Sipka János István

Lomb Katóról jut eszembe ...

Elemző és kritikai jegyzet
Lomb Kató: nyelvekről jut eszembe ...
című könyve alapján,
a GPSV nyelvoktatási szemlélet
és a PLC (Protonyelv Koncepció)
szemszögéből

2007

TARTALOM

1. Bevezetés

1.1. GPSV
1.2. A GPSV nyelvoktatási alapmódszere
1.3. Protonyelv Koncepció
1.4. „NEXTEP" – avagy, a „KÖVETKEZŐ LÉPÉS".
1.5. Kinek szól a jegyzet

2. Lomb Katóról jut eszembe ...

1. Bevezetés

(Az elemzés alapját Lomb Kató fent említett könyvének 1983-ban megjelent kiadása alkotja. Lektorai voltak: Dr. Dienes Gedeon, és Dr. Sugár András. A kiadásért maga a szerző volt a felelős. A könyvet 1983-ban, a Budapesti Egyetemi Nyomdában készítették.)

Úgy gondolom Lomb Katót nem kell bemutatni senkinek, aki a nyelvtanulás vagy tanítás terén komolyan megfordul és megfordult. Így ezt nem is teszem – a hátralévő több tucat oldalon egyébként is az ő szakmai téren komolyabb gondolataiból fogok kiindulni, így az olvasónak, ha eddig nem volt, akkor most bőségesen lesz alkalma megismerni ennek a legendás tehetségnek (de mivel ezt ő kikérné magának) és szorgalomnak az állásfoglalásait, módszereit és elképzeléseit a nyelvtanításról, tanulásról és a témával kapcsolatos egyebekről. Az ő gondolatain keresztül, azokból kiindulva teszek kísérletet egy merőben újnak ható, alapjaiban azonban minden nyelvoktatási és tanulási problémában, folyamatban ott lappangó szemlélet „kicsomagolására", bemutatására. Ennek a méltatlanul szerény hírnévnek örvendő „nyelvzseninek" ezen könyve különösen alkalmas arra, hogy széles spektrum mentén adjon módot új gondolatok megvitatására, elemzésére, kifejtésére, mivel rendkívüli módon gondolatébresztő és ugyanakkor egyszerű stílusban szól mindenkihez, aki a téma iránt bármilyen szinten is érdeklődik.

Az elemzés valószínűleg nem lesz olyan színes és izgalmas, mint az eredeti mű, de megkísérli „lemásolni" azt a lelkesedést és mindenre kiterjedő figyelmességet, ami az emberi nyelvet, annak használatát és annak módját szenvedéllyel párosult odaadással kísérheti.

Az elemzés hátterében a ***GPSV*** szemlélet, és a ***PLC*** áll. Mindenekelőtt ezekről szólnék pár szót.

1.1. GPSV

A GPSV rövidítés a szemlélet 4 törzs elemét tartalmazza: G, mint Grammar=Nyelvtan, P, mint Personal=Személyes, S, mint Situational=Szituatív és V, mint Vocabulary=szókincs. Röviden összefoglalva a GPSV „a nyelvtan és a szókincs személyes szituációkon keresztül való tanítása, tanulása". A nyelvtanulásban a nyelvtan és a szókincs fontossága evidens, hiszen ezek jelentik a nyelvet, ezek ismerete jelenti a nyelv ismeretét. Minden módszerben és szemléletben ezek jelentik a MIT, vagyis minden nyelvtanulási folyamat célja ezek ismerete, a különbség azok útválasztásában áll, vagyis hogy milyen úton jutnak el (vagy szándékoznak eljutni) ehhez. A különbséget tehát a HOGYAN jelenti, és az általam bemutatott szemlélet is ebben különbözik a többitől – pontosabban fogalmazva azonban azt kívánja képviselni, ami a sikeres nyelvtanulás törzstényezőit jelenti, pontosabban módszerektől függetlenül a GPSV „címszereplő" faktorai minden módszerben a módszer sikerességének faktorait jelentik. Ha ezek nincsenek jelen, nem beszélhetünk sikeres nyelvtanulásról, bármilyen módszerről van is szó. Ezért nem is nevezhetjük a GPSV-t szimplán módszernek, hiszen szemléleti alapjai számtalan módszerben manifesztálódhatnak, ahogyan lentebb látni is fogjuk.

Felmerülhet a kérdés, hogy miben hoz mindez újat. Újszerűsége a megközelítésmódjában és drasztikus módszertani egyszerűségében van. A GPSV a tanuló felöl közelíti a tanuló nyelvtudását, és alapanyagát maga a tanuló adja, míg a tanár újszerű szerepet kap: nem irányítója, hanem kísérője a folyamatnak. Röviden: a tanuló határozza meg a MIT, a tanár a HOGYAN-t. Éppen emiatt, ebben rejlik egyszerűsége, ugyanakkor a tanárral szemben igen magas kreativitási szintet kíván, magas szintű nyelvtudás mellett. A kreativitás itt azonban nem elsősorban szakmai jellegű, hanem inkább lélektani, ami a tanuló pszichikus

igényeit elégíti ki a tanulási folyamatban, vagyis egyfajta „bárhogyan is, csak foglalkozzunk a dologgal”-szerűséggel; a nyelvtudás pedig nem a hatalmas lexikális ismereteket jelenti, hanem a nyelvi ismeretek között való „nagyfokú tájékozottságot”, vagyis azt, hogy a szakirodalmakat, segédleteket hogyan kell és praktikus használni – hiszen ezeknek a nyelvtudás alkalmazásához elengedhetetlen eszközöket tudnunk kell használni, a tanároknak tehát elsősorban nem azt kell elvárni, hogy az általuk átadott ismereteket sajátítsák csak el, hanem arra, hogy az általuk is használt források használatára megtanítson.

1.2. A GPSV nyelvoktatási alapmódszere

1. **Kérdés** a tanuló felé, a tanulóval kapcsolatban, róla, vagy az általa megadott témáról.
2. A **kérdés lefordítása** célnyelvre, kiejtés tisztázása.
3. A tanuló megfogalmazza a **saját válaszát** anyanyelven.
4. Annak valamilyen formáját, lehetőleg röviden, de a beszélt nyelv sajátosságaival, **célnyelvre fordítani**.
5. Ismeretlen **szavak, kiejtés tisztázása**.
6. A kérdés és válasz **rögzítése kazettán** olyan módon, hogy mind a kérdés, mind a válasz után annyi üres hely maradjon, amilyen hosszú maga a kérdés, ill. a válasz, hogy változatosan lehessen felhasználni. Így egy kb. 100 Kérdés-Válasz egység fér 30’-re, és kb. 150 45’-re.
7. K és V **nyelvtani, lexikális, szerkezeti elemzéseinek** elkészítése, a tanuló jelenlétében.
8. Az elemzések anyagának **beépítése újabb személyes kérdésekbe**, vagy olyan kérdések feltétele, amelyekre ezeket tartalmazó válaszokat lehet adni.
9. A **folyamat újrakezdése** mondatról-mondatra.

A számonkéréseket csak akkor érdemes elkezdeni, amikor a tanulónak már terjedelmes anyaga van, legalább 100-150 K-V, és minden K-V egységet már több tucatszor hallott és elismételt, amit a kazetta segítségével könnyen megtehet. Amennyiben ilyen munkát nem végez, a módszer és az anyag hatástalan marad(hat). Eleinte elegendő lehet az anyagot naponta egyszer meghallgatni, a nap folyamán elosztottan[1], vagyis nem egyszerre végighallgatni és elismételni. A nyelvtanítási módszertanban jártasak számára ez a leírás esetleg hasonlíthat Charles Curran *Community Language Learning*-jéhez[2], és bevallhatom, hogy az alapmódszerhez ez az elképzelés adta az alapot. Az ő általa alkalmazott tanulási folyamat azonban eléggé nehézkes és mereven alkalmazva inkább a kedvet szegi, mint lelkesít. Továbbá a többnyelvű felállás további nehézségeket tornyosíthat az egyébként csak egy idegen nyelven megtanulni akaró tanuló, és persze a módszer tanári „ellátottsága” terén.

---

[1] Dálnoki-Fésűs András: A nyelvoktatás-nyelvtanulás dilemmái és útválasztásai – egy alapmódszer vázlata –, Akadémiai Kiadó, Bp. 1988

169. o.: Osztott tanulásról – „Kialakult egy leginkább hatékony elosztás: a 25-25-15-15-10-10 perc. (...) Az első még a felkelés előtt, az utolsó már a lefekvés után zajlik.”

[2] Zerkowitz Judit – Tanítsunk nyelveket! Általános módszertan nyelvtanárok számára – tankönyvkiadó, Bp. 1988, 93-97. o.

Bárdos Jenő: Nyelvtanítás: múlt és jelen. Magvető Kiadó, Bp. 1988, 120-124. o.

Teaching English as a Second or Foreign Language, Second Edition, Akadémiai Kiadó Bp. 1991., 43-44. o.

1.3. Protonyelv Koncepció

A másik központi fogalom, ami körül az elemzés forog, a ***Protonyelv*** és a ***Protonyelv Koncepció***. Ezekről itt csak definitíve, röviden szólnék.

1.3.1. Protonyelv: olyan nyelv, amely egy természetes nyelvből „készül" a formalizmusának olyan mértékű leegyszerűsítésével, amely még az érthetőségét nem zavarja különösebben. Legfontosabb elemei: a személyragozás átalakítása névmás+igévé, rendhagyó igealakok helyett szabályos ragozás, többes szám egyféle raggal, létige használatának mellőzése, igeidők helyett időhatározók használata, nemek „egyneműsítése" (pl. németben csak hímnem, vagy semleges nem használata), stb.

1.3.2. A Protonyelv Koncepció: A világ soknyelvűségét nem egy természetes nyelv világnyelvi rangra emelésével, és nem is egy mesterséges nyelvvel lehet megoldani – hanem a kettő ötvözésével, méghozzá egy vagy több nyelv természetes nyelv protonyelvvé egyszerűsítésével, mely a kommunikációképességet igen hamar megadja, alacsonyabb szinten megteremtve a nyelvi téren kevésbé előrehaladottak versenyképességét.

1.4. „NEXTEP" – avagy, a „KÖVETKEZŐ LÉPÉS".

A fenti két pont, és az elemző kritika teljes terjedelmében – bár időnként „reformközhelyeknek" ható gondolatokkal tűzdelve – új megvilágításba helyezi a tömegessé, tömegtermelésszerűvé vált nyelvoktatást; azt a nyelvoktatást, ami klasszikus jelentőségén túlzottan is túllépve olyan jelentőségűvé vált, mint a kapitalizmus előretörésével a kétkezi munkához képest a szolgáltatóipar és a megtermelt javak kereskedelme. Túlzottan kihangsúlyozódnak benne a külsőségek, holott nyelvet tanulni „fejben" és „szájban" kell, tanítani pedig úgy, hogy ha sikerül a fülön és a szemen keresztül „bejuttatni", akkor a „szájon" és a „kézen" keresztül használható eszközzé váljon a használója számára, mert enélkül – lássuk be – nincs semmi értelme. Néha úgy tűnik, hogy a nagyüzemi nyelvtanítás elsődleges célja a nyelvet tanítók sikeres marketinggel való megélhetésének biztosítása. Az újabb és újabb újítások mind azt célozzák, hogy ez ne így legyen, hogy az anyanyelvhez hasonló módon, ahhoz hasonló egyszerűséggel, erőfeszítéssel (vagyis könnyedséggel) tanuljuk, és ahhoz hasonlóan legyen hasznára használójának. Amikor egy ilyen kezdeményezés realizálódik, azt nevezhetjük egy az imént felvázolt egyszerű séma szerinti cél felé tett lépésnek. Nehéz ezt az utat bejárni, mintegy önmagunknak önmagunkat keresni, megtalálni, hogy a helyünk, és hogy ott mit kell tennünk. Szerénytelenségnek tűnhet kijelenteni, hogy egy ilyen úton valaki mindenki számára hasznos lépést tesz, vagy tett, vagy próbált megtenni – de jelen munkának ez nem burkolt célja. Megtenni egy lépést, ha csak egyetlen egyet is egy olyan cél elérése érdekében, ami mindenki javát szolgálhatja. Ez a NEXTEP.

1.5. Kinek szól a jegyzet

A jegyzet azoknak szól, akiknek Lomb Kató könyve is szólt volna – és akik közül sokan nem olvasták el. Látszólag nyelvtanároknak, tananyagszervezőknek, tankönyvíróknak, didaktikusoknak szólna, de valójában mindenkinek szól, aki meg akarja érteni, hogy miért az a helyzet, ami most a nyelvtanításban és tanulásban, hogy mik az érzékeny pontok, hogy mire kell odafigyelni és hogyan, és mit lehet figyelmen kívül hagyni. Megpróbál néhány nyelvtanulási, -tanítási félreértésre, hiedelemre, sőt előítéletre, azok eredetére fényt deríteni, és remélhetőleg ez az új megvilágítás felfedhet néhány olyan szempontot, amire sem a szakemberek, sem a lelkes tanulók nem gondoltak eddig.

2. Lomb Katóról jut eszembe ...

2.1. „Szomorú ellentmondás, hogy a nyelv tanát, a nyelvtant, nem érezzük emberre szabott, testközeli tudománynak. A humánum bizonyítékával foglalkozó tan fájdalmasan dehumanizálódott."(7. o./3. bek.)

Éppen ezért kell a nyelvtant emberközelivé, mégpedig diák-centrikussá tenni. A GPSV-ben a nyelvtannal sűrűn találkozik a diák, legalább olyan gyakran, mint ahogy hibázik benne.

A tanulónak nem teljes nyelvtani paragrafusokat kell megtanulnia, hanem csak azt kell ismernie, amiből a mondanivalója felépül.

2.2. „... amibe mindenki beleszól, nem lehet tökéletes." (8. o./3. bek.)

... éppen ezért lenne bajosan fenntartható az esetleges mesterséges nyelv izolált tisztasága.

2.3. „Az érdeklődés fénycsóvája nagyobb karéjt világít be a körülöttünk levő világból, mint az érdeké." (9. o./1. bek.)

Sajnos senkit nem érdekel a nyelv, de mindenkinek az érdeke lenne az, hogy tanulja és tudja.

A GPSV a személyes érdeklődést és érdekeket tartja szem előtt. A diák mondja meg MIT, mi csak a HOGYANT adjuk hozzá.

A személyesség fontos eleme az érdeklődés maximális figyelembe vétele.

2.4. „Oktatási rendszerünk, sajnos, nem tudja a tanulót a nyelvi események központjába állítani. Tanterveink vizsga-centrikusak, osztályzat-centrikusak, tankönyv-centrikusak. A diák, az oktatás alanya, valahogy kívül marad az elsajátítandó idiómán. Pedig már Németh László megmondta, hogy »a személyes érdekeltség és a kísérletező kedv minden munkát szívügyé és emberformáló erővé tehet.« Csak a hozzánk beszélő, rólunk szóló közlés tud rést nyitni az elsajátítandó 'idegen' nyelv falán." (9. o./4. bek.)

A GPSV éppen ezt a helyzetet lenne képes megváltoztatni! Benne a tanuló teljesen a nyelvi események központjában van, tkp. a nyelv és a tanár alkalmazkodik a diákhoz: arról eshet szó, ami a diákot érdekli, és a konkrét megfogalmazás előtt a diák megpróbálhatja megfogalmazni a mondandóját annak tudatában, hogy ha az nem sikerül, akkor a tanár az ő általa szolgáltatott tartalmat fogja célnyelvi formába önteni. Vagyis röviden: A KÖZLÉS A DIÁKRÓL SZÓL!

2.5. „A magánórák szokásos ritmusa a heti két óra volt. A nyelvvel való e ritkább találkozás is lehetővé tette, hogy a tanítvány kb. 3 év alatt eljusson az aktív beszédkészségnek, a nyelv produkciójának a szintjére. A mai tanfolyamok a sokkal fejlettebb oktatási módszerek ellenére sem tudják ezt általában elérni. És nemcsak azért mert 1-1 emberre kevesebb idő jut, hanem azért is, mert éppen ez a személytől személyig áramló kapcsolat – az inter esse, a közben levés – hiányzik." (10. o./1. bek.-2. bek.)

Ez is azt mutatja, hogy a személyességet alapelvként használva a „kevesebb = több"-szabálya érvényesül, azaz kevesebb órával is többet lehet elérni, mint a mai személytelen módszerekkel, akár a többszörösére emelve az intenzitást. Tehát nem az intenzitás, hanem a személyesség foka a döntő. A baj az, hogy a mai legtöbb magánoktató is, akik általában a végzett nyelvtanárok közül kerülnek ki, a megtanult módszereket alkalmazzák a magánoktatási praxisban is – vagyis úgy kezelik az egyént, mintha személytelen csoport lenne, aminek „jó sok anyagot kell leadni" hogy abból valami „kevés" megmaradjon.

2.6. (...) a nyelvtanulás nagy buktatója (...) a szókincs (...). Nehezen ragad meg az agyunkban, hogy mondjuk – az unokaöcs oroszul племянник, spanyolul sobrino. De ha úgy jegyeztük meg ezeket a szavakat, hogy tényleges személyeket – Andrist, Pistit – képzeltünk mögéjük (hivatalosan szólva: asszociáltuk velük), akkor máris megszületett a vivőanyag, ami szükség esetén megbízhatóan szállítja a kívánt kifejezést. Az új szót beleépítettük saját életünk realitásába. Nem az anyanyelvi szóra rímel rá az idegen nyelvű, hanem a szó mögötti tartalomra.(10. o./3.-bek.)

Ezzel tökéletesen egyet lehet érteni! A személyesség egyik lényeges eleme a családi környezet leírása a tanulandó nyelven. ® Lomb Katóra jellemző, hogy a személyességi elv alkalmazásának terhét javarészt a tanulóra hárítaná, azaz a tanulónak a feladata a személyesítés – szerinte. Nem merül fel benne, hogy ugyanez megtehető és elérhető a tanár oldaláról is, vagyis úgy, hogy ő csak a formát adja ahhoz a tartalomhoz, amit a diákkal felkínáltat. Erre a GPSV módszer tökéletes, hiszen kezdetben a diák*TÓL* kérdez a diák*RÓL*.

2.7. Az oktatásban a szó rögzítésére általában az anyanyelvi kifejezést próbálják felhasználni. Értékelésre, (ön)ellenőrzésre valóban nincsen egyszerűbb mód, mint megnézni: a szószedet egyik oldalán szereplő szavak közül hányra sikerül rávágni a másik oldalon lévőt. (11. o./1. bek.)

... éppen ezért ezt minél <u>sűrűbben</u> kell alkalmazni értékelésre!

2.8. A sugalmazó háttér, a szó- (vagy helyzet-) környezet, amibe visszavonulunk, a kontextus. (11. o./4. bek.)

A kontextus az, ami egy szövegen belül a többi szóhoz képest megadja a szavaknak az adott, helyben használatos jelentését. Nem igaz az, hogy egy szónak sok jelentése van, hanem a szavak kapcsolatának vannak különféle jelentései.

Ezért fontos az olvasás, vagy hangos anyagok hallgatása, mivel ez kontextusban jeleníti meg a szavakat.

Mindez a szituativitás fontosságát emeli ki. A szituáció meghatározza, hogy melyik szót hogyan kell érteni, éppen ezért az egyértelmű szituációkban szerényebb nyelvtani formai pontossággal is zökkenőmentes kommunikálást lehet produkálni.

Vagyis a formai pontosságot helyettesítheti a szituáció pontos azonosítása. A Protonyelv Koncepció éppen arra épít, hogy a kommunikáló felek együttműködő partnerként vesznek részt a kommunikációban.

Mindez persze az informatív kommunikációra vonatkozik. Az igényes, elvont témákról való beszélgetést/eszmecserét folytatni akaróknak a többszörösét kell tanulnia, mint ami az általános- vagy középiskoláknak az anyaga.

Az a baj a mai oktatási rendszerrel, hogy míg a szituativitást szem előtt tartják, addig irodalmi jellegű formai pontosságot is elvárnak úgy, mintha bizonyos szituációknak csak egyfajta forgatókönyve lenne vagy lehetne.

A kontextust a szituáció legfontosabb informatív elemei viszik és hozzák létre, nem pedig a formai elemek.

A kezdőknek az lenne a legfontosabb, hogy a szituáció informatív elemeit képesek legyenek felhasználni kommunikálásra, és ne az legyen a mérce, hogy anyanyelven éppen mit akarnának vagy tudnának mondani.

Vagyis a Protonyelv Koncepció nemcsak a nyelvi ismereteket, hanem a szituációt (a beszédhelyzetet) és a kommunikációs partnert is bevonja – ezzel is tehermentesítve az egyébként sem biztos tudású, idegen nyelven beszélőt.

2.9. „(...) A fejtörés, a mérgelődés agyunkban „felületi feszültséget" okoz, ami elzárja az asszociációk útját. Amikor feloldódott a feszültség, a gondolat le tud merülni a mélybe: egészen addig a szintig, ahol kontextusba ágyazva pihen a keresett kifejezés." (12. o./2. bek.)

Sokszor nem elég az, hogy az ember olvas, tv-t néz, rádiót vagy hanganyagot hallgat; az is kell, hogy érdekelje az, amit olvas, vagy hallgat. Itt megint belép az INTENZITÁS kontra ÉRDEKLŐDÉS/EGYÉNI, SZEMÉLYES PROFIT szembenállás. Azaz, ha a diákot érdekli a dolog, akkor a kevesebből is többet fog megjegyezni.

***2.10.* „Háttere nélkül a szó (...) nem egész, csak tört. Egyedül a „nyelventúli élményvilág" igazít el bennünket a használatában." (13. o./4. bek.)**

A nyelvtanításban a GPSV a MIÉRT?-et (=diák) teszi az első helyre, azután a MIT? (=diák) jön és végül a HOGYAN? (=tanár).

***2.11.* „A szókincs őserdejében könnyű eltévedni. A nyelvi jelenségekkel sűrűn kell találkozni ahhoz, hogy a szövevényükben utat találjunk. (...) A könyvnél, a bármikor előkapható, újra és újra kifaggatható, rongyosra olvasható könyvnél készségesebb partnert nem találunk. (15. o./2-3. bek.)**

A GPSV-ben alapvető fontosságú az olvasás! A tanárral eltöltött 45 perc alig ér fel ugyanannyi olvasással! A GPSV előírja, hogy naponta ½-1 órát kellene idegen nyelven olvasni, legalább 1,5 évig, azaz 300-500 oldalt kell olvasni ahhoz, hogy valaki igazán járatos legyen az írott szövegek kezelésében!

***2.12.* „A megnemértettet hagyjuk nyugodtan a sorok között pihenni. Ha fontos a szó, úgyis többször előfordul és megmagyarázza önmagát. Haladásunkat a megismertre alapozzuk, ne az ismeretlenre." (17. o./1. bek.)**

A GPSV-ben a nyelvtant kevés szóval gyakoroljuk, azaz kevés, a diák által kiválasztott szóval. Kezdetben alig 10 főnév, 10 ige és 10 melléknév elég, és nyugodtan vegyünk át egy nyelvtankönyv egész anyagát úgy, hogy csak a kiválasztott szavakkal fogalmazunk mondatokat! + Már az ismerthez kapcsoljuk az ismeretlent, amikor a törzsszavakhoz rendelünk hozzá új, személyes mondatokat, szabadon fogalmazva.

***2.13.* „Az amatőrt az jellemzi, hogy nem tud túllépni a saját keretein." (17. o./3. bek.)**

Fontos megjegyezni, hogy mindenki, aki nem a megtanulandó nyelv társadalmában születik, az amatőrnek számít, már ami a nyelv tanulását illeti. Amatőr, amit az is jelez, hogy ebben önálló, sokszor – azaz többnyire – a magányos munka jellemezi. Gyakorlatilag minden, nem „ a célnyelv közelében lévő" nyelvtanuló tkp levelező tanuló, aki írásos és kazettás (vagy egyéb médiás) anyagokon keresztül találkozik a tanulandó anyaggal, amivel kapcsolatban van egy óriási előny – a tananyag adatbankja mindig és totálisan rendelkezésre áll. A nyelvtanulásban nincs titok és misztikum, nyelvérzék vagy hajlam, hanem csak szótár és egy nyelvtankönyv minél gyakoribb forgatása!

***2.14.* „A képernyőre vitt cselekvés: 'liber actus', eljátszott könyv. Követése kevesebb energia befektetést kíván, mint az áttételeken keresztül ható 'csak betű' megértése. A mozgó, hangos, színes képekkel elkényeztetett ifjúság egyre kevésbé hajlandó szellemi erőfeszítést követelő tanulási módszerekre támaszkodni." (19. o./5. bek.)**

A videóanyagokat több tucatszor kell megnézni, a magnós anyagokat is annyiszor meghallgatni, míg egy könyvet talán max. 3-4-szer kell elolvasni, hogy minden sora a vérünkké váljon.

A diákságot túlterheli a modern követelmények végletekig hajtott verbalizmusa, amely a műveltséget az elsajátított adathalmazban látja, nem pedig az általános összefüggések meglátásában.

***2.15.* „Én az 'Interesse'-t tartom a sikeres nyelvtanulás előfeltételének. Ha pedig az érdeklődést úgy határozom meg, hogy az az Új megismerésének a vágya, akkor kénytelen vagyok megkérdőjelezni azt a szinte csodatevő hatást, amit – főleg egy évtizeddel ezelőtt – e módszernek (audiovizuális oktatás) tulajdonítottak." (20. o./2. bek.)**

Az érdeklődést nem felkelteni kell, hanem érdeklődni iránta. Mindenkinek van érdeklődési köre, így a kérdés lehet a tanári közeledés elsődleges eszköze, és azok a válaszok, amiket a diák természetszerűleg válaszolna.

Kérdezzük meg a diákot, hogy mi érdekli! Még ha a legalantasabb dolgokat is említi meg, akkor is van kiindulási alapunk.

A fiúk számára a lányok (és fordítva!), a zene, az öltözködés stb., jó alap lehet, amihez nagyon sok verbális anyag kapcsolható. Később megmutathatjuk, hogy a kedvenc témák verbális anyaga más, esetleg hasznos vagy általános témákban is felhasználható.

***2.16.* „Miért váltak a színielőadások egy viszonylag kisszámú elit kiváltságává, a futballmeccsek viszont százezrek szenvedélyévé? Éppen azért, mert a sportpályákon kialakuló helyzetek előreláthatatlanok és a meglepetés erejével hatnak. A feszült várakozás, a kíváncsiság figyelmünket állandóan ébren tartja. A „le foot" (még franciául is így hívják) olyan Shakespeare-előadáshoz hasonlítható, amelyet végig kell izgulnunk, mert csak az utolsó pillanatban dől el, hogy Othello megfojtja-e Desdemonáját, vagy megkegyelmez neki.**

A gépiesen ismétlődő auditív ingerek nem tudják ezt a beleélést, ezt a magával sodró önazonosítást biztosítani. Akkor se, ha gyorsan pergő képekkel próbálják még egy érzékszervünket – a szemet – a figyelésbe belevonni." (20. o./4.-5. bek.)

A diák érdeklődését az is fenntartja, hogy nem lehet előre látni, hogy a tanár mit fog kérdezni.

Továbbá érdeklődéssel beszélgethet arról, ami érdekli, esetleg annak is örülhet, hogy arról beszélhet valahol, ami foglalkoztatja.

A GPSV-szemlélet egyik eszköze az, hogy az anyanyelven folyó beszélgetést rögzítjük és azt vesszük fordítási, tolmácsolási, stíluselemzési, szókincsgyűjtési feladatok alapjául.

***2.17.* „sűrű rádióhallgatás" (20. o./6. bek.)**

Sajnos bármennyire is szeretnénk, még a lelkes rádiósok sem igen képesek itt Magyarországon angol nyelvű adásokat fogni.

Hál' istennek manapság már rengeteg kazetta, tv-adó áll a tanulni akarók rendelkezésére.

***2.18.* „...türelmetlen ifjúságunknak a hangok nagyobb élményt jelentenek, mint a betűk. Mi, a könyvek szerelmesei, sajnáljuk a szavak varázserejének ezt a csökkenését. De a felfogásnak a szemtől a fül felé való eltolódása egy szempontból előnyös lehet. Talán visszahozza az auditív memóriát, amit mi az olvasás miatt elveszítünk, de amit a „primitív népek" még változatlanul őriznek." (21. o./1. bek.)**

Az auditív memóriát az is segítheti, hogy olyan anyagokat hallgat a diák, amit leírva is ismer.

Ehhez hasonló az is, amikor az érdeklődés által kiválasztott akár írásos eredeti, akár közösen megfogalmazott anyagot – ami nem kell, hogy több oldal, vagy akár több bekezdésnyi legyen – óráról-órára felolvassuk, felolvastatjuk, lediktáljuk a diáknak.

***2.19.* „Amit ismerünk, azt készséggé kell automatizálni. Ezt a folyamatot segíti elő az általam oly sűrűn javasolt módszer: az önmagunkkal való beszélgetés. (Nyelvtudósok fedezték fel a beszéd néma megfogalmazásának tényét.) (21. o./5. bek.)**

Az ismeret készséggé automatizálása azt jelenti, hogy a már ismert anyagokat (akár írásos, akár hangzó) újra és újra átveszi a diák: átolvassa, meghallgatja, stb.[3]

Kérdés: hogyan lehetne többször elviselni egy „sótlan" szöveget gyakorlás céljából. Az unalom és a személytelenség elaltatja a figyelmet és megint csak INTENZITÁS kontra SZEMÉLYESSÉG elv érvényesül. A személytelenség rövid idő alatt kilökődik a memóriából, amellett, hogy egyébként is nehezen épül be.

Az automatizálás alapanyaga olyan kell, hogy legyen, amivel a diák eleve többször is szívesen találkozik. Lehet ez bármi: dalszöveg, cikk, mese, film, vers, regény(részlet), dokumentum műsor, stb.

Az önmagunkkal való beszélgetést Lomb Kató eleve idegen nyelven érti, ami persze nem megy még annak, aki nem rendelkezik aránylag nagy gyakorlattal a nyelvet illetően. Ilyenkor természetesen azt a nyelvet kell használnia, amit már megismert. Itt lép a képbe a Protonyelv Koncepció, amivel már korai stádiumban csupán a szókincs kontrolálására van szükség: ezt persze csakis a nyelvtan minimalizálásával lehet elérni. Egyszerűbb nyelvtan és bő szókincs a kulcs. A diák írhat pl. naplót vagy szabadon firkálgathat. **(lásd. 2.21.!)**

Mindezt azonban szervezett körülmények között is lehet „tálalni" a diáknak.

Feladata lehet az, hogy adott szóval mondja azt, ami az eszébe jut, és azt a tanár segítségével lefordítják. Ugyanez alkalmazható nyelvtani kategóriák felhasználásával is.

Feladata lehet az, hogy adott szerkezettel, de tetszőleges szavakkal alkosson minél több példát. A tanárnak ilyenkor csakis a forma ellenőrzése a feladata, nem pedig a kiválasztott szókincsé, vagyis tartalomé. A diák használhat drámai, egyszerűen kimondható, vagy akár trágár szavakat is.

Ez az „élni és élni hagyni" nyelvtanításra alkalmazott változata, amelyben hagyjuk a diák által azon nyelvi jelenségek begyakorlását, amiket ő választ ki.

Mindjárt az elején meg kell szoktatni a diákkal azt, hogy azonnal mondja ki, ami az eszébe jut és ha ez informatíve nem hibás és nem félreérthető − természetesen az adott szituációban és

---

[3] Dálnoki-Fésűs András: A nyelvoktatás-nyelvtanulás dilemmái és útválasztásai – egy alapmódszer vázlata –, Akadémiai Kiadó, Bp. 1988,

56-58. o. – 1.5.2/b pont,

171-172. o. – 6.4.4. – visszautalás a fenti pontra

közreműködő beszélgetőpartnerrel – akkor JÓ-nak kell elfogadnunk és nem szabad azt kijavítanunk! Hagyni kell a diákot, hogy fogalmazzon, még ha eleinte alig pár mondatra, vagy mondattöredékre futja neki, aránylag még hosszú gondolkodási időkkel. A lényeg: ami nem félreérthető, az JÓ!

Meg kell értetni azonban a diákkal, hogy beszéde ugyan formailag hibás, de érthető, neki azért törekednie kell arra, hogy hibáit, ahogy észreveszi, rögtön kijavítsa – ha kell a sokadik hibánál hívjuk fel a figyelmét a hibára, de HAGYJUK, HOGY AZT Ő MAGA JAVÍTSA KI, amit sokszor csupán azzal elérhetünk, ha elég időt hagyunk neki rá.

Az önmagunkkal való beszélgetés eleinte nagyon jó úgy is, ha csupán az ismert szavakat használjuk és azokat építjük bele az anyanyelvi gondolatmenetbe vagy beszédbe, akár magunkkal, akár másokkal társalkodva.

Sok kétnyelvű közegben felnövő gyereken végzett megfigyelés igazolja, hogy a nyelvi átváltás teljesen természetes.[4] Így miért ne lehetne eleinte csak ezt elvárni a diáktól? Így hamarabb elérhető a képi és fogalmi asszociáció ideális jelensége, mintha csak megelégednénk azzal a szegényes beszédprodukció tákolmánnyal, amit hiányos nyelvtani kötőelemi ismeretek okoznak.

***2.20.* „Beljalev prof a gondolkodást belső beszédnek, a kommunikáció egy fajtájának nevezi. 'A gondolatok a belső beszéd folyamatában szóbelileg is megformálódnak.' Anyanyelvünkön szintén előre megfogalmazzuk gondolatainkat anélkül, hogy ez eljutna a tudatunkig. Csak egy kis erőfeszítés és önfegyelem kell ahhoz, hogy ennek a – tudományosan szublimális vokalizációnak nevezett – folyamatnak a nyelve ne a magyar, hanem a megtanulandó idióma legyen." (22. o./1-2. bek.)**

A szublimális vokalizáció kezdőknél legfeljebb szóelemekre, később klisékre, egészleges szófordulatokra, majd egy vagy néhány mondatos terjedelemre korlátozódik és ez így van jól.

Sokszor egy szituáció hosszadalmas leírása után kiderül, hogy adott helyzetben a diák nem kezdeményezne vitát, hanem 1-2 szóval megoldaná – a maga számára kielégítően – a helyzetet. Ez így természetes. A tanuló a rendelkezésére álló szegényes eszközökkel kénytelen dolgozni, így a társadalmi produkciója sem lehet terjengős. A szótárt senki sem hordja magánál állandóan, és még 10sec/szó szótározási sebesség (ami csak a profikra jellemző csúcsérték!) is csigalassúságúnak tűnhet és bizonyulhat. SZÓTÁRRAL A KÉZBEN MÉG NEM SOKAN OLDOTTAK MEG IDEGENNYELVVEL KAPCSOLATOS PROBLÉMÁT!

A szótár a tanulás (és gyakorlás) eszköze, így olyan feladatokat érdemes önállóan megoldhatóan adni, melyek gyakori és bőséges szótározásra kényszerítenek ... és adnak lehetőséget.

Éppen ezért érdemes eredeti anyagokból azok tanulmányozása során minél több, több és különféle szituációkban használható, mondatnyi vagy egészleges jellegű kifejezést folyamatosan listába gyűjteni és azokat állandóan felhasználni akár szókincs, akár nyelvtani szerkezetek begyakorlásánál.

Ezekből érdemes több füzetnyit is összegyűjteni, mivel ezek azok a panelek, amikkel fel tudjuk építeni a mondanivalónkat. Egyébként is ezt a menetet követi az önkifejezés készségének gyarapodása, így miért ne ütemezhetnénk ezt be konkrét feladat formájában?!

[4] Bartha Csilla: A kétnyelvűség alapkérdései.

***2.21.* „Én nagyon korán kezdek el írogatni is az új nyelven. Nem fordítani szoktam, hanem napjaim apró élményeit rögzítem; felhasználva azokat a szavakat, amik spontán az eszembe jutnak. Borzas, suta feljegyzések születnek, de legelfoglaltabb tolmács-napjaimon is szakítok időt arra, hogy „naplómmal" az éppen aktuális idegen nyelven közöljek valamit. Ha egy-egy füzetet telefirkáltam, sajnálkozás nélkül a kukába hajítom. Még az összetépéssel se szoktam vesződni: annyi nyelv váltogatja egymást bennük, hogy senkinek se lenne kedve végigsilabizálni őket. Feljegyzéseim erősen szubjektív jellege miatt mások számára amúgy is érdektelenek lennének." (22. o./4. bek.)**

Lomb Katónál a motiváció, a lelkesedés, az irányultság adott, így ő biztos lehet benne, hogy a már felhasznált jelenségekkel még tucatnyi alkalommal fog találkozni.

