

IDEGENNYELV-OKTATÁSI STRATÉGIÁK

DR. BUDAI LÁSZLÓ

Ha az idegennyelv-oktatás történetével foglalkozó könyveket (Lux, 1925; Mackey, 1965; Kelly, n. d. stb.) lapozza az ember, először is a ‚módszerek‘ sokasága lepi meg. Ha pedig szerzőiknek módszerükkel kapcsolatos proféciáit olvassuk, nem győzünk eléggé csodálkozni azon, hogy az idegen nyelvek tanításának hatékonysága még mindig csak olyan, amilyen. Az emberi türelmetlenséget, állhatatlanságot — az idegennyelv-tanulás eredménytelenségének talán legfőbb okait — jól ismerő szerzők szívesen jósolják, hogy módszerük segítségével bárki rövid idő alatt elsajátíthatja az adott idegen nyelvet. Azok a szerzők, akik az emberi gyengeségeket még jobban ismerik, azt is hangsúlyozzák, hogy mindez könnyedén, játékosan teheti a tanuló. Csak egyetlen példát a sok közül: Meidinger több, mint száz évvel ezelőtt így reklámozta francia nyelvtanát: „Praktische französische Grammatik, wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann.” (Idézi Lux, 1925.)

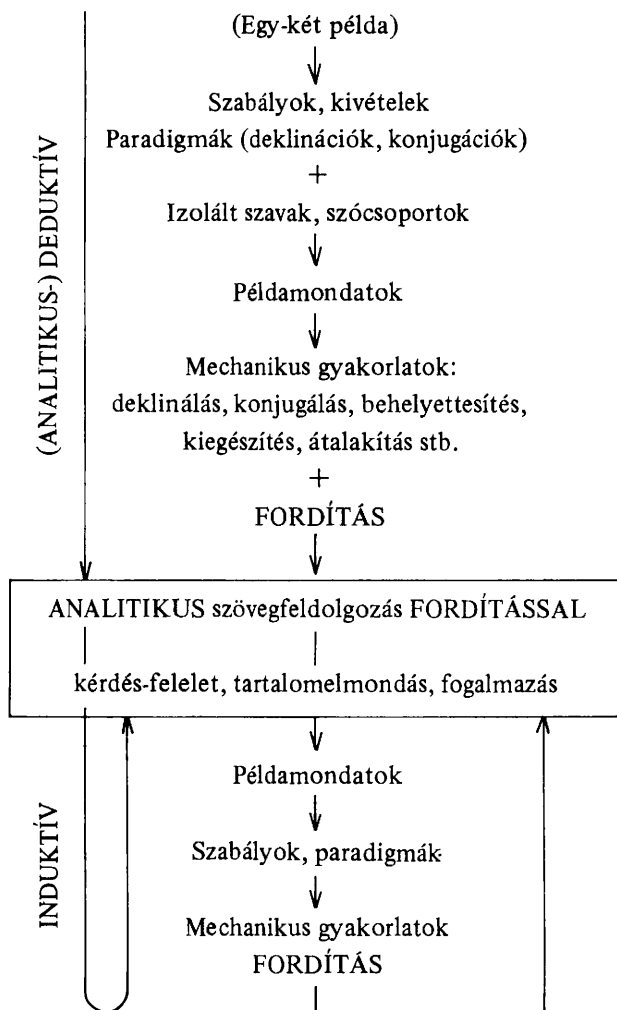
Nem fukarkodik tehát az ígéretekkel: szerinte „egészen új módon és nagyon könnyen”, „rövid idő alatt” és még ráadásul „alaposan megtanulhatja” belőle az ember a francia nyelvet. Hogy miből? Nyelvtankönyvből (Grammatik)! Amint a későbbiekben látni fogjuk, bizonyos módszerek követőinél a nyelvtanítás szinte egyet jelent a nyelv nyelvtanának a tanításával.

Az önreklámozás, a könnyű siker reményének felkeltése elsősorban a magántanulóknak szánt nyelvkönyvekre jellemző. Iskolai idegennyelv-oktatásunk már jóval mértéktartóbb a módszerek számát illetően is. Hosszú évtizedekre visszatekintve is csak a *grammatizáló-fordító*, a *direkt* és a *közvetítő módszer* kell megemlítenünk. (A közvetítő módszer a direkt módszer reakciójaként jött létre. Hidat akart verni a grammatizáló-fordító és a direkt módszer közé, de inkább a grammatizáló-fordító módszer rehabilitációját jelentette.)

Napjaink hazai idegennyelv-oktatási módszerét — a ‚módszer‘ szót most is és a továbbiakban is a legtágabb jelentésében használva — leginkább az *eklektikus* jelzővel illehetnénk. E jelzőnek ugyan nem kifogástalan a konnotációja, különösen nem az a tiszta tudományokban, de az idegennyelv-oktatás módszere aligha lehetne, és aligha volt valaha is másmilyen. Mindegyik módszerre jellemző ugyan az eklekticizmus, de tendenciáikban, komponenseik arányaiban és elrendezésében, az egyes komponensek prioritásában, mellőzésében, sőt, egyenes tagadásában, tévhitükben már igen lényegesek lehetnek a különbségek. A *grammatikának* és az *anyanyelvnek* az idegennyelv-oktatásban betöltött szerepéről vallott nézetek azonban mindenkor alapvetően meghatározzák a különböző módszerek karakterét.

A továbbiakban — a szemléletességre is törekedve — bemutatom négy módszertípus és két 'hibridmódszer' általam lényegesnek tartott jellemzőit. A sort egy olyan, a szakirodalomban csak részeiben ismert eklektikus módszer zárja, amelynek a 'szituációs-strukturális-funkcionális' nevet adtam, a névvel is utalva legfőbb jellemzőire. A későbbiekben felsorolok olyan állításokat, hipotéziseket, fél- és részigazságokat, amelyeknek szinte mindegyike külön-külön hibridmódszer alapjául szolgálhat; majd rámutatok azokra a legfőbb kritériumokra, amelyeknek az alapján eldönthetjük, hogy az egyes módszertípusok mely komponenseinek milyen vegyületét — nem elegyét! — válasszuk. Végezetül pedig egy általános keretbe foglalom mindazt, ami az idegennyelv-oktatás területén meghatározza és irányítja teendőinket.

