

Kovácsi Mária:

Az alternatív használatra szánt új, kezdő nyelvkönyvről

Az első kérdés, amely felmerülhet: valóban szükség van-e új nyelvkönyvre Intézetünkben. Ha eddig használt nyelvkönyveink történetét - amely egyben módszereinket is jelenti - áttekintjük, meglepő a történet rövidsége. A 60-as évek kezdeti lépéseitől eltekintve - egy németek számára írt magyarkönyv használata, majd a négyhetes orális bevezető utáni "Csak magyarul" és "Tudományokról magyarul", amelyek nyelvtani rendszertől és nyelvoktatási módszerességtől független szövegeket tartalmaztak /mellettük külön nyelvtankönyvet használtunk, melynek egyes - a leíró nyelvtan sorrendjében következő - fejezeteit a tanárnak kellett összegyűjtenie a leckékben felmerülő nyelvtani problémákkal/, - tehát ezektől eltekintve, az első módszeres nyelvkönyvünk az 1968-ban megjelent nyelvkönyv-család, az úgynevezett szürke könyvek voltak. Ezek koncepcionális alapja a strukturalista nyelvtanítási módszer volt. Ezen a módszeren alapult a szürkéket felváltó, azoknál sokkal igényesebb, következetesebb, jelenleg is használt Színes Magyar Nyelvkönyv is. A történet tehát ennyi: ad hoc módszerek, majd strukturalista módszer. Ha azt is figyelembe vesszük, hogy egészen a legutóbbi időkig Intézetünk monopóliuma volt az országban a magyar mint idegennyelv-tanítás kezdők számára, és Magyarországon senki más nem készített komolyan számbavehető ilyen nyelvkönyvet, akkor nyilvánvaló, hogy még igen sokféle módszert lehetne és kellene kipróbálni addig, amíg valaki jogosan mondhatná: nincs szükség új könyvre.

Még egy relatíve homogén csoporton belül - pl. egy magyar iskolai osztály - is igen sokféle nyelvtanuló típus

akad - mindenki ismeri az ide vonatkozó felosztásokat - hát még a mi intézetünkben, ahol évente 60-70 országból, a legkülönbözőbb kulturákból, iskolarendszerekből érkeznek a hallgatók a legkülönbözőbb nyelvtanulási tapasztalatokkal, vagy ilyen tapasztalatok teljes hiányával, illetve a legkülönbözőbb egyéni adottságokkal. Anélkül tehát, hogy egy szót is ejtenénk jelenlegi módszerünk erényeiről és hibáiról - erről is kellene beszélni más alkalommal - világos, hogy nincs egyetlen olyan módszer, amely minden ezen nyelvtanulók számára optimális lehetne.

Ezért van tehát szükség az alternatív tankönyv - illetve módszerhasználatra, amelynek csak szerény, első lépése az, hogy a tanár a csoport igényeit felmérve kétféle könyv között választhasson. Az ideális az lenne, ha a választék ennél sokkal nagyobb lenne.

A sokféle befogadó mellett még egy fontos tényező is szerepet játszik: a tanár személye. A colorádói egyetemen az 1960-as években nyelvészek és pszichológusok, valamint nyelvoktatók egy csoportja kísérletet végzett egy egész évfolyam diákjaival. Scherer - Wertheimer: Egy pszicholingvisztikai kísérlet az idegennyelv-tanításban /1964/ c. könyv számol be erről. A kísérletben az - akkor új - audiolingvális módszer eredményességét kívánták összehasonlítani a hagyományos módszerével. A diákokat intelligencia- és nyelvi tesztek alapján egyenlő képességű csoportokra osztották, és két éven keresztül igen sokoldalú és alapos méréseket végeztek minden csoportnál az egyes készségek fejlődésére vonatkozólag. Mivel minden feltételt igyekeztek egalizálni, pl. ugyanannyi technikai felszerelést adtak a kétféle módszerhez, így a tanárokat is igyekeztek egyformán elosztani kor, gyakorlat és - ami itt érdekes - a módszer iránti odaadás szempontjából. A kísérlet végeredménye itt pillanatnyilag nem fontos nekünk,

de az eredménynek volt egy érdekes mellékterméke. Minden olyan csoportnak, ahol a tanár hitt a módszerben, az eredménye jobb volt, mint az olyané, ahol a tanár a másik módszert részesítette volna előnyben. Ez független volt a kétféle módszer eredményességének összehasonlításától.