Dálnoki-Fésüs András azonban azt javasolja, hogy lehetőleg mindent tartsunk meg, amiből tanultunk, amit idegen nyelven leírtunk, mert a későbbi „okulás" drámai hatással lehet ránk – akár úgy, hogy szembesülünk régebbi hibáinkkal, akár úgy, hogy nő a magabiztosságunk, akár úgy, hogy felfrissíthetjük, leporolhatjuk az elfelejtett, nem sűrűn használt formákat, szavakat, esetleg egy-két „fránya" szóról végképp megállapíthatjuk, hogy már akkor sem volt túl sok értelme foglalkozni vele, mivel azóta sem találkoztunk vele.

Továbbá: ha történetesen éppen aktuális dolgokat írtunk le – amire jó indíték a nyelvgyakorlás – tkp. a személyesség nagyon is eleven jelenségét alkalmazhatjuk rögzítő erőnek.

Ezt igazán gyermekeink idegen nyelv tanulásának folyamatában használhatjuk ki, méghozzá úgy, hogy mindent gondosan megőrzünk, amivel nyelvtanulása során foglalkozott, mivel az egyetemista évek alatt előbányászott végzős, általános iskolai tankönyvek már csupán a nosztalgia erejével is végérvényesen bevéshetik a korábban esetleg csak felületesen átfutott anyagokat. Sokszor megesik, hogy az ember érdeklődéssel olvassa el egyik régi kedvenc könyvét, amit „lélekfiatalításnak" is tekinthetnénk, mivel ezzel a régi emlékek is felidéződhetnek, miáltal életünk eseményhorizontja csak tágabb lesz, s így akár elégedettebbek is lehetünk életünkkel.

Lomb Kató szerint a „feljegyzései szubjektív jellege miatt mások számára úgyis érdektelenek lennének", ezért válik meg kezdő jegyzeteitől, később azonban éppen ezért lennének fontosak az esetleges platófázisok, nehezebb időszakok idején felfrissítés, motiváció gyűjtés szempontjából.

Tehát: LEHETŐLEG MINDENT TARTSUNK MEG (és ez nemcsak a nyelvtanulásra vonatkozik), AMIHEZ SZEMÉLYES ÉLMÉNYÜNK KÖTŐDIK.

***2.22.* „ ... az írás tulajdonképpen lassított beszéd." (23. o./1. bek.)**

Az írás „lassított beszéd"-jellege miatt sokszor hasznos, pl. akkor, hogyha a tanuló több mindent is el tudna mondani, akkor előbb inkább írja le.

Sokan vannak (ilyen vagyok többek között én is), akiknek sokkal jobban megy az írásbeli fogalmazás, mint a szóbeli.

***2.23.* „... az ilyen fogalmazgatásoknál (...) ki tudjuk küszöbölni a szorongást..." (23. o./3. bek.)**

A szorongás emellett azzal is kiküszöbölhető, hogy a diák határozza meg, hogy mit mondjon, mi – tanárok – pedig csak segítünk neki.

Egy a diák számára megfelelő tanulási menetben bármikor kérdezhet az anyagra vonatkozóan a tanártól, és a kérdés ez esetben kezdeményezés, nem pedig megalázkodás, amit sokszor szorongás szokott követni, mivel nem biztosak abban, hogy megkapják-e a kívánt segítséget.

A diák számára általában nem az okozza a szorongás megszűnését, hogy nem kritikusan ellenőrzik és akadály nélkül dolgozhat, hanem az, hogy nem kell dolgoznia, azaz nem kell a feladatot végrehajtania.

A szorongást azzal is lehet csillapítani, hogy a diák meglévő tudását vesszük alapul, nem pedig azt, amit szerintünk tudnia kellene!

2.24. Az* „a gátlás, ami akkor áll elő, ha mondanivalónk érettsége a nyilvánosság előtt ütközik kifejezési képességünk éretlenségébe" (24. o./1. bek.), *leküzdhető. Ennek legegyszerűbb módja az, ha tüzetesen megfigyelheti a diák, hogy a társalgási nyelvben MIT és HOGYAN mondanak az emberek. Sajnos manapság nagyon téves kommunikációs alapsémát követ az idegennyelv-oktatási elvárás-rendszer. Vannak olyan témák és helyzetek, amiben még anyanyelven sem igen tudunk verbálisan viselkedni, nem tudjuk hogyan kell beszélgetni, másokat szóval tartani, stb., így nem csoda, ha alapképességeink tökéletlen töredékével nekilátva a feladatnak semmi esélyünk bizonyos szituációkban verbálisan helytállni.

Ha idegen nyelvet akarunk használni, akkor meg kell értenünk, hogy gondolkodásunk így is az anyanyelvre támaszkodik, anyanyelven tervezzük meg mondanivalónk, stb. Az a jól ismert szlogen, hogy „gondolkodjunk idegen nyelven" ahhoz hasonlatos, mintha csak azt mondanánk: „tessék egy mérgezett süti, edd meg, de a mérget ne emészd meg belőle". A gondolkodást nem tudjuk idegen nyelven folytatni, mivel az anyanyelv az, ami eleve a gondolkodást, annak „tabula rázáját" teleírta, így azon nincs több hely.

Természetszerűleg az idegen nyelvi kifejezésünk kurtább, rövidebb, tömörebb lesz, mint az anyanyelvi, mivel gazdaságossági szempont miatt csakis az informatív lényeget emeli ki.

A Protonyelv Koncepció itt is segíthet egyszerű formai, de minél nagyobb pontosságra törekvő tartalmi törekvéseivel.

Szerencsére „éles" helyzetekben egészen más környezet vesz körül bennünket, mint az iskolában, mivel a szituáció és a beszélgetőpartner is segíthet.

A gátlás határozottan csökkenhet akkor, ha végre megértjük, hogy elég annak a mondanivalónak a kivonatát kifejeznünk, amit anyanyelven mondanánk.

Ezen folyamatban a STÍLUS az, amit legelőször el kell felejtenünk. A stílus az, ami az ember személyiségéről beszél, ami kialakulhat pár évi folyamatos, intenzív és a saját stílust előtérbe állító tanulási módszereket használva – amilyen a GPSV! – de nem alakul ki heti 1-2-3, megmegszakított oktatási folyamatban.

A gátlások feloldása tehát a következő alapokon nyugodhat: az anyanyelvi mondanivaló kivonatának használata, A FŐ STÍLUS AZ „EGYSZERŰ ÉS RÖVID", továbbá az informativizmus, vagyis a tartalomközpontúság.

Sokat segít, ha a diák a tanulás mellett folyamatosan néz célnyelvű műsorokat, filmeket elsősorban, mivel a pergő párbeszédek rövid „sorai" rendkívül sokat segíthetnek a „rövid és stílustalan" kifejezésekkel kapcsolatos ellenszenvük leküzdésében. – Amivel még tanul is!

***2.25.* „Aki a gátlásokon nem tud felülemelkedni, az szorítkozzék néhány alaposan begyakorolt sablonra, (...)" (24. o./3. bek.)**

Éppen ezt magyarázza az előző bekezdés is.

***2.26.* „Azt az űrt, ami közlési vágyunk és közlési képességünk között tátong, van hivatva betölteni az önmagunkkal való kommunikáció – szóban és írásban. Megint csak a gyerekekre térek vissza: a nyelvi ismeretek halmozása nála is hosszú hónapokkal előzi meg a beszéd produkcióját." (24. o./4. bek.)**

A nyelvi képességek fontossági sorrendjét a következőképpen szokták „rangsorolni":

1. Beszédértés (hallás)

2. Beszéd

3. Olvasás

4. Írás

Sajnos sok tananyag csak e felsorolásig jut el, de megvalósítani nemigen tudják, pedig ezek között mennyiségi reláció is fennáll. Vagyis: sokkal többet hallgatjuk mások mondandóját, mint amennyit magunk is beszélünk; többet beszélünk, mint olvasunk (vannak olyanok, akiknél ez nemcsak hogy kiegyenlített, hanem meg is fordul – ők a hallgatag szívesen olvasók) és sokkal kevesebbet írunk, mint olvasunk.

Talán azt is mondhatnánk, hogy exponenciális a kapcsolat, azaz:

Írás = 10^1 = 10

Olvasás = 10^2 = 100

Beszéd = 10^3 = 1000

Hallgatás = 10^4 = 10 000

Talán ez így kicsit durva általánosítás, de képet adhat a képességek felhasználásának aránytalanságairól, ami fontos szempont kell(ene), hogy legyen a nyelvtanulás módszereit illetően!

Azt szűrhetjük le belőle, hogy a tanulás folyamán elsősorban az élőbeszéd hallgatására és a mondanivalónk a korábban már említett „stílusú" előadására kellene koncentrálódnia, míg az önálló gyakorlásnak – amit a tanár ellenőriz, és aminek alapján kitűzi a követendő irányokat és célokat – inkább az olvasási, hallási és írási, továbbá utánmondási vagy ismétlési feladatokon kell alapulnia.

Vagyis teljesen elhibázott az a jelenlegi irányvonal, amely mindegyik képességet egyszerre kívánja fejleszteni szinte egymásra alapozva, mivel ez így nem megy.

Megfeledkeznek egy fontos dologról, méghozzá az ún. ülepedési időről, ami azt takarja, hogy a megtanult dolgoknak későbbi anyagokban is fel kell bukkanniuk, mert csak ez szilárdíthatja meg a tudásunkat, ami nem csak a felismerésüket, hanem az alkalmazni tudásukat is jelenti. Vagyis pld minden egyes szónak többször kell későbbi anyagokban felbukkannia, méghozzá változatos környezetben. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a szokásos kb. 50 szót, 1-3 szöveg helyett legalább 1-2 tucat szövegben kellene gyakoroltatni (vagyis adott lecke szókincsét).

Ebből a szempontból rendkívül jó hatású az, ha a kezdők nemcsak 1, hanem 3 v. 5 (vagy akár több) kezdő anyagból tanulnak – egyet használva törzsanyagnak, míg a többit az ülepítést elősegítendő gyakorlóanyagnak.

Pld a Streamline 1. kötete 80 lecke, az Access To English 1. kötete 20, a Headway 1. kötete 15 leckével dolgozik, amit úgy lehet felhasználni párhuzamos tanulásra, hogy pld. az 1. Headway lecke átvétele után a diák átvesz legalább egy, az 1. A. to E-t és az első 4-5 Streamline leckéket. Természetesen a könyvek más-más szempontokat követnek, de itt nem az a lényeg, hogy mindet, mindhármat megtanulja, hanem a másik kettőnek csak az a feladata, hogy a törzsanyagot alaposabban elsajátítsa.

A szempontok váltogatása is hasznos lehet az egyetlen anyagra való koncentrálásnál. Ez azt jelenti, hogy előbb csupán végighallgatjuk és megismerjük úgy a leckék hangos anyagát, hogy első hallásra mindent megértsünk belőlük, majd 2. nekifutásra ugyanezt utána is ismételjük, esetleg tanári segítséggel elmondjuk a véleményünket is – amit rögzíthetünk akár szóban, kazettán vagy írásban ... mindezt persze a tanár végzi. Majd 3. nekifutásnak elolvassuk a főszövegeket és a nyelvtani + egyéb feladatokat és csak a 4. nekifutásra oldjuk meg az írásbeli feladatokat is. Ezzel a módszerrel 4x haladtunk végig egyetlen anyagon 4 különböző szempont szerint és egyszerre csak egyetlen képességre koncentráltunk.

Ez a menet persze nem korlátozza a tanulót abban, hogy ő maga ne nézzen utána – akár előre is – a tankönyvben bizonyos dolgoknak. Sőt, ez a módszer akár még fel is keltheti az érdeklődését aziránt, hogy „hogy is néz ki az, amit hallok?”, „ki tudom-e mondani?”, stb. Ez ugyan nem GPSV módszer, de a jelenlegi tananyagok egyik jobb és ésszerűbb felhasználási módja lehetne, aminek a hatékonyságán kívül még az is előnye, hogy a már meglévő anyagokon alapulhat.

2.27. A „Hangot adok, tehát vagyok” (25. o./0. bek.) szimpatikus elv, ami a következő GPSV módszerre is vezethet.

Vegyünk egy, a kereskedelmi forgalomban használható tankönyvet, amely lehet bármelyik, amihez hanganyag is készült. Ha van hozzá pontos írásos anyag, akkor azt a tanár felhasználhatja arra, hogy pontosan elismételteti azt a diákkal, aki azt magnóra mondja – így ugyanaz a hanganyag két variációban is meglesz: egy hivatalos és a diák változata, a saját hangjával.

Amikor ez megvan, akkor lehet tovább állni. A lényeg az, hogy tetemes hangzó anyagot kell mind meghallgatni, mind pedig „hangoztatni”, mielőtt a fonológiailag már ismert anyagot írásos formában is megismerjük.

2.28. Ha „minden tantárgy egyszersmind nyelvi oktatást is nyújt” (25. o./3. bek.) akkor ez több szempontból is feltár egy lényeges hiányosságot, ami súlyosan terheli a mai nyelvoktatás rendszerét.

Az egyik és a legfontosabb az, hogy intézményes keretek között ma is súlyosan lemaradva oktatják a nyelvet, a nyelvet a nyelvet teremtő társadalom és kultúra közvetítőjének tartva; továbbá a kommunikatívnak kikiáltott szemlélet arra koncentrál, hogy adott szituációban kulturálisan mit szabad, illik mondania a beszélőnek, ahol a fő szempont az, hogy az anyanyelvi beszélők hogyan viselkednek verbálisan. A tanárok elavult anyagokat sajátítanak el mind didaktika, mind pedagógia szempontjából. Inkább a bemutatás és a formalitás magyarázatára esik a fő hangsúly, nem pedig a kommunikáció kívánalmainak az elsajátítására és figyelembevételére.

Talán nem véletlen, hogy a nyelvet intézményes keretek között tanítók nem népszerűek sem a tolmácsolás, sem pedig fordítás terén, holott azt hihetnénk, hogy a nyelvi ismeret átadói a cél- vagy oktatott nyelvet mindkét szempontból jól ismerik, ami manapság változni látszik, de nem elég erélyesen!

Talán fel kellene ismerniük az oktatási rendszer megtervezőinek, hogy a testnevelés után a nyelvi óra kellene, hogy legyen a kedvenc óratípusa a diákok többségének, ahol viszont most (testnevelési hasonlattal élve) úgy kénytelenek dolgozni, mintha összekötött kézzel-lábbal várnák el tőlük, hogy szaladgáljanak.

A nyelvtanárok a nyelv társadalmi rendszerével, kultúrájával, az anyaország földrajzával, gazdaságával stb. és nem magával az idegen nyelven való kommunikációval foglalkoznak. Ez még annak a kornak a maradványa, amikor filozófiai, erkölcsi, pszichológiai, politikai, művészeti írások tkp. magas szinten csak a klasszikus nyelveken voltak hozzáférhetőek, ... viszont akkor sem magáért a nyelvért, annak formalizmusáért tanulták azt, hanem az írások eredetijének olvasásáért, az azokkal eredetiben való megismerkedésért.

A mai nyelvtanításban a nyelvet cél nélkül tanítják, ami különösen itt, Magyarországon és a világnyelvként tekintett angol szempontjából tűnik – ha nem is energiapazarlásnak, de – súlyos tévedésnek és hiányosságnak. Ma nem hangoztatják a konkrét, kézzelfogható cél fontosságát, hanem valamiféle misztikus „nyelvtudás” mögé bújtatják, mintha csak egy botfülűt akarnánk rávenni arra, hogy építsen zongorát és tanuljon meg játszani rajta.

Különös, hogy miért nem konkrét tárgyakat tanítanak idegen nyelven. Miért? Mert a legtöbb tananyag más segédanyagokra támaszkodik. A történelem nem lenne meg politológia, irodalom és régészet nélkül; a fizika matematika és geometria nélkül; a biológia kémia nélkül, a kémia fizika nélkül, az irodalom nyelvtan nélkül; a nyelvtan logika és statisztika nélkül ... stb.

A nyelv – és minden nyelv, még az anyanyelv is csak – arra való, hogy kifejezzünk vele valamit, valamit, amit ki akarunk fejezni önmagunkból, tudásunkból, tapasztalatunkból. A nyelv tkp. eszköz, és a leghatékonyabb eszköz ebben; tkp egész gondolkodásunk a nyelv kifejezőerején alapszik, annak szimbolikájával, absztrakcióival, amely lehetővé teszi a számunkra, hogy mindezeket közöljük és felfogjuk egymás között.

Maga a nyelvtan tanítása azért mondott csődöt, mert a precizitásban már egy olyan szintig hatoltunk le benne, ahol az egész dolog értelmetlenné válik, mivel az absztrakció nem képes meghatározni önmagát.

Azt a formalizmust követeljük meg, amit az agy önmagától és önkéntelenül tesz ELEGENDŐ GYAKORLÁS UTÁN!

Az agy ugyanis nem képes túlságosan nagy mennyiségű információt kezelni, így bizonyos folyamatokat kénytelen automatizálni és később csak azt irányítani, hogy az automatizált szokásokkal hogyan operáljon. Az automatizált folyamatok tkp. szokások, amiket éppen a gazdaságosság miatt alakítunk ki. És éppen ez a szokásszerűség az, amitől a formalizmust szajkózó oktatási forma megfossza a diákot.

Ahogy Lomb Kató mondja „sok az oktatás és kevés a szoktatás”. A szoktatás alakítja ki a szokást, a nyelvtanulás célját, ami a változatos tartalmú ismétlést jelentené.

És itt a lényeg: a nyelvtanulás folyamán a TARTALOM az, ami bármi lehet, mivel a formalizmus minden egymást követő szóban (szónál) megjelenik!

Egy nyelv a formalizmusa miatt különül el a többi nyelvtől, de a formalizmus semmiféle tartalmat nem fejez ki. Szomorú és visszatetsző dolog, de a formalizmust előtérbe állító tananyag tkp. egy teljesen jelentésnélküli dologról tanít, vagyis tkp. semmit, vagyis semmiféle haszonnal. Olyan ez, mintha az építésznek, akinek majd hatalmas és egyedi épületeket kellene, hogy tervezzen, évekig csak a tégláról és a malterről tanulna. Vagyis, amikor a későbbi mérnökök eleinte hosszú hónapokat töltenek az alapanyagok előállításának folya-

mataival, hogy azok mire is jók, közben olyan gépeket és alkatrészeket ismernek meg, amikről fogalmuk sincs.

A formalizmus semmit nem fejez ki, holott az ő segítségével fejezzük ki a dolgokat. Csak eszköz, amely a fontos a cél elérésében, de NEM A CÉL.

A fűrész jó pld a tűzifa aprítására, de nem lehet fűteni vele.

Vagyis: ha a formalizmus magában semmit sem jelent, és a begyakorlására szánt téma viszont BÁRMI lehet, akkor ezt a témát miért ne választhatná ki az, aki majd a formalizmus és a szókincs segítségével TARTALMAT TUD MAJD TEREMTENI!

Ugye, milyen kínzóan gyötrő dolog, ha kimondanánk valamit, de nem lehet, vagy nincs lehetőségünk? Az anyanyelv elsajátításának folyamatában hozzászoktunk valamihez, ami a vérünkké vált, mégpedig ahhoz, hogy, hogy a nekünk adatott, ösztönössé tett anyanyelvi formalizmussal és szókinccsel SZABADON TEREMTHETÜNK TARTALMAT. A formalitás szabályai és az ismert szókincs segítségével fogalmazhatjuk meg és fejezhetjük ki személyünk megismerhetetlen mondanivalóját(it). Az emberek többsége számára ez a természetes „szólásszabadság” az egyetlen lehetőség egyediségének átélésére. Éppen ezért az életünk után talán ehhez ragaszkodunk a legjobban.

Sajnos társadalmi szempontból, aki nem tud kommunikálni, azt nem tekintik embernek. A süketek és a némák éppen ezért sodródnak a társadalom perifériájára.

Nos, amikor az ember idegen nyelvet hall, olyat, amit nem ért, az olyan, mint amikor egy tátogó halat lát, és nem hall, míg egy idegen nyelvűnek anyanyelvén beszélve, és annak értetlen tekintetét látva, úgy érezheti magát, mint egy néma.

Tudjuk, mit akarunk mondani, de nem tudjuk azt megérteni másokkal és kíváncsiak vagyunk a nekünk szóló közlésre, de nem értjük – sokakat ez vet vissza akkor, amikor „féltudásukat” próbára teszik. Sajnos ez éppen akkor szokott bekövetkezni, amikor az ember olyan szituációkban próbál helytállni idegen nyelven, amiről TUDJA, HOGY TANULT RÓLA. Vagyis a tananyagban szerepelt. Sokszor dermesztő döbbenet rázza meg a próbálkozót: tudja, hogy volt szó festményekről, de nem tud társalogni róluk; volt szó időjárásról, de nem érti a rádióban, hogy milyen idő lesz; volt egy egész témakör az orvosokról, kórházról és egészségről, de nem tud egyik kórházi élményéről mesélni.

Mert lássuk be: a diákok legtöbbjében kialakul az az illúzió, hogy a foglalkozott témákról képes lenne „mondani valamit”, hiszen foglalkozott vele. Igen ám, de az idegen nyelvi korlátokat áttörve a TARTALMAT már ismerték, vagy nem tudtak meg róla sokkal többet – mivel elmaradt a szokásokat kialakító automatizálás. Itt nem a témakörön belőli gyakorlásra gondolok, hiszen az sokszor nem elég arra, hogy az anyag – a már említett módon – „leülepedjen”.

Egyedül a formalizmus az, amire pontosan kialakított oktatási sémák vannak, vagyis a tanárok tudják, hogyan oktassák a nyelvtant, a szókincs elsajátítására és fejlesztésére azonban nincsenek kialakított sémák, sem követelményrendszer – holott egy idegen nyelvi anyag elsajátítása végén általában nagyságrendekkel több tartalmi információt kellene tudni (és lehetne) mint formálist: azaz 1-2 nyelvtani szabály és 50-100-150 szó!

Éppen ezért elképesztő, hogy míg a diákok tudják a nyelvtani kategóriák elnevezéseit, sokszor a tananyagok által felkínált 1000-2000 lexikai egységnek alig 10-20%-ára emlékeznek.

Miért? Mert a jelenlegi anyagok a FORMALIZMUST, A NYELVTANT gyakoroltatják, és ezek sokkal többet szerepelnek a magyarázatokban mint a szavak, vagy kifejezésmódok.

Oda jutottunk, hogy mivel a nyelv KIFEJEZŐ-eszköz, így tartalmat kell neki adni, olyat, amit a diák KÖNNYEN MEGJEGYEZHET, ami általában valami olyasmi, ami érdekli vagy amit már amúgy is tud.

***2.29.* „... lassan elfelejtünk kommunikálni. A társalgás, mint érintkezési forma, egyre jobban kimegy a divatból." (27. o./3. bek.)**

2.30.* „Az önkiszolgálás rendszere se segíti elő a beszéd készségét. Üzleteinek egyre szélesedő hálózatában még a süketnéma is beszerezheti egy heti élelmiszer- és egy évi ruhaszükségletét." *(29. o./1. bek.)

Ha jobban belegondolunk, beláthatjuk, hogy pld. a vásárlás már nem olyan színpadias dolog, mint ahogyan azt a nyelvkönyvek leírják; ott lényegesebb a betanult/betanulható automatizmusok használata.

***2.31.* „A főnévtúltengés mellett még egy kór támadta meg anyanyelvünket: az igekötőzés. Gazdag igekincsünkből lassan kikopnak az egyszerű alakok." (32. o./3. bek.)**

Az „igekötőzéssel" kapcsolatban nem értek egyet Lomb Katóval, hiszen ez csupán ismert alap lexikai egységek (igekötő(k) + alapige) praktikus esete, ami tehermentesíti a nyelvet az új lexikai alapegységek megteremtésétől, tehát tkp. még gazdaságos is.[5]

Tény, hogy az igekötők használata az egyik legproblémásabb dolog egy nyelv pontos elsajátítása terén. Ennek oka az, hogy az ige a legképlékenyebb és legváltozatosabb mondatbeli elem/szófaj, így azok pontos formai használata az egyik legtöbb munkát kívánó stúdium, míg ezek jelentését módosítja és témára specializálja az igekötő.

Érthetetlen azonban számomra pld., hogy mind a német, mind pedig az angol nyelvben miért nem születtek eddig olyan praktikus stúdiumok és anyagok, amelyek ezen téren segítenének eligazodni. A németben pld. azok az igekötők válnak el az igéktől, amelyek egyben elöljárók is – ezt azonban így egy TK-ben sem lehet fellelni. Az angolok is mélyen hallgatnak az angol elöljáró-vonzatos igék pontos, képletes, néha szószerinti jelentéséről.

2.32. „A jogász felelőssége az, hogy minél teljesebben, minden félremagyarázást kizáró szövegeket fogalmazzon. Olyan egyértelműségeket, hogy száz év múlva se találjon rajtuk besurranásra alkalmas kiskaput a jószimatú rossz szándék. Ez teszi olyan nehezen gördülővé hivatalos nyelvünket – és, sajnos, ma is csak ezt a stílust szokták komoly témához méltónak találni." (35. o./2. bek.)

A nyelv – az a nyelv, amit kb. 2-300 éve használunk, – nem képes lépést tartani a jelenleg felgyorsult és bonyolulttá vált világunkkal, ezért kell terjengősen fogalmazni ott, ahol pontosak akarunk lenni egy bonyolult vagy kényes témában.

Ilyen a tapintat nyelve is. A kellemetlen dolgokat kerülő úton megközelítve, többet vagyunk kénytelenek mondani és beszélni, mint egyébként.

Tkp. a „körülírás" lényege is az, ami szó szerint rejlik ebben – hogy nem „egyenes" úton, direkt nevezünk meg valamit, hanem egy kerülő úton, terjengősebben, de mintegy pontosabban.

---

[5] Lásd. André Martinet: A nyelvfejlődés kutatásának szempontjai (2. A Nyelvi gazdaságosság fejezete.)

A terjengősség sokszor elkerülhetetlen, mert bonyolult életünkben sok jelenségre nincs külön szó, így a már régebben kialakultakból kell azokat összeraknunk.

2.33. „A szófajok közül a névmás a tolmács barátja." (36. o./3. bek.)

A névmás egy már ismert dologra MUTAT rá, amelynek kiléte mind a közlő, mind a befogadó, tehát a kommunikáció résztvevői számára ismertek. De mi teszi a névmást annyira egyértelművé? A SZITUÁCIÓ! A szituáció meghatározó ereje az, ami a névmásokat annyira hasznossá teszi.

(Ez a hasznosság persze arányosan csökken, ahogy szaporodik ezek száma – ami olyan nyelveknél állít elő problémát, ahol a főneveknek ún. nyelvtani nemük van, ami meghatározza azt, hogy milyen és melyik névmás helyettesítheti.)

Kérdés: ha a tolmácsok munkáját a névmások annyira megkönnyítik, akkor miért nem merül fel ezek praktikus alkalmazása a gyakorlati idegen nyelv használatának elsajátításában? Azért, mert nemigen van ilyen.

Feltűnő, hogy éppen ennek a szófajnak az elsajátításában milyen nagyok a hiányosságok. Olyan nagyok, hogy 2-3 éves iskolai (általános és középiskolai!) angoltanulás után is, egyes diákok hajlamosan összetéveszteni az „I" és a „my" szavakat, vagy nem tudják megkülönböztetni a „you" és „your" szavakat; nem tudják, mi a különbség a „the", „it", „that" szavak között. Nagyon nagy baj ez, hiszen a törvényszerűen szegényes szókincset sokszor át lehet hidalni a névmások használatával – ahogy gazdaságossági szempontok miatt az anyanyelvben rendszeresen meg is tesszük ezt. Különösen probléma ez akkor, ha egy konkrét helyzetben egy egyszerű rámutatással tisztázhatnánk a problémánk, ehelyett viszont csak törjük a fejünket a megfelelő főnéven, és esetleg nem is tudjuk, mi az a célnyelven.

2.34. „(A gyerekeknek) Az általános iskola 3. osztályában olyan szavakkal kell megbirkóznia, amiket eddig sohasem hallott. Nem is hiányolt. Könyve szófaj-helyettesítésről, mondat-szűkítésről, zéró toldalékolásról és az igei állítmány bővítményéről beszél.

Anyanyelvének vonzóbb tükrébe akkor se tekinthet, amikor elvégezte a nyolc osztályt és – mondjuk – „szakközépbe" került. Vajon leendő autószerelőink és vasesztergályosainknak szaktudását vagy munkamorálját van-e hivatva növelni az alábbi szöveg (szószerinti idézet): „A mellérendelt összetett mondatban a tagmondatok viszonya ellentétes, következtető, magyarázó, választó és kapcsolatos lehet"? Vagy például annak a szabálynak az ismerete, hogy a bővítmények közé tartozó határozószónak tizenkét fajtája van, amelyeket a könyv lelkiismeretesen fel is sorol?" (40. o./4. bek.)

Ezzel kapcsolatban szomorú tapasztalatom, hogy manapság a nyelvvizsga(bizonyítvány) megszerzését valamiért nagyon leértékelték, és nem a mögötte álló, a megszerzéséig tartó kemény munkával azonosítják, hanem csak „egy" „minősítő dokumentumnak" tekintik, a(z esetleges) sok közül. Néha olyan érzésem támad, hogy jelentősége még az érettségi bizonyítványéval sem ér fel, és megszerzése is csak az idegen nyelvből való érettségi letételétől mentesíti az embert.

Sokan úgy viszonyulnak hozzá, mint egy „tantárgyhoz" „a sok közül", aminek a hozzáértéséről egy iskolarendszertől független szerv is adhat minősítő igazolást.

Egy tartós eredményt biztosító eredményű nyelvvizsga eléréséhez viszont kb. ugyanakkora erőfeszítés, ráfordítás (időben és energiában) kell, mint a teljes érettségi vizsgára való felkészülés.

Egy „komplett” nyelvvizsga megszerzése állandó jellegű felkészülést, tanulást, foglalkozást jelent, mivel van egy sajnálatosan szigorú törvény, amely így szól: ***„AKI NEM TANULJA AZ IDEGEN NYELVET, AZ FELEJTI.”*** Jól hangzik és ráadásul igaz is.

A nyelvtudás olyan, mint egy izom – ha nem erősítjük, nem használjuk, nem gyakorlatoztatjuk, akkor az csak sorvad.

A tanévek 9 hónapos tanulását a 3 hónapos nyári szünet majdnem teljesen „lerombolhatja”, és az átlagos többségnél ez így is történik. A nyelvnek ugyanis egy „ellenféllel” kell folyamatosan megküzdenie – a tanuló anyanyelvével. Sem a matematika, sem a biológia, sem a történelem nem halványodik el annyit a tanulási szünetek alatt, mint a nyelv. A nyelven kívül minden tárgy az anyanyelven működő gondolkodás segítségével rögzülhet, ahol (a magolásban hívőkön kívül) nem a formalizmus, az anyag szóról-szóra való ismerete a fontos, hanem a felismert összefüggések használatba vétele és speciális esetekben (a feladatokban) való felhasználási képessége.

A nyelv sokak fejében olyan, mintha a favágónak egy balta, fejsze vagy fűrész helyett kettőt adnánk a kezébe – több van neki ugyan, de kettővel nem tud dolgozni – az egyiket el kell dobnia!

Az agy is így viszonyul eleinte az idegen nyelv formalizmusához.

Az anyanyelv gondolkodást birtokló, elsöprő ereje olyan hatalmas, hogy tudatos szándék nélkül (vagyis azzal a kiindulóponttal, hogy a diákot NEM ÉRDEKLI A NYELV; NEM AKARJA, NINCS SZÁNDÉKÁBAN AZT TANULNI; NINCS SEM MOTIVÁCIÓJA, SEM HATÉKONY MÓDSZERE HOZZÁ) az anyanyelv maradéktalanul kisöpri a „betolakodót”. Így nem emlékszünk az én korosztályombeliek közül a 6-8 éves orosztanulás után semmire a nyelvből, holott keveseket buktattak meg belőle akár év végén, akár érettségin.

Ha nincs kedvező, motivált kiindulópont, akkor csakis a célnyelv hihetetlen áradata az, ami az agyat arra kényszerítheti, hogy az végre belássa, hogy nem árt, ha a megszokott formákon kívül más formalitások is dekódolhatókká válnak általa. Ez legtöbbször a célnyelv országában, az ún. „nyelvországban” töltött munkával, tanulmányúttal kívánják megoldani – holott nagyságrendekkel olcsóbb megoldások is vannak erre.

A gyerekek 9-10 éves koruktól tanulják az anyanyelvük nyelvtanát Magyarországon, de sem az általános iskolás, sem pedig az érettségizett végzősök nem képesek számot adni ezen tudásukról pár évvel (néha hónappal) később(!!), holott az anyanyelvükről van szó.

Miért?

Ismét a formalizmus jelentéstelenségéről van szó. A nyelvtan a nyelv formája, amelyekkel a jelentést hordozza, de független a jelentéstől. A ‘forma’ szó fogalmát pld. minden fizikai alakzathoz hozzákapcsolhatjuk, de a ‘forma’ fogalma önmagában semmit sem jelent, mivel nincs olyan fizikai alakzat, hogy „forma”.

A nyelvtant használjuk a jelentés megfogalmazására, de a nyelvtan önmagában semmire sem jó. Ezért hatástalan az általános iskolai és a középiskolás nyelvtan tanítása.

Az irodalom összes műve a vivő nyelv abc-jével van leírva, de az abc ismeretével még csak olvasni tanulunk meg, az irodalmi műveltségtől az olvasni tudás messzebb van, mint az egyszeregy, annak pl. a fizikában való felhasználásától.

2.35. Vagyis: „gyakorlat teszi a mestert.” (42. o./5. bek.)

Vagyis, a szabályszerűségekkel való gyakori találkozás nem tudatossá, hanem ösztönössé teszi a tudást. Tkp. a tudás ilyenkor már nem is tudás, hanem készség. A készség azt jelenti,

hogy csak azt tudjuk meghatározni, hogy tudjuk. Tkp. ez az, amit annyira óhajtani szokott mindenki és megint csak ez az, amiért mindenki annyira vonakodik tenni valamit.

2.36. A szabályokba való görcsös kapaszkodásról és a hibáktól való félelemről. (43. o./4. bek.)

A szabályokba való görcsös kapaszkodás akkor merülne fel, ha a diák fogalmaz – akár írásban, akár szóban – de ez nem lenne baj, mert ez azt jelentené, hogy legalább ismeri a szabályokat. Legtöbbször nem az a baj, hogy a diák görcsösen kapaszkodik, hanem az, hogy csak KAPASZKODNA, de nincs mibe, vagyis nem tudja a szabályt.

A szabályok által összerakott beszéd nonszensz, hiszen a beszéd szokástevékenység, és minden pillanatban olyan mennyiségű adathalmazt kellene tudatosan kontrollálni, hogy arra senki sem képes.

Jól ismert példa, hogy az egyes elemi mozdulatsorok, mint pld az állás vagy a járás is egyszerre mennyi független és függő változóval operálnak. Az agyunk tudatos szférája által kontrollálható adathalmaz nagyon csekély – ahhoz képest, amire a szokások és az automatikus műveletsorok segítségével képesek vagyunk.

Így azt hiszem nem a szabályokba való görcsös kapaszkodás ilyenkor a probléma, hanem az, hogy a MONDANIVALÓ KIFEJEZÉSE HELYETT A KIFEJEZÉS ESZKÖZEIT, A SZAVAKAT ÉS A MEGFORMÁLÁSUK MÓDJÁN GONDOLKODUNK, jobban mondva azokat keressük a tudatunkban.

