



KIS NYELVTANÍTÁS-TÖRTÉNET

BÁRDOS JENŐ

Azt gondolom, hogy ma már egészen más valósághelyzetek és egészen más célképzetek vannak, így a jelenlegi nyelvtanításnak az a része, amely túlnyomónak mondható, kétségbeesetten elavult vagy félrehord. Fennmaradását támogatja az iskolarendszer kényszerein belülről változtatni képtelen nyelvtanárok hada. A felsőoktatás itt találhatna egy inflexiós pontot, ugyanis a már pályán levőket kell megváltoztatni.

Bevezetés

Hihetetlen, de több mint húsz éve annak, hogy az Egyesült Államok egyik leghíresebb egyetemén a Cornellén (Ithaca, N.Y.) alkalmazott nyelvészeti konferencia keretében előadást tarthattam a következő címmel: „Have 25 Centuries of Foreign Language Teaching Taught Us Anything?“, vagyis hogy tanultunk-e valamit is két és fél évezred dokumentálható nyelvtanítás-történetéből. Külön pikantériája az eseménynek, hogy a földrésnyi ország kies terület nyelvtanulási szempontból, hiszen a beleszületett nyelven kívül (amely a nyelvi imperializmus minden mást kiszorító nagyhatalma) csak behozott nyelvek vannak, főként spanyol. Nem csoda, hogy a modern amerikai alkalmazott nyelvészet egyik legnagyobb hatású elméletében Krashen – némi leegyszerűsítéssel – csak elsajátítást tud elképzelni, a nyelv megtanulását nem. Nehéz is lett volna ilyen élményt szereznie – de mindez természetesen csak statisztikusan igaz. Hiába csűröm-csavárom persze a szót, a nyájas olvasó aligha feledkezhetett meg az előadás fókuszát jelentő kérdés súlyáról: vajon a módszerek vagy magasabb szinten a nyelvpedagógiai tudatosság előbbre vitték-e a nyelvtanítás ügyét, fokozták-e a nyelvtanulás hatékonyságát? Ment-e a nyelvtanítás tudatosulása által a világ elébb?

Akkor is tudatában voltam a rousseau-i képzettársításnak, de aligha mondhattam mást a kommunikatív nyelvtanítás Angliában is tanult, felkent híveként, minthogy most történnék ám igazán a dolgok! Ez a hevület azóta alábbhagyott, s ha időnként külső hőre van szükségem, akkor szívesen húzódok szigorú szakmai tények melengető közelébe. Hasonló változások megfigyelhetők a nyelvtanítás-történet kiemelkedő szerzőinél pl. Titone, 1968; Kelly, 1969; Caravolas, 2000 vagy éppen az amerikai szerzőpáros, Richards és Rodgers esetében is. (Egyikük, Ted Rodgers a kilencvenes évek elején többször is járt Magyarországon, s meglepetéssel tapasztalta, hogy a nyelvtanítás-történetnek vannak hazai művelői. Első nyelvtanítás-történetemet 1984-ben írtam, ez jelent meg a Magvetőnél a Gyorsuló idő sorozatban (Bárdos, 1988), míg a legutóbbi kötetemet (Bárdos, 2005), az „Élő nyelvtanítás-történet”-et a





legrészletesebb magyarul írott nyelvtanítás-történeti munkaként ajánlhatom.) Kötetnyi tudásmennyiséget, dokumentumokat, adatokat, elméleteket azzal a részletességgel itt most nem tudok elemezni. Ami következik, az inkább egy meta-nyelvpedagógiai eszmefuttatás, némi kitekintéssel más területekre olyaténképpen, hogy a szakterületet kevésbé ismerő olvasó számára is érthető legyen.

Kezdetben vala...

