

6. Nyelvtanulás és nyelvtanítás

Ebben a fejezetben a következő kérdéseket tesszük fel:

- Hogyan válik képessé a tanuló a feladatok, tevékenységek és folyamatok elvégzésére, és hogyan hozza létre a kommunikációhoz szükséges kompetenciákat?
- Hogyan segíthetik elő ezeket a folyamatokat a tanárok a szolgáltatási háttér támogatásával?
- Az oktatásügyi hatóságok és más döntéshozók hogyan hozhatják létre a legjobb tanterveket az élő nyelvek tanításához?

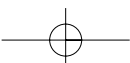
159

Először azonban a tanulási célokat kell áttekintenünk

6.1. Mit kell a tanulóknak megtanulniuk vagy elsajátítaniuk?

6.1.1. A nyelvtanulás és nyelvtanítás feladatainak és céljainak meghatározásakor három dologra kell alapoznunk: egyrészt a tanulók és a társadalom szükségleteinek felmérésére, másrészt azokra a tanulók által elvégzendő feladatokra, tevékenységekre és folyamatokra, amelyeknek a végrehajtása a szükségletek kielégítéséhez szükséges, harmadrészt pedig az ezek elvégzéséhez fejlesztendő/kialakítandó kompetenciákra és stratégiákra. Ennek megfelelően a 4. és 5. fejezet megkísérli annak meghatározását, hogy mire képes egy teljesen kompetens nyelvhasználó, valamint azt, hogy milyen ismeretek, készségek és attitűdök teszik lehetővé ezeket a tevékenységeket. Ezt a lehető legátfogóbb módon kell tennünk, hiszen nem tudhatjuk, hogy egy adott tanuló számára mely tevékenységek fontosak. A tanulóknak a következőket kell megtanulniuk vagy elsajátítaniuk a kommunikációs eseményekben való hatékony részvételhez:

- az 5. fejezetben kifejtett, szükséges kompetenciákat;
- ezen kompetenciák működtetésének a képességét, amint azt a 4. fejezetben ismertettük;
- a kompetenciák működtetéséhez szükséges stratégiák alkalmazásának képességét.



6.1.2. A nyelvtanulók előrehaladásának megjelenítése és irányítása céljából hasznosnak bizonyulhat a tanulók képességeinek egymást követő szintekben való kifejezése. Ahol lehetséges volt, a 4. és 5. fejezetben megadtunk ilyen skálákat. Az iskolai általános célú oktatás során, a nyelvtanulás korai szakaszában levő tanulók haladásának ábrázolásakor - amikor jövőző foglalkozásukat még nem ismerhetjük - vagy amikor a tanuló nyelvtudásának általános értékelésére van szükség, a leghasznosabb és legcélravezetőbb megoldás, ha a kategóriákat összevonjuk a nyelvismeret egyetlen, összesítő jellemzésévé, mint például a 3. fejezetben bemutatott 1. táblázatban.

Nagyobb rugalmasságot tesz lehetővé egy olyan rendszer használata, mint például a 3. fejezetben bemutatott 2. táblázat, amelyet a tanulói önértékeléshez készítettünk, és amelyben külön skála szerepel a különböző tevékenységekre, bár mindegyik holisztikus. Az ilyen lebontás lehetővé teszi a tanulói profil létrehozását olyan esetekben is, amikor a készségek fejlődése egyenetlen. Természetesen ennél is nagyobb rugalmasságot biztosít az alkatóriák részletes és különálló szintezése, mint ahogy ezt a 4. és 5. fejezetben ismertettük. Annak ellenére, hogy az említett fejezetekben ismertett összes képességre szükség van ahhoz, hogy a nyelvhasználó a kommunikatív események széles körével hatékonyan megbirkózzon, nem minden tanulóknak van igénye, illetve szüksége az összes képesség elsajátítására egy másik nyelven. Például egyes tanulóknak nincs szükségük az írott nyelvre, másokat viszont csupán az írott szövegek megértése érdekel. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az ilyen tanulóknak csupán a nyelv szóbeli vagy írott formáival kell foglalkozniuk.

A tanuló kognitív tulajdonságaitól függően előfordulhat, hogy a szóbeli alakok memorizálását nagymértékben elősegíti a megfelelő írott alakokkal való összekapcsolás. Fordítva, az írott alakok felismerését is elősegítheti, ha a tanuló megfelelő szóbeli megnyilvánulásokkal társítja őket, sőt erre akár szükség is lehet. Ilyen esetekben a használni nem kívánt készségek, amelyek következésképpen nem szerepelnek célkitűzésként, egy bizonyos célhoz vezető eszközként mégis szerepet játszhatnak a nyelvtanulás folyamatában. El kell dönteni (tudatosan vagy nem tudatosan), hogy egy bizonyos tanuló fejlődésében milyen kompetenciák, feladatok, tevékenységek és stratégiák szerepeljenek célként vagy eszközként.

Az sem törvényszerű, hogy a tanuló kommunikatív szükségletei kielégítéséhez fontosnak talált és elérendő célként meghatározott kompetenciák, feladatok, tevékenységek vagy stratégiák kivétel nélkül mind szerepeljenek a tanulási programban. Például a „világról szóló ismereteknek” nagy része feltételezhetően már korábban meglévő ismereteket tartalmaz, amelyek a korábbi élettapasztalat, illetve az anyanyelven folyó oktatás eredményeként már a tanuló általános kompetenciáinak részét képezik. Tehát a feladat egyszerűen csak annyi, hogy meg kell találni a forrásnyelvi fogalmi kategória megfelelő célnyelvi kifejezőmódját. El kell dönteni, hogy milyen új ismere-

teket kell megtanulni, és milyen ismeretek meglétét lehet feltételezni. Nehézség akkor merül fel - ahogy ez gyakran elő is fordul -, ha egy bizonyos fogalmi mező eltérően szerveződik a cél- és a forrásnyelvben, vagyis a szavak jelentései egymásnak csupán részlegesen vagy pontatlanul felelnek meg. Milyen mértékű az eltérés? Milyen félreértésekhez vezethet? Ennek megfelelően a nyelvtanulás adott szakaszában mekkora fontosságot kell neki tulajdonítani? Milyen szinten kell elvárni vagy tanítani a pontos megkülönböztetést? Mondhatjuk-e, hogy a kérdés a gyakorlat során majd magától megoldódik?

A kiejtéssel kapcsolatban hasonló kérdések merülnek fel. Sok fonéma nehézség nélkül átvihető a forrásnyelvből a célnyelvbe. Egyes esetekben azonban az érintett allofonok észrevehetően különbözhetnek, a célnyelv más fonémái pedig hiányozhatnak a forrásnyelvből. Ha a nyelvtanuló ezeket nem sajátítja el vagy nem tanulja meg, az információvesztéshez vagy félreértésekhez vezethet. Mennyire lesznek ezek gyakoriak és jelentősek? Mekkora figyelmet szenteljünk nekik? Az ezek megtanulására legmegfelelőbb életkor és tanulási szakasz meghatározásának kérdését tovább bonyolítja, hogy a rögzülés fonetikai szinten a legerősebb. Sokkal nehezebb lehet (időben és erőfeszítésben) a fonetikai hibák tudatosítása és az automatizált viselkedés megváltoztatása akkor, amikor már teljesen helyénvaló lenne az anyanyelvi norma megközelítése, mint amilyen a tanulás kezdeti szakaszában, különösen fiatal korban lett volna.

Mindez azt jelenti, hogy nem feltétlenül állapíthatjuk meg az egyes paraméterek skálájának szó szerinti értelmezése alapján, melyek a megfelelő feladatok egy adott nyelvtanuló vagy nyelvtanulói csoport számára egy adott nyelvtanulási szakaszban, egy adott életkorban. Minden esetben külön döntéseket kell hozni.

6.1.3. Többsnyelvűségi kompetencia és plurikulturális kompetencia

Az a tény, hogy a Referenciakeret a kommunikatív képességeket nem csupán egy „áttekintő” skálában helyezi el, hanem az általános kategóriákat alkotó elemekre bontja, és azokat szintezi, különös fontosságú a többsnyelvűségi és plurikulturális kompetencia fejlesztésének tekintetében.

6.1.3.1. Egyenetlen és változó kompetencia

A többsnyelvűségi és plurikulturális kompetencia általában egy vagy több szempontból is egyenetlen:

- a tanulók általában nagyobb jártasságra tesznek szert az egyik nyelvben, mint a másokban;
- a kompetenciák profilja nyelvenként eltérő (például kiváló beszédképesség két nyelven, de jó írásképesség csupán az egyikben);

Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés

- a plurikulturális profil eltér a többnyelvűségi profiltól (például: egy közösség kultúrájának jó ismerete, de a nyelv gyenge ismerete vagy a közösség kultúrájának gyenge ismerete, viszont a közösség domináns nyelvének jó ismerete).

Az ilyen egyenetlenségek teljesen normálisak. Ha a többnyelvűség és a plurikulturalizmus fogalmát kibővítjük, és figyelembe vesszünk minden olyan helyzetet, amelyben a nyelvhasználó anyanyelvében és anyanyelvi kultúrájában különböző dialektusokkal és kulturális változatokkal találkozik - amelyek minden összetett társadalomra jellemzőek -, világossá válik, hogy itt is az egyenetlenség (vagy ha úgy kívánjuk, eltérő egyensúlyok) alkotják a normát.

Ez az egyenetlenség jellemző a többnyelvűségi és plurikulturális kompetencia változó természetére is. Míg az „anyanyelvben” az „egynyelvű” kommunikatív kompetencia a hagyományos szemléletmód szerint gyorsan megszilárdul, a többnyelvűségi és plurikulturális kompetencia átmeneti profilt és változó körvonalakat mutat. Az adott egyén foglalkozásától, családtörténetétől, utazási és olvasmányélményeitől, valamint hobbijaitól függően, jelentős változások mehetnek végbe nyelvi és kulturális életrajzában, amelyek megváltoztatják többnyelvűsége kiegyensúlyozatlanságának formáit, és összetettebbé teszik a kultúrák pluralitásával kapcsolatos tapasztalatait. Ez semmiképpen sem jelenti a szóban forgó személy ingatagságát, bizonytalanságát vagy egyensúlyhiányát. Ellenkezőleg, az esetek többségében inkább a tudatosság és az identitástudat magasabb szintjének eléréséhez vezet.

