

Bárdos Jenő, *Élő nyelvtanítás-történet*

Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2005. 336 lap

Hasznos, hiánypótló feladatra vállalkozott a Nemzeti Tankönyvkiadó az új évezred elején, amikor „Nyelvpedagógia” címmel tankönyvsorozatot indított útjára. A sorozat egyes kötetének tematikus elrendezéséből (BÁRDOS JENŐ, *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*, 2000.; UŐ, *Idegen nyelvi tantervek*, 2001.; UŐ, *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*, 2002.; KURTÁN ZSUZSA, *Idegen nyelvi tantervek*, 2001.; POÓR ZOLTÁN, *Nyelvpedagógiai technológia*, 2001.) világosan kitetszik, hogy a szerkesztők a nyelvpedagógiát mint interdiszciplinát a maga összetettségében, teljességében, az elmélet és gyakorlat egységében kívánták bemutatni. Noha a felsorolt kiadványok megjelenése fontos történése a hazai alkalmazott nyelvészetnek, igazi értéküket gyakorlati hasznuk adja: széles nemzetközi kitekintést nyújtó elméleti és gyakorlati tudnivalókkal szolgálnak a nyelvtanítás minden területén munkálkodók számára, így a tantárgyprogramok készítőinek, gyakorlók, nyelvtanároknak, s legfőképpen kiváló tananyagul szolgálhatnak bármely idegen nyelvi tanárképzést folytató szakon. Az utóbbi tényt azért hangsúlyozom, mert ma, amikor a nyelvtudás (ismét) a társadalmi, szakmai érvényesülés lényeges feltétele lett, jogos követelményként fogalmazódik meg a közösség tagjaiban a hatékony nyelvi képzés iránti igény annak minden színterén; óvodában, általános és középiskolában, nyelvi tanfolyamokon stb. Az idegen nyelveket kiválóan beszélő s a tanítás célkitűzéseivel adekvát metódust alkalmazó, új megoldásokat is kidolgozni képes nyelvtanárok iránt tehát szükségyszerűen megnőtt az igény. A tapasztalat az, hogy az egyetemekről kikerülő ifjak az első követelménynek messzemenően eleget tesznek (a felsőfokú idegennyelv-tudás hovatovább már a felvétel alapkövetelményének tekinthető), a másodiknak ellenben már kevésbé. BÁRDOS JENŐ lesújtó, a 80-as éveket jellemző véleménye sajnálatos módon ezért napjainkra is igaz: tömegesen képzünk olyan nyelvtanárokat, „akiknek nincs fogalmuk sem a régi, sem az új módszerekről, akiknek szakmátörténeti ismeretei sekélyek, tananyagismerete pedig kisebb, mint az éppen fellelhető bolti kínálat” (181). Ennek a helyzetnek az okát elsősorban a szakmódszertani képzés elhanyagolásában, esetlegességében kell keresnünk. A módszertani tárgyak tartalmát, színvonalát nagyrészt a helyi intézményi adottságok határozzák meg: létezik-e tudatosan felépített nyelvpedagógiai oktatási program, vannak-e szakemberek a tanszéken, avagy a tanegységek hierarchiájában hátul kullogó módszertan ellátását – jobb híján – a tapasztalatlanabb kollégákra osztják.

Ismertetésem tárgya, BÁRDOS JENŐ „Élő nyelvtanítás-történet”-e a sorozat legfajsúlyosabb darabja. Nagy ívű munka, amely nem kevesebbre vállalkozott, mint hogy végigkísérje a nyelvtanítás fejlődését, a tudás, a tapasztalatok felhalmozódásának folyamatát, a nyelvpedagógia mint tudományág kialakulását. Megírására a hazai alkalmazott nyelvészet eme részterületét művelők közül kétségkívül BÁRDOS JENŐ volt az egyik legalkalmasabb: módszertani cikkeinek sokasága, külföldi egyetemen is bővített elméleti és gyakorlati ismeretei, a Veszprémi Egyetemen végzett több évtizedes iskolateremtő nyelvpedagógusi munkássága biztos alapul szolgáltak egy ilyen összegző, különféle tudományterületekben való jártasságot követelő feladat teljesítéséhez.

A jelen pillanatának élő korunkban, amikor hajlamosak vagyunk azzal a tévhitel álmítani magunkat, hogy a múlt csupán a meghaladott jelen, a jelen pedig mindössze addig értékes, amíg túl nem lép rajta a jövő, különösen üdvözlendő a cím ellentétébe rejtett szerzői (tanári) hitvallás: tanítani a múltból, élővé tenni a mának szóló üzeneteit, mert a „a szakmai tudás, szakmai profizmus tanúi az elmúlt – és különösen a legutóbbi – évszázadok; a nyelvtanítás bölcsessége, kincsestára e történetiségben felhalmozódott tudás”(17). BÁRDOS JENŐ célja a „nyelvpedagógiai tudatosság” kialakítása a leendő vagy a gyakorló tanároknak (235), azaz olyan ismeretek nyújtása, amelyek segítségével tervezetten, rendszerszerűen tudják ötvözni az éppen követett, módszertől függő lépéseket, eljárásokat az attól független vagy más módszerekhez köthető elemekkel.

