

Dóla Mónika

„Megnézni a kertet”

(Szempontok a nyelviskolai magyaroktatásban – célnyelvi környezetben)

A nyelviskolák helyzete a magyartanításban

„– Honnan jössz? – kérdezte a Királynő. – Hová tartasz? (...) Alice (...) elmagyarázta: (...) nem leli az útját. – Nem tudom, hogy érted azt, hogy az *utadat* (...), erre felé minden út az én tulajdonom... De miért jöttél ki ide egyáltalán? (...) – Én csak a kertet szerettem volna megnézni, felség...”

(Lewis Carroll:

Alice Tükkországban)

Az elmúlt évtizedekben hangsúlyos szerepet kapott a magyarországi felsőoktatási intézményekben tanuló külföldi hallgatók tanítása. A legtöbb ehhez kapcsolódó munka (a NEI típusú nyelvkönyvek, illetve a különböző egyetemi karok tankönyvei) ebben a keretben született, az e téren összegyűjtött tapasztalatokra épül, és részeiben, illetve kiegészítve ma is jól hasznosítható anyagot biztosít bármely osztálytermi keretben. A kilencvenes évektől kezdve azonban az ösztöndíjas hallgatók elmaradásával párhuzamosan egyre inkább növekszik azoknak a külföldieknek a száma, akik gazdasági, illetve magánéleti indíttatásból érkeznek Magyarországra, és nyelviskolai keretben igyekeznek elsajátítani a magyar nyelvet.

A magyarországi nyelviskolák kialakulásával és történetével többek között Bárdos Jenő foglalkozik (BÁRDOS 1988: 174-184). Az, hogy bizonyos külföldi felnőttek miért a nyelviskolai magyartanfolyamokat választják, több okkal magyarázható. A legfontosabb az, hogy a felsőoktatási intézmények hallgatóival szemben, akik „alapvetően instrumentális motivációval tanulják a magyart, amelyre egy meghatározott szakma elsajátítása érdekében van szükségük” (GIAY 1999: 354), ezeknek a tanulóknak integrációs a motivációjuk: szeretnének beilleszkedni a magyar nyelvi környezetbe, s érdekeltek a mindennapi kommunikáció elsajátításában. A másik fontos tényező az életkor: a nyelviskolában az idősebbek is velük egykorúakkal tanulhatnak együtt, és csökkenhet kisebbségérzetük. Nem elhanyagolható szempont továbbá a megfelelő propaganda és az ár: plakátok, szórólapok, újsághir-

detések és egyéb reklámok útján a nyelviskolák gyorsan eljutnak a külföldiekhez. Sok esetben alaptalanul gyors sikereket, korszerű felszereltséget, sokrétű szolgáltatást, szakképzett oktatókat, modern módszereket, rugalmas tanulászervezést és alacsony óradíjat ígérnek.

A magyaroktatás nyelviskolai keret-jellege mindeddig mostohagyermeké volt a szakmának: abból kiindulva, hogy a nyelviskolák mellékállásban dolgozó, nem szakosodott tanárokat foglalkoztatnak, mellőzik az alkalmazott nyelvészeti és didaktikai-metodikai alapokat, a kutatók és a professzionális tanárok eddig figyelmen kívül hagyták ezeket az oktatási központokat. Mivel azonban egyre inkább növekszik az igény a nyelviskolákban folyó magyaroktatás iránt, a szakma többé nem engedheti meg magának, hogy elhanyagolja az ilyen jellegű tanítási-tanulási formát; mi több, feladatának kell tekintenie e terület felkarolását. A rendszerbe történő bevonásra egyfelől azért van szükség, mert a magyarul tanuló külföldi csoportok száma viszonylag kevés (bővíteni kell tehát azt a területet, ahonnan tapasztalatok gyűjthetők, és ahova az egyetemen képzett szakemberek eljuttathatók); másfelől azért, mert „a *nyelvtanulás helye és környezete* eltérő lehetőségeket jelent” (GLAY 1999: 354), ki kell tehát fejleszteni a nyelviskolai magyartanítás didaktikáját és szervezett oktatási kereteit. Ha a nyelviskolai magyaroktatást a MIH illetékességi körébe tartozónak fogjuk fel, biztosítani kell annak „rendszeres vizsgálatát, az analízis és szintézis módszerének alkalmazását, s egy olyan fogalmi rendszer meglétét, amelyben különféle megfigyelések, jelenségek és tevékenységek világosan elrendeződve található meg ..., továbbá ... a diszciplína komponensei egységbe (kell) forrjanak, de akár részeikben vizsgálhatók (kell) legyenek” (MEDGYES 1995: 15).

A vállalkozásnak kétoldalúnak kell lennie: egyrészt az egyetemeken belül kell differenciált oktatásformát kialakítani, és ennek keretében olyan különböző oktatási célú tanfolyamokat szervezni, ahol azok is tanulhatnak, akik nem vendéghallgatók, és ahol az árak és a reklámpolitika versenyképes a nyelviskolák által kínált tanfolyamdíjakkal és propagandával; másrészt a nyelviskolai oktatásba kell bejuttatni az egyetemeinken képzett hallgatókat, illetve az onnan kikerülő szakembereket, akik mind a kutatás, mind az oktatás szempontjából összefognák a magyar mint idegen nyelv oktatásának e színtereit.

A nyelviskolai magyaroktatás és az egyetemen a magyar mint idegen nyelv/hungarológia körében folyó képzés közötti szintézis megvalósítására irányuló kezdeményezésnek lehetünk tanúi Pécsen. A PTE MIH szakos/szakosodású hallgatóinak az egyetem magyar nyelvóráin kívül alkalmuk nyílik arra is, hogy nyelviskolai órákat látogassanak, az ott tapasztaltakat különböző szempontok alapján összegyűjtsék és feldolgozzák, sőt megfelelő didaktikai irányítás alatt akár tanítási gyakorlatukat is az ott működő csoportok körében végezzék el. Mindennek természetesen előfeltétele volt egy egyetemi oktató bevitele a nyelviskolába, akinek egy-

részt az volt a feladata, hogy ebben a keretben megszervezze a magyar nyelv oktatásának egységességét és a csoportok graduált rendszerét, másrészt az, hogy teret biztosítson az egyetemi kutatásnak és oktatási gyakorlatnak a nyelviskolán belül, és a tapasztalatokat visszavezesse az egyetemi tanulmányok körébe.

Noha az együttműködés egyelőre a kezdeti szakaszban jár, mindenképpen sikernek könyvelhető el az eddig megvalósult átkötés az egyetem és a nyelviskola között. A nyelviskoláknak igényük van egyetemen képzett szakemberekre színvonaluk emeléséhez, hiszen magas szintű tanfolyamokkal több diákot képesek megtartani és vonzani, az egyetemnek pedig érdekében áll az egyre bővülő tanfolyamjellegű oktatási formát a szakma részévé tenni, hiszen annak professzionalizálásával a MIH gazdag kutatási területet és gyakorlati terepet nyerhet.

A továbbiakban megkísérlem körvonalazni, milyen tanulási-tanítási folyamattal kell számolni a nyelviskolai magyaroctatásban: a tanulók, a tanárok, a nyelviskolák és a célok feltérképezése után egy funkcionizált tananyag kifejlesztésének, valamint a mérés és értékelés folyamatának aspektusaival foglalkozom – a pécsi gyakorlat tapasztalatainak tükrében.

A tanítási-tanulási folyamat tényezői

„...olyan ez, mint egy nagy sakktábla! – mondta végül Alice. – Valahol itt kell lenniük a figuráknak... Ott is vannak, ni! (...) Hiszen egy nagy sakkjátszma folyik itt az egész világon át mármint ha valóban világ ez, amit látok. De jó mulatság lehet! De szeretnék köztük lenni én is! Azt se bánám, ha csak gyalog lennék, csak játszhasak. Persze leginkább királynő szeretnék lenni.”

