

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar

A nyelvtanulás sikerében és kudarcaiban közrejátszó tényezők vizsgálata

Szakdolgozat

Témavezető:
Kis Tamás
Adjunktus

2006. december 15. Debrecen

Készítette:
Kovács Edina
V. magyar
LU91TV

Tartalomjegyzék

Bevezetés.....	4
I. A legismertebb nyelvtanulási módszerek a történelem során.....	10
II. A mai magyarországi nyelvtanítás helyzete, kérdései és problémái.....	26
1. Az jó idegennyelvi oktatás szükségességéről.....	26
2. Idegennyelv-tanítás óvodás- és kisiskolás korban.....	27
3. Középiskolai nyelvtanítás.....	30
4. A nyelvtanulás hatékonyságát befolyásoló tényezők.....	34
5. A “szabad nyelvválasztás”; az angol térhódítása.....	35
6. Célok, követelmények a nyelvtanításban.....	37
7. A kérdőív.....	38
7.1. A kérdőív célja.....	38
7.2. A válaszadók.....	39
7.3. A kérdőív.....	39
7.4. A kiértékelés.....	39
7.5. Az eredmények.....	39
7.5.1. Néhány adat a kitöltő személyekről	39
7.5.2. 1. kiértékelési szempont: Válaszok, vélemények az iskolára vonatkozóan.....	41
7.5.3 2. kiértékelési szempont: A tanár személyét érintő vélemények, eredmények.....	41
7.5.4 3. kiértékelési szempont: Személyes hozzáállás, körülmények.....	42
7.5.4.1 Tanulótípusok.....	42
7.5.4.2 Különböző területek, készségek fejlesztése.....	44
7.5.4.3Speciális nyelvtanulási szokások.....	45
7.5.4.4Bátorság és magabiztosság idegen nyelven.....	46
7.5.4.5Érzések és motiváció.....	47

7.5.4.6. Előző nyelv tanulásából nyert tapasztalatok.....	49
IV. A “nyelvérzék”.....	50
1. Fonetikai kódolási képesség.....	51
2. Nyelvtani érzékenység.....	52
3. Fejlett memória.....	53
4. Induktív nyelvtanulási képességek	55
V. Befejezés, Hasznos tippek nyelvtanulóknak.....	56
Bibliográfia.....	60
Függelék (A kérdőív).....	64

Bevezetés

Az idegen nyelvek oktatásának jelentőségét aligha kell hosszasan bizonygatni. Már-már közhelyszámba megy, hogy kis ország, kis nép vagyunk, amelynek nyelvét (etnikai) határainkon túl számottevő mértékben nem ismerik és nem tanítják, következésképpen –legyen szó akár éppen turizmusról és személyes kapcsolatokról– a nemzetközi színterekre történő eredményes kilépésünknek elengedhetetlen feltétele a megfelelő szintű idegennyelv-ismeret. Különösen igaz ez, mióta az Európai Unió tagjai lettünk. Az Európai Unió aktívan ösztönzi polgárait más európai nyelvek elsajátítására, egyrészt az egységes piacon belüli szakmai és személyes mobilitás, másrészt a kultúrákon átívelő kapcsolatok és a kölcsönös megértés elősegítése érdekében. Az Unió ösztönzi továbbá a regionális vagy kisebbségi nyelvek használatát, amelyek ugyan nem számítanak hivatalos nyelvnek az EU-ban, de mintegy ötven millió lakos beszéli ezeket a tagállamokban, és mint ilyenek, kulturális örökségünknek is részét képezik.

Az, hogy több, mint egy nyelven értsünk és ki tudjuk magunkat fejezni –ami mára a Földön élők többsége számára mindennapi gyakorlat– minden európai polgár által elsajátítandó, a boldogulást segítő képesség. Más nyelvek tanulása, a más nyelveken történő kommunikáció mindenkit arra bátorít, hogy nyitottabb legyen más emberek, azok kultúrája és szemlélete iránt; javítja a megismerési képességeket, megerősíti a tanulók anyanyelvi készségeit is; végül pedig lehetővé teszi, hogy előnyt kovácsoljunk annak lehetőségéből, hogy más tagállamban dolgozzunk vagy tanuljunk. Európa kapui számunkra is megnyíltak, szabad a piac, a munkaerő-áramlás. És ezt sokan ki is használják. Manapság sokat hallani magyar és lengyel fiatalokról, akik Londonba mennek "szerencsét próbálni". Van, akinek "bejön", sokan vannak azonban olyanok, akik pár hét vagy hónap után éhesen, fáradtan hazatérnek. Hogy mi volt a baj? Többen úgy indulnak neki az útnak, hogy nem beszélik a nyelvet, az angolt. Úgy gondolják, szerencsét próbálnak, hátha "bejön". Sajnos azonban legtöbbször "nem jön be". Még ha találnak is állást valahol, ahol nem követelnek aktív nyelvtudást, azt megtartani és előrelépni az adott nyelv legalább alapszintű ismerete nélkül lehetetlen. Egyszerűen nem kerülhetjük ki, hogy tudjuk a nyelvet.

A tapasztalatok és statisztikai adatok szerint „egynyelvű ország” vagyunk. Magyarországon az idegen nyelvet beszélők aránya – amely az 1990. évi 9 százalékról 2005-re 23 százalékra nőtt – kevesebb mint fele az uniós átlagnak. A két leggyakoribb idegen nyelv– az európai országok többségéhez hasonlóan– az angol és a német (11-12 százalék), ezt az orosz követi. Érdekes, hogy a lakosság több mint fél százalékának idegen nyelv a magyar. Az érettségizettek 30 százaléka tud anyanyelvén kívül egy, további 15 két vagy annál több nyelvet; az egyetemet, főiskolát végzettek közel kétötöde beszél anyanyelvén kívül legalább egy másik nyelvet is. A fiatalabb generációk (15-39 évesek) idegennyelvtudása az átlagosnál nagyobb (36 százalék). A Magyar Tudományos Akadémia és az Eötvös Loránd Tudományegyetem Kommunikáció-elméleti Kutatócsoportja a közelmúltban végzett reprezentatív felmérést a 14 éven felüli magyar lakosság körében az idegen nyelvi ismeretek elterjedtségéről és szintjéről. A vizsgálat szerint e populációnak csupán 11,8 százaléka vallja, hogy legalább egy idegen nyelvet ismer szóban és írásban. A csak középiskolai végzettségű megkérdezettek körében ez az arány mindössze 10 százalék, ami a közoktatásban folyó jelenlegi idegennyelv-oktatás

csekély hatékonyságát mutatja. (Deményné 2006) Bizonyos, hogy a nyelvoktatás terén tapasztalható hiányosságok átfogó nyelvoktatási reformokat tesznek szükségessé.

Az Európai Unióhoz való csatlakozás komoly feladat elé állítja Magyarországot. Az EU Fehér könyvének "IV. Negyedik általános cél" című fejezete tartalmazza a hazánkban ma még irreálisnak tűnő ajánlást, a három európai nyelv elsajátítását. (Molnár 2001) Kifejti, hogy több európai nyelv ismeretére van szükség ahhoz, hogy az EU-polgárok kihasználhassák a határok nélküli egységes piac adta lehetőségeket mind szakmai, mind egyéni szempontból. "A többnyelvűség hozzátartozik mind az európai tudathoz [...], mind a tanuló társadalomhoz. Ezt az elvet támasztotta alá az EU Oktatási Miniszteri Tanácsa, amikor 1995. május 31-i határozatában leszögezte: [...] mindenkinek lehetőséget kell adni arra, hogy az anyanyelvén kívül legalább két EU-nyelven megtanulhasson kommunikálni és ezt a képességét fenntarthassa." (Bognár 1997)

Az Európai Unió ajánlásai az idegen nyelvek oktatásával kapcsolatban –az Európa Tanács koncepciójával egybehangzóan– a következők:

1. A mindenki számára elérhető nyelvtanulás, amely valamennyi európai állampolgár joga és szükséglete.

2. A nyelvtanulás életmóddá kell váljon. Gyakorlati készségeket kell fejleszteni, amelyek nélkülözhetetlenek a mindennapi élethelyzetekben való sikeres kommunikációhoz.

3. A tanuló érdekeit kell elsősorban szem előtt tartani. Az idegen nyelvek tanításánaka nyelvtanuló igényein, érdeklődésén, egyéni képességein és a számára elérhető ismeretszerzési forrásokon kell alapulnia. (BognárII 1997) A mai magyarországi idegennyelv-oktatás helyzetét tekintve kétséges a felsorolt ajánlások megvalósíthatósága. Ennek oka egyrészt valószínűleg az idegennyelv-tanítási módszerek nem megfelelő ismeretére, illetve alkalmazására, másrészt a hazai iskolai tanítás hagyományaira vezethető vissza. Az első pont, a "mindenki számára elérhető nyelvtanulás, amely valamennyi európai állampolgár joga és szükséglete" jelen pillanatban nem biztosított. Ha lenne elegendő nyelvtanár és adottak lennének a szükséges anyagi feltételek, a fent nevezett elképzelés még akkor sem lenne azonnal megvalósítható. Ugyanis nálunk a nyelvórák többségét még mindig nem a kommunikatív szemlélet, hanem a régebbi módszerek alkalmazása jellemzi. Feltételezhető, hogy jelenleg a magyarországi nyelvtanárok többsége még mindig a nyelvtani-fordító (azaz a legrégebbi) módszerrel tanítja a modern idegen nyelveket, és ezért csak részben a tanárképzés felelős. A jelenlegi nyelvtanár-(tovább)képzés minősége ugyanis alapot ad arra a feltételezésre, hogy az újabban nyelvszakos diplomával a felsőoktatásból kikerülő tanárok már a kommunikatív szemlélet szerint fognak tanítani. Azonban amíg Magyarországon az ún. nyelvvizsgacentrikus felfogás él (mely szerint az tud egy nyelvet, akinek van róla "papírja", akinek pedig nincs, annak "nem hiszik el", és sokszor esélyt sem adnak a bizonyításra, holott tudjuk, hogy a nyelvvizsga nem (mindig) a valódi nyelvtudást méri), addig hiába világos a nyelvtanárok számára, hogyan *kellene* tanítani, bizonyos esetekben arra kényszerülnek, hogy elővegyék a régi, magoltató, de 'haladós' módszert, hiszen a nyelvtanulókat a körülmények arra készítetik, hogy minél hamarabb nyelvvizsgapapír legyen a kezükben. Azt nem kérdezi senki, hogy szeretik-e (még) és vajon valóban tudják-e a tanult idegen nyelvet. Pedig az uniós második pont teljesítéséhez, miszerint "a nyelvtanulás életmóddá kell váljon"valamint hogy "gyakorlati készségeket kell fejleszteni, amelyek nélkülözhetetlenek a mindennapi helyzetekben való sikeres

kommunikációhoz", valóban a kommunikatív szemlélet módszereit kellene alkalmazni a nyelvórán. A harmadik európai pontot azonban, mely szerint "a tanuló érdekeit kell elsősorban szem előtt tartani", ill. hogy "az idegen nyelvek tanításának a nyelvtanuló igényein, érdeklődésén, egyéni képességein és a számára elérhető ismeretszerzési forrásokon kell alapulnia", sajnos még a kommunikatív szemlélet sem veszi figyelembe. Ez a pont már nem oktatásmódszertani, hanem általános pedagógiai kérdés. A személyiségközpontú nyelvtanulást az 1970-es évek módszerválságának idején, a kommunikatív szemlélet kialakulása előtt azok a kísérletező kedvű "módszerújítók" (pedagógusok, pszichológusok, szociológusok, nyelvészek) alapozták meg, akik érezték azt a bizonyos "űrt" a sok módszerben, technikában, eljárásban, melyek között elveszett maga az egyén. Olyan nyelvtanítást kívántak kidolgozni, amely a tanuló egyéniségét állítja a tanulás középpontjába, és ennek megfelelően alkalmazza nyelvoktatási eljárásait. Az így létrejött "alternatív" módszerek –hiányosságaikkal együtt– sok újdonságot és egyfajta szemléletváltást hoztak az idegennyelv-oktatásba. E módszerek rendkívül változatosak, és igazán felfrissülést jelentenek a nyelvoktatásban. Hogy mik a jellemzői e módszereknek, és hogy hogyan segítik idegennyelv-tanulásunkat, arra dolgozatom egy későbbi fejezetében szeretnék kitérni.

A kulturálisan sokszínű Európai Unió 25 tagországában 20 hivatalos nyelvet használnak, és mintegy 60 egyéb, őshonos vagy más nyelvet is beszél a lakosság (holland, katalán, baszk, galíciai, luxemburgi, máltai, cigány stb.). Az országok helyzete hagyományaikból, történelmükből adódóan eltérő, és néhány államban a lakosság eleve többnyelvű. Az európaiak többségének anyanyelve hazája államnyelveinek egyike. Érdekesség, hogy a magyar és a portugál lakosság lényegében teljes egészében hazája államnyelvét jelölte meg anyanyelveként. A Szlovákiában élők egytizede tekinti magát magyar anyanyelvűnek.

Az uniós állampolgárok 56 százaléka beszélt anyanyelvén kívül 2005-ben egy, 28 százalék két, 11 százalék legalább három idegen nyelvet. Az idegennyelvtudók aránya 2001-től 9 százalékponttal nőtt. Európa-szerte legelterjedtebb idegen nyelv az angol (38 százalék), a német és a francia (14 százalék). Ezeket a spanyol és az orosz követi (6-6 százalék). Az anyanyelv és az idegen nyelv használata alapján az unió lakosságának 51 százaléka angolul érti meg egymást, 32 százaléka németül, 26 százaléka franciául, 15-16 százaléka olaszul és spanyolul, 10 százaléka lengyelül, 7 százaléka oroszul. Dél-Európában és ott, ahol a nagy európai nyelvek valamelyike államnyelv, általában szerény az idegennyelv-ismeret, például a törökök 5, az írek 13, az olaszok 16 százaléka beszél anyanyelve mellett legalább két nyelvet. (Deményné 2006)

Van lemaradásunk az európai átlaghoz képest, amit mihamarabb pótolnunk kell. Az EU lakosságának 56 százaléka tud idegen nyelven kommunikálni, de vannak olyan országok (pl. Luxemburg, Hollandia, Dánia és Svédország), ahol csaknem mindenki képes társalogni egy idegen nyelven. A Gallup Intézet felmérése szerint a közép-európai országok polgárai közül a magyarok használható nyelvtudása csak a bolgárokéhoz és a törökökéhez képest jobb, azaz a magyarok csupán 25 %-a képes a saját bevallása szerint legalább 1 idegen nyelven megértetni magát. Ennek az eredménynek hazánkat illetőleg leginkább a korábbi, még 15-20 évvel ezelőtt is meglévő rossz nyelvtanítási szemlélet volt az oka, mely során kizárólag nyelvtan- és fordításközpontú klasszikus módszerrel oktatták az idegen nyelvet. Napjainkra meglehetősen átalakult ez a helyzet. Az idegen nyelv tanításában egyre inkább előtérbe kerültek a beszéd és a kommunikációs készségek

fejlesztésének feladatai, a nyelvoktatás célja pedig a mindennapi életben jól alkalmazható nyelvtudás lett. Az Európai Unióhoz való csatlakozásunk során fokozottabban megtapasztalhattuk, hogy az emberek, népek, kultúrák közeledésének alapja a kommunikáció. Multikulturális világunkban mára a mindennapi élet is számtalan olyan helyzetet teremt, amelyben nyelvtudás nélkül nem vagy csak alig lehet boldogulni, ezért az idegen nyelvek ismeretének ma igen magas a társadalmi értéke, hiszen a hasznossága egyértelmű. (Deményné 2006)

Mindezek kapcsán megállapíthatjuk, hogy a korszerű és igazán sikeres nyelvtanulás során meg kell ismernünk az adott nyelvet beszélő népek művészetét, irodalmát, mindennapi kultúráját, hogy a mai kor igényeinek megfelelő, jól hasznosítható nyelvtudással rendelkezünk.

A célok ismeretével felvetődik a következő kérdés, hogy mikor kellene elkezdni a felnövekvő ifjú nemzedék idegen-nyelv tanítását. A válasz egyszerű: minél hamarabb. Ez mind tapasztalati úton, mind tudományosan bizonyított. Az ember hangképző képessége hatéves koráig a legjobb, addig képes bármilyen nyelv tökéletes fonológiai elsajátítására. Ez alapján világos, hogy milyen fontos a szerepe az idegen nyelvek tanulásában a kisgyermekkor két legfontosabb helyszínének, melyek a család és az óvoda. Dolgozatomban részletesen is ki szeretnék azonban majd térni e tényezőkre, nevezetesen az óvoda, majd később az iskola, vagyis az intézményes nyelvtanítás színhelyeinek szerepére a nyelvtanulásban, valamint a családdal együtt más olyan tényezőket is számba veszek majd, amelyeknek kulcsfontosságú jelentése van abban, hogy a nyelvtanulás során sikereket vagy kudarcokat érünk-e el inkább.

Magyarországon az idegennyelv-tanulás színterei, elsősorban az iskola, ezenkívül nyelvtanfolyamok, magántanár-fogadás, idegen anyanyelvű beszélővel való intenzív kommunikációs kapcsolat. A nyelvtudást az európaiak kétharmada az iskolában szerezte, ezen belül a középiskolában sajátította el a nyelvet 59 százalék, és tudása az általános iskolából származik egynegyedüknek. A magyar általános iskolákban hagyományosan egy idegen nyelv tanulása kötelező. A gimnáziumokban két idegen nyelvet oktatnak. A felsőoktatásban – a speciális szakok kivételével – a nyelvtanítás valójában „melléktárgy”, de a diploma megszerzése nyelvvizsgálóhoz kötődik. A 2004/2005-ös tanévben angolul az általános iskolások 41 százaléka, németül 31 tanult. Ez az arány a középfokú oktatásban 60 és 44 százalék, az egyetemeken és a főiskolákon 16 és 8 volt. Iskolarendszeren kívüli nyelviskolai tanfolyamokra élete során a népesség 14 százaléka járt, magántanárhoz 16. (Medián, 2004) Az iskolán kívüli nyelvtanulásban Európában a magyarországinál jóval nagyobb szerep jut a nyelvi környezetnek és a spontán önképző formáknak: kötetlen beszélgetés, ismétlődő látogatások az adott nyelvet beszélő országban. Magyarországon, ha valaki iskolán kívüli segítséggel szeretné megtoldni nyelvtudását, általában magántanárt fogad, esetleg beiratkozik egy esti nyelvtanfolyamra. Bár ez utóbbi ritkábban fordul elő iskolásoknál, annál inkább népszerű a dolgozó felnőtteknél. Magántanárhoz járni egy adott nyelvből manapság igen elterjedt a diákok között, különösen a középiskolásoknál, azon belül is a gimnáziumban tanulók között. Legtöbbször azért járnak tanárhoz, mert nyelvvizsgára vagy felvételt készülnének, vannak azonban olyanok is, akik egyszerűen felzárkózni szeretnének az osztályban a többiekhez, és erre az iskola nem biztosít lehetőséget. Tanárhoz járni viszonylag megfizethető, de fontos, hogy olyan tanárt találjunk, akinek tanítási stílusa, tudása megfelel az igényeinknek, elvárásainknak. Anyagilag már sokkal megterhelőbb lehet viszont egy nyelvtanfolyamra

való beiratkozás. Ez is attól függ persze, hogy hol van az iskola, milyen szintű képzést ajánlanak, kik a nyelvtanárok, hogy neves-e az iskola. Számtalan tényezőt figyelembe kell venni, amikor egy iskolát kiválasztunk, ezek közül azonban mégis talán a legfontosabb, hogy az oktatás, a tanítási módszer egyéniségünknek, nyelvtanulási stílusunknak megfeleljen. Mert lehet az az óra a legszínvonalasabb és a legsokszínűbb, a legújabb technikai eszközöket használva, ha egyéniségünkéből fakadóan nem tudunk feloldódni a csoportban a tanulás során. Scott 37 éves amerikai férfi. Szomorúan mesélt nekem néhány évvel ezelőtti magyartanulási kísérletéről a Debreceni Egyetem nyári egyetemi kurzusán.

"Azért iratkoztam be a kurzusra, mert magyarul szerettem volna tanulni. Az osztályban már az első órától kezdve beszélünk kellett magyarul. De ez nagyon nehéz volt nekem. A csoportban, különösen az első órán nagyon rosszul éreztem magam, mert úgy tűnt, mindenki többet tud nálam. És ez így is volt, mindegyiküknek volt már tapasztalata a magyar nyelvvel, mégha ez egy kezdő csoport is volt. És a továbbiakban ez így is maradt. Mindig úgy éreztem, hogy a többiek mögött kullogok, hogy mindig én vagyok a leglassúbb, a leggyengébb. Ezért mindig nagyon ideges voltam, hogy ne engem szólítsanak fel, és amikor így volt, mindent elfelejtettem. Ezért már utáltam órára járni, nagyon stresszeltem tőle. Minden önbizalmam elszállt. Ezzel egy időben a főbélőmmel is tanultam magyarul, aki középiskolai magyartanár volt, és szeretett volna angolul tanulni. A vele való tanuláskor soha nem éreztem semmi stresszt. Olyan laza légkörű környezetben tanultunk, hogy teljesen szabadnak éreztem magam, gondolkodhattam. Ha rosszul is mondtam valamit, tudta, mire gondolok, és segített. Tudta, hogy milyen szavakat ismerek, mert ő tanított. Rájöttem hogy sokkal motiváltabb vagyok és sikeresebb a magántanárommal. Úgyhogy egy félév után abbahagytam a nyári egyetemi kurzust. Nem hiszem, hogy ez a kurzus vagy a tanár hibája volt, egyszerűen csak túl sok diák van egy csoportban ahhoz, hogy a kurzus mindenki tanulási stílusához igazodhasson és mindenkinek segítséget jelentsen."

Láthatjuk, hogy mennyire fontos, hogy tisztában legyünk saját személyiségünkkel, tulajdonságainkkal, tanulási illetve nyelvtanulási stílusunkkal ahhoz, hogy a legmegfelelőbb tanulási/tanítási módszert választhassuk ki, amellyel sikert és eredményeket érhetünk el, és nem lesz kudarc a nyelvtanulásunk.

Scott elmondásából kiderül, hogy már az elején érezte, hogy a csoportos nyelvtanulás nagyon kényelmetlen volt számára. Ennek fő oka általában, ami Scottnál is probléma volt, hogy úgy érezte, a többiek előtte járnak, többet tudnak, mint ő, és nem tudta gátlásait levetkőzni előttük. Ez pedig kulcsprobléma az idegennyelv-tanulásban. Elvesztette továbbá motivációját is, nem volt már kedve órára járni, ami szintén egy nagyon fontos tényező. Dolgozatomban szeretnék néhány ilyen nyelvtanulást befolyásoló tényezőt közelebbről megvizsgálni, és azt, hogy ezen tényezők hogyan járulnak hozzá a sikeres nyelvtanuláshoz.

Hogyan lehet a legkönnyebben elsajátítani egy idegen nyelvet? –e kérdésre több ezer éve keresik a választ. A különböző korok szakemberei tucatnyi, egymástól jelentősen eltérő nyelvtanítási módszert dolgoztak ki, ám mind a mai napig nem bizonyított, hogy egy adott metódussal biztosan meg lehet tanulni (vagy bizonyosan lehetetlen megtanulni) egy idegen nyelvet. A fiúk rég nem öröklék apáik nyelvkönyveit, az idegennyelv-tanárok generációról generációra előállnak egy „minden eddiginél gyorsabb, hatékonyabb, könnyebb, szórakoztatóbb” stb. recepttel. Rengeteg új

tankönyv, nyelvkönyv, szótár jelenik meg minden egyes nap. Ahogy Némethné Hock Ildikó és Ötvösné Vadnay Marianna tanulmányában (Némethné-Ötvösné 1998) fogalmaz, a mai magyarországi tankönyvpiac "a bőség kosarát tárja" az érdeklődők elé. A nyelvtudás érték lett, nagy tehát a verseny a nyelvtanulók kegyeiért. De hogyan válasszuk nekünk megfelelő tankönyvet? Hogyan válasszuk ki a saját tanulási stílusunkhoz leginkább illő nyelvtanulási módszert? A rendszeresen feltűnő, majd a süllyesztőbe kerülő módszereket látva érthető, ha a Bárdos Jenő professzor, a Veszprémi Egyetem tanszékvezető egyetemi tanára által írt nyelvpedagógia-történeti szakkönyv már előszavában felteszi a kérdést: beszélhetünk-e bármiféle fejlődésről az idegen nyelvek tanításának történetében? Igen, beszélhetünk. Nyelvtanulásról már az ókori rómaiaknál és görögöknél is hallhatunk akiknek még státuszszimbólum volt görögül illetve latinul tudni. Ezt követően aztán, a századokon át sokan, a legkülönbözőbb okokból és módszerek segítségével tanultak idegen nyelveket. Ezen módszerek azonban néhány nagyobb tendenciában összefoglalhatók. Úgy gondolom, hogy ezen fontos történeti (de mind a mai napig ismert és használt) módszerek rövid bemutatása megfelelő háttérként szolgálhat dogozatomban a nyelvtanulás sikerességében vagy kudarcában közrejátszó tényezők vizsgálatához.

A második fejezetben tehát e történeti és modern módszerekről szeretnék rövid áttekintést adni, és azt megnézni, hogyan vezetett az út ezen ősi, tekintélyelvű módszereken át a mai, modern, tanulóközpontú módszerekig.

A harmadik fejezetben kis magyarországi helyzetképet szeretnék felvázolni. Hogyan tanítjuk/ tanuljuk ma Magyarországon az idegen nyelveket? Az iskolákban a mai nyelvtanárok milyen módszereket részesítenek inkább előnyben? Mely módszerek és megközelítések hatékonyak, és melyek nem? Ezzel kapcsolatban készítettem egy kis - nem reprezentatív- felmérést középiskolások, aktív és "történeti" nyelvtanulók valamint nyelvtanárok között nyelvtanulási/tanítási szokásaikról, módszereikről, tapasztalataikról, eddig elért eredményeikről érdeklődve.

A nyelvtanulást sokan élik meg kudarcként azért, mert nem ismerik saját képességeiket, korlátaikat. Az iskolai idegennyelv-oktatásban pedig nincs arra lehetőség, hogy a tanítás egyénreszabott legyen. Mitől függ, hogy sikeresek leszünk-e a nyelvtanulásban? Ha kudarcot vallunk, az azért van, mert nem fordítottunk elég időt a tanulásra? Vagy nem vettük elég komolyan, esetleg nem jó módszerrel közelítettük meg az adott nyelvet? Létezik-e egyáltalán a sokat emlegetett "nyelvérzék" jelensége? Számít-e az eredményességben a tanuló intelligenciája, esetleg más affektív tulajdonságai? Miért olyan nagy a szerepe a motivációnak a nyelvtanulásban? Röviden összefoglalva, mik azok a tényezők, amelyek szerepet játszanak a nyelvtanítás/tanulás folyamatában, amelyek eldönthetik, hogy sikeresek leszünk-e vagy nem? –ezen tényezőket szeretném vizsgálni a negyedik fejezetben.

Az utolsó, ötödik fejezetben pedig néhány következtetést szeretnék levonni az addigiak alapján, és olyan nyelvtanulási tippeket adni, amik hasznosak lehetnek minden nyelvet tanuló fiatalnak és idősnek. Mik a hatékony tanulás feltételei, jellemzői, hogyan szórakozhatunk nyelvtanulás közben, hogyan előzhetjük meg, hogy az első kudarc után feladjuk, vagy hogy hogyan lehetünk egymás segítségére a nyelvtanulásban. Ilyen és ehhez hasonló tanácsokat gyűjtöttem össze részben tanult, tapasztalt nyelvészek, nyelvtanárok, aktív nyelvtanulók, részben pedig saját nyelvtanulói tapasztalataimból.

I. A legismertebb nyelvtanulási módszerek a történelem során

A nyelvek tanulása, tanulmányozása az ókori Görögországból indult.

Minden jelentősebb civilizáció műveltsége, kultúrája egy központi nyelven, az ország nyelvén fogalmazódik meg, amely többnyire a győztes nép 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 bevést külön nyelvtani listák (például összetett szavak, igék) segítették.

