CZUMPF BRIGITTA

Az angol nyelv tanításának holisztikus megközelítése

BEVEZETÉS

A tanulmány a gyermekek idegennyelv-elsajátításának és -tanításának holisztikus, komplex megközelítését és annak pedagógiai tartalmát tekinti át. Bemutatja a holisztikus megközelítés kreatív, játékos, életszerű, multiszenzoros és aszszertív elemeit, melyek elengedhetetlenek a jó hangulatú, motiváló osztálytermi munkához. Sajnálatos módon a magyarországi nyelvtanításban és nyelvtanulásban az idesorolható módszerek még mindig kevéssé vannak jelen, noha bizonyított tény, hogy a holisztikus nyelvórák, ahol a tanulás egyben örömteli önfejlesztési folyamat is, elősegítik a diákoknál azt, hogy magabiztosabbá, önállóbbá és kommunikatívabbá váljanak.

Radványi Tamás megkülönbözteti az *igazi angolt* a globális angoltól. Úgy gondolja, hogy az igazi angol az, amit anyanyelvként beszélnek az Egyesült Királyságban, az Egyesült Államokban, Kanadában, Ausztráliában, Új-Zélandon és még néhány volt gyarmaton. A globális angol pedig az eredeti nyelvből alakult ki egy új, leegyszerűsített, könnyen megtanulható nyelvként, amely szerinte nem is nevezhető angolnak (*Radványi*, 2001). Szigetvári Péter a *Miért épp az angol?* című előadásában azt fejtegeti, hogy a nyelvészek valójában nem tudják a választ arra, hogy miért az angol lett a világ legelterjedtebb nyelve, így ennek megfejtése a történészekre és a szociológusokra vár. Azt viszont leszögezi, hogy az angol nyelvű popszámoknak, az USA-ból importált filmeknek és az elterjedt internethasználatnak nagy szerepe van a nyelv térhódításában. Mindezek ellenére Magyarországon még mindig kevesen beszélik az angolt, pedig az a tény, hogy napjainkban már több százezer magyar munkavállaló él és dolgozik külföldön, még fontosabbá teszi a nyelv megfelelő tanítását (*Szigetvári,* 2011).

Magyarországon még mindig kevesen beszélik az angolt

Ugyanakkor ez nem könnyű feladat. Ha egy magyar anyanyelvűnek az angol az első tanult idegen nyelve, akkor kezdetben olyan problémákkal kell megküzdenie, mint az angol nyelv kötött szórendje, elöljárós segédigés szerkezete, a kiejtés és a leírás különböző fonetikája – és a rengeteg kivétel memorizálása. Ezek még az angolul hosszabb ideje tanulóknak is megnehezítik a folyékony beszéd készségének elsajátítását, hiszen a mi nyelvtani szerkezeteink teljesen másképpen épülnek fel. Időt, gyakorlást és rutint igényel leszokni a magyar logikai gondolkodásáról és „átkapcsolni" az angol nyelv szerkezetét meghatározó nyelvi képzetekhez, ha minden szabálynak eleget akar tenni a nyelvtanuló.

A JÁTÉKOS TANÍTÁSTÓL ELVÁRT PEDAGÓGIAI TARTALOM

Scott Thornbury, a New York-i New School tanára több mint 30 éves tanári múlttal a háta mögött kiválóan megfogalmazza a nyelvtanításban rejlő igazi ellentmondást. Tapasztalatai szerint a tanítás alatt jelen van egy megmagyarázhatatlan, de érezhető feszültség, ami folyamatosan zajlik a konformitás és a kreativitás között. Egy nyelvórán általában adott egy meghatározott szerkezetű mintafeladat, például ugyanazt a típusú mondatot, mondatszerkezetet kell kialakítani újra és újra, de mellette figyelni kell arra is, hogy hibátlan legyen a megoldás. Ennek az lesz az eredménye, hogy nagyon merevvé és görcsössé válik az óra hangulata, ugyanis a hibázástól való félelem áthatja a tevékenységet magát. Joseph Chilton Pierce szerint ahhoz, hogy valaki igazán kreatív életet tudjon élni, fel kell hagynia a hibázástól való félelmekkel. Ez a felismerés akkor született meg benne, amikor látta, hogy menynyire tartottak diákjai az órákon attól, hogy nyelvtani hibákat ejtenek, rosszul ejtik ki a szavakat, nem a megfelelő kifejezéseket használják, nem rakják össze jól a mondatokat, vagy hogy nem értik meg őket a többiek (*Xerri* és *Vassallo*, 2016).

> a tanítás alatt jelen van egy megmagyarázhatatlan, de érezhető feszültség, ami folyamatosan zajlik a konformitás és a kreativitás között

A beszélni tanuló kisgyermek a mindennapok során ideális körülmények között természetes, játékos, oldott közegben sajátítja el anyanyelvét. Két-három hónaposan még csak gügyög, hangokat ad ki, ami számára egy örömszerző funkciójáték. Majd ezt követi a szituatív beszéd, amit a fejlődéspszichológia a beszédfejlődés első szakaszához sorol. A gyermek kommunikációja itt már egy-egy szituációhoz kötődik. Beszédét egyszerű szavak és egyszavas mondatok jellemzik. Többnyire a szűk családi kör érti meg, és azon belül is teljességében csak az anya. Nagy fokú kreativitásra és félelemnélküliségre van szükség ahhoz, hogy a gyermek a környezetéből a megfigyelései által elsajátított hangokat, szavakat, szituációkat összerakja, és azokkal ki is fejezze magát. S jó esetben nincs is benne félelem, hogy esetleg tévesen beszél vagy rosszul mond ki valamit, csak önfeledten kommunikál. A későbbiekben a kontextusos beszéd megjelenésével már logikai összefüggéseket is használ. Gyakran alkalmaz cselekvésbe ágyazott kétszavas mondatokat, és dialógus folyatására is képes. Ebben a korszakban kifejezetten szeretik a gyerekek a verseket, mondókákat, és sokszor tánccal, mozgással kísérik a zenei előadásokat. Óriási tanulásvágy jelentkezik ebben az időszakban, amely megn yilvánul a kreatív játékban, a drámaiságban és a mindent felfedezni akarásban. Jack Shonkoff, a Harvard Egyetem tanára szerint, az, hogy a gyerek játszik, nem jelenti azt, hogy nem tanul; éppen ellenkezőleg, a gyermek számára a játék az egyik legfontosabb módja a tanulásnak (*Shonkoff* és *Phillips*, 2000). A tanulás és a játék egymással nagyon is összefüggő fogalmak, hiszen a játék maga vidámságot okozó szórakoztató tanulás és tapasztalatszerzés. A gyermekek játékos tanulását elemezve, és lefordítva azt a pedagógia nyelvére kiderül, hogy az általuk végzett tevékenység számos modern pedagógiai elvárásnak megfelel:

- holisztikus
- kreatív
- multiszenzoros
- kommunikatív
- életszerű
- asszertív

Már Apáczai Csere János is kiemelt szerepet tulajdonított a kreativitást fejlesztő játéknak, és tanításaiban kifejtette, hogy az iskola szerepe nem más, mint a boldog emberek kiművelése (*Orosz*, 1959). A játék alatt felébred a gyermek tudásvágya, a játék fenntartja az érdeklődést, fejleszti a problémamegoldást, a kreatív gondolkodást és a kommunikációt, megszünteti a szorongást, a gátlásokat, és fontos szerepet tölt be a pozitív személyiség kialakulásában.

A játék alatt felébred a gyermek tudásvágya

HOLISZTIKUS SZEMLÉLET

A holisztikus kifejezés a görög *holos* szóból ered, jelentése „teljes, egész, mindent magában foglaló". A holisztikus szemlélet az ősi kultúrák sajátja (*Miller*, 2004). Szókratésznál pedig már megjelent a holisztikus *oktatás* gondolata, amikor arra bátorított mindenkit, hogy vizsgálja meg a saját életét („ismerd meg önmagadat"; *Miller*, 2007). Az újkor nagy gondolkodói, filozófusai, pedagógusai, mint Maria Montessori, John Dewey, Paulo Freire, Abraham Maslow, Várkonyi Hildebrand Dezső, Prohászka Lajos mélyrehatóan vizsgálták a holisztikus tapasztaláson, szemléltetésen alapuló pedagógiát és annak hatásait a gyermekre. Fejlesztési technikákat, pedagógiai módszereket dolgoztak ki a célból, hogy a gyermekek érett személyiséggel és tudatossággal rendelkező tevékeny és boldog felnőttekké váljanak.

Jarvis (2007) szerint a holisztikus tanulás olyan folyamatok kombinációja, amely során a személyiség, a test (a genetikai, fizikai és biológiai létező) és az elme (tudás, készségek, attitűdök, értékek, érzelmek, hiedelmek, érzékelések terepe) folyamatosan tapasztalatokat gyűjt az adott társadalmi és kulturális környezetben, kognitívan, az érzelmeken vagy a gyakorláson keresztül, melyek komplex módon épülnek be az egyén teljes személyiségébe. Úgy véli, hogy az emberek a tapasztalataikon keresztül tanulnak oly módon, hogy a „belső személyiség" kölcsönhatásba lép a „külső világgal" (*Jarvis*, *2007*).

A holisztikus nyelvi óra

A hazai nyelvórák megalapozása az idegen nyelv tanításával kapcsolatos hagyományos és holisztikus tantervek közül többnyire még mindig az előbbiek segítségével történik. A hagyományos órán a *nyelvtanilag* komplex nyelvi tartalom az elsődleges. Ez a nyelv természetének és elsajátításának analitikus elméleti szemléletét tükrözi; itt a kommunikációban a szituációs és tematikus döntések a nyelvi tartalom megállapítását követően történnek meg. Példa erre a nyelvtani struktúrát kiemelő párbeszéd fokozatos memorizálása, mely még a behavioristák kutatási eredményei alapján vált népszerű eljárássá; ők a nyelvet építőelemek rendszerének, a nyelv elsajátítását pedig a szokás kialakulásának folyamataként írták le, ahol ez a tanulás az utánzáson és ismétlésen keresztül történik. Ez a megközelítés figyelmen kívül hagyja a szöveg tematikus tartalmát, mondanivalóját, a hangsúly a nyelvtani elemeken van, amelyek a szókincsben elfoglalt helyüktől elkülönülve,

szélesebb logikai összefüggéseket nem mozgósító, egymástól különálló mondatokban vagy mondategyüttesekben kerülnek bemutatásra. Ezzel szemben a holisztikus megközelítésű tanóra a folyamatában összefüggő szövegekre összpontosít, hogy felkészítse a tanulókat az életszerű helyzetekre, vagyis arra a nyelvhasználatra, amellyel az osztálytermen kívül találkoznak. Ezért van a fókuszban itt a folyamatos, kötetlen kommunikáció. Az *1. táblázat*ban látható néhány általánosan ismert különbség a hagyományos és holisztikus nyelvóra között.

1. TÁBLÁZAT

A hagyományos és holisztikus nyelvóra közötti különbség

Hagyományos nyelvóra	Holisztikus nyelvóra
A hangsúly a nyelv nyelvtani struktúráján van.	A hangsúly a kommunikáción van.
A nyelvi elemeket a különböző összetett kritériumok alapján választja ki.	A nyelvi elemeket a tanuló tudásához és szükségleteihez igazítva választja ki.
A nyelv használata általában formális, és a tankönyv menete szerint történik.	A nyelvhasználat az adott napi életszerű helyzethez igazodik.
A cél, hogy a diákok nyelvtanilag megfelelő mondatokat alkossanak.	A cél, hogy a diákok hatékonyan kommunikáljanak egy adott szituációban.
A hangsúly az olvasáson és az íráson van.	A beszédre is ugyanakkora hangsúly esik, mint az írásra és az olvasásra.
Tanárközpontú az óra.	Diákközpontú az óra.
A hangsúly inkább a szöveg formáján van, és nem a tartalmon.	Hasonló a természetes nyelvtanulási folyamathoz, mert főleg a szöveg tartalmára és értelmére fókuszál.