Finnocchiaro és Brumfit (1983: 50-55) nyomán a tanítási-tanulási folyamat tényezőinek meghatározásában nagyjából a következő szempontokat követjük:

I. A TANULÁSI FOLYAMAT RÉSZTVEVŐI

A. A TANULÓK

1. Viszonyulás – 2. Motiváció – 3. Szükségletek –
4. Előzetes nyelvtanulás – 5. A nyelvtudás szintje – 6. Tanulási stílusok és stratégiák

B. A TANÁR

1. Viszonyulás – 2. Képzés – 3. Nyelvi kompetencia – 4. Oktatási kompetencia

C. AZ INTÉZMÉNY

1. Jellege és működési sajátosságai – 2. A tananyag (Miből tanítsunk?)

II. AZ OKTATÁS CÉLKITŰZÉSEI

1. A cél specifikussága – 2. A tanulási helyzet – 3. A fejlesztendő készségek és kompetenciák 4. Tanulásszervezés

III. A NYELVTANÍTÁS ELMÉLETE ÉS GYAKORLATA

1. Megközelítés – 2. Alapelvek – 3. Metodika – 4. Tanmenet – 5. Eljárások

IV. MÉRÉS ÉS ÉRTÉKELÉS

1. Mit? – 2. Mikor? – 3. Ki? – 4. Hogyan?

1. A nyelviskolai tanuló

1.1. A nyelviskolai tanulók célja és motivációja

A nyelviskolákat felkereső külföldiek többsége a mára megsokasodott multinacionális cégek munkavállalójaként vagy oktatóként, illetve munkavállaló házastársa kíséretében érkezik Magyarországra, s itt beilleszkedve tölt el 2-4 évet. A pécsi nyelviskolákban tanuló külföldi felnőttek többsége horvát, szerb, német, finn, illetve amerikai, de vannak szlovákok, franciák, ukránok és más nemzetiségűek is. Mivel munkanyelvük többnyire az angol, a német vagy más idegen nyelv, nyelvtanulásuk elsősorban integrációs motiváltságú: azon túl, hogy szeretnének elboldogulni a hétköznapokban, nagy fokú nyitottságot mutatnak a magyar emberek, az ország és a kultúra iránt. Nagy számban vannak olyan diákok is, akik letelepedési szándékkal érkeznek az országba – az integrációs motiváltság náluk természetesen erősebben jelentkezik.

Mindkét csoport nyelvtanulásának célja elsősorban a mindennapi kommunikációhoz szükséges kompetencia megszerzése, azon belül is főként a szóbeli készségek (hallás utáni értés, beszéd) elsajátítása. Az ideiglenesen hazánkban tartózkodó külföldiek többsége csupán annyit vár el a nyelviskolai tanfolyamtól, hogy birtokába jusson a legszükségesebb nyelvhasználati alapoknak: képes legyen igénybe venni a különböző szolgáltatásokat (étterem, üzletek, orvosi rendelő, posta, bank, közlekedés, benzinkút, fodrászat, sport, szórakozás stb.), és tudjon kommunikálni a legegyszerűbb közléscserét igénylő mindennapi beszédhelyzetekben. A letelepedni vágyók magasabb célt tűznek ki maguk elé: szeretnék az anyanyelvihez közeli szinten elsajátítani a magyar nyelvet. A kezdeti szakaszban a két csoport szükségletei természetesen hasonlóak (a „túléléshez” szükséges beszédzándékok és jelentések kifejezése és megértése), bár az utóbbiak esetében a tanulási folyamat üteme gyorsabb, jellege átfogóbb.

A motiváció alakulására jellemző, hogy a néhány évig hazánkban tartózkodóknál (első csoport) csak egy bizonyos idő eltelte után fejlődik ki igény bármilyen fokú nyelvtudásra, míg az itt maradni szándékozók (második csoport) általában azonnal

beiratkoznak egy nyelvtanfolyamra. Egy alacsonyabb szintű nyelvtudás megszerzése mindkét csoport esetében motiválónak hathat a nyelvtanulás folytatására, amennyiben a tanfolyam megfelel a tanulók szükségleteinek, érdeklődésének és felkészültségének, de – mivel nyelvtudásuk sokszor jelentősen eltérő ütemben fejlődik – gyakran van szükség csoportbontásra folytatólagos kurzusok szervezésekor.

A nyelvtanítás során a motiváció fenntartására kell törekedni: általában és az egyes feladatok szintjén is kíváncsivá, érdeklődővé és aktívvá kell tenni a tanulókat, tanulási céljukat hasznosan és változatosan kell szolgálni, tanulásuk minden szakaszát a leoptimálisabb módon (környezet, gyakorlattípus) kell elősegíteni, biztatni kell őket az önkifejezésre, növelni kell magabiztosságukat, és fokozni kell bennük a tudásigényt (ZERKOWITZ 1988: 28-29).

A kezdeti szakaszban például jellemző, hogy jelentésükben érthető kész tömbökre (pl. *Köszönöm, csak nézegetek; Eszékről jöttem* stb.) koncentrálnak a diákok, egy idő után azonban elkezdnek a formára is figyelni; ez a második csoport esetében hamarabb bekövetkezik. Egyes nyelviskolai tanulók úgy gondolják, hogy egy grammatikailag kevésbé pontos köztes nyelv teljes mértékben elegendő tanulási és kommunikációs céljaik eléréséhez, és a nyelvtannal nem kívánnak behatóan foglalkozni. Mások számára (akár előítéletből, akár presztízből, akár tényleges motivációból) fontos a grammatikai pontosság, ám kognitív fejlődésüknél, életkoruknál vagy megelőző tanulmányaiknál (például megrögzült hibáiknál) fogva nem képesek magas szinten elsajátítani a nyelvtant. A motiváció mindenestre kulcsfontosságú a nyelvtanulásban: aki integrálódni akar, behozhatatlanul nagyobb eséllyel rendelkezik az anyanyelvihez közeli nyelvtudás megszerzésére, mint aki eleve csak „túlélni” szeretne. A későbbi nyelvtanulás során személyenként és beszédhelyzetenként változik, hogy a tanulók a pontosságot vagy a folyamatosságot részesítik-e előnyben. A grammatikusságra való igény, ugyanakkor a hibák elkövetését megkövetelő kreatív nyelvhasználat és a váratlan szituációkban való kommunikáció mindenestre sokkal inkább a második csoport sajátja.

Az első csoport motivációja hazatérés előtt hirtelen visszaesik, ha úgy érzik, hogy magyar nyelvtudásukra visszatértükkor már nem lesz szükségük; a második csoport motiváltsága a nyelvtudás alakulásával párhuzamosan periodikus jellegű: egy magasabb szintre való eljutás együtt jár a motiváció stagnálásával, amit ugrás követ mind a motivációban, mind a nyelvtanulásban.

Noha általában osztják azt az előfeltevést, hogy összetett morfológiai jellegnél és az indoeurópai nyelvekkel közvetlen rokonságban nem álló szókincsénél fogva nehéz megtanulni a magyar nyelvet, jellemző, hogy a nyelviskolák mai nyelvtanulói minél kevesebb energia-befektetéssel, minél gyorsabban szeretnének a kommunikációban azonnal hasznosítható ismeretekhez jutni; és még azok is, akik megközelítőleg anyanyelvi szinten kívánják elsajátítani a nyelvet, kezdeti türelmet-

lenségükben nem akarnak „nyelvtanozni”, csak egyszerűen „beszélni”, a kommunikációban közvetlenül felhasználható kész nyelvi paneleket tanulni. További nehézséget okoz, hogy sokszor az alapvető nyelvtani terminusokkal sincsenek tisztában, így olyan fogalmakat is meg kell érteniük, mint például az ige vagy a tárgy. A pontos és kreatív nyelvhasználat érdekében természetesen elengedhetetlen a grammatika, ám a nyelvtanulóknak csak egy minimális kompetencia elérése után alakul ki igény a jelentésen túl a formára történő figyelésre.

Minimum-kompetenciáról akkor beszélhetünk, ha a tanuló a számára legszükségesebb témákban elég jól megérti a hozzá intézett közléseket (lassabb beszédtempó, körülírások és ismétlések mellett), és tud reagálni rájuk, bár beszédebbességét és mondatainak hosszát szemmel láthatóan befolyásolják a nyelvi nehézségek, szókincse erősen korlátozott, gyakran követ el akár az érthetőséget is zavaró grammatikai, illetve szórendi hibákat, és erős akcentusa van.

1.2. A tanulók életkori sajátosságai

1.2.1. Kialakult egyéniség

A nyelviskolákban meghatározóan fontos tényező az életkor. Elegendő kutatás hiányában kénytelenek vagyunk egységesen a „felnőtt” kategóriát használni, figyelmen kívül hagyva a például 30 és 50 évesek közti különbségeket. Felnőttként kialakult személyiségjegyekkel rendelkeznek a tanulók, s ezekkel együtt szakmai státuszukat, magánéleti körülményeiket és anyaországuk kultúráját is magukkal hozzák az osztályterembe. Rendkívül fontos számukra a kellemes tanulási környezet, a jó közösség, ahol a tanárt is beleértve partnerekkel dolgozhatnak együtt, és ahol megbecsülik értékeiket. Egy sikerrel kialakított baráti légkörben létjogot nyerhet a kölcsönös tisztelet és megbecsülésen alapuló tegeződés is. A tananyag országismereti aspektusai és a tanulók önálló gondolatai teret engednek a kulturális információcserének és a vélemények kifejtésének, amelyek személyessé teszik és kibővítik a tananyagot, s ezáltal növelik a motivációt.

