságot jelentő (s tegyük hozzá, a diák szempontjából még kevesebb eredménnyel járó) deduktív, lineáris grammatizálást vagy annak elemeit csempésszük be a korszerű munkaformák közé. Mondanunk sem kell, hogy így a strukturális módszertan rendszerében a nyelv tan tanítására háruló integráló szerep nem érvényesül, a helyette használt szabályokra és nyelv tan kategóriákra épülő deduktív lineáris grammatizálás pedig öncélú „szükséges rossz” marad az oktatás folyamán. Azt nem kell bizonyítani, hogy a nyelv gyakorlati elsajátítását a kommunikációs funkciójától elszakított nyelv tan tanítás nem szolgálja. (Az írott szöveg megértését elősegíti, de ez más kérdés.) Létezősültését az iskolai idegen nyelv oktatásban egyesek ama különben régi keletű felfogással próbálják bizonyítani, amely szerint a normatív nyelv tan elsajátítási folyamata élesíti a tanuló logikus gondolkodását. Ez utóbbi gondolat helyességét

nem vitatjuk, habár lehetne. Azt azonban még egyszer le kell szögeznünk, hogy ha helyesen akarjuk követni az idegen nyelvoktatás legfőbb célkitűzéseit, függetlenül ettől vagy attól a módszertani koncepciótól, ma már élesen el kell határolnunk a nyelvre való oktatást a nyelv rendszeréről való ismeretszerzéstől, éppen a kettő közötti kölcsönös viszony eredményes kiaknázása végett. Ez utóbbi szintén velejárója a nyelvoktatásnak, azt azonban tisztáznunk kell, hogy a nyelv rendszerében való tudatos jártasságnak mi az elsődleges célja, szerepe: az általános nyelvészeti műveltség, vagy a gyakorlati nyelvismeret tökéletesítése? Úgy gondoljuk, hogy a kettő egymástól elválaszthatatlan, az elsődlegesség azonban félreérthetetlenül a *nyelvismeret tökéletesítését* illeti meg.

A nyelvi rendszer nyelvtani strukturájára vonatkozó ismeretgyarapítás eszköze a lineárisan programozott (ige, főnév, melléknév... állítmány, alany, jelző...) leíró normatív nyelvtan, kiegészítve esetenként történeti nyelvtani ismeretekkel is. Ahhoz viszont, hogy a leíró normatív nyelvtan említett szerepe érvényesüljön, ezt kötelező módon meg kell előznie a gyakorlati nyelvismeretnek, egy minimális szókészletbe ötvözött minimális nyelvtani ismeretnek, beleértve a helyes kiejtésben és helyesírásban való jártasságot is. A nyelvtani minimum elsajátításának egyetlen, ma már vitathatatlan útja a struktúrákká alakított (alaktan és mondatban egybefonódása) és beszédhelyzetekben meg szövegösszefüggésben fokozatosan adagolt, alkalmazott nyelvtanítás. Csakis ebben az összefüggésben lehet és kell összekapcsolni az alkalmazott és leíró normatív nyelvtan tanítását, és csak ilyenformán óvható meg a grammatika a módszertani irodalomban oly sokat emlegetett öncélúság veszélyétől. Az alkalmazott nyelvtan említett oktatási módja igen hathatósan bizonyult, és nagy népszerűségnek örvend világszerte, a leíró, normatív nyelvtannal való összekapcsolási lehetősége, foka és célszerűsége azonban még mindig eléggé vitatott kérdése a korszerű módszertannak.

A deduktív grammatizálás hajdani úttörői nem abból indultak ki, hogy a nyelvtan milyen szerepet tölt be a logikus gondolkodás fejlesztésében. A kor nyelvtudományi szemléletében érvényesülő logicista felfogás a fordításos-grammatizáló nyelvoktatási szemlélet alapja, amely a nyelvet logikusan egymásra épülő nyelvtani kategóriák rendszereként fogja fel, s elsajátítási kritériumát a nyelvtan részeinek lehetőleg alapos és egymás után következő (lineáris) elsajátításában látja. Eszerint a normatív nyelvtan példamondatokkal illusztrált szabályainak megtanulása biztosítaná azt a képességet, amelynek alapján a tanuló az olvasott szövegből vagy szótárakból megtanult szavakat kifejezési és közlési formákká alakítja. Igen ám, de amellet, hogy a nyelvi elemek rendszerbe szerveződése és funkcionális sajátosságai sokkal bonyolultabbak, mint ahogy azt a grammatika kategóriákba és szabályokba sűrítette, lélektani szempontból a kifejezési formáknak illetően történő megszerkesztése a beszéd (vagy írásbeli fogalmazás) folyamatában az anyanyelvre való fordításra, az anyanyelvi interferenciára támaszkodik, ez pedig sohasem biztosíthatja az idegen nyelv idiomatikájában való jártasságot, vagyis — ahogy mondani szokták — az illető nyelven való gondolkodási képességet. Ez különben is rendkívül sok, mondhatnók felesleges szellemi erőfeszítést igényel. Amíg a nyelvtant mint kategóriák és szabályok rendszerét tanulja a tanuló, a rögzítéshez szükséges tartalmi elem nem más, mint e kategóriák és szabályok egymáshoz való viszonya.