Ez az eklektikusság a módszerek változásaiból, látszólagos vargabetűiből levonható első, lényeges tanulság: nincs egyetlen, csalhatatlan, univerzális módszer, mert a nyelvtanítás-történet minden, az előzőt tagadó, azt javító kísérlete vagy annak eleme (más kontextusban és hangsúllyal, eltérő minőségben) egyszer már kipróbáltatott, majd valamilyen okból elvetettet, esetleg később újra üdvöztőnek találtatott. Nem csupán olyan nyilvánvaló analógiákra utalok, mint KRASHENnek és TERELLnek a 80-as évek elején született természetes megközelítése (Natural Approach) és a HENESS–SAUVEUR páros által a XIX. század 70-es éveiben kialakított ugyancsak természetes módszer közötti egyezések, így a beszéltetés, a szituációba helyezés, a szemléltetés középpontba állítása (amely eljárások előzményét MONTAIGNE, CLENARD, PESTALOZZI didaktikai elveiben is ott találjuk). Ha nem is ugyanazt a szövegformát alapul véve és más módusok részeként, de az olvasás fontossága KRASHEN hipotézisének kívül (The Power of Reading. Englewood, Colorado, 1993.) a direkt módszer képviselő iskoláknak is központi gondolata volt; gondoljunk M. PH. WEST egyszerűsített szövegű olvasókönyveire, melyeket a múlt század 20-as éveinek közepén publikált, de említhetnénk a középkor olvasásközpontú tanítási gyakorlatát is. J. J. ASHER 60-as évektől kifejlesztett ún. cselekedtető módszerének számos előképét találjuk meg a múltban: mindenekelőtt F. GOUIN száz évvel azelőtti, igékre összpontosító cselekvéssora-it, de a már idézett HENESS és SAUVEUR is szívesen szemléltetett cselekvésekkel. A XX. század elején H. E. PALMER az idegen nyelven kiadott parancsok, instrukciók végrehajtását várta el a diaktól (English through Actions. Longmans, London, 1925.). H. WINITZ és J. REEDS a 70-es években képekkel is szélesítette a kifejezhető cselekvések körét (Comprehension and Problem Solving as a Strategy for Language Training. University of Missouri, Kansas City, 1973.). Ugyancsak ekkor dolgozta ki POSTOVSKY sajátos cselekedtető módszerét (Delay Oral Response). A teljesség kedvéért teszem hozzá, hogy a cselekedtető módszer mozgatórugója, a dramatizálás része a kommunikatív nyelvtanítás eszköztárában előkelő helyet elfoglaló szerepjátékoknak (l. DI PIETRO szerepjátékos alapuló oktatási modelljét).

BÁRDOS JENŐ a nyelvpedagógiai alapfogalmak tisztázása, a főbb dilemmák megválaszolása után (I. fejezet) jól felkészült vezetőként kalauzolja végig olvasóját a nyelvtanítás 2500 éves történetén, s segíti a fentiekhez hasonló izgalmas összefüggések megismerésében (II–V. fejezet). Megjegyzem, a kronologikus rendnek köszönhetően teljesebb fejlődésrajzot tud nyújtani, mint L. G. KELLY klasszikusnak számító, méltán nevezetes összegzése, amely a különböző készségek tanítását választja vezérelvül (25 Centuries of Language Teaching. Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts, 1969.). Az egyes korszakok, módszerek tárgyalása jelentőségükkel arányos. „Dióhéjban” szól az első kanonizált módszert, a nyelvtani-fordító módszert megelőző időszakról (II. fejezet); a XX. századnak, a direkt, az olvastató, az intenzív, az audiolingvális, az audiovizuális, a humanisztikus módszereknek pedig kétszer annyi teret szentel (III. fejezet). Bőségesen (42 lapon) taglalja a ma nyelvtanárát leginkább érdeklő kommunikatív irányzatot (IV. fejezet), illetve az azt megújító, módosító legújabb elképzeléseket (V. fejezet). Az egyes fejezetek belső felépítése következetes, de nem merev, vagyis ha az anyag más sorrendet vagy vizsgálati szempontot követel meg, eltér az általában követett eljárástól. Előbb elénk tárja a leírt módszer kialakulását meghatározó történelmi-társadalmi és egyéb tényezőket, majd azt az elméleti háttért vázolja fel, amely segítette formálódását. (Magától értetődő módon a nyelvpedagógia alaptudományaiban, a pedagógiában, pszichológiában és a nyelvészetben végbemenő mozgásoknak kitéüntetett figyelmet szentel.) A nyelvtanárok számára kiváltképpen a szóban forgó módszer gyakorlatának kifejtése (osztálytermi munka, könyvek, konkrét módszerek, a tanítás menete stb.) szolgál közvetlenül hasznosítható információkkal. Az utolsó alfejezetben a bevezetőben megadott tényezőket (24. lap, 3. ábra) kritériumul választva erényeiről, hiányosságairól nyújt objektív képet. Az egyes időszakok kiemelkedő nyelvpedagógusainak, gondolkodóinak portréját önálló esszében rajzolja meg (l. a COMENIUSRÓL, SWEETRŐL és PALMERRŐL írtakat).