FORRÁS: *saját szerkesztés*

A KREATIVITÁS, KREATÍV GONDOLKODÁS TANÍTÁSA

A *kreativitás* a latin *creare* szóból ered, a jelentése pedig „alkotás, teremtés, megújítás". Gordon Allport amerikai szociálpszichológus használta először a terminust. A kreativitással kapcsolatos kutatások az 1950-es évektől indultak el, és azóta egyre több pszichológus, szociológus és pedagógus foglalkozik a témával (*Fodor*, 2007). Az 1990-es években Marilyn Fryer angol pszichológus egy, több mint 1000 tanári interjú felvételével zajlott kutatás eredményeképp kimutatta: a tanárok kb. 70%-a véli úgy, hogy a kreativitás csak nagyon keveseknek megadatott képesség (*Fryer és Collings*, 1991). Ezzel az általánosnak tűnő gondolkodásmóddal szöges ellentétben állt Joy Paul Guilford amerikai pszichológus véleménye, aki a kreativitással kapcsolatos vizsgálatai során úgy látta, hogy az egy olyan képesség, mely minden embernek megadatott, és különböző szintekre fejleszthető (*Bycrof*, 2009). Ezt bizonyítják George Land és Beth Jarman kutatásai, melyek a NASA-nak végzett tehetségkiválasztás és

-fejlesztés programon belül zajlottak. 1600 öt, tíz és tizenöt éves gyermek vizsgálata arra mutatott rá, hogy az ötévesek 98%-a olyan briliáns módon innovatívan és kreatívan oldja meg a felvetett problémákat, hogy azt kell mondjuk: a kreativítás „értékelő" szemszögéből nézve a gyermekek zseninek születnek. Ugyanakkor azzal is szembesültek a kutatók, hogy minél idősebbek a gyerekek – és minél hosszabb időt töltöttek el az oktatási rendszerben –, annál drasztikusabban hanyatlott gondolkozásuk kreatív jellege. A tízéves korosztálynál az innovatív és kreatív gondolkodásból adódó zseniális megoldásokat már csak a gyerekek 30%-a volt képes produkálni. A tizenöt éveseknél pedig ez az arány még tovább csökkent, 12%-ra (*Land* és *Jarman*, 1993).

> a kreativítás „értékelő" szemszögéből nézve a gyermekek zseninek születnek

Robert E. Franken motivációkutató szerint a kreativitás olyan összetett folyamat, amelyben ötleteket gyártunk, alternatívákat vagy lehetőségeket teremtünk azáltal, hogy problémákat oldunk meg (*Franken*, 2007). A tudományos megfigyelések alapján három fő helyzet motiválja az embert arra, hogy kreatív legyen. Az egyik, amikor valamilyen újításra, változatosságra, komplex megújulásra van szükség (*Wagner*, 2012). A másik, amikor ötleteket, koncepciókat, értékeket kell kommunikálni mások felé, a harmadik pedig a problémamegoldás helyzete. A kreativitás mértékét pedig nemcsak az alternatívák mennyisége határozza meg, hanem a megalkotott alternatívák egyedisége is. Az egyedi látásmódhoz pedig a nyitott gondolkodáson túl szükséges a rugalmasság, a kétértelműség toleranciája és a kiszámíthatatlanság lehetősége is (*Geller*, 2017).

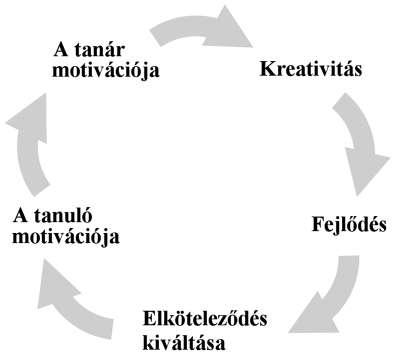
Miért fontos a kreativitás a nyelvi órákon?

A nyelv használata már önmagában is egy kreatív tevékenység, hiszen gondolatainkat látható vagy hallható módon fejezzük ki nyelvhasználat által. Eközben sokszor előfordul, hogy olyan mondatokat vagy hosszabb szövegeket szerkesztünk, amelyeket korábban még nem láttunk vagy hallottunk. A nyelvi órának ezt a terepet kell kinyitnia; az összeállított kreatív feladatokkal a nyelv mélyebb készségeinek használatára – és így kreatív gondolkodásra – késztetjük a diákokat. Az úgynevezett kompenzációs stratégiákat – a mimikát, a rajzolást, a körülírást –, melyek a nyelvtanulás során ösztönösen is megjelennek, hangsúlyozni kell. E stratégiák szabadsága különösen fontos – érthető módon – a még gyönge nyelvismeret esetében. Fehér Klára a tanítás során azt tapasztalta, hogy vannak olyan diákok, akik ténylegesen nem tudnak úgy tanulni, ha háttérbe van szorítva a kreativitásuk. Nem értik meg a kiadott nyelvi feladatot, ha nincs abban valós tartalom, elérendő cél vagy teljesítendő eredmény. A legtöbben sokkal motiváltabbakká válnak akkor, ha megjelenik a kihívás, ha valami értékeset alkothatnak, ha érzik, hogy amit csinálnak, abból visszatükröződik a személyiségük, egyéniségük. A kreativitás fejleszti az önbecsülést is, mert a tanulók kidolgozzák saját megoldásaikat a problémákra, a kialakult helyzetekre, és szembesülnek azzal, hogy mi mindenre képesek (*Fehér*, 2007). A nyelvóra kreatív pedagógiai környezete fölöleszti az igazi, életszerű kommunikációt és az együttműködést,

mert a résztvevők a nyelvet eredeti funkciójában, eszközként használják a kreatív feladatok megoldásához. Mindemellett a kreatív feladatok és helyzetek gazdagítják, élvezhetőbbé teszik a nyelvórákat, mert ösztönzik – a diákok és a tanárok esetében is – az egyéni ötleteket, gondolatokat. A kreatív gondolkodás és cselekvés tehát fontos képesség az életben; a túlélés stratégiájának része, és mellette a személyiség fejlődésének záloga, valamint a társadalom és a kultúra mozgatórugója is egyben (*Wagner*, 2012). A kreativitás alkotó folyamata állandó körforgás, melyet az *1. ábrá*n érzékeltetünk.