A nyelvtanulást mint szükségletet évezredek át a kalmárkodás, háborúk, hódítások és kultúrák összecsapása szülte. Az első ismertté vált írásos nyelvgyakorlatok sumér agyagtáblák. A rómaiak görög tanulása vagy az újszülött európaiak latintanulása csak igen kis számú embert érintett, egyben ők a csekély iskolásítás alanyai. Mégis minden leíró nyelvtan *tanításra szánt* nyelvtan volt, amely latinul, majd később a helyi nyelveken született. A helyi nyelvek nemzeti nyelvekké válása több száz évig tartott, és nem is feltétlenül tették meg rögvést az iskolázás nyelvéné (emlékezzünk például a magyar nyelv főként XVIII. századi sorsára, fejlődési lehetőségeire a latin és a német vonzásában - mindamellet Bessenyei után a törekvés egyértelmű). Az iskolázás tömegessé válása (XVIII. század második fele) helyzetbe hozza a nyelvtanítást Európában. Nem véletlen, hogy az olvastatáson és fordításon alapuló – immáron modern élő nyelveket is tanító – nyelvtanítási módszerek a XIX. század elejére egységesülnek és megteremtik az első nyelvtanítási rendszernek tekinthető eljárásrendet (amelynél a korabeli táncrend sokkal szigorúbb volt): ez pedig a *nyelvtanifordító* módszer tantermi megvalósulása. Elsősorban a klasszikus nyelvek tanítására használták, de a latinból való kiindulás még évtizedekre meghatározta az „akármilyen-nyelvvél-bánás” módszereit. Porosz módszernek is csúfolták, európai hírű vagy éppen hírhedségű szerzői egyaránt németek. (Némely antikváriumban ügyesebb és szerencsésebb könyvgyűjtők még fellelhetik Ollendorf vagy Karl Ploetz (magyarul Plötz Károlyként keressék!) magyarított nyelvkönyveit a német, illetve a francia nyelv tanulmányozására.) A század viszonylag egységesen követte ezt a fordítás segítségével az anyanyelvre támaszkodó, a célnyelvet indirekt módon elérő olvastató módszert. Az oskolások persze nem tanultak meg beszélni, hiszen a módszernek nem is volt ilyen célkitűzése. A nyelvről való, vagy nyelvekről szóló összehasonlító tudás és az ahhoz kapcsolódó műveltség előtt viszont kolosszális lehetőségeket nyitott. Mint már annyiszor, a beszélők igényeinek változása alakította át a helyzetet, amelynek kontextusa az ipari forradalom, a gyarmatbirodalmak, a kereskedelem és a nemzetközi kapcsolatok bővülése, majd megint újabb háborúk és hódítások – birodalmak tündöklése és bukása. Ez azonban már egy másik század.

A XX. század nyelvtanításáról

A változások gépezete – azt hiszem ez a XX. századhoz leginkább illő szó – már korábban beindult. Egyfelől a többnyelvű országok, birodalmak beszédképes





nyelvtudást igényeltek. Az Osztrák–Magyar Monarchiában nehezen lehetett tanítói állást kapni német, magyar és egy helyi nyelv ismerete nélkül. Az ipari fejlődéssel járó utazások, kereskedelmi tárgyalások elsősorban beszédképes nyelvtudás meglétét igényelték. Ezzel azonban a végnapjait élő nyelvtani-fordító módszer nem szolgálhatott (ezen módszer végnapjai mind a mai napig tartanak!). Az iskolai nyelvtanulás sikertelensége és a növekvő társadalmi igények kedveztek az olyan vállalkozásoknak például, mint a Berlitz-iskolák. A Berlitz-iskolák terjesztették el azt az elképzelést, hogy a célnyelvet anyanyelvű tanároknak kell tanítani. Ezzel megteremtődött az új nyelvtanítás egyik fontos vonása: közvetlenül, vagyis *direkt* módon a célnyelvbe kell behatolni, az anyanyelv segítsége nélkül. A fordítás helyébe faliképek kerültek, rajzolás és mutogatás, szemléltetés tárgyakkal – de a nyelvészeti szakma belső változásai is a szóbeliség primátusát erősítették. Apropos nyelvészeti szakma: mint láttuk – illetve most inkább higgyék el nekem – a nyelvelírási kísérletek évszázadokon át a nyelvtanulás szolgálatában születtek. Meg kellett élni a XIX. század közepét a nyelvrokonság tudatosulásához (függetlenül Gyarmathi és Sajnovics frissességétől) és a nyelvészet előretörő, kísérletesnek is tekinthető ágazata: a fonetika magával hozta a *nyelvészet* mint tudományág kialakulását. Ettől fogva a nyelvészet többször is próbálta kontrollálni a nyelvtanítást – kevés sikerrel. A XX. század tehát rögtön egy nagy csatával indul, amelyben a földrészt elborító győztes a direkt módszer, amely eredetileg a nyelvtani-fordító szöges ellentétéként született, de fennállásának közel ötven évében több – szelédobb – variánst is kifejlesztett a beszéd primátusának megtartása mellett. A mai kommunikatív nyelvtanítás tényleges megvalósulásainak jelentős része a direkt módszer különféle változatainak egyenes örököse.