6.1.3.2. A nyelv váltást lehetővé tevő differenciált kompetencia

Ennek a kiegyensúlyozatlanságnak következtében a többnyelvűségi és plurikulturális kompetencia egyik jellemzője, hogy az adott egyén mind általános, mind nyelvi készségeit és ismereteit (lásd 4. és 5. fejezet) eltérő módon használja. Például a nyelvhasználat során végrehajtott *feladatok* elvégzéséhez használt *stratégiák* az adott nyelvtől függően változhatnak. Az egyszintenciális kompetencia (*savoir-être*), amely nyitottságot, jó hangulatot és jó szándékot fejez ki a gesztusok, a mimika és közelség segítségével, anyanyelvű beszélővel folytatott interakció során pótolhatja a hiányosságokat egy olyan nyelvben, amelyben az egyén gyengén sajátította el a nyelvi komponenst, míg előfordulhat, hogy ugyanez az egyén egy általa jobban ismert nyelv használatakor távolságtartóbban és visszafogottabban viselkedik. Az egyén újrafo-galmazhatja a feladatot, átalakíthatja vagy átrendezheti a nyelvi mondanivalót a rendelkezésére álló kifejezési eszközök és ezen eszközökről alkotott véleménye alapján.

A többnyelvűségi és plurikulturális kompetenciára az is jellemző, hogy nem egynyelvű kompetenciák egyszerű hozzáadását jelenti, hanem különböző kombinációkat és változtatásokat tesz lehetővé. Mondanivalónk megformálása közepette lehetséges a kódváltás, egyszerre két különböző nyelv

használata. Ahol lehetséges, egy ilyen típusú, közös, gazdagabb készlet a köztes nyelvi variációk és nyelvváltás alkalmazásával lehetővé teszi a választást a feladat végrehajtásával kapcsolatos stratégiák terén.

6.1.3.3. A tudatosság fejlesztése, valamint a nyelvhasználat és a tanulás folyamata

A többnyelvűségi és plurikulturális kompetencia elősegíti a nyelvi és kommunikációs tudatosság, sőt a metakommunikációs stratégiák fejlődését is, amelyek lehetővé teszik, hogy a társadalmi cselekvő lény fokozottan tudatosítsa és irányítsa „spontán” feladatmegoldó módszereit, különös tekintettel azok nyelvi oldalaira. Ezen kívül a többnyelvűségi és plurikulturális gyakorlat

- kihasználja a meglévő *szociolingvisztikai és pragmatikai kompetenciákat*, aminek következtében azok tovább fejlődnek;
- annak jobb megértéséhez vezet, hogy a különböző nyelvek nyelvi szerkezdésében mi általános és mi specifikus (a metalingvisztikai, interlingvisztikai és „hiperlingvisztikai” tudatosság formái);
- természeténél fogva finomítja a tanulási módszerek ismeretét és azt a képességet, hogy másokkal, valamint új helyzetekkel kapcsolatba lépjünk.

Ennek következtében bizonyos mértékig felgyorsíthatja a további tanulást a nyelvi és kulturális területeken. Ez akkor is így történik, ha a többnyelvűségi és plurikulturális kompetencia „egyenetlen”, vagy ha egy bizonyos nyelv ismerete „részleges” marad.

Ezenkívül megállapíthatjuk, hogy míg egy idegen nyelv és kultúra ismerete nem mindig vezet ki az „anyanyelvvél” és az anyanyelvi kultúrával kapcsolatos etnocentrizmusból, több nyelv ismerete nagyobb esélyt teremt erre, és egyúttal a tanulási képességet is gazdagítja.

Ilyen értelemben fontos az iskolában a nyelvek sokfélesége iránti tisztelet és több idegen nyelv tanulásának elősegítése. Ez nem csupán az európai történelem egy fontos szakaszában meghozott nyelvpolitikai választást, sőt - bármennyire is fontos - nem is a több mint két nyelvet beszélő fiatalok jövőbeni lehetőségeinek növelését jelenti. A tanulók segítéséről is szó van az alább felsorolt területeken:

- nyelvi és kulturális identitásuk kialakítása, beleépítve a másság változatos élményét;
- tanulási képességük fejlesztése ugyanennek a - több nyelvhez és kultúrához kapcsolódó - sokféleségnek a megtapasztalásával.

6.1.3.4. Részleges kompetencia, valamint többnyelvűségi és plurikulturális kompetencia

Ebből a nézőpontból válik jelentőssé az egy bizonyos nyelvből meglévő *részleges kompetencia* fogalma is: ez nem azt jelenti, hogy elvi vagy gyakorlati okokból kifolyólag megelégszünk egy tanuló nyelvtudásának korlátozott vagy részleges fejlesztésével, hanem azt, hogy az adott pillanatban tökéletlen nyelvtudást az általa gazdagított többnyelvűségi kompetencia részeként fogjuk fel. Azt is ki kell emelnünk, hogy ez a „részleges” kompetencia, amely egy *összetett* kompetencia része, ugyanakkor egy adott, korlátozott célkitűzéssel kapcsolatos *funkcionális* kompetencia is.

Az adott nyelven elért részleges kompetencia vonatkozhat receptív *nyelvi tevékenységekre* (például ha a hangsúlyt a szóbeli vagy írásbeli megértésre fektetjük); vonatkozhat egy bizonyos *tartományra* és bizonyos *feladatokra* (például olyanokra, amelyek lehetővé teszik, hogy egy postai alkalmazott felvilágosítást adhasson a leggyakrabban előforduló postai műveletekről egy bizonyos nyelvet beszélő ügyfeleknek), de *általános kompetenciákat* is tartalmazhat (pl. nem nyelvi ismeretek más nyelvek, kultúrák és közösségek jellemzőiről), feltéve hogy az adott kompetenciák egyik vagy másik dimenziójának egymást kiegészítő fejlesztése funkcionális szerepet tölt be. Vagyis az itt javasolt Referenciakeretben a részleges kompetencia fogalmát a modell különböző alkotóelemeihez (lásd 3. fejezet) és a célkitűzések különbözőségéhez viszonyítva kell vizsgálni.

6.1.4 A célkitűzések különbözősége a Referenciakeret viszonylatában

A nyelvtanulás során a tantervkészítés (kétségkívül még inkább, mint más tudományágak vagy a tanulás más fajtái esetében) választást jelent a célkitűzések fajtái és szintjei között. A jelen referenciakeret-javaslat különös figyelmet szentel ennek a körülménynek. A modellben ismertetett bármely főbb komponens a tanulási célok súlypontjával, illetve a Referenciakeret használatának kiindulópontjával szolgálhat.

6.1.4.1. A célkitűzések fajtái a Referenciakeret viszonylatában

A tanítási/tanulási célkitűzések az alább felsoroltak szerint értelmezhetőek:

a) A tanuló általános kompetenciájának fejlesztése szempontjából (lásd 5.1. fejezet), tehát a *tárgyi ismeretek (savoir)*, *készségek és jártasságok (savoir-faire)*, *jellemvonások, attitűdök stb. (savoir-être)* vagy a *tanulási képesség*, illetve leginkább ezen dimenziók egyikének vagy másikának kérdéseként. Egyes esetekben az idegen nyelv tanulása elsősorban a tényszerű ismeretek (például a nyelvtan vagy irodalom ismeretét vagy az idegen országra vonatkozó kulturális jellemzők) elsajátítását tűzi ki célul. Más esetekben a nyelv-

tanulást úgy tekintik, mint a nyelvtanuló személyiségfejlesztésének egyik módját (pl. nagyobb magabiztosság vagy önbizalom, nagyobb hajlandóság egy csoportban való megszólalásra) vagy a tanulási képesség fejlesztésének ismeretét (nagyobb mértékű nyitottság az új dolgokra, a másság elismerésének tudatossága, az ismeretlenre irányuló kíváncsiság). Minden okunk megvan feltételezni, hogy ezek a bizonyos célok, amelyek mindenkor egy bizonyos kompetenciaterülethez vagy -típushoz, illetve egy részleges kompetencia fejlesztéséhez kapcsolódnak, általánosan hozzájárulnak a többnyelvűségi és plurikulturális kompetencia létrehozásához és megerősítéséhez. Vagyis a részleges célkitűzésre való törekvés egy átfogó tanulási program részét képezheti.

b) A kommunikatív nyelvi kompetencia kibővítése és változatossá tétele szempontjából (lásd 5.2. pont), és ilyen értelemben a *nyelvi*, a *pragmatikai* vagy a *szociolingvisztikai komponensre* vagy mindezekre együtt vonatkozik. A nyelvtanulás fő célja lehet a nyelvi komponens (a fonetikai rendszer, a szókincs és a szintaxis) elsajátítása anélkül, hogy a tanuló bármilyen mértékben is foglalkozna a szociolingvisztikai kifinomultsággal vagy a pragmatikai hatékonysággal. Más esetekben a cél lehet elsősorban pragmatikai természetű, és a tanuló a rendelkezésére álló korlátozott nyelvi források segítségével, a szociolingvisztikai aspektus különösebb figyelembe vétele nélkül egyszerűen csak képes akar lenni az idegen nyelven való cselekvésre. Természetesen az alternatívák soha nem ennyire kizárólagosak, és általában a különböző komponensek harmonikus fejlesztése a cél, de bőséges példa van arra, hogy a kommunikatív kompetencia egyik vagy másik komponensére különösen nagy súlyt fektetnek. Mivel a kommunikatív nyelvi kompetencia többnyelvűségi és plurikulturális kompetenciaként egészen tekinthető (tehát az anyanyelv és egy vagy több idegen nyelv különböző változatait tartalmazza), éppúgy állíthatjuk azt is, hogy bizonyos időpontokban és kontextusokban az idegennyelvtanítás fő célja (még ha nem is tették nyilvánvalóvá) az anyanyelvi tudás finomítása és tökéletesítése volt (olyan eszközök alkalmazásakor, mint például a fordítás, a stílusrétegek, illetve a szókincs megfelelő használata az anyanyelvre való fordításkor vagy az összehasonlító stilsztika és szemantika egyes formái).

c) Egy vagy több specifikus nyelvi tevékenység jobb elvégzése szempontjából (lásd 4.4. fejezet), és ilyen értelemben véve *receptív*, *produkció*, *interakció* és *közvetítés* kérdése. Előfordulhat, hogy egy idegen nyelv tanulásának meghatározott fő célja hatékony eredmények elérése receptív tevékenységekben (olvasás és beszédértés), közvetítésben (fordítás és tolmácsolás) vagy szemtől szemben zajló interakcióban. Itt ismét ki kell emelnünk, hogy természetesen az ilyen polarizáció sohasem lehet teljes, és nem érhető el más céloktól függetlenül. Azonban a célkitűzések meghatározásánál elképzelhe-

Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés

tő, hogy az egyik aspektust a többinél fontosabbnak kezeljük, és ez a hangsúlyos terület, amennyiben következetesek vagyunk, az egész folyamatot érinti: a tartalom és a tanulási feladatok kiválasztását, a haladás, illetve az esetleges korrekció meghatározását és strukturálását, a szövegtípusok kiválasztását stb.

