

Bárdos Jenő: *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 2000. 300 oldal.

(Szubjektív recenzió)

Objektivitás–szubjektív megközelítés; tudományos alaposág–gyakorlatiaság; analízis–szintézis; tartalmi és formai kidolgozottság; nagyvonalúság–aprólékosság; elemző szigor–humoros megközelítés; kanonizálás-intuíció... Elsőként ezek a fogalompárok jutottak eszembe a könyvvel kapcsolatban, amikor megkaptam a megtisztelő felkérést e recenzió megírására. S hogy máris Bárdos szellemét idézzem: az ilyen fogalompárokat ő „hamis ellentéteknek” aposztrofálja, e párok tagjai valójában egy skála egy-egy végpontját jelzik. (Ezért is használandó a szópárok tagjai között az *és*, nem a *vagy*, esetleg a *mégis* kötőszó.) Bárdos Jenő munkáját sok egyében kívül valóban jellemezhetjük valamennyi felsorolt fogalompárral.

S hogy újabbal folytassam: szinte egyszerre fogott el a *reveláció és déjá vu* érzése, amikor először végiglapoztam a könyvet. 6 évvel ezelőtt egy könyvesbolti nézelődésem során véletlenül bukkantam rá. Éppen módszertan-előadásomra indultam, s a lyukas félórát gondoltam, a könyvek közt töltöm. Az eredmény: az órámról elkéstem, viszont már az akkori évfolyamnak ajánlhattam – mi több, kötelező olvasmánynak jelöltem ki ezt a művet.

Mert ez a könyv nem egyszerűen hiánypótló: ott kell-kellene lennie nemcsak a vizsga előtt álló hallgatók, hanem minden gyakorló nyelvtanár kézikönyvtárában. *Reveláció és déjá vu* annak a számára, akit ez a pálya – a nyelvtanári – már egy (hosszú) ideje vonzáskörében tart. Hiszen öröm felismerni a tapasztalatból leszűrt, alig-alig megfogalmazott saját gondolatainkat, megtapasztalt, de elméletben még ki nem kristályosodott intuícióink megerősítését, vagy teljesen új megközelítésben találkozni már fel- vagy megismert jelenségekkel.

Aki pedig még a pálya előtt vagy elején áll, annak nélkülözhetetlen segítséget, támaszt, fogódzót jelenthet. S mindezt az ismeretek lenyűgözően széles, valóban a teljesség igényével fellépő, s azt ki is elégítő, logikus rendszerében.

Az igényességen túl a mű egyik legfőbb erénye a *bitelesség*. Hiteles, mert állításait temérdek szakirodalmi anyaggal támasztja alá, és hiteles, mert a könyv fejezetein a szakmai-tudományos megalapozottságon túl átsüt a szakmájáért rajongó, elkötelezett, ha szabad a feltételezéssel élni: megszállott nyelvpedagógus évtizedes gya-

korlata. Csak ilyen alkotó beszélhet valóban szavahihetően a „tanítás művészetéről”, a „tanári színpadról” – saját tanári gyakorlatából elindulva egyúttal magas mércét is állítva a művet olvasó gyakorló tanár elé.

Elavultnak tetszhet a feldolgozásról, látásmódról szólva a *dialektikus* jelző, mégsem meg- vagy elkerülhető, mivel a szerző minden tényt, folyamatot, jelenséget összefüggéseiben, kapcsolatrendszerében, fejlődésében tárgyal, s maga is gyakran használja ezt a „divatjamúlt” szót, a tézis–antitézis–szintézis hármasság jelenlétét, a mennyiségi–minőségi változások összefüggését, legyen bár szó a pedagógiai tudományok, a nyelvoktatás fejlődéséről, a tanulási folyamatról, vagy tanítási módszerekről.

Élvezetes olvasmánnyá teszi e tudományos igényű munkát a lenyűgöző, humorral is átszótt szellemes stílus; a képszerű, metaforikus, gyakran szinte költői írásmód; nem tudom megállni, hogy – egyelőre még mindig a tartalomtól függetlenül – ne idézzek néhány kiragadott gyöngyszemet, legyen az egyetlen szókapcsolat vagy kész aforizma: „A görög és latin iskolai tantárggyá *szomorodása*...” (56); „...a nyelvemesterek kora lejárt, a *nyelvtudományok* helye pedig a nyelvtanítási piac különféle *cirkuszi sátraiban* van” (29); „A nyelvten olyan ösvény a nyelv dzsungelében, mely a racionalitást kínálja” (58); „Figyeljük meg az elemek elsajátításának sorrendjét az anyanyelvű beszélőben, és ugyanezt a sorrendet alkalmazzuk *más emberszabásúakra!*” (62); „A nyelvhasználat nem demokrácia kérdése, hanem az anyanyelvű közösség diktátuma” (83).