A hibázástól való félelem azt jelentené, hogy félünk hibát ejteni, vagyis nem merünk megtenni valami azért, mert attól tartunk nem csináljuk majd jól. Ez ellentmond annak, hogy a diákok beszéde, fogalmazása és értelmezése telis-tele van hibákkal. Sok fogalmazás tkp. csak idegen nyelvű szavak egymás mellé rakása oly' módon, mintha nem is tanultak volna semmit annak formalizmusáról. Szórendi, helyesírási, ragozási, lexikai hibák azért fordulnak elő, mert a formalizmust nem tették szokássá, készséggé ... még.

Aki idegen nyelvet tanul, az akár fél a hibáktól, akár nem ... HIBÁZNI FOG – ha akarja, ha nem. Miért? Éppen azért, mert az idegen nyelv ismeretét semmi sem indokolja sem evolúciós, sem genetikai okok miatt.

Ha az idegen nyelv elsajátítása akár evolúciós, akár genetikai szükségszerűség lenne, akkor nem MENNE ILYEN NEHEZEN. A Homo Sapiens létében semmi nem mutat arra, hogy fogékony legyen vagy lenne az idegen nyelvek elsajátítására – hangsúlyozom: SZÜKSÉGSZERŰSÉG NINCS, LEHETŐSÉG viszont VAN, de annak semmi köze sincs az idegen nyelvekhez. Az anyanyelv arra való, hogy egyrészt közösségi teremtménnyé tudjunk válni, másrészt pedig arra, hogy annak szimbolizmusát és absztraktivitását gondolkodásunk és ezzel a való világhoz való alkalmazkodásunkat segítse, röviden: növelje túlélési esélyeinket. A nyelv több ezer éven keresztül az egyetlen, az egyént befogadó közösséghez való alkalmazkodást segítette és a közösség együttes erejét volt hivatott növelni. Segítségével meghaladhattuk saját fizikális lehetőségeinket: pld. valaki, aki messze járt, beszámolhatott arról, hogy mit látott, stb, tapasztalt, s így annak mi is részesei lehettünk anélkül, hogy egy nagy utat meg kellett volna tennünk. Vagy megkérhettünk valakit arra, hogy tegyen meg számunkra vagy helyettünk valamit, így tkp. 2 vagy több helyen „lehettünk", ha nem is testi valónkban, de szándékaink megvalósításában mindenképpen.

A nyelv, méghozzá az anyanyelv az, ami kiemel minket az állatvilágból, kialakítva azzal mindazt, ami társas lénnyé tesz bennünket. A gondolkodást már jóval a „gondolkodás" fogalom megalkotása előtt tanulmányozni kezdték elődeink, és még ha naprakészek is

vagyunk a jelenlegi kutatások eredményeivel kapcsolatban – ami alatt mind a pszichológiai, filozófiai, biológiai stb. eredményeket értem – akkor is csak azt állapíthatjuk meg, hogy senki sem mondhatja ki, hogy tudja, hogyan és miképpen gondolkodunk.

A gondolkodásról is azt tartják, hogy erősen lingvisztikai jellegű, és valóban, a nyelvben minden megvan, amivel gondolataink nagy részét ki tudjuk fejezni. Azt mondhatnánk, hogy a gondolkodás olyannyira a nyelvben fejeződik ki, hogy nyelv nélkül már alig tudjuk a gondolkodást elképzelni. Vagyis, a gondolkodást szorosan összekapcsoljuk annak kifejezettségével. Mindebből azt szűrhetjük le, hogy ha a nyelvet az emberi közösségek alakították ki, és az anyanyelvet tkp. a közösségi léthez tanuljuk meg, akkor tkp a nyelv, a közösség és a gondolkodás szoros egységet alkotnak! Innen a következő lépés az, hogy a nyelv segítségével kialakult gondolkodás tkp. a következő lépcsőfok a világhoz való alkalmazkodás során, azaz mintegy a következő fokozat. Az anyanyelv emiatt nemcsak egy nyelv, hanem az anyanyelv használata az, ami emberré tesz bennünket.

Az evolúció mesterfogása a nyelv, és segítségével valóban az egekig, sőt túl is azon, és oly' mértékben léptünk már túl lehetőségeinken, hogy azt körvonalazni sem lehet. Ebben azonban semmit nem számít az, hogy a világ egyetlen nyelvet beszél-e, vagy pedig több ezret – ami a valós helyzet.

A nyelv az, ami a közösséget és a gondolkodást kialakítja – a nyelv, és nem „ez" vagy „az" a nyelv, hanem az anyanyelv. Az a nyelv, amelynek segítségével gondolkodásunk fejlődhet.

Mindezek konklúziója az, hogy a kétnyelvűség valós lehetőség, viszont valójában luxus(!) – és azt is mondhatnánk, hogy természetellenes.

A biológiai lehetőségeinknek köszönhetően a nyelv alapelemei, – maguk a hangok – eléggé nagyszámúak ahhoz, hogy különböző helyeken és különböző közösségekben másképpen változzanak formái(k). A Homo Sapiens különböző szavakat és formalizmust alakított ki, de a gondolkodásának alapelemei ugyanazok, mivel a valósához csak a túlélésen keresztül lehet alkalmazkodni, a túlélésnek azonban különböző körülmények között más-más módjai vannak. És bármennyire is mások a közösségek és a nyelvek, a gondolkodást a valóság szabja meg, hisz' a valósághoz való alkalmazkodást szolgálja. Talán mind a filozófusok, mind az ezoterikusok fájlalják, de ez komoly érv amellett, hogy MÁRPEDIG (létező) VALÓSÁG CSAK EGY(féle) VAN.

A nyelv, az anyanyelv tehát úgy tűnik a valósághoz való alkalmazkodás egyik hatékony eszköze. És a hatékony eszköznek az is fontos tulajdonsága, hogy „megvédi magát", tartós, alkalmazkodó. Tkp. az agy, a Homo Sapiens agya a társadalommal való érintkezést (durván fogalmazva: a többi, vagy más agyakkal) a nyelven keresztül tartja. Vagyis a nyelv szolgáltatja a pontos szociális információk jelentős részét.

Tkp. az oktatás is azért volt időnként (valójában jelenleg is) annyira verbális központú, mert mindig egyre több, szociálisan hasznosítható, átadható, rögzíthető tudást vártunk el a tanulóktól. A verbálisan elsajátítható és feldolgozható, tárolható információk néha azonban oly' mértékben felszaporodnak, hogy kénytelenek más, pld. képi megoldásokat keresni a verbalizmus túlterheltsége miatt.

A gondolkodás – és egyben az életesélyek – fejlődését, fejlesztését is az anyanyelvre való támaszkodás segíti azáltal, hogy szilárd alapot nyújt a szükséges ismeretek befogadására, feldolgozására stb. Olyan ez, mint egy adott helyhez alkalmazkodó állat. Ha a hely változatlan, akkor egy idő után teljesen kiismerhetők a szabályszerűségek és az állat életminősége és színvonala nagyon jó. Ha azonban változik, akkor nem érhet el magas kort; ha nem tud tartósan alkalmazkodni, akkor csak az utódlásban láthat esélyt – és akkor is csak a génjei továbbadására.

Az anyanyelv biztos használata tehát segít ebben. Éppen azért, mert igen hosszú idő kell a valósághoz való érett, önálló alkalmazkodás eléréséhez. Manapság 25-30 év is eltelik az önálló életvezetés megkezdéséig (vagyis addig, amíg valaki a szülők, vagy valamiféle támogatók segítsége nélkül a társadalom szervezetének aktív tagjává válik) így nagyon sok ismeretre van szükség, amiknek a megszerzéséhez zavartalan információs eszközökre van szükség – ez lenne az anyanyelv.

10-12 éves korra megszilárdul(nak) az anyanyelv használatának módja(i), így azután kezdődhet a komoly alkalmazkodási felkészülés. Valószínűleg ezért olyan fogékonyak a 10-12 éves kor előtti gyerekek a jól szervezett tananyagok megtanulására és befogadására, mert ekkor még az agy készpénznek vesz mindent, amiről azt hiszi, hogy a későbbi kommunikációs stratégiáknak szerves része lehet. A gyerek ugyan követ el hibákat – de lám, az ő hibatűrési határa jóval magasabb, mint az idősebbeké! Ebben a korban az agy még szövetségesnek tekinti az idegen nyelvet, sőt a gondolkodás fejlesztésében egyenrangú partnernek tarthatja az anyanyelvvel. Később azonban már ellenséggé válik az idegen nyelv, azaz teljesen feleslegesnek, méghozzá azon az elven, hogy „AMI NEM SEGÍT, AZ HÁTRÁLTAT." Éppen ezért mindenáron rá akarja erőltetni az anyanyelv formalizmusát az idegen nyelvre, és a ritkán használt elemeket gyorsan ki is dobja magából.

Ez az oka annak, hogy idegen nyelvet tanulni nehéz, és ez az oka annak, hogy kezdetben állandóan hibákat vétünk.

A leghelyesebb úgy felfogni a dolgot, hogy AZ IDEGEN NYELV TANULÁSA: HARC! Ahol minden hiba az idegen nyelvet ért sikeres anyanyelvi támadás eredménye. Ilyenkor az egyetlen fegyver a TÚLERŐ, és az a meggyőződés, hogy a nyelvre szükségünk van, és akarjuk is tudni.

***2.37.* „Tanáraink hivatásszerűen foglalkoznak hibairtással. Azért pedagógusok. Az igazán rátermettek azonban hamar rájönnek arra, hogy kisebb baj egy kócos mondat vagy ferdén képzett szó felett elsiklani, mint állandó csiszolással-javítgatással a mondanivalót a tanítvány torkára forrasztani. Legyenek könyörületesebbek a hibákkal szemben! Hiszen a tévedések nagy része nem a szabályok nem ismeretéből fakad, hanem abból, hogy a hibátlan megformáláshoz sok időre van szükség. Többre, mint amit a beszéd ritmusa általában megenged." (43. o./5. bek.)**

Ezt a bekezdést teljes egészében memorizáltatni kellene a nyelvtanárokkal. Sajnos a hivatásos pedagógia szerint a hiba „rossz", holott a *„tévedések nagy része nem a szabályok nem ismeretéből fakad, hanem abból, hogy a hibátlan megfogalmazáshoz sok időre van szükség."* (lásd fent)

A legfontosabb mondata ez: *„LEGYENEK KÖNYÖRÜLETESEBBEK A HIBÁKKAL SZEMBEN."*

A hibákat nem irtani, hanem elemezni kell és megérteni. E tekintetben ajánlom a tanárok figyelmébe **Dr. Budai László: „Grammatikai kontrasztivitás és hibaelemzés – az alap- és középfokú angolnyelv oktatásban"** című könyvét[6], továbbá **Walter F. Kugemann: „Megtanulok tanulni"** című könyvéből azokat a részleteket, amelyek a ***statisztikai hibaelemzéssel*** foglalkoznak[7], továbbá **Zerkowitz Judit: „Tanítsunk Nyelveket – Általános módszertan**

[6] Dr. Budai László: „Grammatikai kontrasztivitás és hibaelemzés – az alap- és középfokú angolnyelv oktatásban"

[7] Walter F. Kugemann: „Megtanulok tanulni" – (statisztikai hibaelemzéssel foglalkozó részek, 59-60. o.)

nyelvtanárok számára" című könyvében az írásbeli feladatok hibajavításáról és a javítólapról szóló részletet[8].

Lomb Kató azzal, hogy „a hibátlan megfogalmazáshoz sok időre van szükség" nem a tanulás, elsajátítás és begyakorlás eredményeként létrejövő tudásra gondolt, hanem a mondanivaló megformálásának a kigondolástól a kimondásig tartó idejére. Írja is utána: *„Többre, mint amit a beszéd ritmusa általában megenged."* Természetesen egy 5nyelvű szinkrontolmács és összesen 16 nyelv ismerője a beszédből indul ki, azaz a mondanivaló szóbeli közléséből – a baj az, hogy erre intézményes keretek között alig szokott sor kerülni.

Számos, tanárok által kijavított írásbeli számonkérés áttanulmányozása után világossá vált számomra, hogy pl. az angol nyelvtanárok nincsenek tisztában azzal a ténnyel, hogy az angol anyanyelvű területeken MÉG EGYETEMI SZINTEN IS GONDOK SZOKTAK LENNI A HELYESÍRÁSSAL.

Figyelembe véve azt, hogy *a magyar nyelv viszonylag fonetikus (41. o. 0-1. bek.!)*, ezért törvényszerű, hogy az angol kiejtés/helyesírás (fonéma/morféma) viszonyt sokkal nehezebben sajátítják el a diákok, tehát pld. ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN NEM KELLENE AZ ANGOL HELYESÍRÁST OLYAN KOMOLYAN VENNI, HOGY SZÁMONKÉRÉSKOR A MAGYAR (azaz anyanyelvű) INTERFERENCIA HATÁSAIT NEGATÍVAN ÉRTÉKELJÜK! Elégnek kellene lennie csak a javítást, mint jelző funkciót alkalmazni, jelezvén, hogy mit kell gyakorolni.

A hibát nem büntetni kell, hanem kijavíttatni, ami a hiba alapján való gyakoroltatást jelenti.

A hiba kijavításának folyamatában az egyik legfontosabb tényező az, hogy abban lehetőleg minél nagyobb részt kell vállalnia a tanítványnak. A KIJAVÍTOTT HIBA AZ IDEGEN NYELVI TUDÁS ZÁLOGA! A hibajavítás a sokváltozós készségek elsajátításának egyik leghatékonyabb módja. A hiba kijavításakor legyőzzük az agy anyanyelvi dominanciájának ellenállását, ami segít a hibázott forma megtanulásában. Ismételten kívánatos lenne, ha minden tanár ismerné **Zerkowitz Judit** könyvéből a már idézett részt **(3)**.

A lényeg: A HIBA FONTOS! Sőt: SZÜKSÉG VAN HIBÁKRA! Olyanok ezek, mint az útjelzők.

Kissé erőltetett az a meggondolás, hogy a hibák mennyisége utalhat arra is, hogy mennyit dolgozunk, azaz tanulunk. Ha 2x annyi hibánk van, mint rendesen, akkor ez azt is jelentheti, hogy kb. 2x annyit dolgoztunk.

A hibákkal kapcsolatban nem tesznek különbséget az értelmetlen és az érthető, a formailag és a tartalmilag hibás idegen nyelvű produktumok között.

A Protonyelv Koncepció éppen ezt akarja tisztázni. Ennek lényege az, hogy van a formalizmusnak egy olyan minimális foka, ami még az érthetőség határán belül van, és azt nem tekinti kommunikatív hibának. Vagyis, az érthetőséget inkább a tartalmi, lexikális, és nem pedig a formai pontosság tekintetében értelmezi. Figyelembe veszi továbbá azt is, hogy a kommunikációban a vevő is aktív szerepet játszik, és az adó hiányos, vagy hibás közlését magában kiegészíti és kijavítja; továbbá azt is figyelembe veszi, hogy minden közlés adott szituációban értelmezhető, ami sokat segít a hibás v. hiányos v. félreérthető közlések értelmezésében!

[8] Zerkowitz Judit: „Tanítsunk Nyelveket – Általános módszertan nyelvtanárok számára" – írásbeli feladatok hibajavításáról és a javítólapról (125-126. o.).

***2.38.* „Olyan hibákra gondolok itt, amit az angol udvariasan „mistake”-nek, félrenyúlásnak nevez. A pedagógus Fülei-Szántó Endre igen jól ítéli meg a helyzetet: ‘Hamarabb készül el a pontatlan, rossz végződésektől hemzsegő mondat, a homályos, de már értelmet közlő egész, mint a részecskéinek finomsága.’” (43. o./6. bek.)**

Lomb Kató nem említi, hogy **Fülei-Szántó Endrének** ez a mondata a **Nyelvtanulásról** című könyvében hangzik el[9] és nem az idegen nyelvek, hanem az anyanyelv elsajátításával kapcsolatban!

Persze sokan ingoványos területnek tartják a felnőttek és a gyerekek nyelvtanulásának, vagyis pontosabban a gyerekek anyanyelv és idegen nyelv és a felnőttek idegen nyelv tanulásának összehasonlítását.

Sajnos egészen 18 éves korig egy kalap alá veszik az addig tartó korosztályok nyelvtanulását, és a felnőtt nyelvtanulást többnyire a nyelviskolákba és magántanárokhoz járó, már dolgozó felnőtteket, tehát kb. a 25 év feletti korcsoportot értik.

Tkp. attól a ponttól kezdve, hogy a gyermek teljes értékűen elsajátította és ösztönössé tette az anyanyelvet, és már csak finomításra és szókincsfejlesztésre van szüksége, tehát az anyanyelv teljes értékű használatától kezdve, már nem a nyelvi fejlődésre és fejlesztésre, hanem a gondolkodás fejlesztésére rendezkedik be az agy. Van, akinél 6-7, van akinél ez 9-10 évesen következik be, tehát tkp. ettől az időponttól kezdve, már a nyelvtanulást illetően felnőttnek számít – függetlenül attól, hogy érzelmi és intellektuális (sőt testi, fizikális) téren is még teljesen éretlen.

Vagyis, még az anyanyelvi kifejezésrendszer teljes megszilárdulása előtt kell elkezdeni az idegen nyelvi munkát, mert ekkor még az agy valós és hasznos stratégiaként, a nyelvtanulásra berendezkedett aggyal vághat bele a munkába. A folyamat lezárulásakor azonban az agy már nem alkalmas arra, hogy a korábbi hatékonyságával dolgozzon, mivel megközelítésmódja teljesen más jellegű lesz. Később már az anyanyelvre, vagy az addig megszerzett készségekre alapulva fejlődne.

Megközelíthető a dolog más oldalról is. Közismert dolog, hogy egyes kedvenc háziállatok, különösen a sokszor plüssállatként dédelgetett macskák sohasem nőnek fel, vagyis viselkedésükben teljesen kifejlett korukban is az alárendeltség jeleit mutatják a gazdáikkal szemben – vagyis a gazda a domináns fajtárs a számára.

Nos, ha az agy a nyelvi formalizmus kialakulásának idején több, mint egy nyelvvel operál, akkor akár úgy is vehetjük, hogy az agy nyelvi szempontból „gyermeki” marad, azaz megmaradnak bizonyos aktivitásai, amelyek egynyelvű környezetben „elsorvadnának”.

Természetesen mindez nem teszi lehetetlenné idegen nyelvek megtanulását, csak éppen sokkal nehezebbé teszi. Már csak azért sem teszi lehetetlenné, mert a Homo Sapiens hangképző szervei minden újszülött egyednél azonos felépítésűek, nemzetiségtől függetlenül, és később majd ezekkel lesz képes olyan hangalakulatok kiejtésére, amik egyik-másik fajtársának a számára lehetetlenségnek tűnik majd.

Az anyanyelv elsajátítása a beszéd és a hallás útján történik – és megint csak, az írás szükségére semmi nem utal és mutat, sem biológiai, sem genetikai, sem evolúciós szinten. Mégis, az írás evolúciós tényezővé vált, hiszen ezen alapszik az egész fejlett civilizáció.

Gondoljunk csak arra, hogy *„a beszélni tanulás tkp. felejteni tanulás: mindannak kiszorulása, amit anyanyelvünk rendszere nem ismer, nem tűr el.” (25. o./5. bek.)* Ez bizonyíték arra, hogy az anyanyelvünk bármelyik lehet a számtalan közül; el tudunk vele jutni mind közösségi

[9] Fülei-Szántó Endre: A nyelvtanulásról (24. o.)

életben való aktív részvételig, mind a gondolkodás fejlesztésének lehetőségéig. Mégis, „a nyelvi idioszinkronizáció” az egyik kulcsa a hatékony nyelvtanulási készségek kialakításának. Vagyis az, hogy ez a nyelvi idioszinkronizáció ne legyen teljes, azaz maradjanak benne „kiskapuk”. Mármint más nyelvek eltérő hangjainak a számára. Ebből a megfontolásból hasznos lehet a legismertebb nyelvek eltérő fonémáit összefoglalni, és azokat még az ún. „nyelvi kapu” vagy „ablak” bezárulása előtt gyakoroltatni és begyakoroltatni a gyerekeinkkel – amire a fonetikai mondókák és az idegen nyelv hallgatása a legjobb módszer. Ezzel megóvnánk az agyat azoknak a merev ellenállási mechanizmusoknak a kialakulásától, ami az anyanyelv tanulás lezárultakor minden idegen nyelvi rögzülést gátol.

Szokás megemlíteni azt, hogy a felnőtteknek jobban megy az írásos anyagok feldolgozása, és hogy ők jobban bíznak a tankönyvekben, mint pld. a kazettákon vagy hangos, vagyis a szóbeliséget előtérbe helyező módszerekben. Miért van ez így?

Saját praxisomból úgy tűnik, hogy ez azért van, mert bármennyire is érthetetlen egy írott szöveg, még mindig barátságosabbnak tűnik a latin betűs abc miatt, mint amennyire zavarosnak hat annak kimondott, szóbeli formája.

A felnőttek azért ragaszkodnak inkább az írásbeliséghez, mert az abc azt az illúziót kelti bennük, hogy az idegen nyelv mégsem teljesen ismeretlen terület.

A szóbeli közlések azért tűnnek érthetetleneknek – és itt különösen az idegen nyelvet anyanyelvként beszélők által készített nyelvoktató és gyakoroltató hanganyagokról is beszélek – mert *„a kialakult HANGTANI szokások mélyebben gyökereznek és makacsabbul tapadnak hozzánk, mint anyanyelvünk bármely más vonása.” (26. o./1. bek)* vagyis, az anyanyelv kialakulása és ösztönössé tétele olyannyira megelőzi az írásbeliség kialakulását, hogy addig nem is lehet sem olvasni, sem írni elkezdeni tanulni, míg az anyanyelvi képességek el nem érnek egy bizonyos szintet – amit a szakirodalomban az „iskolaérettség” fontos momentumaként említenek.

A felnőttek írásbeliséghez való kötődése az idegen nyelv tanulása során teljesen természetesnek tekinthető, mivel míg a latin betűs abc ismertsége megkönnyíti az idegen nyelvhez való pozitív viszonyulást, addig a szóbeliségben rejlő anyanyelvi gátlások erősen hátráltatják ugyanazon anyagnak a tudatos hozzáférhetőségét. Ez alátámasztja azt a javaslatot, hogy már az anyanyelven tartalmilag ismert szövegek idegen nyelvű változatával kezdjék a „felnőttek” (vagyis a 6-10 évesnél idősebb korosztály!) az idegen nyelv tanulását, vagyis pontosabban az azzal való ismerkedést, vagy hozzászokást.

A felnőtteknek jobb érzékük van az idegen nyelv írásbeliségének a helyesírására, és a hasonló idegen nyelvű szavak között is nagyobb biztonsággal eligazodnak, mint a gyerekek, mivel az anyanyelvvel való foglalkozás, az olvasás és írás megtanította őket az írott formák kezelésére. Éppen ezért felnőtteknél hatásosabb a helyesírás szigorú kontrollja, és elvárhatóbb tőlük az írott forma nagyobb összeszedettsége, mint gyerekeknél.

A gyerekeknél és a fiataloknál, kb. 20-25 éves korig állandó tapasztalatgyűjtés folyik az „életre” való felkészülés folyamán, így náluk sokszor még az anyanyelvi formák is zavarosabbak írásban, és nehezebben megy nekik az olvasás is. A beszélt nyelv, mind az anyanyelven, mind idegen nyelven egyszerűbb formákat használ, tömörebben fejezi ki magát, mivel legtöbb esetben a kommunikáció három oldalról is támogatva van az értelmezés folyamatában. A közlő, a vevő és a helyzet feleslegessé teszi azt a formai és stilisztikai pontosságot, amit az írás folyamán követni kell. *„Az írás a szó néma vetülete; itt hangsúlypótló jelekhez kell folyamodnunk.”* (37. o./2. bek.) Csakhogy az írás nem közvetlenül szokott egy valamiféle partnerhez szólni, és az időbeli és térbeli differencia miatt a helyzetet is verbálisan „kénytelen” kifejezni. Képzeljük csak el, hogyan tudnánk elmesélni valakinek

úgy egy képet, hogy az pontosan tudja azt elképzelni, esetleg lerajzolni, vagy lefesteni. Szóval az írás talán hatványozottan nehezebb helyzetben van. Úgy is mondhatnánk, hogy egy élő szituációban esetleg 10 szó is elegendő közlendőnk kifejezésére, azt írásban azonban esetleg 1000 szóval tudjuk ténylegesen visszaadni – és itt még nem is beszéltünk az érzelmi benyomások, a vélemények átadásáról, ahol döntő fontosságú a partner jelenléte és az ő tudása a helyzetről; ha ránk néz és az arckifejezésünkről leolvashatja érzéseink; de mindennek az írott változatának elkészítésére még csak ötletünk se lenne.

Az írott nyelv ezért bonyolultabb a szóbeli közlések könnyedségéhez képest, mégis, az írott szövegek kezelését sokkal jobban szeretik a „felnőttek", mivel könnyebben MEGÉRTIK őket – fontos szempont azonban, hogy idegen nyelvű szövegek olvasásakor ők is figyelmen kívül hagyják a nem tartalmi formai elemeket, és nem a pontos grammatikai ismereteik, hanem a globális megértő és elemző képességüket vetik be az értelmezéskor. Éppen ezért mondhatjuk azt, hogy ilyenkor nem elsősorban idegen nyelvi ismereteiket használják.

Ezért van az is, hogy a felnőttek esetleg nem tudnak pontosan értelmezni egy önmagában lévő példamondatot, míg ugyanazt szövegkörnyezetbe ágyazottan minden nehézség nélkül, az egységes egész részeként tudják értelmezni mindenféle értelmi törés nélkül.

Visszatérve azonban **Fülei-Szántó Endre** kijelentésére: A gyermek – a beszéd tanulása során is – a tartalomra koncentrál, amit azért értenek meg a felnőttek – függetlenül attól, hogy az *„pontatlan, rossz végződésektől hemzsegő és homályos"* –, mert ők is aktív szerepet játszanak a megértésben, továbbá esetleg pontosan tudják dekódolni a helyzetből a közlés szándékát is. Valahol itt találkozik a gyermeki anyanyelv, és a felnőttkori idegen nyelv tanulás területe.

A gyermek a tartalmi elemek főrészein át közeledik a részek finomítása felé, a felnőttek pedig ugyanúgy próbálnák – náluk viszont a formalizmusnak meg kell küzdenie az anyanyelvi ellenállással. Itt lépne be a Protonyelv Koncepció, azaz a formalizmus olyan leegyszerűsített változata, ami esetleg még „rossznak" tekinthető, de már nem félreérthetőnek. Tkp arról van szó, hogy ha a „részecskékből" úgysem sikerült – csak lassacskán – pontos formákat elérni, akkor egyszerűsítsük le ezeket a „részecskéket" úgy, hogy a tartalmi, lexikális elemekkel szabadabban tudjunk bánni.

Hasonlattal élve: ha apró téglákból építünk házat, akkor szükségünk van a malterra, hogy az összetartsa a részeket, míg ha nagy kőtömbökből építkezünk, akkor azoknak a puszta súlya egyben képes tartani az építményt. Vagyis növelhetjük a szókincsünket és használhatjuk azokat a „súlyos" szavakat, amelyek önmagukban pontos, konkrét jelentésűek.

Még egy szempont, ami az idegen nyelv tanulásánál az INFORMATIVIZMUSRA TESZI A FŐ HANGSÚLYT, nem pedig az ANYANYELVI szintű és nyelvi etikettnek megfelelő kívánalmaknak az elérése. A gyermekek az anyanyelvüket 6-10 évesen képesek mindenre használhatóan alkalmazni, de kifejező készségük még csekély. A nyelv fejlődése a használhatóság kialakulása után a gondolkodás fejlődése nyomán növekszik és terjeszkedik, amiben fontos szerepe van az érzelmi, szellemi és fizikális tapasztalatoknak. Ha jobban belegondolunk, akkor csak 18-20-25 éves korban válik valaki igazán jó társalgóvá – ilyenkorra válik képessé arra, hogy bonyolult dolgokat értsen meg és tudjon kifejezni.

Éppen ezért érthetetlen a számomra, hogy miért hozakodnak mindig elő a TÁRSALGÁS-sal, mint céllal, az idegen nyelv tanulása során. Gondoljunk csak arra, hogy mennyi ember van, aki nem jó társalgó. Legtöbbünk nem tud akármiről csevegni, és nem tud akárkivel és akármikor. Mikorra az önálló életvezetés kialakul, kevés ember élete alakul úgy, hogy „jó társalkodóként" legyen szükség rá.

Még az igazán társasági emberekről sem mondható el, hogy bármilyen társaságban otthonosan mozognának. A társalgás egyébként sem pontosan meghatározott dolog az idegen nyelv oktatás didaktikájában.

Az 1972-es ***Magyar Értelmező Kéziszótár*** a „***TÁRSALGÁS”*** címszó alatt csak ennyit ír: ***„társasági beszélgetés”.*** A „***TÁRSALOG”***-ra pedig ezt: ***„fesztelenül, de udvariasan beszélget vkivel”.*** Ebből az derül ki, hogy a társalgásnak a beszélgetéshez van inkább köze. A szótár ezt írja a „***BESZÉLGETÉS”***-re: ***„vkivel hosszabb ideig beszél, társalog”.*** A társalgás és a beszélgetés a baráti és fesztelen kapcsolatokra jellemző, ami feltételezi, hogy jó viszonyban vagyunk a kommunikációs partnerrel. A legtöbb „felnőtt” számára sajnos nem adatik meg ilyen társ a nyelvtanulás során. A fesztelenség hiú ábránd, mivel a tanuló úgy érzi magát, mint az, akinek minden pillanatban hazudnia kell valamit, vagy mintha egy kínvallatás közepette nem árulhatna el egy szövevényes titkot, holott egyfolytában keresztkérdéseket tesznek fel neki. A felnőtt tanulók nem tudnak társalogni a tanult idegen nyelven, mivel a fesztelenséghez hozzátartozik a gondolatok akadálytalan és pontos, színes kifejezési képessége is. Ha csupán egyetlen elgondolt szó vagy kifejezés „nem ugrik be”, már ezzel kizökkentjük az agyat abból a gondolatmenetből, amelyben volt, és a nyelvi forma hiányossága azt jelenti, hogy nem azt mondjuk ki, amit elgondoltunk. És ezzel oda a fesztelenség.

El tudjuk képzelni, milyen gondban lenne egy táncművész, ha szavakkal kellene leírnia, mit jelent számára a tánc – azzal a szándékkal, hogy a hallgatói pontosan átérezzék a benne gerjedő érzéseket.

Tkp. a fesztelen társalgáshoz már olyan nyelvi kvalitások kellenek, ami (inkább) a tolmácsokéhoz hasonlít. Az előbb ugyanis csak a beszélő oldaláról közelítettük meg a kérdést, míg a befogadót is zavarhatja a közlő tört stílusa. És ilyenkor nemcsak a mondanivaló megértése jelenthet problémát, hanem már az átlagos empatikus képességgel rendelkező befogadó is gondban van, amikor alaposan fontolóra kell vennie milyen nyelvi formában fejezze ki válaszát, vagy reakcióját: az ő nehézsége abban áll, hogy a másik nyelvi képességeihez kell alkalmaznia a formát. „Megérti, amit mondok?” – kérdezi magában. Vagyis mindkét oldalról erősen torzul és csökken a kifejezés lehetősége, és ilyenkor nem beszélhetünk társalgásról.

Ezért van az, hogy az idegen nyelvet használók mind specializálódni kénytelenek, ha komoly eredményeket akarnak elérni.

Természetesen vannak olyanok, akik nemcsak fordítani, hanem tolmácsolni is kitűnően tudnak, de ezek nagyon ritkák, mondhatni fehér hollók, és náluk sajnos fennáll az ún. „elszürkülés” jelensége, ami azt jelenti, hogy ugyan profi módon tudják átadni mások közlendőit, de maguk nem képesek egyéni gondolatokat létrehozni, publikálni.

A társalgás sokszor azért is nehéz a nyelvtanuló számára, mivel egyrészt hiányzik a SZITUÁCIÓ meghatározó ereje, és másrészt felidézni, értékelni egy-egy régi eseményt, vagy elképzelést előadni igen nehéz, hát még megérteni.

Így hát nem arról van szó, hogy *„a társalgás (...) kiment a divatból” (27. o./3. bek)*, hanem a tanulás szintjén egyszerűen még nincs rá lehetőség, azaz a tanulás folyamatának vége felé „jön majd divatba”. Természetesen azelőtt is lehet társalogni, de akkor az egész fesztelen légkör kialakítása azon a beszélgetőpartneren múlik, aki jobban tudja a nyelvet. Vagyis: mindez a tanár dolga lenne az iskolákban.

Ekkor válik érthetővé, hogy a GPSV alapmódszer ezt a kívánalmat maradéktalanul teljesíti. Itt ugyanis a diák azt tanulhatja be, amit egy kérdésre eleve válaszolna, vagy pedig egy adott helyzetben mondana, illetve reagálna. Persze itt is előbb inkább informatív témákról lesz szó rövid kérdések és rövid, egyéni válaszok formájában.

Az ember társalogni csak akkor tud, ha vannak élményei, tapasztalatai, tárgyi tudása, empátiája stb. „Sajnos” mindezek a készségek már akkor fejlődnek ki, amikor az embernek már szilárd anyanyelvi bázisa van. Ahhoz, hogy ugyanerre képes legyen idegen nyelven is, ahhoz előbb meglévő tapasztalatait, élményeit stb. idegen nyelven is meg kell jelenítenie a maga számára. Úgy is mondhatnánk, hogy a célnyelven is élményeket, tapasztalatokat kell gyűjtenie, vagy a már meglévőket a célnyelven felidéznie. A GPSV alapmódszer éppen ezt teszi, mivel a tanuló a maga egyéniségét veheti alapul, a saját életének mozzanatait teheti a tartalom tárgyává, amelynek formáját is ő szabhatja meg. A tartalomhoz kötődő forma így sokszorta könnyebben és szilárdabban rögzül.

***2.39.* „Hol követi el a legtöbb hibát az idegen nyelven megszólaló? Ott, ahol az új nyelv nagyobb választékot, több „opciót” kínál, mint a sajátja. Az er-sie-es, az он-она-оно használatát sokszor hibázza el a magyar, mert nehezen szokja meg a névmásnak nemek szerinti változását.” (43. o./7. bek.)**

Az idegen nyelvű „több opció” nem feltétlenül jelenti azt, hogy a tanulónak mindent egyformán kellene tudnia, ugyanis anyanyelvén beszélve is mindenkinek megvannak a formalizmus terén a maga „kedvencei” – míg persze megérteni mindet képes. Minden nyelvben megvannak pld a szükségszerűségnek a kifejező eszközei, de általában minőségi eltérés van közöttük a tekintetben, hogy mennyire szükségszerű a dolog, vagy hogy külső vagy belső szükségszerűségről van-e szó.

Ezek tkp. csak stílusváltozatok, és különösen az írott nyelvre jellemzőek, továbbá az életszerű vagy informatív közlések „színesítését” jelentik.

Az angol „Must I go?” , „Shall I go?”, „Should I go?”, „Could I go?” tartalmilag mind ugyanarra utal, csak színezetük más. A Protonyelv Koncepció éppen ezen a téren akar nagyobb biztonságot nyújtani. A lényege az, hogy a beszédszándékok kifejezési formáit annyira leegyszerűsíti, hogy viszonylagos formai szegénységgel ne csorbuljon a tartalom gazdagsága. És ezt egyáltalán nem úgy akarja elérni, mint a Basic English, ami azért nem terjedt el, mert a nyelvtant nem korlátozták benne, csak a szókincset.

Hasonló példa a német nyelv nemeinek témája. A proto-németben nincsenek nemek, mondhatni minden egyszerű, és a többes szám bonyolult formái is leegyszerűsödnek. Ezzel a két legnagyobb nehézségét is leküzdötte a nyelvnek. Az igeragozás „lesoványítása” pedig szinte az eszperantóéval összemérhetővé teszi a nyelvtant. Bár erősen ragozó, agglutináló nyelv az anyanyelvem, az angolt mégis sokkal könnyebbnek tartom sok nyelvnél, mivel az izolált nyelvtani elemek összeillesztése kifejező alakzatokká egyszerűbb, mint a ragok szóba illesztése, mivel itt bonyolult hangtani szabályok nehezítik meg a pontosságot, sőt a kimondhatóságot is.