Látható, hogy általában véve a részleges kompetencia fogalmát elsősorban ezen választások miatt vezettük be, és ezekhez kapcsolódóan használjuk (pl. az olyan tanuláshoz való ragaszkodás esetében, amely célkitűzéseiben a receptív tevékenységeket és az írásbeli/szóbeli szövegértést hangsúlyozza). Itt azonban ennek a használatnak a kibővítését javasoljuk:

166

- egyrészt azzal a feltételezéssel, hogy a Referenciakerettel összefüggésben más részleges kompetenciákhoz fűződő célkitűzéseket is lehet azonosítani (ahogyan erre az *a*, *b* és *d* pontban utaltunk).
- másrészt annak hangsúlyozásával, hogy ugyanezen Referenciakeret lehetővé teszi, hogy bármilyen „részleges” kompetencia a kommunikatív és tanulási kompetenciák általánosabb rendszerének részét képezze.

d) Egy adott tartományban (lásd 4.1.1. fejezet) az optimális funkcionális működés szempontjából, és így a *közéleti, szakmai, oktatási* és *személyes tartományra* vonatkozik. Az idegen nyelv tanulásának fő célja lehet a jobb munkavégzés, a tanulmányok elősegítése vagy egy idegen országban való élet megkönnyítése. Mint a javasolt modell más fő komponenseinek esetében is, az ilyen célok a kurzusleírások, nyelvi szolgáltatások ajánlásában és igénylésében, valamint a tananyagokban világosan tükröződnek. Ezen a területen beszélhetünk „specifikus célkitűzésekről”, „szakkurzusokról”, „szaknyelvről”, „külföldi tartózkodásra való felkészülésről” és a „vendégmunkások nyelvi recepciójáról”. Ez nem jelenti azt, hogy egy adott célcsoport különleges igényeinek figyelembevétele - amelynek egy bizonyos társadalmi tevékenységi területhez kell igazítania többnyelvűségi és plurikulturális kompetenciáját - mindig szükségessé teszi az adott célnak megfelelő oktatási megközelítést. Az ebbe a témakörbe tartozó és ilyen irányultságú célkitűzés megfogalmazása azonban általában a tantervkészítés más tényezőit és lépéseit, valamint a tanítás és tanulás folyamatát is befolyásolja - csakúgy, mint ahogyan ez más komponensek esetében is történik.

Azt is hangsúlyoznunk kell, hogy ez a fajta célkitűzés, ami egy adott tartományhoz való funkcionális adaptációval jár, vonatkozik a kétnyelvű, két tan nyelvű (kanadai kísérletekből ismert) és olyan oktatási helyzetekre, amikor a tanítás nyelve eltér a családi környezetben használt nyelvtől (pl. csak francia nyelvű oktatás egykori afrikai soknyelvű gyarmatokon). Ebből a szempontból - és ez nem összeegyeztethetetlen az elemzés fő irányvonalával - az ilyen nyelvtanulási helyzetek célja, bármilyen nyelvi eredményekhez vezetnek is, a részleges kompetenciák fejlesztése: azoké, amelyek az oktatási tar-

tománnyal és a nem nyelvi tudás elsajátításával kapcsolatosak. Emlékeztünk rá, hogy Kanadában sok olyan kísérlet során, amikor fiatal korú tanulókat az anyanyelv teljes kizárásával tanítottak, az órarend nem biztosított külön órákat az angol anyanyelvű gyerekek francia nyelvtanításához, annak ellenére, hogy az oktatás nyelve a francia volt.

e) A stratégiák gyarapítása és változatossá tétele szempontjából vagy a feladatok elvégzése szempontjából (lásd a 4.5. és a 7. fejezetet), és ilyen értelemben az egy vagy több nyelv tanulásával kapcsolatos tevékenységek végzésére, illetve más kultúrák felfedezésére és megismerésére vonatkozik.

Számos nyelvtanulási folyamat során hasznosnak tűnik, ha a figyelmet valamely időpontban az olyan stratégiák fejlesztésére összpontosítjuk, amelyek a különböző, nyelvi dimenzióval rendelkező feladatok elvégzését lehetővé teszik. Ennek megfelelően a feladat a tanuló által hagyományosan használt stratégiák fejlesztése, finomítása, bővítése és tudatosítása azáltal, hogy ezeket olyan feladatok során alkalmazzák, amelyekben eredetileg nem használták őket. Akár kommunikációs akár tanulási stratégiaként kezeljük ezeket, fejlesztésüket valóban érdemes feladatként kitűzni, ha figyelembe vesszük, hogy lehetővé teszik az egyén számára kompetenciái mozgósítását, jóllehet öncélnak nem tekinthetjük őket.

A d) pontnak megfelelően, a feladatok rendszerint egy adott tartományhoz kapcsolódnak, és abban a bizonyos tartományban megvalósítandó célnak tekinthetők. De vannak olyan esetek, amikor a tanulási cél olyan többé-kevésbé sablonos feladatok végrehajtására korlátozódik, amelyek a nyelvi elemek korlátozott körével járnak egy vagy több idegen nyelven: gyakran említett példa erre a telefonkezelő, akitől - az adott cég döntésétől függően - csupán néhány, a szokásos tevékenységekhez fűződő állandó szókapcsolatra korlátozódó „többnyelvűségi” kompetenciát várnak el. Az ilyen esetek inkább félig automatizált viselkedést jelentenek, mint részleges kompetenciákat, de nem tagadhatjuk, hogy ilyen esetekben a behatárolt, ismétlődő jellegű feladatok elvégzése is lehet a tanulás elsődleges célja.

Általában véve a célok feladatokon alapuló kitűzése a tanuló számára is azzal az előnnyel jár, hogy a várt eredményeket gyakorlati szempontból megfogalmazza, és így az egész tanulási folyamat alatt rövidtávú motivációt nyújthat. Egyszerű példája ennek, ha a gyerekeknek azt mondjuk, hogy a következő feladat segítségével „Boldog család”-ot játszhatnak idegen nyelven (a cél egy „feladat” lehetséges elvégzése), akkor ez a különböző családtagokkal kapcsolatos szókinccs (egy nagyobb kommunikatív cél nyelvi komponensének része) megtanulásának motiváló eszköze lehet. Ebben az értelemben véve az úgynevezett projekt-szemponturnak megközelítés - a globális szimulációs játékok és a különböző szerepjátékok - a kivitelezendő feladatok formájában meghatározott, alapvetően átmeneti célokat hoznak létre, de ame-

lyeknek a fő tanulási célja valójában vagy a nyelvi forrásokkal és tevékenységekkel kapcsolatos - amelyek az ilyen feladatokhoz (vagy feladatok sorozatához) szükségesek - vagy az alkalmazott stratégiákra vonatkozik. Vagyis annak ellenére, hogy a Referenciakeret létrehozásában a többnyelvűségi és plurikulturális kompetencia alapvetően fontos szerepet játszott - és a feladatok végrehajtása során ezeket fejlesztjük - a tanulás ilyen felfogása szerint ezek a feladatok csupán látszólagos célként vagy más célok eléréséhez vezető lépésként szerepelnek.

6.1.4.2 A részleges célok egymást kiegészítő jellege

A tanítási/tanulási céloknak egy átfogó referenciamodell fő komponensein vagy azok alkotóelemein alapuló meghatározása nem csupán stilisztikai gyakorlat, hanem a tanulási célok lehetséges sokszínűségét és a tanítás sokféleségét is szemlélteti. Természetesen sok iskolai és iskolán kívüli tanítási forma az említett célok közül egyszerre többel is foglalkozik. És természetesen (de azért érdemes megismételni) egy adott cél kitűzése - figyelembe véve a szemléltetett modell következetességét - azt is jelenti, hogy a meghatározott cél elérése más, olyan eredményekhez is vezet, amelyek nem szerepeltek a célkitűzésben, vagy nem tartoztak a fő feladatokhoz.

Ha például feltételezzük, hogy a cél főként egy tartománnyal kapcsolatos és egy adott munka követelményeire összpontosít, például egy étteremben dolgozó pincér esetében, akkor a cél eléréséhez a szóbeli interakcióhoz fűződő nyelvi tevékenységeket kell fejleszteni. Ebben az esetben a kommunikatív kompetenciával kapcsolatban a nyelvi komponens bizonyos lexikai mezői állnak a középpontban (például ételek bemutatása és ismertetése), és bizonyos szociolingvisztikai normák (a vendégek megszólítása, esetleg segítség kérése egy harmadik személytől stb.); és kétségkívül szükség lesz az egzisztenciális kompetencia egyes aspektusaira (diszkréció, udvariasság, megnyerő mosolygás, türelem stb.) vagy egy bizonyos külföldi kultúra konyhaművészetére és étkezési szokásaira vonatkozó ismeretekre. Sorolhatnánk más példákat is, amelyekben más komponenseket választanánk fő célkitűzés-ként, de ez a példa kétségtelenül elég a részleges kompetenciáról elmondottak alátámasztásához (lásd a részleges nyelvismeret meghatározását).

6.2 A nyelvtanulás folyamatai

6.2.1 Nyelvelsajátítás vagy nyelvtanulás?

Manapság a „nyelvelsajátítás” és „nyelvtanulás” kifejezéseket különböző jelentésekben használják. Sokan felváltva használják őket. Mások az egyiket használják általános és a másikat korlátozottabb jelentésben. Vagyis a „nyelvelsajátítás” jelölheti általános vagy szűkebb értelemben:

- a) a nem anyanyelvű beszélők nyelvtudásának értelmezését az univerzális nyelvten elméletének értelmében (pl. paraméter-beállítás). Ez majdnem mindig az elméleti pszicholingvisztika egy ága, ami a gyakorlat számára kevés vagy semmi jelentőséggel sem bír, különösen azért, mert a nyelvtant a tudat számára elérhetetlennek tekinti.
- b) a nem anyanyelv nem tudatosan tanított ismeretét vagy az annak használatára való képességet, ami vagy a szöveggel való közvetlen találkozás vagy kommunikatív eseményekben való közvetlen részvétel eredménye.