A fáma szerint az ókori egyiptomiak nem nagyon bíztak a tolmácsokban, így a tehetséges ifjakat inkább elküldték abba a legyőzött országba, ahol majd később szolgáltba léptek. Tehát ők maguk mentek el a célországba (ma így mondanánk), és tanulták meg a nyelvet maguktól a nyelv beszélőitől. A cél tehát tisztán a nyelv elsajátítása volt.

A római birodalomnak hódításai során egy akkor már világnyelvvel, a göröggel kellett szembenéznie. Rómában kezdetben a család, majd a fórum és a katonáskodás nevelte az ifjakat. A hódításoktól többen a hagyományokat féltették, de az a tény, hogy Róma világhatalommá vált, elkerülhetetlenné tette egy új műveltséganyag befogadását. Plutarkhosz szerint az első nyilvános iskolát Rómában időszámításunk előtt a III. században nyitották meg, a görög szellem és műveltség beáramlása pedig –Görögország meghódításával– az időszámításunk előtti II. század derekán kezdődött. A vagyonosabb rómaiak görögökkel vették körül magukat, s lassacskán már csak az számított művelt embernek, ki a görög kultúra alkotásai között is járatos volt és legalább alapszinten ismerte a görög nyelvet.

A gazdag római polgárok –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 szkhólé= pihenés, szabadidő). A nevelőfogadás a gyermekek mellé egyébként később is bevett szokás volt a tehetősebb családok körében szerte Európában. A XVIII-XIX. században a magyar úri családok is gyakran fogadtak német "Fraulein"-t, francia "Mademoiselle"-t vagy angol "Miss"-t gyermekeik mellé. És mivel ők a nap legnagyobb részét együtt töltötték (a nevelőnő csaknem második anyaként szolgált), mire a gyerekek 8-10 évesek lettek, már folyékonyan beszéltek az adott nyelvet. (Bori 2004)

Idegen nyelveket a rómaiak tehát főként elsajátítással tanultak, még akkor is, ha az idegennyelvi környezetet gyakran nem egy egész kultúra, hanem egyetlen anyanyelvi tanár jelenléte biztosította. 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. Ez a

fajta eljárás mód mind a mai napig nagyon bevett szokás. Egy idegennyelvi tankönyv elkészítése során ugyanis alapkövetelmény, hogy a gyakorlásra, fordításra szánt szövegek egyszerűek, érdekesek, könnyen érthetőek legyenek. Gondoljunk csak akármelyik mai angol nyelvkönyvre. Legtöbbjük telve van rövid csattanós történettel, amelyekhez érdekes, figyelemfelkeltő képek társulnak. Mindez azért, hogy az olvasó figyelmét a lehető legteljesebb mértékben felkeltsék. Ezen kis szövegek után nagy segítségek azoknak, akik ezeket szókinccsük fejlesztésére, beszédképességük fejlesztésére kívánják felhasználni, és beépíteni már meglévő aktív nyelvtudásukba. Mert hát ez minden idegennyelvet tanuló végső célja, hogy az adott nyelvet érteni és beszélni megtanulja. Ezért olyan nagy a római nyelvtanulási minta értéke és jelentősége, mert egy olyan szóbeliség elsajátítását tűzte ki célul, amely az egész kultúra számára óriási jelentőségű, egy olyan szóbeliség/nyelv, kultúra, szellem elsajátítását, amely a szó művészetét, a verbális intelligencia fejlettségét egyébként is nagy becsben tartotta. A római és ezen keresztül az európai kultúra számára is óriási jelentőségű tehát, hogy a görög nyelv, irodalom, művészetek és tudományok elkezdtek mindenhol terjedni, aminek elzárnyéka és feltétele természetesen a görög nyelv elsajátítása volt.

Középkori nyelvtanítás

Az írástudó birodalommal szemben a középkorban szinte majdnem az egész Európa írástudatlan. Hosszú időre kérdésessé vált, hogy ki győzhet itt: Bizánc, az arab Kelet, vagy a népvándorlás legerősebb törzsei? Ezért is nagyon érdekes, hogy Nagy Károly, aki a frank nyelvet beszélte, mégis a latin mellett tört lándzsát. Udvarában élt az angolszász származású Alcuin, akinek a kisbetűket köszönhetjük (karoling minuszkula). Nagy Károly Aachenben építette ki kulturális központját és egy itteni zsinat már korán kimondja, hogy a székesegyházakban és kolostorokban iskolákat kell építeni, ahol majdan zsoldárokat, írásjeleket, a kalendárium használatát és grammatikát tanítanak. A legmagasabb szintű képzés a kolostori iskolákban folyt, ahol az Alcuin által megerősített hét szabad művészetén kívül filozófiát és teológiát is tanítottak. De hogy hogy tanult egy kisdíák a XV. század körül Magyarországon? Könyvük leggyakrabban a "tabula" volt. A tabula prózában megírt könyv volt, amely a Miatyánkon kívül még más, Istenről és szentekről szóló imádságokat tartalmazott. Ezeket az ismert imádságokon gyakorolták a kisdíákok nemcsak a memorizálást, hanem az olvasást is. Ezeket a kisdíákokat tabulistáknak nevezték. Az elemi iskolákban az olvasástani okos módszerét: a silabizálást tanították, amely valójában betűvetést jelent, de az olvasás mindig megelőzte az írás tanítását. Igen korán elkezdtek a latin-magyar szó párok tanulását is, amelyek tematikus csoportokba illetve párokba voltak rendezve. Az egykorú idegen nyelvű és magyar szójegyzékekből kiderül, hogy az ezeket összeállító rétorok igen kiválóan ismerték a magyar nyelvet is. Voltak már korabeli szótárak is, egynyelvű latin szótárak, ahol a betűrendbe sorolt szavak mellett szinonimákat, nyelvtani és etimológiai magyarázatokat találunk.

Úton az első módszer felé

Egybefüggő, egy célt szolgáló módszerről először a XVIII. század végén, a XIX. század elején beszélhetünk, és ez nem más, mint a nyelvtani-fordító módszer. A korabeli

iskolatörténeti illetve művelődéstörténeti korszakok (skolasztika, reneszánsz, humanizmus, reformáció, ellenreformáció stb.) nyelvtanításának fogásait, trükkjeit, eljárásait, "technológiáját" úgy kell tekintenünk, mint egy olyan módszertani fegyvertár létrejöttét, amelyekből majd később –nem kevés beszűküléssel– a modern értelemben vett nyelvtanítási módszerek kialakultak.

Az elemi iskola arra is jó volt, hogy ráhangolja a latinra a kisdiákot, pontosabban a latin grammatikára, amely minden tudomány kapuja. Ezen időkben a latin nyelvtudás a világ megismerésének valódi eszköze, úgyszólván ha bármi tudományhoz is fogott az ember, tudnia kellett latinul. Ugyanakkor sajátos is volt ez a helyzet, mert a tulajdonképpen holt –de mégsem holt– latinnak a nemzeti nyelvekkel is meg kellett küzdenie. A nemzeti nyelvek küzdöttek a latinnal szemben felemelkedésükért, és így történhetett, hogy néhány évszázad alatt Európa beszélt latinsága csupán írásbeli latinná szűkült. Az anyanyelvet, illetve majdan a modern idegen nyelveket -mai szóval- direkt módon tanították, a latin nyelvet pedig elemzően, fordítással.

Mivel tehát a latin nyelv részben már holt nyelvnek számított, legalábbis ami a beszélt változatát illeti, a tanításban és tanulásban elsősorban a nyelv írott formájával foglalkoztak, olvastak, szótárastak, fordítottak. Ez a könyvcentrikusság ezért már a korai századokban hozzájárult ahhoz, hogy az iskolai nyelvtanítás a társadalmi kommunikáció igényétől elszigetelődjék, távol essék.

A középkori nyelvtanításról eléggé merev képet őrzünk magunkban, elrettent bennünket a táblázatok, előljárószók, felsorolások, ragozások sora, amelyeket emlékezetből kellett felmondani. Megjegyzendő persze, hogy ez a sok ismeret gyakori ismétléssel elért felszínen tartása nagyban segítette a beszédképesség fejlődését. A retorikához formális, a beszédhez funkcionális színezetű nyelvtant használtak. Brinsley 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." (Brinsley 1997) 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.

A XVIII. századig a nyelvtan csak szolgálója annak a nyelvhelyességen és stilisztikai megfontolásokon alapuló tudománynak, amelyet modern szóval fordítástechnikának nevezhetünk. A fordításnak távolról sem az értés gyors ellenőrzése volt a célja (amelyre manapság leginkább használják), hanem a különféle szövegek érto magyarázatától kezdve egészen a művészi gondolat kifejtésének elemzéséig, a külsín észlelésétől az alkotás mélységeinek megértéséig vezetett. Nem véletlen, hogy egyes szövegmagyarázat-típusok szoros kapcsolatban álltak a kreativitást igénylő fogalmazástanítással. A XVI. és a XVII. században írt nyelvtanok valójában mind pedagógiai nyelvtanok, hiszen bőségesen tartalmazznak 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 egyidőben 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. Bath (Bateus) ír jezsuita eredetileg kétnyelvű (latin–spanyol, 1611) nyelvkönyve a szókincstanulásra irányul; a leggyakoribb latin szavakat tartalmazó 1200 szólást közül számozott mondatokban. A mű végén található betűrendes szólista szavai a számok segítségével beazonosított mondatokban értelmezhetőek. Ascham posztumusz könyvében (*The scholemaster* 1570) írja le módszerét, amelyet duplafordításnak 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 megpróbálgoznia 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. Hasonló eredményeket ért el W. Ratke (Ratichius, 1612) aki szintén a fordítást részesítette előnyben a nyelvtanítással szemben. Az elsajátítandó ismereteket a legapróbb egységekig lebontotta, amelyekből egyszerre csak egyet tanított sokszori ismétléssel. Az elemzéssel induktív módon felhalmozott tényeket gyakran más nyelvekkel is egybevetette, egy táblázatban ábrázolta, amely elképzeléssel egy későbbi gyakorlat (több nyelv együtt–tanítása, tandem nyelvtanítás) előfutárává vált.

A legismertebb módszerek

I. A nyelvtani-fordító módszer

Klasszikus vagy hagyományos módszernek is nevezik. Bizonyos elemei fel-felbukkannak a nyelvtanítás történetében. Mint módszer, a XVIII. század végén keletkezett és a XIX. század első harmadában vált egyeduralgódóvá. Közel kétszáz éves uralmának a század végén a természetes és a direkt módszerek vetettek véget.

A módszerben a nyelvtanárnak elsődleges a korrektség, a ragozások és szerkezetek pedig fontosabbak lesznek, mint a folyamatos beszéd; a nyelvtanítás csak szabálymagyarázatból áll; a bemutatás és a begyakorlás között alig van módszertani különbség, a bevésésnek pedig szinte kizárólagos eszköze a biflázás és a mnemotechnikai trükkök. Az osztálytermi munka leglényegesebb eleme a fordítás, ahol az anyanyelv és a célnyelv minden apró részletre kiterjedő, elemző egybevetése hivatott arra, hogy a két nyelv problémái érthetővé váljanak és –az elképzelések szerint– ezáltal ki is küszöbölődjenek.

A nyelvtani-fordító módszer a célnyelv nyelvtanát szabályok ismertetésével magyarázza, a begyakorlás fő formája pedig a kétirányú fordítás. Ilyen munkákat említ Bárdos (1997): *Meidinger*: *Praktische Französische Grammatik* (1783) című műve, amelyben egy-egy rövid nyelvtani pontot kiadós fordítási gyakorlat követ. Meidinger módszerét vette át *Seidenstücker*, akinek nyelvkönyvében (*Elementarbuch zur Erlernung*

der Französischen Sprache, 1811) a szabályok illusztrálására bevezetett mondatok már nem is függenek össze egymással. Szövegei két részre oszlanak, az első részben megadott szabályokat a diák a második rész gyakorlataiban alkalmazza. De említhetnénk ide még más szerzőket is, mint például *Ollendorf*, *Ahn* vagy *Karl Poetz*, akik nyelvkönyveikben legtöbb esetben mesterkéltné mondatokat találunk, aminek nem sok köze van az idiomatikus, élő nyelvhasználatához, ritkán fordultak elő az életben és memorizálni sem volt könnyű őket. Diákjaik általában alig tudtak beszélni, a megszólalás útjába áthághatatlan nyelvtani szabályok szövevénye állt.

Az ilyen tankönyvek szerzői nem sokat törődtek azzal, hogy gyakorlatias és hasznos nyelvi anyag kerüljön a szövegekbe. Már a kezdőknek szóló tankönyvekbe is belevettek klasszikusokat, akiknek írásaiban gyakran régies szavak, ritka irodalmi kifejezések vagy stilisztikai trükkök szerepeltek. A válogatás és a fokozatosság hiánya már a kurzus elején olyan szerkezet- és szókinccsmennyiséget zúdított a tanulóra, amely még a jól motivált diákot is megrettenette.

Valójában a nyelvtan tanítása sem volt sokkal jobb, pedig ezt tartották a módszer erősségének. A latinból eredeztetett hagyományos 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, amelyet nem érdemes tanítani (Bárdos, 1997). Ennek ellenére a nyelvtani-fordító módszer a leíró nyelvtan teljes ismeretét követelte meg. Minél több szabály és kivétel halmozódott fel a diák tudatában, annál kevésbé volt hajlandó elhagyni anyanyelvét. A túltengő elmélet következtében elsorvadt a gyakorlás és a formális módszer egyre inkább nem a nyelvet tanította, hanem a *nyelvről* tanított.

A XIX. század derekára a módszer szinte az egész világon megerősödött. Porosz módszernek is nevezték. Az egyik szerző keserűen így fakadt ki: "Ez a módszer a német oktatás vadhajtsága. Mindent tudunk a dologról, de magát a dolgot nem ismerjük." (Rouse 1925) Tekintve, hogy maguk a tanárok sem ismerték az élő nyelvhasználatot, a fordítás tanításának felső határa a szabályok ismeretéből generálható művi fordítás: tanfordítás. Eközben pedig időközben bebizonyosodott, hogy a szótár használata nem feltétlenül megbízható útja a jelentés átadásának.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a nyelvtani-fordító módszer napjainkban is kiválóan tartja magát. Uralmát egyaránt segítik a fordításcentrikus vizsgák és a nyelvtankönyvhöz, illetve az előírásokhoz kényelemből vagy pedantériából ragaszkodó tanár. A módszer hívei gyakran azzal érvelnek, hogy a nyelv szerkezetek rendszere és világossága csak a rendszer megértéséből fakadhat. Bárdos (Bárdos 1997) szerint "ahol nincs nyelvtan, ott lusta agy van, amely megpróbálja ezt elleplezni, és ez nemhogy segíti, hanem még jobban megterheli a gyermeket, mint a szabály." Morris (Morris 1951) pedig így érvel: "El kell ismerni, hogy van a nyelvtanulásnak egy olyan szintje, amely fölött csak a formális nyelvtan segíti elő a nyelvtudás fejlődését."

A nyelvtani-fordító módszer tehát nem tekinti céljának a teljes célnyelvi kultúrát, ebből csak az irodalom megismerését tűzi ki célul. Ez az irodalmi cél is művi, zárt világban lép színre: az iskolában. Mivel az irodalom olvasása a cél, a nyelvtudás jelentésköre a fordításképessegre szűkül. 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 célnyelven való 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 módszer tantárgycentrikus, 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 beszédkésztség nem csak 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. A módszer egyeduralma a XIX. században mindvégig töretlennek mondható. Hegemóniáját azóta számos módszer hódította el, jelenléte azonban napjainkban is nyilvánvaló, különösen szaknyelvoktatásban vagy vizsvaelőkészítő kurzusokon.

II. A direkt módszer

A direkt módszer követői arra törekedtek, hogy a nyelvet tanuló közvetlenül a célnyelvvel kerüljön kapcsolatba. Igyekeztek tehát kizárni az oktatásból az anyanyelvet, sőt a fordítást is. Ez a módszer sokkal intenzívebb munkát kívánt a tanártól, hiszen a nyelv egyes darabjainak természetű bemutatása nemcsak anyanyelvi szintű nyelvtudást tételez fel, hanem a szemléltetés, kontextusteremtés iránti különleges érzékenységet is.

A direkt módszer bizonyíthatóan a nyelvtani-fordító módszer több mint száz éves uralmának ellenhatásaként jött létre. A módszer kialakulását kétségkívül elősegítette a fonetika ugrásszerű fejlődése, olyannyira, hogy a módszernek sokáig vesszőparipája volt a jó kiejtés. A beszélt nyelv elsődlegességéhez kétség sem férhetett, és valahol a háttérben ott munkált az asszociatív pszichológia és a humboldti nyelvelemzés. A direkt módszer célkitűzése tehát a célnyelvi kommunikáció kialakítása, amelynek központi csatornája a beszéd. Az idegennyelvű gondolkodás kialakítását a jelentés és a célnyelv közötti direkt kapcsolat (vagyis az anyanyelv kizárása) hivatott elősegíteni. A célnyelvi viselkedést a célnyelvi kultúrába ágyazott életmód elsajátításával egyetemben kell elképzelni. Ezért a szemantizálásban kulcsfontosságúvá válik a képek, tárgyak eredetisége, hangulatteremtő ereje, de a tanári színpad más kellékei is, mint pl. a pantomim (a tanár nem magyaráz, nem fordít, hanem bemutat). A 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 (anyanyelvi vagy anyanyelvi szintű) közvetítője; a diák legyen az adott kultúra nagy memóriakapacitással rendelkező rajongója." (Bárdos 1997, 45.o.) A direkt módszer későbbi változatai, már a többi készséget is arányosan fejlesztik, bár a "beszéd primátusa", valamint "a szókinccs magasabb, mint a nyelvtan" elvei, mindvégig megmaradnak. Jóllehet, a diák már nem annyira passzív, mint pl. a nyelvtani-fordító módszerben, és csoportbontás is elképzelhető, a módszertani irányítottság, vezetettség mégis igen magas. A visszacsatolás igen esetlegesnek tűnik és nem formális, amely mögött az az elv húzódik, hogy a diákok a nyelvhasználattal biztosítsák 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 kiejtésitanítás. Mivel a nyelvtan elsajátíttatása induktív, explicit szabályokat nem is alkalmaznak, a módszer gyakran különféle paralingvális trükkök segítségével teszi érzékelhetővé a hibát és ezzel a diákot arra ösztönzi, hogy saját hibáit kijavítsa. A direkt módszer eljárásai között a kérdés-felelet technika, társalgás, tematikus fogalmazáson kívül jellegzetes még a hangos olvasás, a diktálás és a manipulatív értésgyakorlatok (a szöveg értettségét egy rajzzal kell bizonyítani) alkalmazása. Gyakran előfordul, hogy egy adott anyag kiindulópontja egy egyszerű, könnyen elmesélhető, igecentrikus történet, amelynek feldolgozása során –a direkt módszerre oly jellemző módon– a kontextus-teremtés eredetisége a tanári találékonyság függvénye. A direkt módszer metodikai innovációit –bár eltérő mértékben– napjaink nyelvtanítási módszerei is alkalmazzák.

III. Az olvastató módszer

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 anyagot gyűjtöttek össze, 1925 során pedig standard teszteket dolgoztak ki francia, német és spanyol nyelvre. A teszteket 1925 és 1927 között írták meg. Mindemellett több speciális, pl. kétnyelvűségre vonatkozó vizsgálatot is végeztek. Tapasztalataikat A. Coleman foglalta össze 1929-ben (Coleman 1966). Számos kérdésre ugyan nem sikerült megnyugtató választ kapniuk, mégis egy-két általános tapasztalat a következőkben foglalható össze:

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 beszél 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 oktatásszervezés, az ellenőrzés mélysége, a tanítás minősége.
5. Új eljárásokat kell kifejleszteni abból a célból, hogy erősödjön az olvasási készség.

Ez utóbbi megállapítás nemcsak hogy megerősítette, hanem új lendületet adott a már ekkor is létező ún. *olvastató módszernek*, amely virágkorát az Egyesült Államokban és Kanadában ebben az évtizedben élte. Az elképzelés mögött az a gyakorlati megfontolás húzódott, amelyet egyébként a Coleman bizottság jelentése is igazolt, hogy az iskolai óraszám nem elegendő a célnyelv megfelelő szintű elsajátításához. A módszer furcsa kettősséget mutat: egyfelől szűkítő, hiszen csak az olvasási készséget veszi célba; másfelől viszont az olvasás útján jelentős lexikát kíván becsempészni. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a nyelvtani szerkezetek fokozatossága helyett inkább a lexika

fokozatossága kerül előtérbe. Ekkor már napvilágot láttak az első szókincsvizsgálatok, gyakoriság-szótárak, sőt ezzel kapcsolatos módszertani munkák is.

Az olvastató módszer ajánlói, akik különösen az amerikai iskolák körében tartoták alkalmasnak ezt a módszert, a legtöbb esetben megelégedtek a nyelvtani szerkezetek felismerésével és nyelvtani szövegek helyett eredeti, egyszerűsített vagy adaptált történeteket használtak. Ha a történetek kellően érdekesek voltak, és megfelelték olvasóik színvonalának, számos diáknak sikerélmént szerzett az olvastató módszer. Nem intenzív olvasásról van itt szó, amelyet gondos preprálás, szövegmagyarázat kísér, hanem extenzív olvasásról, amely csak a jelentést tartja szem előtt. A szöveget gyakran irányító kérdések vezették be, és többnyire kérdések követték, amelyekre a helyes válasz az értettségét igazolta.

A harmincas évekre a módszer finomodott, s a beszéd és írás halogatása helyett inkább bevezették a gyorsolvasás technikáit a következetes szókincs-kontroll megtartása mellett. Bár ez a módszer valamikor nálunk is népszerű volt, maga az intenzív olvasás gyakorlatilag az egész magyarországi idegennyelv oktatásból hiányzik.

Tehát az olvastató módszer klasszikus formájában (1920–40) nem tiltották meg az anyanyelv használatát, hanem az úgynevezett belső beszéd kialakítására törekedtek, amelyet fontos lépésnek tartottak az olvasott szöveg megfelelő értéséhez vezető úton. Gyakran alkalmazzák az anyanyelvi olvasástanítás különféle fogásait is. Gondosan szétválasztották az analitikus és szintetikus olvasásra szánt szövegeket, bár a fokozatba állítás kritériumaként mindkettőnél a szókincskontroll szerepelt. Az olyan országokban, ahol nincs meg a lehetősége annak, hogy a nyelvet tanulók a célnyelvi kultúrába (például rádió, televízió stb.) elmerülhessenek, a célnyelv használóival beszélgethessenek, a szókincs fejlesztésének, megerősítésének, megtartásának szinte egyedüli módja az olvasás.

IV. Az intenzív módszer

Furcsa módon a második világháború mozgatta meg a nyelvtanítás állóvizeit és radikális változásokat hozott, különösen a kevésbé tanított nyelvek területén. Tekintve, hogy a hadseregnek szüksége volt helyi nyelveket ismerő emberekre, a következő igények merültek fel: tanuljunk meg egy nyelvet gyorsabban, egyszerre többet, intenzíven és a szóbeliség előtérbe helyezésével. Ennek hatására jött létre az úgynevezett "Army Method", amely egy intenzív módszer. A háborúban nem a megszokott okoból volt szükség nyelvtudásra, és a feladat is egészen különböző volt: rövid idő alatt igen intenzív munkával el kellett érni egy minimumszintet. Mivel ritka nyelvekről is szó volt, ún. kéttanáros módszert vezettek be, ahol a tanári csapat egy nyelvészből és egy instruktorból állt. A nyelvész magyarázta el a nyelv szerkezeteit, az instruktor pedig drilleztette a diákokat, gyakoroltatott. Azok az anyagok, amelyeket így be kellett gyakorolni, valósággal túltanulni, módszertanilag a következő sémát követték:

1. *Utánzás.* Az új szókincs szóról szóra kellett ismételni. Minden egyes szót kétszer kellett kiejteni a diáknak. A hibákat azonnal javították.
2. *Ismétlés.* A diák minden mondatot kétszer ismételt, most előzetes segítség nélkül, és így minden egyes mondatot meg is tanult.
3. *Fordítás.* Az instruktor elmondja a mondatot, és a diák lefordítja célnyelvre.
4. *Rotáció.* 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.

5. *Folyamatos ismétlés.* 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.
6. *Dialógus gyakorlás.* Rövid, de autentikus társalgásokat használtak. Az instruktor kezdi a társalgást azzal, hogy hogy gyakorol az első diákkal. Azután az első diák ugyanezt a dialógust elismétli a második diákkal, de közben szerepet cserélnek.

Ez az intenzitás napi 5–8 órás nyelvtanítást 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., amik nyilván irreálisztikus elképzelések voltak.

A háború után a tudományos kutatás elindult a pszichológia, szociológia, pszicholingvisztika és a szociolingvisztika irányába. Új technológia jelentkezett a nyelvtanításban a magnetofon, a nyelvi laboratórium, a rádió, a televízió, a film és a számítógép belépésével.

Az intenzív módszer furcsaságát tehát az okozta, hogy egy minimális szintet kellett elérni, de azt maximális szinten kellett teljeíteni. 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 módszertörténeti 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 teremt.

V. Az audiolingvális módszer

Minden modern XX. századi módszer arra törekedett, hogy a jelentés, a nyelvi struktúra és a szituáció között valamiképpen összhangot teremtsen. Az audiovizuális módszernek, legalábbis eleinte, ez sehogyan sem sikerült. Voltak, akik az utánzás túlzott használatáért papagáj-módszernek csúfolták. Ugyanis gyakran kellett -az életben amúgy nemigen előforduló- párbeszédet memorizálni. Ez a módszer is igen népszerű lett Magyarországon.

A módszer a következő volt: A választott mintát szegmentálták, annak minden elemét gondosan osztályozták, leltározták. Megállapították, hogy a nyelv rendezett, minden nyelvnek rá jellemző mondatmintái vannak stb. Ebben a nyelvleírásban igen erős a morfológia, ezzel szemben a jelentés elhanyagolt. A nyelvészek a megfelelő mondatminták leírásával be tudják tartani a fokozatosság elvét, és így a megfelelő mennyiségű utánzás és bevésés segítségével sikerül empirikusan felépíteni a nyelvtudást. Minden egyes diák intenzív drilleztetésére egy tanár nem képes, így a nyelvtanítás történetében először jut tömeges mértékben szerephez a gép: először magnetofon, később a nyelvi laboratórium, ma pedig már az hihetetlen mennyiségű audio-anyag áll a

nyelvtanulók rendelkezésére. CD-k, CD ROM-ok, magnókazetták, rádió, valamint az internet kínál széles választékot az érdeklődőknek.

Mérések szerint a hagyományos nyelvórán az egy diákra jutó átlagos tiszta beszéddidő alig haladja meg a 40–50 másodpercet. Ez azt jelenti, hogy egy hallgató egy egész kurzuson át alig beszél többet egy-két óránál. Ezért volt olyan eszközre szükség, amely az egy hallgatóra jutó gyakorlási időt meghosszabbítja. Eképpen a nyelvi laboratórium lett a diák beszélgetőpartnere, amely azt is képes megvalósítani, amit tanárnak az egész órán nehéz: differenciál és individualizál is. A diák a neki megfelelő ritmus szerint dolgozhatja fel az anyagot, és ez a haladási sebesség egy csoporton belül is igen eltérő lehet. A diák kapcsolata a célnyelvvel a lehető legközvetlenebb, hiszen anyanyelvű beszélőkkel társalog. Az irányításra természetesen itt is szükségünk van, de a tanár szerepe csupán erre, és a hibajavításra korlátozódik. A túlzottan öncélú alkalmazás miatt a módszer az 50-es, 60-as években megbukott, hiszen a az egész folyamatot, a tanulóval együtt elgépítették. A 70-es években viszont egy olyan különleges labormódszertant sikerült kialakítani, amely lehetővé teszi, hogy a nyelvi laboratórium használata más módszerek integrált része legyen.