A háborúk, különösen a második, lendítettek a nyelvtanulás helyzetén: közvetlenül azzal, hogy furcsa nyelveket kellett tanulmányozni; közvetve pedig úgy, hogy a jelentős technikai haladás új technológiákat eredményezett. Ilyen totém a magnetofon, amely különféle változataiban (a nyelvi labortól a későbbi videóig) a tömeges nyelvtanítás fáradhatatlan rabszolgájává vált. Az ötvenes évek végétől kezdve egy olyan kongruencia alakult ki a nyelvtanítást figyelemmel kísérő elméleti tudományok körében (főként a nyelvészetről és a pszichológiáról van szó), amely nyelvszemléletében és tanuláselméletében – megfelelő műszaki támogatással – egy egységes módszert tudott teremteni. Ez volt az *audiolingvális* módszer, vagy ha úgy tetszik nyelvtanulási elmélet, amely a strukturalista nyelvelírás lehetőségeit egyesítette az osztályterembe is bevihető és ott alkalmazható behaviorista tanuláselméletekkel. Bár a jelen sorok szerzője soha egyetlenegy módszert sem pártfogolt kiemelten a többi kárára – hiszen nincs az ismert módszerek között egy sem, amelyekkel emberek ne tanultak volna meg nyelveket – az mégis tény, hogy az audiolingvális módszer és ennek egy modernizált, késői változata, a hatvanas-hetvenes évekbeli *audiovizuális* módszer talán a legtöbb ember





számára hozta el az alap- és középfokú nyelvtudás viszonylag biztonságos elérhetőségét.

A hetvenes évekre már gyorsvonati sebességgel váltogatták egymást a módszerek: audiolingválisból *audiovizuális*, audivizuálisból *szituatív*, sőt ugyanebben az évtizedben már feltűntek a kis létszámokat megmozgató, de teljesen más pszichológiai alapelvekre épülő *humanisztikus* módszerek (például a szuggesztópédia, a cselekedtető módszer, a tanácskozó módszer, és az úgynevezett néma módszer). Ezek az utóbbiak nem hoztak magukkal új nyelvszemléletet, összességükben a nyelvtanítást igyekeznek minél kisebb pszichológiai kár okozásával megoldani, de sem módszereikben, sem értékelési rendszereikben egyáltalán nem voltak követelődzöek: éppen ellenkezőleg!

