

Bándli Judit

A nyelvtanulói hibákhoz való viszonyulás változása a nyelvoktatásban

1. Bevezetés

Az utóbbi években egyre gyarapodik a magyar mint idegen nyelv szakos tanárok képzésében alkalmazható hasznos tankönyvek, segédkönyvek száma, jelentős részben Nádor Orsolyának köszönhetően. Az általa szerkesztett Régebbi és újabb nyelvoktatási módszerek című kötet összegyűjti a hallgatók számára „azokat az alapvető olvasnivalókat, amelyeknek a segítségével betekintést nyerhetnek az idegennyelvoktatás-történet egyes állomásai” (Nádor 2019: 9). Az alábbi tanulmány szintén összefoglaló jellegű, a kötet kiegészítéseként használhatják azok, akik érdeklődnek a nyelvoktatási módszerek, megközelítések és a nyelvtanulói hibák kezelésének összefüggései iránt.

A nyelvtanulók hibáinak elemzése és javítása a nyelvoktatás egyik fontos területe és a mindennapos nyelvtanári gyakorlat szerves része, ezért a témát jelentős számú szakirodalmi munka dolgozza fel eltérő szempontok alapján. A tanulmánynak azonban nem célja a problémakör átfogó elméleti és módszertani összefoglalása, ehelyett arra fókuszál, hogy a különböző nyelvoktatási módszerek és megközelítések¹, illetve az azokkal összefüggő elméletek hogyan viszonyulnak a hibákhoz és a hibajavításhoz. A kérdést – a tanárképzés szempontjaihoz igazodva – elsődlegesen a nyelvpedagógia felől közelítjük meg. A terjedelmi korlátok miatt nem lehetséges teljességre törekedni, ezért meg kell elégednünk a nagyobb hatású, valamint a téma szempontjából érdekesebb nyelvoktatási irányzatok bemutatásával. Ezek minden részletre kiterjedő áttekintése nem szükséges, ismertetésüknél a leglényegesebb jellemzők mellett azok a vonások hangsúlyosabbak, amelyek indokolják a hibákkal kapcsolatos nézőpontot és gyakorlatot.

A hiba fogalmának értelmezésére és a hibatípusok részletes tárgyalására szintén nincs lehetőség. A dolgozatban – a tárgyalt témakör függvényében – hibának tekintjük a szabályoktól és/vagy az anyanyelvi beszélők nyelvhasználatától való eltérést azonos kontextusban (l. Lennon 1991).

2. A nyelvtani-fordító módszer preskriptív szemlélete

A nyelvtani-fordító módszert eredetileg a klasszikus nyelvek oktatása során alkalmazták, de később modern nyelvek tanítására is használták az iskolákban. A 19. század uralkodó módszere az írott nyelv primátusát hangsúlyozta, ennek megfelelően a nyelvtanulás során kulcsszerepe volt az írott szövegeknek.

Fontos törekvés, hogy a diákok kiváló fordítási készségre tegyenek szert, emiatt elengedhetetlen a nyelvi pontosság. A precíz fordítás és az írásbeli tökéletesség érdekében fő cél a nyelvtani tudatosság kialakítása, amelyet a nyelvtani szabályok deduktív módon való rögzíté-

¹ A tanulmány a *módszer* és *megközelítés* szakkifejezések alkalmazásában Bárdos (2005) és/vagy Richards–Rodgers (2014) szóhasználatára támaszkodik; a terminológiai eltérésekre nem tér ki.

sével kíván elérni. Jellegzetes feladattípus a kétirányú fordítási gyakorlat, az intenzív szöveg-olvasás, valamint az írásbeli fogalmazás. Az olvasás, az írás és a fordítás áll a fókuszban, a beszédkézség és a hallásértés tudatos fejlesztésére alig fordít figyelmet.

A módszert a preskriptív szemlélet jellemzi, a nyelvtanok előírják a helyes és pontos nyelvi formákat, megbélyegzik a helyteleneket. Nagy hangsúly kerül a grammatikailag helyes nyelvhasználatra, valamint a nyelvtani szabályok alapos ismeretére és alkalmazására. A nyelvtanulóktól a szigorú szabályok követését várja el, a nyelvhelyességre a nyelvtanulás legfontosabb fokmérőjeként tekint. Mindezekből következik, hogy a szabályok megsértését a tanár mihamarabb jelzi, a nyelvtanulók hibáit azonnal kijavítja (Bárdos 2005, Richards–Rodgers 2014).