1. ÁBRA

A kreativitás körforgása



FORRÁS: *Antonia Clare ábrája* (*Xerri* és *Vassallo*, 2016)

Idegen nyelvű órai tevékenységek a magyar oktatásban

Nikolov Marianne *Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai* című tanulmányában (2003) bemutat egy egész országra kiterjedő kutatást, amely azt vizsgálta, hogy az iskolák milyen gyakorisággal alkalmazzák a különböző nyelvórai tevékenységeket a 6. és 10. évfolyamos nyelvórákon. Az adatsorban a tanulók válaszai szerepelnek, akiknek 1-től 5-ig terjedő skálán kellett pontozniuk a feltüntetett nyelvórai tevékenységek gyakoriságát. A *2. táblázat* a 6. évfolyamosokra jellemző alkalmazási gyakoriságok csökkenő sorrendje szerint mutatja a különféle tevékenységeket. A táblázatból látható, hogy az órákon a legtöbbet alkalmazott módszerek a fordítás, a felolvasás, nyelvtani gyakorlat és az írásbeli dolgozatok voltak. A legritkábban használt tevékenységek pedig a szabad beszélgetés, a játék, a párbeszéd, a csoportos munka és a szerepjátékok.

Érdekes megfigyelni azt – írja Nikolov –, hogy túlnyomórészt azok a módszerek kerülnek elő az órákon, amelyeket a gyerekek nem igazán szeretnek, és amelyek a legkevésbé segítik a kreativitáson, a természetes, valós helyzeteken alapuló nyelvelsajátítást *(Uo.)*.

2. TÁBLÁZAT

Egyes nyelvórai tevékenységek használatának megoszlása

Tevékenység	Használat gyakorisága	
	6. évf.	10. évf.
1. Olvasott szöveget fordítunk.	4,12	3,94
2. Hangosan felolvasunk.	4,09	3,73
3. Egyedül dolgozom.	3,85	3,32
4. Kérdésekre válaszolunk.	3,83	3,79
5. Olvasott szöveg megértését végezzük.	3,81	3,72
6. Nyelvtani gyakorlatokat oldunk meg.	3,71	3,94
7. Írásbeli dolgozatokat írunk.	3,58	3,47
8. Nyelvtani magyarázatok megértése.	3,57	3,48
9. Hallás utáni szövegértést végzünk.	3,51	3,06
10. Magnót hallgatunk.	3,48	3,02
11. Szódolgozatot írunk.	3,43	3,08
12. Szavakkal mondatokat írunk.	3,39	2,99
13. Tábláról, könyvből másolunk.	3,31	2,59
14. Hallott szöveget fordítunk.	3,25	2,50
15. Megtanult szöveget mondunk el.	3,17	2,78
16. Képekről beszélgetünk.	2,79	2,55
17. Párban dolgozunk.	2,73	3,01
18. Történeteket, cikkeket olvasunk.	2,70	2,93
19. Nyelvi játékokat játszunk.	2,65	2,07
20. Csoportban dolgozunk.	2,57	2,72
21. Párbeszédet, szerepjátékokat adunk elő.	2,54	2,49
22. Diktálás után írunk.	2,44	2,19
23. Szabadon beszélgetünk.	2,42	2,75
24. Fogalmazást írunk.	1,97	2,28
25. Videót nézünk.	1,37	1,31

FORRÁS: *Nikolov*, 2003

A MULTISZENZOROS TANÍTÁSI STRATÉGIA

A különböző pedagógiai és neurológiai kutatások egyre jobban hangsúlyozzák a multiszenzoros technikák beépítését a mindennapi oktatásba abból a célból, hogy a diákok sikeresebbek legyenek tanulmányaikban. A multiszenzoros stratégia *Grace Fernald* pszichológus nevéhez fűződik, melyet

Fernald-féle vagy VAKT *(the visual, auditory, kinesthetic, and tactile)* módszernek neveztek el. Fernald ezt az angol szavak megfelelő leírásához fejlesztette ki, miután azzal szembesült, hogy a fiatal diákoknak nehéz elsajátítani a szavak helyesírását. Megfigyelte, hogy sokkal egyszerűbben és gyorsabban megy a memorizálás a multiszenzoros tanulási módszerrel, mert ez a technika úgy stimulálja a diákokat, hogy minden érzékszervüket egyszerre bevonja a tanulási folyamatba. Egy időben dolgozik a szem, a fül, a kezek, a lábak. A hagyományos Fernald-féle VAKT-módszernél úgy kezdődik a foglalkozás, hogy a tanuló mond egy számára szimpatikus szót, amit a tanár többször hangosan megismételve jó nagy látható betűkkel leírja maga előtt a levegőbe *(air-writing technique)*. Majd a gyermek is néhányszor hangosan kiejti a leírt szót, miközben követi az ujjával a levegőben. Fontos, hogy egyszerre történjen a szó követése és a kiejtése. A következő lépésben emlékezetből leírja a tanult szót a levegőbe, ezután egy papírra, de úgy, hogy közben hangosan mondania is kell a szót. Naponta meg kell ismételni a gyakorlatot, folyamatosan új szavakat bevonva (*Fernald*, 1988). Kutatók kimutatták, hogy a legtöbb embernek egy bizonyos érzékszervi érzékenysége erősebb, mint a többi, így azon keresztül tudja a leghatékonyabban elsajátítani a tanulnivalókat – ezt nevezzük tanulási stílusnak. Ha a diákokat következetesen tanítják, illetve irányítják rá figyelmüket a bennük erősebben működő érzékszervi technikákra, akkor sokkal könnyebben, gyorsabban tanulnak, és a jövőben is biztosabban fogják felhasználni a tanultakat. A legtöbben szeretik a változatos multiszenzoros technikákat, és ha sikerül olyan tanárral találkozniuk, aki használja is őket, akkor szinte biztos a siker. Sokkal egyszerűbb és hatékonyabb a memorizálás és az adott tananyag elsajátítása, ha többféle érzékszerven keresztül érkezik az információ, vagyis a tanulók hallják, látják, tapintják, mozgással kísérik a megtanulandó témát (*Birsch* és *Carreker*, 2018). A vizuális típusba tartozók vannak a legtöbben. Ők azok, akik a látható ingereken keresztül képesek a legjobban tanulni, mert nagyon jó a kép- és arcmemóriájuk. Az auditív tanulók gyorsan felfogják a beszélt, hallott anyagot. Sokat beszélnek, és szeretnek hangosan gondolkodni. Jól megjegyzik a beszélgetéseket, zeneszövegeket. A motoros, vagy mozgásos alapon tanuló gyerekek nem szeretnek sokáig egy helyben maradni, és a hosszú beszélgetések sem kötik le őket. Fontos számukra a fizikai tevékenységen alapuló tanulás. A tapintáson keresztül tanuló gyermekek szeretnek különféle anyagokkal dolgozni és mindenhez hozzáérni. Jellemző rájuk a jó kézügyesség (*Romanelli, Bird* és *Ryan*, 2009).