1.2.2. Előzetes tudás

A felnőttek egy vagy több nyelv birtokában fognak neki a magyartanulásnak, és azt több-kevesebb tudatossággal folyamatosan összevetik első vagy második nyelvükkel. „... a hallgató (...) az idegen nyelvet mindig az anyanyelv prizmáján keresztül érzékeli. Szükségtelen és eredménytelen tehát az anyanyelv visszaszorítására tett minden erőfeszítés” (GIAY 1999: 466). Az előzetes nyelvtudás és a tanulási stratégiák tudatos aktiválása fontos szerepet kaphat a magyartanulás során, hiszen az összehasonlítás segít a nyelv természetének megértésében, erősíti a nyelvi tudatosságot, továbbá mindennapos gyakorlat. Mivel általában vegyes összetételű-

ek a csoportok, az összevetés megvalósulhat a közvetítő nyelv vagy akár több nyelv és a magyar vonatkozásában (ez természetesen feltételezi a tanár több nyelvben való jártasságát). A kontrasztív nyelvészet eredményei, a transzferek és interferenciák feltárása jelentősen megkönnyítheti a tanítást-tanulást, lehetővé teszi a stílusok/regiszterek tanulmányozását, továbbá sikerrel hasznosítható a hibák megértésében (nem megelőzésében), melyek megjelenése és eltűnése a tanulási folyamat fokjelzője. („... a nyelvtanulás különböző szintjein más és más jelenségeket kell hibának tekintenünk”; Morrow – idézi BÁRDOS 1988: 150.)

Sokrétű előzetes tudásuk miatt (pl. a nyelvtan iránti fogékonyság, a rendszerező készség, a verbális emlékezet, az igényesség és a céltudatosság) a felnőttek bizonyos tekintetben könnyen, illetve gyorsan tanulnak nyelveket, bár a végeredmény – például a kiejtés terén – nem lesz olyan tökéletes, mint a korán kezdők esetében. Az anyanyelvi szinthez közeli nyelvtudás megszerzésére azonban rosszabb kilátásokkal rendelkeznek azok a tanulók, akik megrögzült hibákkal terhelt nyelvtudással érkeznek a nyelvtanfolyamra (fossilizálódás).

1.2.3. Kommunikatív diszkrepancia

A felnőtt ember invalidus állapotban érzi magát, amikor nem képes olyan szinten kommunikálni a tanult nyelven, mint ahogyan anyanyelvén tudna: ez a kommunikatív diszkrepancia az introvertáltságtól és a társadalmi, illetve munkahelyi előmeneteltől függően növekvő mértékben képezhet gátat az idegen nyelv tanulásában és gyakorlásában. Bárdos szerint „sok felnőtt szinte a »pszichikai halál« állapotába kerül, amint a nyelvórán elveszíti egy élet keserves munkájával összehozott egyéniségét” (BÁRDOS 1984: 116). Az ilyen fajta pszichológiai korlátokat próbálják enyhíteni a terápiás elvű, úgynevezett humanisztikus módszerek: a szuggesztopédia „helyettes egyéniség” választásával, a tanácskozó módszer szolidáris, a csoportkohéziót elősegítő légkör kialakításával, a cselekedtető módszer pedig a „hallgatási fázis” bevezetésével igyekszik csökkenteni az idegen nyelven kialakult egyéniséggel még nem rendelkező tanulók személyiségzavarát (BÁRDOS 1988: 120-138). Ezen irányzatoknak elsősorban a fent említett pszichológiai probléma megoldására irányuló törekvéseik miatt tulajdoníthatunk jelentőséget a nyelviskolai magyartanításban, hiszen a nyelvoktatásban nem mellőzhetjük a lingvisztikai alapokat, a tanulóknak minél hamarabb alkalmazniuk kell a nyelvórán megszerzett ismereteiket a gyakorlatban, és sok felnőtt gyerekes gondolatnak tartja a felvett személyiség ötletét.

A felnőttek nyelvtanulással kapcsolatos belső feszültségeit egy olyan tanulás-szervezés enyhítheti, amelynek során életkoruknak és szükségleteiknek megfelelően partnerként vehetnek részt az oktatási folyamatban: oda kell figyelni gondolkodásmódjukra, érzéseikre, ki kell alakítani bennük az önállóság és a magabiztosság érzését, helyet kell adni a közös döntéshozatalnak, az igények és problémák megbe-

szélésének, a folytonos visszacsatolásnak, világosan meg kell fogalmazni a várható eredményeket és az elvárásokat, és mindenekelőtt olyan feladatokkal kell élni a nyelvtanítás során, amelyek megfelelnek értelmi képességeiknek és közvetlen kommunikációs szükségleteiknek.

1.2.4. Tanulói típusok

A felnőtteket általában analitikus stratégiákat alkalmazó, a dedukciót kedvelő nyelvtanulóként jellemzik az alkalmazott nyelvészeti munkák, kognitív tanulási folyamatukhoz pedig a nyelvtani vezérelvet illesztik. A nyelvtanulás során a felnőttek gyors, kézzel fogható eredményeket várnak, de egyúttal bizonytalanok is – ezért van az, hogy valóban nagy mértékben bíznak a szókincs és a nyelvtan közvetlen formában történő megismerésében, valamint a drillek erejében, és gyakran gondolják úgy, hogy csupán ez a tudás elegendő lesz a magyarul történő kommunikációhoz. Az ilyen fogódzót természetesen nem szabad elvenni tőlük, de egyúttal meg kell őket győzni, hogy a nyelvtan és a szókincs csak egy része a nyelvtudásnak, és hogy a sikeres kommunikáció érdekében túl kell lépni a hagyományos gyakorlatokon.

Valójában a felnőttek különböző stílusokkal és stratégiákkal élnek nyelvtanulásuk során; egyéniségüktől és körülményeiktől függően (a motiváció természete és foka, beszédhelyzet, kockázatvállalás, hangulat, feladattípus stb.) más-más módszereket alkalmaznak. Nyelvtanulásuk elősegítésére fel kell fedeztetni velük, milyen tanulói kategória(k)ba sorolhatók, és hogy mikor milyen stratégia alkalmazása szolgálja legjobban tanulásuk sikerességét. A bal agyfélteke dominanciája miatt például a felnőttek inkább analitikus beállítottságúak, egy merőben új tanulási helyzetet mégis holisztikusan közelítenek meg, és csak azután váltanak az analitikus stílusra (CELCE-MURCIA–HILLES 1988: 5). Ellis és Sinclair megfigyelései alapján a tanítás során arra kell ösztönözni a diákokat, hogy tudatos, realista, nyitott és aktív nyelvtanulók legyenek (idézi MEDGYES 1997: 25).

Annak megismerése, hogy a csoporton belül ki milyen tanulótípusba tartozik, és mikor milyen stratégiákkal él, nemcsak a diákok fejlődését, hanem a tanár munkáját is segíti. Az óra megtervezésekor és vezetésekor ugyanis többféle tanuló igényeit tudjuk kielégíteni, ha ugyanazt a dolgot mind a bemutatás és magyarázat szakaszában, mind a gyakorlattípusokban több módon járjuk körül: figyelünk kell az introvertált–extrovertált beállítottság és a rugalmasság–merevség fokára, és élnünk kell az analitikus-rationális és a holisztikus-érzelmi, az interferencia-érzékeny és a transzfer-orientált, a vizuális és az auditív, illetve a tevékeny és reflektáló, az elméleti és a pragmatikus tanulási módokat aktiváló eljárásokkal (MEDGYES 1997: 25, ZERKOWITZ 1988: 36-7). A tanulás-tanítás során tehát egyaránt helyet kell adni a drilleknek, a hagyományos gyakorlatoknak és a változatosságnak, a személyes témákat érintő beszélgetéseknek, a játéknak, a tények, szabályok ismertetésének, illetve felfedeztetésének,

az írásbeli és szóbeli feladatoknak, az olvasásnak, a fordításnak, a szerepjátéknak, a társalgásnak, valamint a frontális, a csoportos, a páros és az önálló munkának. Ezeknek alkalmazása során építhetünk a felnőttek nyelvórai nyitottságára, amely az osztálytermi egyezmények és a diák-szerep elfogadásából ered (MEDGYES 1995: 76).