A tanítás az artikulációs bázis kialakításával kezdődött. Olyan szavakat utánoztak, amelyek csak egy hangban különböztek egymástól. Ezeket a szópárokat a nyelvi laboratóriumban először felismerni, majd utánozni kellett. Ezután következett a nyelv tipikus szerkezeteinek bevésése: ezek voltak az ún. mondatminták. Olyan mondatok is voltak ezek között, amiket tipikus helyzetekben mondunk. A bevésés drillek segítségével történt. A legegyszerűbb drill az egyszerű ismétlés (repetition drill), amely az adott szöveg, példamondat vagy dialógus egyszerű elismétlését jelenti. Sokan ezt nem is tartják drillnek, csak egyszerű imitációnak. Tényleges drilleknek az olyan nyelvtani gyakorlókból már jól ismert gyakorlattípusokat tartják, amelyekben valamit meg kell változtatni. Ilyen értelemben beszélhetünk kiegészítésről (completion), behelyettesítésről (substitution), átalakításról (transformation). A különféle mondatminták és bevésésük természetesen nem ismeretlen a nyelvtanítás történetében. Őseik az ún. szubsztitúciós táblák, amelyeket a korabeli nyomdászok még nem szedtek táblázatokba, el sem választották őket függőleges vonalakkal. Későbbi fejlemény a mondatmintáknak már cselekvéssorok köré építése. Ezek többnyire a hagyományos társalgás legátfogóbb témái, a közvetlen környezetből és mindennapi életünkben adódó témák: család, iskola, munkahely. Ezt a módszert azonban már korábban is sikeresen alkalmazták. Giuseppe Mezzofanti bíboros (1774–1849) minden idők legnagyobb poliglottja volt, akit még életében "Élő Pünkösdi" néven emlegettek. A kortársak beszámolóí és életrajzai alapján úgy tudjuk, hogy Mezzofanti 114 nyelvet beszélt és értett. Bennünket persze az érdekel, hogyan szerezte a bíboros hihetetlen nyelvtudását, amelyet még soha senki nem volt képes felülmúlni. Friedrich August Tholuck német teológus professzor 1829-ben arról faggatta: hogyan kezd hozzá egy nyelv tanulásához (Lomb 1988). "Úgy, mint akármelyik iskolás gyermek –felelte. –Paradigmákat (mondatmintákat) írok ki magamnak, meg szavakat, azután a memóriámban rögzítem őket. Tanulásnál mindig egyetlen nyelvre koncentrálok, a többit kirekesztem a tudatomból." Láthatjuk, hogy már e híres nyelvtudós is felismerte a módszer jelentőségét és hasznosságát.

Az audiovizuális módszer tehát tudatosan szétválasztja a négy alapkészséget, és hangsúlyozza, hogy a négy közül a hallás és a beszéd az alapvető készségek, bár a többi sem mellőzi. A szóbeliség hangsúlyozásával a direkt módszerre emlékeztet: az utánzó és

begyakorló fázisok is célnyelvűek. Mivel a gyakorlás lényege az utánzás és ismétlés egyszerű és aktív folyamata, így a nagyobb érdeklődéssel nem rendelkezők és közepes képességűek is képesek nyelvet tanulni. A módszernek egyik legfontosabb előnye a mondatközpontú megközelítés fokozatossága, így jól szerkesztett tananyagok esetén nemcsak lexikai vagy morfológiai bővülésről, hanem szintaktikai előrehaladásról is beszélhetünk. A módszer logikájából mégis az következik, hogy a nyelvet minél kisebb fokozatokra, lépésekre bontsa le, és ezekből a mikroelemekből építsen fel nagyobb egységeket. A módszer figyelembe veszi, hogy a nyelv elsősorban beszéd; nem formák rendszere, amelyet minden nyelvre sajtóságon jellemző mondatminták alkotnak. Figyelembe veszi, hogy a nyelv viselkedés, hogy a helyes szokások kialakítására a perceptív és motorikus készségeket kell fejleszteni. Rendkívüli szerepe van ebben a különféle drilleknek, amelyek begyakorlása, ha nem a nyelvi laboratóriumban történik, az osztályteremben is stimulus-válasz felépítésű. A módszer nagy eredménye volt még a nyelv egészen apró elemekre való felbontása, majd a mért eredmények általánosan elfogadott skálákhoz viszonyított értékelése. Az audiovizuális módszer elveit, eljárásait, ellenőrző módszereit igen nagy mértékben megőrizte a kortárs gyakorlat.

VI. Az audiovizuális módszer

A hatvanas években vált ismertté ez a módszer, amelyet a "szemléltetés új hullámának" is neveztek. A módszer a már rendelkezésre álló technikai hátteret igyekszik intenzíven bekapcsolni a nyelvoktatás folyamatába. A módszer alkalmazói a nyelvi anyagok bemutatásának és feldolgozásának egy rendkívül átgondolt, részletes, bár itt-ott merevnek tűnő rendszerét dolgozták ki, amely szituációérzékenységgel és a kultúrháttér közvetítésével a funkcionális beszédtanításminden eddigi eredményét összesíti.

Három nyelvi szintet különböztettek meg: az első a köznapi nyelv szintje, egyszerű szituációkkal, mint ismerkedés stb. és az audiovizuális módszereket főként ebben a szakaszban alkalmazták. A második szint is beszédcentrikus, de a hagyományos társalgási témák mellett itt már bevezetik az olvasást és az újságnyelvet is. A harmadik szinten a nagyobb lélegzetű diskurzusok mellett a szaknyelv az újdonság.

A tananyag bemutatása a következő főbb lépésekben történt:

1. Bemutatás. Kép és hang összekapcsolásával egy szemantikai egységben egy vagy két mondatot mutattak be.
2. Magyarázat. Ekkor rámutatással vagy célzott hallás utáni értéssel, esetleg kérdés-felelet technikával értelmezték a látott képeket.
3. Ismétlés. Ez a szakasz tulajdonképpen a bevésés.
4. Elmélyítés. Itt az eredeti anyag variálásáról, átalakításáról volt szó, amelynek célja elszakadni az eredeti képsortól és fokozatosan eljutni az irányított társalgástól a szabad társalgásig, vagyis a készségező szakaszból átjutni a készséget használó szakaszba.

A módszer a nyelvtani magyarázatot nem tartja nagyon fontosnak, az írást és olvasást pedig jócskán elhalasztja. Másrészt viszont használja a nyelvtani drilleket. z egész folyamatra jellemző, hogy a teljes látványtól jut el a nyelvi szegmentumig, a teljes kontextustól a nyelvtani drilling, mégpedig a ritmus, az intonáció, a dinamika: az élő nyelv

hangtestének lehető leghűbb utánzásával. A módszer megpróbál az egészlegességből kiindulni, és ez az egészlegesség a szituáció.

Képekkel már a kínaiak is tanítottak, amikor nyugaton ezek még legfeljebb zsolttárok és liturgikus könyvek margóin jelentek meg, vagy állatokat leíró munkákban. A tanítástörténetben kiemelkedő példa erre Comenius, aki rengeteg képet, illusztrációt használt tankönyveiben. 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. Az audiovizuális tanár számára könnyen elérhető képforrás a kép kivágás. A magazinokból, prospektusokból, plakátokból származó képeket már a direkt módszer hívei is kedvelték, és többnyire grammatikai tematika szerint csoportosították. De ide tartoznak még a nagyméretű faliképek, sémák, folyamatábrák, táblázatok, a plakátszerű reklámok, az eidetikus memóriának kedvező igen részletes, sok tárgyat felvonultató "életkép", a tankönyvi kép stb. Az audiovizuális tananyagokban jelenik meg a karikatúraszerű grafika, amely legtöbbször egész képsor, vagy képregény. Ezekben a modern tankönyvekben a rajzos elemeket elnyomják a legrafináltabb fotótechnikai eljárások, a fekete-fehér dokumentumfotóktól a színes grafikákig.

Az audiovizuális módszer célja tehát az, hogy a hang és a 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.

VII. A kognitív módszer

A kognitív, vagy más szóval mentalista megközelítés mint alternatíva, mindvégig létezett az audiolingvális, audiovizuális módszerek mellett. A kognitív nyelvi modell megalkotója ugyan Chomsky, de ő kijelentette, hogy elmélete az anyanyelvre vonatkozik és nem segíti az idegen nyelvek tanítását. Ennek ellenére "nyelvi forradalma" a szakma minden rokon tudományában megérezte hatását, újfajta elméletek létrejöttét eredményezte. Főleg a kognitív pszichológiát hozta lendületbe, amely a nyelvet eképpen már mint gondolkodási folyamatot vizsgálta, amelynek terméke a beszéd. A nyelvet ezek szerint úgy tanuljuk, hogy a nyelv adathalmazát érzékelve hipotéziseket állítunk fel, és ezeket kipróbáljuk. A problémamegoldó gondolkodás tehát szabálykeresésre irányul, a nyelvről mintegy kognitív térképet készítünk, és e bizonyítottan helyes felismerés szüli a hasonló mondatokat generáló szabályt. Nyilvánvaló, hogy az a gondolat, hogy helyes szabályok segítségével véges számú nyelvi eszközből –pl. 25–30 hangból– végtelen számú helyes mondatot generálhatunk, megragadta a nyelvet tanulók, illetve nyelvet tanítók fantáziáját. Az elmélet szerint a helyes szabályok ismerete jelenti a nyelvi kompetenciát és ezek alkalmazása a performanciát. A legfontosabb tehát, hogy a diák megfelelő mennyiségben legyen "kitéve" a célnyelvnek, és ez alkalmat ad az intelligens megfigyelés, analízis és kreativitás, vagyis a belátáson alapuló tudatos folyamatok gyakorlásának. Ebből persze számos félreértés következett, sokan alig egyhetes nyelvtanulás után várták a kreativitás kibomlását. Az igazság azonban ezzel szemben az, hogy az idegen nyelv megtanulása hosszú, munkaigényes feladat, amelynek vannak ugyan kognitív összetevői, de eredményessége számos személyi adottságtól, érzelmi összetevőtől, nem különben az ösztönző, hatékony tanítástól/ tanulástól függ.

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 módszer tehát 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 módszer jellegéből következik, hogy jobban hangsúlyozza a tanulást, mint az elsajátítást. Feltételezi, hogy tudatos nyelvtanulásra mindenki képes, hogy minden szabály tanulható (valamint hogy a nyelv minden megnyilvánulása szabályban megadható).

A kortárs pszichologizáló módszerek

I. A tanácskozó módszer

A tanácskozó módszert másnéven "közösségi módszernek" is hívják. C. A. Curran fejlesztette ki a hatvanas évek végén, a hetvenes évek elején az Egyesült Államokban. Alapelve az volt, hogy a diákok (akiket egyébként "ügyfeleknek" neveztek) biztonságban érezzék magukat érzelmileg a nyelvtanulás során, hogy le tudják vetkőzni gátlásaikat. Az "ügyfelek" szorosán egymás mellett ülve kört alkotnak, arccal befelé, és a körön kívül helyezkedik el a tanár, akit "tanácsadó"-nak, vagy "forrás"-nak neveznek. Az elképzelés szerint a diák biztonságérzetét növeli az, hogy a tudatában van annak, hogy egy közösség tagja, amelynek munkájához aktív részvételével hozzájárul, és így bizonyos értelemben elkötelezi magát. Ebből a valahova tartozásból fakad a kommunikáció egyre erősebb igénye.

A munkafolyamat két részét hozzájárulásnak, illetve reagálásnak nevezik. Az első szakasz a "beruházás", a következő fázisokból áll: Az ügyfél először anyanyelvén mondja el, hogy mit akar közölni a társával, lehetőleg rövid mondatokban. Ezután a tanácsadó megsúgja a célnyelven a fordítást, amit az ügyfél elismétel. A második fázisban már először idegen nyelven próbálják mondani ezeket az egyszerű mondatokat. Ha közben kérdések vagy kétségek merülnének fel, a tanácsadótól bármikor lehet kérdezni, akár az anyanyelven is. A harmadik fázisban anyanyelven már csak akkor szólalnak meg, ha valaki igényli azt. A negyedik fázisban a diák már nem bánja, sőt ő maga igényli a hibák javítását. Az ötödik fázisban már nagyjából korrekt nyelven beszélnek, a tanácsadó dolga ilyenkor az, hogy elegánsabb vagy idiomatikusabb fordulatokat mutasson.

A módszer másik fele az ún. reagálás, amely jelentős része a leckének minden alkalommal. Az ügyfelek elmondják az elhangzottakkal kapcsolatos fizikai, érzelmi, szellemi tapasztalataikat, amelyeket a tanácsadó meghallgat, de nem kritizál. Ezután visszajátsszák a magnóra került mondatokat megállás nélkül. A harmadik fázisban táblára kerülnek a mondatok, lefordítania pedig annak kell, aki létrehozta őket.

A módszer 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 sajátítsa el. Annak elkerülése érdekében, hogy a

tanár személye fenyegetőleg hansson, mint tanácsadó lép fel, ezzel segítve 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 módszer a nyelvi, kommunikatív helyzetekértésének középpontba állításával egyenértékű feladatként kezeli a megértés kialakítását, egy egymást segítő, egymásban bízó, együttműködő közösség kialakítását.

II. A cselekedtető módszer

E rendkívül elterjedt módszernek kialakítója J. J. Asher professzor, aki módszerét többszáz általános, közép- és felsőoktatási intézményben bemutatta már az Egyesült Államokban, Ázsiában és Európában egyaránt. A "Total Physical Response" (TPR) elnevezésű módszer abból a feltételezésből indul ki, hogy bizonyos összefüggés fedezhető fel az izommunka és a memória között. A kísérleti csoportok 30 perces órái során a tanulóknak parancsokat kellett végrehajtaniuk. Ezek először csak egyszavas parancsok voltak, majd később három-négy szavas parancsokká bővültek. A kísérleti csoportnak nemcsak hogy jobb volt az értése közvetlenül a tréning után is, hanem még hetekkel később is alig romlott valamit. Asher tehát az aktivitást a tényleges fizikai cselekvéssel azonosítja és a módszer kifejlesztése során minden egyes újabb lépést pszichológiai kísérletekkel támasztott alá.

Ashert, mint kutatót, főként a nyelvtanulás kezdeti szakasza érdekli. Hangsúlyozta, 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. A gyermek jól megért már mindent, mielőtt egyáltalán megszólalna. Az is fontos mozzanat ezenkívül, hogy a gyermek otthon is, az óvodában is főként parancsoknak engedelmeskedik, még hozzá ezekre egész testével válaszol. Ez az időszak valójában egy felkészülési szakasz, amelyben eljön az ideje a beszédnek, túl korán erőltetni fölösleges. Asher rendszerében a teljes nyelvi anyag tehát parancsok köré épül.

II. Szuggesztópédia

Georgij Lozanov, a módszer kidolgozója a következő fontos megfigyelésekből indul ki. "Az emberek sokkal többet és sokkal gyorsabban képesek megtanulni, ha tudatuk mentes mindattól a zavaró törmeléktől, pszichológiai zajtól, amelyet általában a szorongás vagy korábbi tanulási emlékek okoznak. Ezeket az anti-szuggesztív gátakat, amelyeket az ember személyisége megvédésére épít fel, valójában nem lerombolni, hanem inkább körbejárni kell, amelyre többféle lehetőség kínálkozik." (Bárdos 1997:67) Fontos megfigyelés az is, hogy a tanulás során nemcsak a tudatos eseményekre reagálunk, ezért a nem racionális elemekre is figyelmet kell fordítani. Az egyik ilyen közismert racionális elem az, hogy a tanulás körülményei legyenek olyanok, amelyek tényleges fizikai relaxációhoz vezetnek. Legyen a helyiség kellemesen bebútorozott, ízlésesen díszített, szóljon klasszikus zene -mondja Lozanov. Mindez arra irányul, hogy a diák legyen nyugodt, befogadóképes. Lozanov fontosnak tartja az ún. infantilizációt, amelynek során a diák nyílt, spontán és kreatív személyiséggé válik, mint egy gyermek,

ezzel is segítve a befogadást. Gyakran adnak nemcsak egy idegen nevet a diáknak, hanem egy tényleges személyiséget is (pl. X.Y. zöldségárus). A tanárnak ebben az esetben is bizalmas viszonyban kell lennie a diákkal, és egy őt elfogadó, támogató, segítő személyiségnek kell lennie.

A legismertebb szuggesztópédia tananyag mindössze 1500 lexikai egységet tartalmaz. A csoport naponta 3 órát dolgozik együtt. Egy-egy új egység úgy kezdődik, hogy a tanár elmagyarázza a dialógus tartalmát anyanyelven. Ezután kapják meg a diákok a kb. 1200 szavas dialógust, amely a célnyelvűvel párhuzamosan az anyanyelvű variációt is tartalmazza. Ezután a tanár válaszol a felmerülő kérdésekre. A második olvasat során a diákok már nem nézik a nyomtatott szöveget. Ehelyett kényelmesen hátradőlnek, és figyelmesen hallgatják a tanárt, aki speciális módon felolvassa a dialógust. Mivel a felolvasásban rendkívüli szerepe van a hang minőségének, az intonációnak, az időzítésnek, ezt az eljárást akár "szuggeráló" olvasásnak is nevezhetnénk. A harmadik felolvasás során, amelyet ismét a tanár tart, már gondosan megválasztott klasszikus zene is szól. Ebből a három olvasatból áll valójában a bemutatási szakasz, és ez kb. másfél óráig tart. A megmaradó négy és fél órát különféle társalgást feldolgozó gyakorlatok töltik ki.

A módszer lénege tehát a inkább a megfelelő atmoszféra kialakítása, amelyben a diákok teljes bizalommal lehetnek egyfelől a tanár, másfelől a saját teljesítményük irányában, amely a jól összefonódó interakció ideális példája.

III. A néma módszer

Ezt, talán a legfurcsábbnak látszó módszert C. Gattegno alakította ki többéves munkájával. Gattegno a következő alapelvekből indult ki: a tanítás alárendelt folyamat a tanuláshoz képest, a tanulás során pedig maga az agy próbálkozik, ugyanis tanulás során 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 a diák mindvégig maradjon kontaktusban a nyelvvel és a tanár lehetőleg ne keresztezze a tanulás folyamatát. Magát a nyelvi anyagot tömören úgy jellemezhetnénk, hogy kis szókinccsen sok nyelvet akar tanítani. A néma módszer onnan kapta a nevét, hogy a tanár minden egyes új szót csak egyszer ejt ki, sohanem 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 tudta kiejteni. Ezzel elérhető, hogy már a legelső pillanattól fogva az összes társalgásnak mintegy 90%-át a diákok csinálják. 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.

Mint közismert, a rövidtávú 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 csend olyan eszköz, amely nemcsak a bevéstést vagy a reflexiókat segíti, hanem növeli az autonómiát és lehetőséget ad a kezdeményezésre.

Rengeteg módszer volt, van és lesz tehát, amelyek mind tartalmaznak pozitív és negatív tanulságokat. Bár a kutatások nem határozzák meg közvetlen módon, milyen döntéseket kell meghozni az idegennyelv-oktatás megszervezésekor, elindításakor, mégis

biztosítanak számunkra fogódzókat a tekintetben, hogy mi lehetséges és mi nem, illetve kiemelnek néhány olyan elemet, melyek figyelembevétele feltétlenül szükséges, amikor módszert választunk.

Az igazság az, hogy a heti néhány órás időkeretben megvalósuló iskolai nyelvtanítást nem lehet összehasonlítani a természetes környezetben történő elsajátítással. A természetes közegben élő kétnyelvűség témájában született tanulmányok szolgálnak ugyan értékes információval (arról, hogy mi érhető el; a működésben lévő nyelvtanulási mechanizmusokkal kapcsolatban stb.), azt azonban nem árulják el nekünk, milyen célok érhetőek el egy nyelvtanfolyam által, vagy hogy ugyanazok a nyelvtanulási mechanizmusok működnek-e (illetve hasznosíthatók-e) az iskolában is. Szembenézve az intézményes keretek adta kötöttségekkel, valamint a korlátozott mértékű forrásokkal, nagyon fontos, hogy reális, megvalósítható döntéseket hozzunk.

III. A mai magyarországi nyelvtanítás helyzete, kérdései és problémái

1. Az jó idegennyelvi oktatás szükségességéről

Napjainkban egyre erőteljesebb az igény az iránt, hogy az emberek két vagy több nyelvet használni tudjanak, ugyanakkor az európai fiatalok jelentős hányada hiányos idegen nyelvi tudással fejezi be középiskolai tanulmányait. Feltehetnénk a kérdést, hogy miért van ez így? Hogyan lehetséges az, hogy a tanulók sokszor 8–12 évet is töltenek az iskolában egy adott idegen nyelv tanulásával, mégis épp hogy csak le tudnak érettségizni, és azután pedig –rosszabb esetben– az adott nyelv végképp elindul a felejtés lejtőjén? Vajon hol, kiben van a hiba? A sokat szidott rendszerben talán, ami nem minden esetben biztosít megfelelő körülményeket, tantermet, tanárt, óraszámot, eszközöket, színvonalat a nyelvtanításhoz? A tanárban, aki nem elég felkészült, nem elég naprakész, nem elég rugalmas, nem elég jó? A szülőben talán, akinek irreális elvárásai vannak gyermekével és az iskolával kapcsolatban, aki olyan elvárásokat ültet gyermekébe, hogy a nyelvtanulás célja a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése? Vagy a tanulóban magában, aki nem elég érdeklődő az adott nyelv és kultúra iránt, aki nem tölt elég időt tanulással és akinek általában minden más fontosabb, mint a nyelvtanulás?

A statisztikák szerint a magyar felnőtt lakosság 22–23 százaléka beszél valamilyen idegen nyelven. (Medián 2004) A nyelvtudás szintjéről ugyan nincsenek megbízható adatok, de sokan még nyelvvizsga-bizonyítvány birtokában sem képesek jól kommunikálni angolul, németül vagy bármely más nyelven. Ugyancsak tények igazolják, hogy az iskolai nyelvtanítás kevés gyereket juttat el a megbízható szintű nyelvtudáshoz. Az, hogy egy gyerek ténylegesen megtanul-e egy vagy két idegen nyelvet, elsősorban a szülők motivációjától és anyagi helyzetétől függ, azaz attól, hogy mennyi pénzt tudnak, akarnak gyermekük nyelvtanulásába befektetni. Az oktatási kormányzat ezt felismerve lehetővé tette a 2004-es tanévtől kezdve a középiskolai nulladik évfolyam indítását, amely intenzív nyelvi képzés keretében biztosítaná, hogy minél több tanuló jusson magas szintű nyelvtudáshoz. Sokak szerint viszont a 14. életév már késő ahhoz, hogy különösebb erőfeszítés, megterhelés nélkül jusson a felnövő generáció idegennyelvtudáshoz. Ez akkor tűnik járható útnak, ha jó az általános iskolai idegen nyelvi képzés. Ennek azonban nagyon eltérőek a feltételei. De felmerül a kérdés, hogy mikor kellene elkezdni gyerekeink idegennyelv-tanítását. A magyar kis- és középpolgárság a 19. századtól kezdve idegen ajkú –többnyire német– nevelőnőt alkalmazott. A családtörténetek tanúsága szerint a mellettük felnövő kisgyerekek öt-hat éves korukra tökéletesen, játszva megtanulták a nevelőnő anyanyelvét is. Ilyen eredményes példák ismeretében miért vita tárgya a korai, kisgyermekkorai, kisiskolás idegennyelv-tanulás?

Magyarország fogadta el elsőként az Európa Tanács (Nyelvpolitikai Főosztály, Strasbourg) felajánlását, hogy segítséget nyújt az országos nyelvoktatás-politika értékeléséhez. Ez az önértékelés lehetőséget nyújtott a magyarországi helyzet kritikus átgondolásához a kormány és a civil társadalom különböző partnereinek részvételével a nyelvoktatás-politikai kérdésekről szóló vita keretében zajló párbeszéd során. Ez a

folyamat minden oktatásban résztvevő nyelvet figyelembe vesz, tehát a magyart, a kisebbségek, az emigránsok nyelveit, illetve az idegen nyelveket.

Ezt az *arculatot* közösen készítette a magyar Oktatási Minisztérium és az Európai Tanács szakértői csoportja, és számos véleményt, aktuális kezdeményezést és jövőbeli tervet tartalmaz. (NyPA 2002-2003) Az említett célon túl az *arculat* másodlagos célja, hogy más országoknak is bemutassa a magyar nyelvoktatást.

A tanulmány egyik bevezető mondata így hangzik: "A magyarországi soknyelvűség, a nyelvek széles skálájának jelenléte az ország területén, és a jelentős számú országonkívüli idegen nyelv oktatásának elősegítésére irányuló jelenlegi politika kitűnő alapot biztosít az emberek többnyelvűségének fejlesztéséhez. Magyarországon rendkívül fontosnak tartják a nyelvoktatást. Ezenkívül a szocialista rendszer felszámolásával Magyarország az Európa Tanácshoz való csatlakozását követően egyértelmű politikai kötelezettséget vállalt a 13 hivatalosan elismert nemzeti kisebbség nyelvének védelmével kapcsolatban, mind általánosan példamutatónak tekintett alkotmányos intézkedésekkel, mind a *Nemzeti kisebbségek védelméről szóló keretegyezmény* és a *Kisebbségi és Regionális Nyelvek Európai Chartája* aláírásával és ratifikálásával." (NyPA 2002-2003)

Bár az oktatási rendszerekben a többnyelvűség fejlesztése gyakran a nyelvoktatás elfogadott céljai közé tartozik, amint a jelen példa mutatja, mégsem szabad elfelejtenünk, hogy az oktatási intézmények zömében csak most kezdődik ennek végrehajtása. A többnyelvűség fejlesztését szolgáló politikák végrehajtását több szempontból lehet vizsgálni, és nem feltétlenül "mindent vagy semmit" kérdésről van szó. Az intézkedések végrehajtása lehet könnyebb vagy nehezebb, például:

- a tantervvel kapcsolatos miniszteri rendeletek; ezeket mindig össze kell hangolni a jelenlegi tantervekkel, a helyi tantervekkel, és ezek gyakran nagyobb változások, átalakítások okai is lehetnek az iskolában.
- az új szervezeti formák, amelyek gyakran külön pénzügyi intézkedéseket tesznek szükségessé; Általában nem öröm az iskola igazgatójának, ha újítások bevezetésekor bizonyos felmerülő új dolgokra, plussz órákra, külön teremre stb. pénzt kell kiadni, mert ezt az összeget általában valami mástól kell elvonni.
- politikai döntések, amelyek széleskörű tárgyalásokat feltételeznek minden szinten; Ezek a tárgyalások aztán további vitákat gerjesztenek mind a politikában, mind a civil társadalomban. Minden országban eltérőek a körülmények és a lehetőségek. A globális változásokat sürgetni nem tudjuk, amit viszont megtehetünk, az az, hogy a magunk helyén mindent megteszünk a változás érdekében, és egy teljesen új nyelvszemléletre törekszünk. Szakítani a hagyományos nyelvtanításban bevett, ám nem működő, eredményt nem hozó szokásokkal, módszerekkel nem könnyű, ám ha mégis sikerül, nyelvtanulásunkban, vagy gyermekünk, tanítványaink nyelvtanításában számos új és örömteli élményre tehetünk szert, és újra elkezdhetjük élvezni a nyelvtanulást/ nyelvtanítást.

2. Idegennyelv-tanítás óvodás- és kisiskolás korban

Jelenleg Magyarországon szinte minden iskolatípusban lehetőség van idegennyelv-tanulásra. Sőt már az óvodában is. Az óvodai idegennyelv-tanítást számos vita övezi. Évek óta vita tárgya, hogy mikor érdemes és mikor lehet elkezdni a gyerekek

nyelvtanítását. A témában számos beszélgetés lezajlott már, mind privát körülmények között, mind nyilvánosan. A beszélgető-partnerek számos dologban egyetértettek, és számos dologban nem. Nagyon sokan úgy vélik, hogy óvodás- és kisiskoláskorban lehet a legkönnyebben megtanulni egy idegen nyelv alapjait. Mások szerint felesleges, értelmetlen terhelés a kisgyerekek számára az óvodai vagy alsó tagozatos nyelvtanítás.