A nyelvtani-fordító módszer sajátossága volt az ókor nyelvoktatás hagyományaihoz viszonyuló intenzív (analitikus) szövegolvasás, amely során a tanár vezetésével a legapróbb eleméig bontják le és elemzik a szöveget (Bárdos 2000: 138), így kiválóan alkalmas a fordítási, értelmezési hibák feltárására és korrigálására, de az írásbeli feladatok (jórészt fordítási gyakorlatok) is lehetőséget biztosítanak arra, hogy a tanár rámutasson a tanulók tévedéseire.

A módszer szemléletéből adódóan nyilvánvaló tehát, hogy a tanárnak központi szerepe van a hibajavításban (is): részletes visszajelzést ad a diákok munkájáról, kijavítja a tanulók által elkövetett hibákat, és elmagyarázza a helyes nyelvtani szabályokat.

3. A direkt módszer hibajavítási gyakorlata

A 19. század második felében felerősödött az az igény, hogy az emberek a hétköznapi életben jól használható nyelvtudásra tegyenek szert. A nyelvtani-fordító módszer ellenében és a reformmozgalom hatására létrejövő direkt módszer sok szempontból hozott újdonságot a nyelvoktatásba. Az idők során több változata alakult ki, de a beszéd elsősége, illetve a nyelvtan tanításához való viszonyulás összekapcsolja ezeket (Bárdos 2005: 74).

A módszer fő célja a szóbeli kommunikáció fejlesztése, az élő nyelv megismertetése a tanulókkal. A nyelvtani-fordító módszerben kulcsszerepe volt az anyanyelvnek, a direkt módszer azonban igyekszik kizárni azt, és közvetlen (direkt) módon közelíti meg a célnyelvet. Emellett kiiktatja – legalábbis erősen háttérbe szorítja – a fordítást, a nyelvtant pedig nem explicit szabályok előírásával, hanem induktív módon tanítja.

Az újonnan kialakuló, beszédközpontú irányzat fontosnak tartotta a helyes kiejtést, és ezen a területen a 19. század végén gyors fejlődésnek induló fonetika eredményeire tudott támaszkodni. A tananyag alapos fonetikai bevezetéssel indult, és fonetikai átírást is tartalmazott. Nagy gondot fordítottak a hangok megfelelő képzésére, így az azonnali korrigálás volt jellemző (Bárdos: 2005: 71). A direkt módszer mérsékelt változatának teoretikusa, Henry Sweet a *The Practical Study of Languages* című alapművében a felnőttek oktatása kapcsán hangsúlyozta, hogy a tanulónak tanácsos hangosan olvasnia a szövegeket, hogy hozzászoktassa magát ahhoz, hogy kívülről hallja és kritizálja saját szavait (Sweet 1899: 250).

A módszer elterjesztésében nagy szerepe volt a nyelviskola-alapító Berlitznek. A Berlitz-iskolák konkrét irányelveket, instrukciókat fogalmaztak meg a tanítás mikéntjével kapcsolatban, ezek között találunk hibajavításra vonatkozó intelmet is: „never imitate mistakes: correct,” azaz a tanár ne ismétlje el a diák hibáját, hanem javítsa ki azt (Richards–Rodgers 2014: 12). A hangos olvasás menete: a diák felolvas, a tanár korrigálja a hibákat, majd a diák elismétli helyesen (Bárdos 2019: 86). Úgy tűnik tehát, hogy a hibák részletes elemzése és magyarázata helyett inkább a helyes forma bemutatását preferálták.

Ugyanakkor a direkt módszerben már a diák is szerephez juthat a hibajavítás folyamatában. Mivel a nyelvtan elsajátítása induktív módon történik, és a nyelvtanulók elsősorban nem a grammatikai szabályok ismeretével, hanem a nyelvhasználattal demonstrálják a tudásukat, a

tanár a szóbeli kommunikáció során jelzi valamilyen módon, „gyakran különféle paralingvális trükkök segítségével” a hibát (Bárdos 2005: 74). Ezzel arra ösztönzi a diákot, hogy próbálja meg kijavítani önmagát. Larsen-Freeman és Anderson (2011) a direkt módszer megvalósulását valós oktatási körülmények között vizsgálva kiemeli, hogy a tanár különböző technikákat alkalmazva próbálja rávenni a tanulókat az önkorrekcióna.