GRAMMATIZÁLÓ FORDÍTÓ MÓDSZER



Megjegyzések:

- a) A nyelv ismeretét elsősorban a nyelvtan ismerete jelenti.
- b) A módszert a következetes kétnyelvűség jellemzi.
- c) A fordítás csúcspontja az *extemporale* (első látásra, hallásra való fordítás).
- d) Az iskolai munkát általában az új szavak otthoni preparálása előzi meg.
- e) Fontos szerep jut a memoriternek és bizonyos mnemotechnikai eljárásoknak.
- f) A tartalomelmondás csak reprodukció.
- g) A ténylegesen produktívnak számító fogalmazást nem kellően készítik elő a módszer követői.
- h) Megvalósul a nyelvi eszközök tudatosítása, az automatizáció viszont elsősorban csak a paradigmákra terjed ki.

A tisztán deduktív út példájaként lássuk a Zentai—Korenchy-féle könyvből (1954: 39—40) a *nominativus cum infinitivo* feldolgozását:

A szerzők az *accusativus cum infinitivo* folytatásaként — minden előzetes példa nélkül (egyetlen *nominativus cum infinitivo* sincs a szövegben sem) — ezt írják:

„Ha a fent említett igék szenvedő alakban (Passive Voice) vannak, a mondatrövidítés csupán annyiban változik, hogy az alany marad alanyesetben, az állítmány pedig itt is főnévi igenévbe kerül (= „alanyeset főnévi igenévvél”, „Nominative with the Infinitive”).

Az ilyen szerkezetben azonban a főnévi igenév mindig **to**-val áll.

Például:

The boys were seen to run. (Látták, hogy a fiúk rohannak.) **He was asked to be ready by 6 o' clock.** (Kérték, hogy 6 órára legyen készen.)

A „Nominative with the Infinitive” nemcsak az „Accusative with the Infinitive”-et (szenvedő igealak esetén) helyettesítő szerkezetként fordul elő, hanem bizonyos igék mellett (**to seem, to appear látszani, to prove bizonyulni** stb.) önálló szerkezetként is.

Például:

He seems to know the subject very well. (Úgy látszik, hogy nagyon jól ismeri a tárgyat.)

He proved to be an excellent musician. (Kitűnő muzikusnak bizonyult.)”

A gyakorlatok között mindössze egyetlen mondatban fordul elő — már készen — a fenti szerkezet a „Complete the following sentences, paying special attention to the shortened forms” felszólítás alatt.

(Meg kell jegyeznünk, hogy a gyakorlatban ritkán fordul elő a tisztán deduktív út.)

Az induktív útra példa az Endrődi—Korenchy-féle könyvből (1965:54—55):

Az olvasmányban négy mondat tartalmaz *nominativus cum infinitivo* szerkezetet. Ezt a négy példát és még két másikat helyezik a szerzők a lépésekre bontott szabályok elé, majd így folytatják:

Az „alanyeset főnévi igenévvél” (Nominative with the Infinitive) szerkezettel lényegében *alanyi mellékmondatot olvastunk be a főmondatba*. Ez kitűnik az alábbi összehasonlításból:

Egyszerű mondat
beolvasztott mellékmondat
He seemed to be very popular.

Összetett mondat
(főmondat + mellékmondat)
It seemed that he was very popular.

Úgy látszott, (hogy) nagyon népszerű.

They know that Mary is the best pupil. Mary is known to be the best pupil.

Köztudomású, (hogy) Mária a legjobb tanuló.

A mellékmondat beolvasztásának módja:

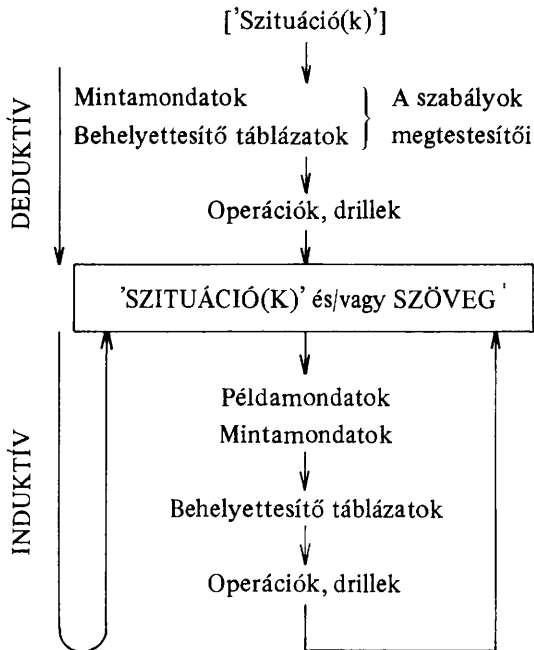
1. A kötőszót elhagyjuk.
2. A mellékmondat alanyát a főmondat alanyává tesszük.
3. A főmondat állítmányát személyben és számban megegyeztetjük a főmondat új alanyával.
4. A volt mellékmondat ragozott igei állítmánya helyett főnévi igenevet használunk.

A Nominative with the Infinitive szerkezet használata:

- a) a **to believe, to consider, to hear, to know, to report, to say, to see, to think, to understand** stb. igék *szenvedő* alakjával,
- b) a **to appear, to happen, to seem** stb. igék *cselekvő* alakjával.”

A gyakorlatok között a „Complete the following sentences”, „Change the following sentences into Nominative with the Infinitive”, „Translation” kezdetű feladatokban kell alkalmazni a fenti ismereteket.