A nyolcvanas évekre azonban – részben a telekommunikáció világának fejlődésével – megteremtődik a világnyi falu képe, megnő a nemzetközi kommunikációban használt nyelvek szerepe, és változnak a pedagógiai környezetben feltűnő informatikai eszközök által biztosított tanulási lehetőségek is. Ebben az időszakban fejlődött ki a modern világ legátfogóbb, legváltozékonyabb, és az utóbbi időben legeklektikusabb nyelvtanulási irányzata, ez pedig a *kommunikatív nyelvtanítás*. Míg a korábbi nyelvtanítási megoldásokat nyelvszemléletükben valamilyen mikronyelvészeti elv vagy elvrendszer uralta, addig a kommunikatív nyelvtanítás tudomásul veszi, hogy a nyelv szerkezeténél, különféle elemeinél az interakcióban alkalmasint fontosabb lehet egy makronyelvészeti összefüggés; vagyis az, hogy miért, mi célból mondták ezt a mondatot; mi a beszélő szándéka az adott kontextusban; milyen funkciót akar megvalósítani adott beszédmegnyilvánulásával, milyen kulturális forgatókönyv szerint jár el az adott helyzetben stb. Vagyis a „mi a nyelv?” kérdéseinél fontosabbá vált a „mire jó, mire használható a nyelv?”, és ennek kapcsán a működésnek már nem csak szintaktikai szintű megnyilvánulásai váltak érdekessé. A nyelvtanítás világába betört a pragmatikai elemzés és a megfelelően képzett nyelvtanár óhatatlanul támaszkodni kezdett a diskurzus-elemzés, a társalgáselemzés és más nyelvészeti kutatások eredményeire. A nyelvhasználat kérdései döntővé váltak, a szociokulturális elemek, a szociolingvisztikai tudás és a pszicholingvisztikai tudatosság elengedhetetlen feltételévé vált a modern nyelvtanításnak.

Az új évezred

A XX. századi módszerek többsége – mindenféle szabadulási kísérlet dacára – alapvetően az úgynevezett PPP módszertanok körébe tartozik (angol: **p**resentation-**p**ractice-**p**erformance). Ez azt jelenti, hogy valahol mindig megtörténik az anyagok egyfajta *bemutatása*, amelyet azután *gyakorlási* formák követnek, amelyek rendkívül sokfélék lehetnek az adott eljárásoktól függően. Egy idő után elvárható, hogy a sok bemenetből végre kimenet szülessék: az első bizonytalan, vagy





éppen magabiztos kísérletek az interakcióra. Számos nyelvpedagógus meghirdette és próbálja is átélni az úgynevezett „módszerek utáni időszak” állapotát, amelyet mégsem tekinthetünk módszer utáni csendnek. Hiszen – Vörösmartyval szólva – a vész (már rég) kitört. Az angolszász országok gazdaságilag sikeres felsőoktatásának hatására az európai felsőoktatás fészkeiben is feltűnt az angolnyelvűség kakukkfiókája (Phillipson, 2006). Megfelelő nyelv- és oktatáspolitikai híján óriási ára lehet annak az előnynek, amelyet Európa „angolnyelvűsítése” jelenthet. A janicsárképzés egyik melegágya az egyszakosság, jóllehet Európa és a világ jövője a többnyelvűségről és a többkultúrújúságról kell hogy szóljon. Eltérünk a tárgytól, ezért itt és most erről csak ennyit.

A kommunikatív nyelvtanítás természetesen tovább hömpölyög. Izgalmasabb területei a megfelelő nyelvészeti és pszichológiai háttérű *interakció-tanítás*, illetve annak kutatása a nyelvtanítás kontextusában. A kommunikatív nyelvtanítás alkalmazásai, mint amilyenek a *feladatközpontú* nyelvtanítás (task-based language teaching), illetve az idegen nyelven szakmát tanító, szaknyelv közelébe sodródó, *célnyelvű* nyelvtanítások (content-based language teaching) igazi kihívást jelentenek a XXI. század nyelvtanárainak. Jótanácsok helyett mégis inkább egy gondolatébresztő összehasonlítással szeretném zárni az áttekintést.