Tehát ha azt tanítom, hogy a francia nyelv a birtokviszonyt egyes számban a *du* (de l') és a *de la*-val, többes számban pedig a *des*-vel fejezi ki, a szabály rögzítése szempontjából a tartalmi elem, a lényeg a *du* (de l') és *de la*-nak a szembeállítására egyrészt, másrészt pedig a *du*-nek a *le*-höz, *au*-hoz, a *de la*-nak a *la*, *à la*-hoz, a *des*-nek a *les*-hez és *aux*-hoz, valamint az egyes és többes számú csoport

tagjainak egyenkénti és csoportonkénti egymással szembenálló viszonya. Példamondatokkal be is gyakoroltathatom, de a tartalmi elem e gyakoroltatásban is (bármily nagyszámú példakkal dolgozom) az adott szabály megkülönböztetése és szembeállítása más szabályokkal, a példamondatoknak a kommunikációs nyelvi rendszerhez való viszonya és beszédsszituációhoz kötött információs értéke háttérbe szorul.

Csak a beszéd folyamatában válnak a kifejezési formák egymás közötti viszonyai formaelemekké, tartalomként meg maga a meghatározott konkrét beszédsszituációban közlésre vagy kifejezésre váró gondolat lép fel. A közléshez vagy kifejezéshez szükséges szóanyag felidézése s annak a szabályok példamondatainak mintájára történő kifejezési formákká vagy formaelemékké való ötvözése meghatározza a kétoldalú szellemi tevékenységet. Ennek természetesen következménye pedig a nyelvtani hibalehetőségek növekedése, és egyben az anyanyelvi struktúra-jellegek állandósulása az idegen nyelvi beszédben vagy írásban.

Nemegyszer hallhatunk olyan panaszokat, hogy valaki „tudja, ismeri a nyelvtant”, de nem tudja alkalmazni. „Vágja” a szabályokat a megfelelő példamondatokkal együtt, de a beszédben (vagy írásban) helytelenül használja őket, mesterkéltné, a nyelv szellemétől idegen szerkezeteket alkot. Vagy amikor nyelvtanból felel, nem jutnak eszébe a szavak, amikor társalgásra kerül a sor, feltűnően botladozik a nyelvtanban. Az oka világos: a nyelv funkciójától elszakított nyelvtan- és szóanyag-tanítás, amelyben a nyelvi megismerésben érvényesülő forma- és tartalmi elemek kölcsönhatása más, a tulajdonképpeni nyelvi funkciótól eltérő koordinátákban valósul meg.

S ha a nyelvtani ismeretek ellenőrzését — a klasszikus grammatizálástól eltérően — nemcsak alaktani és mondattani elemzésre korlátozzuk, hanem kiterjesztjük a társalgásra is, rájövünk, hogy a tanuló jóval kevesebbet vett a nyelvtan szabályai és a nyelv idiomatikája ellen a szövegösszefüggésben és beszédhelyzetekben elsajátított formaelemek használatakor.

Bármennyire is hihetetlenül hangzik, de több szakember s köztük főleg az *audio-vizuális strukturális-globális módszer* megteremtői (Petar Guberina és Pierre Rivenc) bebizonyították, hogy ha az idegen nyelvet tanulónak nyelvtanilag mindig elemeznie kell azt, amit mond, nem tesz szert arra az önbizalomra, amelyre a beszéd mechanizmusában szükség van, s az eredménytelen és felesleges szellemi erőfeszítés mellett az állandó hibafélelem megakadályozza a folyamatos beszédben vagy írásban.

A strukturális módszertani szemlélet éppen e gátlásból eredő akadályokat akarja elhárítani a nyelv elsajátításának útjából, s ezzel természetesen nem a nyelvtan tanításának fontosságát vonja kétségbe, hanem az izolált formákban és szabályokban adagolt és ilyenformán a kommunikációs funkciójától elszakított és öncélúvá vált lineáris grammatizálást kifogásolja.