Gondoljunk csak a kétalakú és háromalakú toldalékok hangrendhez igazodó illeszkedésére – ez egy külföldinek legalább olyan áttekinthetetlen, mint számomra az orosz esetek rendszere, vagy a német nyelv nemfüggő ragozása.

Éppen ezért azt is mondhatjuk, hogy számunkra legalább olyan nehéz „felnőttként” idegen nyelvet tanulni, mint más nemzetek számára a magyar tanulása.

***2.40.* „Feltűnően kis választékot kínál anyanyelvünk az úgynevezett módbeli segéd-igékből.” (44. o./1.-2. bek.)**

Igaz ugyan, hogy a magyarban kis választék áll rendelkezésre módbeli segédigékből, de ez csak látszat, mivel mi más szófajjal ugyan, de pontosan vissza tudjuk adni azok jelentéseit.

A „tudok úszni” kijelentés értelmezése -, hogy tanult képességről, vagy pedig a fizikai körülmények adta lehetőségről van-e szó – egyrészt a szituációtól, a szövegkörnyezettől függ, tehát javarészt azokból egyértelműen levezethető; ha ilyenekre pedig nincs lehetőség, akkor módosíthatjuk a mondanivalónkat a „KÉPES VAGYOK” kifejezéssel.

A segédigék kérdése azonban inkább lexikai probléma, mintsem formai, és csak a hiányos, nem elegendő gyakorlat vezethet esetükben tévedésre, félreértésre.

(Mint pld. nem egyik tanítványom azonosította a CAN segédigét a ‘KELL’ segédszóval, pusztán a hangzási, és a szófaji hasonlóság miatt.)

2.41. „A japán vagy orosz sok hibát követ el a magyarban, mert nehezen szokja meg az ő nyelvében hiányzó határozott névelő használatát.” (44. o./3. bek.)

A határozott névelőt az angol is kissé másképp használja, mint a magyar, de kevés esetben van lényeges eltérés. A legfontosabb eltérés talán alapvetően az, hogy némely esetben használják, némely esetben pedig fordítva: ők használják, amikor mi nem. Szembetűnő eltérés pl az, amikor a birtoklásnál az „I have a ...” jelentése többnyire az, hogy „Nekem van egy ... valamim”, míg az „I have the ...” többnyire azt jelenti, hogy „Nálam van a ...valami”. Az egyik inkább birtoklásra, a másik pedig közvetlen hozzáférésre utal. Persze ez is csak a konkrét szituáció tisztázatlanságánál jelenthet problémát. ***Majdik Zoltánné és Szabó Zoltánné: Angol nyelvtani útmutató***-ja16 esetet említ arra, mikor kell kitenni, és 21 pontot arra, mikor nem kell kitenni. Ezek többsége nagyon hasonlít a magyarra.

2.42. „Kosztolányi Dezső szerint: Nyelvet csak tanulni lehet, megtanulni nem.” (46. o./1-2. bek.)

Talán kicsit másképp: Az idegen nyelvből MEG LEHET TANULNI dolgokat, de ***AZ*** idegen nyelvet nem lehet. Ez azt jelenti, hogy az ember nem tudhat mindent a nyelvből, vagyis egy eleve tökéletlen végeredményre számíthat bárki, aki nyelvet kezd tanulni. Éppen ezért fontos a célok tisztázása.

Gyakorlatilag a nyelvtanuláskor is szakosodni kell. Olyan ez, mint a szakmai ismeret specializáltsága és az általános ismeretek viszonya. Elvileg! Tkp. minden idegen nyelven kifejezett ismeret SPECIÁLIS, hiszen hiába vannak gondolataink, ha nem tudjuk kifejezni őket. A „társalgási szint”, mint olyan, éppen ezért elérhetetlen szint, mert beszélgetni bármiről lehet.

A szókincs ismerete erősen korlátozza mind a kifejezendő, mind a megérthető gondolatokat. Éppen ezért fontos a szókincset már a kezdetektől maximálisan figyelembe venni (vagyis maximalizálni kell).

Az ember agya persze nem vesz be mindent, és azt sem egyforma mértékben. Ezért kell egyénileg kiválasztott szókincset fejleszteni. A személyesség szempontja így elsőrendű. Módszeresen: A nyelvtanban a „hogyan”-t és a „mivel”-t, a szókincsben a „mit” határozza meg a tanuló.

Az a legjobb, ha az ember pontosan tudja, mit akar megtanulni idegen nyelven. A legjobb módszer az, ha már a kezdetektől információszerzésre is használja a tanuló a nyelvet. Vagyis megint csak az érdeklődésnél vagyunk. Ha valakit érdekelnek dolgok, akkor azokról szívesen olvas, hall, érdeklődik, beszél – akár idegen nyelven is.

Ha van motiváció, akkor van próbálkozás és ismétlés – ami pótolja a „nyelvérzéket”.

Visszatérve Kosztolányi Dezső mondatára: MÉG AZ ANYANYELVŰEK SEM „TUDJÁK” A NYELVET. Ez különösen az angol nyelvre vonatkozik, és különösen a szókincsre.

Az angol a legnagyobb szókincsű nyelv a világon, de csak azért, MERT EZT HASZNÁLJÁK A LEGTÖBBEN.

Egy példa: a szótárakba nem az a szómennyiség kerül be, amit minden anyanyelvi beszélő tud, hanem az, amit MINDANNYIAN HASZNÁLNAK. A szótár nem a nyelvismerő nyelvismeretének egyik vetülete, hanem a NYELVKÖZÖSSÉG ÖSSZ SZÓKINCSÉNEK VETÜLETE.

A nyelv használata a beszélő előképzettségén is múlik, és erősen függ is attól. Ezért van az, hogy a világban tájékozott nyelvtanuló esetleg jobban „szenved" a számára viszonylagosan lassú haladástól, mivel anyanyelvi fogalmazó, kifejezőkészségétől ennek idegen nyelvi változata messze alacsonyabb színvonalú. Sajnos ez mindig is így volt és így is marad.

Természetesen a magas fokú kifejezőkészség csak folyamatosságában veszít az idegen nyelven, és ezért van az, hogy az írásbeliség kedvelői írásban esetleg pontosabban és színesebben (esetenként szívesebben is) fejezik ki magukat, mint szóban, a tanult idegen nyelven.

A kifejezőkészség magas foka ugyanakkor előny is, mivel segít a kifejezésére más-más utakat keresni és találni.

***2.43.* „Aki egy bizonyos koron túl (átlagosan 13-14 év felett) veti bele magát egy új nyelv tengerébe, az egy ponton zátonyra fut. Valószínű, hogy kiejtésén élete végéig érződni fog: nem anyanyelvén beszél. (47. o./1. bek.)**

Ebből a szempontból talán negatív dolog, hogy a legtöbb nyelvvizsgarendszer a kiejtési sajátosságokat teszteli a legkisebb szigorúsággal, azaz pld. a magyar állami nyelvvizsga A, azaz szóbeli részében is csak 5 + vagy – pontot jelent a tökéletes és a teljesen rossz kiejtés.

Tény azonban, hogy a BESZÉD fejlesztése és fejlődése a kiejtésen, ugyanakkor a beszéd felismerésén múlik.

A Lomb Kató által említett 13-14 éves korhatár nem túl pontos, természetesen rengeteg múlik a módszeren. A gyerekek többsége 6-7 éves korban már tökéletesen használja és érti az anyanyelvét, de a rögzülés valójában csak a hormonális érési szakaszban következik be.

Ez szintén adalék lehet abban, hogy már tinédzser kor előtt felnőttnek számítunk, legalábbis az idegen nyelv tanulása tekintetében.

A kiejtés talán azért sem a legfontosabb eleme a beszédnek, mivel erre – az írott formával és a nyelvtannal szemben – nincs olyan hivatalosan fixált forma, amit úgymond „számon lehetne kérni". Nem is beszélve a tájszólásokról!

Az akcentusokkal kapcsolatban egyébként többnyire nagyon toleránsak az emberek, amely tolerancia csak tovább nő, ha egy olyan idegen anyanyelvűvel beszélünk, aki a mi nyelvünket töri.

Érdekes, hogy nehezebben viseljük a számunkra célnyelven beszélő akcentusos beszédét, mint ha a mi nyelvünket próbálják törve használni. Az erős akcentus egyébként önvédelmi eszköz is – felhívja a figyelmet arra, hogy jobban kell figyelni a mondanivalónkra!

Csak a minimális pedagógiai érzékű nyelvtanárok lovagolnak a kiejtési hibákon, aminek semmi köze sincs a várható nyelvi képességekhez!

A lényeg tehát ismét a közlendő kifejezésének folyamatosságán van. A „társalgási cél" nem kedvez ennek, mert folyamatosan beszélni csak arról lehet, ami informatív és csak addig, amíg az informatív. A társalgás viszont nem informatív viszonyt, hanem „barátit" feltételez,

aminek fontos eleme az, hogy a beszéd nem állhat meg benne; a két fél a folyamatos beszéddel és hallgatással, tehát magával a kommunikációval fejezi ki egymáshoz való viszonyát.

Jól ismert az a jelenség, hogy *AHHOZ VONZÓDUNK, AKI KOMMUNIKÁL VELÜNK* – vagyis ahhoz, aki elmond nekünk dolgokat, és aki meghallgat minket. Ha informatív dologról van szó, akkor ez a viszony felerősödik az érintettekben.

Eleinte a beszédszerű hangadás puszta jelzés volt, olyan, mint a rámutatás, vagyis a környezetből kihangsúlyozta azt, ami a szituációhoz kapcsolódott. Olyan sokáig volt ez az egyetlen funkciója, hogy ösztönösen ma is odafigyelünk bárhová, ahol beszédet, a környezetből jól kiemelhető beszédet hallunk. Ez a funkció ma érzelmi állapotunk szabályozója is – magányos emberek ezért hallgatják a rádiót, nézik naphosszat a TV-t.

Vagyis: az életnek nagyon kevés olyan területe van, ahol a mondanivaló kimondott formája, ha tetszik „színezete" a lényeges. Az akcentus nem zavarja, nem rontja a kommunikációt, sőt segíthet felhívni a partner figyelmét arra, hogy jobban figyeljen a tartalomra.

Fura, hogy ha a tinédzserkor küszöbén a kiejtési jellemzők látványosan rögzülnek, akkor ennek befolyásolnia kellene az általános iskolás idegen nyelv oktatás mikéntjét, vagyis elsősorban a kimondott beszédre kellene koncentrálnia. Vagyis, a tananyag nem könyv formájú kellene, hogy legyen, hanem kazetta formájú, és így a gyerekeknek is pld. felvételkészítés kellene, hogy legyen a házi feladata ill. önálló feladata. Ez egyébként nem lenne lehetetlen feladat. Manapság már igen olcsón beszerezhetők az egyéni hordozható magnók, és pld az iskolában lennének elkészíthetők az egyéni feladatok, felvételek, stb. vagy pedig az azok alapján való szóbeli beszámolók!

Ezen a téren nagy adóssága van a nyelvtanároknak – igen, a FONETIKAI JELEKNÉL VAGYUNK. A fonetikai jelek legalább olyan megfejthetetlenek az általános iskolás diákok számára, mint a tanáraik számára pl. a japán írásjelek. Hiába másolják le őket minden angol vagy francia szó után, 4-5 év alatt semmit sem tanulnak meg belőlük. Miért? Mert a tanárok sem használják ki a fonetikai jelekben rejlő óriási lehetőségeket!

A magam részéről elképzelhetőnek tartanék egy csupán fonetikai jeleken alapuló oktatást, amely természetesen csak kiegészítő jellegű lenne, de a hangoztatott tanulásból az írásbeliségre történő átmenet ezeken keresztül történne. Nagy előnye lehetne, hogy így írás útján történhetne a szóbeli felkészülés, és a diák még néma tanulásnál is a pontos kimondott formákat gyakorolná.

Így lehetővé válna az, amit már oly' régóta áhítoznak a tanárok, mégpedig az, hogy az általuk feladott, töméntelen írásbeli feladat a valós nyelvi kompetenciájukat erősítené, és nem csupán latin betűs szóhalmazok írogatása és másolgatása lenne.

Van, aki ellenzi a technikai eszközök otthoni alkalmazását az otthoni tanulásban – de maguk sem tudják miért. Éppen a legdrágább műszaki fejlődés terén fordul ez az ellenkezőjére – amit pl. a gyerekek az iskolában a szövegszerkesztésről megtanulnak az általános iskolában, amire gyakorlatilag fel tudnák használni, már elavul, és általában a számítástechnika az, ahol a diák nagyságrendekkel megelőzheti a tanárait.

A kis fejhallgatós magnók otthoni használata nem mond ellent semminek, sőt, ezzel élesen el is lehetne határolni a többi tárgytól – ami sajnos még mindig nem történt meg.

A tanárok vagy nem, vagy túl keveset használják a magnót. Pedig a Lomb Kató által említett életkorok megkövetelnék, hogy a diákok minél többet hallják és utánozzák a helyes, anyanyelvi beszélők által használt „színes" formát! Sajnos a kiejtést nem képes 1, azaz egy

darab tanár megtanítani 15-30 gyereknek. Az, hogy ő beszél, nem sokat számít. A tanár ugyanis nem ismétel, amit pedig ismétel, az legfeljebb csak pár kifejezésre korlátozódik.

A tanár képes megtanítani egyes hangokat, azok képzését és a begyakorlás helyes módját, de ez a beszédben csak annyit segít, mint a helyesírásban az ABC ismerete – azaz semmit.

Sokkal többet segít, ha a diák az anyanyelvi formát hallja ugyanúgy és nagyon sokszor, és ebből próbálja kialakítani a saját repertoárját. Így élesebbé válik a különbség az anyanyelvhez hasonló és élesen eltérő hangok között, és rávilágít azokra a területekre, ahol többet kell gyakorolni.

Nem tartom helyesnek az idegen nyelv hangzásának „megfelelő színezet" kialakításának merev törekvését, ami kezdődik a kemény mássalhangzók hehezeténél és az anyanyelvben létező magánhangzók fel nem használását is érinti. Le kellene szoknunk arról, hogy tökéletes angolságú, franciaságú és stb. nyelvismeretet akarjunk kialakítani, mivel ez lehetetlen – legalábbis iskolai keretek között. Aki törekszik erre, az igyekezni fog, egyébként viszont kényszerrel, büntetéssel, megszégyenítéssel nem serkentünk senkit az „idegenes" akcentus kialakítására.

Sokat kell hallani a helyes formát – vagyis a fület rá kell hangolni az idegen nyelvre – ahhoz, hogy a „szánk is ráálljon". Ezért értelmetlen dolog a hangok átvétele után pl. a helyes angolság számonkérése. Az agy anyanyelvi formákra beállított reakciója az lesz, hogy ellenáll, azaz kényelmetlen feszültséget kelt a beszélőben – igaz ugyan, hogy ő maga adott utasítást a hangok adott formájú kiadására, a passzív fül és hallás azonban nem tudja felfüggeszteni működését, feszültséggel reagál a helytelen formára.

Olyan érzése támad ilyenkor a beszélőnek, mint annak, aki pl. nyilvánosan ad ki valami speciális, de nem emberi hangot, pl. ugat, nyávog, stb.

A fület tehát bombázni kell az idegen formával, eleinte azért, hogy az anyanyelvre specializált kritikai mechanizmusai gyengüljenek, később pedig azért, hogy amikor már megismerte és megszokta azokat, akkor csiszolja, karban tartsa.

Jól ismert jelenség az, hogy azok a zongorázni tanulók, akik rendszeresen meghallgatják pld. magnón az elsajátítandó művet, azoknak ez könnyebben, simábban megy, mintha csak kottából tanulná.

A nyelvtanulást át kell, hogy szője az idegen nyelv hallgatása: eleinte a megszokás, később a szintfenntartás céljából.

Aki semmi mást nem tesz, csak azt, hogy naponta fél-1 órát hallgat változatos szövegeket, és ezt pld. 1-2 vagy 3 hetente megismétli (úgy értem 2-3 hetente ismétli a folyamatos ciklust), az többet és gyorsabban tanul meg, mintha napi 4-órás kurzusra járna folyamatosan.

A fentiek miatt elsőrendű a **NEXTEP**-ben az állandó, és ciklikusan ismétlődő hangzó anyga (=kazetta, felovasás, stb) hallgatás.

2.44. Ha* „annál nehezebb egy nyelv, minél többet kell vele foglalkozni ahhoz, hogy tudásunk minél jobban simuljon az adott nyelv normáihoz"** ***vagy **„minél kevesebb legyen a megértésben a tévedés, és hiba a reprodukálásban" (47. o./4. bek.),** ***akkor ez azt jelenti, hogy az idegen nyelvi tudás szintje csak abban lehetne 100%, amit megtanultunk, de az anyanyelvi szinthez képest csakis jóval kevesebb lehet.***

Felsőszintnek adott tehát az életkornak megfelelő anyanyelvi szint, a tanulható maximális szintnek a tananyagban foglalt szint, és van az, amit a diák megtanulni képes.

Ezek a szintek elég homályosak és legfeljebb az utolsó tesztelhető – a leadott tananyaghoz képest.

Azt hiszem van szituációs, kommunikációs maximum szint is, vagy elégséges szint. Ez pedig az, ami nem gátolja a kommunikációt. Lehetne ezt „*szituációs szándékérvényesítési*" foknak is nevezni.

Ez azt jelentené, hogy adott helyzetben milyen mértékben tudjuk érvényesíteni szándékunkat. Vagyis elképzelhető maximális kommunikációs tudás is adott helyzetben, minimális célnyelvi forma készség mellett!

Például, amikor egy folyosó elágazásánál megállít minket egy idegen nyelvű és arra kíváncsi, hogy valamit merre talál, akkor egyetlen szó i maximális teljesítményt nyújthat, pl. az irány megadása: „right", „left", vagy egy egyszerű gesztus a megmutatására.

A GPSV ezért hangsúlyozza a szituatív tudást, és ezért koncentrál a személyességen belül arra, hogy maga a tanuló milyen szituációkba kerülhet, és adott helyzetben hogyan viselkedne verbálisan. Ezt pedig csak maga a tanuló tudhatja!

Tkp minden nyelv nehéz, ha azon a tökéletesség a célunk, mint ahogy minden készségszintet követelő, sokszabályos, sokváltozós rendszer használatának ismerete, és jellegében talán a zenéléshez, pld. a zongorázáshoz hasonlít inkább, mint a fizikához vagy a matematikához.

(Ha valaki azzal a szándékkal jelentkezik nálam, hogy a lehető leghamarabb szeretne középfokú vizsgát tenni, akkor mindig azt kérdezem, hogy mennyi idő alatt tudnának saccolásuk szerint zongorázni társaság előtt?)

2.45."(...)szerepelnie kell persze a tanulás CÉLJÁNAK." (47. o./5. bek.)

Nagy örömömre szolgál, hogy Lomb Kató a nyelvek tanulási nehézségét összeveti a tanuló céljaival. Sokak számára éppen azért nehéz az idegen nyelv, mert NINCS CÉLJA AZZAL KAPCSOLATBAN.

Nem valós az az állítás, hogy a nyelvtanulás alakítja a gondolkodást. Éppen annyira alakítja, mint egy autót az átfestés.

A fizika, matematika, irodalom, történelem tanulása valóban alakítja, formálja a gondolkodást, a nyelv azonban csak a gondolkodás kifejezési formáját változtatná – és ha nincsenek gondolataink? A nyelvtanulás csak akkor változtatja a jellemet, ha megbirkózunk a tanulásának a nehézségeivel.

Szóval – annál kevésbé tűnik nehéznek egy nyelv, minél pontosabban körvonalazódott célunk van vele – ami a pontos felhasználási területet is jelenti.

A CÉL ELKÜLÖNÍTENDŐ A VÁGYTÓL. A nyelvtanuláshoz „AKAROM" és „HAJLANDÓ VAGYOK" kell, a „SZERETNÉM" vagy „JÓ LENNE" nem elég.

Sokan nem tudják, hogy tkp. BÁRMI, AMIT IDEGEN NYELVVEL KAPCSOLATBAN ÖNKÉNT TESZÜNK, AZ FEJLESZTI A NYELVTUDÁSUNK. Még a szótárolvasgatás is sokat fejleszthet szókincsünkön, vagy kedvenc filmünk többszöri, figyelmes végignézése. Ebből a szempontból fontos lenne több, választható otthoni feladatot is adni, amik teljesen más jellegűek – ebből egy idő után nemcsak a tanár, hanem a diák is látná, hogy mire van hajlama.

***2.46.* „(...) másik fontos tényező (...): a tanuló anyanyelve és meglévő nyelvi ismeretei. A holland a franciát nehezebbnek fogja találni, mint a németet, mert ez utóbbi az**

anyanyelvével azonos nyelvcsaládhoz tartozik. A vietnami sokkal hamarabb tanulja meg a kínait, mint az olaszt. A két fenti faktor – igény és nyelvi háttér – különben sem választható el egymástól. Ha csak passzív tudás a célunk, az alapvető hasonlóság segít; ha tökéletességre törekszünk, gátol." (48. o./1. bek.)

Sajnos a magyar nyelv tekintetében minden más nyelv teljesen eltérő, így minden apró lépésért „meg kell küzdenünk".

***2.47.* „A tanulás célján és a tanuló nyelvi hátterén túl annál könnyebbnek találunk egy nyelvet, minél általánosabb érvényűek a szabályai a hangtanban, szóképzésben és mondatfűzésben: minél „előrebecsülhetőbb", „átlátszóbb" a nyelv." (48. o./7. bek.)**

Az „általánosabb érvényű szabályok" némiképp szentesítenék a Protonyelv Koncepciót. Tkp. ez mesterségesebben tenné „átlátszóbbá" a nyelvet. Ebben az egyik legfontosabb a RENDHAGYÓSÁG MEGSZÜNTETÉSE – hacsak lehet.

***2.48.* „Szakcikkeket fordítani, szakkifejezéseket megérteni egyébként könnyebb, mint irodalmi szövegeket vagy köznapi szavakat." (54. o./4. bek.)**

Szakcikkek és szakkifejezések esetében az informativitás az, ami az esetleges homályosságnál eligazít, mivel a fordító, tolmács képileg maga elé tudja képzelni azt, amiről tkp. szó van.

Az irodalmi szövegek és köznapi szavak egyrészt mély, metaforikus értelmet is képviselnek, másrészt erőteljes bennük a szituációra való támaszkodás, kihasználva a helyzet valamennyi determinisztikus elemét, nem beszélve a köznyelvi aktualitások maximális figyelembevételéről.

Az irodalmisághoz valóban érdemes a célnyelv kultúráját is ismerni, a köznapiság követéséhez pedig a lehető legszorosabban kell követni a célnyelvű ország pillanatnyi helyzetét, történelmét, gazdaságát, stb.

Ez a lehető legmagasabb, és a halandók számára többnyire elérhetetlen szint.

***2.49.* „Minden ember poliglott! Még aki sohasem lépett ki anyanyelvének keretei közül, az is többféle szinten beszél az anyanyelvén. Tovább megyek: minden ember tolmács is. Állandóan fordít, egyik stílusszintről a másikra. Aszerint, hogy melyiken „ért" a partner, akivel éppen beszél." (55. o./3.-4. bek.)**

Az emberek poliglottságra való „hajlama" abból ered, hogy a gondolatok többféle módon is kifejezhetők és ezekből kedvünk, hajlamunk, a szituáció, a partner szerint válogatunk.

Fontos azonban: AZ IDEGEN NYELVET NEM ANYANYELVI SZINTEN BESZÉLŐTŐL NEM VÁRJÁK EL A STÍLUSOSSÁGOT. Majd akkor várjuk el a külföldiektől a „magyaros magyarságot", ha mi is az ő nyelvüket anyanyelvi szinten beszéljük és használjuk.

A stílusszintek közötti átmenet azonban nem feltétlenül jó hasonlat vagy adalék az egyetemes poliglottság meglétének bizonyítására. Míg ugyanis egy nyelven belül vannak stílusszintek, ezeket csak többnyire a szókincs eltérései és nem pedig a nyelvtan mássága jelenti, míg egyik nyelvet a másiktól alapjában véve a nyelvtana választja el – persze leszűkíthetnénk a kört a magyar és az indoeurópai nyelvek különbözőségére. Tény azonban, hogy pld. a német és az angol között számos lexikai és nyelvtani egybevágás van attól függetlenül, hogy teljesen más tipológiai csoportba sorolják őket (az angol analizáló, míg a német flektáló, azaz hajlító).

De térjünk vissza az egyetemes poliglottsághoz. Mit is jelent ez? Valószínűleg azt, amit a következőképpen írt le: *„minden ember tolmács (...), Állandóan fordít, egyik stílusszintről a*

másikra. Aszerint, hogy melyiken 'ért' a partner, akivel éppen beszél". Ez azt jelenti, hogy a szituációhoz és a beszélgetőpartnerhez igazítja a mondanivalójának formáját. És mindez anyanyelvi beszélőnek szokása. Igaz ugyan, hogy sokan sokféle helyzetbe NEM MERNEK KOMMUNIKÁLNI, de a megszólalástól, „belekeveredéstől" való félelem még nem jelenti azt, hogy nem tudnánk mit mondani.

Manapság óriási mennyiségben és intenzitásban ömlik ránk a verbalizmus minden pillanatban. Az iskolákban sajnos oly' magas fokon űzik ezt, hogy még a leggyakorlatiasabb dologról is előbb kell tudni beszélni, mielőtt még végre tudnánk hajtani. Az emberi kapcsolatok minőségét sokszor – vagy többnyire – azon szokták lemérni, hogy az alkotó felek mennyit kommunikálnak. Sőt, manapság egy szakma betöltéséhez néha többre becsülik a kommunikációs készségek látványos fejlettségét, mint a szakmai ismereteket, stb.

Lehet valaki tanulatlan tuskó, vagy többdiplomás szakember, a kommunikációs készségek mindenkinél meglévő magas szintje olyan általános, hogy már szinte genetikusnak mondható.

A csecsemők leghatékonyabb kommunikációs eszköze a mosoly. Kisgyermekkorban a gőgicsélés, a gagyogás teljesen önérdekű, önálló szórakozás. És még ha nem is olyan egy serdülő, hogy „szereti hallani a saját hangját" és „be nem áll a szája", akkor is többnyire sokat néz TV-t, olvas, stb.

Az emberben tehát olyan parancs a sikeres kommunikációra való törekvés, hogy a tanult nyelvek elsajátítási, pontosabban „szükséges" elsajátítási színvonalát újra kellene gondolnunk. Mivel nálunk is, és szinte mindenhol a (keresztény fehér, európai mintájú) civilizációkban AZ IRODALMI NYELV A NYELVOKTATÁS CÉLJA ÉS IRÁNYA.

Ez pedig hatalmas „baklövés". Valószínűleg onnan ered ez, hogy régebben az idegen nyelv tanulását tkp. a klasszikus irodalmak élvezete tette szükségessé, mind a dráma, mind a tudomány, mind a történelem terén. A latin, a görög stb. nyelvű iratok élvezése és tanulmányozása végett komoly erőfeszítésre volt szükség, hogy ezeket egyáltalán megértsék.

Történt ez pld. Magyarországon addig, amíg pl. ***Károli Gáspár*** lefordította a ***Bibliát***, nagy hazai irodalmáraink pedig a klasszikus irodalom legfontosabb műveit. Ám ők is megrendelésre fordítottak vajon? Meglévő nyelvtudásukra alapozottan kapták a megbízást vagy vállalkoztak pld az Odüsszeia lefordítására oly' módon, hogy a mai napig élvezhető a stílusa? Minden bizonnyal nem. Művészi fordítást csak az tud készíteni, aki maga is élvezi az eredeti művet. Éppen ezért van az, hogy egy téma lelkes rajongói alapvető nyelvtani ismeretek hiányában is pontosan tudnak valamiről beszámolni egy idegen nyelvű leírás alapján pusztán egy szótár segítségével.

Annakidején tehát az irodalom azért volt cél, mert alig volt azokon kívül más is nagyobb terjedelemben hozzáférhető. Miért? Mert az irodalom élvezetéhez legfeljebb élettapasztalatok kellettek, amit az idő általában megad: nehézség és kudarc, élvezet és siker, csipetnyi szenvedéssel és meghurcoltatással ... és kész az irodalmat befogadni képes elme. Sem a földrajzi, sem a tudományos irodalom nem kelhetett ezzel versenyre – a társadalmi berendezkedés mikéntje miatt.

Az irodalmi színvonal megmaradt hát mércének, amely az írásbeliségre helyezi a hangsúlyt – a holt nyelvek mintájára. S így csinál didaktikai szempontból holt nyelvet egy élőből. Még ahol a beszédbeli kommunikáció a lényeg és cél, ott is az irodalmi nyelv normáit vetik fel célnak és alapnak. A kommunikatív szemlélet felvetette ugyan, hogy minden beszédhelyzetnek megvannak a maga sajátos verbális szükségletei, de ... azokat is az irodalmi nyelv mintájára próbálja megtaníttatni.

A nyelvvizsgák is hasonlóan elvétették a célt. A legtöbben ugyanis olyan általános témákról kell beszélni, amikben a vizsgázó ugyan benne él, és bennük tökéletesen eligazodik, de verbálisan soha nem kell azt megjelenítenie. Ez a jelenség egy másik tévedést tükröz – méghozzá azt, hogy egy nyelvet csak az azt „vivő" kultúrából lehet megérteni. Ezért van az, hogy pl. a magyar állami nyelvvizsgára felkészítő könyvek többnyire olyan társalgási alaptémákat mutatnak be, amik tkp. a saját kultúránkat, jelenlegi viszonyainkat mutatják be, amiknek burkolt célja csak az lehet, hogy egy angolul (v. bármilyen idegen nyelven) tudó idegent kalauzolni tudjuk a sajátos magyar környezetben. Minderre azonban nincs általános szükség és igény!

Németné Hock Ildikó: 1000 kérdés 1000 válasz című könyve olyan olvasókönyv, hogy azt a diákok még magyarul sem szívesen olvasnák ki, nemhogy angolul. A benne foglalt nyelvtani és lexikai ismeretek nem kompenzálják azt a bénító unalmat, amit ki tud váltani az egekig szökő redundanciájával.

A diákok persze képesek akarnak lenni az életrevaló kommunikációra, olvasni akarnak ... de nem nagyfokú redundanciával rendelkező dolgokkal kapcsolatban. Sokan azért félnek a nyelvvizsgától, mert ott tkp. az általános anyanyelvi ismereteik idegen nyelvű megfelelőit kérnék tőlük számon, amire természetesen nem képesek.

Mindez azt jelzi, hogy a nyelvoktatást nem a témák minél egyértelműbbé tételével, hanem a személyiség kihangsúlyozásával lehet hatékonnyá tenni.

De az egyetemes poliglottság nem is emiatt fontos, hanem amiatt, hogy ha az ember magas szinten nem is járatos saját anyanyelvének különféle szintjein, akkor is képes az anyanyelvét törő idegennel kommunikálni. Ezért van az, hogy a PROTONYELV KONCEPCIÓ alapvázát az ILLETŐ NYELV ANYANYELVI BESZÉLŐINEK KELL ÖSSZEÁLLÍTANI – hiszen ők annak a megmondhatói, hogy általában mi az a minimum, amit még érthetőnek ítélnének.

***2.50. Többféleképpen lehet azt értelmezni, hogy* „a nyelvérzék nem más, mint 'az ismeretek és készségek fokozatos felhalmozása' "(idézet F.A. Ibragimbekov-tól). (56. o./3. bek.)**

Pontosíthatnánk úgy is, hogy: az előzőleg megtanultak el nem felejtése, vagy emlékezetben tartása. Mert sajnos a hazai közoktatás bizony mindent megad a diákoknak a nyelvből, azok viszont mindent „vissza is adnak". A jelenlegi módszerekkel – vagyis tankönyvekkel – csak akkor érnének célt, ha azokat legalább 4-6x átvennék az adott évben, különböző szempontok szerint, pld. szókincs, kiejtés, nyelvtan, témák, kommunikációs elemzés, önálló felhasználás (ami lehet bármilyen kommentálás – kritika, helyeslés, bővítés, szűkítés, stb.). Vagyis a szükséges munkának csak 10-20%át végzik el az iskolában. Emellett még ott van egy másik szempont: A TANKÖNYV VALÓJÁBAN CSAK KIEGÉSZÍTŐ ANYAG!! A tankönyv bemutatja a szavak, nyelvtan, bizonyos helyzetek 1 megoldásmódját, felhasználását, de mindez általában még ISMERKEDÉSRE SEM ELÉG. Lehet, hogy a diák képes 1-2 hétig felidézni azt, amivel a nyelvórán foglalkoztak, de a 1-2 havonta megírt nagydolgozatokra azoknak már általában 90-95%-át elfelejti, tehát tanulhatja újra az egészet (dolgozat/számonkérés előtt).

A feladatok csak a nyelvtani szerkezet felismerését elősegítik ugyan, de 50-100 feladat elvégzése után sem tudják sokszor, hogy egy adott, a feladatokban szereplő mondatoknál nem nehezebb mondatokban mit – hogyan kellene használnia. Leckénként 2-4 nagyobb, teljes szöveg nem elég az elmélyítésre, sem a gyakorlásra. Ennek a mennyiségnek az 5-10x-ese kellene. Tkp. ez sem megoldhatatlan, és létezik olyan tananyag, amely ezt be is építette a programjába (pl. a ***Streamline***, aminek egyszerűsített nyelvezetű kész könyvsorozata jelent meg).

Szóval a tankönyv igazából bemutató, gyakoroltató segédlet, míg az igazi tanítást, tanulást más anyagok kellene, hogy adják. Olyanok, amik pld. nem széttöredezettek, hanem teljesek, mint pl. a maximum féloldalas tankönyvi szövegek. Elképzelhető egy olyan tanmenet, mely' azon alapszik, hogy a diák választ egy, az ízlését, érdeklődését felkeltő írást, és azt pld. fordítani, olvasni kezdi. A tanár folyamatosan ellenőriz, megadja a hibát, a helyes formát, és jelzi, hogy mit kell nyelvtani segédletből megnézni ill. más anyagokban (ez lehetne a tankönyv!) gyakorolnia (feladatok, pl. a munkafüzet segítségével). Ehhez kellene egy olyan rendszert kidolgozni, amely valamely módon kategorizálná a nyelvtani ismeretek nehézségi fokát és egymásra épülésük „piramisát". Pld. az „*I'm tired 'cos I've been working in the garden all morning.*" mondat nyelvtani elemzésében tkp. a 2. tagmondat a problémás, aminek állítmánya megértéséhez a folyamatos igealak be+-ing, és a befejezett igealak have+III. alak kombinációját kell tudni felismerni. Kell hozzá a 'be', a 'have', az –ing végződés, valamint a III. alak ismerete. Ebből kiindulva a diák maga indulhat előbb le ezen a „piramison" vagy létrán addig, míg meg nem érti a számára legkönnyebbet, majd visszafelé haladva fel képes építeni a szerkezetet, mint most már számára is értelmes egészet.

Vagyis az 1. leckében leadott anyag fokozatosan elfelejtődik, mivel nincs semmi, ami megerősítse vagy a memóriában megtartsa. Az év végén a diák már teljesen elfelejti, hogy év elején miről és mit tanult, holott a fokozatos megerősítések és ismétlések révén éppen azokra kellene a legjobban emlékeznie.

Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy mind az ismétlés, mind a megerősítés hiányzik.

Igaz, mindez pontosan áll a matematika és fizika egymástól elszigetelten oktatott tananyagrészeire.

Azaz x idő elteltével nemcsak az 5. leckére emlékszünk, hanem az 1.-re is.

Ezt akkor érjük el, ha eleve azt tanítjuk a diáknak, amit és ahogyan mondana. Vagyis GPSV-módszerrel.

A tankönyvek bemutató jellegűek. Nem feltétlenül azt és úgy kell tudni, ahogyan abban van. A GPSV mondatai olyanok, amiket az illető „bemagolhat", mivel 10 év múlva is nagyjából ugyanezt és ugyanúgy mondaná el.

Ez pedig ismét csak úgy lehetséges, ha maximálisan figyelembe vesszük a diák személyét és a tartalomra vonatkozóan ő a forrás.