Az eklektikus jelleget alátámasztja továbbá az a tény, hogy a tanítás célját képező kommunikatív kompetencia háttérének csak egy részét képezi a nyelvtani rendszer és a szókincs ismerete; ezek mellett fejleszteni kell a nyelvi funkcióknak, beszédszándékoknak, a szó- és írásbeliség szabályainak és a nyelvi helyénvalóságnak az ismeretét és használatát is (MEDGYES 1997: 124).

1.2.5. Kiejtés

A felnőttek a „szenzitív periódus” után kezdenek bele a magyar tanulásába, ezért viszonylag ritka, hogy anyanyelvi szintű kiejtés birtokába jutnak. Mivel a pubertás kor elteltével náluk már megszilárdult az anyanyelvre jellemző artikulációs bázis, az idegen nyelvi kiejtés elsajátítása annál nehezebbé válhat, minél nagyobbak az eltérések a két nyelv hangtani jellegzetességei között. Felnőtt nyelvtanulók számára ugyanakkor pszichológiai korlátok is emelkedhetnek az anyanyelvihez közeli kiejtés produkálása elé: egy az anyanyelvüktől nagy mértékben eltérő hangrendszer, hanglejtés és mondatritmus utánzása Krashen szerint például gyakran azért nehéz a felnőtteknek, mert gondot jelent a számukra, hogy a megtanulandó nyelven nincs egyéniségük (KRASHEN 1976: 157). Mindezzel szoros összefüggésben áll, hogy a nyelvtanuló milyen mértékben kíván azonosulni az idegen nyelv beszélőivel mint csoporttal; az alkalmazkodás és az identifikáció foka, valamint az egyéni motiváció erőssége jelentősen meghatározhatja a kiejtés minőségét. A célnyelvi környezet – és kisebb mértékben az anyanyelvű tanár – pozitívan hathat a kiejtés fejlődésére, amennyiben a nyelvtanuló kihasználja a kommunikációs lehetőségeket. További fontos tényező lehet a nyelvi hallás minősége, azaz hogy a tanuló milyen pontossággal képes megkülönböztetni, illetve utánozni a különféle hangtani jelenségeket.

A nyelviskolai tapasztalatok azt mutatják, hogy a kiejtés helyességének elérésében azok a tanulók a legsikeresebbek, akiknek azért fontos a minél tökéletesebb kiejtés, mert megvan bennük az azonosulás érzése, valamint az igény az alkalmazkodásra és a közösségbe való beilleszkedésre, és céljuk megvalósítása érdekében a nyelvi környezet maximális kihasználására törekednek (pl. anyanyelvi beszélgetőpartnerek keresése és kiejtésük imitálása).

Az anyanyelvihez hasonló kiejtés azonban nem okvetlenül célja a nyelvtanításnak. A „könnyen érthető” beszéd (MEDGYES 1997: 148) elegendő feltétele a hatékony kommunikációnak, és sok felnőtt számára reálisabb cél is. A magyartanár feladata egyrészt az, hogy meggyőzze a diákokat a kiejtés fontosságáról a sikeres kommunikáció érdekében (pl. a hangok minőségének és hosszúságának jelentésmegkülön-

böztető szerepe, az intonáció és a beszéddallam információs és emocionális értéke stb.), másrészt az, hogy a lehetőségekhez mérten fejlessze a kiejtést (pl. nyelvspecifikus, illetve egyénre szabott segítségnyújtás, intonációs drillek, bizonyos szerepjátékok, párbeszéd, illetve rövidebb szövegek felolvastatása, megnyilatkozások elisméltetése anyanyelvi beszélők után, a mondatritmus kórusban való gyakoroltatása stb.).

1.2.6. A nyelvtudás szintje

A nyelviskolákban magyar nyelvet tanulók száma a nyelvtudás szintjének emelkedésével csökken: a kezdő és a középhaladó szintű tanfolyamokon jóval több külföldi tanul, ami elsősorban a hazánkban tartózkodás viszonylag rövid időtartamával, illetve azzal magyarázható, hogy egy magasabb szint elérése után sokan teljes mértékben a célnyelvi környezetre bízzák további nyelvfejlődésüket. Haladó szintre általában csak a kisebb számú letelepedők jutnak el.

2. A nyelviskolai tanár

2.1. A tanár feladatai

A nyelviskolai magyartanár feladata és felelőssége, hogy biztosítsa a sikeres tanulás feltételeit. Ennek akkor tehet eleget, ha

- megfelelő szakmai tudással és képesítéssel, gyakorlati tapasztalattal, valamint a szakmai fejlődés állandó igényével rendelkezik,
- a tanítás szempontjából ismeri a magyar nyelvet (külső szemlélettel is rendelkezik),
- alkotó metodikai felkészültséggel a megfelelő technikákat alkalmazva szervezi meg a tanítási-tanulási folyamatot, s képes alkalmazkodni az adott körülményekhez,
- jó szervezői, színészi és empatikus-fatikus képességgel rendelkezik,
- motivált, nyitott, lelkes, és tisztában van azzal, hogy hozzáállása, személyisége és hangulata meghatározóan hat a csoport és az óra légkörének alakulására és a nyelvtanfolyam egészére,
- tudatosan törekszik a motiváció fenntartására és fokozására, hiszen a nyelvtehetségnél döntőbb mozzanatnak tartja a nyelvtanuláshoz érzett kedvet,
- ismervén a diákok tanulási stílusát és stratégiáit, valamint azt, hogy melyik készségben mennyire jártasak, mindig az egyénileg legmegfelelőbb módon segíti nyelvtanulásukat,
- segíti a diákok akkulturációját, ugyanakkor nyitott a tanulók személyisége és kultúrája iránt, és ösztönzi diákjait saját kulturális és személyes értékeik megvitatására és a célnyelvi kultúrával történő egybevetésére.

Mivel a felnőttek bizonytalanságérzete – különösképpen a nyelvtanulás elején – magas, nagymértékben támaszkodnak a tanárra, akinek a kezdeti szakaszban a direkt segítségnyújtás a feladata. A későbbiekben azonban – az önállóság és a magabiztosság érzésének erősödésével – a tanár szerepe módosul: a vezérlés, közvetlen irányítás az óra megfelelő szakaszaira korlátozódik (a bemutatás és a gyakorlás szakaszára, amikor a tanár feladata a magyarázat és információátadás, illetve a javítás); a tanár inkább támogatja, elősegíti a nyelvtanulást (az alkalmazás szakaszában a tanár legfőbb szerepe az ösztönzés és a tanácsadás).

A tanár feladatai közé tartozik továbbá az optimális ülésrend kialakítása az osztályteremben: a patkó vagy kör alakú elhelyezés erősíti az egyenlőség érzését, csökkenti az erősebb és gyengébb tanulók megnyilatkozásai közti mennyiségi különbséget, és lehetőséget ad a mozgásra (a tanár és a diákok aktuális szerepüknek megfelelő helyet foglalhatnak el).

2.2. Az anyanyelvű tanár

A hazai nyelviskolákban anyanyelvű tanárok oktatják a magyart. A tanári anyanyelvűség egyes szempontjai jól kiaknázhatók a tanításban: a tanár hiteles modellt nyújt a nyelvtanulók számára, mert anyanyelvi szinten beszél a nyelvet (különböző regiszterekben), változatos anyagokat használ, a nyelvhasználatra figyel, és sok kulturális információt ad (MEDGYES 1995: 58).

Az anyanyelvűségnek azonban hátrányai is vannak: ezek elsősorban abból adódnak, hogy a tanár természetes nyelvelsajátítás útján jutott a magyar nyelv birtokába, így a nyelvre való rálátása, illetve nyelvi tudatossága más természetű, mint a nyelvtanulóké. Az anyanyelvű tanárnak ezért figyelnie kell arra, hogy a folyékonyság, a jelentés és a kontextus mellett nagyobb hangsúlyt fektessen a pontosságra, a formára, a nyelvtani szabályokra, a nyelvi példák elkülönített tanítására és a hibajavításra. Ügyelnie kell továbbá, hogy irányítottan közelítse meg a nyelvet és a nyelvtanítást; az anticipáció és a reflexió szempontjából pedig fontos, hogy figyeljen a diákok előzetes nyelvtudására és saját nyelvtanulási tapasztalataira (MEDGYES 1995: 58).