4. Az audiolingvális módszer és a kontrasztív elemzés

A nyelvoktatásban is nagy fordulatot jelentett, amikor az Amerikai Egyesült Államok belépett a világháborúba, mivel fontos igényként merült fel a külföldön szolgáló katonák gyors és hatékony nyelvoktatása. A hadsereg speciális képzési programjába számos amerikai egyetemet is bevontak, és kidolgoztak egy speciális intenzív módszert a katonák számára.

Az amerikai nyelvoktatásnak ebben az időben szoros kapcsolata volt az amerikai strukturalista nyelvészeti irányzattal (ld. Bloomfield 1942), és hasznosította ennek alkalmazott nyelvészeti alkalmazásait, különösen a kontrasztív analízist. Fries a *Teaching and Learning English as a Foreign Language* című művében a nyelvtanulási nehézségeket az anyanyelv és a célnyelv eltérő szerkezetének tulajdonítja, és a két nyelv kontrasztív elemzését megfelelő eszköznek tartja a várható interferenciajelenségek előrejelzésére, valamint kijelenti, hogy azok a tananyagok igazán hatékonyak, amelyek az első nyelv és a második nyelv tudományos leírásán és összehasonlításán alapulnak (Fries 1945: 9). Nyelvoktatási megközelítésében (*Aural-Oral Approach* vagy *Structural Approach*) kiemelt szerepe van a hallásértés és a kiejtés fejlesztésének, valamint az alapvető mondatminták szóbeli gyakoroltatásának. Végeredményben a katonai programok tapasztalatai, a strukturalizmus, a kontrasztív elemzés, a hallásértésre és szóbeliségre építő megközelítés, valamint a behaviorista pszichológia kombinációja vezetett az audiolingvális módszer kialakulásához az 1950-es években (Richards–Rodgers 2014: 61).

Az audiolingvális módszer egyik elméleti bázisa a viselkedést – így a nyelvi viselkedést is – az ingerek és az erre adott válaszok sorozataként értelmező behaviorista pszichológia. A behaviorista felfogás szerint a nyelvtanulásnak – csakúgy, mint az elsőnyelv-elsajátításnak – a lényege az utánzás és a megerősítés. A nyelvi kondicionálás során fontos szerepe van az ismétlésnek, ezért a módszer jellegzetes feladattípusa a drill. Az tananyag jelentős részét párbeszédet alkotják, amelyeket utánzással, ismétléssel, memorizálással vésnek be a nyelvtanulók. Mindez a helyes célnyelvi szokások kialakítását és a hibához vezető anyanyelvi szokások elnyomását szolgálja.

A módszer nyelvészeti alapja, a strukturalizmus a beszédet tekinti a nyelv elsődleges közegének, így felfogása szerint a nyelvoktatásban elsősorban a hallásértést és a beszédkézséget kell fejleszteni. A nyelvészeti bázisra épülő tananyag tartalmazza a nyelv fonológiai, morfológiai és szintaktikai kulselemeit, amelyek sorrendjét részben az anyanyelv és a célnyelv különbségeinek összevetése határozza meg, mivel feltételezték, hogy ezek okozzák a diákok számára a főbb nehézségeket (Richards–Rodgers 2014: 66).

A nyelvtanulás során a nyelvtanulóknak jórészt reaktív szerepe van, és többnyire nem ösztönzik őket kezdeményezésre az interakció során, mert az hibához vezethet (Richards–Rodgers 2014: 69). A módszer tudatosan viszonyul a nyelvtanuló hibáihoz: a hibák rossz szokásokat eredményezhetnek, amelyek rögzülhetnek, ezért azonnal javítani kell, sőt lehetőség szerint meg kell előzni, el kell kerülni őket. A hibák minimálisra csökkentése egyrészt a tananyag körültekintő megválasztásával, másrészt a diákok helyes formák használatára való ösztönzésével lehetséges. A tanár szerepéhez hozzátartozik a tanulók teljesítményének ellenőrzése és folyamatos korrigálása.

4.1. A kontrasztív elemzés hipotézise

Az audiolingvális módszerhez szorosan kapcsolódó, szintén a strukturalizmusból és a behaviorizmusból táplálkozó kontrasztív elemzés (*contrastive analysis/CA*) alapvetően nyelvpedagógiai céllal, a nyelvtanítás hatékonyabbá tételének szándékával jött létre (Kovács 2014: 594).