Mindéz – ékesen bizonyítva a nyelvpedagógia interdiszciplináris, illetve multidiszciplináris voltát – sokféle tudományterületben (történelem, neveléstudomány és -történet, művelődéstörténet, szociológia, pszichológia, nyelvészet stb.) való jártasságot követelt meg tőle. Noha BÁRDOS enciklopédikus

tudása lenyűgöző, elsősorban nyelvész és nyelvpedagógus. Abban az örök dilemmában, hogy a (nyelvészeti) elméletek termékenyítik-e meg a nyelvtanítás gyakorlatát, avagy az oktatás gyakorlatából születnek elméletek, esetleg szimbiózisban, egymással kölcsönhatásban alakítja egyik a másikat, mindig a bemutatott módszerre vonatkoztatva foglal (hol közvetlenül, hol közvetett módon) állást. Az 1940–60 között virágzó audiolingvális metódus kialakulásának körülményeit, sajátosságait vázolván – nagyon helyesen – hangsúlyozza BLOOMFIELD, a strukturalizmus (l. mintamondatok), illetve a pszichológia, közelebbről a behaviorizmus (utánzás, ismétlés) meghatározó szerepét. Kimerítően szól a kommunikatív nyelvoktatás elméletét megtermékenyítő nyelvészetben belüli és az ahhoz közel álló tudományterületekben (funkcionalizmus, társadalomnyelvészet, etnometodológia, pragmatika, kognitív nyelvészet) bekövetkező változásokról, jelesül a nyelvhasználat előtérbe kerüléséről, a nyelvet mint társadalmi tevékenységformát értelmező új szemléletről (152–4). De megláttatja azokat a diszciplína szempontjából értékes történéseket is, amikor a nyelvészet → nyelvoktatás egyirányú utca kétirányúvá válik, s a nyelvtanítás a megválaszolandó osztálytermi kérdések kényszerítő hatására nemcsak támaszkodik a nyelvészet eredményeire és kérdéseket tesz fel neki, hanem egyfelől létrehozza saját tudományos nyelvoktatás-elméletét, másfelől adalékokkal szolgál a feleletek megelégséhez, utat mutat a nyelvhez való másfajta viszony kialakításához. A nyelvészet és a nyelvoktatás első ilyen jelentős találkozási pontja a nyelvpedagógia megszületése, a H. SWEET, OTTO JESPERSEN, H. PALMER nevével fémjelzett nyelvész-alkalmazott nyelvész (BÁRDOS inkább a *nyelvpedagógus* elnevezést használja) generációnak a munkássága. Kellő mélységgel bemutatott életművükből világosan kirajzolódik, hogy a nyelvtanítás miképpen ösztönözte a (felkészült) nyelvészeket a nyelvtanítás gyakorlati megfontolásait középpontba állító, önálló diszciplína létrehozására. 50-60 évvel később a kommunikatív nyelvoktatás nemcsak a fentebb említett nyelvészeti irányzatok alapvetéseiből válogatja ki a saját törekvéseivel harmonizálókat s építi be elméletébe, de gyakorlati célkitűzéseit (a kommunikáció, a nyelvhasználat tanítása) közvetlenül érvényesítve közelebb visz olyan problémák tisztázásához, mint a forma és funkció viszonya, a jelentés mibenlétének meghatározása. Gondolok itt G. LEECH és J. SVARTVIK kommunikatív nyelvtanára (A Communicative Grammar of English. Longman, London, 1975.), D. A. WILKINS fogalomközpontú tantervére (Notional Syllabuses. Oxford, Oxford University Press, 1976.), illetve CH. BRUMFIT – M. FINOCCHIARO funkcionális fogalmi modelljére (The Functional-Notional Approach. OUP, New York, 1984.), ahol a funkció mint sokarcú, szituációtól függő, szemantikai és pragmatikai fogalom jelenik meg.