A „nyelvtanulás” használható általános jelentésben vagy annak a folyamatnak a megnevezésére, amikor a nyelvtudás tervezett folyamat, különösen az intézményes keretek között zajló formális tanulás eredménye.

Jelenleg úgy tűnik, nem lehetséges általánosan elfogadott terminológia használata, főképpen azért, mert nem létezik olyan egyértelmű átfogó kifejezés, amely a „tanulás” és „elsajátítás” szavak szűkebb értelemben vett jelentését együttesen tükrözné.

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el, és ahol lehet, fogalmazzák meg, hogy

- *milyen értelemben használják ezeket a kifejezéseket, és kerüljék a jelenlegi specifikus használatától eltérő jelentés használatát;*
- *hogyan lehet a fent említett (b) értelemben vett nyelvelsajátítás lehetőségét biztosítani és kiaknázni.*

6.2.2 Hogyan tanulnak a tanulók?

6.2.2.1 Jelenleg nincs kellőképpen körülhatárolt, kutatáson alapuló egyetértés abban, hogyan tanulnak a tanulók, ezért a Referenciakeret nem építhet egy adott tanulási elméletre. Egyes elméleti szakemberek úgy vélik, hogy az ember információ-feldolgozó képessége olyan fejlett, hogy ha elegendő mennyiségű érthető nyelvvel kerül kapcsolatba, képes a nyelv elsajátítására, megértésére és produkciójára is. Úgy gondolják, hogy a „nyelvelsajátítás” folyamata megfigyelés vagy intuíción alapján nem megmagyarázható, és nem fejleszthető tudatos beavatkozással, legyen az akár tanítási akár tanulási módszerek használata. Számukra az a legfontosabb, hogy a tanár biztosítsa a lehető leggazdagabb nyelvi környezetet, amelyben a tanulás formális tanítás nélkül végbemehet.

6.2.2.2 Mások úgy gondolják, hogy az érthető input mellett a kommunikatív interakcióban való aktív részvétel a nyelvi fejlődés szükséges és elégséges feltétele. Ők is úgy vélik, hogy a nyelv explicit tanítása vagy tanulása lényegtelen. A másik véglet az a felfogás, miszerint ha a tanulók megtanulták a szükséges nyelvtani szabályokat és szókincset, akkor korábbi tapasztalataik és józan eszük segítségével gyakorlás nélkül képesek lesznek a nyelv megértésére és használatára. A két véglet között található a tanulók, tanárok és a tanulást segítő szolgáltatók zöme, ahol a gyakorlat ennél eklektikusabb. Ezek felismerik, hogy a tanulók nem feltétlenül tanulják meg azt, amit a tanár tanít, és azt, hogy szükséges a nagy mennyiségű kontextualizált és érthető nyelvi input, valamint interaktív nyelvhasználat, de a tanulást, különösen a mesterséges osztálytermi környezetben, a tudatos tanulás és elégséges gyakorlás mozdítja elő, amelynek segítségével elérhető a beszéd és írás alacsony szintű fizikai készségeinek, valamint a morfológiai és szintaktikai helyességnek szentelt tudatos figyelem csökkentése és kiküszöbölése, ami az agy számára lehetővé teszi a magasabb szintű kommunikációs stratégiák kezelését. Egyesek (sokkal kevesebben, mint korábban) úgy gondolják, hogy ezt a célt a drillek nagyszámú ismétlésével lehet elérni.

6.2.2.3 Természetesen nagy eltérések figyelhetők meg a különböző korú, típusú és háttérű tanulók között abban, hogy az említettek közül melyik lesz számukra a legcélravezetőbb gyakorlat, valamint a tanárok, kurzustervezők stb. között a tekintetben, hogy a kurzusok során a produkciónak, recepciónak, nyelvhelyességnek és folyékonyágnak stb. mekkora jelentőséget tulajdonítanak, és ennek alapján hogyan súlyozzák az alkotóelemeket.

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el és ahol lehet, fogalmazzák meg

- *azokat a nyelvtanulással kapcsolatos feltételezéseket, amelyeken munkájuk alapszik, valamint azok módszertani következményeit.*

6.3 Mit tehetnek a Referenciakeret különböző használói a nyelvtanulás elősegítése érdekében?

A tanulásban közvetlenül érintett tanárokon és tanulókon kívül sok más szakember is részt vállal a nyelvtanító szakma által létrehozott „tanulási társulás” működtetésében. Az alábbiakban a különböző résztvevők szerepével foglalkozunk.

6.3.1 A vizsgáztatásban és minősítésben érdekelt személyeknek át kell gondolniuk, hogy egy adott minősítéshez milyen paraméterek fontosak, és milyen szint követelhető meg. Konkrét döntéseket kell hozniuk azzal kapcsolatban, hogy milyen feladatok és tevékenységek, milyen témák szerepeljenek a vizsgán, milyen formulákat, idiómákat és lexikai elemeket kell felismerniük és használniuk a vizsgázóknak, milyen szociokulturális ismereteket és készségeket vizsgáljanak náluk stb. A vizsgált készségszint megtanulásában vagy elsajátításában szerepet játszó folyamatok nem túlzottan fontosak számukra, kivéve azt, hogy tesztelési eljárásaik a nyelvtanulásra pozitív vagy negatív hatást gyakorolhatnak.

6.3.2 A hatóságok, amikor tantervi alapelveket fogalmaznak meg, vagy tanterveket készítenek, a tanulási célok meghatározására összpontosíthatnak. Ilyenkor valószínűleg csupán a feladatokra, témákra, kompetenciákra stb. vonatkozó magasabb szintű célkitűzéseket határozzák meg. Bár megtehetik, nem kötelesek részletesen felsorolni azt a szóincset, nyelvtant és funkcionális/fogalmi készletet, amelyre a tanulónak szüksége van a feladatok végrehajtásához és a témák kezeléséhez. Bár megtehetik, nem kötelesek útmutatást és javaslatokat adni az alkalmazott tanítási módszerekkel, valamint a tanuló fejlődésének szakaszaival kapcsolatban.

6.3.3 Bár megtehetik, a tankönyvírók és kurzustervezők nem kötelesek célkitűzéseiket a tanulókkal elvégeztetni kívánt feladatok, illetve a fejlesztendő kompetenciák és stratégiák szempontjából megfogalmazni. Konkrét, részletes döntéseket kell azonban hozniuk a tanulóval ismertetett szövegek, tevékenységek, szóincs és nyelvtan kiválasztásával és sorba rendezésével kapcsolatban. Részletes instrukciókat kell adniuk a tananyagban megadott, a tanulók által elvégzendő csoportos és/vagy egyéni feladatokra és tevékenységekre vonatkozóan. Munkájuk nagymértékben befolyásolja a tanulási/tanítási folyamatot, és nagy valószínűséggel a nyelvtanulási folyamat természetére vonatkozó (ritkán megfogalmazott, gyakran nem is vizsgált, sőt tudatalatti) feltevéseken alapszik.

6.3.4 A tanároktól általában azt várják el, hogy tartsák be a hivatalos irányelveket, használjanak tankönyveket és tananyagokat (amelyeknek az elemzésébe, értékelésébe, kiválasztásába és kiegészítésébe nincs feltétlenül beleszólásuk), állítsanak össze és írassanak teszteseteket, és tanulóikat készítsék fel a vizsgákra. A tanórákon percről-percre döntéseket kell hozniuk a tevékenységekkel kapcsolatban, amelyeket nagy vonalakban előre megtervezhetnek, de amelyeken a tanulók reakciói alapján rugalmasan változtatniuk kell. Tanulóik haladását figyelemmel kell kísérniük, feladatuk a tanulási problémák felismerése, elemzése és legyőzése éppúgy, mint a tanulók egyéni tanulási képességeinek a fejlesztése. Fontos, hogy a tanulási folya-

matokat teljes összetettségükben értsék, bár ez a megértés valószínűleg inkább a gyakorlat semmint tudatos, elméleti gondolkodás világosan megfogalmazott eredménye, mivel az utóbbival igazából inkább a kutatók és tanárképző szakemberek járulnak hozzá a „tanulási társulás”-hoz.

6.3.5 Természetesen a nyelvelsajátítás és nyelvtanulás folyamata végeredményben a tanulókat érinti a legjobban. Nekik kell kifejleszteniük a kompetenciákat és a stratégiákat (amennyiben ezt még nem tették meg), és nekik kell végrehajtaniuk a feladatokat, tevékenységeket és folyamatokat, amelyek a kommunikatív eseményekben való hatékony részvételhez szükségesek. Azonban viszonylag kevesen tanulnak proaktívan, saját tanulási folyamataik megtervezésével, strukturálásával és kivitelezésével. A legtöbben reaktív módon tanulnak, vagyis követik a tanárok és tankönyvek utasításait, és végrehajtják az általuk megkövetelt tevékenységeket. Amikor viszont a tanítás véget ér, a további tanulásnak szükségszerűen önállónak kell lennie. Az önálló tanulás elősegíthető azzal, hogy a „tanulás tanulását” a nyelvtanulás szerves részének tekintjük, és így a tanulók egyre inkább tudatában lesznek annak, hogyan tanulnak, milyen lehetőségeik vannak, és mely alternatívák a legmegfelelőbbek számukra. Ilyenképpen még az adott intézményi kereteken belül is egyre inkább lehetségessé válik, hogy saját szükségleteik, motivációjuk, tulajdonságaik és forrásaik alapján célokat, tananyagokat és munkamódszereket választhassanak. Reméljük, hogy a Referenciakeret és a specifikus használati útmutatók sorozata nem csupán a tanároknak és a tanítást segítő szolgáltatóknak lesznek hasznára, hanem a tanulóknak is segítenek abban, hogy jobban megismerjék a választási lehetőségeket és meg tudják fogalmazni választásaikat.