Fries-szal (1945) összhangban Lado (1957) a *Linguistics across cultures* című munkájában megfogalmazta, hogy lehetséges azonosítani azokat a nehézségeket, amelyekkel a nyelvtanuló szembesülni fog egy idegen nyelv tanulása során, és részletesen be is mutatja azt a gyakorlatias megközelítési módot, amelyet alkalmasnak tart erre. Módszere a kontrasztív elemzés, azaz az anyanyelv és a cél nyelv szerkezetének szisztematikus összehasonlítása.

A kontrasztív elemzés hipotézise (*contrastive analysis hypothesis/CAH*) szerint a nyelvtanuló számára azoknak a nyelvi elemeknek az elsajátítása okozza a legkisebb problémát, amelyek az anyanyelvben és a cél nyelvben hasonlóak, ezzel szemben a különbségek tanulási nehézségekhez vezethetnek. Bár Lado nehézségeket igyekezett feltárni, a kontrasztív elemzést – a nehézség és a hiba fogalmának összemosásával – hibák előrejelzésére használták (Lennon 2008). A behaviorizmus szemléletmódja alapján a hibák alapvető forrásának az anyanyelv hatását tekintették: a nyelvtanuló átültet bizonyos nyelvi elemeket az anyanyelvről a cél nyelvre. A két nyelv hasonlósága pozitív transzfert, különbözősége negatív transzfert, interferenciát eredményez.

4.1.1. A kontrasztív elemzés kritikája

A kontrasztív elemzésnek két változata alakult ki. Az ún. erős (vagy *a priori*) változat azt képviselte, hogy körültekintő összevető elemzéssel előre megjósolhatóak a hibák, a gyenge (vagy *a posteriori*) változat először a hibákat veszi számba, és ezután próbálja magyarázni ezeket a két nyelv hasonlóságai és különbségei segítségével (Wardhaugh 1970), de az utóbbi is csak a hibák egy részénél mondható sikeresnek. Idővel ugyanis a kontrasztív elemzés hipotézisének kudarcaival is szembesültek az alkalmazott nyelvészek és a nyelvtanárok. Például az empirikus kutatások sok esetben nem támasztották alá a feltevéseket, az előre jelzett hibák nem mindig jelentek meg, és felismerték, hogy a transzfer nem automatikusan, hanem bonyolult feltételek szerint megy végbe. Ugyanakkor a transzferhibák mellett felbukkantak olyan hibák is, amelyeket a kontrasztív elemzés nem jelzett előre, és nem magyarázhatóak anyanyelvi interferenciával (Larsen-Freeman–Long 1991, Kovács 2014). Hozzá kell tennünk azt is, hogy egy-egy hiba interferenciajelenségként való azonosítása nem mindig egyértelmű.

A kontrasztív elemzés hipotézisének tudományos hitelességét a behaviorizmus biztosította, de végül ez eredményezte a bukását is, amikor elkezdtek megkérdőjelezni a nyelvelsajátítás behaviorista felfogását (Larsen-Freeman–Long 1991: 123). A nyelvészetben az 1960-as években bekövetkező szemléletváltozás az audiolingvális módszer és a kontrasztív elemzés erős változatának alkonyát jelentette, a gyenge változat azonban a hibaelemzés (*error analysis/EA*) előfutárának tekinthető.

5. A kognitív megközelítés és a hibaelemzés

Chomsky (1965) mind a strukturalista nyelvléírást, mind pedig a nyelvelsajátítás behaviorista megközelítését elutasította, és kidolgozta a transzformációs-generatív grammatika elméletét. Rámutatott arra, hogy a nyelv nem egyszerű szokásrendszer, a nyelvi viselkedés kreatív, a nyelvhasználó folyamatosan új mondatokat és mintákat hoz létre, amelyek absztrakt szabályoknak felelnek meg. Bár elméletét az első nyelv elsajátításával kapcsolatban alkotta meg, gondolatai más tudományterületekre is hatottak. Például a nyelvelsajátító berendezés

(*Language Acquisition Device/LAD*) mint velünk született képesség, valamint a kompetencia és performancia közötti különbségtétel a nyelvtanításra is jelentős hatással volt. A transzformációs-generatív nyelvészet mellett a kognitív pszichológia adta az elméleti alapot egy új nyelvtanítási irányzatnak, amely a mentális jelenségek fontosságát hangsúlyozza.