***2.51.* „Az átlagon felüli szómemória, a szókincs gyors megszerzésének képessége a legsűrűbben emlegetett (...) kritérium. Talán azért, mert nyelvtani szabály csak néhány tucat van; ezeket általában 3-4 hónap alatt el lehet sajátítani. A szókincs viszont parttalan tenger. Míg élünk tanuljuk. Azonkívül a grammatika aránylag stabil, a szóhasználat változik. A szó a váltópénz, a nyelvtan a bankó." (56. o./5. bek.)**

A szókincs nem népszerű manapság, pedig lehetne apró ösztönzőkkel serkenteni. Divatosak manapság a fordító és egyéb versenyek, holott ugyanezt a szókincs szempontjából is meg lehetne tenni, sőt tananyag-specializáltan is. Tesztelhető az is, hogy az éves tananyagból valójában mit sajátított el a diák. Ezt leginkább a szókincs terén lehet megtenni. Ha az átlagos tananyagok 1500-2000 lexikai egységét teszteljük, és előzetesen megállapítjuk az átlagos írássebességet, akkor a tapasztalatok alapján kb. 4-5 másodpercet kapunk 1-1 szó írásigényére, így egy óra alatt le lehet íratni 1000 szót, annak idegen nyelvű megfelelőjével, vagy anyanyelvi megfelelője után is le lehet íratni. Vagyis az lehetne a feladat, hogy a diák 1 óra alatt hány szónak képes megadni az idegen nyelvű megfelelőjét.

Vagy például a szótárazási készséget is lehetne tesztelni. Alapfokon megadott szavak szótárazása útján, haladottabb fokon pedig nyelvtanilag egyszerű szerkezetbe helyezett ritka szavakat tartalmazó mondatok fordításával lehetne. Itt az idegen szavakra eső fordítási időt izolálva, átlagot lehet számolni, és aki a legkisebb időt teljesíti, az nyer.

Lehet ezt a feladatot úgy is megadni, hogy a mondat minden nehezebb eleméhez adunk segítséget – ezzel azt szimulálhatnánk, mintha az illető ismerné azokat, és csak a ritka lexikát hagyni ismeretlenként.

A nyelvtan is sokat veszített népszerűségéből, amióta a kommunikatív szemlélet hadat üzent a leíró nyelvtannak. Sajnos egy fontos szempont figyelmen kívül hagyása miatt nemigen foglalkoznak vele: a nyelvtan nem elszigetelt eleme a nyelvnek; NYELVTAN NÉLKÜL NINCS NYELVHELYESSÉG! A csupán helyes formák bemutatása csak akkor hatásos és eredményes, ha kialakítja a „helyesség érzékét", amihez azonban hatalmas mennyiségű inputra van szükség.

Ezt is lehetne tesztelni és versenyeztetni, ahol az a lényeg, hogy nyelvtanilag helyes mondatokat írjanak.

***2.52.* „Az anyanyelvnek (...) a sajátossága irányítja az intonációt akkor is, ha más idiómán szólalunk meg. (Mi magyarok) Hátrányban vagyunk a 'csúszó hangsúlyú' nyelvet beszélőkkel szemben." (57. o./1. bek.)**

Éppen ezért nem olyan fontos a kiejtés pontossága, vagyis az „érthetőség" elégséges szempont lehet, amit persze tetemes audiális gyakorlásnak kell így is megelőznie.

***2.53.* „A nyelvtanban való gyors jártasság megint egy harmadik, speciális adottság. Találkoztam már olyan emberrel, aki elbűvölt 'bennszülötti' hangjaival és hanglejtésével. Csak percek múlva jöttem rá, hogy szókincse maroknyi és hogy elegánsan siklik tovább a legegyszerűbb szóképzési és mondatfűzési szabályok felett is." (57. o./3. bek.)**

Ezt a „speciális adottságot" eredeti nyelvű elemzésekkel lehet hatásosan fejleszteni, olyanokkal, ahol az anyanyelvi formákat elemezzük előbb, majd ezeknek a célnyelvi megfelelőit keressük meg. Pl.

Időnként jól megvagyunk.

Hi	Hm		Á
Főnévből képzett	Melléknévből képzett		T/1, jelen idő
Sometimes we get on well.			
Hi	T/1, személyes névmás	Á	Hm

Ehhez mindenképpen eredeti írásokra van szükség, olyanokra, amit a diák maga választ ki, továbbá anyanyelvről való fordításokra, az anyanyelvi forma elemzését is felhasználva.

***2.54.* „... a foglalkozás időtartama és intenzitása, nem pedig a misztikus nyelvtehetség játssza a döntő szerepet." (59. o./0. bek.)**

Foglalkozás időtartama x intenzitás = eredmény

Pl. 100perc/nap x 30szó/nap

Ehhez szorosan kapcsolódik, a következő rész is: *„... heti 10-12 óra."* (71. o./5. bek.)

Ezzel kapcsolatban meg kellene állapítani bizonyos átlagokat a tanulóra specializálva. Pl. olvasás ideje, szótárazás ideje, írás/másolás ideje, kazetták, stb. – ezek alapján kell meghatározni a szükséges feladatokat. Például:

Tanórák 2x45'	= 1,5 óra
4 óra kazettahallgatás	+4 = 5,5 óra
3 óra olvasás	+3 = 8,5 óra
1 óra fogalmazás	+1 = 9,5 óra
1 óra másolás	+1 = 10,5 óra

A nyelvtehetség meglétét vagy meg nem létét könnyen ellenőrizhetjük, akár egyetlen óra alatt. A nyelvtehetség könnyedén megtanulja azt, ami az iskolában követelmény, de ez itt nem lényeg. A tehetség önállóan képes tanulni és nincs szüksége külső segítségre. Igazán tehetséges tanítványok tehát igazából nincsenek, csak TEHETSÉGES NYELVTANULÓK. Aki tehát egy tanárt keres, az semmiképpen nem tehetséges nyelvtanuló.

Persze a tehetség kérdése a tanárokra is vonatkozik. TEHETSÉGES TANÁR AZ, AKI MEG TUDJA TANÍTANI A DIÁKOT AZ ÖNÁLLÓ MUNKÁRA. Vagyis: képes átadni tehetségét. Tehát, ha nincs motiváció, akkor csak a tehetséges tanár az, aki a tehetséget ki tudja hozni a tanítványból. Sajnos a „tehetségre képes" tanítványok kedvét gyakran elveheti egy tehetségtelen tanár.

Egy képletes hasonlat a tehetség és az intenzitás kérdésével kapcsolatban: Milyenek a tehetséges testépítők, úszók, stb.? Mi a sikerük kulcsa? A szakadatlan munka. A tanár olyan, mint az edző: kitűzi a célt, megadja a szükséges feladatmennyiséget, ellenőrzi azt és megadja a végrehajtás módszerét – a munkát nem őneki kell elvégeznie!

Magánoktatókkal kapcsolatban azt mondhatnánk: „elvárjuk, hogy megdolgoztasson minket a pénzünkért".

A futó minden lépése jelenthet egy-egy elolvasott szót, a body-builder minden egyes mozdulata is, a matematikus és fizikus minden egyes adata és számítási művelete, a kerékpáros minden pedál fordulata lehet 1-1 elolvasott szó, kiszótárazott szó, fogalmazásban felhasznált szó vagy kifejezés.

Tehát a nyelvtanulás is munka, mennyiségében és lépéseiben ugyanolyan, mint bármely más munka.

És aki nem dolgozik, annak nem is jár jutalom/fizetség. Kiadások viszont mindig vannak, ami azt jelenti, hogy az ember folyamatosan veszít megszerzett képességei fokából és minőségéből. Tehát, ha nem dolgozunk a megszerzett képességeiken, vagyis ha nem tanulunk folyamatosan vagy gyakoroljuk azt, akkor az folyamatosan satnyulni fog.

2.55. „Az anyanyelvén beszélni kezdő gyerek, az idegen nyelvvel barátkozó felnőtt olyan szavakat és mondatokat is képes formálni, amilyenekkel az életben még sohasem találkozott. Mi teszi lehetővé, hogy ilyen alkotó módon tudjon bánni meglévő ismereteivel – a nyersanyagával? A nyelv mintarendszerének felismerése és alkalmazása." (59. o/2+3. bek.)

A nyelv mintarendszerének felismerése és alkalmazása akkor valós lehetőség, ha az illető minta felidéződik és alkalmazni is tudja a diák. Ebből a szempontból a diák számára egyrészt – főleg eleinte – a maga számára nagymértékben redundáns mondatokat kell megismernie, amik hosszútávon igazak.

Lehet azonnal is, de ajánlatos később betanulni informatív mondatokat, tehát olyasmiket, amikre a diák egyébként is kíváncsi.

Csak az marad meg az emlékezetben, ami a személyiség részévé tud válni: Vagy mély benyomások vagy a kíváncsiság által megalapozottan.

Tévedés azt hinni, hogy az ember azt tudja, amit megtanult, mivel azt is tudja, AMIT A MEGTANULTAKBÓL KÉPES LESZŰRNI. A nyelvtanulás eredménye nem a memóriából kerül elő, hanem a készségekből. A memorizálás ugyanis csak „beteszi" a nyelvet a memóriába, de a fogalmazás és a használat az, ami „kihozza". Ezért lehet azt mondani, hogy „aki tudja, az csinálja".

A tudás a nyelv esetében használni tudást jelent. Ha az ember ki tudja fejezni egyszerű szándékait egy adott szituációhoz alkalmazkodva, akkor később saját gondolatait is ki tudja majd fejezni.

2.56. „a 'nyelvtehetség' nem szellem, hanem jellem kérdése." (60. o./1. bek.)

A nyelvtehetséggel kapcsolatban a jellem annyiban fontos szempont, hogy az anyanyelvét még a legostobább átlagember is képes megtanulni. Sajnos a közfelfogás az, hogy a gyerekeknek a szülők tanítják meg az anyanyelvét, holott ez nem így van. A gyermek maga tanulja meg az anyanyelvet is, méghozzá úgy, hogy az veszi körül nap-mint-nap, és ő csak „felveszi", igaz így 5-6 év is beletelik. És még ekkor is csak a továbblépésre elegendő a tudása, amiben még semmi sincs az írott nyelvből, olvasásból stb.

A jellem annyiban fontos ebben az életkorban, hogy ilyenkor még ösztönös erők hajtanak a gyakori próbálgatás, kísérlet, a képességek produkálása felé. Ez pedig az életbemaradási ösztönből táplálkozik. Ilyenkor nem számít, hogy a környezet mit mond, hogyan reagál, stb. A gyermek ekkor még „gyengén" fejlett szocializációs szintje még előnyt jelent.

A felnőttek esetében is ilyen környezet kialakítására lenne szükség. A beszéd-gyakorlás terén igen erős gátlások hatnak egyrészt az anyanyelv erőteljes gátló hatása miatt, másrészt a hibák elkövetésére való nagyobb érzékenység miatt.

Sokat segíthet itt a *vakgyakorlás*. A beszélő felnőtt önkéntelenül is erősen reagál a beszélgetőpartnere nemverbális, metakommunikatív jeleire, így hasznos lehet ezek kikapcsolására. Az ember sokkal bátrabb, ha ő is, és a beszélgetőpartnere is csak, mint „hangok" vannak jelen. Nem a szemek bekötésére, és nem is egy maximálisan elsötétített szobára kell ilyenkor gondolni, hanem arra, hogy egyszerűen fordítsunk hátat egymásnak – pl. kerek asztal körül ülve mindenki ülhet az asztalnak háttal.

Ilyen és ehhez hasonló „személyiség", „személyes jelenlét" kikapcsoló technikákkal elő lehet segíteni a csoportban általában fokozottan „beduguló" tanulóknál a nagyobb kommunikációs hajlandóságot.

2.57. „az önbizalom minden szellemi tevékenység sikerének előfeltétele" (60. o./2. bek.)

Ha „az önbizalom minden szellemi tevékenység sikerének előfeltétele", akkor a diáknál az önbizalom kialakításának előfeltétele az önálló munka gerjesztése lehet.

Hogyan lehet létrehozni a „bizalmas" vagy „önbizalmas" légkört? Mi az *önbizalom*? *„az a tulajdonság, hogy valaki bízik saját képességeiben" (M.É.K.)* Sajnos, amikor valaki tanulni kezd, akkor még semmiféle képessége nincsen az idegen nyelven, így elméletileg nincs is miben bíznia.

Arra kell tehát építeni, amit a diák már tud. Éppen ezért van létjogosultsága a GPSV-nek. A GPSV-ben a diák a tartalom szolgáltatója, amit a tanár ölt idegen nyelvű formába, és azt kell memorizálnia a diáknak. Amikor a formalitás lép az előtérbe, akkor kapja a diák a már ismert kérdéseket és neki a saját, betanult, valós válaszát kell rá visszamondania. Ez tkp. nagyon hasonlít az anyanyelvtanulására, mivel a gyerek eleinte a helyzethez már korábban betanult formát ismétli – persze ekkor neki még a fogalmak kialakításával is meg kell küzdenie. Így a felnőtti és a gyermeki anyanyelv és idegen nyelv tanulásra nagyon hasonlóvá válik, ahol a gyermek a fogalmak kialakulatlanságával a felnőtt pedig a formai mássággal birkózik.

A gyermek minden további nélkül megtanulja egy életre az „üdítő" szót, de a valós értelme homályos lehet a számára még jó sokáig, a felnőtt pedig sokáig birkózhat ennek az idegen nyelvű megfelelőjével, ami pl. angolul „refresher" (rifreső). De a „víz" is nyújthat problémát: a WATER (uóthő) szóban ugyanis nincs olyan kimondott hang, amely azonos lenne bármelyik leírt betűjével, amit magyar tudással előjelezhetnénk: a w-t (u)-nak, az a-t (ó)-nak, az er-t (ő)-nek ejtik, a t-hangot pedig egyes angol nyelvjárások olyan erős hehezettel ejtik, hogy az sokszor egyáltalán nem, vagy csak alig hasonlít a mi kemény (t)-nkhez. Aztán ott vannak a hasonló alakú, de mindenben eltérő szavak: weather, whether, stb.

A GPSV-ben tehát a tanuló személyére alapozott tartalomra építéssel idézi elő az önbizalmat és nyitottságot, ami annyira szükséges a tanulás sikeréhez

***2.58.* „A nyelvek közötti extrapolálás (legalábbis a passzív megértésben) annál sikeresebb lesz, minél közelebb áll az új nyelv a régihez. A nyelven belőli interpolálás akkor, ha olyan nyelvről van szó, amit a könnyűség-nehézség listával kapcsolatban „átlátszónak" neveztem. Az ilyen nyelveket viszonylag kevés szabály tartja kordásban és a helyes formának előrebecsülhetősége („prediktabilitása") igen nagy." (60. o./3. bek.)**

A Protonyelv Koncepció az extrapolálás kialakításában játszhat fontos szerepet. Az eredeti szövegeket egy *„protozált"* változatban lehet előbb a tanulók elé tárni, amit azok egy szótár segítségével könnyedén lefordíthatnak, megérthetnek, és azután az eredeti, csorbítatlan szöveget láthatnák, hogyan finomítja a formát a pontos nyelvhasználat. Az eredeti szöveget előbb tegyük formájára nézve „átlátszóvá"!

***2.59.* „Minthogy a 'természetes' nyelvek közül egyik sem maradéktalanul prediktábilis, gyerek is, felnőtt is tévedhet." (60. o./4. bek.)**

A gyermek az interpolálásban szerez jártasságot az anyanyelv tanulásakor, a felnőttnek pedig előbb meg kell küzdenie az extrapolálás állandóan összezavaró hatásaival. A felnőtt csak akkor lesz képes az idegen nyelven interpolálásra, ha már tetemes mennyiségű INPUTot kapott, lexikális és textuális ismeretei óriásiak.

***2.60.* „... egy olyan nyelvtanulási módszerről szeretnék beszámolni, aminek külföldön sok híve akad. Ez a módszer HOSSZÚ HÓNAPOKON ÁT HALLGATÁSRA KORLÁTOZZA A TANULÓ SZEREPÉT. Az érvek között az anyanyelv tanulásával való analógiára is hivatkoznak. A gyerek is sokkal előbb válik a nyelv befogadójává, mint produkálójává." (61. o./3. bek.)**

Magyarországon és sok más nemzetnél ez a módszer azért nem népszerű, mert a hallgatást, a szótlanságot errefelé passzivitásnak tekintik. Paradox dolog ez, mivel a tanárok többsége azért hagy fel a mesterségével, mert semmiféle figyelmet nem kap, ami többnyire a diákok zajongásából, vagy a képességeik hiányából fakadó tétlenségből ered.

Tény, hogy a hallgatás olyan, sokszor külső jel nélküli tevékenység, amit nehéz ellenőrizni. Pedig erre nagyobb szükség van a nyelvnél, mint bárhol máshol. Sajnos a gyerekek nehezen tolerálják ezt a másságot, és a többi órán működő visszafogottság szelepei itt kiengednek. A nagy probléma az, hogyan akadályozzuk meg a gondolatok elkalandozását? Hogyan irányítsuk a figyelmet a formára?

A nyelvtanulás célja a forma, míg a figyelmet csak a tartalommal lehet csak lekötni. Sajnos a mai tananyagokkal kapcsolatban nem lehet azt elmondani, hogy önálló tanulásra is alkalmasak lennének, az „édeni" nyelvtanulás tehát az iskolára korlátozódik.

Csoportoknál is lehet azonban olyan helyzeteket teremteni, ahol jól lehet nyelvet tanulni.

A formát kihangsúlyozó tanulásnál, ahol van a tartalom, ami ismert, és van a szerkezeti és a fonológiai forma. Ezeket önmagukban kellene gyakorolni. Például a kiejtést a többi nyelvi elemet kizáróan, csak kiejtési gyakorlatokkal (ahol persze személyes mondatokra vagy klisékre gondolok); a szerkezeti felépítést előbb elemzések megismerésével, anyanyelvről célnyelvre való írásbeli fordítással (ismét csak személyes mondatok alapján), stb.

A nyelvtanulás azért megy csak olyan nyögvenyelősen, ahogy megy, mert több eltérő jellegű feladatot kellene az agynak egy időben végrehajtania, amit nem képes. Gondoljunk csak bármilyen komplexebb tevékenységre, amit megtanultunk – hány lényegtelen apróságnak tűnő dolgot kell megtanulni a lényegi mozzanatok előtt? Az úszás is sokkal több, mint a vízben haladás céljára végzett mozdulatsor – csak bele kell nézni egy úszásoktató könyvbe és ott figyelemmel lehet kísérni, hogy mennyi úszástól független feladat van, ami végül vízbiztossá teszi az embert.[10]

Sajnos a mai könyvek ugyan elkülönítik egymástól a listening, speaking, reading, writing képességekkel foglalkozó tananyagrészeket, de a tapasztalat azt mutatja, hogy még ez sem elég. Még ez is túl komplexnek tűnik, mivel még így is egyszerre kell mind a tartalomra, mind a formára koncentrálni.

Vagyis még ezt is jobban fel kell szabdalni!

Talán sokkal életképesebb lenne a *passzív* és az *aktív* idegen nyelvi „munka" megkülönböztetése; és meg kell változtatni az arányok, vagyis az aktív produkció csak töredéke kellene, hogy legyen a passzívnak. Így nőne a passzív befogadás hatékonysága, és az aktív produkció is biztosabb alapokon nyugodna.

A NYELVTUDÁS ÉS PRODUKCIÓ SZOKÁS, ÉS NEM FELFOGÁS, LOGIKA DOLGA. Vagyis hiába ért meg valaki egy formát, az még nem jelenti azt, hogy aktívan használni is tudja.

Sokszor felmerül a kérdés, hogy mi a fontosabb: az idegen nyelv leíró nyelvtana, vagy az anyanyelvvel való kontrasztivitás elemzése?

A válasz kérdéses, de úgy tűnik, hogy míg a leíró nyelvtan pontosabb képet ad a nyelvről, addig a kontrasztok elemzése hatékonyabb lehet a tanulásban.

A leíró nyelvtan magából a nyelvből, a mi esetünkben a célnyelvből indul ki. Ilyenkor azonban olyan érzése támad még egy haladónak is, akit ismeretlen közegbe dobnak be; mint annak, aki nem tud úszni, és a mélyvízbe dobják.

A „szuperpontos" leíró megközelítésnek az a problémája, hogy a diákok magát az anyanyelv nyelvtanát sem nem szeretik, sem nem értik. Pedig a célnyelvi formalizmust leíró nyelv tkp. az anyanyelvet leíró nyelven (nyelvezeten?) alapulna. Ez így tehát nem járható út.

[10] (A nyelv előtt az úszás és a vízbiztonság volt az, amit autodidakta úton szereztem meg!)

Praktikusabbak vagyunk akkor, ha NEM NYELVÉSZT AKARUNK CSINÁLNI A DIÁKBÓL, HANEM NYELVTANULÓT. Sajnos megint csak egyszerre akarjuk azt, hogy használja, és azt is, hogy megértse a nyelvet, jelentésben, formalizmusban, stb.

Ez pedig nem megy. Vagyis mehet, de csak bőséges INPUT birtokában. Hiszen a *nyelvtannal* csak akkor kezd megismerkedni a gyerek, amikor már tökéletesen beszéli az anyanyelvét.

A kontrasztokra való támaszkodás egyszerű összehasonlítást jelent, eleve a célnyelv és annak értelmi, formai és anyanyelvi megfelelői között.

Sokan kifogásolják az anyanyelv bekapcsolását az idegen nyelv tanításába, de ezek többnyire vagy vakon követnek bizonyos mélyebben nem ismert elveket és divatokat, vagy pedig már elfelejtették, hogy ők maguk hogyan tanulták az általuk ismert, használt idegen nyelvet.

Sokszor hangoztatom, hogy az idegen nyelv tanárokkal az a baj, hogy ők már tudják a nyelvet, így fogalmuk sincs arról, hogy annak tanulása milyen nehézségeket okozhat. A számukra már készségszinten ismert anyag teljesen egyértelműnek tűnik, így ők kevésbé érzékenyek a „leülepedés" igényére, ami feltétlenül szükséges ahhoz, hogy tartós eredményeket érjünk el.

***2.61.* „Az általam javasolt, olvasásra, rádióhallgatásra alapozott tanulás nem áll ellentétben ezzel az oktatási iránnyal. Utóbbi is a nyelvi jelenségekkel való sűrű találkozást segíti elő, csak kevésbé alkalmazkodik a tényleges lehetőségekhez, korunk realitásához. A „csak-hallgatásnak" a Szovjetunióban (1983!) és Amerikában használt módszere iskolák és tanfolyamok számára készült; főfoglalkozású tanulóknak való." (61. o./5. bek.)**

Az, amit Lomb Kató javasol, azt maga is kipróbálta, azaz maga is így tanult és gyakorolt. Tkp. ez csak a fő vonala a tanulásnak, aminek módját jelen könyve 95. o./2.-3.-4.-5. Bekezdéseiben és a 96. o./1.-2.-3.-4.-5.-6. bekezdéseiben írja le.

Az olvasás az írásbeliség, a rádióhallgatás pedig a szóbeliség oldalát gyakoroltatja, ami kielégítő a valós nyelvhasználat legfontosabb formáiban – persze ne felejtsük el azt, hogy ő maga 5 nyelven volt szinkrontolmács, ami a nyelvismeret egyik legmagasabb foka. És persze azt sem, hogy ezenkívül még 11 nyelvet ismert magas szinten. Ezekkel kapcsolatban hangsúlyozza ki azt, hogy a korábban említett „csak-hallgatás" módszer „főfoglalkozású tanulóknak való".

Hát igen – az iskolát általában az általános ismeretek megszerzésére tartják alkalmasnak akár általános, akár szakiskoláról van szó. Ez erősen vonatkozna a nyelvre is – de csak vonatkozna. Igaz, felmerül az örök kérdés: vajon az, amit az iskolában követelnek az 1. megtanulható-e, és 2. elegendő-e? És válaszolhatunk is rá: 1: megtanulható, de 2: semmiféleképpen nem elegendő.

Míg a többi tantárgy az intellektust és a memóriát terheli, addig a nyelv ezek mellett harcolni kénytelen a már beidegzett készségeinkkel, és így gyakorlatilag olyan, mintha „ellenszélben" kellene kártyavárat építeni.

Maga a szómemorizálás, az idegen nyelvű olvasási készség, a hallás utáni értés, és az íráskészség, nem beszélve a szóbeli kifejezőkészség megszerzéséről ... mindezek maguk is bőségesen kitesznek akkora „munkát", mint amennyi 1-1 tantárgynál kell a jó eredményekhez. Vagyis ezek szerint a nyelv más tantárgyakhoz hasonló jó eredményeiért kb. 4x-es energiát, időt stb. kellene bevetni. A heti 2-3 óra helyett 8-12 óra, iskolai óra kellene ahhoz, hogy a diákok megközelítsék a más tantárgyhoz hasonló átlagokat.

8 tanítási óra 50-60%-át teszi ki annak, ami eredményre vezet, vagyis még 4-6 órányi önálló feladat is kellene (amire tökéletesen megfelelne 2-3 célnyelvű film megtekintése is); 12 tanítási óra után még mindig plusz 2-3 óra önálló munka kellene.

Sajnos manapság már nem maga az iskolázottság az, ami presztízst, vagy érvényesülési lehetőséget jelent, mivel manapság a nagyfokú specializálódás és a versenyszellem miatt kihalt a régi jól bevált és kitűnően működő „betanítási" rendszer – manapság speciális készségeket várnak el, még akkor is, ha azokat csak helyben lehet igazából elsajátítani. Így a nyelvet kitűnően lehetne az önmegvalósítás eszközévé tenni, vagyis a diák kezébe adni a témaválasztás lehetőségét. Vagyis a diák maga döntheti el mit olvas, mit néz, miről beszél vagy ír, mit tanul az idegen nyelven.

Ezen a téren a lemaradásunk csak évszázadokban mérhető. Ma már nem a célnyelv eredeti kultúrájának, életközösségének, földrajzának, gazdaságának a megismerésére a fő követelmény a való életben, hanem egy olyan mentalitás kiaknázása, ami az egykori vándorlegényeket jellemezte, akik több éves, több országban való tanulás után idehaza gyakorolhatták és kamatoztathatták a „külhonban" szerzett ismereteiket.

De ott is mi volt a legfőbb hatóerő? Nem a nyelv, hanem valami más, amit idegen nyelv ismeretében könnyebben megszerezhettek. És persze lelkesedés, no meg személyes célok.

Ilyen viszonyokat persze nem lehet az iskolákban reprodukálni – a személyesség elemének bevezetésével azonban hasonló helyzetet teremthetünk.

Mindenkinek önmaga a legkedvesebb témája – a tizenéveseknek pedig különösen! Ezt a sajátosságot sajnálatosan mellőzik a nyelvtanítás megtervezésénél. Az anyanyelvi irodalom tanulása a nyelvi kifejezés-kultúrát emeli, a nyelvtan annak pontosságát finomítaná. Sajnos a diák önálló véleménye a legtöbbször elsikkad, vagyis mellőzik, pedig ha a fontos dolgokban nem fejezheti ki saját gondolatait, akkor ezáltal mintegy „befagyasztják" kreativitását. Pedig az emberiség a kreativitás által jutott és jut előbbre; a hagyományok ápolása a pillanatnyi állapotokat rögzítik – akár jók, akár rosszak valamiben. A kreativitást pedig leginkább a szabad gondolkodás és annak kifejeződése segíti a – persze képzéssel együtt.

Tkp. a kommunikációképes nyelvhasználat is kreativitás, tehát minden, ami gátolja a nyelvtanulás folyamán a kreativitást, az gátolja a kommunikációképes nyelvhasználat kialakulását is. Igaz – csak ha nincs óriási adag ambíció és motiváció a tanulókban (de ez eléggé ritka eset szokott lenni).

Sajnos az iskolai nyelvoktatás még a reáltantárgyaknál is sekélyesebb. Még egy fizika példa megoldása is érdekesebb lehet egy nyelvtani feladat megoldásánál, és sokszor még a matematika is kisebb kihívásnak tűnik, mint a nyelvi feladat. Miért?

A matematikában és a fizikában a valóság determinálja a probléma megoldásának eszközeit, a nyelvi feladatoknál azonban úgy tűnik, mintha önnön valónkat kellene megerőszakolni – a verbális világ kreatív, annak megmerevítése gátlólag hat és a legkevésbé sem lelkesít.

Sajnos a „kreatív" feladatok sem érdekesek – vagy elképesztően redundáns vagy ismeretlen, vagy teljesen érdektelen dolgokról szólnak.

A kreativitás olyan téma, ami nem szerepel a nyelvtanár-képzésben, még olyan formában sem, mint az előbb említett kreatív nyelvhasználat – mivel maga a nyelvhasználat is a kreativitás megtestesülése, annak egyik formája. A kreativitás a szabadságból táplálkozik, no meg a lehetőségek közüli választási szabadságból – éppen ezért kudarcra ítéltetett minden személyességet nélkülöző nyelvoktatási forma.

***2.62.* „A felnőtt tanulót a kora, állása, pozíciója, presztízse is sokszor alkalmatlanná teszi a leckét magoló, hibák miatt pironkodott, osztályzatokért és vizsgaeredményekért drukkoló diák szerepére. Dolgozó nőnek, férfinak jobban testére szabták a könyvekkel, rádióval, nemsokára talán már videokazettával való kötetlen foglalkozást. Egyrészt, mert ez saját időbeosztáshoz idomítható, másrészt, mert segít elkerülni a gátlásokat. Nem teszi félszeggé az a tudat, hogy esetleg olyanok előtt blamálja magát, akiknél korban, rangban idősebb." (62. o./2. bek.)**

Sok diáknak, különösen a felnőtteknek az a problémája, hogy míg ők partnert remélnek a tanár személyében – ami serkentené a tanulás iránti motivációjukat – ezt az „érzést" nem kapják meg, mivel tudják, hogy pld. a tankönyv, a munkafüzet, a kazetták anyagát a tanár már jól ismeri, esetleg betéve tudja már.

Azaz nincs meg a tanár és a diák között a „partnerség" érzete. Sajnos eddig még nem alkottak olyan tananyagot, amelyet tömegesen is személyessé lehetne tenni. Eddig még nem. Éppen ezért fontos a saját időbeosztáshoz idomítható anyagok kiadása, amikben a programozottság olyan apró lépésekkel képes operálni, ami nem zavarja össze a tanulót.

Ezekben vagy állandó visszautalásokat kell tenni, vagy pedig minden lépésnél teljes magyarázatokat kell adni.

Ilyen jellegű lehet egy olyan szövegfeldolgozás, ahol minden mondat pontosan meg van magyarázva, és csak a kimerítő magyarázat után következik a következő mondat. Persze mindezt egy eredeti szövegen végezzük el. Ezt egyébként bármelyik tananyaggal is meg lehetne tenni.

***2.63.* „Az én módszeremben rejlő 'lappangási idő' tartamában körülbelül azoknak a hónapoknak felel meg, amelyek alatt a gyerek eljut az egyszerű, tagolt beszéd produkciójáig. Ezalatt magáévá teszi, saját testére szabja a felnőttektől átvett ismereteket. Szellemi képességeinket megfelelő szinten elemez és behelyettesít; téved és eltalál." (62. o./3. bek.)**

Lomb Kató itt olyasmire hívja fel a figyelmet, amire én, mint „ülepedési" időre utaltam. Ő ezt – gondolom ugyanazt a jelenséget – „lappangási időnek" nevezi. Gyermekeknél ez az idő a 2. életévnél kezdődik, de legalább a 7. életévig hibákkal terhelt a gyerek beszéde. Tehát a lappangási idő is csak azt jelezné, hogy kialakult az aktív beszédprodukció, nem pedig azt, hogy a kifejezőkészség is kifejlődött a végsőkig. Tehát bárki, aki felnőtt korban kezd a tanult idegennyelvi aktív kommunikációba, a két leggyakoribb kérdése ez lesz (vagyis teljes természetességgel ez kellene, hogy legyen): a „Nem értem", és a „Hogy mondják azt, hogy ...?"

***2.64.* „Nemcsak az (anya)nyelv tanulására, de minden más szellemi tevékenységre is áll a szabály, amit Piaget, francia pszichológus így fogalmazott meg: 'Amit megengedünk a gyerekeknek, hogy maga fedezzen fel, az marad meg benne egész életre.' " 62. o./4. bek.**

A „szabályok egyéni felismerése"-módszer, úgy gondolom, csak erősen kihangsúlyozott és egyértelmű körülmények között működik.

Azt is mondhatnánk, hogy ennek a tanulási folyamatnak a lényege a STATISZTIKA!

A statisztika egyik első számú törvénye/sajátossága pedig az, hogy a statisztika a nagy számok világa, vagyis: a lehető legnagyobb adatmennyiség birtokában lehet ÉRDEMI ÖSSZEFÜGÉSEKET LEVONNI. Vagyis: kellően nagy számú esetből lehet csak statisztikai alapon érvényes következtetést levonni. 5-6 esetből nem érdemes és nem is lehet %-os értekezést folytatni, ugyanígy egyetlen, vagy egy tucat példából sem lehet elvárni, hogy biztos szabályt alkosson. Sajnos a nyelvtanárok azt hiszik, hogy pusztán a szerkezet felismerése,

vagy annak szintetikus alakjának ismerete már teljes tudást jelent. Olyan követelmény ez, mintha a H_2O képlettel mindent elmondtunk volna a vízről.

A be+III. alak csak a szenvedő szerkezet formáját mutatja be, de semmit sem mond annak angol nyelvben betöltött funkciójáról. Sajnos a nyelvtani formák sokszor keveset árulnak el a szövegkörnyezet rájuk gyakorolt hatásáról. Pláne keveset arról, hogy a szituáció miért igényli pont annak a formának a használatát.

Mit lehet ebből leszűrni? Azt, hogy az elszigetelt mondatok sokszor nem mondanak semmit arról a szituációról, ahol pont azokra a szerkezetekre lenne szükség. Vagyis: a nyelvtani szerkezetek szükségességét csakis a tisztázott szituációból lehet levezetni. Szituációkból, méghozzá több tucatból. Ezekben az esetekben nyugodtan lehetne magyar fordítást adni, nem lenne szükség „titkolózásra".

100 jól megszerkesztett szituáció hasznosabb, mint 100x elmondatni a be+ -ing szerkezetet. A szerkezet egyébként is egy szintetikus dolog – éppen úgy, mint az egész nyelvtan is. A szintézis kivonás – a nyelvtani ismereteket is így lehetne és kellene megszerezni: a nagyszámú példából kivonva a speciális kifejezésmódokat. Ebben az esetben nem egy elvont kifejezéshez kapcsolunk egy szerkezetet, tehát nem azt memorizáljuk, hogy a present perfect szerkezete have + III. alak, hanem azt, hogy milyen időbeli viszonyoknál használjuk a have + III. alakot.

Piaget valószínűleg nem bonyolult szemantikai problémák felismerésére gondolt itt, hanem egyszerű, ok-okozati összefüggésekre, jelenségek összekapcsolására, stb. Sajnos a nyelv nem egyszerű a+b=c eseménysor, így az elsajátítása sem mehet úgymond „programsorról-programsorra".

A gyermeki nyelvtanulás tkp. a GPSV módszer szélsőséges esete, ahol a verbális hallható, olvasható, kimondható dolgok mind a gyermek életének részévé válnak, figyelemmel kísérik stb. Vagyis a gyermek nyelvtanulására ugyanaz jellemző, a mi a GPSV-re is, vagyis SZEMÉLYES és SZITUATÍV.

Ha ezt a manapság használt anyagokra alkalmazzuk, akkor azt látjuk, hogy csak akkor valósulna ez meg, ha az anyagok minden részét a diáknak a maga életére, személyére vonatkozóan stb. kellene alakítania. Lehetetlen lenne ez? Nem! Sőt!

Ha az lenne a cél, hogy az egyéni mondanivalót tanulja meg az ember, akkor minden egyes diák nem csak a saját produkciójából tudna meríteni, hanem a többiekéből is bőségesen részesülne, hiszen ismeri őket! Így nemcsak 1-2 példát látna, hallana valamire, hanem akár 20-at is – az osztály vagy a csoport nagyságától függően.

És így élvezetes lenne a nyelvóra is, mert ezekre reagálhatnának is – amiben szintén nem lenne semmiféle tartami vagy stílusbeli megkötöttség!