A *3. táblázat*ban látható néhány gyakran használt módszer a különböző szenzoros technikák használatára:

3. TÁBLÁZAT

Multiszenzoros technikai módszerek a nyelvórán

Vizuális gondolkodás és tanulás serkentése
– Szöveg és/vagy képek papíron, poszteren, tárgyon, kivetítőn, táblán, számítógépen, flash kártyákon
– Színek, ábrák használata

– Grafikus megjelenítés, részletek kiemelése – Tanulók által készített képek, szövegek, videók
Auditív technikák – Hangoskönyvek, felolvasás – Videó- vagy filmnézés – Zene, dal, hangszerek, beszéd, mondókák és nyelvi játékok
Kinesztetikus módszerek (finom- és durvamotoros mozgások) – Ugrálós játékok – Tapsolás akár együtt végezve más mozdulatokkal is – Babzsákdobálás – Ritmikus tánc és mozdulatok
Taktilis (tapintásos) tanítási módszerek – Rajzolás, írás homokkal, lisztfélékkel, magvakkal megszórt tálcán, különböző struktúrájú anyagokkal való foglalkozás – Kézfestéses technikák, puzzle, kirakós játékok – Gyurma, gipsz, agyag használata

FORRÁS: *saját szerkesztés*

ÉLETSZERŰ OKTATÁS

A gyermekek többségének szemszögéből a ma is jellemző hagyományos *iskola* nem egy életszerű képződmény, hiszen a felnőttek világában a közvetlen környezetükben csak ők azok, akik „iskolába járnak" és az ahhoz rendelt tevékenységeket végzik. Akik eddig mintát jelentettek számukra, akiket eddig utánoztak, akiktől elsajátították az élet tudományát, azok közül senki sem csinálja azt, amit ők. A szülők és a nagyszülők nem ülnek az iskolapadban, nem gyártják a házi feladatokat. A ma is működő hagyományos iskola fogalma végső soron érthetetlen a gyermek számára. Az ember úgy születik erre a komplexen megtervezett világra, hogy képes irányítani saját fejlődését, hiszen a természet már születésétől fogva felruházza önnevelői ösztönökkel, kíváncsisággal, játékossággal, figyelemmel és vágygyal a fejlődésre. S aját erőfeszítéssel megtanul járni, futni, u grani és mászni. Megtanulja anyanyelvét, amelynek segítségével érvényesíti akaratát, vitatkozik, kérdez, szórakoztat, bosszant, barátkozik, elvarázsolja környezetét. A kérdezésen és felfedezésen keresztül hatalmas mennyiségű tudást szerez a körülötte lévő fizikai és társadalmi világról, és játékában olyan készségeket gyakorol, amelyek elősegítik fizikai, szellemi, társadalmi és érzelmi fejlődését.

> Az iskola a történelem terméke, nem pedig a gyerekek felfedezésének és tanulásának spontán létrejött helyszíne

Mindezt a gyerekek még azelőtt teszik, hogy bárki, bármilyen szisztematikus módon, megpróbálna bármit is megtanítani nekik. Ez a bámulatos késztetés és tanulási képesség nem kapcsol ki, amikor a gyerekek elérik az iskolás kort. A kényszerítő iskoláztatási rendszer az, ami kikapcsolja. Az iskoláztatási rendszer legnagyobb és legmaradandóbb „tanulsága", hogy a tanulás:

munka, amit el kell kerülni, amikor csak lehetőség van rá.

Az iskola a történelem terméke, nem pedig a gyerekek felfedezésének és tanulásának spontán létrejött helyszíne (*Gray*, 2013). Az iskolákban jellemzően ma is használt tantervek prototípusát még a reformáció idején dolgozták ki. Az iskolák egyik fontos küldetése volt, hogy megtanítsák a gyermekeket olvasni a Bibliát. Kiemelt cél volt a Szentírásba vetett hit megerősítése, illetve az, hogy annak megkérdőjelezése ne legyen lehetséges, a tekintélyt parancsoló (!) elöljáróknak való engedelmesség foka és az önfegyelem képessége pedig maximális legyen. Az az elgondolás, hogy az iskola a kritikus gondolkodás, a kreativitás, a kezdeményezés vagy a saját tanulás képessége – lényegében a mai gazdaság sikeréhez leginkább szükséges készségek – ápolására szolgáló hely lehetne, az akkori történelmi közegben természetes módon a legtávolabb esett a terveiktől. A későbbiekben, a kötelező (állami és egyházi) népoktatás első korszakaiban az oktatás összességében egyre inkább a világi témák felé és célokra irányult, de alapvető struktúrája és módszerei a mai napig változatlanok maradtak. A felülről lefelé irányuló tanítási és tesztelési módszer, amelyben a tanulást a jutalmak és büntetések rendszere motiválja, nem pedig a kíváncsiság vagy a motivált, lelkesedéssel teli vágy a tudásra, nem más, mint egy jól megtervezett, indoktrinációra és engedelmességre kondicionáló képzés, mely ezen túl másra nem is való (*Gray*, 2013).