A fenti elméleteken alapuló kognitív módszer szerint egy nyelv elsajátításához nem az utánzás, az ismétlés és a megerősítés az üdvözítő út, mivel a folyamat során az emberi agy valójában komoly kognitív tevékenységet végez. A minket körülvevő nyelvi adathalmaz alapján hipotéziseket állítunk fel a nyelvet működtető szabályokkal kapcsolatban, majd teszteljük ezeket. A helytelennek bizonyuló hipotéziseket elvetjük, a helyesekből következnek a felismert szabályok (kompetencia), amelyek alapján képesek vagyunk helyes mondatokat generálni (performancia). A nyelvtanulás során tehát az a legfontosabb, hogy a nyelvtanuló szükséges mértékben találkozzon megfelelő célnyelvi inputtal, hogy lehetősége legyen a szabályszerűségek felismerésére, hipotézisek felállítására és tesztelésére, vagyis a belátáson alapuló tanulásra. Ebből adódóan ez megközelítés rendkívül aktív szerepet szán a nyelvtanulónak, aki felelős a saját fejlődéséért (Bárdos 2005, 2019).

A fenti gondolatok alapján kirajzolódik a hibákkal kapcsolatos jelentős szemléletváltás is, ugyanis ezekből nem csak a kreativitás fontossága következik, hanem a hibázás lehetőségének, sőt szükségszerűségének elfogadása is. A hibák ugyanis azt jelzik a tanár számára, hogy a nyelvtanuló aktívan teszteli a hipotéziseit. Mindezek mellett fontos következtetés a tanulást támogató hibaelemzés hasznosságának hangsúlyozása is (Bárdos 2005: 116). Nyilvánvaló tehát, hogy az audiolingvális módszerhez hasonlóan itt is lényeges a nyelvtanuló hibáihoz való tudatos viszonyulás, de ellenkező előjellel: a hiba természetes és szükséges, felismerése és elemzése a tanulást szolgálja.

5.1. A hibaelemzés és a köztesnyelv

A kognitív megközelítés és a kontrasztív elemzéssel szemben új szemléletet képviselő hibaelemzés (*error analysis/EA*) hasonló elméleti alapokon állnak, és analóg módon viszonyulnak a nyelvtanuló hibáihoz, ezért érdemes itt szót ejteni a hibáknak erről a megközelítési módjáról is.

Az 1960-as évek végén, az 1970-es évek elején kialakuló hibaelemzés létrejöttében szintén nagy szerepe volt Chomsky elméletének, amely a nyelvtanulóra nem passzív befogadónak, hanem a nyelvtanulási folyamat aktív résztvevőjeként tekint. Corder (1967) átveszi a Chomsky-féle kompetencia–performancia distinkciót, és ennek megfelelően a nyelvtanulói hibák között megkülönbözteti a rendszerszerűséget mutató kompetenciahibát (*error*), illetve a nem rendszerszerű performanciahibát / tévesztést (*mistake*). A kompetenciahiba a célnyelvi szabályok ismeretének hiányosságából fakad, a performanciahiba /tévesztés az adott körülmények következménye, és többnyire maga a nyelvtanuló is képes korrigálni. A két hibatípus közül az előbbi az, amelynek az elemzése információt ad a nyelvtanuló aktuális tudásszintjéről. Corder azt is hangsúlyozza, hogy mivel a nyelvtanuló kreatív módon fedezi fel a nyelvet, a hiba a tanulási folyamat természetes része, a hiba leírása és elemzése pedig hasznos információkkal szolgál a nyelvtanulás folyamatával kapcsolatban.

Corder (1974) kidolgozta a hibaelemzés eljárását, amely a következő szakaszokat tartalmazza: a nyelvi korpusz kiválasztása, a hibák azonosítása a korpuszban, a hibák osztályozása, a hibák okainak magyarázata, a hibák súlyosság szerinti értékelése. A hibák elemzése azonban nem ennyire egyszerű, számos kérdés felmerülhet ezzel kapcsolatban. Például a hibák okainak feltárása gyakran spekulatív jellegű, a hiba bizonyos esetekben több tényező kölcsönhatásának eredményeként jön létre, nem minden esetben egyértelmű, hogy egy adott forma hibásnak tekinthető-e, nem mindig egyöntetű a hibák súlyosságának megítélése, illetve a hibaelemzés nem ad magyarázatot azokra a nyelvi hiányosságokra, amelyek az elkerülésből fakadnak (Lennon 2008).