Ebben az esetben is lehet szó a formai szabályok tanulmányozásáról – csak rögzíteni kell mindent, ami elhangzik. Később boncolgatva ezeket a kijelentéseket felidézzük vele a szándékot, a szituációt, esetleg érzelmet vagy indulatot – vagyis ÉLŐ MONDATOT tanulmányozunk, nem pedig a forma kedvéért eszkábált, értelmes, de halott mondatot!

Gyakorlatilag azt is mondhatnánk a diákoknak kb. féléves társalgatás után, hogy „Rendben. Nézzük most meg közelebbről, hogy mennyire változatos a társaság stílusa." És lehet statisztikákat gyártani arról, milyen gyakoriak az egyes igeidők, igék, főnevek, stb. Pld. mindenki azt kapná feladatnak, hogy a meglévő anyagban kutasson egy-egy spéci forma után. Van aki a –ly végű határozószavakat kapja, van aki az összehasonlító szerkezeteket, van aki a folyamatos jelent, stb. és ezekről a csoport előtt tartanak beszámolót. Esetleg következtetéseket is lehet levonni arról, hogy ki és hogyan használja a nyelvet – és ne feledjük el, hogy

itt tkp az anyanyelvi kommunikációs kompetenciánkat visszük át az idegen nyelvre, és csak azután fogunk hozzá a formai elemzéshez, ha már produkáltuk vagy megtanultuk azokat.

Mindezt a fiatalabb korosztályoknál is meg lehet tenni, de ott sokkal több oldalról kell a személyességet asszociáltatni. Pld. mindenki mondhat egy szót az anyanyelvén, amit a tanár „bemutat" – kimondja, begyakoroltatja, leírja. Egy 20 fős csoportnál ez személyenként csak 1, de összesen 20 szó, tele személyes indíttatásokkal. Aztán megkérdezhetjük, hogy miért ezt választották – mire elmondanak egy csomó dolgot. Ebből kiragadhatunk egy tipikus jelzőt, stb. és hozzáilleszthetjük az eredeti szóhoz. Ennél, de már az első lépéstől is ösztönözhetjük a csoport többi tagját arra, hogy kommentálják a szavakat, szerintük miért ezt választották, stb. (vagy hogy ők miért nem.). Ezután a tipikus szókapcsolatot helyeztessük bele a gyerekkel egy olyan egyszerű kijelentésbe, ami személyes, vagyis pl. kiköthetjük, hogy az „én" szó szerepeljen benne, és „nem lehet hazugság". Erre megszületnek a mondatok. 20 gyerekkel ez 20 mondat, személyes és valós, és ami fontos: tkp. a diák mondta.

A következő alkalommal pld. mindenki megkap egy cetlin egy mondatot, ami nem az ő mondata, és így ezekkel különféle gyakorlatok is végezhetők: pld, „Kié?", „Szerinted miért ez a mondata?", „Miért jellemző, miért nem?", „Te mit mondtál volna azzal a szóval?", stb. Így a 20 alapmondatból ismét született 20 mondat. A tanítás 35 hete alatt így, heti 1 órában akár 35x20=700 mondatot is lehet kreálni. Igaz, mindenki csak 35 mondatot kellett, hogy megtanuljon, de 665 mondatot hallott, amiket személyhez, jellemhez, szituációhoz, érzelemhez, időponthoz, stb. tud kötni.

Az ilyen személyes töltetű anyagok szinte belevésődnek a gyerek emlékezetébe, és nem csak „felkenődnek", mint a hagyományos tananyagok „redundancia-turbó"-jellegű témái, amiket tizedannyi idő alatt is el lehetne sajátítani, akár hibásan is, mivel azok általában egyértelmű helyzetek KÍSÉRŐSZÖVEGEI – kommunikálni azonban nemigen lehet velük.

A másik fontos pontja a szabályfelismerésnek, hogy a pontos forma használatának más szabályai vannak, mint a sikeres kommunikációnak. Erre jó módszer lehet pld. egy olyan játék, aminek lényege az, hogy semmilyen vagy csak nagyon minimális verbalizmus használható. Pld. „Néma vagy, de el kell mondanod, ki vagy." Vagy „táviratban számolj be egy bonyolult eseményről". Vagy „1 üres lapod van. Írd fel rá az egész heti programod". Stb. Erre nagyon ötletes gyakorlat az ún. „mire való a rámutatás?" vagy „mit jelent a mutatás?", ami igazából nem játék, hanem egy nagyon is komoly kommunikáció elméleti kérdéskör feltárása. Vagy egy másik: „X helyzetben mikor nem kell v. csak a legkevesebbet kell beszélni?".

Vagy: bizonyos mozdulatok nagyon meg tudják változtatni egy közlés jelentését, árnyalatát, stb. Mit mondana valaki, aki éppen csípőre teszi a kezét, vagy aki éppen ásít, aki tüsszent, aki szögbe lép, aki megcsúszik, stb.

A szituativitást sajnos csak a hivatalos ügyek és egyéb antikommunikációs, többnyire klisé-igényű helyzetek számára tartjuk fenn, de ha élő nyelvtanulást akarunk, akkor azt kell megtanítanunk a diákokkal, HOGYAN ÍRHATÓ LE A VILÁG AZ Ő SZEMSZÖGÜKBŐL, AZ Ő ESZKÖZEIKKEL.

Ugyanis az idegen nyelv csak változata annak, amit ki akarnak fejezni, így érdemes előbb azzal foglalkozni, hogy ők MIRE, MIKOR, MIT ÉS HOGYAN MONDANAK, mert adott helyzetben annak az idegen nyelvi megfelelőjét fogják a fejükben keresni.

Így indítható el a személyes jellegű INPUT-áradat az idegen nyelvből, amit elemezhetünk, de szerencsés esetben nem a szerkezet lesz az első, hanem valami ilyesmi: „Abban a helyzetben ezt mondanám, ez itt egy nagyon hasonló helyzet; ha x szó helyett y-t mondom, akkor megérthetik, mit akarok." Vagyis a szituáció lesz az iránytű és a sikeres kommunikáció, nem pedig a nyelvi formalizmusnak megfelelő kijelentés.

***2.65.* „Oktatási módszereinket, sajnos, túlságosan a Homo Sapiens testére szabták. Nem elégíti ki a Homo Ludenst, aki gondolatokkal játszani és bíbelődni szeret." (62. o./5. bek.)**

A gondolatokkal és rejtvényekkel való játék és bíbelődés nagyon hasznos – de mintha itt-ott, a nyelvoktatás terén egy kicsit túlzásba vitték volna. Bizonyos tankönyvekben ez sokszor a feladatra irányítja a figyelmet, nem pedig a nyelvre – ami nem is lenne baj, csak éppen ismétlés hiányában az egyszeri feladatok között elsikkadnak a szavak és a szerkezetek. Miért lehet ez? Valószínűleg azért, mert a játékok többsége nem verbális, hanem logikai; a gyerekek pedig a logikai műveleteket nem tudják az anyanyelvüket nélkülözve megoldani. Alig van olyan iskolai játék, amit hangoztatva játszanak és közösen.

A játékok és feladatok többségét egyedül kell megoldani, ami fejlesztheti a nyelvtani kompetenciát, de a kommunikációt nem igazán.

Talán kicsit nagyobb figyelmet kellene az előadás jellegű feladatok használatára fordítani, mivel csak ahhoz tudunk emóciót is kötni, amit „betéve" tudunk. Emiatt hangzik annyira gépiesen ha valaki egy nem ismert szöveget olvas fel.

Kitűnő feladat lehet – és furcsa, hogy eddig még nem gondoltak rá – a viccek betanulása is, mivel sok vicc csak pár sor, de teljesen kerek „történetet" mondanak el. Rövidek, tartalmasak, érzelmeket is megmozdítanak – jobban megragadják a figyelmet, mint más jellegű sablonszövegek.

A lényeg tehát az, hogy ne logikai feladatokat adjunk, hanem a kifejezést egyéni módon gerjesztőt – ahol NINCS ROSSZ MEGOLDÁS, CSAK EGYÉNI ÉS LEGFELJEBB FORMAILAG „SZÉPSÉGHIBÁS". Azért fontos ez, mert a diákok legtöbbje legtöbbször TUDJA, MIT AKAR, VAGY MIT KELLENE MONDANIA, csak a formai ismereteinek a hiánya miatt nem mer más formát használni. Ha pedig valaki tudja, hogy mit akar kifejezni, akkor megtalálhatja az útját a kifejezésének.

Vagyis: NE A FORMA LEGYEN A TANÍTÁS KÖZPONTJA, HANEM A KOMMUNIKÁCIÓ!

Pontosabban – hagyjuk az embereket nyelvileg úgy alkalmazkodni, ahogyan képesek. Ebben segítene a Protonyelv Koncepció is. A kommunikáció sikerességének feltétele az ÉRTHETŐSÉG, nem pedig a hagyomány szerinti FORMAI PONTOSSÁG!

Ha szituációt kell megoldani, akkor a diák mondaná el, hogy MIT TENNE és mit mondana közben!

***2.66.* „Kafka Margit (...) már a század elején így írt: 'A szabály megtanulása lehet emóció, járhat lelkesedéssel és jókedvvel, ha ezt a szabályt a gyerekekkel vonatjuk le a felhozott esetekből. A tapasztalatból szabályt alkotni, az éppoly született emberi tehetség, mint enni, aludni vagy szeretni'."(62. o./6. bek.)**

Megint csak a tekintélyes mennyiségű INPUT-ra kell felhívni a figyelmet, mivel a tapasztalatokból levont következtetés, mint szabály, csak STATISZTIKAI ÚTON lehet érvényes. Előbb „magolja be" a szabályt hordozó formát annak tartalmával együtt, elég a képzési szabályokat majd azután levonnia.

A szabály „kivonatolása" azonban még csak a szabály FELISMERÉSÉT SEGÍTI, az aktív használatot nem feltétlenül. Ezt valahogy mindig elfelejtik, talán a formai szabályok elterjedtsége, és könnyű számonkérhetősége miatt van így. Persze a számonkérhetőség még nem jelenti azt, hogy emiatt azt magas szinten oktatnák, és így a diákok is a legjobban tudnák – pedig ezt kellene, hogy jelentse. Ez azért van, mert a hibákat nem úgy kezelik, ahogy kellene.

Bármennyire is rossz dolognak tartják a hibát, ez az egyetlen, ami megmutatja, mit kell gyakorolni.

Játékosság szintjén is lehet az ún. „ping-pong jelenséget” használni, aminek az alapja az, hogy a gyors játék folyamán még a legprofibb játékosok is csinálnak olyan durva hibákat, mint az abszolút kezdők – csak sokkal kevesebbet. Vagyis: hibák a profiknál is előfordulnak, csak statisztikailag sokkal kisebb arányban. Mindezt oly módon lehet a tanulásra, és ezen belül a nyelvtanulásra vonatkoztatni, hogy a tartalmat tartsuk szem előtt, mindig azt hangsúlyozva, hogy ha az nem félreérthető, akkor jó (pedagógusnyelven „5-ös”), és csak ezt követően fordítanának figyelmet a formára oly’ módon, hogy annak hibaszázalékát állapítják meg az egész szövegre, feladatokra, stb. vonatkoztatva. Így még akár versenyt is lehetne kiírni a diákok között, melynek lényege az lenne, hogy a minél kisebb hiba %-osok kapnának valami jutalmat. Ugyanígy a szabályok levonását is át lehetne alakítani detektív-történetté, rávéve a diákokat arra, hogy nyomozzák ki, mi lehet a neve a szerkezetnek – esetleg ki is találhatnának egy nevet ők is rá -, hogy hol írnak róla, mit írnak róla, stb. A nyelvtanulás minden lényeges mozzanatát jutalmazni lehetne, és külön figyelmet szentelni az önálló feladatoknak. Előadásokat lehet íratni abból, hogy tkp. mi a tolmácsolás, a fordítás (esetleg felderíteni, miből van több variáció is a magyar piacon, vagy versekből hány fordított változat, stb.) ..., aki pedig idegen nyelven olvas ki valamit, azt az egész évfolyam előtt meg lehetne dicsérni.

2.67. „Egy ideális világban a pedagógus hivatása arra korlátozódna, hogy tanulni tanítson. Az ismeretek rohamos tempójú változása és elavulása előbb-utóbb rá fog erre kényszeríteni bennünket.” (63. o./3. bek.)

„Tanulni tanítani” régi megoldatlan probléma a pedagógiában. Mindezideig az iskola annak az alapvető mintának megfelelt meg, hogy az csupán bemutassa a szükséges ismereteket, megmagyarázza őket, gyakoroltassa őket, majd számon kérje, azaz ellenőrizze az ismeretüket. Sok diákot meglepetésként éri, amikor azt próbálja tisztázni, hogy: mi is az a bizonyos „szükséges ismeret”.

Manapság a tananyagok sajnos állandóan le vannak maradva a médiák tájékoztatásához képest. Vagyis előfordul, hogy:

1) a szükséges ismeretet a diák már tudja – ez azonban valószínűtlenül ritka eset, általában készségtárgyakban szokott előfordulni, pl.: zene, sport, nyelvek, ének, stb.

2) a szükséges ismeretként előadott ismeret elavult, vagy már nem is része az adott terület ún. „általános műveltségének” – erre a gyorsan fejlődő technikai területeken szokott sor kerülni, ahol míg pld. egy programnyelvet 2-3-4 év alatt bevezetnek tananyagként, az azt vivő hardver már elavul; vagy a nyelvek terén, amikor olyan dolgokat követelnek meg a diákoktól, amik a célnyelv beszélőinek oly’ alapműveltségének a része, mint a mi történelmi, irodalmi műveltségünk – hasonló használhatósággal!

Manapság több szakértő is foglalkozik a tanulási módszerek fejlesztésével, több könyv is megjelenik a témában ... de egy dologra még nem szakítottak sem időt, sem energiát: hogy mindezeket MEGTANÍTSÁK A DIÁKOKNAK! Enélkül az iskola sajnos CSAK OLYAN HATÁSFOKKAL KÉPES MŰKÖDNI, MINT EGY GYÁR, AHOL A MUNKÁSOKNAK PONTOSAN ELMONDJÁK, MIT KELLENE VÉGTERMÉKKÉNT KAPNIUK, DE AZT NEM, HOGYAN KÉSZÍTSÉK EL. Vagy egy olyan gyár, ahol csupa szakképzetlen ember dolgozik.

Sokan arra esküsznek, hogy ezt bele kellene építeni magába az adott tananyagba, ami szép elgondolás és praktikus is lenne, HA A HATÉKONY TANULÁSI MÓDOK NEM LENNÉNEK SZIGORÚAN SZEMÉLYRESZABOTTAK. Vagyis „ahány diák, annyi szo-

kás”. Talán hatékonyabb lenne pld. hetente 1 órát szentelni pld. „TANULÁSTECHNIKA” néven egy külön, minden tantárgyra vonatkozó foglalkozást bevezetni. A témák olyanok lennének, mint pld. „Hogyan tanuljunk évszámokat?”, vagy „Hogyan tanuljunk kémiai képleteket?” stb. A lényeg mindig annak megvitatása, hogy „Hogyan tanuljuk ...?”.

Kiderülhet, hogy pld. a legeminensebbek sem jó módszert alkalmaznak, vagy kinek nincs ideje, stb. Itt szóba kerülhet az is, hogy ki, mit szeretne jobban tudni, mint a követelmény, stb.-

A nyelvre fokozottan vonatkozik ez, mivel ez tényleg teljesen más, mint a többi tantárgy – és úgy, ahogy egy 500 fős iskolában is legfeljebb 1-2 tucat kiváló sportoló van, így nyelvből is csak 10-20, vagyis 2-5% lehet kiváló.

A tanulástechnika keretén belül olyan altémák lennének, mint pl. fokozatosság, ismétlés, elemzés, ellenőrzés, felhasználás, „kutatás”, irodalom feldolgozása, könyvtár, eszközök, stb. vagyis betekinthetnének egy kutató munkájába, azaz VÉGRE ARRÓL IS MEGTUDNÁNAK VALAMIT, HOGYAN LEHET MEGTUDNI VALAMIT. Persze a teljes tananyagok ellenőrző dolgozataikra globálisan kell készülni, így nagy anyagrészek áttekintő tanulmányozását is gyakorolnák, olyan technikákkal, mint pl. összegző kérdések felvetése, stb.

Azért lenne minderre szükség, mert **1.** manapság – ami igazából mindig is így volt – összekeverik a MEGÉRTÉST és EMLÉKEZÉST az ALKALMAZNI TUDÁSSAL, és **2.** még mindig a MAGOLÁSSAL, SZÓ SZERINTI memorizálással azonosítják a tanulást, és **3.** pedig: elfelejtettük, hogy az ISMÉTLÉS NEM EGYSZERI ALKALMAT JELENT, HANEM TÖBBSZÖRIT!

***2.68.* „Feltételezhetnénk, hogy a kezdő nyelvtanulóval is lassan, egyszerűen, tagoltan beszélnek a partnerei. Szó sincs róla! Sokévtizedes tapasztalatom azt mutatja, hogy ezt a logikus követelményt csak néhány percig tudják betartani. Utána azonnal visszazökkennek megszokott beszédtempójukhoz és stílusukhoz. Kinnszülöttségünkre legfeljebb annyiban vannak tekintettel, hogy felemelik a hangjukat és 10-20 decibellel hangosabban beszélnek.” (63. o./7. bek.)**

Úgy gondolom Lomb Kató egy kissé elveti a sulykot, amikor az anyanyelvű beszélgetőpartner türelmetlenségét említi. Lehet, hogy ez a 80-as években még ez volt az általános tapasztalat, bár Lomb Kató esetében más tényezőket kell talán figyelembe venni. A szerző nem ír saját kiejtéséről vagy szóbeli produkciójának részleteiről – igaz, az sokat elárul róla, hogy 5 nyelven szinkrontolmács – de vele szemben az anyanyelvi beszélők kevésbé tudhatták, hogy mit tud és mit nem, így az egyszerűség kedvéért kevésbé, vagy egyáltalán nem fordítottak figyelmet a mondanivalójuk megfogalmazására.

Vagyis egy nagyon profi idegen nyelvi beszélőnek több problémája lehet a megértéssel, mint egy teljesen kezdőnek – ugyanúgy, mint ahogyan egy tinédzsernek is több problémája adódik, mint (egy felnőttnek vagy) egy gyereknek.

Lomb Kató problematikusságának éppen az az oka, hogy míg bizonyos helyzetekben az anyanyelvi beszélőkkel egy szinten van, úgy másokban egyáltalán nem – de ehhez a különbségekhez már az anyanyelvi beszélők nemigen tudnak alkalmazkodni.

Ebből a szempontból hasznos, hogy ha valakinek akcentusa van – ez mindig figyelmezteti a másik felet, hogy ha kérdésére vagy mondandójára nem jön a várt időn belül reakció, akkor át kell fogalmaznia azt.

Igaz, olyan nemigen fordul elő, hogy valakinek kezdő szintű a szókincsbeli és nyelvismeretei, ugyanakkor anyanyelvi kiejtése van az adott nyelven.

Visszatérve az anyanyelvi beszélők türelmetlenségére – a mai kozmopolita korszellemben már nem számít ritkaságnak, hogy valaki olyan külföldivel találkozik, aki az illető anyanyelvét használja, persze gyakoribb az, hogy inkább valamilyen általánosan (általánosabban) használt közvetítőnyelvet fognak használni.

A soknyelvű Európában nagyobb a valószínűsége pld. annak, hogy ha egy magyarral találkozik valaki akárhol, akkor pld, Spanyolországban nem spanyolul, Franciaországban nem franciául, Lengyelországban nem lengyelül, hanem angolul vagy németül fogja megértetni magát. Ha mindkét fél egy 3. nyelven kommunikál, akkor nem valószínű, hogy ilyen türelmetlenség kialakul – társalgási helyzetben, ahol a nyelvtudás nem hordoz spéci információt. Ahol azonban a nyelvtudás akár társalgási-, akár informatív csatorna lenne, ott ez igenis kialakul – AZ ELVÁRÁSOK MIATT!

Vagyis az, aki megtanult egy nyelvet, joggal várhatja el más nemzetiségűektől, hogy azokkal azon szót értsen. Persze ez sem szükségszerűség.

Az alapképességek, alapvető tudás megszerzése a legnehezebb, aztán vizsgára kell felkészülni – van, akinek ez éveket vesz igénybe – majd a való életben való nyelvi feladatokra kell „szakosodni" + még ott van a szinten tartás kérdése is.

Valljuk be tehát: aki naprakészen tartja nyelvtudását, az minden elismerést megérdemel, és jogosan várja el más országbeli kollégájától, hogy azt zökkenőmentesen használja. Ez a nagy munka óriási erőfeszítést, anyagi és energiaáldozatot követel – a jelenlegi módszerekkel, mivel ezek nem vonják össze az említett feladatokat, melyek: ALAPISMERETEK, SZÓKINCS, ALAPKÉSZSÉGEK, VIZSGÁZÁS(OK), „SZAKOSODÁS", SZINTENTARTÁS. Olyan módszereknek kell tehát a jelenlegi módszereket leváltania vagy kiegészítenie, melyek minél többet tudnak ezek közül magukba foglalni.

Mindezekből logikusan következik a GPSV elsődlegessége, mivel már a tanulás legelső mondatától személyes, és a vizsgázáson kívül globális ismereteket képes tanulhatóvá tenni, kezdettől fogva dialogikus formában, tehát az emberek hamar levetkőzhetik a megszólalástól való gátlásaikat.

Mivel a GPSV alapvetően csak tanárral alkalmazható, így a dialógusok kidolgozása is párosan történik – ezzel részben kialakítva egyfajta kommunikációs készséget a diákban – ez esetleg csökkentheti a későbbi „feszültséget".

A Protonyelv Koncepció felhasználása eleve a hiányos kommunikáció alkalmazásában segít. A globális tananyagfeldolgozás[11] alkalmazása pedig végre kinyerhetné a tananyagban rejlő összes lehetőséget.

A közvetítőnyelvekről és az angolról pedig még annyit, hogy anyanyelvi angolokkal többnyire csak az USA-ban, Angliában (és persze a többi, az angolt hivatalos államnyelvként használó országban) találkozhat az ember – azon kívül pedig csak tanult angolsággal.

2.69. „Fontos követelménye a nyelvtanulás sikerének, hogy ki-ki saját temperamentumának és egyéniségének függvényében döntse el: melyik időpontban vállalkozzék a beszéd aktív produkciójára." (64. o./2. bek.)

Talán kicsit erős fogalmazás a szerzőtől, hogy a nyelvtanulás sikere következményeként kiemeli a beszédprodukcióra való vállalkozás önkéntességét. Ez ugyanis elvileg csak a beszélt

[11] Fülei-Szántó Endre: A nyelvoktatás – Nyelvtanulás dilemmái és útválasztásai – Egy alapmódszer vázlata című munkája) globális tananyag feldolgozás pedig végre kinyerhetné a tananyagban rejlő összes lehetőséget. 37-64. o.

nyelvre vonatkozhatna, az írottra nem. Manapság lehet csevegni írásban is – jóval az aktív beszédprodukció előtt...

A GPSV-ben a diák elvileg szintén maga döntheti el, hogy egyáltalán megszólal-e. A módszer felépítése szerint a diáknak mintegy saját tanterv és tananyag elkészítése a feladata.

A saját temperamentum és egyéniség figyelembevételének kihangsúlyozása azonban az egyik legfontosabb tényező, ami ezzel kapcsolatba hozható. Az ún. „néma módszer" is ezen alapulna – sajnos azonban a némaság, ahogy már korábban is taglaltam, a passzivitás egyik megjelenési formája és ennek módszertani követelménye káros transzferjelenségeket válthat ki. Ha a diáknak nem KELL beszélnie, esetleg úgy veszi, hogy NEM IS SZABAD, így egy passzivitási láncreakció indulhat el: a „nem kell"-ből „nem szabad", abból „tilos" lesz, vagyis eleinte ugyanazt a pozitív gátló hatást érhetjük el, ami „muszáj" esetén kialakulhat. Sok esetben a diákok abban az illúzióban élnek, hogy nekik azokat a mondatokat, szerkezeteket kellene használniuk, ami a tananyagban is szerepel – mivel azonban ezeket nem követeleik meg tőlük tételesen, így ezt úgy értelmezik, hogy nem tanulnak semmit – és ez így is szokott lenni.

Memorizáltatni nemigen szoktak manapság nyelvórák keretében – mert a magoltatás „olyan elavult dolog". Az anyanyelv oktatásában mégis alkalmazzuk a korai, sőt az óvodás szakaszban is, nagy hatékonysággal.

Természetesen az aktív és kreatív beszédprodukciót nem lehet szövegek bemagoltatásával javíttatni, de azért vannak hatékony megoldások.

Sok tanárban felmerül a kérdés: mit is kellene bemagoltatni?

25-30 szó már problémásnak tűnhet pld. egyik óráról a másikra, viszont 4-5 mondat (akár jelentésükkel) nem éppen. Mert miért ne lehetne azt a 25-30 szót 4-5 mondatba belefogalmazni?!

A tartalom mégiscsak lényeges kérdés, és a tankönyvi szövegek erre nem alkalmasak – nem is ez (azoknak) a célja, hanem csak a demonstrálás!

Memorizáltatás nélkül nincs tartós tanulás, a tartalom azonban nincs arányban a szükségletekkel. Erre megoldás a GPSV alapanyaga, mivel itt a diák azt memorizálhatja, amit adott szituációban saját stílusával mondana.

Számos pszichológiai tényező van azonban, amit a tanintézményekben nem tudnak figyelembe venni olyan dolgok miatt, ami „majd kiveri a szemüket" – a szó legszorosabb értelmében.

Mert: lehet, hogy a tanár a legnagyobb jóindulattal és segítőkészséggel segítene és szólna közbe, hogy ne helytelen kiejtésű, formájú esetleg értelmű dolgot mondjon ki a diák, de pszichikailag ezt a diák nem így fogja megélni – számára ez ahhoz hasonló, mint amikor mondani akar valamit, úgy ahogy akarja és tudja, de azt kifogásolva mindig beleszól valaki – zavaró és bosszantó élmény lesz a számára. Az anyanyelvi reagálási stratégiái alapján fogja azokat értelmezni. Amikor pedig valakinek minden akciójában hibát találnak és kifogást emelnek, akkor a késztetések legátlódnak az emberben, és kialakul az ún. tanult tehetetlenség[12] – passzivitás, negatívság, visszahúzódás stb. Ez kisiskoláskorban, az ösztönös lelkesedés időszakában tud a legrombolóbban hatni. Röviden: az idegen nyelvi kudarcot és kiszolgáltatottságot az anyanyelv mintájára támaszkodva éljük meg.

[12] Forgács József: A társas érintkezés pszichológiája, Tanult tehetetlenség részfejezet, 122-123. o.

A nyelvi aktív és kreatív kommunikációt oly módon kell fejleszteni, hogy a tanuló előtt átlátható legyen és a memóriájából könnyen előhívhatóan tudja kezelni.

Pld. eleinte csak olyan szituációkat állítani a diákok elé, ahol 1-2 szó elég a teljes értékű kommunikációhoz – tegyük hozzá: aktívan -, érteni lehet, sőt kell is sokkal többet. Akár a gyereknyelv fejlődésében – a gyerekek ugyanis sokáig egészleges jelentéseket fejeznek ki a szükséges szavak alkalmazásával – gyakran a nyelvtani szabályrendszer teljes mellőzésével.

A nyelvhasználati fejlődés a következőképpen alakulhat (a hangképzéstől eltekintve): **①:** szó, **②:** mondatértékű szó, **③:** szókapcsolat, **④:** ①+②, **⑤:** ①+②+③, **⑥:** klisé.

Tehát nem teljesen igaz az, hogy a tanítványok és úgy általában az emberek nem szeretnek vagy mernek idegen nyelven megszólalni – persze ez is előfordulhat – mivel a tanszituációk nem haladják meg azok társadalmi kommunikációs kompetenciáját, hanem nem tudják azt produkálni, amit és ahogyan a tanár, vagy a tanmenet, esetleg ők maguk elvárnának maguktól –, vagyis tkp. ez teljesítménypszichológiai kérdés, és nem pedig emocionális. Röviden: az ember képes lehet saját anyanyelvi kompetenciáját megközelítő idegen nyelvi kommunikációs kompetenciára – ha ő maga választhatja meg a fejlődés tempóját ... és tartalmát(!). Erre képes a GPSV és a Protonyelv Koncepció.

Persze az intenzitás, a tartalmi szűkítés, a tempó megválasztása kikényszeríti azt, hogy a tanuló számára a lehető legszükségesebbeket kelljen csak elsajátítania – vagyis, a saját repertoárját kell idegen nyelven elsajátítania.

***2.70.* „(...) az állandó és hibásan kotyogók fele annyi idő alatt sajátítják el a nyelvet, mint a nehezen megszólaltatható, válaszaikat fontolgató keletiek. – És nem lesz abból baj – tettem fel a kérdést -, hogy ez a gátlástalan csoport már olyankor elkezdett fecsegni, amikor mondataik még szükségszerűen hibáktól hemzsegnek? Nem fognak a hibák berögződni a tudatukba és később olyan nehezen eltávolíthatóvá válni, mint a vászonba beleivódott tinta pacni?" (64. o./5-6. bek.)**

Egy tevékenység megtanulása, elsajátítása – különösen ha olyan komplex, sokadatos és sok szabályt követő tevékenységről van szó, mint egy nyelv használata, akkor – nem feltétlenül az apró, tökéletes egységektől halad a nagyobb, tökéletes egységek felé, hanem a nem tökéletes, komplex egységek egyre kisebb hiba %-ú formáin keresztül.

Mit jelent ez?

Azt, hogy a nyelvtanulás során a hibák törvényszerűen elkerülhetetlenek, természetesek és nem azoknak a pozitív kihangsúlyozását kellene gyakorolni – mintegy büntetésképpen; hanem a helyes, érthető részek figyelembevételét.

Vagyis: mivel a tanulandó nyelv „kommunikálásra készül", így azt a valós kommunikációs helyzet kívánalmai alapján kell megítélni, ahol azonban nem a formalisztika, hanem a tartalom a döntő (Protonyelv Koncepció). Ha a kommunikáció célt ér, akkor annak módja, még ha hibás, akkor is sikeres.

Természetesen a hibákat le kell „koptatni", így mindig van fejlesztendő elem és motívum, amit gyakorolni kell. Ennek menete tehát a következő:

① A nyelv kommunikatív alapon történő használata

② Hibák jegyzése:

- formai
- tartalmi

- kommunikatív (a formai és tartalmi hibák alapján)

③ Hibák korrekciójának gyakoroltatása

Tömören: a nyelvet használat folyamán tanuljuk meg, ahol az egyik legfontosabb elem a (beszéd)tevékenység (és aktivitás) és az előforduló hibák folyamatos korrigálása. Tevékenykedni kell, mert hibák mindig is lesznek, és tulajdonképpen a nyelvtanulás FOLYAMATOS HIBAKORREKCIÓ – ha nincsenek hibák, nincs tanulás.

Ez a folyamatos hibakorrekció olyan nyilvánvaló eleme a nyelvtanulásnak, mint pl. az egyes mozdulatok egy erőedzés folyamán.

Természetesen nemes egyszerűséggel azt is mondhatnánk, hogy „csak foglalkozni kell vele", ami igaz is, viszont az idegen nyelvekkel való foglalkozás az ismeretlen szavakkal és a megfogalmazási problémákkal való állandó szembesülést jelenti – nem árt tehát tudatosítani ezt a fontos tényezőt és szem előtt tartani, mert így elkerülhető annak az illúziója, hogy nyelvet tanulni könnyű és akinek nem megy, azzal baj van.

A hibákkal való szembesülés viszont mindig is kulcsprobléma az egyes emberek egyéni fejlődése során, így annál inkább fontos, hogy ezt a problémát szem előtt tartsuk!

***2.71.* „A nyelv élő organizmus. Nemcsak olyan értelemben, hogy állandóan fejlődik, kopik és gazdagodik. Hanem azért is, mert önszabályozó, önmegújító képességgel rendelkezik. A szervezet változó környezeti körülmények között is fenn tudja egyensúlyát tartani: alkalmazkodik az új feltételekhez. A nyelvből a látott, hallott helyes norma hatására majd kikopnak a hibák, feltöltődnek a tudás hézagai, leköszörülődnek a zavart okozó, kiálló élek." (65. o./1. bek.+kiemelés+2. bek.)**

A nyelvre, mint élő organizmusra, olyanra, ami önszabályozó, önmegújító képességgel rendelkezik, Lomb Kató az élő, használt nyelvre utal, arra, amit használnak, legyen az bármilyen tudásszinten is. Vagyis önszabályozásra, önmegújításra csakis a használt vagy használatban lévő NYELVTUDÁS képes, leginkább pedig az aktív, befogadó nyelvtudás – vagyis ezalatt az írott és a hangzó nyelv aktív befogadását kell érteni, vagy pedig a kontrolált produkciót, legyen az írásbeli vagy szóbeli.

Ez általános és középiskolai szinten a tananyagok más és más szempontú feldolgozását és a hangzó anyagok állandó hallgatását jelenti – és ebből már látható, hogy miért „halott" az a nyelvi anyag többnyire, amit ezekben az intézményekben a diákok felvesznek.

Ismét a használat kérdésénél vagyunk tehát. Nálunk, Magyarországon nincs meg az a lehetőség, hogy az ember az iskolán kívül, élő forrásból csiszolgassa megszerzett nyelvtudását – ellentétben Európa nyugati felével, ahol ez már a hétköznapi (igaz inkább nagyvárosi) szinten elég gyakori.

Vagyis, velük szemben itt úgy lehetne szemléltetni a helyzetet, mintha ott, amikor az illető kilép az utcára 3x, 4x, 5xannyi buszt lát, ami elvinné az úticéljához, míg itt gyalog kell nekivágni az útnak – amire sokan nem vállalkoznak. Vagy úgy is, mintha ott idegen nyelven mindenkinek 2x, 3x, 4x annyi tanára, órája, tananyag lehetősége lenne, mint itt nálunk – és mi ezeket a különbségeket nem vesszük figyelembe!

Hogyan lehetne ezt korrigálni? – merül fel a kérdés.

A válasz kíméletlenül egyszerű: sehogy. Ezt a földrajzi, gazdasági és kulturális helyzetet nem tudjuk itt leutánozni – nem is érdemes. Vannak viszont lehetőségek, amikkel hasonló hatásokat érhetünk el.

(Megjegyzendő, hogy nem szabadna belemenni a nagy nemzetek azon versengésébe, miszerint válogatás nélkül tanuljuk a különböző „nagy” nyelveket itt Európában, itt ugyanis túlkínálat van: olasz, francia, német, spanyol, angol. Egy nyelv megtanulása és szinten tartása sokszor annyi energiát emészt fel, ami nem éri meg, ha a szakmai ismeretek elsajátításának a rovására megy. A kis országok tudományos intézetei folyamatosan panaszkodnak emiatt. És teljesen jogosan: egy nyelvet olyan fokon megtanulni, hogy az ember nemcsak, hogy könnyen értve tudja forgatni a szakterületének a célnyelvű publikációit, hanem, hogy maga is publikálni tudjon irreális követelmény – ennek mindenképpen még a középiskola végéig meg kellene alapozódnia és a főiskolán, egyetemen kellene azt „szakmai tartalommal megtölteni”. És így megint az általános és középiskolai nyelvoktatásnál vagyunk, mint nyelvi vízválasztónál, pontosabban: ha az ember 18-19 éves koráig nem bírja a nyelvet használatképes társalgási szinten, akkor később aligha fogja eredményesen elsajátítani – legfeljebb elkezdheti életfogytig tanulni.)

Az egyik az, hogy élénkebben kell tevékenykedtetni a diákokat az órákon, és növelni kell a motivációjukat az önálló munkára; a GPSV ezt próbálja megoldani: az iskolában önmaguk mondanivalója válik tananyaggá idegen nyelven, emellett megkapják a gyakorlási mód kiválasztásának szabadságát: olyan ez, mint azok a testnevelésórák, ahol a diákok végig fociznak vagy kosárlabdáznak – mindegy mit, csak mozogjanak! Sokak szerint ez lenne a nyelvoktatás édeni állapota, amikor csak hagyni kellene a diákoknak, hogy azt tanulják, amit kívánnak.