6.4 Néhány választási lehetőség a modern nyelvtanulás és nyelvtanítás módszertanában

A Referenciakeret eddig a nyelvhasználat és a nyelvhasználó átfogó modelljének létrehozásával foglalkozott, és a modell különböző alkotóelemeinek a nyelvtanulásban, a nyelvtanításban és az értékelésben játszott szerepét vizsgálta. Megállapítottuk, hogy elsősorban a nyelvtanulás tartalma és célkitűzései fontosak. Ezeket a 6.1. és 6.2. pontokban röviden összefoglaltuk. Azonban egy nyelvtanulással, nyelvtanítással és értékeléssel foglalkozó Referenciakeretnek módszertani kérdésekre is ki kell térnie, hiszen a Referenciakeret felhasználói minden bizonnyal egy általános keretben kívánják elhelyezni és megfogalmazni módszertani döntéseiket. A 6. fejezet egy ilyen keretet kíván nyújtani a felhasználóknak.

Természetesen ki kell emelnünk, hogy erre a fejezetre ugyanazon kritériumok vonatkoznak, mint a többire. Fontos, hogy a tanulás és tanítás mód-

szertana átfogó legyen, és minden alternatívát explicit és érthető módon, részrehajlás és dogmatizmus nélkül ismertessen. Az Európa Tanács alapvető módszertani alapelve, hogy a nyelvtanulás, nyelvtanítás és kutatás módszerei közül azokat kell alkalmazni, amelyek a leghatékonyabban hozzájárulnak az egyes nyelvtanulók szükségleteit tükröző kitűzött célok eléréséhez az adott társadalmi kontextusban. A hatékonyság függ a tanuló motivációjától és tulajdonságaitól, valamint a felhasználható emberi és anyagi források természetétől. Ezen alapelv követése szükségszerűen a célkitűzések, és még inkább a módszerek és tananyagok sokszínűségéhez vezet.

Az élő nyelvek tanulásának és tanításának sokféle módja létezik. Az Európa Tanács régóta olyan megközelítést támogat, amely a tanulók kommunikatív szükségletein alapszik, és olyan tananyagok és módszerek használatát támogatja, amelyek lehetővé teszik a tanulók számára ezen szükségletek kielégítését, és megfelelnek a tanulók tulajdonságainak. Azonban, ahogy ezt fent a 2.3.2. fejezetben kifejtettük és másutt is érintettük, a Referenciakeretnek nem az a feladata, hogy egy adott nyelvtanítási módszert támogasson, hanem az, hogy alternatívákat mutasson be. Ezen lehetőségek és a belőlük származó tapasztalat teljes körű megvitatása a szakmára tartozik. Jelenleg csupán a meglévő gyakorlaton alapuló egyes alternatívákat tudjuk vázolni, valamint a Referenciakeret használóit felkérni arra, hogy saját tudásuk és gyakorlatuk alapján pótolják a hiányokat. Ehhez elérhető egy Használati Útmutató.

Amennyiben egyes gyakorlati szakemberek hosszas átgondolás után meg vannak győződve arról, hogy tanulóik célkitűzéseinek eléréséhez olyan módszerek a leghatékonyabbak, amelyek az Európa Tanács által támogatott módszerektől eltérnek, szeretnénk, ha megosztanák velünk és másokkal az általuk alkalmazott módszereket és a kitűzött célokat. Ez elvezethet ahhoz, hogy jobban megértsük a nyelvoktatás világának összetett sokféleségét, vagy élénk vitát eredményezhet, ami mindenképpen üdvözlendőbb, mint ha egyszerűen csak azért fogadunk el egy módszert, mert az egy adott időszakban hagyományosnak számít.

6.4.1 Általános megközelítések

Az általános elvárások szerint hogyan kell a tanulóknak megtanulniuk egy második vagy idegen nyelvet (célnyelvet)? A következők közül valamelyik módon:

- a) A célnyelv autentikus használatával való közvetlen kapcsolat során a következő módokon:
 - szemtől szemben anyanyelvű beszélővel/beszélőkkel;
 - beszélgetéseket hallgatva;
 - rádiót, hangfelvételeket stb. hallgatva;

Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés

- televízió-, videónézés és -hallgatás során stb.;
- eredeti, nem egyszerűsített autentikus írott szövegeket (újságokat, magazinokat, történeteket, regényeket, nyilvános kiírásokat és feliratokat stb.) olvasva;
- számítógépes programok, CD-ROM stb. használata során;
- on- és offline számítógépes konferenciákban való részvétellel;
- más tantárgyak óráin való részvétel során, ahol a célnyelv az oktatás nyelve.

b) a célnak megfelelően kiválasztott (pl. könnyített), célnyelvi szóbeli megnyilvánulásokkal és írott szövegekkel („érthető input”) való kapcsolat során;

c) közvetlen részvétellel célnyelvi autentikus kommunikatív interakcióban, pl. megfelelő beszélgetőpartnerrel való beszélgetésben;

d) a célnak megfelelően megtervezett és létrehozott, célnyelvi feladatokban („érthető output”) való közvetlen részvétellel;

e) autodidakta módon, (irányított) önálló tanulással, egyeztetett saját célkitűzések követésével és az elérhető tananyagok használatával;

f) prezentációk, magyarázatok, (drill) feladatok és nyelvhasználati gyakorlatok kombinációjával, ahol az óravezetés, magyarázat stb. nyelve a forrásnyelv;

g) az f) pontban említett feladatok kombinációjával, de minden órai tevékenységhez csak a célnyelvet használva;

h) a fent említett tevékenységek valamilyen kombinációjával, esetleg az f) pontból kiindulva, de a forrásnyelv egyre csökkenő használatával, valamint több szóbeli vagy írásbeli feladat, illetve autentikus szöveg használatával és egyre növekvő mértékű önálló tanulással;

i) a fent említett módokat a következőkkel kombinálva: az órai tevékenység csoportos és egyéni tervezése, kivitelezése és értékelése tanári segítséggel, az interakció egyeztetése a különböző tanulói szükségletek kielégítésére stb.

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el és ahol lehet fogalmazzák meg, hogy

- általában mely megközelítéseket alkalmazzák, valamint, hogy ezek a fentiek közé tartoznak-e, vagy azoktól eltérnek.

6.4.2 Figyelmet kell szentelni a *tanárok, tanulók és az eszközök szerepének* is.

6.4.2.1 A tanóra idejének milyen hányadát lehet (várhatólag) a következőkkel tölteni?

- a) A tanár egész osztálynak szánt előadása, magyarázata stb.;
- b) frontális kérdés/felelet gyakorlatok (megkülönböztetve valódi információra irányuló, gyakoroltató és ellenőrző kérdéseket);
- c) csoport- és pármunka;
- d) egyéni munka.

6.4.2.2 *A tanároknak* tudatában kell lenniük annak a ténynek, hogy tevékenységeik, amelyek attitűdjeiket és képességeiket tükrözik, a nyelvtanulás és nyelvtanítás környezetének nagyon fontos részét képezik. Olyan szerepmodelleket közvetítenek, amelyeket a tanulók követhetnek jövőbeli nyelvhasználatuk, illetve tanári gyakorlatuk folyamán. Milyen jelentősége van:

- a) tanítási készségeiknek?
- b) óravezetési készségeiknek?
- c) a tevékenységek kutatására és a gyakorlat átgondolására irányuló képességeiknek?
- d) tanítási stílusuknak?
- e) a tesztelés, mérés és értékelés ismeretének és kezelésének?
- f) a szociokulturális háttérismeret tudásának és közvetítésének?
- g) interkulturális attitűdjüknek és készségeiknek?
- h) az irodalom esztétikai értékeire vonatkozó ismereteiknek és annak a képességüknek, hogy ezt át tudják adni a tanulóknak?
- i) az individualizációra való képességüknek a különböző típusú és képességű tanulókból álló osztályokban?

Hogyan lehet a legjobban fejleszteni a megfelelő tulajdonságokat és képességeket?

Egyéni, pár- és csoportmunka során a tanár feladata

- a) csupán a felügyelet és a rend fenntartása;
- b) hogy körbejárjon, és figyelje a tanulók munkáját;
- c) hogy egyénileg tanácsot lehessen kérni tőle;
- d) hogy a megfigyelés és tanácsadás mellett a felügyelő és segítő szerepét játssza, elfogadja és megválaszolja a tanulók tanulással kapcsolatos megjegyzéseit, és koordinálja a tanulók tevékenységét?

Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés

6.4.2.3 Milyen mértékben várható el vagy követelhető meg, hogy a *tanulók*

- a) a tanár összes utasítását fegyelmezetten és rendesen kövessék, és csak akkor beszéljenek, amikor felszólítják őket?
- b) aktívan részt vegyenek a tanulási folyamatban, a tanárral és más tanulókkal együttműködve határozzák meg a célkitűzéseket és módszereket, fogadják el a kompromisszumos megoldást, és az önállóság fejlesztése érdekében részt vegyenek társaik tanításában és értékelésében?
- c) önálló tanuláshoz készített tananyaggal dolgozzanak önállóan, beleértve az önértékelést is?
- d) versenyezzenek egymással?

176

6.4.2.4 Hogyan lehet és kell a *tanítási eszközöket* (audio- és videokazettákat, számítógépet stb.) használni?

- a) egyáltalán nem;
- b) frontális szemléltetéshez, ismétléshez stb.;
- c) nyelvi/video-/számítógépes laboratóriumi körülmények között;
- d) egyéni, önálló tanuláshoz;
- e) csoportmunka (beszélgetés, egyeztetés, kooperatív és versenyjátékok stb.) kiindulópontjaként;
- f) iskolák, osztályok és tanulók nemzetközi számítógépes hálózati kapcsolatában.