Tehát a választási lehetőség nemcsak azért fontos, mert a hallgatók különbözőek, hanem egyrészt azért is, hogy a tanár a számára testhezállóbb módszert választhassa, másrészt azért is, mert ha valaki éveken, évtizedeken át ugyanazzal a módszerrel tanít, elkerülhetetlenül megúnja, belefárad, órái elszürkülnek.

Mindezt ezért tartottam szükségesnek elmondani, mert hangsúlyozni szeretném, hogy az új könyv nem az "ez aztán végre jó", hanem a "próbáljunk végre valami mást is" jelszavával lép fel.

Most rátérnék a könyv alapelveinek ismertetésére.

1. A könyv közvetítő nyelvű magyarázatokat tartalmaz. Jelenleg angol, arab és orosz nyelven készül, később a nyelvek köre bővíthető.

A nyelvoktatási szakirodalomban sok vita folyt arról, hogy az idegennyelvi forma közvetlenül kapcsolódhat-e a tanuló agyában a képen, filmen vagy valóságban megjelenő tárgyhoz, fogalomhoz, vagy csak az anyanyelv közvetítésével. A kísérletek azt bizonyítják, hogy a közvetlen kapcsolódás csak a nyelvtanulás előrehaladott stádiumában jön létre, éppen a kezdeti szakaszban, felnőtt nyelvtanuló esetén szinte kizárt. Ha tehát az

anyanyelv közvetítése mindenképpen szükségszerű, akkor jobb, ha ezt mi irányítjuk, mint ha a diák von le esetleg helytelen következtetéseket a látottakból-hallottakból. Beljajev, szovjet pszicholingvisztikus "Az idegennyelv-tanítás pszichológiája" c. könyvében azzal érvel a direkt módszer ellen, hogy tudatosítás nélkül a hallott idegennyelvi kifejezést a tanuló az agyában meglevő anyanyelvi fogalomhoz kapcsolja, és így sohasem jut el az idegennyelvi gondolathoz. Például ha a tanulóval magyarázat nélkül megértetik, hogy u menya jeszty = I have, azt fogja gondolni, hogy u menya - I, jeszty= have. Tehát az idegennyelvi gondolatot kell megértetni. Számomra is nagy tanulsággal szolgált, amikor kéthónapi nyelvtanulás után kiderült egy algériai diákomról, hogy mindaddig azt hitte, hogy az "a" a hímnemű, "az" a nőnemű névelő, mivel a magyarázatnál úgy látszik, éppen nem figyelt, vagy nem volt jelen, és magától nem vette észre az egyszerű szabályt. Így hónapokig nagy fáradtsággal minden szóval megtanulta, hogy melyik névelő áll előtte.

Úgy hiszem, a könyv közvetítő nyelvű magyarázatai sok felesleges találgatástól kímélik meg a tanulókat, sok nehézkes magyarázgatástól a tanárt, aki az így felszabaduló időt gyakorlásra fordíthatja.

2. A könyv kommunikáció-központú. Gyakorlatilag azt jelenti, hogy mindig egy adott szituációból, párbeszéd-ből, később szövegből indul ki, azt magyarázza meg, majd abból vonja le a szükséges szabályokat, melyeket ez után gyakorol. Tehát ellentétben a strukturalista nyelvtanítás sorrendjével, amely először megtanítja a struktúrát, és azután mutatja be a struktúra használatát, vagyis a "Hogyan mondjuk?" kérdésétől jut el a "Mit mondhatunk

így?" kérdéséig, a kommunikációközpontú módszer először a "Mit mondjunk?"-ot veti fel, és azután a "Hogyan is mondjuk ezt?"-et, ami a gondolkodás természetes sorrendjét követi, amelyben a gondolat megelőzi a megjelenési formáját. /J.W. Oller gondolatát idéztem "Nyelv, kommunikáció, második nyelv-tanulás" c. cikkéből./

Hallgatóink magyarországi életében is ez a szükségességi sorrend. Mondani akar valamit, és felmerül a kérdés, hogyan mondja. Semmire sem megy azzal, ha strukturákat tud, és meg kellene keresnie a lehetőséget, hogy használhassa őket.