S most már valóban eljött az ideje a tartalmi megközelítésnek, bár a szubjektivitás itt is tovább kísér(t), ez a fő oka annak is, hogy az egyes részek ismertetésére nem azonos teret szánok.

A könyv egy több kötetesre tervezett sorozat első darabja, mely sorozat az idegennyelv-tanítás minden oldalról történő összefoglalását adja, s melynek második, a nyelvoktatás történetét tárgyaló kötete e hetekben került az érdeklődők kezébe. A szerző gyakorlatorientáltságát dicséri, hogy ezt a kötetet írta/adta kézbe elsőként, mint a gyakorlat számára, a gyakorló tanárok számára legsürgősebbet.

Mint a bevezetőben utaltam rá, állításait egyrészt szakirodalmi hivatkozások tömegével, másrészt gazdag tapasztalatrendszerével támasztja alá. Szemléletének egyik alappillére, hogy a nyelvoktatás elméletét és gyakorlatát nem módszerek-módszertanok mégoly szisztematikus teljességének tekinti, hanem a nyelvpedagógiát mint önálló tudományt interpretálja. Ily módon a *nyelvpedagógia* nem pusztán az első fejezet témája, hanem az egész könyvön végigvonuló koncepció.

Ugyancsak jellegzetessége a műnek a *kánon és intuíció* dichotómiájának egyidejű elismerése, a *kontrasztív szemlélet* igénye és alkalmazása, a leírtak gyakran bonyolult, de mindig világos *ábrákkal* való szemléltetése. Szerzőnk (f)elismeri, hogy „hiányzik még a harmónia az elmélet, a kutatás és az intuíció között” (17). Számomra különösen szimpatikus erénye a könyvnek a tanítás intuitív mozzanatainak igenlése, bátorítása, az önálló tananyag készítésére való buzdítás; a modern, „jobb nál jobb” tananyagok olyannyira tálcán kínálnak mindent, hogy általuk kivesszünk látszik az igény a kreatív tanári munkára. Az alkotó tanári egyéniségbe vetett naív(?) hitben, annak megkövetelésében veszi fel a harcot a szerző a tanári munka

elsékélyesedésének veszélye ellen. Fentiekkel is összhangban, vonzóvá teszi végül a könyvet az olvasó számára az az attitűd, amelyben, illetőleg mellyel a szerző dilemmáit is megosztja az olvasóval, a tanítás művészetének elhivatott képviselőjeként sem hirdet egyedül üdvözítő megoldásokat.

A tematika a következő (a résztémák felsorolása nem teljes, részletekért l. a tartalomjegyzéket):

A nyelvpedagógia fogalma;

A nyelvi tartalom közvetítése (kiejtés, nyelvtan, szókincs, pragmatika);

A készségek fejlesztése;

A nyelvtanár és az osztálytermi munka (a tanítás folyamata, hibaelemzés és -javítás);

A tanuló személyisége és a nyelvtanulási folyamat.

Az első, *nyelvpedagógiát* ismertető fejezetben ez új tudományszemlélet jegyében tárja az olvasó elé tanár–diák–nyelv–kultúra–tananyag ezer szálon összefüggő kapcsolatrendszerét. A nyelvpedagógiát mint inter-, illetve multidiszciplináris tudományt mutatja be, felvázolja helyét a tudományok kapcsolatrendszerében; kitűzi a nyelvészettel, pszichológiával és pedagógiával mint alaptudományokkal, valamint még számos más rokontudománnyal, sőt művészetekkel való határmezsgyéket. A modern nyelvelsajátítást –elsajátítást a kultúráközvetítéssel összhangban tartja csak elképzelhetőnek. Bárdos – érthető módon – a legtöbb teret a nyelvtanári munka/művészet hagyományos területeinek szenteli: a nyelvi tartalom közvetítésének és a készségek fejlesztésének.

A hagyományos nyelvtan–lexika felosztással szemben négy területet különböztet meg a *nyelvi tartalom* fogalmán belül: a *kiejtés, nyelvtan, szókincs és pragmatika* területeit. Felhívja a figyelmet e négy tartalom párhuzamos fejlesztésének szükségességére a tanítás valamennyi szintjén, s figyelmeztet egy-egy terület elhanyagolásának veszélyeire a progresszió szempontjából. Figyelmeztet arra, hogy IN VIVO, a beszédfolyamban, sőt az oktatás bizonyos szakaszaiban is, a négy terület elválaszthatatlan, a tanítás elemzése során azonban, IN VITRO, külön kell őket tárgyalnunk.