A kisgyermekkori intézményes nyelvtanulásnak az ezerkilencszázhatvanas, – hetvenes évekig csak ellenzői voltak. Ez mélyebb történeti okokra vezethető vissza. A 18. század végétől kezdődően egészen a 19. századon keresztül jellemző volt az a romantikus felfogás, amely az anyanyelvet és az idegen nyelvet mesterségesen szétválasztotta. Rousseau például nem tudta elképzelni, hogy egy 14–15 év alatti gyerek megtanuljon idegen nyelven. A romantikus nyelvfelfogás képviselőinek nemcsak az volt a problémájuk, hogy az idegen nyelv tanulása, egy másfajta nyelvi gondolkodásmód átvétele zavarja az anyanyelv tökéletes elsajátítását, hanem ezt morális kérdésnek is tekintették. Olyan következtetéseket is levontak, mely szerint az a gyermek, aki két nyelven tanul, vagy netán kétnyelvűnek születik, az morálisan is alacsonyabb rendű. Egész Európát jellemezte ez a felfogás. Igaz, már a 18. század előtt megjelent egy-egy megengedő, liberális pedagógiai felfogás, amely John Locke nevéhez fűződött, aki kisgyermekkorban is lehetségesnek tartotta a játékos formában történő nyelvtanítást, -tanulást, éppen úgy, ahogy azt a mai óvodákban teszik. A liberális felfogás hívei nem a nyelvtanításra, hanem a nyelv elsajátítására helyezték a hangsúlyt. Úgy tűnik, a rousseau-i felfogás nagyon erőteljesen hatott, mivel az intézményes keretek közötti kisgyermekkori, kisiskolás idegen nyelvi nevelés gondolata –bármilyen megdőbentő is– egészen a kilencvenes évekig nem jelent meg Európában. Előtte nem jelentek meg a kisiskolás curriculumokban idegen nyelvi képzésre vonatkozó tartalmak, nem volt ilyen tárgy. Úgy tudjuk, három országban tanítottak idegen nyelvet a kezdőszakaszban: Ausztriában, Norvégiában és Finnországban. Ausztria az igazán érdekes, hiszen ott világnyelvet beszélnek. Az áttörésre Kanadában, pontosabban Quebecben került sor, ahol nagyszámú francia nyelvű lakosság él. Az angol nyelvű középosztálybeli szülők kezdeményezték, hogy gyerekeik az óvodában minden előzetes nyelvtanulás nélkül kezdjenek együtt járni a francia nyelvű gyerekekkel, hogy megtanulják a francia nyelvet. Ebből a kezdeményezésből született meg a kétnyelvű oktatás, amely aztán nagy karriert futott be a világban. Nagyon sok ember az óvodában vagy a kisiskolás évek alatt tanult meg idegen nyelven. (HBKS 2004)

Az Új Pedagógiai Szemle 2004–es 04–05. számában érdekes cikket olvashatunk a korai idegen nyelvi nevelésről. Bazsó Zoltánné vezető óvodapedagógus az óbudai Százszorszép Óvodában, ahol már harmadik éve foglalkoznak kétnyelvű neveléssel. Így számol be tapasztalatairól: "A szülők nagy hányada valóban úgy véli, hogy a gyerek először tanuljon meg magyarul, tanulja meg jól az anyanyelvét, s csak aztán látják értelmét egy idegen nyelv tanulásának. Vannak gyakorlatiasabb ellenvetések is. A mi óvodánkban a magyar óvónő mellett minden csoportban van egy angol anyanyelvű óvónő is, a szülők aggódtak, hogy kialakul-e mindkét óvodapedagógushoz a szükséges érzelmi kötődés. Zárójelben jegyzem meg, hogy a csoportjaink is vegyesek, vannak ugyanis angol anyanyelvű gyerekeink is, sőt vannak kétnyelvűek is, akik mindkét nyelven ragyogóan, tisztán beszélnek. Az eltelt három év alatt azt vettük észre, hogy semmi problémát nem okoz a gyerekeknek az angol óvónővel, ugyanúgy kötődnek hozzá is, mint a másik, az ő anyanyelvükön beszélő kolléganőhöz. Ugyanúgy közelednek mindkét

pedagógushoz, ugyanúgy elmondják az élményeiket mindkettőjüknek. Három évvel ezelőtt vegyes életkorú csoportban kezdtük meg a munkát, s különösen érdekes tapasztalatokat szerezhettünk a kicsik kommunikációjával kapcsolatban. A hároméves gyerek, ha WC-re kellett mennie, és épp az angol kolléganő volt a látóterében, odament hozzá, megbökte a vállát, s azt mondta neki, Sara, s közben az ajtó felé mutatott. Feltalálta magát egy új nyelvi helyzetben, ami jelentős a kommunikációs készségek fejlesztése szempontjából. Sara természetesen angolul válaszolt: Értem, kimegyek veled, s kikísérte. A kisgyerek így kezdte felismerni az egyes szavak jelentését. A módszer lényege, hogy szó nincs nyelvtanításról, hanem természetes élethelyzetekben való kommunikáció útján sajátítják el a gyerekek a nyelvet." (HBKS 2004:111-112)

Az óvodai nyelvtanulás ellenzői valójában nemcsak a nyelvtanulást érzik idegennek a gyermek életkori sajátosságait figyelembe véve, hanem mindenfajta tanulást. Az elemi számlálás játékos elsajátítását például éppúgy ellenzik, mint a szervezett formában történő mesefoglalkozást. Él tehát egy kép az óvodáról, de az általános iskola alsó tagozatának első éveiről is, amelyet akkor tekintenek jónak, gyermekközpontúnak, ha nincs semmiféle tanulás, csak szabad játék van, ahol békés, boldog szabadságban kell elteltetnie a gyerek idejének. Miközben ezzel teljesen egyetérthetünk, felmerül a kérdés, hogy a korai nyelvsajátításnak ez a gyakorlata megzavarja-e az óvodásgyermek békéjét? Hasonló kérdést feltehetnék az iskolai kezdő szakaszban folyó nyelvtanítással kapcsolatban is. Haluska Gabriella, a X. kerületi Bánya Utcai Általános Iskola 2000-ben indult, felmenő rendszerben működő nyelvtanítási programjának tanítója, már több éve gyakorló, alsó tagozatos nyelvoktatásban járatos szakember. Nem tudja megmagyarázni a korai nyelvtanítással kapcsolatban lépten-nyomon felmerülő ellenérzéseket. Azt tapasztalja ugyanis, hogy minél korábban kezdődik el a nyelv játékos tanulása, annál könnyebben és gyorsabban lehet eredményt elérni. A gyerekek az anyanyelvükkel együtt szívják magukba az idegen nyelvet, együtt sajátítják el a nyelvi szabályrendszert, és nem is tudnak róla, hogy rendszert tanulnak. Az első néhány évben folyamatosan csak ámult, hogy azt, amit ő a középiskolában kemény tanulással tanult meg, azt a gyerekek minden magyarázat nélkül, játszva képesek elsajátítani. Kétségtelen, sokkal több szemléltetőeszközt, játékos elemet kell beiktatni, mint a felsőbb évesek esetében. Ha elmondtak egy nyelvi formát, egy mondatot, a következő órán maguktól kezdték használni a gyerekek. A kisiskolás –valószínű, az óvodás még inkább– természetesebbnek veszi azt, hogy egy tartalmat, cselekvést, egy tárgyat többféle módon, angolul is, magyarul is meg lehet nevezni. (HBKS 2004:112)

Kovács Judit, az ELTE Óvó- és Tanítóképző Főiskolai Karának főiskolai docense, akinek a fő területe az angol szakos tanítók módszertani képzése, valamint a két tannyelvű oktatás kutatása, hangsúlyozza, hogy minden tévhit ellenére Magyarországnak nemhogy nincs lemaradása ezen a téren a világ többi országához képest, ellenkezőleg: az élvonalban van. Hazánkban a 2002/2003-as tanévben 51 általános iskolában oktattak kéttannyelvű program szerint, és ma már legalább tízzel több a számuk. Még olyan kis községekben is indult ilyen program, mint például a szlovák határ közelében fekvő 3600 lakosú Hernádnémeti. Európa több országában (pl. Hollandia, Dánia, Norvégia, Finnország, Svédország) tapasztalható, hogy elég sok kisgyerek beszél idegen nyelveken. Nem intézményes nevelés keretében tanulták –tanulják–, hanem „felszedik” a nyelveket, például úgy, hogy a filmeket nem szinkronizálják a televíziókban. Azokban az országokban, ahol az anyanyelv egyben világnyelv is (angol, német, francia), az iskolai

nyelvoktatás, főleg a korai szakaszban, kicsit mostohábban kezelt ügy. Különösen a franciáknál érezhető egyfajta frankofon nyelvi sovinizmus. Amerikában pedig jó ideig hatott az „only english”, a „csak angolul” jelszava. (Érdekes, hogy a XVIII. században csak egy hajszálon múlt, hogy nem a német lett az ország hivatalos nyelve, ezenkívül spanyol anyanyelvűből is több mint 28 millió él az országban. És akkor még nem is említettük a nagyszámú francia közösséget.) A nyugat-európai országokban a középiskolákra koncentráldott a nyelvoktatás, a kéttannyelvűség. Ennek ellenére mi a két tannyelvű modellt Bulgáriából vettük át. Ott a hatvanas évektől virágzott a középiskolákban ez a nyelvoktatási forma. A környező országokban általában nem fordítottak gondot a kisgyermekkorai idegen nyelvi nevelésre. Az általános iskolában is alapvetően az orosz nyelv oktatása volt a cél, csak középfokon kezdődött meg egy nyugati nyelv tanítása. A porosz pedagógiai kultúrától idegen a játékosság, a spontaneitás, ezért ellenzi a korai nyelvtanítást. (HBKS 2004:112)

3. Középiskolai nyelvtanítás

Az idegennyelv-oktatás célja a mindennapi életben jól alkalmazható idegennyelv-tudás biztosítása a tanulóifjúság számára. Ez egyre inkább a munkába állás, illetve a felsőfokú tanulmányok előfeltétele, és a mindennapi élet is számtalan olyan helyzetet teremt, amelyben idegennyelv-tudás nélkül nem vagy csak alig lehet boldogulni. Különösen aktuálissá válik ez a dolog a középiskolában, ahol már -főleg a felsőbb osztályokban- az érettségi réme lebeg a diákok feje fölött. Ezért ma igen magas a nyelvtudás társadalmi értéke. Joggal várja el a társadalom a közoktatástól, hogy minél több diák juthasson hozzá ehhez a kulcskompetenciához még a közoktatás keretein belül. Így a középiskolákra -és különösen a nyelvtanárookra- óriási felelősség és nyomás hárul.

Az iskolai nyelvoktatás célját a NAT és a kerettanterv is megfogalmazza: a tanulóknak használható szintű nyelvtudást kell biztosítani, amely egyben a tanulók személyiségének fejlesztéséhez is hozzájárul. A kerettanterv a NAT-nál differenciáltabban írja le a célokat, figyelembe veszi az adott korosztály tanulási sajátosságait, de egyben rögzít is egy visszafogott, lelassított nyelvtanulási tempót. A célok általánosan megfogalmazott, mindenki számára szükségesnek tartott nyelvtudást írnak le, a nyelvi ismereteken felül általános nevelési célokat is tartalmaznak, de nem veszik igazán figyelembe a felhasználói oldalt, s erre a helyi tantervek sem reagálnak. A szakképző iskolákban szinte alig van szakmaorientált nyelvi képzés, holott ez lenne az igazán jól konvertálható nyelvtudás. Nagyon nagy a kereslet ugyanis manapság Nyugat-Európában a jó szakmunkások iránt. A célok tehát ideálisak, de nincsenek összhangban a követelményekkel. (Kerber 2000)

Az idegennyelv-tudás ma és a jövőben még inkább megnöveli a munkavállalók esélyeit a munkaerőpiacon, ezért a szülők joggal várják el a közoktatástól, hogy tegyenek meg mindent gyermekeikért, hogy értékelhető és hasznosítható idegennyelv-tudáshoz jussanak. A közoktatás elméletileg biztosítja erre a lehetőséget, a gyakorlatban ez azonban többnyire nem működik, mert nincsenek meg hozzá a szükséges feltételek (szakképzett tanár, órakeret, intenzitás, technikai eszközök stb.). Azok a szülők, akik tehetik, illetve fontosnak tartják a nyelvtudást, igyekeznek gyermeküknek megadni a minőségi idegennyelv-tanulás lehetőségét magánórák, illetve tanfolyamok megfizetése révén, így ezek a tanulók esélyesebbek lesznek a munkaerőpiacon. Az idegennyelv-

tanítás tehát nem járul hozzá az esélyegyenlőség megteremtéséhez, éppen ellenkezőleg, azoknak kedvez, akik a pluszszolgáltatásokat meg tudják fizetni. Ez sajnos egy élő jelenség ma Magyarországon.

Az interjúk:

Arra vállalkoztam, hogy gyakorló nyelvtanárokat kérdezek meg azzal kapcsolatban, hogy milyennek látják saját iskolájukban, osztályaikban az idegennyelv- tanításban elért eredményeiket, megfogalmazható-e, hogy munkájuk során milyen elveket követnek, milyen az osztály hozzáállása általában a nyelvtanuláshoz, vannak-e olyan területek, amelyek nagyon jól működnek, és vannak-e olyan területek, amelyeken úgy érzik, lehetnének jobbak is, miket változtatnának meg egy ideális világban és ehhez hasonlóknak.

Az interjúalanyok:

A megkérdezett tanárok angol, német vagy orosz szakosok voltak (vagy ezek kombinációi), korban és tapasztaltságban nagyon eltérőek. A legfiatalabb egy kezdő, még ötödéves egyetemista tanárnő, a legidősebb pedig 45 éves Magyar–oros–angol szakos tanárnő, aki ugyan ma már nem tanít nyelvet, de kellő korábbi tapasztalattal rendelkezik ahhoz, hogy kérdéseimre kellő kompetenciával válaszolhasson. A megkérdezett tanárok mindegyike nő volt. Mind segítőkészen és lelkesen vallottak negatív és pozitív tapasztalataikról a nyelvtanítás terén. A közöttük végzett kis felmérés pedig legtöbb esetben igazolta a dolgozat bevezetésében felvázolt feltevéseimet az iskolai idegennyelv- oktatás hiányosságairól.

Első kérdésemben arra voltam kíváncsi, mit gondolnak a gyerekek iskolai nyelvóráinak számáról? A megkérdezett nyelvtanárok a heti 4-5 nyelvórát nem tartják kielégítőnek akkor, ha az elvárásoknak teljes mértékben meg akarnak felelni. Napi negyvenöt percbe nagyon nehéz belesűriteni a nyelvtan magyarázását, sőt meg is bizonyosodi róla, hogy a gyerek megértette azt, a gyakorlást és még a beszéd- és kommunikációs készség fejlesztését is. Ez egyszerűen lehetetlen feladat, így a tanár arra kényszerül, hogy szelektáljon. Szelektáljon fontos és kevésbé fontos, aktuális és nem aktuális, kihagyhatatlan és pótolható között. Így történhet meg tehát az is, hogy bizonyos dolgok egyszerűen már nem férnek bele az órakeretekbe, és kimaradnak. A gyerekek ezért máshogy, máshol kell e hiányosságait pótolnia (magántanár, felzárkóztató óra, ritkábban nyelvtanfolyam), hogy az érettségi, illetve nyelvvizsga-követelményeknek meg tudjon felelni. A heti 4-5 óra ugyanis csak arra elég, hogy a házi feladatot ellenőrizték, vegyenek egy kis nyelvtant vagy hogy egy-két írásbeli vagy szóbeli feladatot megoldjanak. És ha még a fegyelmezéssel is kell időt tölteni, akkor az órából már tényleg nem sok marad, így teljesen érthető lesz az, hogy miért irreálisak az iskolai nyelvtanítással szemben támasztott hatalmas elvárások. Ilyen értelemben tehát nemcsak a tanároké a felelősség.

Az egyik, már tapasztalt nyelvtanárnő arról beszélt, hogy szerinte a gyerekek borzasztóan túl vannak terelve. “Heti nyolc nyelvórájuk van. A tankönyveik kiválóak, amikbe jól beépítették a kommunikációs készségek fejlesztését is. A probléma csak az, hogy nekünk itt a középiskolában az általános iskolában tanultakra, az onnan hozott tudásra kellene építenünk, ami azért nehézkes, mert..... nem hoznak semmit. Az

általános iskolai nyelvtanítás nem sokat ér. Semmit nem tudnak a gyerekek, mikor hozzánk bekerülnek. Úgyhogy szinte az elejéről kell kezdenünk velük, hogy aztán később lehessen valamerre jutni.” Nem ő az egyedüli, aki az általános iskolai megalapozás hiányára panaszodik. “A gyerekek általában negyedik osztálytól kezdve tanulnak idegen nyelvet. Persze ma már egyre több iskolában kezdhetik a gyerekek első osztályban is. De tegyük fel, hogy negyedikben kezdik. Választanak vagy angolt vagy németet, mert ugye ez a két nyelv a leggyakoribb választási lehetőség, aztán évekig csak szavakat, szabályokat tanulnak. Nyolcadik osztály végére *talán* eljutnak odáig, hogy köszönni tudnak, és esetleg összerakni egy alapszintű mondatot. Ez a nagy általánosságra jellemző. De ha már arról lenne szó, hogy néhány egyszerű szóval igazítsanak útba egy eltévedt turistát, az már nem menne.” Az igaz, hogy sok embernek vannak hasonló tapasztalatai, ám azt is látnunk kell, hogy az ellenkezőjére is van példa. Az egyik tanár arról mesél, hogy nyaralás alkalmával egy horvát kempingben hetedikes fia jó angolsággal magyarázta el a mellettük sátorozóknak, hogy megvisele őket az egésznapos biciklizés, és szeretnének aludni. Ő maga pedig kiválóan boldogult hetedikesen heti 2–3 oroszórával a zánkai táborban, vígan beszélgetett az oroszokkal akármiről, még a vicceselés is ment. Ahogy saját általános iskolai nyelvtanulásomra visszaemlékszem, az igaz, hogy az öt év alatt viszonylag jól megtanultunk oroszul írni és olvasni, sőt még egy bizonyos mennyiségű szókinccset is elsajátítottunk, a tankönyvi olvasmány kibogarászásán túl azonban önállóan nemigen fogalmaztuk meg gondolatainkat. Ez a helyzet a mai gyerekekkel is. Nem nagyon van beléjük nevelve az *önálló kommunikációs megnyilatkozás bátorsága*, a *“nem számít, hogy esetleg hibásan mondom, hátha így is megérti” hozzáállása*, vagy a *“nem tudom ezt a szót, hát megpróbálom körülírni-mutogatni, a lényeg úgyis az, hogy ha néhány szóval is, de megértessem magam” gondolkodásmódja*. A céloom ezzel nem az, hogy az általános iskolai nyelvtanárokat vagy tankönyveket, esetleg a rendszert hibáztassam, egyszerűen arra szeretném felhívni a figyelmet, hogy milyen fontos szerepe van az általános iskolának a nyelvtanulási szokások kialakításában, és az idegen nyelvekhez való hozzáállás kiformálásában.

Következő kérdésem az volt, hogy ki mit gondol a gyerekek motivációjáról általában. Mennyire tartják érdekesnek az adott idegen nyelvvel való foglalkozást, néznek-e otthon külföldi tévécsatornákat, próbálják-e az életben hasznosítani az iskolában megszerzett tudáselemeket. “Nem hinném, hogy bármelyikük is nézne külföldi tévét, hallgatna rádiót. Pedig nagyon sokójuknak van kábeltévéje otthon.”

“Van egy-két gyerek, aki motivált. Igaz, főleg szülői nyomásra, de látszik rajtuk, hogy érdeklődnek és bizonyos mértékben akarnak tudni. Velük csak az a baj, hogy nem szorgalmasak. Abból próbálnak megélni, amit az órán felcsipegetnek.”

“Szerintem a motivációjuk legtöbbször az, hogy az érettségire vagy a nyelvvizsgára felkészüljenek, amelyek egyébként mindketten írásbeli-központúak, így az órán is ezeknek a készségeknek a gyakoroltatását várják el a tanártól. Nem merném mondani, hogy ez helytelen motiváció, de az biztos, hogy ezen túlmenően a kommunikációra való felkészítést is sokkal fontosabb helyre tenném.”

A szóbeli és írásbeli felkészülés arányáról a pályakezdő tanárnőnek is volt véleménye. “Én még nem érettségiztettem, de tudom, hogy az írásbelivel szerzik meg a gyerekek az összpontszám 70%-át, a szóbelin pedig minősze 30%-át. Ezt azért nem tartom jó aránynak, mert ha a gyerek nem elég jó írásban, és esetleg a minimum-szintet

sem tudja elérni, a szóbelivel már nem tudja feltornáznai azt. Ez tény, és sajnos arra ösztönzi a gyerekeket, hogy a nyelvet elsősorban írásbeli szinten tudják. Sőt, azt is csak egy bizonyos szintig, ugyanis az írásbelin főleg tippelgetni kell.”

Arra is kíváncsi voltam, vajon vannak-e idegen anyanyelvű beszélők a gyerekek környezetében. Mennyire támogatja és munkálja az iskola a külföldi cserediák-kapcsolatokat? “Iskolánkban évek óta jól működik a cserediák-kapcsolat. Vannak testvériskoláink Lengyelországban, Németországban, Franciaországban. Diákjaink minden évben meglátogathatják barátait. Az iskola igyekszik ezt mind órák alóli felmentéssel, mind anyagilag, mind tanerői felügyelettel is támogatni. Ez bizonyos mértékben motiválja a gyerekeket. De nyilván nem elég az az évi 1 heti intenzív kommunikációs kapcsolat ahhoz, hogy jól begyakorolhassák magukat az adott nyelven. Az is nehezíti néha a gyakorlást, hogy például a magyar gyerekek német barátaikkal angolul beszélnek. Ez persze hasznos az angol nyelv szempontjából, de a cél, a német nyelv gyakorlása, így nem valósul meg.”

“Vannak cserediák-kapcsolataink, de véleményem szerint hasznosabb lenne egész félévre, vagy tanévre “diákokat cserélni”. A gyerek benne élhetne az adott kultúrában, a mindennapokban “szívna fel” a nyelvet, játszva sajátítaná el a különböző idiomatikus kifejezéseket. Ráhangolódna az adott nyelvre. Igaz, van most egy olasz és egy német kislányunk is az iskolában, ők egy tanévre érkeztek, de azt tapasztalom, hogy a gyerekek főleg angolul szólnak hozzájuk.”

Egy ideális világban mi az, amit megváltoztatna a hatékonyabb nyelvtanítás érdekében?- volt következő kérdésem.

“Megváltoztatnám a csoportlétszámokat. A 17-20 fős csoportok helyett 8 fővel dolgoznék. És sokkal differenciáltabban. Van, hogy olvasni is alig tudó gyerekek tanulnak egy csoportban olyan gyerekekkel, akik már nyelvvizsgára készülnek. Rengeteg időt emészt fel a két fajta csoport folyamatos felzárkóztatása, azonos szintre hozása. Azonkívül ez nem is hatékony egyikőjüknek sem. Pusztán a saját szintjükön lévő kortársakkal való együtt-tanulással már sokkal eredményesebb csoport- és egyéni munkát tudnának produkálni.”

“Általános iskolában minden napra tennék nyelvrát. Abban a korban a gyerekek még sokkal fogékonyabban az idegen nyelvek hangjaira, és a kommunikációs készségek kialakítása az adott idegen nyelven is ekkor a legalkalmasabb.”

“Nagy probléma, hogy egyre több gyerek küzd –kisebb vagy nagyobb mértékben– diszlexiával. Nagyon fontosnak tartom ezeknek a gyerekeknek a korai kiszűrését, nem azért, hogy hátrányosan különböztessük meg őket, hanem hogy a szintjüknek megfelelő segítséget kapjanak az írás-olvasásuk fejlesztésében. Nekik nem is tenném kötelezővé az idegen nyelv tanulását, mert még az anyanyelvükkel is problémáik vannak.”

“A pályaorientáció szempontjából is differenciáltabbá tenném a nyelvtanítást, főleg a tanítandó tartalmat. Akik nem érettségiznek emelt szinten idegen nyelvből, azokkal elsősorban a szóbeli kommunikációs készségeken dolgoznánk, hogyan tud például segítséget kérni, vagy taxit rendelni németül. A nyelvvel komolyabban foglalkozni szándékozó gyerekeket pedig a kommunikációs készségek mellett több nyelvtani és nyelvhelyességi gyakorlatban részesíteném.”

Utolsó előtti kérdésem az volt, hogy voltak-e olyan módszerek, eljárások, esetleg ötletek tanítása során, amelyekről időközben kiderült, hogy nem működnek, vagy nem érik el azt a célt, amire kitalálták őket.

“Nem tudom, más hogy van vele, de az én óráimon nem működnek a kiscsoportos feladatok. Mégha a füzetükbe le is írják a helyes idegen nyelvi megoldást, vagy választ, maguk között a munka során nem hajlandóak idegen nyelven beszélni. Egymásra sem figyelnek. Nem tudnak összedolgozni. Lehet ez életkori sajátosság, hogy kifejlődésben lévő egójuk és személyiségképük keltenek gátlásokat bennük, ami nagy akadálya az idegen nyelven való megnyilatkozásnak. Annyira félnek a hibázástól, és a társak előtt való “beégéstől”, hogy inkább meg sem próbálják.”

“ Bárhogy próbáltam, nem tudtam motiválni a tanulókat. Semmi nem keltette fel az érdeklődésüket. Láttam, hogy nem élvezik a tanulást, és csak az osztályzatok miatt tanultak. Ezt nem volt jó érzés látni.”

Utolsó kérdésemben pedig lehetőséget adtam a tanárnőknek, hogy szabadon elmondják bármilyen más, a nyelvtanuláshoz/tanításhoz kapcsolódó véleményüket, hozzászólásukat.

“Az iskola és a törvények elvileg lehetőséget biztosítanak a diákok szabad áramlására külföldre és ide, Magyarországra. Én sokkal több idegen anyanyelvű diákot hoznék ide, és többet is küldenék ki hosszabb időre. Nagyon hasznos lenne sokkal szervezettebbé tenni a magyar és a külföldi diákok együtt tanulását, szórakozását, mindennapi érintkezését.”

“A szülőknek sokkal több felvilágosítást kellene adni arról, hogyan is néz ki egy nyelvvizsga. Ezzel nemcsak a helytelen, sokszor irracionális elvárásoknak kerülhetnének elébe, hanem a szülők is jobban tudnák, hogyan segíthetnek gyermekeiknek, és hogy hogyan és pontosan mit is kell tanulniuk a gyerekeknek.”

“Sokkal nagyobb hangsúlyt kell fektetni a beszéd fejlesztésére. A kezdő osztályokban még nem tudnak beszélni a gyerekek, de már ekkor lehet őket szokatni a “hangos” megnyilvánulásra, a mások előtt való szólásra és az idegen nyelven való bátorságra. Szerintem nagyon fontos a gyerekekbe súlykolnunk azt, hogy a nyelvtanulás lényege a kommunikáció, nem pedig helyes formák létrehozása. Legalábbis az elején, később pedig majd a helyes formák is kialakulnak.”

4. A nyelvtanulás hatékonyságát befolyásoló tényezők

A szakirodalom többször felveti a kérdést, hogy mennyire hatékony a hazai nyelvvizsga, de elmarad annak tisztázása, mit is értünk valójában *hatékonyság* alatt. Sok iskolában azon mérik le a nyelvtanár munkájának eredményességét, hogy hány diákja tette le valamilyen szinten az állami nyelvvizsgát, esetleg hányan érettségiztek az adott nyelvből. Ezek a vizsgák nem veszik figyelembe a diákok életkori sajátosságait, a világról szerzett eddigi ismereteit. Ha valóban ez lenne a hatékonyság mércéje, akkor mindazok, akik második idegen nyelvként tanítanak nyelvet, vagy az alsófokú közoktatásban dolgoznak, eleve nem lehetnek hatékonyak. Az osztályzatok sem nyújtanak valós tájékoztatást az eredményességről, mert két jeles osztályzat is egészen különböző szintű nyelvtudást takarhat.