Intézetünkben sokáig divatos nézet volt az, hogy mivel elsődleges célunk annak gyors elérése, hogy a hallgató szaktárgyait tanulhassa - ez persze igaz -, semmibe vehetjük a mindennapi kommunikáció igényeit, majdcsak elboldogul a hallgató valahogy.

Ez a nézet nemcsak antihumánus, de az említett elsődleges cél elérése szempontjából is teljesen megalapozatlan. A tanulás pszichológiájának alaptétele /Hull óta/ ez: teljesítmény = képesség + motiváció. Hallgatóink képességei változók, nem befolyásolhatjuk őket, de a motivációjuk - szerencsénkre - igen magas szintű: az eredeti nyelvterületen élnek, azonnali, sürgős szükségletük az, hogy használhassák a nyelvet. Ha a mindennapi kommunikálásra való motiváltságukat nem elégítjük ki, nem tanítjuk meg azonnal azokat a nyelvi formákat, amelyek a legegyszerűbb, legszükségyszerűbb mondatok alkotásához kellene, magunk alatt vágjuk a fát. A hallgató nehezen tud a távoli célra - egyetemi tanulmányok - koncentrálni, az akarát

állandó szándékos erőfeszítésére van szükség a tanulásban, amely pszichológiailag gyenge motivációt jelent, és a motiváció gyengülésével a teljesítmény-szint is csökken, így elsődleges célunkat sem érjük el.

A világ nyelvoktatóinak - akik saját nyelvterületükön idegen nyelvet tanítanak - legnagyobb problémája a motiváció állandó fenntartása. Nekünk kezünkben van ez a hatalmas eszköz, élnünk kell vele.

3. A könyv a különböző nyelvtanuló-típusokra való tekintettel többféle módszert kombinál.

Részletes, alapos nyelvtani magyarázatokat ad, azokat tartva szem előtt, akik a nyelvet szerkezete oldaláról tudják megragadni, és minden nyelvi szerkezet bemutatására mondatmodelleket ad, azokra való tekintettel, akik a modellek megtanulásával lesznek képesek analóg mondatokat alkotni.

4. A könyv koncentrikus felépítésű, tehát nem merít ki egy-egy, a leíró nyelvtan szempontjából egységes témakört, hanem abból csak annyit tanít, amennyi az adott téma feldolgozásához szükséges, és később visszatér a témára. Erre a nyelvtan sorrendi kérdéseinél még visszatérek.

5. Olyan nyelvi szituációban mutatja be az egyes nyelvtani témákat, amelyben ezek használata feltétlenül szükséges, tehát az adott párbeszéd vagy szöveg nyelvtana és lexikája szerves egészet alkot. Így mindkettő jobban rögzül. Egy hallgatóm - még a szürke könyv tanítása idején - panaszkolt, hogy szótárt akarván vásárolni, nem tudta, hogyan kérje az üzletben, és szégyenkezve fogalmazott egy

általán nagyon primitívnek ítélt kérdést: "Van magyar-angol szótár?" - Hogy kellett volna mondani ezt? - kérdezte tőlem, és nagyon meglepődött annak hallatán, hogy: "Igy." Ezt a kérdés-formát ugyanis tanulta, más helyzetben /pl: Van szék a tanteremben?/, de honnan tudhatta volna, hogy ezt szokták kérdezni vásárláskor - hiszen jól tudta-érezte, hogy a nyelv szokások halmaza. Ha tehát az a cél, hogy a hallgató kommunikálni tudjon, a megfelelő nyelvi formákat a megfelelő szituációban kell tanítani. Ha a birtokos személyragozást az "Ez az én könyvem!" - féle mondatokon tanítjuk, a birtoklás gondolata nem szükségszerűen merül fel az asztalon fekvő könyv láttán. Lehetne azt is mondani róla: Itt egy könyv. Vagy: Egy könyv fekszik az asztalon. Egy lábról viszont ritkán lehet beszélni a tulajdonos említése nélkül, vagy egy báty sem sokat jelent, ha nem tudjuk, kinek a bátyja. A testvérnevek, rokonságnevek tehát vonzzák a birtoklás nyelvtani témáját. Ezért a könyv nagy súlyt helyez a nyelvtan és lexika egyeztetésére.