***2.72.* „(...) Soha egyetlen szót sem fordított le (a diákok anyanyelvére, vagy az általuk használt közvetítőnyelvre). Viszont ugyanazt a szót addig ismételgette mindig más és más kontextusban, hogy még a legmélább hallgatóknak is rá kellett jönnie a szó értelmére.” (65. o./2. bek.)**

Mindez a „használat”(!) során vagy így. Ezzel kapcsolatban sokan úgy tartják, hogy ezt megoldani csak a „nyelvországban” lehet, ez azonban – könnyen beláthatóan – egyrészt problémás, másrészt felesleges. Miért ez és miért az? (A következők javarészt az angol nyelvre vonatkoznak!)

Problémás, mivel egyre elenyészőbb az a népesség, amely anyanyelvként tanulja meg az angol nyelvet, vagyis a közvetítőnyelvként használt angol számos tekintetben eltér az anyanyelvileg használt angoltól = szegényesebb lexikával, és stílusváltozatokkal, de képes kifejezni ugyanazt, mint az anyanyelvi (angol).

Az anyanyelviség, mint követelmény egyre inkább kezd eltűnőben lenni. Lassanként kiderült, hogy az emberek kommunikatív kompetenciája képes áthidalni nem csak a nyelvtani, de még a lexikális defektusokat is.

De térjünk vissza a problémásságra! Ha a nyelvtanulási célok tisztázottak – a mi általában nem valósul meg – úgy lehet tudni, hogy a célnyelv óriási rendszerében merre kell elindulni. Ha ez nincs meg, akkor csak „ténferegni” fogunk a célnyelv építményében és nem fogjuk a szükséges ismereti területeket kiismerni = ismereteink lesznek a nyelvről, de nem leszünk a használatában járatosak. A célnyelv országában akkor profitáljuk a legtöbbet, ha olyasvalakivel valakivel tudunk kommunikálni, aki kijavít, stb. Erre ritkán vállalkozik magánember, a szakemberek pedig egyrészt sokba kerülnek, és nem tudnak többet nyújtani, mint itthon egy célnyelvi óravezetésű kurzuson.

Egyszerűbb lehet célnyelvű kommunikációs partnert keresni, de ezek sem igazán alkalmasak, sőt többnyire nem is lelkesednek ezért az ötletért.

Arányaiban az önállóan végzett, programozott, programozható munka nagyobb eredménnyel járhat (és legtöbbször jár is) mint az idegen nyelvű kint lét.

Felesleges is a kiutazás, mert valódi kommunikációra odakint csak akkor képes az ember, ha már megfelelő alapjai vannak, ekkor viszont már kényelmesen önálló munkába is kezdhet, ami hatékonyságában eredményesebb, mint a kint lét.

Kiutazni a kulturális különbségek miatt érdemes, de ez nem fejleszti az ember nyelvi képességeit, csupán kulturális tájékozottságát, akkor jelentené azt, ha a külföldi kulturális tapasztalatokról csak a célnyelven tudnánk beszámolni – ami persze nincs így. A kulturális különbségek nyelvi vonatkozásai egyébként meg is maradnak lexikális szinten, ami minden alkalommal értelmezésre szorul a saját anyanyelvre vonatkoztatva!

Azért is felesleges, mert nagyobb az esélye annak, hogy az illető nem anyanyelvi – idegen nyelvi szakadékot, hanem közvetítőnyelvi rést kell leküzdenie – ebből a szempontból az ismert lexika legnagyobb kihasználásának képességére kell törekedni és nyugodtan mellőzni lehet pl. szleng és frázis-szótárak kifejezéseinek megtanulását.

Sajnos a nyelvvizsgára készülés nem fedi le a használatra készülés készségterületeit – így ez nem alkalmas arra, hogy később használható tudást kapjunk.

Ezen a ponton érdemes lenne a HASZNÁLAT fogalmát pontosítani, ugyanis pl. a középfokú nyelvvizsgára jelentkezőknek azért olyan rosszak az eredményeik, mert ők egészen a vizsgáig csak tanulják a nyelvet, de nem használják – a „használat" rájuk vonatkozó értelmében. Vagyis szinte alig van, vagy pedig semmilyen olyan gyakorlati élményük sincs, ami a tananyagtól, tanulástól független – nem kell beszélgetniük, fordítaniuk, olvasniuk SAJÁT HASZNÁLATRA, SZÓRAKOZÁSÁRA.

Hézagok akkor töltődnek, ha van, ami hézagos! Lomb Kató hasonlata rendkívül jó, ugyanis úgy is fel lehet építeni egy házat, hogy csak fele téglát használjuk fel és a fal tele lesz résekkel, ami a tetőt azért még megtartja. Ez már a használható alépítményt jelenti, vagyis hiányos tudást, ami azonban bizonyos dolgokra már használható. Azt is megtehetjük, hogy oszlopokra emelünk tetőt – ez is jó már eső és tűző nap ellen. Az ősembereknél is a barlangok efféle funkcióit láttak el, ez pedig lényeges előrelépés volt.

HASZNÁLAT: haszon, hasznos alkalom, alkalmazás Ebből következik, hogy a diákok csak tanulják a nyelvet még akkor is, amikor látszólag használniuk kellene vagy használják az órán.

Természetesen a haszonnak, mint olyannak sokféle módja is van, de a jó jegyek szerzése kissé közvetett haszon a megszerzett nyelvtudáshoz képest. Sajnos azonban a nyelvtudás, a HASZNÁLHATÓ nyelvtudás megszerzése olyan beállítódottságot és motiváltságot követel, ami legfeljebb azokban van meg, akik a nyelvtanulást önmagáért szeretik, de a tapasztalat szerint még ez sem mindig elég a megbízható tudáshoz.

Vagyis az iskolai tudásnak javarészt az osztályteremben van haszna – ellentétben a többi tárggyal, melyek feldolgozása még motiváció nélkül is sokkal, nagyságrendekkel nagyobb lehet – és azokra még az is igaz, hogy azokat általában önállóan is lehet teljes értékűen tanulni, és a segédeszközeiket sokan használják is – míg nyelvből egyáltalán nem ez a helyzet.

Sajnos idegen nyelven nemigen lehet információt tárolni, legfeljebb magáról a nyelvről.

Vagyis az idegen nyelvet ismerőkről akkor lehetne azt mondani, hogy tökéletesen tudják és teljes természetességgel használják a nyelvet, ha bizonyos ismeretekről csak idegen nyelven

lennének képesek kommunikálni, vagy pld. megtudnák tenni azt, hogy szabadon váltanak a két nyelv között (esetleg úgy, hogy észre sem veszik).

A már meglévő fogalmak számára olyanok az idegen nyelvi szavak, mint 5 éves gyereknek a mikrobiológia fogalmai, még ha az anyanyelvén is lennének megfogalmazva.

A nyelvtudás és annak alkalmazása tehát ég és föld, az anyanyelvi nyelvtudás pedig teljesen más stratégiát és tanulási metódusokat kíván, mint az alkalmazni tanulás.

Anyanyelvi szintű tudáson azt értem, hogy az illető az őt érdeklő témát idegen nyelven olvasva, hallva azt anyanyelvi egyenértékben érti, és a gondolatait folyamatosan és zökkenőmentesen tudja megfogalmazni, kifejezni.

Mindez azonban bőven belefér a használatba is. Az alkalmazás azonban egyrészt fárasztóbb, másrészt alkalmasint jövedelmezőbb lehet.

Az alkalmazás hiányának problémája **(USE)**[13] tehát hatalmas, mert belátható ezek után, hogy minderről szó sincs.

A GPSV-ben és a PLC-ben az alkalmazás kapja a fő szerepet a szituativitás oldalán – ha másként nem is, hát úgy, hogy mentálisan a diák tervezi meg a helyzetet, vagyis ő határozza meg az alkalmazás szempontjait. Csakis ezáltal tisztázódik a diáknak maga számára is, hogy milyenek az önnön kommunikatív kompetenciái.

Sokan kárhoztatják a fordítást, viszont életszerű alkalmazási szituációt nemigen lehet jobbat elképzelni; és ez különösen jó hatású, ha az illető által preferált, érdekes, stb. érzelmi fonalakat tartalmazó tartalomról szól.

A használatra ösztönözni kell a diákokat – lehet akár külön használati mappákat vezetni arról, hogy az illető mit szeretne tudni idegen nyelven.

Ez első pillantásra csak növeli a tanár terheit, de mindez eltörpül amellett a heroikus és sziszifuszi próbálkozás mellett, hogy megpróbálja az érdeklődését felderíteni (talán kitalálni) és aszerint motiválni. Így nem kell azzal a lehetetlen feladattal kísérletezni, hogy megpróbáljanak a diák bőrébe bújni.

Ebből következik, hogy az életszerű kommunikációban a diák KÉRDEZHET a tanártól, sőt(!) KÖZÖLHET is vele dolgokat.

A tanár így válik valódi kommunikációs partnerré.

Másik fontos tényező, – és a használat során általában félreeső szempont – ami fontos az az, hogy a diákoknak lehetőséget kellene adni arra, hogy az adott lexikális és grammatikai anyagot a saját céljukra használják fel. Ennek egyik módja pl. az, hogy adott szituációban szabadon választhat lexikális tartalmat (magyarán szavakat, kifejezéseket); és a grammatikai anyagot is szabadon választott szituációba helyezhetik. A szituációk megválasztása is lehet feladat tárgya, avagy az is, hogy a diákok maguk írnak tipikus szituációkat, beszédhelyzeteket, amiket dramatizálni, előadni is lehet.

Ezek a feladattípusok aktív közreműködést kívánnak, ami a jelenlegi rendszer szemléletében óriási plusz terhet róhat a tanárra ... eleinte.

Sajnos a mai diákjellem egyik legfontosabb jellemzője, hogy mivel nem igazán épít a tananyag az aktív szerepre, így az önálló órai aktivitást többnyire rendbontásként értelmezik,

---

[13] Dr. Szentiványi Ágnes: Nyelvvizsga, Vizsgázó, Vizsgáztató, Vizsga, Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 1990, 85. o., 2. bekezdés

Medgyes Péter: A kommunikatív nyelvoktatás, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 1995, 29. o.

ami sajnálatosan eltereli a figyelmet ... A kommunikáció tanulása „zajjal jár”, de ennek „munkazajnak” kell lennie, és a diákokat egymással kell gyakorlatoztatni.

Sajnálatos tapasztalat, hogy az iskolában az idegen nyelvi kommunikálásról tanulnak, és nem pedig AZT, HOGYAN KELL csinálni.

A tankönyvi és munkafüzeti feladatok szólhatnak hétköznapi praktikus dolgokról (ami 2. nyelvként tanulva hasznos is, de idegen nyelvként kevésbé!!) de ezzel a dolog ugyanúgy előadásként zajlik, nem pedig aktív gyakorlásként – talán ez az oka annak, hogy nagyon sok praktikusan összeállított könyv (Headway, stb.) a felméréseikben többnyire a formalizmus helyes használatát kérik számon és semmi kommunikatív jelleg nincs bennük.

Ebből részint az is következik, hogy nem adott tananyaghoz kellene viszonyítani a haladást, hanem az egyéni tempóhoz. Az egyéni tempón itt azt az anyagot értem, ami a diák önálló választásaként bekerül a tananyagba – a diák tehát mintegy a saját tananyagát írhatja meg.

Természetesen ez a tanulási forma is programozható és ellenőrizhető, irányítható és megadhatók hozzá olyan értékelési szempontok, amik jó megközelítéssel tudják minősíteni az illetőt kommunikatív színvonala szerint. Fontos lenne, hogy nyelvből ne lehessen megbukni – ami az előbbi felépítésben nem is lehetséges, mivel egyéni anyagokat veszünk figyelembe. Persze ha valaki semmit nem hajlandó megtenni a tanév alatt, akkor kötelezni lehet arra, hogy a nyári szünet folyamán készítse (vagy készíttesse) el a saját anyagait – minimum annyit, amennyit ugyanannyi idő alatt az iskolában is elkészült volna. Ez persze csak magántanulóként lehetséges, mégpedig nem kis költségért – vagyis a diákokat anyagi teher érné az évközbeni lustaságért.

A minősítések alapját egy kommunikatív minimál követelmény színvonal elérése jelentené, ami javarészt a PLC követelményei szerint alakulna – azaz a diáknak képesnek kell lennie megértetnie magát adott szituációk alaphelyzeteiben – erre feladható egy fix anyag, aminek beható ismerete lenne az elégségesség alapja. Ez alapvetően egy alapszókincs felhasználási és megértési képességét (kb. 1500 szó) jelentené.

Mindezt a minimumot a diákok úgy bővítik, ahogyan kívánják. Ez a fajta tanulási forma különösen a jelenlegi középiskolai rendszerben működne jól, mivel itt ki lehetne használni a 14. életév táján beinduló önállósulási indíttatásukat is, amikor is a fiatalok fokozottan odafigyelnek nyelvi kommunikációjuk alakulására. Ekkor még tudatosan rávehetők és alkalmasak a korlátozott nyelvi képességekkel rendelkező beszélő szerepét (ami törvényszerűen alakul így) elfogadniuk, mivel a társadalmi szereptanulás képessége az önálló életvitel kialakulásával drasztikusan csökken, az egyén ezután szereprepertoárját nehezen bővíti, és ez az egyik oka a felnőttek igen nehézkes idegen nyelv tanulásának ...

2.73. **„Ugyanannak a lexikai elemnek a különböző kontextusban való ismételgetése rávezeti az illetőt az adott szó jelentésére, értelmére.”** ***(65. o.)***

Nézzük meg egy kicsit közelebbről ezt a lehetőséget: a „kontextus” szövegösszefüggést jelent, azt a környezetet, ami az adott szót pragmatikailag, szemantikailag körbeveszi – a kontextusból való kikövetkeztetése egy lexikai elemnek MEGKÖVETELI, HOGY A KONTEXTUST LÉTREHOZÓ LEXIKAI ELEMEKET ISMERJÜK.

Hasonlattal – ha a keresett szó az „ablak” és a „fal” szó lenne a legközelebbi ráutaló szó, akkor, hogyha nem ismerjük a „falat”, akkor emiatt nem tudjuk kikövetkeztetni a keresett szót. Ha nincs fal, akkor nincs értelme az ablaknak sem.

A középiskolai szinten ott fullad a kontextus ilyetén felhasználása kudarcba, hogy a kontextus elemeit nem tudják a diákok – pedig ez nem túl nagy, alig 1500-2000 szavas szókincsről van szó.

Vagy: lehet hogy ismerik őket, de például hallás után NEM ISMERIK FEL!

Belátható tehát, hogy a kontextus szómagyarázó lehetőségeit csak a kontextust alkotó szókincs és nyelvtani bázis szilárd és majdnem tökéletes gyakorlati ismeretében használhatjuk csak ki.

Hogyan lehet erre szert tenni?

Több lehetőség is van erre, pl: egyszerűsített olvasmányok, különböző tankönyvsorozatok első köteteinek használata vagy ugyanazon (kezdő!) tankönyv több szempontból való ismételt átvétele; alapszókinccsel való feladatok, elsősorban fogalmazás stb., modern filmek stb. megtekintése.

Felmerül a kérdés, hogy mindezek szerepelnek-e a mai tankönyvek programjaiban. A válasz: NEM!

Ebből az következhet, hogy emiatt a diákok itt Magyarországon nem alkalmasak a kontextus-módszer alkalmazására.

Ez persze nem jelenti azt, hogy a tanárok nem használnák mondjuk 9. osztályban, de persze ennek alkalmazása sem jelenti azt, hogy a dolog hatékony lenne.

Persze mindezek ellenére a dolog működhet – ha a tanár eléggé csekély kontextus alapra támaszkodik és nem akar gyorsan haladni, no és persze, ha önálló, otthoni feladatként a kontextust alkotó anyagot adja gyakorlási bázisnak. Ehhez hozzátartozik még az is, hogy a diákok akkor tudják a kontextust értelmezőként használni, ha saját maguk is gyakorolják, hogyan képes a szó definiáló lenni a kontextus, vagyis ő maguk is definiálnak, körülírnak szavakat.

Erre kitűnő gyakorlás az, ha pld egy kb 10.000 szavas egynyelvű értelmező szótár példamondataiban a definiált szó helyett annak definícióját helyezzük és úgy próbáljuk meg valakivel kitaláltatni az adott szót.

És ezzel átjutottunk egy következő területre: a diákok közös feladataihoz.

Nézzük a következő feladattípust: Két diák leírja magának, hogy melyik szót, stb.-t akar körülírni kontextussal és megpróbálják azt a másiknak elmondani vagy leírni. Ha a másik kitalálja, akkor az azt jelzi, hogy mindketten jól végezték el a feladatot: a kontextust alkalmazó jól írt körül, míg a hallgató jól értelmezett.

A feladat hatékonyságát nem csökkenti az, ha adott lexikából válogatnak, akár kontextualizálásra, akár az értelmezendő szavakhoz.

A kontextust nehezebb vagy eredeti anyagok értelmezésére is fel lehet használni. Ebben az esetben nem a még ismeretlen szavakat jelöljük ki a szövegből, hanem éppen azt, amit megértünk segédletek nélkül.

2.74. „... a baj éppen a hagyományban rejlik. A századfordulóban alakult ki az oktatás módszere és még ma is írott angol szövegeknek a japánra való fordítgatásából áll."(65. o.)

Lomb Kató, szinkrontolmács lévén természetesen kiemeli a beszélt nyelv fontosságát az írott anyagokkal szemben, és ezzel magyarázza a Japán nyelvtudás alacsony színvonalát.

Sajnos a kommunikatívnak kikiáltott metódus elemi erővel túrja ki az írásbeliséget a tantervekből, és látszólag megelégszik a globális szövegfeldolgozás készségével. Ez azonban nem lenne praktikus, méghozzá több okból sem.

Pld.

1) Magyarország anyanyelve több szempontból, de különösen nyelvtani szempontból elszigetelt kis nyelvnek számít a „megtanulni érdemes" nagy, széles körben használt nyelvekhez képest. Számunkra megtanulni egy teljesen más típusú nyelvet olyan feladat, mint egy dzsungellakónak megszokni az északi sarkot, vagy egy eszkimónak a dzsungelt, vagyis: komoly kihívás, amit nem lehet mindenkitől elvárni. A FORDÍTÁSNAK KÖSZÖNHETŐEN NEM IS KELL!

2) Sokszor hangoztatott kívánalom a szakemberek részére, hogy legyenek naprakész ismereteik a szakterületükről, amihez többnyire külföldi szakanyagokból, szaklapokból juthatnak hozzá. Ez azonban nem igaz minden szakemberre, éppen a nagymértékű szakosodás miatt. Az olyan cégeknél, ahol már 250-300 ember dolgozik és külföldiekkel is üzleti kapcsolatban áll, már saját tolmáccsal és fordítóval is rendelkezni szokott, esetleg egy személyben (ami szakmai körökben közismerten nem túl szerencsés megoldás). Sok, ilyen cégnél dolgozó szakember ezáltal „kiesik" abból a lehetőségből, hogy nyelvtudását alkalmazza.

3) Használható nyelvtudásra a külföldiekkel való személyes érintkezés során, és az idegen nyelvű szakirodalmak (v. szépirodalom) olvasásánál/fordításánál van szükség. – A külföldiekkel való érintkezésnek megvannak a maga szigorú, kérlelhetetlen feltételei, amik tetszik-nem tetszik mindig megvannak, így ezeknél az eseteknél nincs más: a közvetítőnek rendelkeznie kell minden képességgel ami szükséges, mert anélkül nem jön létre kommunikáció. De persze itt is vannak fokozatok. – A fordításnál már egészen más a helyzet: ha valaki rendelkezik egy adott terület beható ismeretével, akkor egy idegen nyelvű szöveg anyanyelvre fordításához a tartalom kinyerése céljával elegendő egy szótár.

4) Manapság a fordítás megkönnyítésére és meggyorsítására tucatjával készülnek a különböző szótárak, lexikonok, adatbázisok, stb. Vagyis a jelenleg uralkodó szótárazás ellenes, nyelvtan ellenes és fordításellenes korban azért szépen virágzik egy fordításra alapult ipar/üzletág, ami hogyha a fordítás valóban annyira elhanyagolható lenne, mint ahogy pld. a kommunikatív szemlélet képviselői hangoztatják, egyáltalán nem létezne.

Mit jelenthet ez?

Azt, hogy a fordításra igenis szükség van, sőt nagyobb, mint gondolnánk. Miért? Mert minden nyelvtanuló, aki egy már kiépült anyanyelvi bázison kezd egy 2. nyelv megtanulásába az fordít, és ezt teljesen ösztönösen, önkéntelenül, szükségszerűen teszi, mert (eleinte főleg, és csak hosszú tanulás után kevésbé) nem tehet mást.

Ha nem lenne fordítás, akkor sok szakember el sem tudná sajátítani a szükséges ismereteket, mivel az idegen nyelveket meg kellene tanulnia, mielőtt az azokon a nyelveken íródott munkákból tanulhatna – ehelyett azok anyanyelvre fordított változataiból tanulhat. Ha az adott témában nem lennének anyanyelvű kutatások, munkák, irodalmak, akkor azokról alig lehetne tudni bármit is.

A magas szintű olyan szakismeret sem követeli meg a szigorú mércével mért magas szintű nyelvtudást, amely nemzetközi területen tevékenykedik.

Számos olyan szakember van, aki képtelen egy középfokú vizsga követelményeinek eleget tenni, miközben tudományos kutatómunkájukhoz szinte csak idegen nyelvű szakirodalmak vannak a segítségére.

Tkp. erről szól a hazai helyzet is: hazánk fejlett európai országnak számít és elszigetelt nyelve miatt alig 5-10% vallja magát nyelvismerőnek. A nyelvoktatással foglalkozó szakemberek, de maguk a nyelvtanárok is egybehangzóan úgy vélik, hogy a hazai nyelvoktatás színvonala meglehetősen alacsony az általános és középiskolákban; ez alól kivételt talán a nyelvre szakosodott középiskolák jelentenek. Intézményszinten feljebb nem érdemes menni, mert a főiskolák és egyetemek olyan szakismereti anyagtömeggel árasztják el a diákokat, hogy ott nyelvtanulásról külön már nemigen lehet szó – ismét a nyelvre szakosodott területek kivételével.

Vagyis az általános- és középiskolai oktatás minősége és eredménye a vízválasztó az ország nyelvismerete szempontjából. A panaszok orvoslására a lehető legrosszabb megoldás a végvizsgák (érettségi, nyelvvizsga) és felvételi vizsgák követelményeinek emelése, mert így a szakadék tovább szélesedik a kisszámú tehetséges, jómódú elit és a kevésbé tehetséges és középosztály között ... persze nyelvtudás szintjén. Ami nem azonos a különböző feladatok szakismeretével.

Szóval, a lényeg az, hogy a nyelvoktató szakemberek szerint az eredmények messze a kívánatos alatt maradnak, az ország mégsem szenvedi ennek kárát – tény azonban, hogy ha az ország nem külföldi tananyagokat használna, akkor ez óriási megtakarítást jelentene.

Valószínűleg Japán a jó példa arra, hogy a nem megfelelőnek tartott nyelvtudás nem jelent behozhatatlan hátrányt egy olyan nyelv beszélőinek, akiknek a nyelve mind szerkezetében, mind nyelvtanában szélsőségesen eltér a megtanulandó célnyelvétől.

Nagy valószínűséggel náluk is az idegen nyelvű szakanyagok anyanyelvre fordítása jelenti a fő kívánalmat – ennek ellenére náluk is hódít a kommunikatív őrület.

***2.75.* „Változó intenzitással, de változatlan hangsúllyal a nyelv tanítását – az anyanyelvét is – a latin oktatásának mintájára építették fel. Minthogy pedig a latin csak írott formában maradt fenn, a fordítás volt az ismeret megszerzésének és a fordíttatás a számonkérésnek egyetlen formája. Ez viszont az anyanyelv szüntelen bekapcsolását jelentette." (66. o.)**

Sajnos nem csak a latin minta, hanem a latin is megmaradt.

Már több évtizede bebizonyították, hogy a latin oktatása, tanulása nem segíti elő más tantárgyak tanulási készségét, vagyis nem fejleszti a tanulási képességet, sem a logikus gondolkodást – fejleszti ellenben a latintudásunkat!

Mi következik ebből? Az, hogy ha a latin szövegek olvasásához a latin szövegek olvasása a legcélravezetőbb gyakorlási mód – vagyis szinte semmilyen pozitív transzfert nem jelent más jellegű tantárgyak felé, akkor az idegen nyelvű szövegek fordítása is csak önmagát fejleszti és nem segíti a tanuló szóbeli kompetenciáját – azért nem, mert az írott szöveg csak akkor használható az élő beszéd elsajátítására vagy gyakorlására, ha valamilyen gyakorlati kapcsolata van a hangzó beszéddel, vagy élő beszéd lejegyzésével vagy élő beszéd teremtésével készül (filmforgatókönyv, színdarab, rádiójáték, stb.).

Ebből a szempontból a mai tankönyvi szövegek pusztán a nyelvtan és a szókincs demonstrációjára jók, élő beszéd fejlesztésére nem alkalmasak.

Az idegen nyelvű élőbeszéd kifejlesztésére az idegen nyelvű élőbeszéd gyakorlása vezet. Meglepő, hogy ennek a nyilvánvaló ténynek mennyire nem szentelnek figyelmet.

Bár bizonyos szempontból érthető = az élőbeszéd korrigálása, kijavítása, demonstrálása sokkal nagyobb erőfeszítést kíván a tanártól, mintha csak írásbeli feladatokat kellene javítgatnia. Az írásbeli feladatok és feleletek, rögzítettségük miatt könnyebben kezelhetők, mivel a

diák nyelvi teljesítményének értékeléséhez nem kell, hogy ő maga is jelen legyen, a szóbeli ellenőrzéshez azonban egyenként kell mindenkivel foglalkozni, ami tetemes idő és energia – de leginkább idő.

Persze ez is megoldható lenne a mai fejlettségű technikával: a kazetta alapján való visszaellenőrzés azonban ugyancsak óriási időtöbbletet igényelne.

Többek között ennek köszönhető az, hogy ritkaságszámba megy az akcentusmentes idegen nyelvi képesség (mintha ennek bárhol is gyakorlati értéke lenne - kivéve a kémkedés célú gyakorlást, ami nem képezi fejtegetéseim tárgyát - !)

Az akcentus mentesség ugyanúgy képtelen idea, mintha azt akarnánk elérni, hogy mindenkinek ugyanolyan legyen a kézírása, vagy azonos keresztnév esetén az aláírása.

Az akcentussal egy dolgot lehet tenni: el kell fogadni a létét, mivel elkerülhetetlen, és annak kritikája az akadálya sokak nyelvi képességei kialakulásának.

Itt persze nem azokról az eltérésekről beszélek, amit két nyelv azonos hangjaival és eltérő jelölésükkel kapcsolatosak, mivel a CUP (kup)-ként való kiejtése nem az akcentusból, hanem a fonológiai ismeretek hiányosságaiból ered, akár a CAT (kát)-ként való ejtésénél is. Ezek az ismeretek hiányát, és nem az anyanyelv hangrendszerének negatív transzferjét jelentik.

A negatív anyanyelvi transzfer ott jelentkezik, ahol az anyanyelvben nem létező, de hallás útján már azonosítható hangot a hangképző rendszer anatómiája és beidegződési szokásai miatt, egy azzal nem azonos, de a lehető legjobban hasonlító anyanyelvi hanggal pótolja.

Az akcentus tehát nem beszédhiba, legfeljebb kiejtési sajátosság, ami a folyamatos idegen nyelvi beszéd kísérő jelensége, és nem összekeverendő a kiejtési hibákkal!

A folyamatosságot itt ki kell hangsúlyozni, mivel a kiejtési hibák gyakran meggátolják a folyamatosságot.

A latin mintájú elemzésen és a formalizmus vizsgálatán alapuló rendszer legalább annyira nem hatékony a folyamatos beszéd kifejlesztésében, mint a ritkán adagolt kommunikativitást fejlesztő oktatás. A tanár nem tudja reprodukálni azt az „information gap”-et, ami hatékony kommunikálásra késztetné a tanulót. Másként: a latinmintájú módszer nem megfelelő, a ritka kommunikatív alapú pedig nem elég.

A problémát még inkább fokozza az a jelenség, hogy számos tanár kommunikatív jelleggel oktat és nyelvtani-fordító módszerrel ellenőrzi a megszerzett tudásszintet – ez végérvényesen nem tükrözi azt, hogy a diákok valójában mit tanultak meg, mivel nem azt kérik tőlük számon, amiről és ahogyan az órán szó volt.

Sajnálatos módon nyelvtanulás szempontjából fokozottan lényeges, hogy valaki hányszor és milyen módon találkozik egy-egy nyelvi jelenséggel, és mivel nem tényanyagról, hanem készségtárgyról van szó, így még inkább, mivel globális megértésről nem beszélhetünk. Anyanyelvi alapon évekkel később is emlékezhetünk a tananyag töredékeire magyarból, történelemből, de nyelvből legfeljebb lefordított tartalmi elemekre, konkrét formaiakra nemigen.

Ezen az alapon sem az intenzitás, sem a forma nem kedveznek a biztos alapok kialakításának – vagyis nem lehetne úgy és azt számon kérni, ahogyan és ami számonkérésre kerül. Holott a nyelvnek nem kellene nagyobb nehézséget jelentenie, mint a többi tárgynak. Sokan a matematikához hasonlítják, holott még a nyelvtani szerkezetek sem követik a logika szabályait. Ha így lenne, akkor igaz lenne az, hogy $A + \acute{A} = \acute{A} + A$, holott a legtöbb nyelvben ez alapvető jelentésváltozással jár.

Sokkal inkább hasonlít a nyelv a többi készségtárgyhoz, pld. az énekhez és a testneveléshez, vagy inkább a kettő egyfajta furcsa keverékéhez.

2.76. „A nyelvre vonatkozó legátfogóbb ismeretek se garantálják a kommunikáció képességét.” (69. o.)

Lomb Kató itt talán kissé túlzásba esett, mégis igaz az, hogy a kommunikáló képesség megszerzését a kommunikálás gyakorlásával lehet elérni, ami nem azonos az adott nyelv nyelvtani vagy akár lexikális kutatásával – bár kommunikatív gyakorlat híján mégis többet érünk a nyelv beható ismeretével, mint anélkül.

Tény az, hogy nem a nyelvről kell sokat tudni a kommunikáláshoz, hanem a kommunikálásról.

2.77. „látott” – olvasott; „hallott” – eredetiből; „kimondott” – megfogalmazott, ismételt „helyes forma”(70. o.)

Lomb Kató itt tökéletesen foglalta össze azt, ami a hatékony, kommunikációképes nyelvtudás eléréséhez kell.

Az olvasás erősen korlátozottan, a hallás úgyszintén, a kimondás – vagyis a megfogalmazott vagy elszigetelten gyakorolt helyes formák (akár pl. szóhalmazon) keveset szerepelnek a mai gyakorlatban.

2.78. „oktatás” kontra „szoktatás” (71. o.)

Jogos felvetés abból a szempontból, hogy bizonyos készségek nem tudnak kialakulni bizonyos intenzitási szint alatt!

Heti 3x45 perc + egy elméleti azonos mennyiségű egyéni tanulás amibe a HF is benne van, már jóval túlszárnyalja azt, ami a valós helyzet, vagyis a szükséges intenzitás kb. 10-12óra/kb.3óra csak 25-30%-ot jelent a kívánatosból.

Ez akár azt is jelentheti, hogy aki a tananyag 1/4-ét, 1/3-át tanulja meg, az megtette, ami tőle elvárható, mindenféle instrukció és motiváció nélkül, bár jól ismert jelenség, hogy a lelkesedés teljesen haszontalan lehet, ha nem párosul szorgalommal. Ekkor ugyanis a nyelvtudási, a nyelvtanulói szerep a vonzó, nem pedig maga a munka vagy az egész dolog célja – tehát az energia teljesen más irányban és másra „folyik” el.

Nem szokványos vélemény, de még az intenzív kurzusok sem tudják azt megadni, amit a 10-12 óra nyújtani tudna.

Erről a módszerek, a „csekély erőfeszítés, mivel van elég idő” beállítódás tehet, továbbá az, hogy egy csoportban, még ha 6-8, 10 fős kiscsoportról is van szó, a koncentráció elszemélytelenedik és nem tud a témára összpontosítani. Sok csoport teljesítménye azért csekély, mert nem közösséget alkotnak, csupán összejövetelt – feszélyezi őket a társaság és agyuk nem a tanuláson, hanem a tanárnak és a csoport előtti megfelelés foglakoztatja, továbbá az a vetélkedés, hogy a tanár által „feldobott labdát” ki tudja a legjobban „megjátszani”.

A GPSV ezeket a hangsúlyokat kissé eltolja a tanuló irányába, mivel a téma: önmaga, tehát a lehető legszemélyesebb.

2.79. latintanítással kapcsolatos merev hagyományok ellenérvek(72. o. - 76. o.)

Ezzel maximálisan lehet egyetérteni, és más források is igazolják.

***2.80.* „szintetikus kontra analitikus = a toldalékolás+hajlítás egyre jobban kiveszik a nyelvekből" (76. o. + 78. o.)**

Ez remek érv a PLC mellett, ami azt mondja ki, hogy az angol analitikus formáját még analitikusabbá téve alkalmas lehet egy nemzetközi közvetítőnyelv szerepére.

***2.81.* Lomb Kató örökzöld mondása: „a nyelv az egyetlen amit rosszul is érdemes tudni" (83. o.)**

Ezután a PLC-re utaló magyarázat következik a turisztika területéről. Ez így rendben is van, mivel a PLC a minél hamarabbi kommunikativitást szorgalmazza, az az értelme.

És ugyanezen az oldalon ő is megerősíti azt, hogy általában tévhit az, hogy a külföldi tartózkodás nagyságrendekkel növelné az idegen nyelvi készségeket. Leírja, hogy milyen képtelen dolgokat tett azért, hogy kommunikálhasson!

A 83. oldal 3. bekezdésével tökéletesen egyet lehet érteni:

„Külföldön – pláne turistaút körülményei mellett és időtartama alatt – nagyon nehéz türelmes, intelligens, ráérő ismerősre szert tenni. Annyi energiával, amennyire ehhez szükség van, általában otthon is el lehet eredményt érni."

Ahogy Lomb Kató mondta – inkább szoktatásra, mintsem oktatásra van szükség a nyelv-oktatásban. A szoktatás mindig arra irányul, amit végeredményként szeretnénk, legfeljebb nagyon kevés áttétellel. Vagyis ismét ott vagyunk, ahol azelőtt – az iskolai aktivitások nem a kommunikációra szoktatnak, mivel nem hasonlít rájuk – se formájában, se tartalmában.

Érdemes lenne e tekintetben tartalmi elemzéseket készíteni a legdivatosabb nyelvkönyvekből – vajon kinek az igényeit és céljait elégíti ki.

***2.82.* „A gátlásokra visszatérve: nem szabad, hogy belénk fojtsa a szót az a tudat, hogy nem vagyunk biztosak a – mondjuk – время főnév többes számában." (84. o./2. bek.)**

Erre a PLC megközelítése a legalkalmasabb.

***2.83.* „globális megközelítés hiánya" (85. o.)**

A GPSV alapja az eredeti szövegek, anyagok egyszerű, szűkre szabott szempontok alapján való feldolgozása, több lépcsőben.

***2.84.* „Csak a megtanulásban nem ismeri el a hivatalos pedagógia a CSORBÍTATLAN SZÖVEGEKBŐL VALÓ KIINDULÁS létjogosultságát." (85. o.)**

Pedig el kellene!

***2.85.* „Logikát ne keressünk a nyelv egységeiben!" (86. o.)**

Mégis sokan hozzák a matematikát a nyelvérzékkel kapcsolatba! Bizonyos jelenségeket nem megtanulni, hanem megszokni kell, vagyis a logikát ki kell kapcsolni, amit csak az érzelmekkel átitatott huzamosabb, ismétlésen alapuló módszerekkel lehet, mint amilyen a személyesség előtérbe állítása.