A történeti áttekintést követő VI., „Nyelvpedagógiai komparatiztika” című fejezet (217–47) a címében foglaltaknak megfelelően az egyes módszerek történeti előfordulását, elterjedését, módszerereit és legfőképpen fő sajátosságait egymáshoz viszonyítva határozza meg. Jól megtervezett tankönyvhöz illően összegzi, elmélyíti, új megvilágításba helyezi az addig megszerzett ismereteket, illetve a táblázatoknak, grafikonoknak köszönhetően vizuálisan is érzékelhetővé teszi őket. Oktatási tapasztalatom azt mondhatja velem, hogy leginkább az egy-egy metódust (nyelvtani fordító – direkt; kommunikatív – direkt) szembeállító ábrák alkalmasak a tüzetes, minden oktatási összetevőre kiterjedő egybevetésre. (A három-négy szereplős grafikonok az adatok sokasága miatt csak az általános jellemzők megragadását teszik lehetővé. Szerencsére kevés van belőlük.)

A fülszöveg a kötet „egyedülálló kultúrtörténeti erényé”-nek tekint a VIII. fejezet „nyelvtanítás-történeti panteon”-ját, amely tudósportrékat mutat be, címszószerűen. Én sem tudom eléggé dicsérni a szerepeltetését. Persze, mint minden ilyen összeállítás, szubjektív megjegyzések, kritikák sokaságát vonhatja maga után, ezért hasznos lett volna, ha a szerző tudatja olvasójával válogatásának elveit. Számomra a kötetben, valamint az itt megtalálható nevek viszonya nem elég egyértelmű: KRASHEN monitorhipotézisével például részletesen foglalkozik a III. fejezetben (116–9), életrajzát a lexikonba is behelyezi, ugyanakkor SWEETÉ, WILKINSÉ, BRUMFITÉ kimarad belőle. Vannak viszont bőségesen olyan személyiségek, akiknek nevét, életművét csak itt találjuk meg (FERGUSON, WOODROEPE, DU WES stb.).

Az „Élő nyelvtanítás-történet” gazdag, inspiráló olvasmány, jól használható tankönyv. Ajánlom ezért minden gyakorló tanárnak, de legfőképpen az idegen nyelvek oktatásáért felelős szakembereknek, akiknek módjukban áll (és kötelességük is lenne), hogy a módszertani tárgyak kötelező olvasmányai közé sorolják.

Befejezésül a könyv kapcsán hadd hívjam fel a figyelmet egy, a nyelvpedagógus szakma előtt álló fontos teendőre, nevezetesen a magyar nyelvtanítás történetét hasonlóképpen feldolgozó munka megírásának szükségességére. BÁRDOS JENŐ hivatkozik ugyan néha magyar nyelvpedagógusokra – így dicsérően szól BRASSAI SÁMUEL funkcionálisnak nevezhető grammatikatanításáról, vázolja a 70-es évek hazai nyelvtanítását (139–40) –, de valljuk meg, hogy ez az időszak is teljesebb bemutatást érdemelne. Pár évvel azelőtt (1964-ben) indult útjára például a *Modern Nyelvoktatás* című folyóirat, amelynek munkatársai, a hazai nyelvészet, alkalmazott nyelvészet akkori jeles vagy később meghatározóvá váló képviselői (a főszerkesztő TELEGDI ZSIGMOND, a szerkesztő FÜLEI-SZÁNTÓ ENDRE, a szerkesztőbizottsági tagok közül többek között DEZSŐ LÁSZLÓ, MIKÓ PÁLNÉ, NÁDASDY ÁDÁM, SZÉPE GYÖRGY) valóban sokat tettek azért, hogy a nyelvoktatás új törekvései eljussanak az akkor nyitottnak nem éppen nevezhető hazánkba. A nyelvoktatás-történetünk lényeges részét kitevő magyar mint idegen nyelv tanításáról született összegző dolgozatok (ÉDER ZOLTÁN, *Fejezetek a magyar mint idegen nyelv oktatás történetéből*: Nyr. 1983: 309–23; NÁDOR ORSOLYA, *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának történeti kérdései*. In: GIAY BÉLA – NÁDOR ORSOLYA, *Magyar mint idegen nyelv/Hungarológia*. Janus–Osiris, Bp., 1998.), de a klasszikus nyelvek (latin, görög, héber), a történelmi Magyarország népei nyelvének és a modern idegen nyelveknek (francia, német, angol stb.) a tanítását végigkísérő tanulmányok egybegyűjtése, a hiányosságok pótlása, majd a hatalmas ismeretanyag könyvbe foglalása még a jövő kihívásai közé tartozik.

SZILI KATALIN