6. Csak olyan nyelvtani formákat tartalmaz a szöveg, ami már ismert, vagy ami az adott lecke nyelvtani anyaga. Ez az elv eddigi könyveinkben is érvényesült.

7. A nyelvtani anyag sorrendje is koncepcionális kérdés. Előre kellett kerülnie minden olyan nyelvi formának, ami az azonnali, egyszerű beszélgetésekhez nélkülözhetetlen, és későbbre maradnia a ritkábban használt formáknak. Ezért a könyv igével indít, és igen hamar megtanítja /a 3. leckében/ a tárgyat és a tárgyas ragozást is. Ha ez későbbre marad, a diák feltétlenül rossz mondatokban kezd

beszélni - honnan sejthetné a magyar nyelv eme páratlan sajátosságát? - és mindannyian tudjuk, hogy a rosszul rögzült beszédszokások korrekciója a legnehezebb dolog.

Mint hogy a könyv koncentrikus felépítésű, egy témánál sem törekszik a teljességre. Nem egyszerre tárgyalja pl. a helyhatározórendszert, figyelembe véve, hogy a ragok használata gyakoribb, mint a névutóké, és a ragokon belül is gyakoribb a -ban, -ben és -n, -on, -en, -ön, mint a -nál, -nél /amely gyakrabban használatos más jelentésekben, mint a helymeghatározás /. A nominális mondatok közül pl. a "Mi ez? Mi az?" kérdés, amely a nyelvtanulás szituációjában nagyon szükséges, megjelenik korán /a 2. leckében/, de nem merítjük ki a nominális mondat minden lehetőségét. Tehát pl. a "Milyen a ?" típusú kérdés, különösen pedig a "Melyik vmi milyen" - féle mondatok későbbre maradnak. A "Ez a vonalzó új, az a vonalzó régi" - féle minősítések nem tartoznak az alapvető kommunikáció legsürgősebb elemei közé. A mutató névmásra például ötször tér vissza a könyv. Névutóval kapcsolt formája pl. nehézkes és egy ideig könnyen nélkülözhető. Az "A mögül a szekrény mögül jön ki a kutya, amelyik az ablak mellett áll." - típusú mondatot bizonyos nyelveken /pl. franciául/ egy mondatnál ki sem lehet fejezni. Az utolsó leckéig - ahol végül ezt is megtanulják - az e könyvet tanulók nyugodtan mondhatják két mondatnál /amire a franciák halálukig kénytelenek/.

Az összetett mondatok is beszédbeli gyakoriságuk sorrendjében jelennek meg. Az "az..., hogy; azt, hogy; akkor....., ha; akkor....., amikor" szerkesztésűek gyakoriak, tehát előbb következnek. A ritkább és nehéz

kijelölő jelzői mellékmondatok /abban a vmi-ben, amelyikről stb./ később. Amikor egy-egy téma teljessé válik, akkor rendszerezük. A tárgyas ragozás alapesetei - mint említettem - igen korán megjelennek. Minden további esetnél, pl. a birtokos személyragos szavak, sorszámnevek stb. tanításakor újra visszatérünk arra, hogy ezek is határozott tárgyak. Amikor minden olyan grammatikai elem ismert már, amely határozott tárgy lehet, akkor következik a rendszerezés /17. lecke/.

A felszólító mód pl., amely a magyar csecsemők első mondataiban szerepel: Add ide! Gyere ide! - nem maradhat olyan későre, mint az eddigiekben, mert akadályozza az alapvető kommunikációt. Természetesen nem állítom, hogy ez a gyakorisági vagy sürgősségi sorrend tökéletes, hiszen nem statisztikai adatokra, csak a tapasztalatokra és a józan észre épül.