Sok iskolában sikeresen tanulnak a diákok egy-egy idegen nyelvet, más iskolákban azonban a nyelvvizsga messze elmarad a kívánalmaktól. Az alacsony hatékonyság *több okra* vezethető vissza. Az alacsony óraszámban hosszú időre elnyújtott nyelvtanulás sokkal kevésbé hatékony, mintha rövidebb ideig, ámde intenzíven tanulhatnák a fiatalok az idegen nyelvet. Azok az iskolák, amelyek jelentkezőket akarnak megnyerni,

elsősorban az intenzívebb nyelvoktatás ígéretével csábítják őket. A két tannyelvű iskolák dolgoznak a leghatékonyabban, intenzíven és céljának megfelelően –tehát nem öncélként, hanem a tanulás eszközeként– tanítják a nyelvet. Régóta folyik szakmai vita arról, hogy milyen szakaszolásban, milyen óraszámokban lehet, kell és érdemes nyelveket tanítani. A kérdés az, képes-e egy tanuló kilenc, de akár tizenkét éven át motiválni magát arra, hogy folyamatosan, azonos óraszámokban tanulja ugyanazt a nyelvet. Az én saját tapasztalatomból kiindulva azt mondhatom, hogy nem. A monotonitás ugyanis a nyelvtanulás egyik fő ellensége. Ha nincs motiváció, ha nincsenek cserediák-utazások, idegennyelvűekkel bizonyos időközönként kommunikációs kapcsolat vagy más motiváló tényező, a diákban elhal az érdeklődés egy idő után az adott idegen nyelv iránt, és elkezd teherként megélni a nyelvtanulást. Emlékszem, amikor múlt évben egyik középiskolás angoltanítványom lelkesen arról számolt be, hogy elkezdett franciául tanulni. Pár hónap múlva még mindig lelkesen újságolta, hogy egy iskolaközi levelezőprogram keretében talált egy francia levelezőtársat. Egy ideig kiválóan haladt, jól tanult franciául, de aztán a levelezőtárs elmaradt, és azt vettem észre, hogy tanítványom is egyre lehangoltabban készülődik, ha például francialeckét kell írnia. Eltűnt a motiváló tényező, eltűnt a motiváció is, egy idő után pedig feladta a nyelvet. A statisztikák szerint az idegen nyelv tantárgy óraszámja növekedett a legerőteljesebben. Az azonban nem derül ki, hogy ez a középiskolákban egy vagy két nyelvre vonatkozik. Az is kérdés, hogy az alacsony hatékonyság csak az alacsony óraszám számlájára írható-e. Teszteredmények szerint a tanulók hasonló eredményeket értek el alacsonyabb és magasabb óraszám mellett, vagyis az idő pedagógiailag hatékony kihasználása legalább olyan fontos tényező, mint az óraszám. Csak a gimnáziumok és egyes szakközépiskolák (azon belül is főleg a két tannyelvűek) tudnak hatékony nyelvoktatást felmutatni. Az általános iskolákban tanultakra a középfokú oktatás csak ritkán tud támaszkodni (ahogy az már tanári interjúkból is kiderült). Ilyen irányú tudományos felmérések azonban tudomásom szerint még nem születtek.

5. A “szabad nyelvválasztás”; az angol térhódítása

A nyelveket nem egyforma eredményességgel tanulják a tanulók: ez attól is függhet, hogy melyik nyelv tanulására van lehetőségük az adott iskolában. A szabad nyelvválasztás elvben létezik ugyan, de ez attól függ, hogy milyen nyelvszakos tanár áll az iskola rendelkezésére, vagy mit preferál a családi környezet, milyen örökséget hoz a gyerek otthonról. Csapó Benő szerint (Csapó 2001) a következő faktorok befolyásolják a nyelvválasztást:

- az ország mely részén tanul a tanuló,
- milyen nagyságrendű településen lakik,
- milyen az anya (ill. a szülők) iskolai végzettsége,
- képességeik fejlettsége és a tesztfeladatsor alapján milyenek a tanulók teljesítményei.

Egy felmérés szerint két nyugat-dunántúli megye kivételével mindenütt többen választják az angolt. Minél nagyobb a település és minél magasabb az anya iskolai végzettsége, annál inkább, annál többen tanulnak angolt. (Imre 2000) Komoly nehézségeik adódhatnak a nyelvtanulás folytatásával a középiskolában azoknak a tanulóknak, akik nem angollal vagy némettel kezdik a nyelvtanulást. Ők többnyire kezdőként kerülnek be egy tanulócsoporthoz, csak az a „szerencsésük”, hogy a többiek sem visznek magukkal

annyi nyelvtudást, hogy a középiskolában ne kellene előlről kezdeniük a tanulást. Ilyen módon a szabad nyelvválasztás csupán látszatszabadság. A jelenlegi tantervi helyzet sem kedvez a kis nyelveknek: az általános iskolában a tankönyvek hiánya miatt is alig lehetnek jelen, a középiskolák pedig nem szívesen kezdenek egy kis nyelvet alap szintről tanítani. Ezt alátámasztja egy felmérés, amely azt állapította meg, hogy „az orosz nyelv tanítása az évtized végére megszűnt az általános iskolákban”. (Csizér–Dörnyei–Németh 2001) Ugyanez a tanulmány a kutatás eredményeit összefoglalva megállapítja, hogy egyre jobban elszakad egymástól az „idegennyelv-tanulás” és a „világnyelv-tanulás”. Magyarországon a nyelveket beszélők nyelvtudását illetően egyre meghatározóbb lesz az a tendencia, hogy az anyanyelv mellett csak az angol ismerete lesz széles körben elterjedt, és egyre kevesebben fognak több idegen nyelvet tanulni és tudni.

Míg az 1990-es évek elején hirtelen megnőtt az igény a nyugatinyelv-szakos tanárok iránt, sok, ún. kis nyelveket (és itt nem a nyelvet beszélők, hanem a nyelvet hazánkban tanulók száma határozza meg a "kicsiséget". Ilyenek például a francia, az orosz, a spanyol, amelyek különben egyáltalán nem nevezhetők "kis" nyelveknek) tanító nyelvtanár nem tudja a szakját tanítani, kénytelen váltani. Csupán angol és német nyelvből fordul elő még nyelvtanárhiány. Ez azt is jelenti, hogy ma már nem kell olyan tömegesen nyelvtanárokat kiképezni, mint tíz évvel ezelőtt. Ezért a képzés mennyiségi növelése helyett a minőség emelésére lenne szükség, elsősorban az általános iskolákban.

Az egyetemi szintű nyelvtanárképzés a nyugati nyelvek esetében szerény tantárgy-pedagógiai órákeretekkel, csak a középiskolai nyelvoktatást tartotta szem előtt. Most a szülői igényeknek is engedve, valamint az új iskolatípusok megjelenésével (6 és 8 osztályos gimnáziumok) gyakran 6 éves kortól kellett (volna) az életkori sajátosságokat figyelembe véve nyelvet tanítani, amire a kollégák egy jelentős része egyáltalán nem volt felkészülve. Kezdetben bizonyos korosztályok tanításához nem álltak rendelkezésre megfelelő tankönyvek, néhány év múlva éppen a bőség zavara miatt a tankönyvválasztás felelősségteljes feladatával birkózott meg nehezen a tanárok egy része. Az előző évtized vége felé egyre több metodológus fogadta el, hogy a nyelvről alkotott különböző elméletek ötvözhetőek és a nyelvtanításban hatékonyan felhasználhatók, miközben továbbra is megtartható a valóságos nyelvhasználat tanításának prominenciája. Az ilyen eklektikus szemléletmódnak köszönhetően hamarosan sikeresen összeállított és nagyszerűen használható tankönyvek sora látott napvilágot. Sikerük sokban köszönhető annak, hogy a korábbi tankönyvek felfogását részben integrálva, de azon túllépve, biztosítani igyekeznek az osztálytermi nyelvhasználat és a valós életben történő kommunikáció közti egyszerűbb átvitel lehetőségét. (Némethné–Ötvösné 1998:20)

A tankönyv minden komplexitása ellenére napjainkban felértékelődött és kulcstényezővé válik majd akkor, amikor a pedagógiában az alternativitás, a sokszínűség, a kísérletek, a különböző pedagógiai módszerek és eszközök kombinációjának változó képe kialakul. Különösen igaz ez Magyarországon, ahol az 1980-as évek végétől a pedagógiai foyamatok arculata nagymértékben megváltozott és jelentősen differenciálódott. E folyamatban a tankönyv egészen új funkciókat hordoz, egy időben képviseli a tradicionalitást, s ugyanakkor a korszerűséget. "Voltaképpen a pedagógiai tevékenység tartalmi megjelenítések olyan esszenciájává válik, amely képes egy-egy pedagógiai program, eljárás lényegét kifejezni. Szemléletes példa erre a legutóbbi években zajló szakképzési kísérletek differenciálódása, valamint az ehhez a folyamathoz kapcsolódó program- és tankönyv kínálat kialakulása. Az alternativitás elterjedése az

oktatásban azt eredményezte, hogy egy-egy szakmacsoportban, sőt konkrét szakmai tárgy esetében változatos tankönyvpiac alakult ki."(L. Dala 1990:51) A tankönyvet oktatásfejlesztési stratégiai tényezőnek tekinthetjük, mivel az oktatás egészére –minden differenciálódó jelleg, alternatív oktatási program ellenére– jellemző, hogy osztály keretében, nagyobb népesség számára, azonos programjellemzők szerint történik az oktatás szervezése. Ezért az oktatásban a tankönyv, amelyet a gyerekek kezébe adunk, nagymértékben befolyásolja a tanítás-tanulás hatékonyságát. A jó tankönyv legfontosabb ismérve a tanulhatóság és a gondolkodtatás. A tankönyvnek az a célja, hogy általa a tanuló a tanítási-tanulási folyamat során megismerésre vágyó és megismerni képes, érett tudással és önálló, dialektikus gondolkodással rendelkező emberré formálódjon. Ezt a tankönyv akkor segítheti elő, ha benne a felnőtt úgy sorakoztatja egymás mellé ismereteit, hogy általa a tanuló végiggondolhatja az abban foglalt világot. A tankönyv tehát nem azért lesz tankönyv, mert (elemi) ismereteket tartalmaz, hanem azért, mert benne a szakember átadja a tudását annak érdekében, hogy a tanuló gondolkodását mozgósítsa, hogy az a megismerés útján járva fedezze fel a valóság rendjét, szabályait és törvényeit, s ezáltal eljusson a "nemtudásból" a "tudás" állapotába. (Pereztegi 1995:44-45) A mai Magyarországon forgalomban lévő tankönyvek rendkívül színesek, változatosak. Az egyes könyvek egymástól sokszor nagyban eltérnek, ezért a tanárnak kell megtalálnia a sokból azt az egyet, amely megfelel osztálya képességének, érdeklődésének és amiből ő is szívesen tanítana. Meg kell találni azt a tankönyvet, amelynek szellemiségével egyet tud érteni, amit a legjobban a magáévá tud tenni, majd átadni tanítványainak.

6. Célok, követelmények a nyelvtanításban

Az idegennyelv-tudás ma társadalmi szintű igény, ezért joggal várja el a társadalom (szülők, tanulók, jövőbeni munkaadók), hogy a felnövekvő generáció a közoktatás keretében legalább alapvető használati szinten megtanuljon egy idegen nyelvet. Ma még nincsenek olyan adatok, hogy a közoktatás végére milyen szintre érnek el a tanulók, hiszen nem mindenki érettségizik idegen nyelvből, és jelenleg az osztályzatok sem összehasonlíthatók. Hogyan is lehetnének? Még két városi gimnáziumban szerzett ötös osztályzat sem egyenértékű, és ennél csak sokkal nagyobbak a különbségek egy kisvárosi, községi középiskola és egy belvárosi gimnázium között például (de nem mindig az utóbbi javára!).

Az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia kialakítását *célként* határozza meg mind a NAT, mind a kerettanterv, de egyik sem tartalmaz módszertani ajánlásokat. Tíz-tizenöt évvel ezelőtt pozitív változás kezdődött a nyelvtanárképzésben –legalábbis ami az angol és a német nyelvet illeti–, de ennek megtartására nem volt elég akarat a döntéshozók részéről. Ennek következtében megtorpant a kommunikatív szemlélet térhódítása. Ezt érzékelteti Fazekas Márta a vele készült interjúban: „A nyelvtanítás módszertana [...] nem teljes mértékben felel meg az uniós elvárásoknak. Az eddigi módszerekkel nem alakítható ki megfelelő kommunikatív kompetencia. A nyelvet tanulónak nem bonyolult nyelvtani tesztekkel kell megoldania ..., hanem azt kell elérni, hogy minél jobban ki tudja magát fejezni mind szóban, mind írásban. ... tehát ezen a területen frissítésre, módszertani újításokra van szükség.”(TNyM 2000) A minőségbiztosítás terén is sürgető lenne azon kritériumok kidolgozása, amelyek alapján

értékelni lehetne a nyelvtanítás szakmai színvonalát és hatékonyságát. E kritériumoknak természetesen be kellene épülniük a nyelvtanárképzés és -továbbképzés programjába is.

7. A kérdőív

E dolgozat elsődleges célja, hogy rámutasson a hazai idegennyelv-oktatás néhány hiányosságára és hogy tippeket adjon sikertelen vagy többrevágó nyelvtanulóknak a nyelvtanulásban. Ennek érdekében végeztem egy viszonylag szűk körű felmérést a nyelvtanulási szokásokról. A kutatás terepe Magyarország, időpontja 2006 novembere, résztvevői pedig magyar fiatalok és felnőttek, akiket az idegennyelv-tudásuk számos aspektusáról faggattam.

E kérdőíves felmérést az ország egész területéről kiválasztott alanyokkal végeztem. A megkérdezetteket véletlenszerűen választottam ki baráti- és ismerettségi körömből. Őket vagy személyesen, vagy levélben kértem meg a teszt kitöltésére. A kérdőívben egyaránt szerepelnek nyitott kérdések teljesen szubjektív válaszokat várva, és kérdések előre megfogalmazott válaszokkal, amelyek közül a válaszadónak a rá legjobban illőt kell kiválasztania.

A teszt három fő értelmi részből áll. Az első részben a válaszadók háttér- és előzetes tudására kérdeztem rá. Szerepelnek itt személyes adatok, korábbi (iskolai) nyelvtanulási tapasztalatok, a beszélt (tanult) nyelv (nyelvek) tudásszintje, valamint a válaszadók nyelvtanulási szokásai, valamint az általuk a nyelvtanulásban legfontosabbnak vélt tulajdonságok és jellemvonások. A második részben nyelvtanulási stratégiákról van szó. Arra voltam kíváncsi, hogy a válaszadók konkrétan hogyan élik meg egy nyelv tanulását, mely módszerek hatékonyak számukra, és melyek nem, hogy van-e valamilyen kis trükkjük például a nehezebb szavak memorizálásához, hogy mennyire bátrak az adott idegen nyelvben, hogy mennyire félnek a hibáktól, vagy hogy mennyire vesznek igénybe más forrásokat (pl. külföldi tévécsatornák, rádió hallgatása stb.) az adott nyelv elsajátításakor a tankönyvön és szótáron kívül. A harmadik rész címe "Érzések és motiváció". Kérdései pedig a nyelvtanulási tapasztalatokkal kapcsolatos érzésekre kérdeznek rá.

7.1. A kérdőív célja:

Céлом e felméréssel az volt, hogy információt gyűjtsék különböző életkorú, lakóhelyű és képzettségű emberek iskolában és egyéb módon szerzett nyelvtanulási tapasztalatairól és szokásairól. Kíváncsi voltam, tényleg igaz-e a feltevésem, miszerint az iskolai nyelvtanítás ma Magyarországon nem teljes mértékben elegendő arra, hogy valaki jó kommunikációs készségeket és biztos nyelvtudást sajátítson el. Azt is szerettem volna megtudni, hogy az egyes nyelvtanulók hogyan segítik ki magukat, ha az iskolában nem szereznek elég tudást. Vajon mi motiválja őket az iskolában, vagy később, amikor már dolgoznak, családjuk van, és mégis úgy döntenek, hogy visszaülnek az iskolapadba nyelvet tanulni. Céлом azonban nem csupán az, hogy bizonyos szögből felvételt készítsek a harmadik évezredbe lépő magyar nyelvtanulókról, hanem az is, hogy észrevételeimmel segítséget nyújtsak olyan nyelvtanulóknak, akik úgy érzik, valamilyen szinten "elakadtak" nyelvtanulásuk során.

7.2. A válaszadók:

50 magyar anyanyelvű állampolgár, akik lakóhelyüket, iskolai végzettségüket, életkorukat tekintve 18 és 45 év között mozognak.

7.3. A kérdőív:

Az eredeti kérdőívet Karen Bond, a pennsylvaniai Temple University segédprofesszora állította össze. (Bond 2002) Mivel a kérdőív eredetileg angol anyanyelvűek számára készült, ezért végeztem néhány átalakítást egyes kérdéseken, egyes kérdéseket pedig ki is hagytam. Az angoltól való fordítás során is végeztem néhány "magyarosítást". A kérdőív eredeti célját azonban természetesen nem változtattam meg, ami a sikeres nyelvtanuló tulajdonságainak, stratégiáinak és technikáinak felismerése. Így született meg ez a magyar anyanyelvűeknek szóló kérdőív.

7.4. A kiértékelés:

A teszt kiértékelésének módján sokáig gondolkodtam, hogy mi lenne a legmegfelelőbb, hogy mi domborítaná ki legjobban számunkra a fontos tanulságokat. Végül arra jutottam, hogy a kérdéscsoportokat nem a tesztben szereplő csoportosítás szerint fogom kiértékelni. Három fő szempontot állítottam fel, amiket vizsgálni szeretnék, és melyekről elméletben már volt is szó az előzőekben. Először az iskolára vonatkozó eredményeket foglalom össze, majd a tanárral magával kapcsolatosokat, végül pedig, a harmadik nagy csoportban a nyelvtanuló személyes hozzáállásáról összegzem a kapott válaszokat. Az egyes fő szempontokon belül további alszempontokat állítottam fel, hogy a tanulságokat könnyebb legyen levonni és átlátni.

7.5. Az eredmények:

7.5.1. Néhány adat a kitöltő személyekről

A kérdőívet kitöltő személyek életkora 17 és 40 év között változó volt. Az ötvenből egy jelentős szám, 12 volt kilencedik osztályos, vagyis 14–15 éves, egy másik tizenkettes csoport pedig 17-18 éves. A válaszadók közül mindössze hárman voltak harmincon felüliek, az összes többi válaszadó 18 és 30 év közötti volt. A válaszadók majdnem 50%-a tehát 18 és 30 év körüli volt, ami egyébként jól érezhető egyes pontok eredményeinél. Ez a generáció ugyanis az a generáció, ami épp a szocializmus utolsó éveit kezdte nyelvet tanulni, vagy éppen már az első angol, német vagy más idegen nyelvet tanulhatók közé tartozott.

A megkérdezettek az előzőekben már előrejelzettekhez híven mind magyar anyanyelvűek, és egyetlen Romániában született kívül mind Magyarországon is születtek. Gyermekkoruk lakóhelyük 100%-ban Magyarország volt, és egy kivétellel senkinek nem laktak idegen nyelvű emberek a szomszédjukban. Kétnyelvű környezetből tehát senki sem jött, ami azért fontos, mert egy ilyen környezetben nevelkedett vagy más anyanyelvűekkel rendszeresen érintkező gyerekek teljesen más módon viszonyulnak az

adott idegen nyelvhez, így válaszaik felmérésem eredményének hitelességét is nagyban módosítanak. Egy kétnyelvűek nyelvtanulási szokásait felmérő tesztet ugyanis teljesen más szempontok szerint kellene összeállítani.

A nembeli megoszlás elég érdekesen alakult. Az 50 megkérdezettből 6 volt fiú illetve férfi, és 44 lány illetve nő. Ez az arány több szempontból is érdekes lehet és befolyásolja a teszt eredményeit. Egyrészt tükrözi a lányok nagyobb hajlandóságát például egy ilyen teszt kitöltésére, másrészt az eredményeket is nagyban abba az irányba viszi el, hogy majdhogynem a lányok nyelvtanulási szokásairól vonhatunk le következtetéseket. Az bizonyított tény, hogy a lányok átlagosan jobbak az idegen nyelvek tanulásában. A beszédközpont az emberek 95%-ánál a bal agyféltekében, a halántéki és frontális kéregben található. A bal agyfélteke felelős a beszélt és az írott nyelv. Ez a lányok erőssége, náluk dominánsabb a bal félteke használata. A jobb félteke felelős a mintázatok és formák felismeréséért, az arcvonásokra való emlékezésért, a művészetek értékeléséért, a humorért, a zenéért, a táncért, a képzelőerőért és a téri képességekért, ami pedig egyértelműen a fiúknál dominánsabb. A bal féltekei dominanciával rendelkező személyek az információval lineárisan, sorban, egymás után szeretnek foglalkozni. Ezzel szemben a jobb féltekei dominanciával rendelkező személyek az egésztől szeretnek a részek felé haladni. A bal agyfélteke szereti a szimbólumokat (pl. betűk, szavak, matematikai jelölések). Az ebben domináns tanulók számára nem okoz nehézséget szavak listáját memorizálni. A jobb félteke a konkrét dolgokat szereti. Az ebben domináns személyek látni, érezni, tapintani, csinálni akarják a dolgokat. Ők lesznek azok, akik az egyik kérdésben legnagyobb arányban a “cselekvéses bevésést” jelölték be mint leghatékonyabb tanulási formát. Nehézségeik lehetnek viszont a kizárólag szavakra épülő tanulási környezetben. Ők azt akarják látni, hogy a formula hogyan működik az adott helyzetben, a gyakorlatban. A verbális/nonverbális feldolgozás egy újabb mód. A bal féltekei dominanciával rendelkező személyek számára nem okoz nehézséget szavakkal kifejezni magukat. A jobb féltekei dominanciával rendelkezők gyakran tudják, hogy mit szeretnének mondani de nem találják meg hozzá a megfelelő szavakat. A különbség markánsan megnyilvánul e kettő között, amikor például útbaigazítanak valakit. (Hámori 1999) Ezekből a tényekből világosan kirajzolódik a lányoknak az az előnye, amit a nyelvtanulásban, ezen a nagyon is verbális területen magukénak mondhatnak. A teszteredményekből is tisztán látható az a tendencia, amely szerint a válaszadók nagyon nagy százaléka tehetséges vagy kiváló nyelvtanulónak tartja magát, valamint a nyelvtanulás iránt igen érdeklődőnek.

Társadalmi osztály szerint mindenki a középrétegbe sorolta magát. Természetesen vannak különbségek, de általánosságban elmondható, hogy hasonló családi háttérből érkeztek a válaszadók, így lehetőségeik is nagyjából hasonlóak a nyelvtanulásban iskolán kívüli segédeszközök bevetése tekintetében.

A 18 és 30 év közötti válaszadókat korábbi foglalkozásaikról kérdezve szintén széles volt a skála. Említették többek között a következőket: technikus, klasszikus zenész, gyermekgondozó, gondnok, könyvelő, szerkesztő, üzemvezető, bolti eladó, irodavezető, alkalmazott fotográfus, tanár, ügyintéző, ruhakészítő, autószerelő, festő, villanyszerelő. Ez is az előző pontban foglaltakat támasztja alá, hogy a megkérdezettek nagy többsége a középosztályba tartozik.

7.5.2. 1. kiértékelési szempont: Válaszok, vélemények az iskolára vonatkozóan

A válaszadók mindegyike járt általános illetve középiskolába, ezért életük során legalább egy nyelvet tanultak iskolai körülmények között. Így mindannyian kompetensek kérdéseimre válaszolni.

A megkérdezettek között kétszer annyian tanultak angolt első idegen nyelvként, mint orosz, németet vagy valamilyen más nyelvet együttvéve. Ez a tény azzal van összefüggésben, hogy a válaszadók több mint 75%-a már az "új" rendszerben született, és mire első illetve abba az osztályba kerültek, amikor elkezdtek idegen nyelvet tanulni, már volt nyelvválasztási lehetőségük.

A válaszadók csupán 2%-a tanult már az óvodában is idegen nyelvet, 98% pedig csak az általános iskolában találkozott vele először. Míg 62%, a többség csak iskolában tanult idegen nyelvet, addig 12% egészítette ki tudását magántanárnál, 10% nyelvtanfolyamon, 2% egyetemen, 10% pedig külföldön. Azt látjuk, hogy a válaszadók 38%-a nem volt megelégedve azzal a tudással, amit az iskolában kapott és gondolta úgy, hogy más forrásokhoz is nyúlnia kell, ha az elvárásoknak, követelményeknek meg akar felelni.

7.5.3. 2. kiértékelési szempont: A tanár személyét érintő vélemények, eredmények

Általában a tanár az a személy, akit a leghamarabb felelősségre szoktak vonni, ha a gyerek nem felel meg az elvárásoknak. Igaz az, hogy a tanáron nagyon sok múlik, és az is igaz, hogy rengeteg olyan nyelvtanár van, akik vagy a hagyományos nyelvtani-fordító módszer hívei, vagy minden jószándékuk ellenére sem találják meg a hangot a diákokkal. Valami baj van a tanítási módszerével, a nyelvtanra helyezi a hangsúlyt, vagy egyszerűen csak nem jó tanár. De ezektől az esetektől eltekintve nem mindig a tanár a "ludas", ha a gyermek nem üti meg a mércét az adott idegen nyelvben. Kíváncsi voltam, hogy maguk a nyelvtanulók hogyan értékelik a tanár, illetve saját szerepüket a nyelvtanulás sikerességében. 34% mondta azt, hogy a tanáron múlik a dolog, 17% szerint a környezeten, és 47% szerint a nyelvtanulón magán. Ez azért nem valami biztató eredmény, hogy a megkérdezettek több mint fele szerint a tanáré a felelősség. Persze könnyen lehet, hogy a kérdés nem pontos, és félreértésekhez vezetett. Többen is ugyanis azok közül, akik a tanár felelősségére szavaztak, beszúrták válaszukba, hogy bár a tanulón is nagyon sok múlik, azért a tanár szerepe sokkal nagyobb abban, hogy megbízható és jó súlypontú tudást közvetítsen diákjai felé. Vitathatatlanul fontos tehát a tanár szerepe a nyelvtanulás során, de én azért mégis úgy gondolom, hogy a főszerep mégis a nyelvtanulóé, akár sikeres, akár kudarcos is a nyelvtanulása.

A megkérdezettek 72%-a mondta azt, hogy a nyelvvórán inkább a nyelvtani magyarázatok és gyakorlatok voltak túlsúlyban, és csupán 28%-a mondta azt, hogy a beszéd kapott nagyobb hangsúlyt. Itt újra előjön a tanár szerepe, akinek itt már tagadhatatlanul nagy szerepe van abban, hogy az óráin mire helyezi a hangsúlyt és főleg milyen jellegű tudást kér számon tanítványitól.

A megkérdezettek 32%-a azt várja el a tanártól, hogy ha feljön egy nyelvtani dolog, amit eddig még nem tanult, akkor azonnal magyarázza el neki. Ha nem ez történik, és a tanár későbbre halasztja a magyarázatot, akkor csalódottak lesznek, mert azonnal

meg akarnák érteni a problémát. 10% elfogadja a tanár tönkét tiszteletből, de azért csalódottnak érzi magát. 59% pedig elfogadja, hogy ez is része a tanulási folyamatnak, és feltételezik a tanárról, hogy jobban tudja, ha esetleg még túl korai lenne bizonyos bonyolultabb nyelvtani problémák magyarázatába belefogni. Itt újra a tanár felé való elvárások jönnek elő, amik nem minden esetben reálisak. Talán sokszor többre megyünk, ha jobban bízunk a tanárban, és hagyjuk, hogy belátása szerint végezze a munkáját.

7.5.4. 3. kiértékelési szempont: Személyes hozzáállás, körülmények

7.5.4.1. Tanulótípusok

Ma Magyarországon a hírközlési szolgáltatók hihetetlen mértékű terjeszkedése miatt a lakosság körében mindenféle kommunikációs eszköz megtalálható már. Egy friss statisztika szerint a lakosság 33%-ának van vezetékes telefonja, 92%(!)-ának mobiltelefonja, 6%-ának szélessávú internetje és 20%-ának kábeltelevíziója. (NHH 2006) Ezek a számok igen magasak. Láthatjuk, hogy ma Magyarországon egyre több a lehetőség, hogy idegen nyelvet halljunk. Aki igazán akarja, megtalálja a módját, hogy lehetőséget találjon. Arra a kérdésemre, hogy néznek-e idegen nyelven tévét, hallgatnak-e rádiót illetve olvasnak-e újságot, a többség (54%) igennel is válaszolt, 18% azt mondta, hogy csak ritkán, 28%-uk viszont nem szokott semmilyen efféle eszközt igénybe venni. Azok, akik igen, vagy csak ritkán néznek tévét, ők elsősorban sorozatokat, különféle szórakoztató műsorokat, zenecsatornákat, hírcsatornákat, rajzfilmsatornákat és filmeket néznek, azonkívül sokan hallgatnak idegen nyelvű zenét.