A nyelvtanítás rendje évszázadokon át nagyjából az volt, hogy jelen volt valahol egy-egy személyes ráhatás: például a tanár, úgyis mint „első mozgató”, aki megteremtette a nyelvtanulás *feltételeit*. Erőfeszítéseire válaszul a jelölt *tanult*, és erőfeszítésének jutalma – bizarr módon – nagyon gyakran egy sikeres *nyelvvizsga* volt. Ez a minta még ma is érvényes, sőt Magyarországon, a vizsgafetisizmus paradicsomában valósággal dühöng. Függetlenül attól, hogy a nyelvtudás mérésének megvannak a maga korlátai – nem is beszélve a vizsgapiac érdekeiről – ez a cselekvéssor jelentős túlzással ugyan, de a „nyelvhálalba táncoltatott lány” képzetét kelti bennem. Azt gondolom, hogy ma már egészen más valósághelyzetek és egészen más célképzetek vannak, így a jelenlegi nyelvtanításnak az a része, amely túlnyomónak mondható, kétségbeejtően elavult vagy félrehord. Fennmaradását támogatja az iskolarendszer kényszerein belülről változtatni képtelen nyelvtanárok hada. A felsőoktatás itt találhatna egy inflexiós pontot, ugyanis a már pályán lévőket kell megváltoztatni. Ennek legkevésbé sem módja az, ami most történik, hogy korlátozzák a pályára belépők számát. Ezzel csak a kilencvenes évek egyetemi tömegoktatásából odakerült, kevésbé megfelelő minőséget védelmezzük. A modern filológiákat egyébként sem kellene visszafogni, hiszen Magyarország túlélése az EU-ban nyelvekbe- és kultúrákba-fordulásának ügyességén múlik. Eddig ennek inkább az ellenkezőjében jeleskedtünk: „nehezebb eltörni a faragatlan fát”! De térjünk vissza a kiindulóponthoz: milyen sorozatot választhatnánk a tisztánlátás kedvéért a *nyelvtanítás* → *nyelvtanulás* → *nyelvvizsga-sor* helyébe?





Vegyük például a *nyelvjavítás* → *nyelvművelés* → *önérvényesítés* sorozatot. A telekommunikáció áldásos, illetve aránytalanságai miatt áldatlan hatása következtében angol nyelvi szempontból szinte minden iskolai szinten álkezdők lépnek be a tanulási folyamatba. Mégis az iskolákban rendszeres, lehetőleg országos szintű beléptető rendszer a különféle nyelvtudások fogadására. Ez elsősorban profilérzékeny nyelvi méréseket jelenthetne, amely a véletlenszerűen feltapadt idegenajkúság mellett hatékonyan vizsgálja az anyanyelvi képességeket is. A kiindulópont tehát egy *nyelvi repertoár- és kompetencia-térkép*, amely nagyon is összhangba kerülhet az EU kulcskompetencia-elvárásaival, különösen ha figyelembe vesszük, hogy a nyolc kompetenciának több mint fele fejlett *nyelvi kompetenciákat* feltételez. Egy ilyen pontos nyelvtérkép feltárhatná, hogy kinek mire van *szüksége*, ami döntő a *célok* kijelölésében. A célokhoz (diákhöz, életkorhoz, tanárhoz, tanítási stílushoz stb.) igazodik a választott *tananyag* – és nem ahhoz, hogy az adott iskola milyen kereskedelmi konstelláció égisze alatt áll. Innen indulhatna a nem hagyományos értelemben vett nyelvtanulás, amelyet leginkább a *nyelvművelés* szóval illethetnénk, hiszen nem csak magasabb szinteket vesz célba, hanem a mai elvárásoknak megfelelően a célnyelvbe a szakmákat is belemártja, beleoltja. A nyelvi repertoárt valóban presztízst jelentő nyelvváltozatokkal kell bővíteni, de nem csak az anyanyelvben, hanem a célnyelvben (az EU szerint a célnyelvekben) is. Kétségtelen, hogy egy igényes, ambiciózus magyar fiatalnak legalább két nyelvet illik tudni (ez régen is így volt, de akkor inkább az orosz és egy nyugati nyelv teremthetett egyfajta egyensúlyt a sajátos geopolitikai helyzetben). Itt most nem térünk ki az okos nyelvválasztás kérdéseire, amelyre érdemes volna egy másik eszmélkedést áldozni.