STRUKTURÁLIS MÓDSZER



NB.: 'szituáció' = kvázi-szituáció

Megjegyzések:

a) A gyakorlatban inkább csak az induktív út érvényesül. Ha a könyvekben nem is, de a tanteremben — a tanári kézikönyvek tanácsára — az induktív út valósul meg.

b) Elsődleges céljának a grammatikai kompetencia fejlesztését tekinti.

c) Egy strukturális megközelítésű tananyag készítői viszonylag könnyű helyzetben vannak, mert pontosan tudják, mi kerüljön bele a tananyagba: a célnyelv releváns grammatikai struktúrái.

Annak a kérdésnek az eldöntése, hogy milyen módon rendezzék el a struktúrákat, már korántsem olyan könnyű feladat. Általában a következőket szokták figyelembe venni:

— *egyszerűség* (az egyszerűbb szerkezetektől haladnak a nehezebb, a komplexebb szerkezetek felé);

— *szabályosság* (a rendhagyóságokat későbbre hagyják);

— *gyakoriság*;

— a *kontrasztivitás* alapján szerzett ismeretek (különös figyelmet szentelnek a kontrasztoknak).

A fenti szempontok azonban sok esetben ellentmondanak egymásnak.

d) A strukturális tananyagokban semmi inherens nincs, ami kizárná a tudatosítást vagy a fordítást.

Példaként vegyük ugyancsak az előbbieken már szerepeltetett struktúra prezentálását a Budai—Jakabfi-féle könyvből (1968: 127, 129):

(Egy képen a 'British Museum' látható.)

Alatta: It is considered to be one of the richest museums of the world.

Majd ez a táblázat következik:

He	is was	considered said believed known thought	to be one of the best pupils.
----	-----------	--	-------------------------------

Gyakorlatképpen az alábbi mondatokat kell a tanulóknak lefordítaniuk a fenti táblázatra támaszkodva:

Őt tekintik a legnagyobb színésznek.

Azt mondják, hogy jól beszél angolul.

Úgy tudjuk, hogy Mária a legjobb tanuló az osztályban.

Úgy vélik, hogy ez a legrégebbi ház a városban.

Azt mondják róla, hogy jól viselkedik az iskolában.

Utólagos tudatosítás — a régebbi könyvekben látottakhoz hasonló módon — a 201. oldalon található. A konkrét mondatok, gyakorlatok és az explicit tudatosítás ilyenfajta szétválasztása azt sugalmazza, hogy a nyelvtan tanítását nem elsősorban a tudatosításra, hanem az analógiára kell építeni.

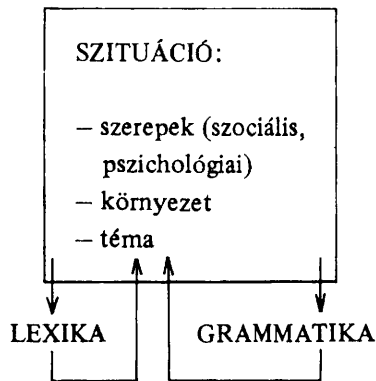
Szituációs módszer

SZITUÁCIÓ

Jellemzői:

1. **Szerepek**, amelyeket a nyelvet használónak játszania kell:
 - a) **szociális szerepek** (social roles) (pl. idegen és idegen, barát és barát közötti interakció);
 - b) **pszichológiai szerepek** (psychological roles) (pl. semlegesség, egyenlőség, rokonszenv, ellenszenv).
2. **Környezet** (setting) (pl. földrajzi, közvetlen környezet, szabadban, épületben).
3. **Téma** (topic) (pl. személyi adatok, ház és otthon, foglalkozások, szórakozás, utazás, kapcsolat más emberekkel, egészségi állapot, iskola, bevásárlás, ételek és italok, szolgáltatások, időjárás, nyelvtanulás)

Tömören ábrázolva a módszer lényegét:



Megjegyzések:

a) Fókusz a nyelv mint kommunikációs eszköz, és alapkövetelménye, hogy a nyelvet tényleges használatában kell megragadnunk, hogy a megfelelő nyelvi formákat csak a szituáció pontosan megnevezett komponenseinek az ismeretében választhatjuk ki.

Lényegében akármelyik módszernek lehet a szintézise.

b) Nehézséget jelent, hogy nem könnyű olyan kritériumokat találni, amelyek alapján fel lehet építeni a tananyagot. Olyan szituációkat kell felsorakoztatni, amelyekben a tanulónak várhatóan majd kommunikálnia kell.

c) A prezentáció főként dialógusokban és szerepekben történik. Olyan gyakorlatokat végeztetnek a tanulókkal, amelyekből a nyelvnek a szituáció tényezőitől függő használatát figyelhetik meg.



d) A szövegből kiemelt lexikai egységek és grammatikai jelenségek feldolgozása többféleképpen történhet.

e) A strukturális módszerrel kapcsolatban már említett kvázi-szituáció és az itt pontosan körülhatárolt szituáció között lényeges különbség van. Az idegen nyelvi órákon alkalmazott ún. szituációk általában csak kvázi-szituációk, mert nincsenek bennük meghatározva — legalábbis tudatosan nem — a szociális és a pszichológiai szerepek, ami nélkül nem lehet a megfelelő nyelvi eszközöket kiválasztani. A környezet és a téma általában adott a kvázi-szituációban is. Sokszor azonban még a téma is hiányzik egy-egy iskolai „szituációból”, hiszen a kvázi-szituációk funkciója nem más, mint bizonyos nyelvi, főként nyelvtani jelenségek jelentésének — nem használati értékének! — szemléltetése. Tipikus példája az ilyen szemléltetésnek a *Present Continuous Tense* Gouin-sorokban történő prezentálása és gyakoroltatása. Olyan helyzetekben használja és használztatja a tanár ezt az igeidőt, amilyen helyzetekben vagy nincs egyáltalán szükség a cselekvés kommentálására, vagy éppenséggel nem erre az igeidőre lenne szükség, hanem a *Simple Present Tense*-re.