A nyelvtan szerves része a nyelvi rendszernek, vagyis funkcionálisan ennek valamennyi szintjével egységet alkot. Nemcsak hogy a nyelv, de egyetlen nyelvi nyilatkozat sem létezhet nyelvtani struktúra nélkül, minthogy nem képzelhető el nyelvtani struktúra sem hangalak, intenzitás, intonáció, ritmus, szemantikai tulajdonság nélkül. Tehát a nyelvtan-tanítás szerves része kell hogy legyen az idegen nyelvi mechanizmus elsajátításának. Éppen ezért a modern nyelvtanítási rendszer mellőzi a nyelvtani kategóriák és szabályok előzetes betanítását, s a szabályok megállapításához szükséges általánosítást csak az ahhoz szükséges alapvető szerkezetű típusok használatában való jártasság után alkalmazza. Ez pedig azt jelenti, hogy a nyelvtant mint a nyelvi mechanizmus elsajátításának elengedhetetlen kellékét nem közvetett úton, szabályokból a struktúrába vezető úton, hanem közvet-

lenül a struktúrából a szabályokig állandóan felfelé ívelő és nyelvi anyaggal gazdagodó körforgásban valósítja meg. A tanuló a nyelvtani alapformákat alkalmazott nyelvtani alapként struktúrákká alakítva kapja, ami lehetővé teszi a nyelvtani formák használatára vonatkozó szabályok induktív elsajátítását, vagyis fokozatosan adagolt strukturális gyakorlatok révén reflexszerű asszimilálásukat.

A nyelvtani alapstruktúráknak tartalmazniuk kell a leggyakoribb és a legfontosabb nyelvtani szabályokat (névragozás, igeragozás, egyeztetés, szórend, mondatrészek legalapvetőbb kifejezési módozatai). Már a legegyszerűbb nyelvtani alapstruktúra is az életnek, egy-egy szituációját tárja a tanuló elé. Megszerkesztésükhöz — konkrét nyelvenként tapasztalható, kevés kivételt leszámítva — nem egy, hanem több szófaj is szükséges. Gondoljunk az ilyenszerű alapstruktúrák nálunk tanított idegen nyelvű megfelelőire, mint: *ősz* (nyár, tél, tavasz) *van*; *én* (te, ő) *tanuló* (tanuló lány, tanár) *vagyok*; *iskolába* (egyetemre, könyvtárba) *járok*; *hol van a pad* (asztal, szék, tábla)? A nyelvtan struktúra-típusokban történő begyakoroltatása természetesen a nyelvtan koncentrikus adagolását kívánja meg. Tehát bármelyik nálunk tanított idegen nyelv esetében már a tanítás kezdeti fokán a nyelvtani gyakorlatokban az ige, főnév, melléknév leghasználatosabb formái mellett helyet kell kapniuk a névmásoknak (főleg személyes-, kérdő- és mutatónévmásoknak). bizonyos hely- és időhatározószóknak, sőt egy kissé haladottabb fokon nem mellőzhetjük a mondatrészeket összekapcsoló kötőszókat sem. Az erősen flektáló, de ugyanakkor prepozícióikban gazdag nyelvek esetében (ilyen az orosz és a német) már a kezdeti szakaszban sem feledkezhetünk meg a prepozíciós alapstruktúra-típusokról.

A nyelvtani alapstruktúrák olyan rendszerét kell kidolgozni, amely a beszélt nyelv leggyakrabban előforduló és legalapvetőbb formáit tartalmazza. Ez fokozatosan adagolható és az egyes jelenségeket bonyolultabb szerkezeti összefüggésben és szóanyagban többször is megismétlő strukturális gyakorlatban kerül feldolgozásra az oktatás folyamán.

Nincs lehetőségünk részletezni a strukturális gyakorlatokat (az érdeklődő a szakirodalomban bő felvilágosítást kaphat róluk). Válaszolnunk kell azonban arra a felmerülhető kérdésre, hogy a strukturális módszertantól javasolt, túlsúlyban induktív nyelvtan-tanítás nem válhat-e a maga módján ugyanúgy öncélúvá, mint amivel a hagyományos deduktív grammatizálást vádolja? Öncélú foglalkozást üzhetünk belőle ugyanúgy, mint ahogy a kiejtés, a szókészlet tanítását is lehet a fő funkciójuktól elvonatkoztatva végezni. Az öncélúság veszélye abban a pillanatban áll elő, amikor a tanítás összefüggés nélküli szó- és mondatanyag felhasználásával folyik, amikor figyelmen kívül hagyjuk a gyakorlati anyag tartalmi elemeit, és szem elől tévesztjük a fokozatosság elvét. Abban az esetben viszont, ha a szakszerűen összeállított strukturális gyakorlatok tartalmi elemeivel reális beszédhelyzeteket teremtünk, és begyakoroltatásukban a lehetőségekhez képest felhasználjuk a nyelvpedagógia valamennyi jól bevált munkaformáját (szemléltető eljárások, párbeszédes gyakoroltatás különböző szereposztással), a nyelvtani órák nemcsak hogy nem lesznek öncélúak, hanem a beszédképesség elsajátításának egyik hathatós eszközevé válnak.