Itt térhetünk vissza a holisztikus oktatási közeg jótékony hatására. A jó iskolának az élethez hasonló környezetet és szituációkat kell teremtenie, hogy természetes úton motiválni tudja a gyermekeket a tudás elsajátítására úgy, hogy megmarad bennük a gyermeki kíváncsiság, a fejlődésre és a felfedezésre való intenzív vágy (*Claxton* és *Lucas*, 2015). A különböző szenzoros technikai tanulási módszerek pedig, amelyek az összes érzékszervet integrálják a tanulási folyamatba, azonnali gyakorlati tapasztalást nyújtanak a résztvevőknek, ezért nagyon hatékonynak bizonyulnak ebben. Így a nyelvórákat is életszerűvé és hatékonnyá lehet „varázsolni". Egy divatbemutató-órán például a gyerekek kitalálhatnak új öltözékeket, és be is mutathatják azokat egymásnak az adott nyelven. Ezzel az órai tanulás a legegyszerűbb módon válik izgalmas, szórakoztató tevékenységgé. Egy ilyen foglalkozáson a diákok könnyedén megtanulják a színeket, a ruhadarabok nevét, a cselekvő igéket. Lehetséges egy „délutáni tea" óra is, ahol megterítünk, teát szolgálunk fel, aprósüteményt, kekszet. Itt lehetséges például, játékos drámaóra keretében, az illemmel kapcsolatos kifejezések, a terítéket leíró szavak megtanulása. A sor folytatható, szinte kimeríthetetlen a valós életből merített ötletek tárháza. Pusztán ezekkel fel lehet váltani az olvasás-írás hegemóniáját az idegen nyelvi tanórákon.

ezekkel fel lehet váltani az olvasás-írás hegemóniáját az idegen nyelvi tanórákon

Asszertivitás

A fentiek az alapvetően asszertív osztálytermi klíma kialakulását is sokkal inkább elősegíthetik. Az osztálytermet általában három típusú viselkedés: az agresszív, a passzív és az asszertív jellemzi *(4. táblázat).* Az eredményes kommunikációhoz a gyerekeknek meg kell tanulniuk a gondolataikat megfelelően közölni, és

pontosan meg is kell érteniük a hozzájuk szóló beszélő szándékát, mondanivalóját, nonverbális kommunikációját. Ha ezek együtt járnak, akkor a viselkedésük alapvetően asszertív.

JÁTÉK ÉS DRÁMA A NYELVÓRÁKON

A nyelvtanulás célja elsajátítani a négy legfontosabb nyelvi makrokészséget, melyek: a hallás utáni értés, a beszédkészség, az olvasási készség és az írásbeli készségek. Ezek mellé még társulnak a nyelvi mikrokészségek is, a nyelvtanhoz, a szókincshez, a kulturális ismeretekhez és a tanuláshoz köthető készségek. Az iskolában a játék sokszor csak hangulatkeltő vagy időkitöltő része egy nyelvi órának, azonban sok nyelvtanár – többek közt a siker tapasztalata nyomán – vallja, hogy a pedagógusoknak sokkal bátrabban és többet kellene használniuk a játékot és a drámai szerepjátékokat. A játékokat készségfejlesztő fókuszuk szerint csoportosíthatjuk. E tekintetben a legtöbbször a következő felosztással találkozunk az *ESL (English as a Second Language)* könyvekben (*Deruy*, *2016*):

- Kommunikációs vagy drámai játékok *(communication, role-play games or drama)*
- Szókincsfejlesztő játékok *(vocabulary games)*
- Nyelvtani játékok *(grammar games)*
- Olvasással kapcsolatos játékok *(reading games)*
- Fogalmazással kapcsolatos játékok *(writing games)*

4. TÁBLÁZAT

Az osztálytermi viselkedés típusai

Viselkedés	Jellemzők
Agresszív viselkedés	• verbális vagy fizikai tettlegesség • verekedés • pletykálás • terrorizálás • egyéb bántó magatartás
Passzív viselkedés	a gyermek • nem vesz tudomást a környezetéről • nem mond semmit, nem szól semmiért • ráhagy mindent a másikra • hagyja, hogy mások tiszteletlenül viselkedjenek
Asszertív viselkedés	a gyermek • mások tudtára adja szükségleteit és akaratát • figyelembe veszi mások szükségleteit és akaratát • kiáll magáért, miközben tiszteletben tart másokat

FORRÁS: *saját szerkesztés*

A következőkben bemutatunk két példát órai foglalkozásra, melyek az eddig felsorolt pedagógiai tartalmakat magukban foglalják.

„Simon says" játék

Magyarországon csak néhány nyelvtanár ismeri és használja ezt a játékot, holott kiválóan fejleszti a különböző nyelvi készségeket. Segíti az idegen nyelvi szótanulást, a gyors megértést és cselekvést, s a játékos forma alkalmazása által a gátlások is csökkennek a diákokban. Az USA-ban nagyon népszerű, mert kiválóan fejleszti a gyermekek figyelmét, koncentrálóképességét.

A játék úgy indul, hogy a gyerekek felállnak, és a tanár kiválaszt egy *Simon*t, aki akár ő is lehet, de általában a gyerekek jobban szeretik, ha közülük választanak valakit. Az a legjobb, ha előbb-utóbb mindenkire sor kerül. A feladat az, hogy minden utasítást pontosan követni kell, amit *Simon* mond, de csak akkor, ha a mondatot úgy kezdi, hogy *'Simon says'*. Ez egy trükkös játék, ahol nagyon figyelni kell, mert van, hogy *Simon* mondja ugyan az utasítást, de azt nem mondja előtte, hogy *'Simon says'*, és ilyenkor nem szabad végrehajtani a feladatot. Aki ennek ellenére elvégzi, az leül, vagyis kiesett a játékból. Az nyer, aki a végén állva marad. A szöveg lehet például a következő: '*Simon says touch your nose, Simon says clap twice, Simon says raise your right leg and count to ten, Simon says crawl like a baby, Simon says to dance the chacha, Simon says act like a monkey, Simon says walk backwards, Simon says kiss your tummy, Simon says do whatever your friend does'*. Ha egy kezdő csapattal játsszuk el a játékot, akkor érdemes felrajzolni a táblára egy arcot és egy szóbuborékot, amelybe mindig beleírjuk az adott parancsot. Néhány alkalom után már nem lesz szükség a rajzra, főleg, ha ugyanazokat a kifejezéseket gyakoroltatjuk, persze az újabb és újabb utasításoknál nagy segítség a rajz. Kimeríthetetlen az ötletek tárháza ebben a játékban is.