El kell azonban ismernünk, hogy iskolai körülmények között nagyon nehéz megfelelni a valódi szituáció feltételeinek. Az esetek döntő többségében az interakciókban részt vevő partnerek (tanár és tanuló, tanuló és tanuló) számára egyértelmű, hogy a kommunikációs esemény nem valamilyen természetes beszédszándék által indukált, egyetlen célja az adott idegen nyelv gyakorlása. Mondhatnám, mindig kilóg a ló lába. Mindezt bevallani akár restellhetjük is, de talán jobb lenne tudomásul vennünk és munkánkat mindennek a tudatában végeznünk. Lehetőségeink határain belül is rengeteg még a tennivalónk idegennyelv-oktatásunk életszerűbbé tételének az érdekében.

Ilyen megszorítások után már bátrabban be merek mutatni egy olyan példát (Budai, 1980:6), amelyben meghatározottak a szerepek (rendőr és fiatalember, alá- és fölérendeltség, hivatalos hangnem), a környezet és a téma (személyi adatok), de a tanuló mégis fogja tudni — sőt jó, ha tudja! —, hogy a játék során a függő kérdésre is ügyelnie kell, hiszen erre megy a játék. És most lássuk a példát:

Nyári este van. Egy Balaton-parti szórakozóhelyen a rendőr egy tizenéves fiatalembert igazoltat. A feladatot tanuló (P1) tanulóval (P2) végzi. Az egyik tanulóknak tehát más szerepbe (a rendőr szerepébe) kell beleélnie magát.

Came: CROSS-QUESTIONING

Ask and answer like this:

P1: Good evening.

P2: Good evening.

P1: Can I see your identity card?

P2: Here you are.

P1: Well, let me see... What's your name?

P2: Tóth, John Tóth.

P1: Where were you born?

P2: I was born in Budapest.

.....
P1: All right. Thank you. Here you are.

OR: I'm afraid you must come with us. etc.

A gyakorlat végzése közben a tanulók a következő táblázatból kapják a stimulust:

Ask	what his name is. where he was born. what his mother's name is. what his father's name is. what nationality he is. where he lives. what his address is. what his job is. where he works/studies. how much money he has got on him.
------------	---

A gyakorlat lényege tehát nem más — legalábbis grammatikai szempontból —, mint függő kérdések átalakítása egyenes kérdésekké.

Ez a párokban végezhető feladat is jól példázza, hogy a nyelvtan tanítása egy szituáció-központú tananyagban sem maradhat el, de prezentálásának és gyakoroltatásának módjai nagy mértékben eltérhetnek a hagyományos, többnyire mechanikus, elsősorban csak a nyelvi formára összpontosító feldolgozási módoktól (pl. Change the following sentences from indirect to direct speech.).

Funkcionális módszer

Nyelvi FUNKCIÓK (Beszédszándékok)

A verbális kommunikáció hat fő kategóriája:

1. **Tények közlése és kérése** (Imparting and seeking factual information): azonosítás, beszámolás, helyesbítés, kérdezés stb.
2. **Intellektuális állásfoglalás kifejezése és tudakolása** (Expressing and finding out intellectual attitudes): egyetértés, tagadás, lehetőség, bizonyítás stb.
3. **Érzelmi állásfoglalás kifejezése és tudakolása** (Expressing and finding out emotional attitudes): öröm, tetszés, nemtetszés, félelem, csalódottság stb.
4. **Morális állásfoglalás kifejezése és tudakolása** (Expressing and finding out moral attitudes): helyeslés, helytelenítés, elismerés, bocsánatkérés stb.
5. **Rábeszélés** (Getting things done, Suasion): segítség kérése, felhívás cselekvésre, tanácsolás stb.
6. **Társadalmi érintkezés** (Socializing): üdvözlés, jókívánság kifejezése, felkösöntés stb.

Megjegyzések:

a) Az angol és a magyar nyelv kommunikatív funkcióinak (beszédszándékainak, beszédintencióinak) taxonómiája és kontrasztív elemzése még várta magára.

b) A funkcionális módszer az idegennyelv-oktatás középpontjába a nyelv szemantikai tartalmát helyezi. Azt akarja megtanítani, hogy a tanuló hogyan fejezhet ki különféle jelentéseket, beszédszándékokat.

c) A tanuló leendő szükségleteit tartja szem előtt a nyelvi funkciók kiválogatásakor. A szelekció azonban rendkívül nehéz feladat, mert rengeteg szemantikai kategória lehetséges — különösen nehéz, mondhatnám, reménytelen a vállalkozás, ha nem egy adott nyelv szemantikai potenciáljából indulunk ki, hanem a nyelven kívüli világot próbáljuk kategorizálni, hogy ne is mondjam, szemantikai atomokra bontani. Ráadásul nem könnyű egy-egy kategória között a határvonalat meghúzni (pl. a parancs és a figyelmeztetés, a parancs és a tanács, a tanács és a figyelmeztetés között).

Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy közismerten több nyelvi formával is kifejezhetjük ugyanazt a beszédszándékot, és egy bizonyos forma több beszédszándék kifejezésére is alkalmas lehet. Az egyes beszédszándékokat kifejező lehetséges nyelvi eszközök között általában a 'formális' vagy 'informális', 'beszélt nyelvi' vagy 'írott nyelvi' kritériumok alapján tesznek különbséget. A receptív, illetve a produktív nyelvi tevékenységi formák jellemzőire tekintettel levő tananyagokat is találunk.

d) A tartalmi kiindulású tananyagok készítésének egyelőre kevés megbízható kritériuma van, ezért az eredmény: nyelvileg és tematikailag össze nem függő egységek sorozata.

Jelenleg a tartalmi kiindulású tananyagrészek keverednek a formai központú részekkel, vagy ez utóbbiak tartalmi elrendezésű ismétléseként jelennek meg például a remediális oktatásban, vagy — ami talán a legjárhatóbb útnak bizonyul — egyszerűen, részfeladatokként, beépülnek az explicite megfogalmazott beszédszándékok más természetű tananyagokba. Ez utóbbi megoldásra számos példát találhatunk a legújabb angol nyelvi gimnáziumi tankönyvekben.