A megkérdezettek 50%-a vallja, hogy valahol a középszint körül áll az adott nyelvben, 33%, hogy teljesen alap vagy nulla szinten, és csupán 17%, hogy folyékony vagy felsőfokú tudása van. Ugyanakkor az az érdekeség is megfigyelhető, hogy a feltett kérdésre- “Az adott nyelvben milyen szintre sorolnád be magad?”- kérdésre 25% azt válaszolta, hogy neki van középfokú nyelvvizsgálója. Tudjuk azonban, hogy egy középfokú nyelvvizsga nem mindig tükrözi a valós tudást; különösen, ha az adott nyelvvizsgát már évekkal ezelőtt tette le, és azóta nem is foglalkozott a nyelvvel. Ez a kijelentés is –“középfokú nyelvvizsgálóm van”- mintha azt sejtetné, hogy az illető már nem is meri kimondani, hogy a középfokúval egyenértékű nyelvtudása van.

A válaszadók 43%-a vallja magát tehetséges nyelvtanulónak, 9% átlagon felülinek, 43% átlagosnak és 5% gyengének. Meglepő ez az 52%-os arány a magát tehetségesnek illetve átlagon felüli nyelvtanulónak vallók között, ha azzal az 59%-os aránnyal állítjuk szembe, akik azt vallották magukról, hogy az adott idegen nyelvből az alap- és a középszint között állnak.

A megkérdezettek 48%-a vizuálisan emlékszik dolgokra, 11% hallás után, 41% tapasztalat, cselekvés által. Amint erről már esett szó, a lányok körében nagyon gyakori a vizualitás dominanciája. Érdekes azonban, hogy azok, akik a vizuális típushoz sorolták magukat, legtöbbször bejelölték a cselekedve tanulás kategóriáját is. A kapcsolat vitathatatlan a két típus között.

Magabiztosság, fél siker- tartja a mondás. Mindenki szeretne magabiztos lenni legalább néhány területen. Olyanok, akik nem ismernek olyan helyzetet, amelyben megrettennének, mindig érzik, tudják, hogy mikor mit kell mondani, és érzékelik maguk

körül a különböző atmoszférákat. Többségünk azonban nem mindig érzi magát a helyzet magaslatán, még ha van is olyan terület, ahol jobban kezeli a problémás szituációkat. A váratlan, eleinte megoldhatatlannak tűnő helyzetektől általában első reakcióként inunkba száll a bátorságunk. A nyelvtanulásban tagadhatatlan a magabiztosság óriási szerepe, akár csak ha az órán való megszólalásra, vagy éppen egy külföldivel való beszélgetésre gondolunk. Magabiztosság kell ahhoz, hogy valaki megszólaljon egy idegen nyelven. Legtöbbször a sikerélmény az a dolog, amely növeli önbizalmunkat, de a megértő és meleg, baráti környezet is, ahol nem félünk a hibázástól. Az elfogadás tehát létfontosságú a környezet szempontjából, hogy abban a nyelvtanuló ne érezze kényelmetlenül magát. Az iskolai körülmények között ez a baráti, elfogadó környezet nem mindig valósul meg, ezért is nehéz sokszor a tanárnak rávenni tanulóit az idegen nyelven való kommunikációra, vagy legalábbis "próbálkozásra". Félnék a hibázástól, hogy akkor a társaik kinevetik őket, ezért inkább jobbnak látják meg sem szólalni...ami a nyelvtanulás célját tekintve az egyik legrosszabb dolog, ami történhet. Megkérdezett alanyaimnak csak 16%-a vallja magáról, hogy magabiztos, 40%-a, hogy legtöbbször magabiztos, 35%-a sem magabiztos, sem félénk, 9%-a pedig legtöbbször félénk. Ha a magabiztos és legtöbbször magabiztos nyelvtanulók arányát összeadjuk, az 56%, ami már mindjárt nem is hangzik olyan elkésztően, de látnunk kell, hogy ez az arány elég arra, hogy a sikeres és eredményes nyelvtanulók számát erőteljesen megtizedelje. Mert egy bizonyos fokú magabiztosság minden egy kicsit is eredményes nyelvtanuló önjellemzésében ott található.

És éppen erre vonatkozik következő kérdésem, amiben arra kértem a válaszadókat, hogy írjanak le 5 jelzõt, amely leginkább jellemzi személyiségüket. A leggyakrabban említett személyiségvonások: precív, érdeklõdõ, megértõ, kitartó, szorgalmas, magabiztos, rugalmas, komoly, rendszeretõ, sokoldalú, segítõkész, *lusta*, *makacs*, *szeszélyes*, *maximalista*, *büszke*. Érdekesség esetleg csak az utolsó öt tulajdonság lehet. Egy pillanatig elgondolkodtam ugyanis, hogy míg az elsõként sorolt tulajdonságok nyelvtanulásban való segítõ szerepérõl nincs vita, addig az utolsó öt tulajdonság vajon milyen hatással lehet nyelvtanulásunkra. A *lustaság* kérdése annyira nem nehéz, a *lustaság* nemcsak hogy a nyelvtanulásban káros, de minden más irányú tevékenységben is, amit végzünk. A *makacsság* lehet pozitív, de lehet negatív tulajdonság is a nyelvtanulás szempontjából. Mert ha például *makacsul* ragaszkodom az elveimhez, mégha nem is feltétlenül helyesek, az káros, viszont ha *makacsságom* egyfajta kitartásban nyilvánul meg, az "azértis megtanulom" hozzáállásával, az már kifejezõen jótékony hatású. A *büszkeség* szintén lehet pozitív illetve negatív hatású. Ha ugyanis nem vagyok hajlandó hibáim kijavítását meghallgatni és azokból tanulni, akkor én vagyok a legszánalomraméltóbb nyelvtanuló, mert *büszkeségemnek* örökös foglyaként nem fogok messzire jutni a nyelvtanulás útján. A *maximalizmus* sem biztos, hogy mindig jó. Az mindig serkentõleg hat, ha folyamatosan elégedetlenek vagyunk magunkkal, teljesítményünkkel, és mindig többet akarunk, de nagyon vigyáznunk kell, hogy ne hogy átéssünk a ló másik oldalára, mert az negatívan befolyásolhatja hozzáállásunkat. Érdekes, hogy milyen sokan említették a *szeszélyességet*. Nehéz lenne megmondani, hogy mennyire hasznos tulajdonság ez, az mindenesetre biztos, hogy nem mindig van az embernek kedve a nyelvtanuláshoz. De ez nem is baj. Ilyenkor próbáljunk valamilyen más oldalról közelíteni, például nézzünk meg egy filmet felirattal, vagy böngésszünk az

interneten érdekes külföldi oldalakat. De ha még ez sem meg, akkor egyszerűen tegyük félre a nyelvet egy kicsit, és lélegezzünk fel. Az eröltetés csak ront dolgon, de ha tartunk egy kis szünetet, a kedv mgától visszajön majd, és ezután újra újult erővel vethetjük magunkat a nyelvtanulásba.

Szereted szétboncolni a nyelvet?-volt következő kérdésem. Erre 34% mondta, hogy igen, szeretik, kreatívnak tartják magukat, akik szeretnek rájönni a dolgokra. Ilyen volt a már említett Giuseppe Mezzofanti is, akinek legendás nyelvtudásából és módszereiből mi is sokat tanulhatunk. Mezzofanti egyik legfontosabb módszere a mondatok szétboncolása és tanulmányozása volt. Friedrich August Tholuck német teológus professzor 1829-ben arról faggatta: hogyan kezd hozzá egy nyelv tanulásához. “Úgy, mint akármelyik iskolás gyermek –felelte. –Paradigmákat [mondatmintákat] írok ki magamnak, meg szavakat, azután a memóriámban rögzítem őket. Tanulásnál mindig egyetlen nyelvre koncentrálok, a többit kirekesztem a tudatomból.” (Lomb 1988:24) Gogol, aki tizenkét éves római tartózkodása alatt többször találkozott vele, így írta le Mezzofanti módszerét: “Kiválasztott egy mondatot, hosszú ideig taglalta, minden irányban megforgatta. Addig, amíg mindent meg nem tudott belőle, amire kíváncsi volt. Csak azután tért át a következőre.” (Lomb 1988:24–25) A válaszadók 48% szerint inkább a tanár magyarázzon, és 18% szerint mindkettő fontos, csak a nyelvtanulásfolyamat más és más állomásán. Áldásos lenne, ha ez a 34 és 48% felcserélődne, és mi is sokkal bátrabban fognáink hozzá efféle “boncolgatásokhoz”.

7.5.4.2. Különböző területek, készségek fejlesztése

Ha meg kell tanulnunk valamit, akkor előbb-utóbb mindannyiunk kitalálunk valamilyen kis trükköt a siker érdekében. Kis mondókába foglaljuk a megtanulhatatlan szavakat, vagy éppen teleragasztjuk velük a konyhát. Mindannyiunk eljutunk tehát egy ponthoz, amikor be kell vetnünk ilyen kis trükköket. Nem is meglepő, hogy a válaszadók 98%-a ismerte el, hogy igen, van ilyen kis saját trükkje. De nézzük, hogy mik is ezek.

A legtöbben a beszéd tanulása során alkalmaznak különféle módszereket, hogy azt hatékonyabbá tegyék. Igyekeznek több időt tölteni idegen anyanyelvűek társaságában, próbálnak tanulni a hibáikból, amíg a külföldi beszél, vagy ahogy más idegen nyelven beszélőt hallgatnak (tv, radio, pap stb.) kis jegyzeteket készítenek, az ismeretlen szavakat jegyzik le széleseben, vagy egy-egy már sokszor hallott, de még gyakorlatban nem használt szófordulatot, nyelvtani szerkezetet jegyeznek fel. Ez a módszer nagyon hatékony, főleg azok számára, akik vizuális típusúak.

Meglepő módon a válaszadók 88%-ának volt valamilyen kapcsolata idegen anyanyelvű személlyel vagy személyekkel.

Szintén nagyon sokan említettek trükköket a szótanulást illetően. A szavakkal való játék és a vicces szóasszociációk keresése nagyon gyakori. Ezenkívül van, aki kis képeket rajzol egy-egy nehezebben megjegyezhető szóhoz, a képhez próbálja kapcsolni a szó hangsorát, végül, sok gyakorlás után tényleg ki is alakul a kívánt kapcsolat, és elég ismétlés után bevésődik. Az olvasás fejlesztése érdekében sokan olvasnak idegen nyelvű magazinokat, könyveket. Ez a módszer nemcsak hogy a szókincs bővítésére nagyon jó, de kiválóan alkalmas új vagy nehezebb szószerkezetek szövegösszefüggésben való észlelésérem és ezáltal könnyebben való rögzítésére. A hallás utáni értés fejlesztése már

egy kicsit jobban elhanyagolt terület. Míg televíziót azért még csak néznek néhányan, egyéb eszközöket már alig vetnek be a nyelvtanulók e terület fejlesztése érdekében. Igaz, ha az ember mondjuk angolt tanul, egy normal rádión nem tud angol nyelvű hullámokat fogni, de azért arra többé-kevésbé mindenkinek lenne lehetősége, hogy hangfelvételeket készítsen, kölcsönözzön, vagy vásároljon az adott idegen nyelven. A válaszokból az derült ki, hogy ez a módszer kevésbé népszerű. A helyesírás fejlesztése szintén nem kap túl nagy hangsúlyt a nyelvtanulás során a válaszadók válaszai alapján. Bár néhányan elismerték, hogy rendszeresen szoktak szavakat másolgatni a szótárból, ez azonban nem biztos, hogy mindig elegendő, különösen, ha mondjuk egy olyan nyelvet tanulunk, mint például az angol, aminek nagyon következtelen a helyesírása. Kis listánkon a következő terület az íráskészség fejlesztése volt. Néhányan említették csak, hogy volt vagy van külföldi levelezőtársuk, de ez a szám elenyésző. Pedig a tapasztalt hiányosságok nagyok. Több nyelvtanár is beszámol arról, hogy a gyerekek nemcsak hogy az idegen nyelven, de sokszor még magyarul sem tudnak fogalmazni. Pedig ez egy olyan terület, amelyen könnyen lehetne javítani. Amellett, hogy sok gyakorlást igényel, néhány stilisztikai tanáccsal és szabály bevésésével az elméleti részét is el lehet sajátítani. Ma az iskolában sajnos azt tapasztaljuk, hogy az órákon nincs idő ezzel foglalkozni, így a tanár –mit tehet most- házi feladatnak ad fel fogalmazásokat, amiket azután átolvass, esetleg véleményez is, de azzal a gyerek nem nagyon lesz okosabb, hogy legközelebb mit csináljon másképp, vagy egyáltalán...hogyan kezdjen hozzá. A kérdőív egyik erre vonatkozó kérdéséből kiderül, hogy a diákok mintegy 80%-ának adtak rendszeresen szövegalkotási feladatokat. Azonkívül az érettségien, és a felsőoktatásban is rendszeresen szükségük van a gyerekeknek a fogalmazási készségekre. Látjuk tehát, és a tesztből is kiderül, hogy nagy szükség lenne e terület alapos fejlesztésére.

7.5.4.3. Speciális nyelvtanulási szokások

Van-e speciális nyelvtanulási szokásod? 50% mondta azt, hogy van, és ugyancsak 50% azt, hogy nincs. Akinek van, annak a következők fordultak elő a leggyakrabban: Kész mondatok betanulása, sok fordítás, filmzene-hallgatás az idegen nyelven, többször leírni dolgokat, külföldiekkel beszélgetni, ismételni, jól látható helyekre kis szócédulákat ragasztani, külön tanárral tanulni, folyamatosan és ismétlődően tanulni, minden nap tanulni.

Van sajátos tulajdonságod, ami segített a nyelvtanulásban? Nincs 33%, 67%-nak pedig van. A leggyakoribbak: törekvő, szorgalmas, optimizmus, zenei hallás, vizualitás, kitartás, nyelvérzék, jó memória, kommunikációs készség.

Szerinted a jó nyelvtanulónak milyen tulajdonságai vannak? Szorgalmas, összpontosító, fogékony, érdeklődő, jó memóriájú, társalkodni akaró, kitartó, bátor, jó hallású, jó nyelvérzék, jó felfogóképesség, értelmesen tanuló, jó megfigyelőkészség, jó kiejtés, odafigyelés, türelmes, kreatív, jó beszéd-készség, logika, kíváncsiság, akaraterő, sok mázli!

Szerinted meg lehet tanulni egy idegen nyelven gondolkodni? 96% szerint igen. 4% szerint nem. Hogyan? Idegen nyelvtérületen kell élni, sok tanulás, hangosan kell sokat beszélni, sok könyvet kell olvasni. Biztos tudás kell hozzá, olyan környezetben kell lenni, rá kell érezni, sokat kell foglalkozni vele, tapasztalat, minél több oldalról nyelvi hatás (tévé, radio, újság)

Szerinted mennyire fontos ez? A többség szerint kiemelkedően fontos akkor, ha az ember külföldön él és/vagy dolgozik, vagy ha az adott nyelv (szak)irodalmában el akar merülni. Többek szerint ennek kellene a végső célnak lenni, hogy már annyi kompetenciát megszereztünk az adott nyelvben, hogy nem kerül erőfeszítésbe az adott nyelven való gondolkodás.

Következő kérdéssel azt szerettem volna megtudni, hogy melyek a nyelvtanulók leggyakoribb tevékenységformái, amelyeket alkalmaznak egy idegen nyelv tanulásakor. A válaszadóknak kész válaszaimból kellett kiválasztaniuk a rájuk leginkább jellemzőbbeket. A legtöbb “szavazatot” a *saját magával folytatott párbeszéd* és a *mentális asszociációk találása szótanulásakor* kapta. A saját magunkkal folytatott párbeszéd, amit Lomb Kató “tauológ”-nak (LombII 1972) nevezett el, sok helyzetben igen hasznosnak bizonyul. A legegyszerűbb helyzet például, amikor egész egyszerűen nincs a környezetünkben senki, akivel gyakorolhatnánk. De nagyon hasznos az is, ha csak az idegen nyelven való hangos beszédet akarjuk először magunkban gyakorolni, mielőtt más emberek előtt is meg mernénk ezt tenni. A vicces szóasszociációk nagyon szórakoztatóak tudnak lenni, ugyanakkor nagyon hasznosak is. Saját tapasztalatból tudom mondani, hogy a koreai nyelv tanulásában, főleg az elején igen meggyűlt a bajom a semmilyen más nyelvben tanult szóra nem hasonlító szavakkal, illetve azok memorizálásával. (Zárójelben jegyzem meg, hogy a mai (dél-) koreai nyelv majdnem 40%-a angol jövevényszó. Például az angol “Christmas” = koreai “[Khüriszümaszü]”) Ezen hangsorok tehát semmit nem jelentettek nekem, semmihez sem tudtam őket kötni, így nem maradt más hátra, mint szóasszociációkat keresni az adott szavakra. Később aztán, amikor már bizonyos biztos alapszókinszre tettem szert, sokkal könnyebb volt az új szavakat a már tudottakhoz kötni.

Szintén előkelő “helyezést” ért el az *órán való figyelmes fülelés*. Nem is vitatott tény, hogy mennyire sokat jelent, ha az órán jól odafigyelünk a tanárra és szinte felszívjuk minden szavát. Az otthoni készülést százszor könnyebbé teszi, ha emlékszünk az órán vett szavak kiejtésére, vagy egy-egy nehezebb nyelvtani szabály magyarázatára. Ez az “aktív hallgatás” tényleg eredményes. Ugyanerről számol be a kalandos életű Heinrich Schliemann(1820–1890) is, aki sajátos módszereket dolgozott ki gyenge memóriája erősítésére. Hogy minél előbb jó kiejtésre tegyen szert, vasárnaponként az angol templomban két istentiszteletet is végighallgatott. A prédikáció szavait a pappal együtt, némán magában mondogatta. (Lomb 1988) Nagyon sokat tanulhatunk tehát az aktív, figyelmes hallgatásból is.

Sok szavazatot kapott még ezenkívül a *“rendszerezett” tanulás* is. Nagyon sokan vagyunk úgy, hogy csak akkor vagyunk képesek bármit is megtanulni, ha az anyagokat elrendezzük, rendszerezzük, szólistákat, indexkártyákat írunk stb. Az ilyen embereknek nagyon lényeges az, hogy a megtanulandó anyagot rendszerben lássák, hogy az átlátható és megemészthető legyen számukra.

7.5.4.4. Bátorság és magabiztosság idegen nyelven

Az közismert, hogy nagyon fontos bizonyos szintű bátorság és magabiztosság megléte, amikor idegen nyelven tanulunk. Nem csak akkor, amikor már olyan szinten állunk az adott nyelven, hogy úgy mond “készek vagyunk” verbális kommunikációra, hanem még korábbi fázisainál is a nyelvtanulásnak, amikor még csak tanulunk. Kell,

hogy nem törődve azzal, hogy esetleg hibázhatunk, merjünk “hangosan” is megnyilvánulni, már a kezdetektől kezdve, hogy később ne alakuljanak ki gátlások bennünk. A hibázástól való félelem egyébként nagyon nagy akadály és gátlás lehet azoknak, akik nem tanulják meg ezt levetkőzni. Nagymértékű bátorság és akarás kell ahhoz, hogy amikor egy külföldivel találkozunk, aki az általunk tanult nyelvet beszéli, próbáljunk meg segíteni neki, ha elakadt, sőt akár mi magunk is beszédbe elegyedjünk vele. A kérdőív néhány erre irányuló kérdésével azt próbáltam kideríteni, hogy az átlagos nyelvtanuló mennyi önbizalommal rendelkezik idegen nyelven, és hogy bátrak-e eléggé, hogy a nyelvben “messzebbre merészkedjenek”, és próbáljanak saját maguk utat vágni néha a nyelv dzsungelében.

A válaszadók 71%-a mondta azt, hogy egy új szavakkal tele ismeretlen szöveg olvasásakor először megpróbálja kitalálni a szavak jelentését a szövegösszefüggésből. 17% először kikeres néhány kulcsszót a szótárból, a többit pedig megpróbálja kikövetkeztetni. És mindössze 12% mondta azt, hogy minden ismeretlen szót kikeresne. A 71% elég nagy szám, olvasáskor tehát úgy látszik, bátran következtetnek a nyelvtanulók. De mi a helyzet, ha hallott szövegről van szó? Itt már “csak” 59% mondta azt, hogy arra támaszkodik, amit ért, a többit pedig megpróbálja kikövetkeztetni, ami még mindig szép arány. Arra a kérdésre, hogy általában aktívan vagy passzívan hallgatják-e két ember idegen nyelvű beszélgetését, arra 70% mondta, hogy megpróbálja aktívan kikövetkeztetni a jelentést a mimika, a gesztusok és a hangszín segítségével. 27% csak alkalomadtán “csíp el” egy-egy szót vagy kifejezést, 3% pedig passzívan hallgatja. De ezek után a nagy számok után lássuk, hogy általában helyesen következtetnek-e. Csak 9% mondta azt, hogy helyesen és pontosan következtet. 84% -ismét egy nagyon nagy szám- általában helyesen következtet, és 7% csak ritkán következtet helyesen.

Ezeket a nagy számokat látva azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a nyelvtanulók nagy százalékban általában bátrak, magabiztosak és aktívak az idegen nyelvben, amiből természetesen következne az eredményesség az adott nyelvben, és nagy százalékarányok, amik azt mutatják, hogy a válaszadók legalább ilyen nagy arányban állnak legalább közép, de inkább közép- és felsőfokon az adott idegen nyelven. A számadatok azonban sajnos azt mutatják, hogy 59% helyezi magát az alap és középszint közé, és csupán 41% mondja magáról, hogy felső szinten áll. Miért lehet ez a nagy számbeli eltérés? Három (vagy több) oka is lehet. Először is valószínű, hogy a feltett kérdések nem elég célirányosak és alkalmasak arra, hogy bátorság és eredményesség eme kapcsolatát megbízhatóan mérjék. Másodszor, lehetséges, hogy a válaszadó nem minden esetben méri fel illetve értékeli magát reálisan. Harmadszor pedig, lehetnek olyan befolyásoló tényezők (környezet, ráfordított idő, saját intellektuális képességek), amelyek nagymértékben módosíthatják az adott nyelvben elért eredményeket. Van, kinek 10 év sem elegendő, hogy megtanuljon rendesen franciául, más meg tlan 6 hónap alatt eljut bizonyos megbízható szintű nyelvtudásig.

7.5.4.5. Érzések és motiváció

Talán mindannyian megízleltük már a siker ízét a nyelvtanulásban, de még ennél is többen a kudarc érzését. Természetes dolog, hogy nem minden feladat sikerülhet elsőre, és az is, hogy kinek ez, kinek az a tantárgy megy nehezebben. Bár mindenki

szeretne jó jegyeket kapni, ez nem mindig sikerülhet. Egy-egy rosszabb osztályzat, gyengébbre sikerült felelet azonban még nem feltétlenül ok arra, hogy valaki szégyenkezzen, vagy kételkedni kezdjen a képességeiben. Ha az iskola túl nagy hangsúlyt fektet a jegyekre és a versengésre, akkor a szülő dolga, hogy gyermekével megértesse: nem az osztályzat a fontos, hanem az, amit a munkájára adott visszajelzésből hasznosítani tud. Mire nem figyeltem eléggé? Hogyan kellett volna jobban beosztani az időmet? Melyik tanulási módszerem vált be és melyik nem? Ha elfogadjuk azt, hogy tanulásuk során mindig szembesülünk majd kudarccal éppúgy, mint sikerekkel, akkor könnyebben átevíckélhetünk majd a korai nehézségeken, és megtanulhatjuk, hogyan viszonyuljunk kudarcainkhoz úgy, hogy ne vegyék el teljesen a kedvünket a tanulástól, és ne tántorítsanak el minket céljainktól. Ugyanakkor, még ha nem is okoznak bennünk “maradandó károsodásokat” ezek a kudarcélmények, azt nem tudjuk kikerülni, hogy időnként ne fogjon el minket rossz érzés, vagy motiváció hiánya a tanulásban. Mind átéljük ezeket a hullámvölgyeket, én viszont arra voltam kíváncsi, hogy mik azok a fő tényezők, amik általában kiváltják ezeket a rossz érzéseket bennünk. Legtöbbször az önmagukkal szembeni elégedetlenséget hozták fel oknak mint rossz érzések kiváltóját. Ezek a nyelvtanulók nagyon kritikusak magukkal szemben, és ha nem tudják a maguktól elvárt szintet produkálni, frusztráltak lesznek. A második leggyakrabban emlegetett ok pedig a tanár, illetve a rossz tanár volt. Az egyik lány arról számolt be, hogy nagyon dühös és csalódott volt, hogy két évet elveszítettek egy rossz franciatanárral, és most az új tanárral szinte mindent az elejéről kell elkezdniük. Mások is azt kifogásolták, hogy egy-egy rossz tanár miatt sokszor kárba vész nem csak egy csomó idő, de sokaknak teljesen el is megy a kedve a nyelvtanulástól.

A motivációról kérdezve a legkülönbözőbb fajtákkal találkoztam. A motivációk között leggyakrabban a nyelvvizsga, a szülői kényszer, a nyelv szépsége, a külföldiekkel való kommunikálás vágya, az érettségi, a jövőbeli külföldi munkalehetőség, a bukástól való félelem és a külföldön való továbbtanulás szerepelt. Egyéb említett motivációk még a nyelv iránti érdeklődés, a nyelvet megértés vágya, a külföldi tévécsatornák (CNN, MTV stb.) megértésének a vágya, a nyelv szeretete, a szülők nyomása, a szükség, a munkahelyi elvárások, a tény, hogy ma már “alap” angolul beszélni, az új kapcsolatok teremtésének a vágya, a külföldi kirándulás, volt aki a zsebpénzt említette, vagy éppen azt, hogy semmi motivációja nem volt illetve nincs.

15% hisz abban, hogy nem lehet tudatos erőfeszítéseket tenni egy idegen nyelv megtanulása érdekében. Mivel nem szeretnek nyelvtant tanulni, azt vallják, hogy csak engedned kell, hogy a nyelv leülepedjen benned. 85% hisz abban, hogy a nyelvtanulás igenis egy tudatos és szisztematikus folyamat. Keményen kell tanulni, gyakorolni, és folyamatosan magyarázni a nyelvtani szabályokat.

Kérdésekre csupán 27% mondta azt, hogy általában nagyon motivált az idegen nyelv tanulásában, és minden lehetőt elkövet, hogy tanulhassa azt. 52%, a többség viszont azt vallotta, hogy bár elég motiváltnak érzi magát, és próbál is megtenni mindent, de ez messze nem a legfontosabb dolog a listáján. 18% nem valami motivált, mert vagy túl elfoglalt, vagy túl fáradt ahhoz, hogy rá tudjon koncentrálni. 3% pedig azt válaszolta, hogy nem nagyon motivált, mert szerinte a nyelvtanulás unalmas.

65% vallotta be, hogy szokott tanulás közben kis, bátorító szavakat mondani magának. “Nagyszerű!” vagy “Ügyes vagyok!” egyszerű kis szavak, de vannak, akiknél ezek a kis bátorítások egész sokat jelentenek, feldobják őket, tovább ösztönzik, vagy éppen felvidítják.

7.5.4.6. Előző nyelv tanulásából nyert tapasztalatok

Előző nyelv tanulásának tapasztalata hogyan hat a mostani nyelvre? Segítőleg vagy hátráltatólag? 75% szerint előny, 17% szerint hátrány, és 7% szerint pedig egyáltalán nem hatnak egymásra.

Ha azonos nyelvcsaládból származó nyelvek, akkor a szókincs és a szerkezet hasonlósága segítő ugyanakkor hátráltató tényező is lehet. Ha a nyelvtanuló még nem rendelkezik olyan mély és biztos tudással legalább az egyik nyelvben, akkor a két nyelv interferenciája könnyen okozhat nehézségeket.

IV. A “nyelvérzék”

Az előzőekből és a teszt eredményeinek kiértékelésekor is láthattuk, mennyire különbözőek vagyunk az élet minden területén, mennyire különbözően reagálunk dolgokra, mennyire különbözőek képességeink. Van, aki a reál tudományok terén kiváló, van, aki az emberekkel tud különlegesen bánni, és van, akinek jó memóriája és utánpótlóképessége miatt a nyelvek tanulása megy könnyebben. Mindenki számára nyilvánvaló, hogy az emberek különböznek abból a szempontból, hogy milyen gyorsan és eredményesen tudnak elsajátítani egy idegen nyelvet. Azt azonban mindenképp meg kell jegyeznünk, hogy nem csak azok tudnak megtanulni egy nyelvet, akiknek jó az ún. “nyelvérzéke”. De létezik-e egyáltalán ez a bizonyos “nyelvérzék” jelensége? Jogosan hivatkoznak-e sokan nyelvtanulási kudarcaik miatt arra, hogy nincs nyelvérzékük? Erre keresem a választ ebben a fejezetben.