A tanár több nyelvben való jártassága és egy közvetítő nyelv használata azért fontos, mert – noha a nyelvórán törekedni kell a célnyelv minél szélesebb körű használatára – segíti a tanárt, hogy jobban megérthesse a diákok magyar nyelv-tanulási folyamatát, pontosabb magyarázatokat adhasson, bonyolultabb utasításokat is kioszt-hasson, és pszichológiai értelemben közelebb juthasson a tanulókhoz.

2.3. Hibajavítás

Sok felnőtt igényli, hogy hibáit kijavítsa a tanár; máskor azonban sérti érzését a korrigálás, vagy annyira fél a hibázástól, hogy az a kommunikáció rovására megy. A tanárnak tudnia kell, mikor, hogyan és milyen hibákat javítson: a nyelv-

botlásokat például nem, a begyakorláskor elkövetett hibákat viszont azonnal javítani kell, mivel ilyenkor a pontosságon van a hangsúly, és visszacsatolás hiányában rosszul rögzülhet a tanulandó szerkezet. A közvetlen tanári javításnál szerencsésebb, ha felhívjuk a diákok figyelmét a hibákra, és velük próbáljuk meg előhívni a helyes alakot, hiszen amire maguktól jönnek rá, jobban megmarad az emlékezetükben. Az alkalmazás szakaszában a folyamatosság fejlesztése a cél: az a lényeges, hogy mit mond a diák, s nem az, hogy hogyan mondja – ezért csak az érthetőséget lerontó és a krónikus hibákat javítjuk azonnal. A kisebb hibákat nem vagy késleltetetten érdemes javítani; a gyakorlat végén felhívjuk rájuk a figyelmet. Írásban kifizetődő, ha jelrendszert használunk, és hosszabb munka esetén a tartalomra vonatkozó visszajelzést is adunk.

3. A nyelviskola mint intézmény

3.1. Az intézmény jellege és működési sajátosságai

A nyelviskolák oktatáspolitikája egy-két hangzatos szlogentől eltekintve ritkán volt körülhatárolt, illetve rögzített (a nyelvpedagógiai szemlélet, a módszer, a tananyag stb. tekintetében), az utóbbi időben azonban többnyire igyekeznek koherenssé és professzionálissá válni: saját arculatot és profiljuknak megfelelő tananyagot próbálnak kialakítani, magas szakmai követelményeket támasztanak tanáraikkal szemben (képesítés, bemutató tanítás, alkalmazott módszerek és eljárások stb.), és a nyelvtanítás egységessé és folyamatossá tételére törekednek (szintfelmérő és kimeneti vizsgák, gondos csoportba sorolás, individualizált tanítás, sokféle tananyag biztosítása, oktatói találkozók szervezése stb.). Sajnos, a nyelviskolákban most is gyakori, hogy olyan nyelvtanárokat alkalmaznak a magyar tanítására, akik szakképzettek ugyan, de nem a magyar mint idegen nyelv tanítására szakosodtak, s hosszú tapasztalatszerzés útján sajátítják el a szakmát. A jövőben egyre inkább az egyetemeink magyar mint idegen nyelv szakán képzett hallgatók biztosíthatnák a nyelviskolák szakképzett magyartanár-utánpótlását, akik elsajátították a magyarnyelv-tanítás elméletét és módszertanát, alapos magyarságtudományi ismeretekkel rendelkeznek, és bekapcsolhatják a nyelviskolákban folyó nyelvtanítást a gyakorlati és a kutatómunkába.

Mivel a nyelviskolák a magánszférába tartoznak, nem vonatkozik rájuk állami, illetve egyetemi szinten meghatározott központi tanterv, tananyag vagy kötelező óraszám, viszont a különféle nyelvvizsgák kimeneti úton szabályozzák a tanítási tartalmakat, illetve a tankönyveket. Amennyiben megvalósul a nyelviskolák professzionalizálása a fent említett módon, vizsgálhatóvá és egységesíthetővé válik a nyelviskolai magyartanítás (a célok, valamint a tanulókör jellegzetességeinek és szükségleteinek felmérése, a tananyag kijelölése és kifejlesztése, a tanítás mikéntje, az értékelés stb.).

A (pécsi) nyelviskolák további jellemzője, hogy 50-80 órás kurzusokat hirdetnek, ahol heti kétszer kettős, illetve kétszer hármas felbontásban, 5-10 fős csoportokban oktatják a magyar nyelvet. A kurzus előtt felméri a diákok nyelvtudásának szintjét, a tanfolyam elején a tanár és a tanulók közösen meghatározzák a célokat, 2-3 hét után kiválasztanak egy tankönyvet. A tanulóknak a továbbiakban lehetőségük nyílik a visszacsatolásra (kérdőívek és beszélgetések formájában értékelik a tanári munkát). A kurzust szóbeli, illetve írásbeli vizsgával zárják.

3.2. A tananyag (Miből tanítsunk?)

Mivel kifejezetten nyelviskolai célokra egyelőre nem készült külön (közzétett) tananyag, a nyelviskolai tanár kénytelen az eddig publikált, a maga által írt, valamint különböző autentikus anyagok segítségével összeállítani a tananyagot. Mivel azonban a kész anyag megkönnyítheti a tanári munkát, a tanulóknak pedig szükségük van a tankönyv által nyújtott biztonságra és komfort-érzésre, a tanár és a diákok többnyire kiválasztják azt a kiadványt, amelyik legjobban illik az adott csoporthoz (mostanában főként a *Halló, itt Magyarországra* vagy a *Hungarolingua*-ra esik a választás); abból válogatnak, azt egészítik ki a nyelvtanfolyamon.

A nyelviskolai magyartanításban szükség volna egy egységes tananyagra, s ennek ismeretében készítenék el a tanárok a különböző csoportok konkrét tanmenetét: szükség van tehát egy olyan kerek oktatócsomagra (tanulói nyelvkönyv, munkafüzet, megoldó kulcs, hang- és videokazetta, tanári kézikönyv, tesztek), amely Magyarországon készül anyanyelvű és nem anyanyelvű szerzők együttműködésével, és tananyaga összhangban áll a tanulók sajátosságaival és a tanulási helyzettel, emellett változatos, tetszetős, ugyanakkor világos és ciklikus elrendezésű.

4. A nyelviskolai magyaroktatás célkitűzései

4.1. A cél specifikussága

A MIH körébe tartozó – így a nyelviskolai – oktató és kutató munka elméleti alapját a kommunikatív kompetencia „(fogalma) és az ebből kiterebélyesedő elméleti (rendszer)” képezi, mivel „nem következik belőle egyetlen «üdvözítő módszer» alkalmazása, ellenben lehetőséget (nyújt) a különféle módszerek integrálására” (ÉDER 1993: 313).

A nyelviskolai oktatás konkrét célja nem a hungarológus szakember-, nyelvész-, tolmács-, illetve fordítóképzés vagy a szakismeretek feldolgozásához szükséges nyelvtudás megszerzése, hanem a mindennapi kommunikációt elősegítő ismeretek és készségek specifikus fejlesztése. A cél specifikus jellege abban áll, hogy célnyelvi környezetben segítjük elő felnőttek akkulturációját és a várható beszédhelyzetekben való boldogulni tudását.

4.2 A tanulási helyzet

A célnyelvi környezet többféle módon befolyásolja a tanulási folyamatot. A kényeszer, hogy a tanórán megszerzett ismereteket a tantermen kívül azonnal hasznosítsák, egyfelől ösztönzi a diákokat, és sikerélményhez vezethet, másfelől frusztráló hatású lehet az, hogy a mindennapi életben a nyelvnek nem egy pedagógiai szeletével találkozunk – a nyelv szüretlen egészével való találkozás kudarcélményt is eredményezhet. A külvilág inputáradata „nyelv-, illetve kultúrsokkos” állapotba sodorja a felnőtt nyelvtanulót, akinek egyrészt folytonosan birkóznia kell az óriási inputmennyiséggel, másrészt el kell viselnie, hogy „fejletlen idegennyelvtudása meggátolja őt abban, hogy saját igazi arcát mutassa meg a társas érintkezés során” (MEDGYES 1995: 76). Ilyen értelemben az osztályterem alkalmasabb színhelye lehet a felnőttek nyelvtanulásának, mint a külvilág, amennyiben a nyelvórán realiztikus és reális szituációk segítségével olyan – a felnőtt nyelvtanulókra szabott – beszédhelyzeteket teremtünk, amelyekben megtervezzük az input mennyiségét és minőségét, ugyanakkor „a hallgatót körülvevő társadalmi valóságot, a mikro- és makrokörnyezetet kezdettől fogva lehetőség szerint a maga teljességében és idealizálás nélkül” mutatjuk be (GIAY 1999: 465). Ezáltal egyrészt enyhíthető a csökkent személyiségtudat kialakulása, valamint megkönnyíthető az eligazodás és a sikerélmények szerzése, másrészt erősíthető az oktatás hitele, és növelhető az „intake” mértéke (KRASHEN 1976: 165).