Példák a második (Budai, 1980:24), illetve a negyedik (Budai, 1982:33) könyvből:

1. Give advice to each other, using the following tables:

You should	eat (some) more...
	drink (much) less...
	drink a pint of milk a day.
	lose a bit of weight.
	go on a diet.
	take up gymnastics.
put on some weight.	

Do it like this:

P1: What do you weigh, Sue?

P2: 45 kilograms.

P1: You're a bit slim. You should put on some weight. etc.

2. **Try to come up with as many arguments as possible for or against Jenny and her father/mother. Be prepared to defend your own view and criticize the opposite view. Try to use new expressions each time.**

Make use of the following expressions:

Agreement:

Disagreement:

(A megadott nyelvi eszközök felsorolásától eltekintek. A nyelvi eszközöket érdemes lett volna még a ‚formális’ és ‚informális’, ‚beszélt nyelvi’ és ‚írott nyelvi’ kategóriák szerint is csoportosítani.)

Van Ek (1975) a szituációk és a funkciók szintézisét mutatja be. A modell szerint az idegennyelv-oktatás céljait a következő komponensek figyelembevételével határozhatjuk meg:

1. Szituációk

2. Nyelvi tevékenységek (language activities): hallás utáni megértés, beszélés, olvasás, írás

3. Nyelvi funkciók (language functions)

4. Témák

5. Általános fogalmak (General notions)

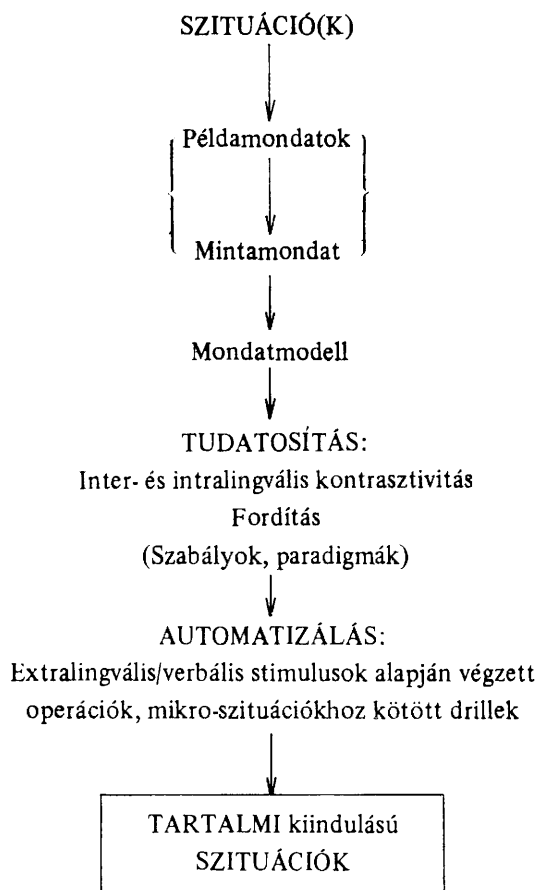
6. Specifikus fogalmak (Specific notions)

7. Nyelvi eszközök (Language forms)

8. A jártasságok és készségek foka (Degree of skills)

(A modell részletes ismertetését lásd: Horváth, 1980.)

Szituációs-strukturális-funkcionális módszer



Megjegyzések:

- A lépések sorrendje nem kötött; bizonyos részek el is maradhatnak.
- Az egyes lépések nem különülnek el élesen egymástól a gyakorlatban.
- A 'mintamondat' csak a megtanítandó grammatikai struktúra lényegét tartalmazza, elhagyva minden irreleváns egységet.
- A mondatmodellt a mintamondatból vonjuk el oly módon, hogy csak a grammatikai jelentést kifejező nyelvi eszközöket hagyjuk meg. A mintamondatot és a mondatmodellt egybeépítjük, hogy a tanuló előtt álljon mind a konkrét nyelvi példa, mind az abból elvont modell:

There is a castle on the hill.
There is a on the
↓ ↓

(Egy szó helyét három [...], egy vagy több szó helyét öt [....] ponttal jelöljük. A lefelé mutató nyíl a strukturális szavak cserélhetőségére utal. Legtöbbször függőleges — a részstrukturákat elválasztó — vonalakra is szükség van.)

Bizonyos strukturáknak lexikai kötöttségeik is vannak; ilyenkor lexikai jelentést kifejező egységek is vannak a modellben:

He	is	said	to be	a good doctor.
.....	,be'	said thought believed considered regarded	to

e) A mondatközpontúság elve nem jelenti azt, hogy mindig ténylegesen példamondatra, mintamondatra, illetve mondatmodellre van szükségünk. Ha a megtanítandó struktúra szó szerkezet, a mondatoknak az adott szó szerkezet szempontjából irreleváns egységeitől eltekinthetünk.

Például:

My friend is	taller	than	you.
	...-er	than

...-bb, mint

f) Amint a fenti példa is mutatja, a strukturális jelentést magyarul is megadhatjuk. A fordítást elsősorban a tudatosítás szolgálatába állítjuk, főként a kontrasztív elemzés során.

g) A modellekre a nyelv szintagmatikus tengelye mentén elhelyezkedő jelenségeinek a tanításában van szükség, bár meg kell jegyeznünk, hogy a nyelv paradigmikus tengelye mentén elhelyezkedő jelenségek (rendszerek) tanítását —tanulását is nagy mértékben meg tudjuk könnyíteni, ha sikerül azokat a szintagmatikus tengelyre vetíteni.

h) A nyelvi formák automatizálásáról akkor sem mondhatunk le, ha végső célként nem elsősorban a grammatikai kompetencia, hanem sokkal inkább a kommunikatív kompetencia kialakítását tűzzük magunk elé. A nyelvi formák automatizálásának azonban nem élettelen, mechanikus, csak a formákra koncentráló drillek segítségével kell megtörténnie.

i) A mondatnál nagyobb nyelvi egységek tanítása még nem kellőképpen jellemzett szövegfajtákban történik. Ahhoz, hogy munkánkat ezen a területen is kielégítően tudjuk végezni, sokkal többet kell még tudnunk például a dialogikus, illetve a monologikus beszéd, a szóbeli, illetve az írott szöveg jellemzőiről. E feladat egyre világosabb, de az útnak még csak az elején tartunk, legalábbis a gyakorlati felhasználhatóságát illetően.