Körülbelül tíz évvel ezelőtt oregoni tudósok több száz 4 és 25 év közötti gyereket és fiatal felnőttet vontak be egy hosszú távú terepkutatásba, melynek keretében bevették a tanórai tevékenységek közé a *Simon says* játékot (vagy más hasonló típusú, *red lights/green lights* típusú játékokat). Azt tapasztalták, hogy azok a gyerekek, akik megfelelő önszabályozásra képesek voltak, és már kisgyermekkorukban is jól meg tudták figyelni, valamint végrehajtani a feladatokat – azok jól is teljesítettek a tanulmányaikban. A vizsgálat arra is rámutatott, hogy a figyelemzavaros, kevés önkontrollal rendelkező gyerekek tanulási eredményei is javultak a játékok tanórai bevezetése után (*McClelland és mtsai.*, 2011).

> Néhány alkalom után már nem lesz szükség a rajzra

„Turn it on" játék

Ez egy hiphopzenére írt ritmikus szöveget alkalmazó nyelvórai szótanuló játék, amit az amerikai *Jason R. Levine*, alias Fluency MC angol tanár írt. Hosszú évek tanítási tapasztalata után alakította ki egyedi tanítási stílusát. Azt figyelte meg, hogy a diákjai számára a szavak és kifejezések folyamatos, rendszeres gyakorlása és ismétlése volt a legnehezebb és legunalmasabb. Újból és újból meghallgatni, elolvasni ugyanazt az olvasmányt és szöveget nagyon unalmas és le-

hangoló volt számukra, ezért egyre motiválatlanabbak lettek. Ha valaki abban az országban él, ahol a nyelvet is tanulja és gyakorolja, akkor folyamatosan lehetősége van természetes helyzetekben és körülmények között a rendszeres ismétlésre. Ugyanakkor a nyelvtanulók többségének ez nem adatik meg – ezért érezte úgy Levine, hogy újítania kell ahhoz, hogy segítse diákjait a rendszeres ismétlés lelkesedéssel teli végrehajtásában. Így született meg motiváló, szórakoztató módszere, a *Fluency MC Hip-Hop*. A nyelvi foglalkozás azzal kezdődik, hogy mindenki kap egy dalszöveget, és együtt meghallgatják a *Turn it on* című dalt. Közben az a feladat, hogy a diákoknak alá kell húzniuk a számukra ismeretlen szavakat és kifejezéseket, amelyeket később közösen átbeszélnek. Ezután együtt átolvassák az egészet. Lehet csoportokat is alkotni, és hol az egyik csoport olvassa fel a szöveget, hol a másik. A lényeg, hogy figyeljenek a ritmusra. Érdemes a *Youtube*-on (*Levine*, 2017) is lejátszani a videót, ha van rá lehetőség, mert nagyon szemléletes. Ezt követően kisebb csoportokban ki kell találni egy rövid koreográfiát a zenére, amelyet együtt énekelve be kell mutatniuk. Lényeges a többszöri ismétlés, mert időbe telik, mire a gyerekek megtanulják a szöveget. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanulók észre sem veszik, hogy tanórán vannak. Zenélnek, énekelnek, „hiphopoznak", mozognak, szöveget olvasnak és értelmeznek.
Az egyik hiphopdal öt versszakából három alább olvasható (*Levine*, 2017)

Jason R. Levine: *Turn it on*

Take it **out**. Put it **in.**
Take it **out.** Put it **in** again.
These **verbs** are only **hard** when you **stu**dy them.
Listen, watch, re**peat** and you can **use** them when you **need** them, which is **ev**ery time you **pick** up a **pen** or start **speak**ing.
Put it **down.** Pick it **up**.
Put it **down**. Pick it **up** again.
Do it and the **verbs** will soon **stick,** stuck, **stuck,** my **friend**.
Listen, watch, re**peat** and you can **use** them when you **need** them, which is **ev**ery time you **pick** up a **pen** or start **speak**ing.
Take it **off.** Put it **on**.
Take it **off.** Put it **on** again.
To **use** these **verbs** you need to **prac**tice more than **now** and then.
Listen, watch, re**peat** and you can **use** them when you **need** them, which is **ev**ery time you **pick** up a **pen** or start **speak**ing.

A szöveg egyszerű szavakból és szerkezetekből áll. A kiemelt részeket nyomatékosan kell hangsúlyozni, mert úgy jön elő a ritmus pörgős hangulata. Az órát ki lehet egészíteni még azzal is, hogy gyakorlásképpen szófelhőből kell kiírniuk a gyerekeknek az egyes versszakokat. Ez a feladat is segíti a szavak és kifejezések

megtanulását. Levine mottója: Nyugalom! Ismételj! Emlékezz!

ÖSSZEGZÉS

A nyelvtanulás, főleg az első idegen nyelv elsajátítása nehéz feladat, sőt egy igazi kihívás gyerekeknek és felnőtteknek egyaránt. A nyelv tanítása a pedagógus számára is folyamatos próbatételt jelent, mert igazi bűvészként kell az adott időben és az adott helyzetben olyan hangulatot varázsolnia az osztályterembe, amivel fel tudja ébreszteni, és aztán fenn is tudja tartani a gyerekekben a motivációt és a lelkesedést. Lényeges kihangsúlyozni a pedagógiai tartalmak fontosságát; a nyelvoktatás akkor holisztikus szemléletű és életszerű, ha teret ad a kreativitásra, ha multiszenzoros technikákra épülő feladatokkal vannak lefoglalva a diákok, amelyek mellett a nyelvi és az asszertív kommunikációs készségek is fejlődnek. A holisztikus idegennyelv-oktatás egy olyan pedagógiai megközelítés, amely figyelembe veszi az egész embert, és képes megfelelni a különböző tanulói igényeknek, köztük annak, hogy a tanárok a diákokkal egy természetes, folyamatosan a kommunikációra épülő, kölcsönös partneri kapcsolatban legyenek jelen. A holisztikus oktatásnak összességében az a célja, hogy segítse a tanulókat érzelmi, pszichológiai, kreatív, szociális, fizikai, intuitív, szellemi és intellektuális szinten a fejlődésben. Nem jellemző rá a szigorú tanmenet, mert a való világban való részvételre fókuszál, itt pedig az előre megadott és elosztott tudástartalom helyett fontosabb a hallgatók saját kíváncsisága, motiváltsága és személyes küldetésfelfogása.