Megmaradunk az eredeti ajánlatnál: *nyelvjavítás* → *nyelvművelés* → *önérvényesítés*. Hozzáfűznivalónk még ehhez az utolsóhoz lehet. Az egyetlen nyelvbe zárt szak tudás – akárha a szépséges és gazdag, gondolatébresztő magyar nyelvről legyen is szó – nem sokat ér, nem piacképes („nem érti senki, nem is akarja megtanulni”). Az ezredforduló óta talán még nyomasztóbb, hogy egy világpolgárnak angolul illik vásárra bocsátani portékáját. Ez alól csak az jelenthet kivételt, hogyha valaki a nyelvnél bizonyos értelemben szigorúbb, vagy legalább is fegyelmezettebb jelrendszert beszél, például a matematika vagy a zene nyelvét. Azoknak azonban, akiknek a nyelvre, erre a gyönyörű, de zavaros jelrendszerre kell támaszkodniuk – amelyet illik évente, de legalább ötévente teljes egészében átprogramozni – nem elég csak egy, néha kettő sem. Paradox módon azt kínálok – bár végülis ez egy konzervatív folyóirat – hogy ne szegülj ellent a gonosznak (nye protyivlénijje zlu naszilijem), és a „gonosz” jelző itt most nyilvánvalóan nem az angolszász kultúra nagyszerűségére, hanem a *nemzetközi angol* szürkítő és beszűkítő hatására vonatkozik – amelyről még nem is rendelkezünk tudományos ismeretekkel. Az önérvényesítéshez *öntökéletesítés* kell (szamouszoversensztvovanyije).





Igen, tudom, nappal gyűjt lámpást, aki a múltat idézi, hát még olyan régmúltat, mint az a nagyszakállú muzsik Jasznaja Poljanában! Nincs is rá semmi okom a XXI. században hogy rá emlékeztessenek. Csak egy századokon átvilágító, bölcs tekintet...

JEGYZETEK

- BÁRDOS Jenő, *Nyelvtanítás: múlt és jelen. A nyelvtanítás története*, Bp., Magvető, 1988 (Gyorsuló Idő).
- BÁRDOS Jenő, *Élő nyelvtanítás-történet*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2005.
- M. D. BERLITZ, *Méthode pour l'enseignement de la langue française dans les écoles Berlitz*, Boston, Schenchof with E. Dubois, 1882.
- M. D. BERLITZ, *The Berlitz Method of Teaching Modern Languages, English Part, Books, 1-2, 1888-90. Rev. American edn, First Book*, New York (Boston, Berlitz), Schoenhof, 1892.
- J. CARAVOLAS, *Histoire de la didactique des langues*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2000.
- GYARMATHI Sámuel, *Affinitas linguae Hungaricae cum linguis Fennicae originis grammaticè demonstrata*, Göttingae, 1799.
- L. G. KELLY, *25 Centuries of Language Teaching*, Rowley, Mass, Newbury House, 1969.
- S. D. KRASHEN, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press, 1982.
- S. D. KRASHEN, *The Input Hypothesis*, Torrance, Calif, Lavedo Publishing, 1985.
- H. G. OLLENDORF, *Methode, eine Sprache in sechs Monaten lesen, schreiben und sprechen zu lernen*, Frankfurt, 1832.
- R. PHILLIPSON, *English, a cuckoo in the European higher education nest of languages?*, European Journal of English Studies (EJES), 2006, Vol. 10.1, 13-32.
- K. PLOETZ, *Elementarbuch der französischen Sprache, nach Seidenstückers Methode bearbeitet*, Berlin, Herbig, 1853.
- K. PLOETZ, *Schulgrammatik der französischen Sprache*, Berlin, 1894.
- J. C. RICHARDS, Th. S. RODGERS, *Approaches and Methods in Language Teaching*, 1986, 2001.
- SAJNOVICS János, *Demonstratio idioma Ungarorum et Lapponum idem esse*, Hafniae (Dánia), 1770. (majd Nagyszombat, 1771-72.)
- R. TITONE, *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*, Washington, D.C., Georgetown University Press, 1968.