***2.86.* „összefüggő szövegek olvasása" + „vonzatok" (87. o.)**

Vonzatok tekintetében sok listát és szótárt adtak már ki, így azokat remekül lehet használni, sorozatpéldák alkalmazásával.

A vonzatok eltérnek, de ez természetes, mivel az anyanyelven belül is rengeteg olyan kifejezés van, amely ugyanazt jelenti, de eltérő vonzatokkal fejezi ki (ugyanazt).

Gondol ***rá***. = Foglalkozik ***vele*** gondolatban.

Továbbá, a vonzatok tanulására is kellene valami praktikus gyakorlási, szemléltetési formát találni.

Az angol elöljáró vonzatokról pld kevesen tudják, hogy nagyrészük kitűnően szemléltethető abban a speciális jelentésben, amit képvisel.

A vonzatgyakorlásokkal továbbá az a hatalmas probléma, hogy azokat a hétköznapi életben használják előszeretettel, így azon megnyilvánulások ritkán bonyolultak és komplikáltak – ellenben a gyakoroltató feladatokkal, ahol ezt valami érthetetlen indokkal egyéb nyelvtani jelenségekkel demonstrálására is használni akarják.

Pld. a **pull off** = sikerre visz vmit pl. **deal**, üzletet. Egyszerű mondat lehet a demonstráció, esetleg a gyakoroltatásra: **Did you pull off your deal yesterday?** = Tegnap sikerült üzletet kötni? A gyakorló irodalmakban ellenben ilyen mondatok szerepelnek: **According to the international affairs our delegation had to postpone our deal. I don't know when we are able to pull it off.** Ugyanígy a do és a make is.

***2.87.* „Ugyanaz a valóság vesz körül valamennyiünket, de ezt a valóságot különféleképpen szabdalják fel a nyelvek." (88. o.)**

A világ más szempontok szerinti felszabdalása nem jelenti azt, hogy bizonyos fogalmak, amik az egyik nyelvben megvannak, azok a másik nyelvben kifejezhetetlenek lennének – csupán csak azt, hogy több vagy kevesebb nyelvi elem kell nekik a kifejezéshez.

95. O.-tól/10 TANÁCS:

***2.88.* 10/1. tanács:"Ne halasszuk a nyelvtanulás megkezdését –vagy újrakezdését – egy reménybeli külföldi útig. Igyekezzünk inkább itthon szert tenni magyarul nem tudó vendégre – rokona, vagy barátra."**

Sajnos sok, pusztán a célnyelvet beszélő személyt tesznek meg idegen nyelvi lektornak, tanárnak, holott ők sokkal jobbak lennének társalkodónak.

***2.89.* 10/2. tanács:" anyanyelvi társ"**

A célnyelven anyanyelvű társ a nyelvtanulást SZEMÉLYESSÉ teszi, vagyis tökéletesen megfelel a GPSV követelményeinek, ha az illetőnek vannak megbízható nyelvtani ismeretei.

***2.90.* 10/3. tanács:" tanárral kicsit, egyedül sokat!"**

Amikor Lomb Kató az egyéni tanulásról, búvárkodásról beszél, akkor megint csak a személyességet hangsúlyozza, vagyis pl. az önálló munkát. Az önállóságnak azonban nem kell feltétlenül személyesnek lennie – tkp. erről szól az, amit az iskolában alkalmaznak: a diákok „nem érzik az anyag elsajátítását személyes ügyüknek" vagyis úgy tekintenek rá, mint „muszáj"-ra; ha tanulnak, azt többnyire mégis önként teszik – és ez esetben lényegtelen, hogy egy jutalom eléréséért vagy pedig egy büntetés elkerüléséért teszik, a lényeg az, hogy nem az

anyag elsajátítása, a későbbiekre való megőrzés érdekében teszik, csupán azért, hogy „túl legyenek rajta”.

A tanárral végzett gyakorlás, még ha önkéntes is, – és ez ugyanúgy vonatkozik a házi feladatokra is – nem olyan hatékony, mint az önállóan VÁLASZTOTT tevékenység (kreatívan választva!).

Vagyis, óriási különbség van az *önkéntesen végrehajtott* és az *önkéntesen választott*, esetleg kitalált feladat között. Ezért lehet az, hogy a kreatív személyek könnyen és gyorsan tanulják a nyelvet/nyelveket, mint a merevebb gondolkodásúak, persze lehetnek óriási különbségek. Tény azonban az, hogy a nyelvhasználat KREATIVITÁST IGÉNYEL, ami az anyanyelv használatán is lemérhető. Természetesen nagyfokú kreativitás esetén is fontos a tárgyon való munkálkodás időtartama és intenzitása, vagyis a motiváció, a szorgalom és az odafigyelés – az idegennyelv-tanulás ugyanis soktényezős, sokfaktoros tevékenység, amelyben a faktoroknak összességében kell bizonyos szintet elérni (vagyis vannak olyan faktorok, amelyek, ha nem érnek el bizonyos szintet, akkor nem lehet gyakorlati eredményt felmutatni) ha eredményt akarunk elérni. Ezek közül a személyi adottságokban rejlők ugyanolyan fontosak, mint az átmeneti kedvező feltételeket jelentők – vagyis lehetünk motiváltak maximálisan, ha nem tudunk koncentrálni és figyelni (pld. fáradtságtól, rossz fény-viszonyoktól, zajtól, stb.) nem fogunk eredményt elérni.

2.91. 10/4. tanács:”Ne lovagoljunk az ismeretlen szavakon és meg nem értett szerkezeteken! Arra építsünk, amit már tudunk.”

Röviden: ismeretlen dolog:∅; ismert: ↑!

Lomb Kató következő tanácsa az, hogy alapvetően mindig abból induljunk ki, amit már ismerünk, és ne azon görcsöljünk, ami ismeretlen.

Ahhoz hasonló ez a jelenség, mint amikor egy adott probléma megoldásához adott segédeszközre lenne szükség (ismeretlen szó ismerete), de az nem áll rendelkezésre, így nem teszünk semmit a probléma megoldása érdekében. Sokan ilyenek, viszont tény az, hogy az agy – az alakpszichológia megállapítása és gyakorlati tapasztalatok alapján – remekül tud boldogulni nem elégséges, hiányos, sőt töredékes információs mintákból is, vagyis pl. olvasott szöveg esetében akár ha minden mondatból is hiányzik egy szó, akkor is képes egészleges információkat kinyerni (tkp. erről szól a cloze-teszt is!). Nem csak értelmezésnél, hanem meghatározásoknál is fontos az, hogy képesek legyünk nem egészleges információs mintákkal közölni dolgokat másokkal.

Erről szól a PLC, vagyis arról, hogy ha a vevő számára is meghatározható helyzetben, szituációban vagyunk, akkor nyugodtan használhatjuk azt a konzisztensen érzékelhető-értelmező képességét, ami a legtöbb embernél teljesen természetes. Sokan annyira hozzászoktak az anyanyelvi egészleges, nem hiányos információs mintákhoz, hogy nehezen birkóznak meg az idegen nyelvi nem összefüggő rendszerekkel. Ezért is jó dolog korán kezdeni a tanulást. Van azonban egy tényező a GPSV-ben, ami ezt részben kikerüli – ez a P elem. A diákok a saját maguk gondolatait írják le, tanulhatják meg, így a lehető legmotiválóbb vonatkozási háttéranyagot kapja ez a tananyag: saját magukat!

2.92. 10/5. tanács: „egyéni gyakorló napló!” → GPSV tartalommal, PLC-stílusban

Ez ismét a P-t, a személyességet hangsúlyozza ki a GPSV-ből, mivel a napló, vagy a személyes feljegyzések mindig az illető érdeklődési körét jellemzik, ezáltal a figyelem és a motiváció adott lehet. Lehet direkt és indirekt idegen nyelven jegyezni dolgokat benne: direkt módon eleve idegen nyelven, indirekten úgy, hogy előbb leírjuk a mondanivalónkat

anyanyelven, röviden (ez fontos!) és utána megpróbáljuk a lehető legtöbbet visszaadni belőle a célnyelven (amikoris bármilyen segédeszköz használható, és a nyelvhelyesség – mivel önmagunknak készül – nem követelmény; ez lenne a PLC-stílus).

Ezzel több cél is elérhető: rászoktat arra, hogy rendszeresen használjuk a nyelvet; megtanulhatjuk vele a nekünk legfontosabb, legkedveltebb kifejezéseket, szavakat; a későbbiekben felidézhetjük régebbi napjainkat így a szavak élményekkel, emlékekkel kapcsolódhatnak, stb.

2.93. 10/6. tanács: „A beszéd gyakorlásánál ne riasszon a hibák elkövetése”

Ez egy igen érzékeny terület, és sarokköve azon követelményeknek, amik ma különösen fontosak. Sajnos az idegen nyelvi beszéd túl általános fogalom, ugyanis a skála az anyanyelvi akcentusos felolvasástól, a tökéletes kiejtésű, stílusú és nyelvtanú társalgásig, előadásig terjedhet.

A beszéd ebből a szempontból szorosan összefügg a hallással, és a hallási gyakorlás mind időpontjában, mind mennyiségében meg kell hogy előzze a beszédprodukciót (mennyiségi szempontból nagyságrendekkel!!!, 100, sőt 1000szeresen – ami kb azt jelenti, hogy a beszédgyakorláskor gyakorolt lexikális anyag százszorosát, ezerszeresét kell előtte gyakorolni, nyelvi INPUT-ként kapni.)

Nézzünk pár „orális produkcióhoz szoktató” feladatot!:

1. **szavak elismétlése**
2. **klisék** elismétlése
3. **mondatok** elismétlése
4. szavak **felolvasása kiejtés leírásából**
5. klisék felolvasása kiejtés leírásából
6. mondatok felolvasása kiejtés leírásából
7. szavak **felolvasása eredeti szövegből**
8. klisék felolvasása eredeti szövegből
9. mondatok felolvasása eredeti szövegből
10. **párbeszéd felolvasása párban**
11. szavak **visszaadása fejből megtanulva**
12. klisék visszaadása fejből megtanulva
13. mondatok visszaadása fejből megtanulva
14. drillfeladatba megadott szavak beillesztése
15. adott klisével reagálás különböző akciókra

Látható, hogy „ezernyi” módja van annak, hogy idegen nyelvi beszédprodukciót csiholjunk ki a tanítványaink szájából – nem kell rögtön a mélyvízbe dobni őket. Igaz, az azonnali beszédprodukcióra szoktatás, annak megkövetelésébe senki diák nem hal bele, mégis általános tapasztalat, hogy a túl korai „képesség fitogtattatás” – amikor még nincs mit fitogtatni – erőltetése elfojthatja azt a kezdeti lelkesedést, ami esetleg volt az illetőben.

Tehát: a beszédprodukció vagy önkéntes alapon, vagy pedig programozott, előre meghatározott menetben kell, hogy történjen.

Beszélni nem hibamentesen kell, hanem PONT A HIBÁKÉRT! Nem egyensúlyszó művészeket kell nevelni, és azt tanítani, hogy a leesés=halál, hanem KASZKADŐRÖKET, akik tudnak esni, mivel ez lesz a dolguk – a nyelvet úgyis csak törve fogjuk tudni.

Vagyis – beszélni kell, hogy legyenek hibáink, amit persze meg kell előzni annak, hogy annál sokkal többet HALLGATUNK, mármint célnyelvi beszédet.

Ideális esetben a tankönyveket elsősorban olyan demonstrációs anyagként kellene használni, aminek teljes anyagával meg kellene ismerkedi előbb (anyanyelven persze, a megoldásokkal, a hanganyagokkal, stb.)

Vagyis – a kívánatos SKILL (=készségterület) -arányok olyanformán kellene, hogy alakuljanak, hogy a hallás (+írott támogatás) legyen a legnagyobb arányú, az írásbeli fogalmazás pedig a legkisebb.

Pld: 45 percből (-10 perc ráhagyás miatt inkább), 35 percből: 20 perc hallgatás legyen legalább! És a hallottak, olvasottak tartalmazzák azokat a szavakat, szerkezeteket, amiket önálló fogalmazásként számon kérnek 5-10 mondatban!

2.94. 10/7. tanács: töltelékszavak, szerkezetek, klisék kihangsúlyozása!

Némi ellentmondás van ezek kihangsúlyozása és a globális szövegszemlélet között.

Ha sok szöveget globálisan nézünk át, akkor a tipikus töltelékszavakkal, klisékkel, szerkezetekkel fogunk a legtöbbet, leggyakrabban találkozni – vagyis külön begyakorlásra elég az olvasás, hallás, stb. De Lomb Kató itt nem erre gondolt – hanem a beszédre, mivel olvasásnál, hallásnál a töltelékelemeket sokszor teljesen figyelmen kívül hagyjuk (persze már némi gyakorlat birtokában!) addig szóbeli mondandónknak éppen az, azok jelentik alapját – azt az alapot, azt a redundáns alapot, amire a magunk informatív, adat és tényszerű mondanivalóját felépítjük.

Ezek hiányában közlendőnk informatív sűrítménnyé válik – „protonyelvvé” zsugorodik: ami nem baj, hiszen adott esetben (PLC) ez tökéletesen elegendő. A redundancia és a metanyelv az, ami manapság a „társalgást” jelenti, amikoris nem az eszmecsere a lényeg, hanem a „beszédbeli viselkedés”, aminek nagyon is jól ismerjük az anyanyelvi alapjait. Ilyen pl. a fiú-lány ismerkedésnél az ominózus „megszólítás-probléma”, vagy az udvariassági látogatások, vagy az a körülményesség, ahogy kerülő úton ki akarunk szedni valakiből egy olyan információt, amit az nem akar elmondani. Mindezt nem tudjuk az tanult nyelven produkálni – óhatatlanul egyfajta protonyelvet vagyunk kénytelenek használni.

Mit jelent mindez? Azt, hogy fogunk tudni informatívan kommunikálni idegen nyelven, míg a társalgástól lehetünk nagyon-nagyon messze.

Vagyis: az informatív protonyelvnek méltó rangot kell adni, mert nem lesz valakiből focista, ha csak a mezt adják rá.

2.95. 10/8. tanács: „szavak, kifejezések – mindig kötni valamihez”

Teljes mértékben a GPSV-ről szól, jelen esetben is PLC módon használva a nyelvet.

2.96. 10/9. tanács: „saját élethez kötés”

lásd. 2.95.

2.97. 10/10. tanács: „vers, ének – magolás”

Lomb Kató arra utal, amit az anyanyelvoktatás is nagyon gyakran használ – a memorizálást. Valójában a memorizálás nem feltétlenül segíti az ember nyelvi készségeit, mindazonáltal jó hatású az efféle nyelvi tréning – persze ezt is lehet rosszul alkalmazni és visszaélni vele.

Memorizáláshoz elsősorban sok időt kell hagyni azzal együtt, hogy a memorizáláshoz megfelelő segítséget is nyújtunk.

A nyelvtanulásnál egy ilyen feladatnál feltétlenül hagynunk kell, sőt „követelni” kell, hogy a diákok maguk válasszák ki a memorizálandó anyagot – másképp kizárjuk őket saját agykapacitásuk felhasználásából – amit nem kellene tennünk.

2.98. „elhanyagolhatatlan elhanyagolhatók”(110. o.)

A töltetlék kifejezések használata a beszélt nyelvben igazán fontos, és nem elsősorban az árnyaltság céljából.

A beszéd, a beszélgetés révén (a közösen végzett munka mellett) kialakította azt az alapvető kapcsot, ami tkp. társas lénnyé tesz bennünket.

A beszéd az, amivel javarészt az állatvilágot jellemző létből kiemelkedve jellemez bennünket. Nem holmi elvont értelemben.

A gondolkodás kihatott a közös tevékenységeinkre és az egyre nagyobb hatékonyság két szerepet is adott a nyelvnek: 1. a valósághoz való alkalmazkodás magas szintű lehetőségét, és 2. a társas kapcsolatok egy teljesen új dimenzióját, a kapcsolattartás más fajokéhoz nem hasonlító módját, a szocialitás kifejezését, tkp. életben maradási esélyeinket növelő érzelmi kapcsolatok kialakítását. ...

Mindez látszólag nincs kapcsolatban az „elhanyagolhatatlan elhanyagolhatókkal”, de látni fogjuk, hogy, hogy a „társalgás”-ban milyen fontos a szerepük.

A „társalgás” maga is egy redundáns elemekkel felduzzasztott kommunikációs forma, ahol két egymást kiegészítő szerep van jelen: az ún. szóval tartás és az ún. meghallgatás. Ha úgy vesszük, mindkettő a másik felé fordított figyelmet fejezi ki. Amikor valakit szóval tartunk, akkor figyelmünk aktívan irányul az illetőre, s mivel ő van a figyelem középpontjában, (látszólag) ő a fontos, hidat akarunk építeni hozzá, felé törekszünk, stb. Napjainkban számos mentális probléma van, ami pusztán ennek a megvonásának köszönhető – aki nem tud beszélni, beszélgetni senkivel, az tkp szociálisan elveszti identitását, nem érzi embernek magát, stb.

Ha meghallgatunk másokat, ezzel kielégítünk egy mélyen gyökerező, az előbbivel kapcsolatos vágyat és illúziót, egyfajta *naiv racionalizmust*, nevezetesen azt, hogy amikor máshoz beszélünk, akkor magunkból kiindulva azt feltételezzük a másikról, a beszélgető partnerről, a hallgatóságunkról, hogy a miáltalunk alkotott vezetett és tartalommal ellátott kommunikációs helyzetben legalább olyan intenzitással vesz részt (tkp egyenrangú partnerként), mint mi. Vagyis, ez a figyelmi koncentráció nemcsak „oda” működik, hanem visszafelé is, azaz amikor mi figyelünk valakire, akkor elvárjuk, hogy ránk is figyeljenek. Persze ez nem ilyenformán valósul meg, hanem úgy, hogy természetesnek vesszük.

A figyelmünk azonban egész másként alakul egy közlemény megfogalmazásakor és elmondásakor, mint a közlemények végighallgatásakor és értelmezésekor.

A redundanciát növelő elemek egyik haszna itt mutatkozik meg – tkp. a hallgató segítségére vannak a feldolgozás megkönnyítésében. A felduzzasztott közlemény információértéke ugyanannyi marad, a feldolgozásra kapott idő viszont megnő.

A beszélő szempontjából ezek az elemek azért fontosak, mivel ezek önálló értelmezéssel is rendelkeznek, így ezen értelmezések árnyalhatják mondanivalóját, vagyis lehetőséget adnak rá, hogy megközelítése a másikra lehetőleg olyan hatást tegyen, amilyet szeretne.

Ebben a megfogalmazásban ráismerhetünk a szóbeli manipulációra, de ahogy az egyik manipulációval foglalkozó könyv szerzője is írta: „Amikor valaki kinyitja a száját, hogy beszéljen, csak egy célja van: manipulálni valakit."[14]

A töltelék kifejezéseknek tehát megvan a maguk nagyon fontos funkciója, és ugyanúgy a speciális szókapcsolatoknak is.

Mindezek után belátható, hogy a társalgásnak egész más a funkciója, mint az informatív kommunikációnak, ahol a tények kérése és megadása folyik.

A társalgás szociális, cselekvés és több köze van a pszichológiához, mint a nyelvészethez – abból is megállapítható ez, hogy számos olyan szerkezet van, amely logikailag és tartalmilag teljesen azonos más szerkezetekkel, de erősen szituatív a használati körének lehetősége. Tkp. ezt jelentené a kommunikatív kompetencia fogalma is.

Informatíve azonban mindezek a kifejezésmódok egy tőről fakadnak, tehát a kifejezhetőség sokféleségének lehetősége nem jelenti azt, hogy az informatív mag alkalmazása torz kommunikációhoz vezetne.

Tény azonban, hogy **a redundancia drasztikus csökkentése nyerssé és durvává teszi a stílust** – mintha a zár kinyitása és a kilincs használata helyett berúgnánk az ajtót – a lényeg mégis az, hogy bejutottunk. Ez a lépés drasztikusnak tűnhet hétköznapi mércével mérve, de egy tűzoltótól vagy rendőrtől, mentőstől esetenként 100%-osan elvárható egy-egy ilyen „akció". Vagyis a cselekvő személy szerepe fontos – ugyanilyen szerepe van egy idegen nyelven alig tudó személynek is, akinek nincs a nyelv kulcsa a kezében.

Az anyanyelvi beszélőkkel való társalgás mindezen redundáns elemek használatát jelenti, míg idegen nyelven mindez az informatív oldal felé tolódik el – vagyis a redundancia csökken, az informativitás nő: a szerepek ezt diktálják.

Ahogy egy probléma nő, úgy kell az igényeket is csökkenteni, vagyis minél nagyobb szükség van a verbalitásra és annak informatív jellege a fontos, annál jobban kell csökkennie az ún. „tisztelet köröknek", annál inkább kell a „lényegre térni" / koncentrálni.

Más kérdés az adott hangulatú beszélgetés – ez a problémásabb, éppen a társalgás túlnyomóan pszichikai indíttatása miatt.

Mint ahogy senki sem érzi jól magát egy olyan beszélgetésben, ahol nem érti a témát és nem tud hozzászólni, ugyanakkor elvárják tőle, hogy ezt tegye.

Vagyis az emberben is benne van az az ösztönös törekvés, hogy ahol verbálisan nem tud érvényesülni, onnan ki van rekesztve, onnan kizárták, tehát az emberek között úgy érezheti magát embernek ha kapcsolatot tart azokkal, aminek legalapvetőbb módja a kommunikáció, mivel azonban egyrészt a társadalmi munkamegosztás és a nagyfokú szervezettség miatt az informatív kommunikáció terjedelme erősen lerövidülhetett, így a kapcsolattartás redundáns elemekkel teleszőtt, *látszólag* céltalan társalgássá alakult.

A közleményből és a kommunikációból nem lenne tehát társalgás, ha nem lennének olyan „elhanyagolhatatlan elhanyagolhatók", amiket Lomb Kató olyan fontosnak tart.

---

[14] Josef Kirschner: A manipuláció művészete, magyarul megjelent: Bagolyvár könyvkiadó, 1994., Szolnok, 13. o. fejezetcím: „Valahányszor valaki kinyitja a száját, hogy szóljon a másikhoz, egyetlen célja van: manipulálni őt."

2.99. „anyanyelv = gátlás és előítélet” (120. o.)

A teljes mértékben elsajátított anyanyelv olyan jellegzetessége a Homo Sapiensnek, mint a két lábon állás és járás, az idegen nyelv elsajátítása pedig olyan jellegű tevékenység, amint az úszás, vagy kézen állva járás, stb. – lehetőségünk van rá, de nem tartozik az alapvető természetünkhöz.

Az anyanyelv legfontosabb funkciója a gondolkodás objektív megjelenítése szimbolikus úton, vagyis tudati folyamatok kommunikálása – lehet ez másféle is (rajz, térbeli forma, gesztus, stb.) de a beszéd a legfontosabb forma.

A nyelv sajátosságait nagymértékben megszabja funkciója, vagyis a vele szemben támasztott követelmények visszahatottak alapvető tulajdonságaira.

A nyelv a valóság adekvát visszaadásának kommunikálásra alkalmas formája, amely a hangképző szervek által kiejthető hangok önkényesen (véletlenszerűen) kiválasztott variációinak szimbólumaira épül s egységes rendszert alkot, vagyis azt kell alkotnia, mivel a szimbólumok lehetséges száma (n= kiejthető hangok) n! (=n faktoriális) nagyságrendű.

A különböző nyelvek nem gondolkodási sajátosságok eltérései miatt alakultak ki, mivel a gondolkodásnak a valóságot kell tükröznie, abból pedig csak egy van, (ha vannak is tagolási eltérések, ezt nem a gondolkodás eltéréseiben láthatjuk (=rokoni kapcsolatok példája). Attól, hogy az apa apját másként mondják, az még ugyanazt jelenti.)

A nyelvek különbözősége alapvetően a szimbólumok kiválasztásának, a választás térbeli és időbeli elérésének az óriási szimbólum „választéknak” és a rendszer zártságára törekvésnek az eredménye.

GÁTLÁS, ELŐÍTÉLET I.

Az agykapacitásunk (testtömeghez viszonyított agytömeg) nagyságát valószínűleg az is befolyásolja, hogy a valóság tükrözését mi verbálisan kifejezhető módon is képesek vagyunk tárolni – igaz ugyan, hogy a szimbólumok alapelemeit képező hangok alig érik el a 50-100-at, ezekkel mégis óriási mennyiségű adatszerű hangkombinációt „kell” tudnunk tárolni, manipulálni + dekódolni ahhoz, hogy a valóság sokszínűségét ki tudjuk fejezni, le tudjuk írni és hogy ezeket „megkapva” értelmezni tudjuk.

Mivel minden társaságiságnak csak közösségen belül van értelme, így létszükséglet az, hogy a hangkombinációk szimbólumként való felhasználása egy, megállapodáson alapuló zárt, állandó rendszer legyen. Tekintetbe véve azt, hogy alig pár száz évvel ezelőtt indult be nagyarányú népesség vándorlás és keveredés, továbbá a nyomtatás nyelvrögzítő funkciója is nagyon fiatal, így a nyelv közösségi jellege még inkább kihangsúlyozódik és szinte személyre vonatkozó determinisztikus erővel hat egy embercsoporton belül. (Talán nem is olyan) Régen a tömegkommunikáció hiánya, a közlekedés csekély intenzitása miatt a közösségek túlnyomó többsége nagyon is zárt volt, így nyelvi egységüket erősen vigyázták és őrizték, mivel a zárt közösségekre jellemző, hogy idővel kialakul bennük a valósághlátásnak egy erősen sajátos jellege (akár egy ismert nyelven belül is) ami helyre, korszakra, időszakra specifikus, és a csoportnak az identitását is jelképezi. Az identitástudat az egyik leginkább „védett” pszichikai jellemzőnk (és itt lényegtelen, hogy az identitás valós vagy vélt, mivel nem annak valóságtartalma a lényeges, hanem az, hogy a kiegyensúlyozott énkép része az identitás, amit az egyén, ha kell megvéd. Az énkép és identitástudat egyébként mindig aktív, ha másokkal vagyunk együtt, és konfliktushelyzetekben mindig nagyon fontos az a kiegyensúlyozott kép, amit egyfajta pszichikai homeosztázisként fenn akarunk tartani. (Ha ez összeforr egy nyelv használatával, akkor némileg hibás analógiával, de a nyelvhasználatot azonosítjuk az identitástudatunk egyensúlyának fenntartásával.)

Innen már csak egy aprócska lépés az **identitástudatot jelképező nyelv torzulásával kapcsolatos ellenállás és ellenkezés kialakulása**, ami az anyanyelvet kizárólagossá teszi a világ értelmezésében. Vagyis azért hisszük logikusabbnak az anyanyelvet a többinél, mert mi azt használjuk, míg a többi nyelv mássága (ami vonatkozik az anyanyelven belőli nyelvjárásokra is – amíg nem értjük persze!!!) az identitástudatunk elleni akcióként értelmezzük.

GÁTLÁS, ELŐÍTÉLET II.

Az identitástudat védelmezésében az előítélet az első, vagyis a nem értett nyelv vagy nyelvezet előítéletes ellenállást kap, ami kialakítja azt a gátlást, ami az „idegen(nyelvi)" elemeket szinte kiveti magából. A fel nem használt képességek sorvadása mellett ez a másik oka annak, hogy az idegen nyelvként tanult nyelvek, pontosabban szavak, nyelvtan, kifejezések olyan gyorsan válnak a felejtés áldozatává.

2.100. „12-14 éves korig tart a nyelvi képességeket rögzítő piramidális sejtek fejlődése, amik a jártasságok és automatizmusok kialakulásáért felelősek" (121. o.)

Vagyis, a nyelvi képességek készségalapú gyakorlását igazából általános iskolában kellene a legintenzívebben folytatni, mivel maga az agy olyan berendezkedésű, hogy ekkor a LEGALKALMASABB erre a feladatra. Vagyis, később is alkalmas, de már csak jóval nagyobb áldozatok árán – amit nem mindenki képes és hajlandó megfizetni.

Ebben a felállásban valóban intenzív kurzusokat kell tartani a felnőtteknek, mivel már egy, a feladatra kevésbé alkalmas „szerszámmal" kell dolgozniuk.

A nyelvtani elemzések, nyelvtani feladatok logikai sémájának átlátása teljesen más dimenzió, mint a valós nyelvtudás, ami miatt sokan belevágnak a tanulásba. Megtanulnak valamit, és arról azt hiszik, hogy az az, amit eredetileg is tudni akartak – ez azonban sajnos nem így van.

Mindebből egy súlyos dolog következik.

Ha az általános iskolai nyelvi képzést nem tesszük hatékonnyá, akkor nem fogunk lényeges eredményeket elérni. Tehát feleslegesnek látszik az az erőfeszítés, amivel a középiskolai nyelvi képzést próbálják a nyelv valódi megtanítására felhasználni.

Sajnálatos módon az általános iskolai tanári pozíció, különösen a tanítói foglalkozás, manapság erősen presztízsvesztettnek számít, így annak fejlesztése nem tartozik a fejlesztési kutatások keresztüzébe. Pedig számtalan irány lenne, amerre el lehetne indulni – számos olyan készségterület van, amit az állandó ismétlések miatt a 13-14 évesek már kevésbé tolerálnak, mint a 7-9 évesek.

Sajnos nem használják ki azt a tendenciát, hogy az alsó tagozatosok még „gyereknek tartják magukat", és nincsenek meg bennük azok a gátlások és ellenállások a drilles feladatokkal szemben, mint amik a ballagás előtt állókban, akik már kezdik kóstolgatni a felnőttes szerepeket – némiképp túlzásokba esve.

A helyes – a normától nem a félreértés mértékéig eltérő – kiejtés elsajátítása mellett számos érv szól, s azzal, hogy a tanárok fontosságát a gyakorlatban eltúlozzák (vagyis hiába értik meg, hogy a diák mit akart mondani, mégis kijavítják) inkább gátolják a fejlődését, mintsem segítik.

Ha ugyanis valaki nem tud kiejteni valamit (ami többnyire felolvasáskor szokott előfordulni) az azt jelenti, hogy nem foglalkozott még eleget vele, nem hallotta eleget, nem gyakorolta a helyes forma ismétlésével eleget – vagyis mindez következménye a nemgyakorlásnak, és nem pedig valamiféle képességbeli hiányosság. Mindezeken úgy lehet segíteni, hogy elsősorban

aktív hallási gyakorlatokat végeztetünk a diákokkal az idő nagy részében (60-70%!), majd aktív ismétlési gyakorlatokat (10-20%!) és csak a fennmaradó (10-30%!) időt szánjuk „tesztelésre”. Itt azonban új tényező lép előtérbe: a kiejtés és a hallás utáni értés tesztelése, ami szinte teljes egészében hiányzik a szokásos, előírt tanmenetekből.

A diákok nem fordítanak ezekre túl nagy figyelmet, és pont azért, mert nincsenek motiválva arra, hogy egyáltalán foglalkozzanak vele, legalább valamiféle tesztre készülés szintjén.

A kiejthetőségi problémák pedig nagyban gátolják a teljesítményt. Itt két út lehetséges: 1. vagy lejjebb vesszük a követelményeket, vagy 2. drasztikusan megemeljük a kiejtést javító gyakorlatok mennyiségét. Az 1.-vel elvétjük a célt, így csak a 2. marad elfogadható és lehetséges, praktikus megoldásként.

Gondoljunk úgy a kiejtésre, mint az éneklésre, az énekhangra – jellegében a két dolog nagyon hasonló. Énekelni mindenki tud, legfeljebb nem olyan hangterjedelemben, mint a képzett, profi énekesek.

A szép kiejtés nagyon hasonló a szép énekhanghoz, és amikor valakinek az anyanyelvében nem létező (sőt, esetenként az anyanyelvében beszédhibának számító!) hangokat próbál kiejteni, ill. ilyeneket használni beszédben – az olyan tevékenységet folytat, mint az, aki énekel, mivel anyanyelvét „nem természetes módon manipulálja”. Persze az éneklés folyamán a hangtani jellemzők változásai erősödnek fel, míg idegen nyelvi beszédkor az új, szokatlan (néha az anyanyelvben hibásnak számító) hangok használata jelenti az eltérést (eltekintve a tartalom – és forma? – másságától!)

A nagyos erős kiejtési torzulások olyan hatással vannak a hallgatóra, mint a fals vagy hamis énekhang.

Természetesen, ha valamilyen információt akarunk megtudni az éneklésből, akkor nem az énekhangra, nem a dallamra – hanem a tartalomra fogunk figyelni, és igyekszünk megérteni akármilyen stílusban, akármilyen rosszul vagy hamisan szól. Ez némiképp alátámasztja a PLC létjogosultságát, bár a kiejtés érthetősége ott is alapvető fontosságú.

2.101. „Lomb Kató elképzelése a nyelvtudás szintjeiről, érdemjegyekben kifejezve: 1=Ø; 2=turista szint; 3=társalgás; 4=impex (szakterületén tárgyalóképes, 100% szókincs); 5= tolmács; 5+1=anyanyelvi szint.” (126. o.)

Sajnos sokan a turista szintet is alig érik el (színvonalasan) a középiskolás tanulás végén, és a társalgásra irányuló (jellegű) oktatás pedig végképp nem éri el ezt a célt. Társalogni sokszor nem tudnak még az érettségizett diákok sem. Miért? Mert nem is gyakorolják! A társalgási szint a legképlékenyebb, és ebben testesül meg a nyelvtanulási igényekkel szembeni fogalmi káosz, hiszen mindenki a saját igényeit tekinti „társasági alapnak”. Az impex szint a maga területén jelent magasabb szintet, de ezen túl, pontosabban a szakterületén kívül nem jelent többet, mint bármelyik műfordító vagy általános tolmács képessége. A tolmács szintet Lomb Kató a maga tapasztalatai szerint helyezhette a jeles szintre, míg e fölé az anyanyelvi szintet. Ez utolsó két szint jogossága azonban kétséges. Miért gondolom ezt? Lomb Kató nem volt fordító amellett, hogy a nyelvtani ismeretei igen széleskörűek és pontosak voltak. A tolmácsszint inkább készségfüggő, és talán éppen emiatt van nagyságrendekkel több fordító, mint tolmács. Ha az érdeklődés nagy is iránta, annak valószínűleg az az oka, hogy ennek a területnek mind személyes, mind anyagi vonatkozásban legalább annyival nagyobb az elismerése, mint amennyivel kevesebben vannak a művelői. Az anyanyelvi szint felsőbbrendűségével pedig végképp nem értek egyet. Sőt, még azzal sem, hogy az bármennyivel is magasabb szintű lenne, mint a tolmácsoké, vagy a mű- és egyéb fordítóké. A meggyőződésem azért szilárd ebben, mert az anyanyelvi szint ritkán ér el magasabb szintet TUDATOSSÁG

TERÉN a társalgási szint átlagánál! A tolmácsok és fordítók pedig olyan finom kontrasztivitási szintekben tudnak gondolkodni, amik gyakran felülmúlják az anyanyelvűek ösztönösen, készségszinten magasabb, de tudatosan kévéssé manipulálható képességeit. Erre csak a verbalitásban (főiskolai vagy egyetemi szinten) kiművelt emberek képesek.

A GPSV „céltalan" csúcsa a társalgási szint elérése lehet, valójában egyfajta egyéni, személyes impex színvonal elérését tenné lehetővé.

Jegyzet elkezdése: 2002 júliusa környékén. – A Jegyzet lezárva: 2003.02.08. (12:26-kor, Moravszki Zsuzsi óráján, aznap, amikor 12 éves lett.) – A jegyzet begépelésének első szakasza 2003. 12. 16.-án, 0:32-kor fejeződött be. – A jegyzet begépelésének második szakasza 2005.01.31. 18:01–kor fejeződött be. (az azévi 2. nagy hóesési hullám napján, amikor csak 2 órámat tartottam meg a 7-ből) – A lektorálási és önálló szakmai felülbírálási munkálatok a jegyzetek beillesztése nélkül 2005. április 21.-én lettek készen (11.01pm, aznap, amikor az ügyvéddel megbeszéltük a fél éve a fordításom kifizetésével késlekedő kiadóval kapcsolatos teendőket), a jegyzetekkel együtt, és a szakértő lektoroknak átadásra alkalmas formára hozva: Teljes idő: kb. 3 év.