A kontrasztív elemzéshez képest szembeűnő változást jelent, hogy a hibaelemzés nem jósol előre, és nem kizárólag az anyanyelv interferenciáját tekinti hibaforrásnak. Nem veti el teljesen az anyanyelv hatását, de az interlingvális hibák mellett megkülönbözteti a célnyelv tulajdonságaiból következő intralingvális hibákat, amelyeket a nyelvtanulók anyanyelvi háttértől függetlenül produkálnak.

Corder elméletére támaszkodott Selinker (1972), aki kidolgozta a köztesnyelvvvel (*interlangue/IL*) kapcsolatos teóriáját. A jelenségre mások is felfigyeltek korábban, Nemser (1971) approximatív rendszernek, Corder (1971) idioszinkretikus dialektusnak nevezte. A köztesnyelv a nyelvtanuló által a nyelvtanulás során alkotott komplex nyelvi rendszer, amely állandó változásban van, és a különböző stádiumai kontinuumot alkotnak. Kiindulási pontja a célnyelvvel való találkozás pillanata, végpontja pedig a célnyelvi nyelvhasználatot leginkább megközelítő állapot. A célnyelv mellett az anyanyelv is hatással van rá, de vannak az anyanyelvtől és a célnyelvtől különböző elemei is. Lényeges tulajdonsága, hogy a célnyelv anyanyelvi beszélőinek nyelvhasználatától való eltérések („hibák”) sok ponton rendszerszerűséget mutatnak (szisztematikus variabilitás). A köztesnyelv sajátosságaival jelentős számú elmélet és kutatás foglalkozik (Kovács 2014).

6. Krashen és a természetes megközelítés

Miután az audiolingvális módszer hiányosságai egyre inkább nyilvánvalóvá váltak, az 1970-es/-80-as években beköszöntött a módszertani kísérletezés és innováció időszaka. Számos nyelvoktatási módszer alakult ki ebben az időben, de ezeknek csak egy része támaszkodott kortárs nyelvelméletekre és/vagy másodiknyelv-elsajátítási elméletekre, illetve viszonylag kevés tett szert szélesebb körű elismertségre. Közéjük tartozik például a kommunikatív nyelvoktatás vagy a Krashen és Terrell nevéhez fűződő természetes megközelítés (*Natural Approach*; Richards–Rodgers 2014: 73).

Krashen és Terrell is azt a nézetet képviselte, hogy a kommunikáció a nyelv elsődleges funkciója, ezért a kommunikációs képességek fejlesztésére összpontosítottak. Nyelvoktatási elképzeléseik nagy súlyt fektetnek a jelentésre, kiemelik a szókincs fontosságát, amelyhez képest a nyelvtan másodlagos. Az a lényeg, hogy a nyelvtanuló ki tudja fejezni a szándékait, és megértse az üzeneteit. A grammatikai pontosság nem feltétlenül elvárt, a hibázást természetesnek tartják.

A természetes megközelítés Krashen másodiknyelv-elsajátítási elméletén alapul. Krashen (1981) az elsajátítás és tanulás különbségének hipotézisében kontrasztot állít fel a nyelvvelsajátítás (*acquisition*) és a nyelvtanulás (*learning*) között. Az előbbi a nyelvi tudás megszerzésének természetes módja, ami hasonló a gyermek első nyelvének elsajátításához, az utóbbi pedig a nyelv tudatos, formális, szabályok és tananyagok által való tanulása. Az elsajátítás vezet a folyamatos kommunikációhoz, a tanulás pedig kialakít a nyelvtanulóban egy ellenőrző rendszert (monitor), amely a nyelvhelyesség érdekében, de a folyamatosság ellenében és működik. Ennek nyelvpedagógiai következménye az a felfogás, amely szerint a nyelvtanulási folyamatot úgy célszerű megtervezni, hogy az elsajátításnak kedvezzen.

Krashen (1985) a másodiknyelv-elsajátítás leglényegesebb feltételének a nyelvtanuló számára érhető bemenetet (input) tartja. Szerinte az erre építő módszerek nem grammatikai alapú tanmeneteken alapulnak, hanem a diákok szükségleteit szem előtt tartó feladatokon. Mindazonáltal – felnőttek esetében – nem veti el a monitor működtetését támogató nyelvtan tanítását, de hangsúlyozza, hogy a monitor használata korlátozott: feltétele a szabályok ismerete, a nyelvhasználónak a formára kell koncentrálnia, valamint időre van szüksége a szabályok alkalmazásához, ami nem kedvez a folyamatosságnak.