Hétköznapi értelemben a “nyelvérzék” fogalmát szoktuk használni e képesség kifejezésére, azonban ezt a kifejezést nem használják a nyelvtudományok, mivel nem tudományos terminus. Helyette a szakirodalomban a nyelvelsajátítási vagy röviden nyelvi képesség kifejezés az elterjedt. Sokan hivatkoznak állandóan arra, hogy valakinek “jó a nyelvérzéke”, vagy éppen “nincs nyelvérzéke”. Lomb Kató kiváló lingvista és zseniális nyelvtanuló egyik nyelvtanulásról szóló könyvében (Lomb 1972) olvastam először arról, hogy a “nyelvérzék” jelenségét egyáltalán nem úgy kell elképzelnünk, mint egy egységes valamit, mint valami tulajdonságot, amellyel vagy rendelkezünk, vagy pedig nem. A dolog sokkal inkább valamilyen tulajdonságcsoporthoz tartozik, amelyek kellő mértékű birtoklása nagy előnyt jelenthet a nyelvtanulásban. Nyelvtanulásra való alkalmasságnak is nevezhetnénk ezt a képességcsoporthoz, amely azokat a nyelvi, esetleg nem nyelvi adottságokat jelenti, amelyeknek a megléte, harmóniája sikeres nyelvtanuláshoz vezet. Úgy is fogalmazhatnánk: elegendő idő és lehetőség esetén bárki képes megtanulni egy második nyelvet, ha motivációja megfelelő. A hatvanas évektől kezdve kezdtek foglalkozni nyelvi tesztekkel. A ma már klasszikusnak számító MLAT (Modern Language Aptitude Test, Carroll-Sapon, 1959), amely számtanulást, fonetikai átírást, szavak nyelvtani szerepének felismerését a mondatokban, asszociatív szó párok és egyéb feladatok segítségével próbálta jóslani az esetleges nyelvtanulási sikereket. A tesztnek azóta különböző változatai is születtek. Végeredményben az MLAT e változatai segítségével a nyelvtanulási alkalmasság bizonyításában négy képességet tudtak azonosítani, amelynek jelenléte sikerességet ígér: fonetikai kódolási képesség, nyelvtani érzékenység, fejlett memória és induktív nyelvtanulási képességek. Carroll, a nyelvi képesség egyik legismertebb kutatója úgy véli, hogy a nyelvérzék több képesség együttesen alkotja, melyek közösen “multifaktoriális konstrukciót” alkotnak. (Carroll 1995) Manapság az a kritika éri az MLAT-ot, hogy nagyon aprólékos, és mégsem tud vizsgálni olyan képességeket, amelyek rendkívül fontosak a mai nyelvtanulásban (mint például a legfőbb gondolatok kiszűrése, a célnyelvi kultúra iránti empátia, intelligens találgatás stb.). (Bárdos 2000) Tény, hogy ha nagyon bele akarnánk mélyedni a témába, akkor sok-sok ilyen tényezőt kellene sorba vennünk, és még mindig lennének olyanok, amiket kihagynánk. Én ebben a fejezetben csak az említett négy fő képességet szeretném

egy kicsit szemügyre venni, valamint azt, hogy a tesztet kitöltő megkérdezettek válaszaiból milyen tanulságokat vonhatunk le “nyelvérzékükről”.

5. Fonetikai kódolási képesség

Elsőként nézzük is meg röviden, mit érthetünk *fonetikai kódolási képesség* alatt. Egy a matematikai és nyelvi képességeket összefüggésében vizsgáló cikk írója így definiálta a fogalmat: “*Fonetikai képesség: képesség az idegen hangok megkülönböztetésére és kódolására oly módon, hogy azok később felidézhetőek legyenek.*” (Szirmai 2003) Egy másik tanulmány szerint: “*a fonetikai kódolási képesség az a képesség, amellyel az egyén különbséget tesz egymástól eltérő hangok között, összepárosítja a hangokat az azokat reprezentáló szimbólumokkal, és szükség esetén előhívja a megfelelőt.*” (Ottó-Nikolov 2002)

A hangfelismerés fontosságára nem kell külön felhívni a figyelmet, ha nyelvтанulásról van szó. Már az első nyelv tanulásánál alapvető, hogy a gyermek képes legyen felismerni anyanyelve hangjait. A nyelvvel való kapcsolat már a magzati korban szerepet kap, hiszen a hallás képessége már igen korán, a terhesség 20-24. hetében kialakul, a megszületés után pedig még intenzívebbé válik az anyanyelvvél való kapcsolat. (Érdemes 2006) A hangadás is fontos a beszéd szempontjából: a születéstől kezdve kiadott különböző hangoknak már akkor is van funkciójuk, mielőtt azok jól artikulált, jelentéssel bíró szavak lennének. Gondoljunk csak arra, hogy a csecsemő sírása, gögicsélése alapján a szülők sokszor képesek gyermekük fizikai, lelki állapotára vonatkozó információkat megállapítani.

Az anyanyelv birtokba vétele alapvetően különbözik a későbbi, iskolai idegennyelv-tanulástól. A tanulás ugyanis tudatos, sokszor fáradtságos tevékenység, míg az elsajátítás spontán, erőfeszítés és formális tanítás nélkül zajló folyamat. A kérdőív statisztikájából az derül ki, hogy az iskolában sokkal nagyobb arányban helyeznek hangsúlyt a nyelvтанra és az olvasás-fordításra, mint a beszédre. Ez a legtöbb helyen általános, és sajnos nagyban hozzájárul a nyelvтанulók bátortalenségéhez, ha meg kell szólalniuk egy idegen nyelven. A dolgozat bevezetőjében már említett amerikai fiatalember, Scott arról számolt be nekem, hogy a magyarórákon szinte semmi fonetikát nem tanultak, így a mai napig nehézségei vannak például ha magyar szöveget kell olvasnia, de a beszédben is. “Azt vártam, hogy az első órákon jól megtanuljuk és begyakoroljuk a fonetikát, hogy a magyar hangokkal később már ne legyen gondunk. Nem így történt. Azóta sem vagyok biztos egyes hangok kiejtésében és az olvasásban is akadozom, de a legrosszabb az, hogy nem ismerem fel az egyes saját nyelvemtől eltérő hangokat (ü, ö stb.), csak ha egy másik hanggal pában hallom azt.” Nagyon fontos tehát a tanulandó idegen nyelv hangrendszerében biztos alapokat vetnünk, hogy aztán erre alapozva szilárd, magabiztos tudást építhessünk fel.

A nyelv hangjait viszont nem csak produkálni, hanem felismerni is létfontosságú. A kérdőívből az derült ki, hogy a megkérdezett nyelvтанulók nagyon nagy aránya alkalmaz auditív segédeszközöket a nyelvтанulásban. Hangfelvételeket készítenek, az órákon magnót, otthon rádiót hallgatnak, tévét néznek az adott idegen nyelven. Ez kiváló módja annak, hogy a nyelv hangjaival ismerkedjünk, dallamát fülünk megszokja. Nem is sejtjük, mekkora segítség ez a hangok produkálásánál.

A már sokat emlegetett Giuseppe Mezzofanti bíboros, akit még életében “Élő Pünkösd” néven emlegettek, egyszer így nyilatkozott, amikor nyelvtelenségéről faggatták: “Én ezt a tehetséget Isten különös adományának tekintem. Ő adott nekem igen finom nyelvi hallást, sima és hajlékony beszélőszerveket, rendkívül jó emlékezőtehetséget és képességet az egyes nyelvek rendszerének nagyobb fáradtság nélküli megértéséhez.” (Lomb 1998:23) A krónikák sokat emlegetik *fülének érzékenységét*: a hangokat és hangsúlyokat legfinomabb árnyalatukban fogta fel és tudta reprodukálni. Utánzóképesége a legjobb színészekével vetekedett. Ha jókedve volt, órákig tudta “németül” vagy “oroszul” beszélni szakmai anyanyelvét, a latint. A megkérdezett nyelvtanulókról az derült ki, hogy általában jónak tartják utánzási képességeiket. 65% mondta azt, hogy jó utánzó, 34% hogy nem igazán, és 11% egyáltalán nem tudta besorolni magát.

Ahogy Mezzofanti bíboros mondta, a “jó” fül és a hajlékony beszélőszervek Isten adományai, tehát legnagyobb részben velünk születettek. Szolgáljon viszont vigasztalásul az, hogy –véleményem szerint– nincs olyan képesség, készség, amit ne lehetne szorgalmas és kitartó munkával fejleszteni.

6. Nyelvtani érzékenység

“A nyelvtani érzékenység egy képesség azon nyelvi funkciók felismerésére, melyeket a szavak a mondatokban betöltenek.” (Szirmai 2003) *“Ennek a képességnek a birtokában a tanuló mondatstruktúrákban képes felismerni az egyes szavak illetve más nyelvi egységek funkcióit.”* (Ottó–Nikolov 2002)

Az olvasás és az olvasott szöveg megértése meglehetősen összetett agyi folyamatok eredménye. De nemcsak mentális tevékenység szükségeltetik ahhoz, hogy egy olvasott szövegből azt értsük, amit a szerző valóban kommunikálni akart, hanem más faktorok, pl. kulturális, vallási, társadalmi háttér, is befolyásoló tényezőként jelentkeznek.

Bármennyire meglepően is hangzik, de az olvasás, az olvasott szöveg értése, sikere függ bizonyos tulajdonságok meglététől vagy hiányától. Az olvasott szöveg megértésekor vannak olyan mikrokészségek, amelyek elengedhetetlenek. Erre példa a *tolerancia*. Ha valaki természeténél fogva nem elég toleráns, akkor annak nagyobb nehézséget jelent egy olvasott szöveget megérteni, hiszen az idegen szavakkal és szokatlan, az anyanyelvétől eltérő nyelvtani szerkezetekkel szemben nagy toleranciára van szükség. Szükség van még *empátiára* is a sorok közti olvasáshoz. Az írott szöveg jellegéből következően megnő a jelentősége az olyan képességeknek, mint a *nyelvtani jelenségek, nyelvtani funkciók iránti érzékenység* mind a mondat határain belül, mind a mondaton túlmenően hosszabb szövegrészekben.

A kérdőívekből, és talán tapasztalatból tudjuk, hogy az iskolában elég nagy hangsúlyt helyeznek a nyelvtan tanítására. Talán túl nagyot is. Házi feladataink is javarészt nyelvtani gyakorlatok voltak. A kérdés az, hogy vajon mennyire van ez a túlzott nyelvtan-súlykolás jó hatással a kommunikáció fejlődésére? És egyáltalán, hozzájárul-e valamivel is a nyelvtan tanulása ahhoz a bizonyos nyelvtani érzékenység kifejlődéséhez? Kifejlődhet-e ez egyáltalán vagy mindenkiben van valamilyen szintű készség, amit azután lehet fejleszteni? Saját nyelvtanítói tapasztalataimból kiindulva úgy gondolom, hogy talán nem mindenkiben van meg ez a készség. Egyik tanítványommal igen sokat küszködünk a mai napig a nyelvráinkon. A legnagyobb probléma az, hogy akkor sem

képes alkalmazni a szabályokat könnyű feladatokon, miután hosszasan, példákkal elmagyaráztam neki. Igazán nem volt nehéz vagy összetett a feladat, de mégsem ment neki. A dolog fordítva sem működött. Olvasás során egyre csak magyar szórend szerint, tükörfordítással rakta egymás mellé a szavakat, egyszerűen nem tudott elvonatkozni, és egy kicsit sem az idegen nyelven gondolkozni. Enélkül a képesség nélkül pedig igen rögzös még a legelszántabb nyelvtanuló útja is. Szerencsére azonban nincs ok a csüggedésre azoknak sem, akik híjával vannak e nyelvtani érzékenységnek, nyelvi beleérzőképességnek. Több nyelvész és gyakorlott nyelvtanuló egyetért abban, hogy a nyelvtudás tulajdonképpen nem más, mint rengeteg megtanult/bevésett nyelvi szegment (mondat) egymásrahalmazása a tudatunkban. (Lomb 1988) Mezzofanti is mindig így kezdett hozzá egy új nyelv megtanulásához: szavakat és paradigmákat [mondatmintákat] írt ki magának, aztán a memóriájában rögzítette őket. Magának a nyelvtannak a tanulásában pedig lehet kis trükköket alkalmazni, mint például a szabályokat vicces rímelő formában tanulni meg, vagy kategóriákba helyezni az egyes esetekbe tartozó szavakat. A kérdőívem egyik kérdése is erre vonatkozott; arra voltam kíváncsi, hányan gondolják úgy, hogy nem lehet tudatos erőfeszítéseket tenni egy idegen nyelv megtanulása érdekében, csak hagyni kell, hogy a nyelv leülepedjen bennünk, és hányan azt, hogy a nyelvtanulás igenis egy tudatos és szisztematikus folyamat, keményen kell tanulni, gyakorolni, és folyamatosan magyarázni a nyelvtani szabályokat. A válaszadók 85%-a a második kijelentéssel értett egyet, miszerint a nyelvtanulás igenis munka, tudatos tanulás. Egy másik kérdésben 75%-a a válaszadóknak nem tartja kiküszöbölhetetlen akadálnak, ha például nem jut eszükbe a helyes igeidő, amikor egy tegnap történt eseményről akarnak beszélni. Megpróbálnák megértetni magukat azzal, hogy mondják a “tegnap” szót, bár jelen időt használnak. Ez a fajta nyelvi leleményesség és bátorság dicséretes, és nagyon hasznos. Attól ugyanis még, hogy nem jól használtam egy igeidőt, nem fog összedőlni az angol nyelv rendszere, és biztosan meg is értenek majd. Egy kis találékonyssággal, szorgalommal tehát gyakorlatilag lehetségesnek tartom finom grammatikai érzékenység nélkül is messzire eljutni idegen nyelven való kommunikációban.

7. Fejlett memória

“A memória idegen nyelvű anyag gépies megtanulásának képessége; képesség kapcsolat létesítésére az ingerek (az anyanyelv szavai) és a válaszok (a cél nyelv szavai) között. Az emberek különböznek abból a szempontból, hogy milyen hatékonysággal tudják megteremteni ezeket a kapcsolódásokat, s ennek következtében mind szókészletük bővülésének ütemében, mind az idegen nyelv elsajátításában eltérnek egymástól.” (Szirmai 2003)

A kérdőívben megkérdezettek 84%-a úgy tartja, jó a memóriája. De vajon mit jelent ez a “jó”? Biztosan mindenkinek mást. Sokmilliárdnyi idegsejtjük dolgozik azon nap mint nap, hogy események, adatok, nevek, beszélgetések, képek, egész könyvek, telefonszámok, bevásárlási és egyéb listák rögződjenek fejünkben, emlékezzünk rájuk. A környezeti hatásokat –különböző módon– az állatok is képesek elraktározni, de az emberi emlékezet a legbonyolultabb és legszerteágazóbb gépezet.

Bizonyos dolgokat, például neveket vagy telefonszámokat csupán másodpercekig vagyunk képesek megjegyezni, míg más tényeket, adatokat hosszú évek elmúltával is

viszonylag könnyen felidézünk. Ez utóbbiért a hosszú távú, míg az előbbiért a rövid távú memória a felelős. Mindkét részben három fő szakaszra bontható az emlékezés folyamata. A látott vagy hallott információt először kódoljuk, azaz elhelyezzük memóriánkban, ezt követően tároljuk, megőrizzük, végül, ha szükség van rá, előhívjuk, visszanyerjük onnan. Ez persze nem minden esetben működik hibátlanul, egy emlék elveszhet a három szakasz bármelyikén. Míg a rövid távú memóriában akusztikus és képi jeleket rögzítünk, addig a hosszú távú memóriában az információk jelentésük szerint kódolódnak. Ilyenkor a kódolás és a felidézés között szorosabb kölcsönhatás áll fenn, ezért már a kódoláskor, azaz az információval való első találkozáskor segíthetünk a majdani felidezésben. (EMLÉK 2006)

Szent-Györgyi Albert, a Nobel-díjas biológus emlékeztet arra hogy napjainkban az emberi agy memória-kapacitásának alig 10%-át használjuk ki, a többi 90% nem kap feladatot, eltárolnivalót, nem szolgálja a célt, amelyre a természet létrehozta, s amiért itt hordozzuk magunkban. Az ember hány táncdalt és slágert, hány autómárkát és azok főbb (szám- és szövegekombinációs) paramétereit, hány hazai és külföldi labdarúgó (stb) csapat összeállítását, hány kormánylistát, hány paragrafust, hány vezércikket (vagy annak főbb szólamait), hány gyógyszer és gyógyerejű készítmény nevét és összetevőit, hány viccet gyűjt össze, ad tovább, használ naponta, évtizedeken át? Nagyon sokat. És akkor még nem szóltunk a zeneértőkről, akik hány és hány zenedarabot vagy darabrészt ismernek és ismernek föl, képesek megszólaltatni és értelmezni. Nem szóltunk a nyelvek ismerőiről, akik sokszor-ötven oldalnyi idegen szót, szókapcsolatot, grammatikai rendszert és számukra eredetileg idegen akcentust képesek magukévá tenni, sőt több nyelvet, akár nyelvek egész sorát. Miként volna ez lehetséges memóriájuk igénybevétele nélkül? Memóriahasználát nélkül nincs nyelvtanulás, nincs nyelvtudás. A memória a tanulásban (a zenetanulásban, a nyelvtanulásban és a többiben) megkerülhetetlen.

A memória tehát fejleszthető, főleg, ha minden nap dolgozik rajta az ember. Számos memóriaerősítő és -fejlesztő gyakorlat és módszer létezik. Ezenkívül mindenki kifejlesztheti saját memória-fejlesztő módszerét is. A kérdőívben megkérdezettek nagy arányban említették a szavak, dolgok többszöri leírását, vagy látható helyekre való kitűzését mint legjobb módot a megjegyzésükre. Nagyon tanulságos Heinrich Schliemann (1820-1890) múlt században élt híres antropológus és kutató módszere is, aki gyenge memóriája erősítésére egyéni módszert dolgozott ki: "Az ember olvasson nagyon sokat hangosan, sohase fordítson, vegyen naponta egy leckeórát, írjon dolgozatokat valamely őt érdeklő témáról. Javíttassa ki a hibákat a tanárával, tanulja meg kívülről, és mondja el a következő órán... Ha valamilyen útra küldtek, még esőben is könyvet szorongattam a kezemben, amiből valamit kívülről tanulgattam. Postahivatalokban sem várakoztam soha tanulás nélkül. Memóriám úgy megerősödött, hogy már három hónap múlva tanáraimnak, Taylor és Thompson uraknak naponta, minden leckeórán húszsornyi nyomtatott angol prózaszöveget tudtam szóról szóra felmondani, ha előtte háromszor figyelmesen végigolvastam... Fokozott izgalmi állapotom miatt csak keveset aludtam, és az éjszaka minden éber óráját azzal töltöttem, hogy az este elolvasottakat még egyszer elismételjem. ...Így sikerült egy fél év alatt az angol nyelvben alapos ismereteket szereznem." –írja önéletrajzában. (in: Lomb 1988) Ezzel a módszerrel egyébként hat hónap alatta a franciát is elsajátította. Láthatjuk tehát, hogy a memória fejlesztésének talán leghatékonyabb módja, ha egyszerűen csak használjuk azt.

8. Induktív nyelvtanulási képességek

“Az induktív nyelvtanulási képesség: képesség egy adott nyelvi struktúrát meghatározó szabályok kikövetkeztetésére.” (Szirmai 2003) “Ez a képesség lehetővé teszi, hogy a tanuló felfedezze az idegen nyelv szabályait.” (Ottó–Nikolov 2002) Egyes kutatók (Roeming 1966; Hubbard 1975) szerint az idegen nyelv megtanulásának sikere főként a tanuló motivációján, személyiségén és attitűdjein múlik, nem pedig a nyelvelsajátítási képességétől függ. Mások (Lepicq 1973; Neufeld 1978) úgy vélik, hogy a nyelvi képesség egyfajta “készenléti állapot” idegen nyelvek megtanulására, amely viszont nem állandó vagy veleszületett képesség, hanem függ az egyén korábbi tanulási tapasztalataitól is. Ezt a kijelentést aztán persze kritikák is érték, mégpedig hogy más tényezők sokkal fontosabbak a nyelvtanulásban, mint a nyelvelsajátítási képesség. Gondoljunk itt a motivációra, kognitív stílusra, a személyiségre, az akkulturáció szintjére, attitűdökre stb.! (Tánczos 2003) A tanulmányok azonban rámutattak, hogy a nyelvtanulás sikerességének leghatékonyabb előrejelzője továbbra is konzisztensen a nyelvi képesség (Wesche 1981; Skehan 1989; Carroll 1990).

Már a XX. század első felében történtek próbálkozások a nyelvelsajátítási képesség mérésére (Symonds, 1930). E korai vizsgálatokat két fő akadály nehezítette: egyrészt a teljesítményre vonatkozó korrelációk ne voltak túl meggyőzőek, másrészt túlzott függést mutattak ki a nyelvtani-fordítási módszertől. (Tánczos 2003) Több eredménnyel járt már azonban a kutatásban az 50-es években Carroll. Észrevette azt az igényt, hogy fontos lenne egy olyan nyelvelsajátítási képességet mérő tesztet kidolgozni, amely előre tudná jelezni a nyelvtanulás sikerességét a különféle nyelvtanfolyamok tanulóinál. A nyelvtanulás sikerében a nyelvi képességen túl azonban szerepet játszanak más tényezők is, mint pl. a motiváció, kitartás, általános verbális intelligencia stb. Mindezen tényezők viszonyát tanulmányozva Carroll arra a következtetésre jutott, hogy a nyelvelsajátítási képesség az, amelynek mérésével a legpontosabban meg tudjuk jósolni az idegen nyelv tanulásának sikerességét. (Tánczos 2003)

V. Befejezés

Hasznos tippek nyelvtanulóknak

Egész dolgozatom célja az volt, hogy a nyelvtanulás különböző aspektusait bemutassam, és hogy ezzel esetleg segítséget nyújtsak egyes nyelvtanulóknak. A dolgozatban elsősorban arra kívántam rávilágítani, milyen nagy ma a nyelvtudás jelentősége, értéke, és hogy az élet majd minden területén mekkora fontossággal bír. Szerettem volna egy kis áttekintést adni a különböző nyelvtanítási módszerekről is a történelem során, amelyek –úgy gondolom– jó alapot adnak a ma általánosan alkalmazott módszerek megértéséhez. Vettem egy pillantást a mai magyarországi nyelvoktatási helyzetre is. Megvizsgáltam az egyes iskolatípusokban folyó idegennyelv-tanítás jellegzetességeit, és arra is kitértem, miért gondolják ma sokan úgy, hogy az idegennyelv-tanítást jobb minél hamarabb elkezdni. Tapasztalt óvónők beszéltek arról, mennyi sikerélményük volt az óvodai nyelvtanításban, amikor idegen anyanyelvű óvónők dolgoztak együtt magyar óvónőkkel. A gyerekek ebben a természetes nyelvi környezetben ösztönösen viselkedtek, és nagyon jól reagáltak, amikor az egymással való kommunikációról volt szó. E módszer lényege, hogy a gyerekek természetes élethelyzetekben ismerkedjenek az idegen nyelvvél.

Iskolai nyelvtanárokkal is beszéltem, akik az óraszámot, a túlméretezett csoportokat és a differenciálás hiányát tartják a legjelentősebb hátráltató tényezőknél. Azok a gyerekek, akik motiváltak és szorgalmasak, jól haladnak, öröm nekik a nyelvtanulás. Sajnos azonban azok a gyerekek vannak többen, akik valamilyen más területen jobbak. Nekik nem kellene ugyanannyi nyelvórát előírni, mint az előbb említetteknek. Szerintük differenciálni kellene a tanulókat nyelvi képességeik szerint, így mindenki a neki megfelelő szinten és tempóban haladhatna.

Összeállítottam egy kérdőívet is, amelyet 50 nyelvtanulóval tölttettem ki. Kérdéseim általában szóltak nyelvtanulási szokásokról, személyes jellemvonásokról, ezek szerepéről a nyelvtanulásban, múltbeli tapasztalatokról és a nyelvtanulásban tapasztalt kudarcok és sikerek által kiváltott érzésekről. Sok érdekes dolog derült ki számomra ebből a kis felmérésből, amit a III. Fejezetben részletesen is elemeztem. A Némethné Hock Ildikó és Ötvösné Vadnay Marianna által közösen írt cikk és a nyelvtanulók elmondása döbbsentett rá arra, hogy például milyen hatalmas ma Magyarországon a nyelvtankönyvek választéka. Az 50 megkérdezettből 35-en tanultak például angolt, és összesen 13 féle tankönyvet soroltak fel, amit eddig használtak már. Az is meglepett, milyen sokójuknak van vagy volt kapcsolata idegen nyelvű beszélőkkel. A motivációról kérdezve azt tapasztaltam, hogy a cél, ami legtöbbjük szeme előtt lebeg, az az, hogy külföldön tanulhassanak vagy dolgozhassanak, illetve hogy idegen nyelvű környezetben használhassák a nyelvet. Ezenkívül a kényszer is nagy faktor többüknél. Megtudtam azt is, hogy 98%-uk szerint meg lehet tanulni idegen nyelven gondolkodni, ha az ember tartósan él idegen nyelvű környezetben, vagy idegen anyanyelvűvel. Az is kiderült, hogy a nyelvtanulásban legtöbben vizuális módszereket alkalmaznak ha szavak megjegyzéséről, nyelvtanulásról vagy másról van szó.

Ilyen és ehhez hasonló kérdésekre vártam válaszokat, hogy levonhassam a tanulságokat. A kapott eredményekből, a szakirodalom olvasásából és saját tapasztalataimból szerettem volna, ha összeáll valamiféle egységes kép a nyelvtanulásról,

amely segítséget nyújthat a múlt, az egyes folyamatok, tényezők, saját nyelvtanulási folyamatunk megértéséhez. A dolgozat korántsem teljes, a témának nagyon sok aspektusát lehetne még vizsgálni. Végezetül pedig álljon itt néhány útravaló jótanács, hasznos tipp nyelvtanulóknak.

1. Derítsd ki, milyen típusú nyelvtanuló vagy!

Tégy fel kérdéseket magadnak: Jobban megjegyzem azokat a dolgokat, amiket látok, vagy azokat, amiket hallok? Szeretek nyelvtani szabályokat tanulni? Vannak trükkök, amelyek segítségével könnyebben megjegyzem az új szavakat? Amint felismered az erős pontjaidat, elkezdheted őket még tudatosabban használni, hogy hatékonyabb legyen a nyelvtanulásod.

Egy nyelv tanulásánál fontos, hogy használj különböző eszközöket és módszereket (könyvből tanulni, hangfelvételeket készíteni és hallgatni, párbeszédet betanulni, szavakat memorizálni, többször leírni dolgokat, igealakokat kategóriákba rendezni stb.), hogy gyakorold a nyelv különböző területeit: az írást, az olvasást, a beszédet, az értést. Fejleszd ki a saját nyelvtanulási stílusodat, hogy eredményesebb legyél!

2. Tanulj a saját tempódban!

Használj ki minden időt a tanulásra! Ne akarj túl sokat egyszerre! Meglátod, hogy hatékonyabb leszel, ha többször negyed- vagy félórát szánsz tanulásra a napból, mintha együltőben akarnál megtanulni egy egész leckét. Lesznek napok, amikor nem lesz kedved a tanuláshoz. Vigyázz, hogy tanulásodat ne a hangulataidhoz igazítsd! Ilyenkor inkább csinálj valami kevésbé megterhelőt, valami szórakoztatót: nézz meg egy filmet felirattal vagy olvasgass téged érdeklő érdekességeket idegen nyelvű internetes oldalakon. Használd ki a sorban vagy buszra váró percekét például szótanulásra! Ezek a percek nem tűnnek soknak, de hidd el, sokat számítanak! Henry D'Aguessau, a híres közgazdász azok alatt az órák alatt írta egyik legjelentősebb művét, amíg felesége késett az ebéd feltalálásával. (Lomb 1988)

3. Szerezz egy tanulótársat!

Segíthet, ha valaki mással tanulsz együtt. Ha meg tudsz győzni egy barátot vagy családtagot, hogy tanuljon veled, az extra ösztönzés lesz neked, hogy kitarts a tanulásban. Beszéljetek meg egy mindkettőtöknek alkalmas időt, és tűzzetek ki heti célokat!