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el, és ahol lehet, fogalmazzák meg, hogy

- *milyen szerepet játszanak a tanárok és a tanulók a nyelvtanítási folyamat megszervezésében, irányításában, végrehajtásában és értékelésében.*
- *milyen célra használható az oktatási média.*

6.4.3 Milyen szerepet kapjanak a *szövegek* a nyelvtanulás és a nyelvtanítás folyamatában?

6.4.3.1 Milyen módon várható el és követelhető meg, hogy a tanulók szóbeli és írott szövegekből tanuljanak (lásd 4.6.)?

- a) Egyszerűen azáltal, hogy kapcsolatba kerülnek velük;

- b) egyszerűen azáltal, hogy kapcsolatba kerülnek velük, de biztosítani kell, hogy az új anyag a verbális kontextusra, vizuális segédeszközökre stb. támaszkodva érthető legyen;
- c) azáltal, hogy kapcsolatba kerülnek velük, de a megértést célnyelvi kérdések és válaszok, feleletválasztás, kép és szöveg egymás mellé állítása stb. segítségével ellenőrizni kell;
- d) mint a c) pontban, de a következők közül eggyel vagy többel kiegészítve:
- forrásnyelvi szövegértési feladatokkal;
 - forrásnyelvi magyarázatokkal;
 - célnyelvi magyarázatokkal (beleértve a szükséges ad hoc fordítást);
 - a szöveg szisztematikus fordításával a forrásnyelvre;
 - szöveghallgatás előtti és/vagy csoportos szöveghallgatási feladatokkal, olvasás előtti feladatokkal stb.

6.4.3.2 Milyen mértékben legyenek a tanulóknak adott írott vagy szóbeli szövegek:

- a) „autentikusak”, azaz nyelvtanítási szándék nélkül, kommunikatív célra készített szövegek, pl.:

eredeti autentikus szövegek, amelyekkel a tanuló a használt nyelvvvel való közvetlen kapcsolatba kerülésekor találkozik (napilapok, magazinok, közvetítések stb.);

a tanulók tapasztalatainak, érdeklődési körének és tulajdonságainak megfelelően választott, leegyszerűsített és/vagy adaptált autentikus szövegek;

- b) kifejezetten a nyelvtanítás céljára írott szövegek, pl.:

olyan szövegek, amelyek hasonlítanak az autentikus szövegekre mint a fent említett (ii) pontban (pl. kifejezetten erre a célra készített, színészek közreműködésével felvett szövegértési anyagok)

a tanítandó nyelvi tartalom kontextualizált szemléltetéséhez készített szövegek (pl. egy bizonyos leckében a könyvben)

különálló mondatok gyakorlási célokra (fonetikai, nyelvtani stb.)

a tankönyv utasításai, magyarázatok stb., teszt- és vizsga-feladatlapok, a tanár által az órán használt nyelv (utasítások, magyarázatok, óravezetés stb.). Ezeket speciális szövegtípusként kezelhetjük. Vajon „tanulóbarátok”-e? Tartalmuk, megfogalmazásuk és előadásuk során mit teszünk azért, hogy azok legyenek?

Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés

6.4.3.3 Milyen mértékben várjuk el, hogy a tanulók ne csak *feldolgozzanak*, hanem *létre is hozzanak* szövegeket? Ezek lehetnek:

a) szóbeli szövegek:

- felolvasott írott szövegek;
- gyakorlatokra adott szóbeli válaszok;
- megtanult és előadott szövegek (színdarabok, versek stb.);
- pár- és csoportmunkában végzett gyakorlatok;
- formális és informális beszélgetésben való részvétel;
- szabad beszélgetés (osztályban vagy tanulói csereprogramok során);
- prezentációk.

178

b) írásbeli szövegek:

- diktált szövegrészek;
- írásbeli feladatok;
- esszék;
- fordítások;
- írásbeli beszámolók;
- projekt-munka;
- levelezőpartnernek írt levelek;
- kapcsolattartás a testvérosztállyal fax és e-mail segítségével.

6.4.3.4 A receptív, produktív és interaktív tevékenységekben milyen mértékben elvárt és elősegített, hogy a tanulók meg tudják különböztetni a szövegtípusokat, és kialakítsák a beszédértés, olvasás, beszéd és írás különböző módjait mind egyéni használatban mind csoport tagjaként (pl. a megértés és megfogalmazás folyamatai során a gondolatok és értelmezések megvitatása révén)?

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el és ahol lehet fogalmazzák meg, hogy

- *milyen elvek alapján választják, adaptálják vagy írják, rendszerezik és használják a szövegeket;*
- *leegyszerűsítik-e a szövegeket;*
- *a tanulóktól a) elvárják-e és b) segítenek-e nekik a szövegtípusok megkülönböztetésében, a szövegtípusoknak megfelelő különböző beszédértési és olvasási módszerek fejlesztésében, valamint a beszédértés vagy olvasás során végeznek-e olyan feladatokat, amelyekben részleteket, a lényegét vagy bizonyos gondolatokat kell megtalálni stb.*

6.4.4 Milyen mértékben várható el vagy követelhető meg, hogy a tanulók *feladatokból* és *tevékenységekből* tanuljanak a következő módon (lásd a 4.3. és 4.4. fejezetrészeket):

- spontán tevékenységekben való egyszerű részvétellel,
- a típus, célok, input, eredmények, résztvevői szerepek és tevékenységek szempontjából megtervezett feladatokban és tevékenységekben való egyszerű részvétellel,
- nem csupán a feladatban hanem a tervezésben és az utólagos elemzésben és értékelésben való részvétellel,
- mint a c) pontban, de a célokat, a feladatok természetét és szerkezetét, a résztvevők szerepével kapcsolatos elvárásokat stb. nyíltan tudatosítva?

6.4.5 *A kommunikatív stratégiák* (lásd 4.4.) használatának képessége:

- átültethető-e feltehetőleg a tanuló forrásnyelvi használatából vagy fejlesztést igényel,
- fejleszhető-e olyan helyzetek megteremtésével és feladatok biztosításával (pl. szerepjáték és szimulációs játék), amelyek megkövetelik a tervezési, kivitelezési, értékelési és korrekciós stratégiák működését,
- mint a b) pontban, de tudatosságnövelő eljárásokkal (pl. a szerepjátékok és szimulációs játékok felvétele és elemzése),
- mint a b) pontban, de a tanulók bátorításával, illetve annak elvárásával, hogy amikor szükséges, koncentráljanak meghatározott stratégiai eljárásokra, és kövessék azokat.

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el, és ahol lehet, fogalmazzák meg

- a tevékenységek, feladatok és stratégiák nyelvtanulási/nyelvtanítási programjukban betöltött szerepét.*

6.4.6 **Az általános kompetenciák** (lásd 5.1. fejezet) különféleképpen fejleszhetőek.

6.4.6.1 A világ ismerete szempontjából egy új nyelv tanulása nem jelenti azt, hogy mindent előről kell kezdeni. Feltételezhetjük, hogy sok szükséges ismeret, ha nem a legtöbb, már rendelkezésre áll. Itt azonban nemcsak arról van szó, hogy a régi gondolatok kifejezésére új szavakat tanulunk meg, annak ellenére, hogy a „*Threshold Level 1990*” által javasolt általános és specifikus fogalmak kerete figyelemreméltó mértékben megfelelően bizo-

Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés

nyult húsz európai nyelv esetében, még akkor is, ha eltérő nyelvcsaládba tartoznak. A következő dolgokat kell eldönteni: A tanítandó vagy a mérés tárgyát képező nyelvhez szükség van-e olyan világról szóló ismeretekre, ami a tanulók érettségi fokán túlmutat, vagy nem része felnőtt életüknek? Ha igen, ezek meglétét nem feltételezhetjük. Nem szabad kitérni a probléma elől; olyan esetekben, amikor az iskolában vagy az egyetemen az anyanyelvtől eltér az oktatás nyelve (és tulajdonképpen ez így van az anyanyelven zajló oktatás esetében is), mind a tartalom mind a nyelv új. A múltban számos nyelvkönyv - például a híres XVII. századi cseh pedagógus, Comenius *Orbis pictus* című műve - megkísérelte a nyelvtanítást olyan módon rendszerezni, hogy a fiatal tanulóknak strukturált ismereteket közvetítsen a világról.

180

6.4.6.2 A szociokulturális ismeretek és az interkulturális készségek fejlesztésében már eltérő a helyzet. Bizonyos mértékig úgy tűnik, hogy az európai népek közös kultúrával rendelkeznek. Más szempontokból viszont meglehetősen sokszínűséget láthatunk, nem csupán nemzet és nemzet, hanem régiók, társadalmi osztályok, etnikai közösségek, nemek stb. között is. Alaposan át kell gondolni a célkultúra ismertetésének módját és az ismertett társadalmi csoport vagy csoportok kiválasztását. Van-e helyük a tanításban az olyan festői, de általában archaikus népi sztereotípiáknak, amelyek rendszerint a gyerekeknek készült képeskönyvekben található (holland klumpa és szélmalom, angol nádtető házak az ajtó előtt virító rózsával)? Ezek az ábrázolások megragadják a képzeletet, és motiválók is lehetnek, különösen kisgyermekes esetében. Ezek a sztereotípiák nem egyszer részben egybe is esnek az érintett ország saját magáról alkotott képével, sőt fesztiválok formájában fenntartják és ápolják is őket. Ha ez így van, akkor mi is választhatjuk az ábrázolásnak ezt a módját. Ezeknek a képeknek azonban nagyon kevés közük van a lakosság nagy részének életéhez. Úgy kell megteremteni az egyensúlyt, hogy mindig szem előtt tartsuk az elsődleges oktatási célt, a tanulók plurikulturális kompetenciájának fejlesztését.

6.4.6.3 Tehát hogyan kell kezelni a tanítás folyamán az általános, nem nyelvspecifikus kompetenciákat?

- a) feltételezzük, hogy már léteznek, vagy máshol (pl. más, forrásnyelven tanult tantárgyak részeként) elégséges módon fejlesztik őket ahhoz, hogy a célnyelvi oktatás során építhessünk a meglétükre;
- b) *ad hoc* módon, amikor a problémák felmerülnek;
- c) olyan szövegek kiválasztásával és elkészítésével, amelyek az ismeretek új területét mutatják be;

- d) speciális, helyismerettel foglalkozó kurzusok és tankönyvek (*országismeret, civilizáció stb.*) használatával i) forrásnyelven ii) célnyelven;
- e) olyan interkulturális komponens segítségével, amelynek a feladata a tanulók és az anyanyelvű beszélők megfelelő tapasztalati, kognitív és szociokulturális háttérének tudatos megismerése;
- f) szerepjáték és szimulációs játék segítségével;
- g) más tantárgyak tanításakor a célnyelv oktatási nyelvként való használatával;
- h) anyanyelvű beszélőkkel és autentikus szövegekkel teremtett közvetlen kapcsolattal.