A *kiejtés* tanításánál a fonetikai-fonológiai sajátosságok mellett a nyelv zenei elemeinek (ritmus és dallam) létét is hangsúlyozza. E kategórián belül tárgyalja az intonációt, mint az adott nyelven megszólaltatott közlésnek egyik fő külső jellemzőjét, melynek elsajátít(ta)tásához számos kulturális, (szociál)pszichológiai és egyéb (pre)koncepció is társul, s amely a fő jellegzetességeken kívül a közlés érzelmi töltetét is hordozhatja. Kiemeli többek között a különböző nyelvrítmus hordozói (szótagszám, illetve szóhangsúly) közötti különbséget, a hosszú és rövid szótagok közti különbség mértékét a különböző nyelvekben (1:2 versus 1:3 a magyar–angol vonatkozásában), ami igen jelentős eltérésként pregnáns magyarázatot ad az e téren mutatkozó nehézségekre.

A *nyelvtan* tanításáról szóló fejezet több lehetséges közelítést ismertet. Leszögezi ugyanakkor, hogy nyelvtanítás nélkül eredményes nyelvtanítás nem létezhet, legfeljebb „a csomagolás módja” különböző. A nyelvtani anyag tanításában, tervezésében is nagy szabadságot ad a tanárnak – bizonyítva, hogy nem lehet/érdemes

abszolút tankönyvfüggőségben gondolkodni – a nyelvtani anyag tanításának sorrendjét a tanári ösztönre, tapasztalatra bízva. Elismeri, hogy a tanítás során gyakran részgazságokkal, részleges általánosításokkal operálunk, ennek egyik oka a nyelv kimeríthetetlen gazdagsága, ezzel összefüggésben az a tény, hogy „a nyelvészeti tudás (...) a részleges tudás állapotában él, minthogy tökéletes nyelveírás nem létezik” (63). E fejezetben emlékeztet a nyelvi pontosság versus folyamatos beszéd „hamis ellentétére”, a kettő párhuzamos fejlesztésével az ellentét feloldódik. Ugyanitt utal a *linearitás* és *koncentrikusság* kettősségére is, melyet a *ciklikusság* kategóriájával old fel. Felhívja a figyelmet a tanári praxissal kapcsolatos néhány általános hibára is: a nyelvoktatásban többnyire hiányzik egy-egy új nyelvi jelenség *passzív megfigyelésének* a fázisa, s csak ez után kellene következni a célzott tanításnak majd gyakorlásnak. A nyelvtani gyakorlatok típusainak hosszú sorában kiemeli a modern nyelvtanításban hangsúlyosabb szerepet kapott „értelmes gyakorlat” típusát, melyben az adott nyelvi jelenség(ek) gyakorlása mellett/során valódi információhiány kielégítésére is sor kerül.

A *szókinccsel* foglalkozó fejezetben kiemeli, hogy az aktív és passzív szókinccs fejlesztésének dichotómiájában a tanulási folyamat során a passzív kerül elsöprő többségbe – mint ahogy ez az anyanyelvi beszélő esetében is jelentkezik, s szerzőnk rámutat, hogy bár a felső szintű nyelvtanulás kulcsa itt keresendő, az idegen anyanyelvű beszélő passzív szókinccs tekintetében soha nem veheti fel a versenyt az anyanyelvi szókinccsel – kultúrával rendelkezőkkel. Tudatosítja az olvasóval, hogy a kétnyelvű szótárak egyeduralma lejárt; ne elszigetelt szavakat tanítsunk, az adott tanuló, csoport adottságaihoz mérten öltöztessük fel esetenként frazeológizmusokkal, kollokációkkal, szinoníma-, illetve ellentétpárokkal, stílus és regiszter megadásával stb. A modern szótárirodalom ehhez minden segítséget megad, az új típusú szótárak hordozta szemlélettel felelhetünk csak meg a modern, pragmatikai megközelítésű nyelvtanítás igényeinek.