IRODALOM

Birsch, R. J. és Carreker S. (2018): *Multisensory Teaching of Basic Language Skills*. Paul H. Brookes, Baltimore, Maryland, USA.

Bycrof, M. (2009): *J.P. Guilford and the Creativity Movement in American Psychology, 1950–1970.* Paper for 23rd Congress for the History of Science and Technology. Budapest, July 2009, Letöltés: https://www.academia.edu/5227271/The_Birth_of_a_Movement_Joy_Paul_Guilford_and_Creativity_Research_in_American_Psychology_1950_70 (2017. 04. 15.).

Claxton, G. és Lucas, B. (2015): *Educating Ruby*. Crown House P.C., Bethel, CT, USA.

Deruy, E. (2016): *Learning through play*. Letöltés: https://www.theatlantic.com/education/archive/2016/09/learning-through-play/499703/ (2020. 12. 18.).

Fehér, Judit (2007): *Creativity in the language classroom.* Letöltés: https://www.teachingenglish.org.uk/article/creativity-language-classroom (2019. 04. 13.).

Fernald, G. (1988): *Remedial techniques in basic school subjects.* Pro-Ed, Austin, TX, USA.

Fodor László (2007): A kreatív személyiség. *Magiszter*, 5. 2. sz. Letöltés: https://epa.oszk.hu/03900/03976/00043/pdf/EPA03976_magiszter_2007_02_03.pdf, (2019. 02. 21.).

Franken, E. R. (2007): *Human Motivation*, Thomson Wadsworth, Belmont, CA, USA.

Fryer, M. és Collings, J. A. (1991): Teachers' Views About Creativity. *British Journal of Educational Psychology*, 61. 2. sz., 207–219. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1991.tb00976.x.

Geller, E. S. (2017): *Actively caring for people in schools: How to make it happen*. Morgan James Publishers, New York, USA.

Gray, P. (2013): *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life*. Basic Books, New York, USA.

Hadfield, Jill (1998): *Elementary Vocabulary Game.* Longman, New York.

Hasan, R. (2005): *Language, Society and Consciousness*. Equinox Publishing, Australia.

Jarvis, P. és Parker, S. (eds., 2007): *Towards a philosophy of human learning: An existentialist perspective*. Routledge, London, UK.

Land, G. és Jarman, B. (1993): *Breakpoint and Beyond: Mastering the Future Today*. Harper Collins, NewYork, USA.

Levine, J. R. (2017): *Fluency MC, Relax, repeat, remember*. Letöltés: https://fluencymc.com/who-is- fluency-mc/ (2017. 04. 22.).

Levine, J. R. (2017): *Turn it on*. [videó]. Letöltés: https://www.youtube.com/watch?v=DauIDL49DZ0 (2017. 04. 22.).

Maslow, A. (1987): *Motivation and personality*. Addison-Wesley Educational Publishers Inc., USA.

McClelland, M. M. és mtsai. (2011): Measuring behavioral regulation in four societies**.** *Psychological Assessment,* **23**. 2. sz., DOI: 10.1037/a0021768.

Miller, J. P. (ed., 2004): *Holistic learning and spirituality in education: Breaking new ground.* University of New York Press, USA.

Miller, J. P. (2007): *The holistic curriculum*. OISE Press, Toronto, Ontario, Canada.

Nikolov Marianne (2003): Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. *Új Pedagógiai Szemle*, **53**. 3. sz. Letöltés: https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-idegennyelv-tanitas-megujulasanak-hatasai (2019. 03. 21.).

Nunan, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum: A Study in Second Language Teaching*. Cambridge University Press, 1988.

Orosz Lajos (1959): Apáczai Csere János iskolaszervezeti reformjavaslatai. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának második tanulmánygyűjteménye.* Akadémiai, Budapest, 1960.

Radványi Tamás (2001): Globális nyelv-e az angol? In: N. n. (szerk.): *Tudományos Évkönyv 2001.* Budapesti Gazdasági Főiskola. Letöltés: https://adoc.pub/download/dr-radvanyi-tamas-1-globalis-nyelv-e-az-angol.html (2019. 04. 22.).

Romanelli, F., Bird, E. és Ryan, M. (2009): Learning Styles: A Review of Theory, Application, and Best Practices. *American Journal of Pharmaceutical Education*, **73**. 1. sz. DOI: 10.5688/aj730109.

Shonkoff, P. J. és Phillips, A. D. (eds., 2000): *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development.* National Research Council and Institute of Medicine, National Academy Press, Washington, D.C. Letöltés: https://www.nap.edu/catalog/9824/from-neurons-to-neighborhoods-the-science-of-early-childhood-development (2016. 03. 21.).

'Simon says': Preschool-age kids in different countries improve academically using self-regulation game. Letöltés: https://www.sciencedaily.com/releases/2011/07/110718151556.htm (2017. 03. 21.).

Szigetvári Péter (2011. 11. 22.): Miért éppen az angol? Miért az angol a világnyelv? Alkalmasabb-e más nyelveknél erre a szerepre? *Az angol nyelv a világban előadássorozat*, ELTE Szabadegyetem, Budapest.

Wagner, R. (2012): *Creativity or Synthesis? Bloom Revisited.* Letöltés: http://www.rogerwagner.com/Creativity/Creativity_Revisited.html (2019. 04. 22.).

Xerri, D. és Vassallo, O. (eds., 2016): *Creativity in English language teaching.* ELT Council, Ministry for Education and Employment, Malta.