6.4.6.4 Az *egzisztenciális kompetencia* szempontjából a tanuló jellemvonásait, motivációját, attitűdjeit, meggyőződéseit stb. (lásd 5.1.3. fejezet) a tanár:

181

- a) figyelmen kívül hagyhatja mint a tanuló magánügyét;
- b) figyelembe veheti a tanulási folyamat tervezése és figyelemmel kísérése során;
- c) a tanulási program célkitűzései közé sorolhatja.

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el, és ahol lehet, fogalmazzák meg, hogy

- az általános kompetenciák fejlesztéséhez a fentiek közül (vagy azokon kívül) melyiket használják.
- milyen különbségekhez vezet, ha a gyakorlati készségeket a) témaként megbeszéljük, b) gyakoroljuk, c) nyelvvvel kísért cselekvésekkel illusztráljuk, vagy d) a célnyelv oktatási nyelvként való használatával tanítjuk.

6.4.6.5 A tanulási képességet illetően a tanulók a következőképpen fejleszthetik *tanulási készségeiket* és *heurisztikus készségeiket*, valamint annak elfogadását, hogy *felelősséget vállaljanak a tanulás folyamatáért* (illetve ezt elvárhatjuk vagy megkövetelhetjük tőlük) (lásd 5.1.4. fejezet):

- a) csupán a nyelvtanulás és nyelvtanítás mellékkövetkezményeként, mindenféle külön tervezés nélkül;
- b) a tanulás folyamatával kapcsolatban a tanár egyre több felelősséget ruház át a tanulókra, bátorítja őket arra, hogy gondolkozzanak el a saját tanulási folyamatukról, és ezzel kapcsolatos gondolataikat osszák meg a többi tanulóval;
- c) a tanár egyre inkább tudatosítja a tanulóknak a tanulási/tanítási folyamat jellemzőit, amelynek résztvevői;

Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés

- d) a tanár bevonja a diákokat a különböző módszertani lehetőségekkel való kísérletezés folyamatába;
- e) segít a tanulóknak abban, hogy felismerjék milyen kognitív típusba tartoznak, és hogy tanulási stratégiáikat ennek megfelelően fejlesszék.

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el, és ahol lehet, fogalmazzák meg, hogy

- *milyen lépéseket tesznek azért, hogy tanulóik felelős, önálló nyelvtanulóvá és nyelvhasználóvá váljanak.*

182

6.4.7 A tanuló **nyelvi kompetenciáinak** fejlődése a nyelvtanulás központi, nélkülözhetetlen része. Hogyan segíthető elő a legjobban ez a fejlődés a szókincs, a nyelvtan, a kiejtés és a helyesírás területén?

6.4.7.1 Az alábbiak közül milyen módon várható el vagy követelhető meg a tanulók **szókincsének** a fejlesztése?

- a) autentikus szóbeli és írott szövegekben használt szavak és kifejezések egyszerű bemutatásával?
- b) előhívási technikák vagy szótárhasználat stb. segítségével, egyes feladatokhoz és tevékenységekhez szükséges szavak megkeresésével?
- c) kontextusba helyezéssel, pl. a tankönyvben található szövegekben és a gyakorló, illetve a szövegeket feldolgozó feladatokban stb.?
- d) a szavak vizuális segédeszközökkel (képek, gesztusok, mimika, utánczás, valós tárgyak stb. segítségével) történő szemléltetésével?
- e) szószedetek stb. megtanulásával, szószerinti fordítással?
- f) szemantikai mezők felhasználásával és „fogalmi térképek” kialakításával?
- g) egynyelvű, kétnyelvű, valamint szinonima szótárak és más referenciaművek használatának tanításával?
- h) a lexikai struktúra ismertetésével és használatának gyakorlásával (pl. szóképzés, összetett szavak képzése, kollokációk, vonzatos igék, idiómák stb.)?
- i) a szemantikai jellemzők forrás- és célnyelvi megoszlásában mutatkozó eltérések többé-kevésbé szisztematikus tanulmányozásával (kontrasztív szemantika)?

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el, és ahol lehet, fogalmazzák meg, hogy

- *milyen módon gondoskodnak arról, hogy a tanulók megismerjék és megtanulják a szavakat (alak és jelentés).*

6.4.7.2 A szókincs *nagysága, terjedelme* és *alkalmazása* a nyelvelsajátítás fő paraméterei közé tartozik, és így fontos szerepet játszik a tanuló nyelvtudásának mérésében, valamint a nyelvtanulás és nyelvtanítás tervezésében.

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el, és ahol lehet, fogalmazzák meg, hogy

- *milyen nagyságú szókincs használata (azaz a szavak és kifejezések száma) szükséges/biztosított/megkövetelt a tanulótlól;*
- *milyen terjedelmű szókincs (azaz a tanított tartományok, témák stb.) használata szükséges/biztosított/megkövetelt a tanulótlól;*
- *a szavak milyen mértékű alkalmazása szükséges/biztosított/megkövetelt a tanulótlól;*
- *tesznek-e megkülönböztetést, és ha igen, melyet a felismerés és megértés, illetve az előhívás és produktív használat céljából tanított szókincs között?*
- *milyen mértékben használják a következtetési technikákat? Hogyan fejlesztik azokat?*

6.4.7.3 Lexikai szelekció

A teszt- és tankönyvírók kénytelenek kiválasztani, mely szavakat tanítsák, illetve elsajátításukat ellenőrizték. A tanterv- és tanmenetkészítők esetében ez nem így van, de az oktatás átláthatósága és következetessége érdekében megadhatnak irányelveket. Számos lehetőség adott:

- kulcsszavak és kifejezések kiválasztása a) a tanulói szükségletekhez kapcsolódó kommunikatív feladatokhoz szükséges tematikus elrendezésben, b) amelyek kifejezik a kulturális eltéréseket és/vagy azokat a fontos értékeket és meggyőződések, amelyek jellemzőek arra a csoportra (vagy csoportokra), amelynek a nyelvét tanulják;
- lexiko-statisztikai elvek követése, vagyis a nagy, általános szószámlálások, illetve a korlátozottabb, tematikus szószámlálások által megadott legnagyobb gyakorisággal előforduló szavak kiválasztása;
- (autentikus) szóbeli vagy írott szövegek kiválasztása, és az azokban talált szókincs tanulása/tanítása;
- nincs előzetes tervezés a szókincsfejlesztés területén, a tanuló által végzett kommunikatív feladatok során felmerülő igények szerves részeként történik a fejlesztés.

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el és ahol lehet fogalmazzák meg, hogy

- *mely elv(ek) alapján történt a lexikai szelekció.*

6.4.7.4 A *grammatikai kompetencia* - a mondatok jelentésközvetítés céljából történő létrehozása - nyilvánvalóan központi szerepet játszik a kommunikatív kompetenciában és a legtöbb, (bár nem minden) nyelvi tervezéssel, nyelvtanítással és teszteléssel foglalkozó szakember nagy figyelmet szentel e terület megtanulásának. Ez rendszerint magában foglalja az új anyag kiválasztását, elrendezését és lépésről-lépésre való ismertetését, valamint az új anyag begyakorlását, az egy tagmondatból álló egyszerű mondatoktól kezdve, melyeknek alkotóelemei egyes szavak (pl. *Júlia boldog.*) a több tagmondatból álló összetett mondatokig, amelyeknek száma, hosszúsága és struktúrája természetesen végtelen. Ez nyilvánvalóan nem zárja ki, hogy már korán bevezessünk összetett szerkezeteket állandó fordulatként (pl. lexikai egységként), lexikai behelyettesítéshez szolgáló keretként (*Elnézést, kaphatnék egy ...*), vagy egy dal globálisan megtanult szavaiként (*Az a szép, az a szép, akinek a szeme kék...*).

6.4.7.5 Nemcsak a belső összetettséget kell szervezőelvként figyelembe venni.

- 1) A grammatikai kategóriák kommunikatív hasznát - vagyis az általános fogalmak kifejezésében betöltött szerepüket is - figyelembe kell venni. Például érdemes-e a tanulónak olyan sorrend szerint haladni, amely még két év tanulás után sem teszi lehetővé a múltbeli események leírását?
- 2) A kontrasztív tényezők nagy szerepet játszanak a tanulás mennyiségének, és ezáltal a különböző sorrendek nyereségességének felmérésében. Például a német alárendelt mellékmondatok sokkal nagyobb problémát jelentenek az angol és francia nyelvtanulóknak, mint a hollandoknak. Azonban a rokon nyelvek beszélői, pl. holland/német, cseh/szlovák, hajlamosabbak arra, hogy mechanikusan, szóról-szóra fordítsanak.
- 3) Az autentikus diskurzus és az írott szövegek bizonyos mértékig szelektálhatók nyelvtani nehézség szempontjából, de valószínűleg új struktúrákat és esetleg új kategóriákat tartalmaznak, amelyeket az ügyes tanulók esetleg előbb használnak aktívan, mint más, névlegesen egyszerűbb szerkezeteket.
- 4) A célnyelvi fejlődés tervezésekor esetleg figyelembe lehet venni a gyermekek anyanyelvi fejlődése során megfigyelt „természetes” nyelvelsajátítási sorrendet is.

A Referenciakeret nem helyettesítheti a nyelvtani referenciakönyveket, és nem adhat pontosan meghatározott sorrendet (bár a szelekció és bizonyos mértékű globális értelemben vett sorrendkészítés a szintezés része), hanem a gyakorlati szakemberek döntéseinek megfogalmazásához kíván keretet nyújtani.