Az ismertetett módszerek ritkán fordulnak elő az itt bemutatott formájukban. A tanárok tapasztalataik alapján ösztönösen is rájönnek arra, hogy a nyelvtanulás mennyire komplex folyamat, és a siker érdekében nem ragaszkodhatnak csak bizonyos módszerekhez. Az elméletileg jól felkészült pedagógust talán még jobban kísért egy-egy nyelvészeti modell vagy valamelyik más tudomány éppen középpontban álló (hogy azt ne mondjam, divatos) témája vagy hipotézise, amelyből rövid idő alatt állítások — a legritkábban bizonyítások —, mottók születnek és terjednek el, majd virágzanak (főként a szakirodalomban, sokkal kevésbé a gyakorlatban), míg egy másik irányzat fel nem váltja őket. A hatásellenhatás sorozatában azután nem ritka, hogy újraélednek valaha már elvetett, 'tudományosan megcáfolt' módszerek. (Persze ténylegesen nem halnak ki a gyakorlatban hasznosnak bizonyult eljárások, legfeljebb nem illik róluk beszélni, de beletartoznak a pedagógus mindennapi munkájának eszköztárába.)

Lux Gyula (1925), aki könyvében a nyelvoktatási módszereket kíséri végig a húszas évek közepéig, számos, az idegennyelv-oktatást rövidebb-hosszabb időre meghatározó (nem egyszer béklyóba verő) állítást, jelszót ír le. Több példát találhatunk könyvében a már egyszer elvetett módszerek újraeledésére is.

Az alábbiakban zömmel (de nem kizárólagosan) az ő ismertetéseiből sorozatok fel sommás kijelentéseket, de eltekintek attól, hogy azok mai értékét részletekbe menően megvizsgáljam.

Megpróbáltam az egyes állításokat, tanácsokat, tilalmakat az alapjukul szolgáló diszciplínák szerint csoportosítani, ami nem bizonyult könnyű feladatnak, mert legtöbbjük — különösen implikációik szerint — több tudomány(ág) hatáskörébe is sorolható lenne. Érdekes és érdemes lenne megvizsgálni, hogy egy-egy állítás, hipotézis szerint inkább melyik módszer kerülne az előtérbe a felsoroltak közül, illetve azok komponenseinek milyen variációi születnének. Az így előálló variációk alapján minden bizonnyal sikerülne ráismernünk annak a számtalan, más és más névvel illetett 'módszernek' a lényegére, amelyek Lux Gyula könyvének tanúsága szerint már a múlt században is, de különösen az utóbbi évtizedekben soha nem tapasztalt mennyiségben árasztották és árasztják el a piacot.

De most lássuk az állítások, jelszók, tanácsok és tilalmak gyűjteményét az idegennyelv-oktatás alaptudományainak (nyelvtudomány, pszichológia, pedagógia), néhány határtudományának (pszicholingvisztika, tanuláslélektan, szociolingvisztika) és társtudományának (logika, kommunikációelmélet) sorrendjében, lemondva az éles határvonalak meghúzásának az igényéről:

A nyelvtudománnyal kapcsolatosak:

1. A nyelv ismerete azonos a nyelvtan ismeretével.
2. Egy nyelvet nyelvtan nélkül nem lehet megtanulni.
3. A nyelvtanítás ne legyen rabja a grammatikának!
4. A grammatika csak eszköz az idegen nyelvek tanításában.
5. A szótant és a mondattant együtt kell tanítani.
6. A nyelvtan középpontjába az ígét kell tenni.
7. A nyelvtant szintetikus úton kell tanítani.
8. A szavak eredetére, történetére épüljön a szókincs!
9. A nyelv szemantikai, lexikai, grammatikai, fonetikai rendszerek rendszerének tekinthető.
10. El a grammatikával!

Pszichológiai, tanuláslélektani természetűek:

11. Előbb a szemléletet, azután a szabályt!
12. Káros minden absztrakció.
13. A tanulókat öntevékenységre kell serkenteni.

Pedagógiai (főként didaktikai) vonatkozásúak (különbféle implikációkkal):

14. Minden szó- és mondatalak megértése az előzők által biztosíttassék!
15. Újra és újra forduljon elő a tanult anyag, hogy az ismétlés a tanulás ökonómiaja révén biztosíttassék!
16. Minden témában a benne tanított új formán kívül csak az eddig tanultak használhatók fel, későbbiek soha.

Pszicholingvisztikai jellegűek:

17. A nyelv pszicho-fiziológiai jelenség.
18. Tanuld meg az idegen nyelvet, mint ahogy az anyanyelvedet megtanultad!
19. Az anyanyelv és az idegen nyelv tanulása között vannak hasonlóságok is, és vannak különbségek is.
20. Az oktatás nyelve kezdetben az anyanyelv.
21. Az anyanyelvet ki kell rekeszteni.
22. A nyelvtani szabályok nélkül a tanulók formaérzéke bizonytalanná válik.
23. Utánzással könnyebb nyelvet tanulni, mint grammatizálással.
24. A kiejtést utánzással lehet elsajátítani.
25. Beszélni csak beszélve lehet megtanulni.
26. Aki beszélni és írni tud, az fordítani is tud.
27. Nem szabad olyat olvasni, amit előzőleg nem hallottunk és utána nem mondtunk.
28. A nyelvtanulást össze kell kötni a cselekvéssel.
29. A beszéd tevékenység.