Célnyelvi környezetben fokozottan jelentkezik a szociális nyelvhelyesség problémája is (CORDER 1973: 104); a diákoknak – a nyelv kifinomult szokásrendszer lévén – meg kell tanulniuk különbséget tenni a különböző regiszterek között (magázás – önözés – tetszikelés – tegezés; irodalmi nyelv – argó stb.), hiszen könnyen nevetségesnek vagy udvariatlannak tűnhetnek egy-egy rosszul megválasztott regiszterbe tartozó kifejezés alkalmazásával (vö. *Mit parancsolsz? Mit kérsz? Mi kell?*). Szerencsére a magyarok általában nagyra értékelik, ha valaki az anyanyelvükön próbál meg kommunikálni velük, és elnézőek mind a nyelvhelyességet, mind a szituatív nyelvhelyességet sértő hibákkal szemben.

A célnyelvi környezet elsősorban azzal segíti a nyelvtanulást, hogy növeli a tanulók motivációját, s gyakori közvetlen nyelvi találkozást, sok valódi kommunikációs helyzetet és folyamatos visszajelzést biztosít. A nyelvtanfolyam arcukat annyiban módosítja a célnyelvi környezet, hogy a „túlélés” elősegítésére fel kell gyorsítani a tanulás ütemét, a tananyag egyes részeit pedig előnyben kell részesíteni másoknál (pl. a beszédszándékok, készségek terén). A konkrét nyelvórai tanulás annyiban profitálhat a célnyelvi környezetből, hogy az órák gyakorlata közelebb kerül a mindennapos szükségletek kielégítésére irányuló beszédtevékenységhez (és ezáltal fokozódik a tanulók motivációja az osztálytermi kommunikációra); valamint

annyiban is, hogy közvetlen, oda-visszaható transzfer teremődik az osztályterem és a külvilág között (MEDGYES 1995: 65-7).

4.3. Tanulásszervezés

Az egyes nyelvi-kommunikációs készségeket diskurzusközpontúan, gondosan kiválasztott pedagógikus, illetve autentikus szövegek feldolgozásával célszerű fejleszteni.

A tanulásszervezés másik fontos kérdése a nyelvórák időpontja. A felnőttek számára – munkahelyi elfoglaltságuk miatt – általában késő délután szervezhetőek nyelvórák. Az órák megtervezésekor figyelembe kell venni, hogy az egész napos munka után koncentrációképességük nem tartható kétszer vagy háromszor negyvenöt percen át a tetőfokon; az óradinamikát aktív és passzív szakaszok váltogatásának kell jellemeznie.

5. A nyelviskolai magyartanítás elmélete és gyakorlata

5.1. Megközelítés

A tananyag (Mit tanítsunk?) természetét meghatározza, milyen rendszerben közelítjük meg a nyelvtanítás / tanulás egészét: mivel a nyelviskolai oktatásban a köznyelvi – elsősorban élőszóbeli – kommunikációhoz, a nyelv *használatához* szükséges kommunikatív kompetencia kialakítása a cél, a nyelv szabályainak ismeretén túl azoknak szituatív keretben, referenciálisan és szociálisan (CORDER 1973: 104) helyes használata, a funkcionális, illetve kommunikatív szemlélet igénye jellemzi a tanulási folyamat megszervezését.

5.2. Néhány alapelv a tananyag kiválasztásában és elrendezésében

1. A tananyag kiválasztásában, elrendezésében és tanításában, a gyakorlatitípusok tekintetében, a készségek arányában és fejlesztésük módjában figyelembe kell venni a tanulók céljait, kommunikációs szükségleteit, kognitív szintjét, kulturális-szociális háttérét, életkorát, érdeklődési körét és tanulási helyzetét. Mind a bemutatás, mind a gyakorlás, mind az alkalmazás szakaszában több oldalról kell megközelíteni a nyelvi anyagot, hiszen a módszerek és eljárások változatossága többféle tanulói típus és igény kielégítését teszi lehetővé.

2. A nyelvtan elengedhetetlen része, de nem célja a nyelvtanulásnak – a nyelvhasználat ugyanis sokkal komplexebb annál, amit a nyelvtani szabályok és a szavak megtanulása önmagában nyújthat. A grammatika ugyanakkor feltétlenül szükséges a kommunikatív kompetencia megszerzéséhez is, hiszen egyedül a nyelvtani

szabályrendszer elsajátítása teszi lehetővé a kreatív nyelvhasználatot. Nyelvi kompetencia nélkül a tanuló nem képes végtelen számú megnyilatkozásra és bármely beszédszándék kifejezésére.

3. A pedagógikus szövegek mellett, amelyek a nyelvi elemeket rendezetten tartalmazzák, a tanulóknak találkozniuk kell autentikus anyagokkal is, amelyek az elsajátításkor működő kevésbé tudatos mechanizmusokat hozzák működésbe azáltal, hogy strukturálatlan, természetes nyelvi anyagot tartalmaznak. A célnyelvi környezetben tanulók számára a valódi életből vett (nem leegyszerűsített) szóbeli és írott szövegek megértésének fejlesztése különösen fontos, hiszen a hétköznapi életben ilyen formában találkoznak a nyelvvel. A tanulóknak ezért el kell sajátítaniuk azt a készséget, hogy átfogó képet nyerjenek a szöveg tartalmáról (gist, skim), illetve hogy kiszűrjék a számukra fontos információkat (scan). Az autentikus szövegek ugyanakkor a stílusok/regiszterek széles skáláját képviselhetik, amelyek között a nyelvtanulónak meg kell tanulnia eligazodni.

4. Mivel a kommunikáció során gyakran élünk nem verbális eszközökkel, amelyek erősíthetők, helyettesíthetők vagy akár meg is cáfolhatják a verbális közléseket, meg kell próbálnunk az anyanyelvi kultúra paralingvisztikai eszközeinek oktatásával – annál is inkább, mert ezek segíthetik az értést és a kifejezést (MEDGYES 1995: 26).

5. A tananyag spirálszerkezetben történő elrendezése mellett szükség van a nagyobb egységek összefoglalására és az ismétlésre, hogy a tanulók lássák, hol tartanak a nyelvtanulásban, és hogy a kisebb egységek hogyan állnak össze koherens egésszé.

5.3. Metodika

A nyelviskolai magyartanításban kombinatív, eklektikus, technikáiban szabad módszert érdemes alkalmazni. A következő metodikai megfontolásoknak célszerű érvényesülniük:

1. A nyelvi elemeket az élőnyelvhez közeli, illetve autentikus szövegeken, kontextusban, realisztikus szituációkban kell bemutatni, ahol a szavakon és mondatokon túl jelentőséget kap a szöveg szerkezete és felépítése (kohézió, koherencia), továbbá a jelentésen túl tisztázódik az érvényesség köre.

2. A bemutatás és a gyakorlás szakaszában építeni kell mind a szokásformáló (drillek), mind a kognitív elméletekre (önálló felfedezés, illetve tanári magyarázat).

3. A célnyelv oktatásakor támaszkodni kell a forrásnyelv(ek)re (magyarázat, fordítás).

4. Helyet kell adni a nyelvi rendszerezésnek és a formális gyakorlásnak, de sohasem önkényesen: a nyelvtannal való foglalkozásnak mindenkor a tényleges kommunikációt kell szolgálnia.

5. A gyakorlás szakaszában a szokásformáló, a pontos nyelvhasználathoz vezető irányított feladatoktól a folyamatosságot igénylő kötetlenebb nyelvhasználat felé kell haladni.

6. Az alkalmazás szakaszában helyet kell adni a szabad választásnak: a tanulóknak spontán módon, kreatívan kell felhasználniuk megszerzett ismereteiket (a tanulók életszerű beszédhelyzetekben gyakorolják a nyelvet, és kifejtik nézeteiket, véleményüket).

7. A frontális munka mellett fontos szerepet kell tulajdonítani a csoportos és páros feladatoknak, mert fokozzák a nyelvgyakorlás minőségét és mennyiségét.

8. A szókincset az egyes szavakon túl különböző kommunikatív kifejezési eszközök tanításával (szófordulatok, töltelékszók, indulatszók, érzelmekeket kifejező megnyilvánulások, testnyelv) kell bővíteni.