6.4.7.6 Általában a mondatot tekintjük a nyelvtani leírás egységének. Egyes mondatok közötti kapcsolatok (pl. anafora: névmások, segédigék, valamint határozószók használata) ugyanakkor inkább a nyelvi, mint a pragmatikai kompetencia körébe sorolhatók (pl. *Nem gondoltuk volna, hogy János megbukik. Azt hittük, hogy ez vele nem történhet meg!*)

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el és ahol lehet fogalmazzák meg, hogy

- *mi alapján választják ki és helyezik sorrendbe a grammatikai elemeket, kategóriákat, struktúrákat, folyamatokat és kapcsolatokat;*
- *jelentésüket hogyan közvetítik a tanulók felé;*
- *mi a kontrasztív nyelvtan feladata a nyelvtanulás és nyelvtanítás folyamatában;*
- *mennyire fontos a választékosság, a folyékony és a nyelvhelyesség a mondatok grammatikai konstrukciójának tekintetében;*
- *milyen mértékben kell a tanulóknak tudatosítani (a) az anyanyelv és (b) a célnyelv nyelvtanát és (c) azok kontrasztív viszonyait.*

6.4.7.7 A tanulók fejleszthetik **grammatikai kompetenciájukat** (illetve ezt elvárhatjuk, vagy megkövetelhetjük tőlük):

- a) induktív módon, új nyelvtani anyag megismerésével, ahogyan azok autentikus szövegekben előfordulnak;
- b) induktív módon, új grammatikai elemeket, kategóriákat, osztályokat, struktúrákat, szabályokat stb. tartalmazó szövegekben, amelyeket kifejezetten azért írtak, hogy bemutassák ezek alakját, funkcióját és jelentését;
- c) mint a b) pontban, de magyarázatokkal és nyelvtani gyakorlatokkal folytatva;
- d) alaki paradigmák, táblázatok stb. bemutatásával, majd azt követően megfelelő metanyelvet tartalmazó célnyelvi vagy forrásnyelvi magyarázatokkal és nyelvtani gyakorlatokkal;
- e) előhívási technikákkal és, ahol szükséges, a tanulók hipotéziseinek átfogalmazásával stb.

6.4.7.8 Amennyiben **nyelvtani gyakorlatokat** használunk, a következő feladattípusok egyikét vagy mindegyikét alkalmazhatjuk:

- a) szövegkiegészítés
- b) mondat szerkesztés adott példa alapján

Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés

- c) feleletválasztás
- d) kategória-behelyettesítéses gyakorlatok (pl. egyes szám/többes szám, jelen/múlt, aktív/passzív stb.)
- e) mondatok egybeolvasztása (vonatkozó mellékmondat, határozói és főneves szerkezetek stb.)
- f) példamondatok fordítása forrásnyelvről célnyelvre
- g) kérdés-felelet bizonyos struktúrák felhasználásával
- h) nyelvtani alapú, folyékonytárgyat gyakorló feladatok stb.

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el és ahol lehet fogalmazzák meg, hogy

- *hogyan a) elemzik, rendszerezik és mutatják be tanulóiknak a grammatikai struktúrákat, és (b) a tanulók hogyan sajátítják el azokat.*
- *hogyan és milyen elvek alapján közvetítik tanulóiknak, illetve milyen előhívási technikákat alkalmaznak a lexikai, grammatikai és pragmatikai jelentés területén a célnyelven, pl.*
 - *forrásnyelvre/-ről történő fordítással*
 - *célnyelvi meghatározással, magyarázattal stb.*
 - *szövegösszefüggésből való kikövetkeztetéssel.*

186

6.4.7.9 Kiejtés

Hogyan várjuk el/követeljük meg a tanulóktól, hogy fejlesszék **kiejtésüket**?

- a) egyszerűen autentikus szóbeli megnyilvánulások hallgatásával;
- b) csoportos ismétléssel
 - a tanár;
 - magnószalagra rögzített anyanyelvű beszélők;
 - videoszalagra rögzített anyanyelvű beszélők utánzásával;
- c) egyéni nyelvi laboratóriumi munkával;
- d) fonetikai szempontból súlyozott szöveg felolvasásával;
- e) hallást fejlesztő gyakorlatokkal és fonetikai drillek használatával;
- f) mint a d) és e) pontban, de fonetikai jelekkel átírt szövegek használatával;
- g) fonetikai gyakorlással (lásd 5.2.1.4.);
- h) ortoepikai szabályok megtanulásával (pl. írott alakok kiejtése);
- i) a fentiek valamilyen kombinációjával.

6.4.7.10 Helyesírás

Hogyan várjuk el/követeljük meg a tanulóktól, hogy fejlesszék a nyelv írásrendszerének használatára vonatkozó képességüket?

- a) egyszerű forrásnyelvi áttétel segítségével;
- b) autentikus írott szövegek használatával:
 - i) nyomtatott
 - ii) gépelt
 - iii) kézzel írt
- c) az adott ábécé és a betűkhöz társított fonetikai értékek memorizálásával (pl. római, cirill vagy görög írás, amennyiben a forrásnyelven más írást használnak), ékezetekkel és írásjelekkel együtt;
- d) a kézírással gyakorlásával (beleértve a cirill és a gót betűs írást stb.) és a nemzeti kézírási jellegzetességek figyelembevételével;
- e) diktálás gyakorlásával.

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el, és ahol lehet, fogalmazzák meg, hogy

- *hogyan közvetítik tanulóiknak, és azok hogyan sajátítják el a szavak, mondatok stb. fonetikai és helyesírási alakjait.*

6.4.8 Feltételezzük-e, hogy a tanuló **szociolingvisztikai kompetenciái** (lásd 5.2.2. fejezet) a tanuló társadalmi élettel kapcsolatos tapasztalataiból átül-tethető, vagy fejlődésüket elő kell segíteni:

- a) a társadalmi környezetben megfelelően használt autentikus nyelv bemutatásával;
- b) olyan szövegek kiválasztásával és összeállításával, amelyek bemutatják a forrásnyelvi és célnyelvi társadalom közötti szociolingvisztikai különbségeket;
- c) az esetlegesen előforduló szociolingvisztikai különbségek magyarázatával és megvitatásával;
- d) hibák elkövetése esetén azonosításukkal, elemzésükkel és a helyes használat ismertetésével;
- e) élő nyelv tanítása során a szociokulturális komponens explicit tanításának részeként?

Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés

6.4.9 A tanuló **pragmatikai kompetenciái** (lásd 5.2.3. fejezet):

- feltehetően átültethetők az oktatás és az általános anyanyelvi tapasztalatok területéről, vagy fejlesztendők;
- a diskurzus-struktúra összetettségének, illetve a felhasznált szövegek funkcionális körének folyamatos növelésével;
- annak elvárásával, hogy a tanuló egyre összetettebb szövegeket hozzon létre egyre nehezebb forrásnyelvi szövegek célnyelvre történő fordítása által;
- olyan feladatok biztosításával, amelyek szélesebb funkcionális kör használatát és a verbális kommunikációs sémák pontos betartását kívánják meg;
- a gyakorlati feladatokon kívül a tudatosság növelésével (elemzés, magyarázat, terminológia stb.);
- a funkciók, verbális kommunikációs sémák és diskurzus-struktúra tanításával és gyakorlásával?

188

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el és ahol lehet fogalmazzák meg, hogy

- milyen mértékben feltételezhető a szociolingvisztikai és pragmatikai kompetenciák megléte és természetes fejlődése;*
- amennyiben szükségesnek vagy ajánlottnak tartják, milyen módszerek és eljárások használatával kell fejlesztésüket elősegíteni.*

6.5 Hiba és tévesztés

A **hibák** a köztes nyelv, a célkompetencia leegyszerűsített vagy eltorzított reprezentációjának a következményei. Amikor a tanuló hibát vét, teljesítménye ténylegesen tükrözi kompetenciáját, amely a célnyelvi normáktól eltérő jegyeket mutat. **Tévesztések** viszont akkor fordulnak elő, amikor a nyelvhasználó/nyelvtanuló (ahogy ez az anyanyelvű beszélővel is megeshet) kompetenciáit nem megfelelően aktiválja.

6.5.1 A tanuló hibáinak megítélésében különböző álláspontok léteznek:

- a hibák és tévesztések a tanulás hiányát mutatják;
- a hibák és tévesztések az eredménytelen tanítás következményei;
- a hibák és tévesztések azt mutatják, hogy a tanuló a kockázat ellenére hajlandó kommunikálni;
- a hibák elkerülhetetlenek, a tanuló fejlődésben lévő köztes nyelvének átmeneti termékei.

e) a tévesztések **minden** nyelvhasználat során elkerülhetetlenek, beleértve az anyanyelvű beszélők nyelvhasználatát is.

6.5.2 A tanulók hibáival és tévesztéseivel kapcsolatban a következőket lehet tenni:

- a) a tanárnak azonnal javítania kell az összes hibát és tévesztést;
- b) bátorítani kell az azonnali, szisztematikus tanulói hibajavítást a hibák kiirtása érdekében;
- c) minden hibát olyankor kell megjegyezni és kijavítani, amikor az nem szakítja félbe a kommunikációt (pl. a nyelvhelyesség és a folyékonyság gyakorlásának szétválasztásával);
- d) a hibákat nem csak egyszerűen kijavítani kell, hanem megfelelő időpontban elemezni és megmagyarázni is;
- e) azokat a tévesztéseket, amelyek csupán nyelvbtlások, nem kell figyelembe venni, azonban a szisztematikus hibákat ki kell küszöbölni;
- f) csak a kommunikációt gátló hibákat kell kijavítani;
- g) a hibákat „átmeneti köztes nyelvként” kell elfogadni, és figyelmen kívül kell hagyni.

6.5.3 Hogyan használhatjuk fel a tanulói hibák megfigyelését és elemzését

- a) a jövőbeni egyéni és csoportos tanulás és tanítás tervezésében;
- b) kurzustervezés és tananyagfejlesztés során;
- c) a tanulás és tanítás mérésében és értékelésében, pl.
 - az elvégzett feladatok során a tanulók értékelése elsősorban az elkövetett hibák és tévedések alapján történik-e;
 - ha nem, a nyelvi teljesítmény milyen egyéb kritériumait használjuk;
 - a hibákat és tévesztéseket súlyozzuk-e, és ha igen, milyen szempontok szerint;
 milyen fontosságot tulajdonítunk a hibáknak és tévesztéseknek
 - a kiejtés,
 - a helyesírás,
 - a szókincs,
 - a morfológia,
 - a szintaxis,
 - a nyelvhasználat
 és a szociokulturális tartalom területén?

Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés

A Referenciakeret használói gondolkozzanak el, és ahol lehet, fogalmazzák meg a tanulók által elkövetett hibákkal és tévesztésekkel kapcsolatos álláspontjukat és reakcióikat, valamint azt, hogy ugyanazon vagy különböző kritériumok vonatkoznak-e

- *a fonetikai hibákra és tévesztésekre;*
- *a helyesírási hibákra és tévesztésekre;*
- *a szókincsbeli hibákra és tévesztésekre;*
- *a morfológiai hibákra és tévesztésekre;*
- *a szintaktikai hibákra és tévesztésekre;*
- *a szociolingvisztikai és szociokulturális hibákra és tévesztésekre;*
- *a pragmatikai hibákra és tévesztésekre.*