A *pragmatikai elemek* tanításáról szólva elmondja, hogy az a kommunikatív nyelvoktatással egyidőben, azt támogatva került előtérbe. Míg a *szemantika* a nyelvi formák és a valóság közti viszonyt vizsgálja, a *pragmatika* e viszonyhoz harmadikként hozzácsatolja a beszélő–hallgató személyt, illetve az ő viszonyát az előbbiekhöz. A pragmatika nem az eszközökben, témákban hozott változást, sokkal inkább az oktatás szemléletében, illetve a tananyagok súlypontjainak eltolódásában. A pragmatikai szemlélet egyik legáltalánosabban ismert megnyilvánulása az Egységes Európai Tantervi Célrendszer, mely a nyelvtanulásban elérendő nyelvi szinteket a beszédfunkciók elsajátít(tat)ásának oldaláról közelíti meg, így próbálva egységet teremteni a különböző országok illetve nyelvek követelményrendszerei között. (A könyv természetesen nem tér ki a magyar nyelv ilyen történeti integrálására a többi európai nyelv közé – személy szerint aggályosnak tartom a rendszer betű szerinti átvételét és alkalmazását a MID-re, tekintettel nyelvünk kivételes morfológiai gazdagságára, és az ebből fakadó különbözőségekre az indoeurópai nyelvekhez képest.)

A *készségek* sorába, a *ballás utáni értés, olvasás, beszéd-és íráskészség* mellé két további is beemel: a *fordítást* és *tolmácsolást*, ami teljesen érthető. Egyrészt a

mai igények, másrészt nyelvtanári tapasztalataink támasztják alá ez utóbbi kettő fontosságát, s előbbiektől való megkülönböztetésük szükségességét. Számomra újdonságként hatott a hagyományos készségek effektív használatának *számszerűsítése*: ha a hallásértésre való igényt, annak előfordulását a kommunikációban tekintjük egységnek, a beszédhasználatra ennek fele, olvasási gyakorlatra a negyede, írásbeliség igényére pedig ennek az ötöde jut a való világban!!! Tekintsünk bele önkritikusan e számok tükrében oktatási gyakorlatunkba! A hanganyagot mégoly gyakran használók gyakorlata is messze van ettől az aránytól! A készségek elsajátíttatása során valamennyi esetben kitér a szerző a készségfejlesztés során szükséges – elsajátítható/andó, vagy épp velünk született, illetve korábbi tanulási szakaszokban megszerzett mikrokészségekre. Ezek között az általános intelligencia, a világról szóló ismeretek mennyisége, memóriabeli adottságok épp úgy szerepet kaphatnak, mint a nyelvórákon (be)gyakorolt készségek, többek közt a grammatikai szabályok, kohéziós eszközök, szórendi minták passzív, illetve aktív ismerete.

A feldolgozandó *szövegekkel* kapcsolatban felmerül az autentikusság kérdése. A szerző hajlik arra, hogy autentikus, vagy arra a „megszólalásig hasonlító” szövegekkel dolgozzunk, ugyanakkor felhívja a figyelmet arra is, hogy a szöveg mindig csak egy lépéssel haladja meg a tanulók adott szintjét. A nyelvtanár iránti – lehet, hogy napjainkban sajnos túlzott – igényessége jelenik meg a szerzőnek abban az egyébként jogos kívánalmában, hogy a tanár mindenkori csoportja számára egyedileg készítsen tananyagokat, s úgy készüljön fel óráira, hogy azok mindig minden aktuálisan szükséges elemmel rendelkezzenek – például egy-egy szöveg bevezetéseként a hangulat/kedv/igény felébresztése a feldolgozandó anyag iránt.

A pragmatikai szemlélet természetesen a *beszédcéltés*, illetve a *beszédkészség* fejlesztésről szóló részletekben jelenik meg elsősorban. Az autentikusságra való törekvés, a nyelvhelyesség kontra folyamatos beszéd, a kommunikatív stratégiák taníthatósága és az előzőkkel kapcsolatos dilemmák lehetnek talán e fejezet kiemelendő alapkövei.

A könyv két befejező témájáról, a *tanári és tanulói személyiség és attitűd* elemzéséről – elsősorban helyhiány miatt – csak néhány szót szólok. Figyelemre méltó itt többek között a tanár személyiségjegyeinek, a vele szemben támasztható követelményeknek a leírása. A nyelvtanuló „jellemzésében” pedig a kor, a nem, az előképzettség és a kulturális sokszínűség, a multikulturális felkészültségre való igény részletes elemzése talán a legfigyelemreméltóbb.

Remélem, ajánlom, kérem, hogy minél több kollégám forgassa minél többet e könyvet, és lelje ugyanannyi örömét benne, mint – a többszöri olvasása közben – én leltem és lelem.

Berényi Mária