9. A korábban megismert nyelvi anyagot a későbbiekben tágabb kontextusokba, illetve teljesen eltérő szituációkba kell helyezni (spirális megközelítés).

5.4. Tananyag és tanmenet

A tanmenet kijelöli a tananyagot, de az alkalmazás sorrendje és a technikák terén meglehetősen szabadságot biztosít a tanárnak: az adott csoport ismeretében kijelöli, sorba rendezi a témaköröket, és megválasztja a készségfejlesztés módjait. Az állandó visszacsatolást részben maga a tanmenet biztosítja: a lexika és a funkciók szükségszerűen vissza-visszatérnek az egymásra következő egységekben (ezért csak az új beszédszándékokat jelöljük), és magukkal hozzák a már tanult nyelvtani szerkezeteket. Ugyanakkor a funkciók és a szerkezetek megfelelése nem egy az egyhez, ezért lehetőség nyílik egyre bonyolultabb nyelvtani elemek tanítására. A természetes ismétlődést ezen túl minden egység végén összefoglalásnak (és mérésnek) kell kiegészítenie.

A jelen terjedelmi keretek szűkei egy teljes tanmenet részletes ismertetéséhez, ezért csupán egyes elemeit közlöm egy *lehetséges* tanmenetnek a kezdő és a közép-haladó szintre vonatkozóan. A példa kedvéért az egyik témakör részletesebb.

EGYSÉGEK	TEMAKÖRÖK	BESZÉDSZÁNDÉKOK
1. Ismerkedés	Személyi adatok és információk Társas érintkezés Társas kapcsolatok Dolgok körülöttünk Országok, népek, nyelvek Hogylét Időjárás Idő	Üdvözlés, elbűcsűzés, köszönetnyilvánítás, bemutat(koz)ás, figyelemfelhívás, párbeszéd létesítése és fenntartása, érdeklődés a hogylét felől, dolgok és emberek azonosítása és jellemzése, érzetek és érzelmek kifejezése, adatok, mennyiségek kifejezése, bocsánatkérés, megbocsátás - a fentiekre történő kérdés és válaszadás
2. A városban	Helyek, épületek Eligazodás Használati cikkek, tárgyak, ételek, italok Szolgáltatások és igénybe vételük (vásárlás, rendelés, pénzváltás, tankolás stb.) Foglalkozások Találkozás, meghívás Tevékenységek a városban	Emberek és dolgok térbeli meghatározása, útbaigazítás, segítségkérés, kérés, elfogadás, visszautasítás, személyes viszonyulás kifejezése, ajánlat, javaslat, lehetőség, akarat, kívánság, képesség és tetszés-nemetszés kifejezése, meghívás, találkozó megbeszélése, a találkozás formulái - a fentiekre vonatkozó érdeklődés és válaszadás
3. Környezetünk	Életkörülmények Öltözködés Vendégségben	Érdeklődés, kínálás, dicséret, bókolás, szabadkozás (pl. késés miatt), problémák megvitatása, egyetértés-egyet nem értés kifejezése, rábeszélés, lebeszélés, jókívánások - a fentiekre vonatkozó érdeklődés és válaszadás
4. Tevékenységek	Napirend Évszakok Szabadidő, szórakozás Munkahely	Kedvtelés, negatív vélemény vagy hozzáállás, valószínűség, kötelezettség kifejezése, programegyeztetés, meggyőzés, értékelés, közömbösség kifejezése, események elbeszélése (jelen idő v. jövő idő jelen idővel kifejezve) - a fentiekre történő kérdés és reagálás
5. Társasági élet	Társas összefüggések Ünnepek, szokások Kommunikáció (telefon, levél, képeslap, e-mail)	Öröm, meglepetés, elégedettség, remény, csalódottság, elégedetlenség kifejezése, gratuláció, hízelgés, összevetés, hasonlítás, pohárköszöntő, étkezés megkezdése - a fentiekre történő kérdés és reagálás
6. Múlt és jövő	Közeli és távoli személyes múlt Közeli és távoli személyes jövő, tervek	Múltbeli események elbeszélése, bosszankodás, megbánás, együttérzés kifejezése, megnyilatkozások közvetítése, témaváltás, vádolás, védekezés, helyeslés, helytelenítés, bizonyosság kifejezése, logikus következtetés - a fentiekre vonatkozó kérdések és reagálás
7. Utazás	Közlekedés Nyaralás Veszélyek, gondok	Szándék, panasz kifejezése, engedélykérés, tiltás, hipotézis felállítása, véleménynyilvánítás, vita - a fentiekre történő kérdés és reagálás
8. Egészség	Az orvosnál A gyógyszerértárban és az illatszertárban Sport Táplálkozás	Figyelemfelhívás, figyelmeztetés, tanácsadás, fájdalom kifejezése, parancs, utasítás adása, jóslatok - a fentiekre történő kérdés és reagálás
9. Munka és karrier	Szakma Házimunka Javítás, szerelés Iskola Életszakaszok Ügyintézés	Pozitív (meglepettség, izgalom, elégedettség, bizalom) és negatív (fáradtság, harag, elégedetlenség, félelem, aggodalom) érzetek és érzelmek kifejezése, vágy kifejezése, felkérés, ígéret, spekulációk, fenyegetés - a fentiekre történő kérdés és reagálás
10. Kultúra	Országjárás, városnézés Hírességek Művészetek Tudományok Történelem Oktatás	Szembeállítás, hasonlóságok és azonosságok fellelése, összevetés, vélemény kifejtése, közbeszólás, képzeletbeli események (vers, elbeszélés) megvitatása, értékelés - a fentiekre történő kérdés és reagálás

Egy egység részletes tanmenete:

EGYSÉG	TÉMA-KÖR	BESZÉD-HELYZET	SZÁNDÉK, FOGALOM	NYELV-TAN	KIEJTÉS	HALLÁS	BESZÉD	OLVASÁS	ÍRÁS
4. Tevékenységek	Napirend	<p>Magánszemélyek, harmonikus viszony, otthon, férj és feleség v. barátok</p> <p>Hivatalos személyek, hierarchikus viszony, munkahely, főnök és beosztott</p> <p>Magánszemélyek, egyenrangúak, osztálytarem, csoporttársak</p>	<p>Kedvtelés ill. negatív vélemény, érzés v. hozzáállás kifejezése – ezekre történő kérdés</p> <p>Jelen ill. jövő idejű események, szokások elbeszélése jelen idővel kifejezve - kérdés ezen adatokra, információkra</p> <p>Kötelezettség, valószínűség kifejezése - ezekre történő kérdés</p> <p>Időpont és időtartam kifejezése – érdeklődés ezek felől</p> <p>Program-egyeztetés</p> <p>Meggyőzés</p>	<p>Időhármasság, gyakoriságot kifejező időhatározók és szórendi helyük</p> <p>Kell+főnévi igenév</p> <p>lehet,hogy ...</p> <p>ha... akkor...</p> <p>biztos, hogy...</p> <p>szerintem/d/ e...</p> <p>nincs kedved+fni igenév</p> <p>szeret/imád/ utál/gyűlöl stb.+fni igenév</p> <p>jobb lenne+fni igenév</p>	<p>Intonáció, beszéd-dallam, mondatritmus (eldöntendő és kiegészítendő kérdés, fókuszos kijelentő mondat, összetett mondat)</p>	<p>Mit csinálunk a hétvégén?</p> <p>Milyen programot szervezünk a vendégünknek?</p>	<p>Kedvenc foglalatosságok</p> <p>Csoportmunka: képek sorba rendezése, esemény-sor elmesélése</p> <p>Pármunka: az óra leolvasása (Mikor? Mettől meddig?) Mennyi ideig?</p> <p>Térkép alapján egyes emberek napjának megtervezése</p> <p>Foglalkozások kitalálása előre gyártott kérdések alapján</p> <p>Pármunka: Te mit csinálsz egy nap általában? Elmesélni a partner egy napját</p> <p>Kártyák alapján program-egyeztetés egy barátal (telefonon v. egy találkozás alkalmával)</p> <p>Interjú a tanárral</p> <p>Társasjáték</p> <p>Konfliktus megoldása: a program megvitatása, egyezményre jutás</p> <p>Népek szokásai - Kultúrák közti azonosság</p>	<p>Egy hivatalos látogatás programjának két tervezete</p> <p>Újságcikk(ek): Híres emberek hétköznapijai; Hogyan osztják be a magyarok az idejüket?</p>	<p>Mondatok kiegészítése képek alapján, nyelvtani gyakorló feladatok (kérdés, beillesztés, átalakítás, tagadás stb.)</p> <p>Kérdések írása</p> <p>Szöveg újraírása módosításokkal</p> <p>Táblázat kitöltése</p> <p>Ki vagyok? - 15 mondat egy csoporttárs v. egy híres ember egy (képzelt) napjáról</p> <p>Levélírás: 3 napot tölt nálad egy barátod – Írd meg neki, milyen programot tervezel a számára erre az időre!</p>

5.5. Eljárások, gyakorlattípusok

A tanítás konkrét technikáinak, műveleteinek láncolata a közvetlen oktatási folyamatot biztosítja. A gyakorlattípusok három nagy szerkezeti eleme a bemutatás, a gyakorlás és az alkalmazás, melyeknek során a kötöttől a kötetlenebb nyelvhasználat felé kell haladni. Ezek a lépések természetesen nem választhatók el élesen egymástól, inkább a didaktika és az óratervezés szempontjából fontosak. A nyelviskolai magyartanításban a következő feladattípusok kombinatív és rugalmas alkalmazása ajánlott:

5.5.1. Bemutatás

A tanulók megismerik az új nyelvi anyagot.