Szociolingvisztikai, kommunikációelméleti vonatkozásúak:

30. A nyelv az emberek közötti verbális kommunikáció.
31. A nyelvet életszerű szituációkban kell tanítani.

A *logikával* kapcsolatosak:

32. Nyelvi kategóriák = logikai kategóriák.
33. A nyelvtanítás a logikai iskolázást szolgálja.
34. A nyelvtanulásnak formális képző ereje van.

Főként *iskolapolitikai, tantervi* vonatkozásúak:

35. Az idegennyelv-oktatási stratégiákat elsősorban az oktatás céljai, az objektív és a szubjektív feltételek határozzák meg.
36. Cél a beszélni tudás.
37. Beszélni és írni: ez az, ahová a tanulókat el kell vezetnünk.
38. A fordítás idegen nyelvre művészet, amihez semmi köze nincs az iskolának.
39. A nyelvtanítás célja a műveltség emelése is.
40. Az idegen nyelvi nevelésnek fontos szerepe van a szocialista személyiség kibontakoztatásában.
41. Az iskolai idegennyelv-tanítás feladatrendszere komplex: gyakorlati, nevelési, művelődési.

Megjegyzések:

- a) Az egy-egy alcím alatti sorrendnek nincs különösebb jelentősége.
- b) Több állításnak (pl. 1., 2., 20., 21., 23., 34.) a tagadását is külön-külön pontba lehetne sorolni és vizsgálódásainkban figyelembe venni.
- c) Az 1., 9., 10., 11., 12., 13., 21., 23., 27., 29., 31., 32., 35., 41. pontokban foglaltak alapvetően meghatározzák az idegennyelv-oktatási stratégiák lényegét.
- d) A 35. és a 41. pontra mint alapra építve elfogadhatjuk a 2. (meg kell azonban határozni, milyen nyelvtanra gondolunk), 3., 4., 5., 6., 7., 9., 13., 15. (nem könnyű megvalósítani a funkcionális tananyagokban), 19., 25., 28., 29., 31., 39., 40. pontokban foglaltakat.
- e) Jelenlegi tanterveink és tantervi útmutatóink szerint nem fogadjuk el a következő pontokat: 1., 8., 10., 12., 16. (kizárná a nyelvtani jelenségek lexikai kezelésbe vételét), 18., 20. (kizárná a szóbeli kezdő szakaszt), 21., 32., 38. (a fordítás funkcióját természetesen pontosítani kell).
- f) A következő pontokban foglaltak részigazságokat tartalmaznak: 11. (nemcsak az induktív, hanem a deduktív út is járható), 14. (elsősorban csak a strukturális elvekre épülő tananyagokban valósítható meg), 17. (nemcsak), 22—24. (nagyértékben függenek a tanulók életkorától), 26—27. (többet kellene tudni az egyes nyelvi tevékenységi formák közötti transzferhatásokról), 30. (elsősorban igen, de nem kizárólagosan), 33—34. (így minden bizonnyal igaz: a nyelvtanítás a logikai iskolázást is szolgálja, ill. a nyelvtanulásnak formális képzőereje is van), 36—37. (nemcsak).
- g) A *tudatosítás* és az *automatizáció* mint feladatok egyik pontban sem szerepelnek, de implicite számos pontban benne vannak.

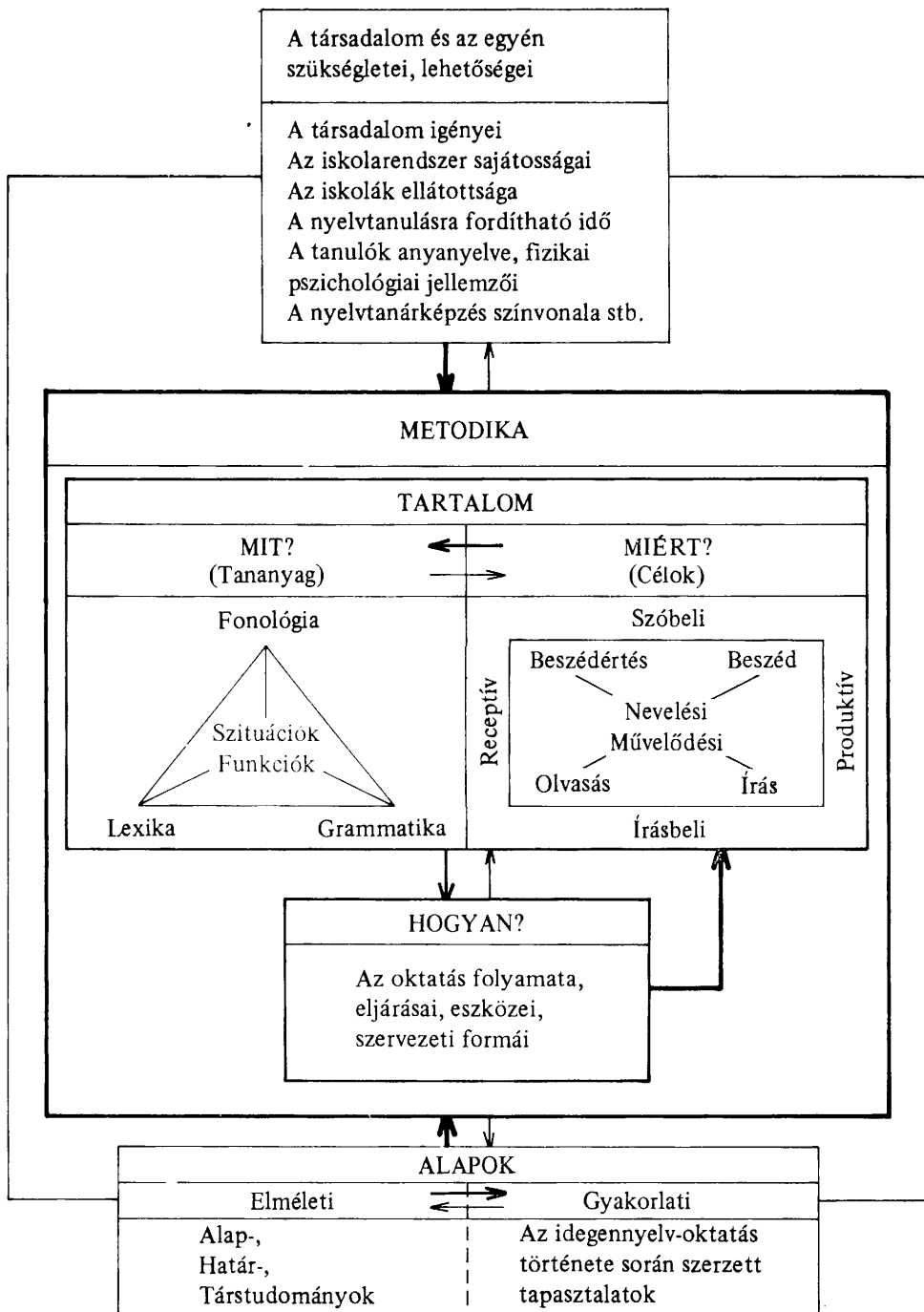
h) Ha az egyes pontokkal kapcsolatban feltesszük azt a kérdést, hogy *mit állítanak* és *mit bizonyítanak*, akkor rá kell jönnünk, hogy igen kevés bizonyított ismeretünk van az idegennyelv-oktatás lényegét illetően. A bizonyításokat természetesen nem az itt felsorolt pontoktól, nem egy-egy mondattól várjuk, de máshol sem nagyon találjuk. Mindaddig pedig, amíg az egyes tudományok meg nem oldják az idegennyelv-oktatás nekik címzett problémáit, a nyelvoktatásban illetékesek inkább az empirikus tényekre kell, hogy építsenek, mintsem az egyes diszciplínák hipotéziseire, féligazságaira, a gyakorlat által csak részben igazolt modelljeire.