Az egész tartalomjegyzéket itt nem tudom közölni, a példákkal csak jellemezni kívántam az elgondolást. Megjegyezném még, hogy a szórendre a könyv igen nagy súlyt helyez. A mondatmodellek nagy része az adott új nyelvtani szerkezet szórendjét mutatja be, különös tekintettel az ún. nyomatéktalan mondat szórendjére.

A leckék felépítése a következő: Minden lecke egy párbeszéddel kezdődik, később szöveg is van mellette. Ezek úgy, mint az orvosi szakirányú könyvben, mindig a baloldali lapon helyezkednek el, mellettük jobboldalt van a szöveget és a szöveg azonnali megértését elősegítő nyelvtani magyarázatok mindhárom nyelven. Ezt a hallgatónak már előre el kell olvasnia, de az órán is nézheti, ahol főleg nem a szöveg magyarázása folyik, hanem olvasása, helyes kiejtése, gyakorlás, a párbeszéd eljátszása.

Tanári magyaráza: csak akkor szükséges, ha a könyv magyarázata mégsem bizonyult kielégítőnek, szintén háromnyelvű magyarázattal kísérve. Ennek szemléltetését, gyakorlását szolgálja a következő fejezet: a mondatmodellek. Ezt követik a gyakorlatok.

A könyvet egy külön lexikai és beszédgyakorlatok c. könyv fogja kiegészíteni, Aranyi Krisztina és Déri Zsuzsa készíti. Erre azért van szükség, mert a könyv lexikája nem tematikus. Minthogy a szövegek nyelvtana kötött, és velük szemben alapvető követelmény volt, hogy életszerűek, mesterkéletlenek legyenek, nem volt megoldható, hogy minden szükséges lexika is leckénként előre tervezve bekerüljön a szövegekbe. Úgy értem, hogy egy életszerű párbeszédben nem szokták a fürdőszobában levő tárgyakat tételesen felsorolni, bár ezekre a szavakra szükség van. Így ezeket a szokásos és szükséges lexikai köröket: az étkezés, öltözködés, a betegségek stb. egy-egy külön, az egyes leckékhez igazított nyelvi szintű lexikai lecke tartalmazza, amely ezeket a szavakat és a könyv szavait annak adott nyelvtani szintjén gyakorolja. Ez a kiegészítő könyv nem lesz közvetítő nyelvű, a szavakat rajzok mutatják be.

Mindehhez már csak annyit szeretnék hozzátenni, hogy ez a könyv egy átdolgozás. Az eredeti, francia közvetítő nyelvű magyar nyelvkönyv a Tankönyvkiadó megrendelésére készült a Tanuljunk nyelveket sorozat új változatához. Magyar részét én írtam, francia részét dr. Ginter Károllyal közösen készítettük, még nem jelent meg. Az intézeti célra való átdolgozásra azért került sor, mert amikor az új könyv igénye felmerült, szakcsoportunkban nem akadt szabad kapacitás egy teljesen új könyv készítésére. Személy szerint azt remélem, hogy később a meglevőkhöz majd harmadik és további alternatívák járulnak.

Irodalom:

Scherer, George - Wertheimer, Michael: A psycholinguistic experiment in foreign-language teaching - Mc Graw Hill Book Company, 1964.

Belyayev, B.V.: The psychology of teaching foreign languages - Pergamon, London. 1963.

Pimsleur, Paul - Quinn, Terence: The psychology of second language learning - Papers from the second international congress of applied linguistics - Cambridge. University Press. 1971.

Leontyev, A.A.: Pszichológusvizsgálat és nyelvtanítás - Tankönyvkiadó, 1973.

Bárdos Jenő: Nyelvtanítás: múlt és jelen -. Magvető K. Gyorsuló idő. 1988.

Nagy Ilona:

A külföldi hallgatókkal való kommunikáció néhány sajátossága az oktatási folyamatban

Az oktatás interakciós szempotú megközelítése főleg a hatvanas- hetvenes évek reformpedagógiai irányzatainak megjelenésével került előtérbe, habár természetesen mindig voltak oktatók, akik a non-direktív módszereket részesítették előnyben, és a magyarázatra koncentráló oktatói stílus mellett a hallgatók által önállóan végzett ismeret-