- Ráhangolás a célnyelvre, a tanórára, az új nyelvi anyagra
- A házi feladat ellenőrzése és kötése az új anyaghoz
- Az új nyelvi anyag bemutatása szövegen (pedagógikus vagy eredeti dialógus, illetve rövidebb olvasmány)
- Az új nyelvi anyag (intenzív/extenzív) feldolgozása

5.5.2. Gyakorlás

Az ismereteket automatizáljuk, készségszintre emeljük.

- Fókuszált gyakorlás: mechanikus drillek kontextus nélkül
- Kiterjesztettebb gyakorlás: (ál)szituatív drillek

5.5.3. Alkalmazás

A nyelvelsajátításhoz szükséges összetett készségeket fejlesztjük, azaz olyan realiztikus/reális helyzeteket teremtünk, amilyenekkel a tanulók az osztálytermen kívüli életben találkoznak. Ezzel beszédhelyzeteket létrehozó szükségleteket teremtünk, melyekben a tanulóknak a tanult nyelvi struktúrákat és lexikát egy-egy beszédszándék kifejezésére kell használniuk.

5.5.4. Visszacsatolás: *hibajavítás, értékelés, összefoglalás, az új házi feladat kijelölése*

6. Mérés és értékelés

Tesztelésre azért van szükség a nyelviskolai tanfolyamokon, mert a felmérés irányjelző a tanárnak (értékeli a diákokat és a tanítási folyamatot), fokjelző a diáknak (értesül arról, mit kellene tudnia, és mit tud, ugyanakkor motivál, mert tudatosítja a tanulóban, milyen szinten képes kommunikálni; kijelöli a célokat, továbbá a felnőttekben bizalmat kelt a tanfolyam iránt).

Igyekezünk a nyelvhasználatot mérni: a performancia tesztelése az idegen nyelven való értés és kifejezés képességének, a négy alapkészségnek, a beszédszándékoknak, a regiszterek felismerésének mérését jelenti. Ugyanakkor a kompetencia (a nyelvtan és a szókincs) mérése is ajánlott – azzal a feltétellel, hogy a nyelvtani tesztek kurzusspecifikusak, és a diákok számára nem idegen a feladatok jellege. A nyelviskolákban használt leggyakoribb tesztípusok a következők:

- a. teljesítményteszt (azt méri, mit tanult meg a diák az adott tananyagrészből);
- b. diagnosztikus teszt (sokszor a teljesítményteszt részeként: a diákok erős és gyenge pontjainak felmérésére);
- c. szintfelmérő / besoroló teszt (azt méri, mit tudnak a diákok a tanfolyam előtt).

A tesztnek hitelesnek, megbízhatónak és következetesnek kell lennie, s a készségek szerint kell mérnie a nyelvtudást szóbeli és írásos formában, továbbá elkülönített egységeket mérő és integratív jellegű feladatokat is tartalmaznia kell. Tesztelhető a receptív és a produktív kommunikatív kompetencia (realisztikus helyzetek), az elkülönített nyelvi elemek (nyelvtan), a fogalmak értése, a hallás és olvasás utáni értés, a beszéd és az írás, valamint a kultúra értése. A tesztekben előforduló leggyakoribb feladattípusok a következők:

- * a tesztre ráhangoló könnyű feladat, amely esetleg nem is pontozandó (pl. adatlap kitöltése)
- * feleletválasztó teszt
- * táblázatok kitöltése, képek azonosítása
- * verbális válaszadás a kérdésekre
- * üres helyek kitöltése
- * átalakítás, transzformáció
- * igaz–hamis állítások
- * dialógusban való részvétel, szerepjáték
- * történet rekonstruálása képek alapján
- * szöveg tartalmának összefoglalása
- * fogalmazás, levélírás stb.
- * véleménykifejtés, személyes jellegű témák kifejtése.

A teszt értékelőjének a performanciát mérő tesztek során nem tanárként, hanem egyszerű nyelvhasználóként kell viszonyulnia az adott teljesítményhez, és nem a szándékolt, hanem az egyes beszédhelyzetekben realizálódott jelentést kell figyelembe vennie. Az értékelés szempontjai a következők: kommunikációs érték, értés, szókincs, nyelvhelyesség (valamint kiejtés, illetve helyesírás).

Összegzés

„De örülök, hogy végre megérkeztem!... Mi ez itt a fejemen? (...)
 Hogyan kerülhetett a fejemre anélkül, hogy észrevettem volna? –
 töprengett, miközben levette a valamit a fejéről (...)
 Egy aranykorona volt.”

A dolgozat a hazai nyelvviskolákban folyó magyaroktatás elemeit tekintette át – annak reményében, hogy a magyar mint idegen nyelv tanításában egyre nagyobb szerephez jutó nyelvviskolai oktatási forma elnyeri méltó helyét a hungarológia rendszerében, és a szakma kutatási és gyakorlati terepévé válik, azaz előbb-utóbb rá is felkerül a korona.

Irodalom

- BÁRDOS Jenő (1984): *Az idegen nyelvek tanítása a '80-as években*. Pedagógiai Szemle 1984/2.
- BÁRDOS Jenő (1988): *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. Budapest, Magvető
- CARROLL, L (1980): *Alice Tükörországhban* (Ford.: Tótfalusi István). Budapest, Móra Ferenc Könyvkiadó
- CELCE-MURCIA, M. – HILLES, S. (1988): *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford University Press
- CORDER, S. P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Education
- ELLIS, R. (1987): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press
- ÉDER Zoltán (1993): *A magyar mint idegen nyelv a felsőoktatásban*. Nyr. 117/3: 311-320.
- FINNOCCHIARO, M. – BRUMFIT, C. (1983): *The Functional-Notional Approach (From Theory to Practice)*. Oxford University Press
- GIAY Béla – NÁDOR Orsolya (szerk.)(1999): *Bevezetés a magyar mint idegen nyelv / hungarológia tanulmányozásába*. Pécs, JPTE–Osiris
- JOHNSON, K. – MORROW, K. (eds)(1981): *Communication in the Classroom*. Longman
- HYMES, D. (1972): *On Communicative Competence*. In: Pride and Holmes (eds): *Sociolinguistics: Selected Readings*. Penguin Books
- JESPERSEN, O. (1904): *How to Teach a Foreign Language*. London, Allen and Unwin
- KÓSÁNÉ ORMAI Vera (szerk.)(1996): *Személyiségfejlesztő játékok*. ALTERN Füzetek 8. Budapest, Országos Köznevelési Intézet
- KRASHEN, S. D. (1976): *Formal and informal Linguistic Environments in Language Acquisition and Language Learning*. TESOL, Quarterly
- KRASHEN, S. D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press
- KRASHEN, S. D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press
- LARSEN-FREEMAN, D. (1986): *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press
- MEDGYES Péter (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó
- MEDGYES Péter (1997): *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana. Dialógus* (Major Éva). Budapest, Corvina
- RIVERS, W. M. – TEMPERLEY, M. S. (1978): *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. Oxford University Press
- SZÜCS Tibor – NÁDOR Orsolya (szerk.)(2000): *Hungarológiai Évkönyv I/1*. Pécs, PTE BTK
- WIDDOWSON, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press
- WILKINS, D. A. (1972): *Linguistics in Language Teaching*. Edward Arnold
- WILKINS, D. A. (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford University Press
- ZERKOWITZ Judit (1988): *Tanítsunk nyelveket!* Budapest, Tankönyvkiadó