Ha sorra vesszük az egyes pontokat — és még rajtuk kívül sok egyéb, az idegen nyelv tanulásával és tanításával kapcsolatos, egymásnak nem ritkán ellentmondó állításokat —, és megvizsgáljuk bizonyítottságuk fokát, nem fogunk szűkölködni olyan szakdolgozati, doktori stb. témákban, amelyeknek a feldolgozása még hiányzik.

Dolgozatom elején tett ígéretemhez híven, befejezésül megnevezem azokat a legfőbb kritériumokat, amelyeknek az alapján meghatározhatjuk az idegen nyelv-oktatási stratégiák lényegét. Ezek a kritériumok a következők:

1. Az adott társadalom igénye, objektív és szubjektív lehetőségei.
2. Az idegen nyelvi nevelés pontosan meghatározott céljai.
3. A célnyelv és az anyanyelv természete.
4. A tanuló intellektuális, pszichikai, fizikai, morális jellemzői.

Az alábbi táblázat egyrészt a fenti pontokat is szintetizálja, másrészt keretbe foglalja mindazt, ami releváns az idegen nyelvi nevelés szempontjából, és így irányítója, rendezője lehet mind elméleti, mind gyakorlati munkáinknak.



BIBLIOGRAFIA

1. Budai László (1980): *Angol nyelvkönyv a gimnázium 2. osztálya számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.
2. Budai László (1982): *Angol nyelvkönyv a gimnázium 4. osztálya számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.
3. Budai László—Jakabfi László (1968): *Angol nyelvkönyv a gimnázium 4. osztálya számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.
4. Endródi Frigyes—Korenchy Lajos (1965): *Angol nyelvkönyv az általános gimnáziumok 3. osztálya számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.
5. Horváth József (1980): *A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Tantervi útmutató. Angol nyelv I—IV. osztály*. Budapest: Tankönyvkiadó.
6. Kelly, L. G. (n. d.): *25 Centuries of Language Teaching 500 BC — 1969*. Rowley, Mass.: Newbury House.
7. Lux Gyula (1925): *A modern nyelvek tanulása és tanítása*. Miskolc.
8. Mackey, W. F. (1965): *Language Teaching Analysis*. London: Longman.
9. McKay, S. L. (1980): On Notional Syllabuses. In *The Modern Language Journal*. Vol. 64. No. 2. pp. 179—86.
10. van Ek, J. A. (1975): *Systems Development in Adult Language Learning. The Threshold Level*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe.
11. van Ek, J. A. (1976): *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. London: Longman.
12. Wilkins, D. A. (1976): *Notional Syllabuses*. London: OUP.
13. Zentai János—Korenchy Lajos (1954): *Angol nyelvkönyv az általános gimnáziumok 3. osztálya számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.

FOREIGN LANGUAGE TEACHING STRATEGIES

BY DR. LÁSZLÓ BUDAI

Various strategies have been advocated in the history of foreign language teaching, but none of them have proved to be definitive. The methods which have been used in Hungarian schools are much fewer in number. Although some definite names were attached to foreign language teaching methods in the past, any of them could rightly have been called eclectic. The methods in question can mainly be characterized by the role assigned to grammar as well as the mother tongue of the learner.

The present article shows the models of four 'pure' and two 'hybrid' methods approaches schematized by the author:

1. Grammar-Translation Method,
2. Structural Approach,
3. Situational Approach,
4. Functional Approach,
5. Situational-Functional Approach,
6. Situational-Structural-Functional Approach.

The merits of the so-called Situational-Structural-Functional Approach have fully been exploited in English language textbooks current in Hungarian secondary schools as well as in teacher-training, the approach being compiled in its present form by the author of this article, who is a textbook-writer and a teacher-trainer himself. The differences between examples, pattern sentences /phrases, and sentence phrase models, important constituents of this approach, have been pointed out and the processes of constructing models have been analysed.

The author states that newer and newer hybrid methods can come into being on the basis of the statements, hypotheses, half- and part-truths enumerated in the second half of the article under headings naming the most important allied principles of foreign language teaching methodology.

Finally the author presents a scheme comprising the essential objective and subjective factors determining foreign language teaching strategies.

The theoretical issues of the article have been illustrated by extracts from English language textbooks published in Hungary during the past three decades.