4. Ne felejtse el, hogy a nyelv az egyetlen, amit rosszul is érdemes tudni!

Lomb Kató szavai nagyon igazak; egy kicsi tudással is messzire juthatsz. Még ha nem is érzed magabiztosnak magad a helyes igeidők használatában, vagy a helyes ragozásban, meg fogod látni, hogy lehet kommunikálni egy néhány szóval is. Ami a legfontosabb: ne ess pánikba attól, hogy esetleg hibázol; ettől még az emberek meg fognak érteni! Sőt, értékelik azt, hogy próbálsz az ő nyelvükön megszólalni, és még elfogadóbbak lesznek. Minél több önbizalmat szerzel a kommunikáció terén, annál hamarabb válsz folyékonyra az adott nyelvben.

5. Ne ragadj le egy szónál, ami nem jut az eszedbe!

Gyakorold magad spontán monológokban, hogyan tudod elmagyarázni mondandódat úgy, hogy a kulcsszót nem ejted ki! Szabad perceidben próbálj szavakkal körülírni dolgokat, amiket magad körül látsz! Hasznos segítség lehet egynyelvű szótárak olvasgatása. Ezek a szótárak a legfontosabb 2000 szóval írják le minden egyes dolgot. Beszéd közben használd a kezed, gesztikulálj, játsz a mimikáddal; ezek mind segítenek, hogy mondandódat közvetíthesd. A legfontosabb dolog azonban az, hogy kiépítsd az önbizalmad, és legyen bátorságod résztvenni egy beszélgetésben.

6. A nyelvtanulásban a megérzések is nagyon fontosak!

A találgatás egy fontos stratégiája a nyelvtanulásnak, és valószínűleg te magad is kellemesen csalódsz majd, amikor látod, mennyiszor tippelsz helyesen. Amikor egy hangfelvételt hallgatsz, nem kell mindent elsőre megértened. Ha azonban többször lejátszod ugyanazt a felvételt, akkor nagyon valószínű, hogy minden egyes alkalommal megértesz majd valami újat. Segíts magadnak azzal, hogy kérdéseket teszel fel: Izgatottnak hangzik a beszélő? Szomorúnak? Vagy boldognak? Az is segíthet, hogy sok európai nyelvnek közös eredete van, így a szókincsük is sok esetben hasonló. Ez is segíthet neked, hogy gyorsabban és könnyebben építsd szókincsedet.

7. Beszélj, beszélj, beszélj!

Gyakorold a beszédet amilyen gyakran csak tudod – még a magaddal való beszélgetés is jó gyakorlás. Próbáld felvenni a beszédedet, amikor csak tudod, különösen, mikor a kiejtést gyakorolod! Amikor visszahallgatod, ne aggódj, ha bizonytalanak hangzol, vagy hibázol, az a lényeg, hogy értékeld a teljesítményed! Hasonlítsd össze felvételedet az eredeti hanganyaggal, és nézd meg, mit csináltál rosszul, majd tanulj belőle, és javítsd ki! Meg fogod látni, hogy minden egyes alkalommal jobb és jobb lesz az új felvétel, mint az utóbbi.

Olvass hangosan amennyit csak tudsz: ez segít majd memorizálni a szavakat és szerkezeteket! Többször átvenni egy-egy párbeszédet szintén nagyon jó ötlet!

8. Építsd fel a szókincsed!

A nagy szókincs kulcs a sikeres nyelvtanuláshoz, de ne próbálj mindent egyszerre megtanulni! Az a legjobb, ha rendszeresen tanulsz, inkább többször kevesebb ideig. Vegyél egyszerre maximum hat vagy hét szótári egységet és tanulj meg őket! Helyezd

őket mondatokba, hogy könnyebben rögzüljenek a fejedben, aztán később térj vissza rájuk! Az is nagyon hasznos, ha téma szerint csoportosítva tanulod meg őket!

9. Használd a megfelelő eszközöket!

Lehet, hogy egy többnyelvű szótárra lesz majd szükséged, hogy lefordíthasd az új szavakat és kifejezéseket amint bővíted a szókincsed. Amikor szótárt választasz, inkább olyat válassz, amiben sok magyarázat és példamondat van, ne pedig olyat, ami egyszerűen csak megadja a jelentést minden segítség nélkül, hogy hogyan is kell az adott szót szövegösszefüggésben használni!

10. Szokj hozzá a mindennapi normál tempójú beszédhez!

Amellett, hogy a tankönyved hanganyagát hallgatod, nézz filmeket felirattal, hallgass külföldi rádióadókat vagy nézz idegen nyelvű tévécsatornákat, ha van műholdad vagy kábeltévéd. Még ha nem is értesz sokat belőle, nagyon jó arra, hogy a füled megszokja az idegen hangokat és hanglejtést. Válassz olyan programokat, amik érdekelnek, sokkal többet tanulhatsz olyan témákból, amikben amúgy is jó vagy.

Nagyon hasznos a nemzetközi híreket is hallgatni, különösen ha aznap már hallgattad azt magyarul. A képek is segíteni fognak, hogy kitaláld, miről van szó. Tapasztalni fogod, milyen sok szót megtanulsz majd a feliratokból is, különösen olyanokat, amik gyakran szerepelnek.

És mindenekfelett: szórakozz jól tanulás közben!

Bibliográfia

Ausubel, D.A. (1968) : Educational Psychology: A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart, Winston.

Bárdos Jenő (1997): *A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma*, Veszprémi Egyetemi Kiadó, Harmadik kiadás, Veszprém

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

Bognár Anikó (1997): Idegennyelv-oktatásunk és az Európai Unióhoz való csatlakozás. In: *Nyelv-info 4: 7*.

BognárII= Bognár Anikó (1997): Az idegen nyelvek oktatásának helye és szerepe az Európai Unióhoz való csatlakozásban. In: *Új Pedagógiai Szemle, 10: 2*

Bond, Karen (2002): Identifying the Characteristics, Strategies & Techniques of Successful Language Learners. Vancouver, Canada. URL: <http://www3.telus.net/linguisticsissues/questionnaire.html>

Bori Imre (2004): *Ezredéve itt*. Délvidéki olvasókönyv. Forum Könyvkiadó

#Brinsley, J. (1997): Ludus literarius or the Grammar Schools. In: Bárdos Jenő: *A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma*, Veszprémi Egyetemi Kiadó, Harmadik kiadás, Veszprém, p.25

Carroll, J. B. (1981): Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In: Diller, K. C. (ed.): *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, Mass.: Newbury House

Carroll, J. B. (1990): Cognitive abilities in foreign language aptitude. In: T. S. Parry & Ch. W. Stansfield (Eds.) *Language aptitude reconsidered*. Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs.

Carroll (1995): Implications of Aptitude Test Research and Psycholinguistic Theory for Foreign Language Teaching. *International Journal of Psycholinguistic, 2*.

Coleman, J. S. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. URL: <http://webapp.icpsr.umich.edu/cocoon/ICPSR-STUDY/06389.xml>

Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. In: *Iskolakultúra, 8. szám*

Csizer Kata- Dörnyei Zoltán- Németh Nóra (2001): Az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatos attitűdök változása az általános iskolások körében az 1990-es évek

Magyarországon. In: *Modern Nyelvoktatás*, 4. szám

Deményiné Lehel Zsuzsa (2006): Nyelvtudás, nyelvtanulás. URL:
<http://www.eletestudomany.hu/hirek/927.html>

EMLÉK= Az emlékezet és fejlesztése (2006): Szerk.: Zsádon Sára. URL:
<http://www.vital.hu/themes/psyc/psyc7.htm>

Érdemes korán kezdeni? (A korai idegennyelv-tanulás) (2006). Szerk.: Zsádon Sára.
URL: <http://www.vital.hu/themes/psyc/nyelvtanulas.htm>

Hámori József (1999): Asszimetriák a biológiában: az ember. *Magyar Tudomány, A Magyar Tudományos Akadémia lapja*, 3. szám URL:
<http://epa.oszk.hu/00700/00775/00003/index.htm>

HBKS= A nyelvtanulás más is lehet, mint idegen szöveg szavainak preparálása.
Beszélgetés a korai idegen nyelvi nevelés lehetőségeiről. (2004) (Haluska Gabriella,
Bazsó Zoltánné, Kovács Judit, Schüttler Tamás) In: *Új Pedagógiai Szemle 4-5. szám*

Hubbard, L.J. (1975): Aptitude, attitude and sensitivity. *Foreign Language Annals*, 8.

Imre Anna (2000): Idegennyelv-oktatás a 90-es években. In: *Educatio*, 4. szám

Kerber Zoltán (2000): A kerettanterv hatása a NAT-ra és a helyi tantervre (Interjú
Kojanitz László fősztályvezetővel). *Új Pedagógiai Szemle 4*. URL:
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2000-04-np-Kerber-Kerettanterv>

Krashen, Stephen D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*,
Oxford University Press

Lepicq, D. (1973): *Essai d'une nouvelle définition de l'aptitude linguistique*. Unpublished
M. A. thesis, University of Ottawa

Lomb Kató (1988): *Bábeli harmónia. Interjúk Európa híres soknyelvű embereivel*.
Gondolat Kiadó, Budapest

Lomb Kató (1972): *Így tanulok nyelveket (Egy tizenhat nyelvű tolmács feljegyzései)*, 2.
bővített kiadás, Gondolat Kiadó, Budapest

L. Dala Mária (1990): A tankönyv kritikai lehetőségei húsz év kritikai szakirodalmának
és tankönyveknek az elemzése alapján. In: *NSZI*

Medián= Medián Közvélemény- és Piackutató Intézet

Molnár Andrea (2001): *Idegennyelv-tanítás -másképpen(?)*. *Minták a magyarországi*

tanítási gyakorlatból. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Morris, I. (1951): Grammar and Language, the Prescriptive and Descriptive Schools, *English Language Teaching, VI*: 55-60

Némethné-Ötvösné= Némethné Hock Ildikó - Ötvösné Vadnay Marianna (1998): A bőség kosara, avagy hogyan válasszunk jól nyelvkönyvet? In: *Iskolakultúra, 11*: 22-28

Neufeld, G.G. (1978): A theoretical perspective on the nature of linguistic aptitude, *International Review of Applied Linguistics, 16*.

NHH= Nemzeti Hírközlési Hatóság (2006): *Megújuló piac, megújuló szabályozás.* URL: <http://www.hif.hu/dokumentum.php?cid=8879>

NyPA= *Nyelvoktatás-politikai arculat. Magyarország.* (2002-2003) Budapest. URL: http://www.okm.gov.hu/letolt/vilagnyelv/arculat_k.pdf

Ottó István - Nikolov Marianne (2003): Magyar felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak nyelvérzéke. *Iskolakultúra 6-7.* URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00072/pdf/tan-konf-vita2003-6-7.pdf>

Peresztegi Éva (1995): Moduláris tankönyvfejlesztés. Oktatásméleti kérdések a szakképzésben. *Tanulmánygyűjtemény a szakmai képzésben tanító tanárok és oktatók számára.* (Szerk.: Dr.Benedek András) Műszaki Könyvkiadó, Szeged

Roeming, R.F. (1966): The predictability of language learning results, *Contact, 9*.

Rouse, W.H.D. (társszerző: Appleton, R.B.) (1925): *Latin on the Direct Method*, London

Skehan, P. (1986): Where does language aptitude come from? In: P. Meara (ed.); *Spoken Language*. London: Centre of Information on Language Teaching

Skehan, P. (1988): *A comparison of first and foreign language learning ability.* ESOL Dpt., Institute of Education, London University: Working Documents No. 8.

Skehan, P. (1989): *Individual differences in second language learning.* Asthenaem Press Ltd., Newcastle upon Tyne

Szirmai Hajnalka (2003): A matematikai és a nyelvi képesség közötti összefüggés vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle 5.* URL: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-05-ta-Szirmai-Matematikai>

Symonds, P. M. (1930): *Foreign Language Prognosis Test.* New York: Teachers College, Bureau of Publications.

Tánczos Judit (2003): *Az idegen nyelv elsajátításában szerepet játszó tényezők vizsgálata,*

Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen

TNyM= "*Tanuljunk nyelveket - másképpen!*"(2000) Interjú Fazekas Mártával, az OM Idegen Nyelvi Főosztályának koordinátorával. Az interjút Menus Borbála készítette.
URL: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2000-07-ta-Menus-Tanuljunk>

Wesche, M. B. (1981): Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems. In: K. C. Diller (ed.): *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, Mass.: Newbury House

Függelék

A kérdőív

Ez a kérdőív abban segíthet, hogy meghatározzuk a sikeres nyelvtanulás feltételeit, stratégiáit és technikáit.

Ne felejtsd el, hogy minden nyelvtanuló különböző, és ami működik az egyik tanulónak, nem feltétlenül működik a másikonak is.

A kérdőív 3 egységből áll.

I. Egység: Háttér- és előzetes tudás

II. Egység: Nyelvtanulási stratégiák

III. Egység: Érzések és motiváció

A kérdőív

I. Egység - Háttér- és előzetes tudás

1. Név:
2. Kor:
3. Születés helye:
4. Gyermekkor lakóhely:
5. Jelenlegi lakóhely:
6. Nemzetiség:
7. Nem:
8. Társadalmi osztály:
9. Iskolai végzettség:
10. Töltöttél már ki IQ-tesztet? Ha igen, milyen eredményt értél el?
11. Múltbeli és jelenlegi foglalkozások:
12. Mi az anyanyelved?
13. Milyen nyelven beszéltetek otthon gyerekkorodban?
14. Milyen nyelven beszéltetek a szomszédodban gyerekkorodban?
15. Melyik volt az első idegen nyelv, amit tanultál?
 - A. Mikor kezdted el és meddig tanultad?
 - B. Hol és ilyen körülmények között tanultad?
 - C. Amikor tanultál...mit tanultál? Beszélni...vagy inkább nyelvtant?
 - D. Emlékszel, milyen tankönyvből tanultál?
 - E. A tanár magyarul beszélt többet az órán, vagy idegen nyelven?
 - F. Inkább beszélned kellett az órán, vagy inkább olvasni és fordítani?
 - G. Emlékszel, milyen jellegű házi feladatokat kaptál?
 - H. Volt bármilyen kapcsolatod idegen nyelvűekkel az osztályterem kívül?

I. Mi motivált a tanulásra?

J. Néztél TV műsorokat vagy hallgattál rádiót az adott idegen nyelven?

K. Körülbelül mennyi időbe telt, hogy folyékonyan megtanulj beszélni? (Ha megtanultál)

L. Meg tudod mondani, hogy most milyen szinten állsz ezen a nyelven, vagy mi volt a legmagasabb szint, amit sikerült elérned?

16. Ha jellemezned kellene az (behelyettesíteni a nyelvet) tudásodat, melyik állítás illene rád leginkább

	ALAP	<small>ERŐS</small> KÖZÉP	FOLYÉKONY
MEGÉRTÉS			
BESZÉD			

17. Véleményed szerint te

- A. tehetséges nyelvtanuló vagy
- B. átlagon felüli nyelvtanuló vagy
- C. átlagos nyelvtanuló vagy
- D. gyenge nyelvtanuló vagy

18. Jó memóriád van?

19. Hogyan emlékezel dolgokra?

A. Arra emlékszem, amit látok. Vizuális típus vagyok. Nehezen jegyzem meg, amit csak hallok.

B. Azokra a szavakra emlékszem, amiket hallok. A szavakat úgy jegyzem meg, hogy ismétlgetem őket magamban.

C. A teljes benyomásra, a megtapasztaltra emlékszem. Cselekvés közben memorizálok.

20. Milyen személyiségnek tartod magad?

- A. magabiztos
- B. legtöbbször magabiztos
- C. sem magabiztos, sem félénk
- D. legtöbbször félénk

21. Írj le 5 jelzőt, amivel a legjobban jellemeznéd a személyiségedet.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

22. Szereted “szétboncolni” a nyelvet és elemezni? Szereted te magad kitalálni a nyelv szabályait, vagy azt szereted inkább, ha a tanár mondja el neked?
23. Szerinted a tanáron múlik a nyelvtanulásod sikeressége? Vagy inkább a környezetnek van nagyobb szerepe ebben?
24. Neked van saját magad által kifejlesztett speciális nyelvtanulási szokásod?
25. Van valamilyen sajátos tulajdonságod, ami segít a nyelvtanulásban?
26. Véleményed szerint milyen tulajdonságokkal kell egy jó nyelvtanulónak rendelkeznie?

I. Nyelvtanulási stratégiák

1. Néhányan úgy gondolják, hogy nem lehet tudatos erőfeszítéseket tenni egy idegen nyelv megtanulása érdekében. Mivel nem szeretnek nyelvtant tanulni, azt vallják, hogy csak engedned kell, hogy a nyelv leülepedjen benned.

Megint mások azt mondják, hogy a nyelvtanulás igenis egy tudatos és szisztematikus folyamat. Keményen kell tanulni, gyakorolni, és folyamatosan magyarázni a nyelvtani szabályokat.

Melyik elméletben hiszel inkább?

2. Néhányan úgy gondolják, hogy ahhoz, hogy egy idegen nyelvet tanulhass, teljesen el kell feledkezned az anyanyelvedről. Mások szerint nem kell, sőt nem is szabad. Szerinted mennyire segít a nyelvtanulásban az adott idegen nyelv és az anyanyelv folyamatos összehasonlítása?

A. Mennyire találsz a fordítást segítségnek?

B. Az egynyelvű vagy a kétnyelvű szótárt részesíted előnyben a nyelvtanulásnál?

3. Szerinted meg lehet tanulni idegen nyelven “gondolkodni” ?

A. Ha igen, akkor szerinted hogyan lehet ezt elérni?

B. Szerinted mennyire fontos ez?

4. Szerinted mennyiben hatnak jelenlegi nyelvtanulásodra egy előzőleg tanult nyelv során szerzett tapasztalataid?

Szerinted az, hogy már tudsz egy nyelvet, előny vagy hátrány egy új nyelv tanulásában?

5. Amikor egy új nyelvet tanulsz, akkor főleg

A. Hallás után jegyzel meg dolgokat.

B. vizuális típus vagy. Látnod kell a szavakat ahhoz, hogy emlékezz rájuk.

C. “csinálva” tanulsz. Gyakorlatban, cselekedve rögzíted a dolgokat.

6. Jó vagy az utánzásban? Könnyen tudod utánozni mások kiejtését?
7. Van bármilyen saját nyelvtanulási szokásod (trükkök, módszerek, technikák), amit hasznosnak találsz egy új nyelv tanulásánál?
- a hangrendszer tanulásában
pl. hangosan olvasol magadnak (a tükör előtt), a szavakat csendesen ismétled magadban a tanár után stb.
 - a nyelvtan tanulásában
pl. a szabályokat vicces rímelő formában tanulod meg stb., kategóriákba rendezed a különböző esetbe tartozó szavakat stb.
 - a szavak tanulásában
pl. vicces asszociációs kapcsolatokat keresel a szavak között, képeket rajzolva memorizálsz, játszol a szavakkal
 - a hallás utáni értés fejlesztésében
pl. hangfelvételeket, rádiót hallgatsz, tévét nézel az adott idegen nyelven stb.
 - a beszéd tanulásában
pl. időt töltesz külföldiekkel, beszélgetsz velük és tanulsz abból, ha kijavítanak, magaddal beszélgetéseket folytatasz az adott nyelven stb.
 - az olvasás fejlesztésében
pl. idegen nyelvű magazinokat, könyveket olvasol, reflektálsz az olvasottakra, ismételsz szavakat magadban
 - az írásban való kifejezőképességben
pl. levelezőtársad van
 - a helyesírás tanulásában
pl. szavakat ísz ki a szótárból stb.
- Vagy ha például egy nehezebb nyelvtani szabályt vagy igeidőt kell megtanulnod, hogyan teszed? Hogyan jegyzel meg nehéz szavakat?
8. Jó a helyesírásod a tanult idegen nyelven?
9. Amikor egy mondatot olvasol az idegen nyelven, és az tele van számodra ismeretlen szavakkal, akkor te
- először megpróbálsz kitalálni a szavak jelentését a szövegösszefüggésből
 - először kikeresel néhány szót a szótárból, a többit pedig megpróbálsz kitalálni
 - az összes ismeretlen szót kikeresed a szótárból
10. Amikor hallod az idegen nyelvet, és számos szót nem értesz, akkor
- arra támaszkodsz, amit értesz, a többit pedig megpróbálsz kitalálni
 - alkalomadtán kikövetkeztetsz egy-egy szót a szövegösszefüggésből
 - azokra a szavakra koncentrálsz, amelyeket már tudsz
11. Amikor hallasz két embert idegen nyelven beszélni, akkor te
- megpróbálsz a jelentésre figyelni a gesztusok, a mimika és a hangszín segítségével

- b. elégedett vagy, ha néha megértesz egy-egy szót vagy kifejezést
 - c. passzívan hallgatod a beszélgetést
12. Amikor hallasz vagy olvasol valamit az adott idegen nyelven, és annak csak egy részét érted meg, és a többit megpróbálsz kitalálni, akkor te
- a. helyesen és pontosan következtetsz
 - b. általában helyesen következtetsz
 - c. csak ritkán következtetsz helyesen
13. Amikor valaki (például a tanár) az adott idegen nyelven beszél és te jó részét nem érted az üzenetnek, akkor te
- a. megpróbálsz azzal boldogulni, amit megértettél és próbálsz kitalálni a többit
 - b. kényelmetlenül érzed magad, de megpróbálsz kitalálni a szavakat
 - c. csalódott leszel és feladod
14. Amikor éppen valamit mondani próbálsz az adott nyelven, de hirtelen elakadsz, mert nem tudod a szavakat, akkor te
- a. körülírást használasz pl. azt mondod "ahol dolgozat vásárolunk", ha nem jut eszedbe a szó "bolt"
 - b. kihagyod azt a szót, vagy egyszerűen megváltoztatod a mondandódat
 - c. abbahagyod a beszédet
15. Amikor megtanulsz néhány új kifejezést az adott nyelven, akkor te
- a. megpróbálsz használni azt a gyakorlatban
 - b. úgy gyakorlod, hogy magadban mondogatod
 - c. csak a tesztre vagy egy konkrét beszélgetésre gyakorlod be
16. Amikor új elemeit tanulsz egy nyelvnek, ezeket úgy memorizálsz, hogy
- a. próbálsz kapcsolatba hozni őket valahogyan az anyanyelved elemeivel
 - b. folyamatosan mondogatod őket.
 - c. leírod és megtanulod őket.
17. Ha mondani akarsz valamit, de nem jut eszedbe a helyes igeidő, például egy tegnapi történet eseményéről akarsz beszélni, de nem tudod az ige múlt idejét, akkor te
- a. próbálsz megértetni magad azzal, hogy mondod a "tegnap" szót, bár jelen időt használasz
 - b. az ige főnévi igenévi vagy jelen idejű alakját használod, és reméled, hogy a hallgató megért majd
 - c. a hiányzó szavakat az anyanyelveden mondod
18. Ha lehetőség adódik egy anyanyelvi beszélővel gyakorolni, akkor te
- a. rögtön beszélni kezdesz, még ha talán ostobának is érzed magad
 - b. csak akkor kezdesz el az idegen nyelven beszélni az illetővel, ha már egy kicsit jobban megismerted
 - c. csak az anyanyelveden beszélsz vele
19. Amikor egy másik nyelvtanulót hallasz beszélni az adott idegen nyelven, akkor te

- a. azonnal kijavítod a hibáit
 - b. csak magadban javítod ki a hibáit, és hagyod, hogy a tanár vagy valaki más tegye meg hangosan is
 - c. passzívan hallgatod
20. Gyakran kijavítod a saját nyelved anyanyelvi beszélőit (magyarokat) akár hangosan, akár magadban?
21. Amikor feljön egy nyelvtani dolog, amit eddig még nem tanultál, és a tanár azt mondja, hogy majd később elmagyarázza, akkor te
- a. elfogadod, mert ez is része a tanulási folyamatnak
 - b. elfogadod, de kényelmetlenül érzed magad
 - c. csalódott leszel, mert szeretnéd, ha mindent elmagyarázna neked
22. Amikor megpróbálsz megtanulni egy dialógusrészletet, akkor
- a. kis mondókába vagy rímbe foglalod a szavakat?
 - b. leírod a szavait és gyakorlod őket.
 - c. mondogatod és ismétled a szavakat.
23. Amikor találkozol valakivel, aki az adott idegen nyelven beszél, akkor te
- a. beszédbe elegyedsz vele az adott nyelven
 - b. csak akkor kezdesz el az adott nyelven beszélni, ha a másik személy kezdeményezi a beszélgetést
 - c. megtartod magadnak az idegennelv-tudásodat magadnak, és anyanyelveden válaszolgatsz neki
24. Ha látod, hogy valaki nehézkesen bár, de próbál a te nyelveden beszélni, és az akcentusából felismered, hogy az illető angol anyanyelvű, akkor te
- a. odamész hozzá, és azonnal angolul szólítod meg
 - b. a jelentés helyett inkább azon aggódsz, hogy jó-e a kiejtésed, vagy hogy helyesen fejezted-e ki magad
 - c. széyenlős vagy, és inkább elsétálsz a helyzet elől
25. Amikor angolul beszélsz, akkor te
- a. főleg a jelentésre koncentrálsz gesztikulációt és mimikát is használva (a forma és a kiejtés helyett)
 - b. azért aggódsz, hogy helyesen fejezd ki magad, ahelyett, hogy a jelentésre koncentrálnál
 - c. olyan keveset mondassz, amennyit csak lehet
26. Nyelvtanulásod során ezek közül a tevékenységek közül melyek a legjellemzőbbek rád?
- a. az anyagokat rendszerezed. pl. szólistákat és index kártyákat írsz
 - b. felveszed a beszédet, és újra és újra meghallgatod
 - c. Figyelmesen fülelsz az órán, és magadban megválaszolod a kéréseket, akár téged szólítottak fel, akár nem
 - d. hallgatás vagy olvasás közben kikövetkezteted az ismeretlen szavak jelentését

- e. leírod a leckét nagyon sokszor
- f. az újonnan tanultakat az agyadban alkalmazod pl. magaddal beszélsz
- g. Énekbe foglalod az új leckét
- h. egy baráttal, vagy egy anyanyelvi beszélővel gyakorolsz
- i. Megkéred egy barátodat, hogy "tesztelje le" tudásodat
- j. keresed az alkalmakat, amikor használhatod a nyelvet
- k. mentális asszociációkat keresel az angolban, így jegyzed meg a szavakat
- l. kis mondókákba foglalod a tanulnivalót
- m. Figyelsz az adott idegen nyelven beszélőkre, és magadban kijavítgatod a hibáikat
- n. saját példákat alkotsz, és leteszteled magad
- o. mindent lefordítasz angolra
- p. minden óra után átolvasod az órai jegyzeteidet
- q. Egyéb..... (röviden ismertesd)

III. Érzések és motiváció

A következő kérdések a nyelvtanulási tapasztalatoddal kapcsolatos érzéseidre kérdeznek rá

1. Sok nyelvtanuló érez negatívan saját nyelvtanulásáról. Azt mondják csalódottak, türelmetlenek és össze vannak egy kicsit zavarodva a nyelv nehézségei miatt. Neked voltak már hasonló érzéseid, gondolataid? Meg tudod magyarázni?

2. Mások azt mondják, hogy félénkek és zavarba jönnek, ha egy másik nyelven kell kifejezniük magukat. Te is éreztél már így? Kifejtenéd?

Ha már voltak valaha is hasonló érzéseid, mit tettél, hogy elmúljanak?

3. Amikor tanulsz egy idegen nyelvet, akkor te

- a. általában nagyon motivált vagy, és minden lehetőt elkövetsz, hogy tanulhasd azt
- b. elég motivált vagy és próbálsz is megtenni mindent, hogy tanulhasd, de ez messze nem a legfontosabb dolog a listádon
- c. nem vagy valami motivált, mert vagy túl elfoglalt, vagy túl fáradt vagy ahhoz, hogy rá tudsz koncentrálni
- d. nem vagy nagyon motivált, mert szerinted nyelvtanulás unalmas

4. Tanulás közben szoktál magadnak kis bátorító szavakat mondani, mint pl. "Ez az!" "Nagyon jó!"

Van bármilyen más tapasztalatod, élményed, gondolatod a nyelvtanulással kapcsolatban?