Krashen (1981) felvázolja a célnyelvi monitorhasználat egyéni variációit, amelyeket egy kontinuum részeként értelmez. Megállapítja, hogy a sikeres monitorhasználók akkor fordítanak figyelmet megnyilatkozásaik megszerkesztésére, amikor az nem zavarja meg a kommunikációs folyamatot. Ez változó teljesítményt, azaz különböző körülmények között eltérő mennyiségű és típusú hibákat eredményez. A monitorhasználati skála egyik végén azok a nyelvhasználók állnak, akikre a monitor túlzott alkalmazása jellemző. Ők azok, akik túl nagy súlyt helyeznek a nyelvhelyességre kommunikáció közben. Szoronganak a hibázástól, ezért gyakran korrigálják saját magukat, aminek következtében beszédük lassú és szakadozott lehet. A másik végletet azok képviselik, akik nem használják vagy alig használják a monitort, még ha a körülmények adottak is lennének. Úgy tűnik, mintha nem ismernék a szabályokat, vagy nem törekednének a tudatosan megszerzett ismeretek alkalmazására, és nem befolyásolná őket a hibázás lehetősége. Ezek a nyelvtanulók általában folyékonyan beszélnek, mivel nem töltenek időt ellenőrzéssel és korrigálással.

Krashen (1994) a hibajavítást is az elsajátítás sikeressége szempontjából vizsgálja. Megnevezi azokat a tanórai tevékenységeket, amelyek nem támogatják az elsajátítást, ezek közé tartozik a javítás. A tanárok szerepéhez szorosan hozzátartozik, hogy megnyugtató légkört teremtsenek a nyelvórán, ezzel támogatva azt, hogy az input zavartalanul elérje a LAD-et. Ennek egyik módja az azonnali hibajavítás kerülése. Álláspontja szerint a hibajavítás csak a tudatos tanulásra hat, és a hatása leginkább a formára irányuló méréseknél jelentkezik, amikor a monitorhasználat feltételei adottak. Kutatási eredményekre hivatkozva hangsúlyozza azt is, hogy gyakran nem hozza meg a várt eredményt (Krashen 1996: 32).

7. Kísérletezés és kockázatátás: a kommunikatív nyelvoktatás

A 70-es években megszülető, napjainkban is jelentős hatású irányzat, a kommunikatív nyelvoktatás szintén arra a felismerésre épült, hogy a sikeres nyelvtanuláshoz nem elégséges a nyelv struktúráját ismerni, a kommunikációban való jártasságra is nagy szükség van. Teoretikusai munkájukban a funkcionális nyelvészet, a szociolingvisztika, a nyelvfilozófia és a pragmatikai képviselőinek munkáira támaszkodtak (Richards-Rodgers 2014: 84). A kommunikatív nyelvoktatás a funkcionalitásra és hasznosságra helyezte a hangsúlyt, és a központi a cél a kommunikatív kompetencia kialakítása lett.

Chomsky a kompetenciát mondatokat generáló szabályrendszerként fogta fel, de Hymes (1972) már nem találta elégségesnek ezt a felfogást, mivel nem vette figyelembe a nyelv társadalmi dimenziót. Bevezette a kommunikatív kompetencia fogalmát, amely a kommunikatív nyelvoktatás alapkifejezésévé és fejlesztendő céljává vált. Értelmezésével kapcsolatban számos elmélet és modell született (Canale–Swain 1980, Canale 1983, Bachman 1990, Bachman–Palmer 1996 stb.), ezek közös vonása, hogy a nyelvtani ismereteken túl a nyelvtanulónak egyéb képességekkel, tudással is rendelkeznie kell a hatékony kommunikáció érdekében. Például az adott szociokulturális kontextusnak és a társadalmi elvárásoknak megfelelően kell megnyilatkoznia, a nyelvet hatékonyan kell használnia a beszédfunkciók, kommunikációs szándékok megvalósítására, valamint rendelkeznie kell azzal a képességgel, hogy kohezív és koherens szövegeket tudjon létrehozni szóban és írásban is. Amikor a tanuló grammatikai hibát vét, megnyilatkozása eltér az anyanyelvi beszélő nyelvhasználatától, vagy nem tudja megvalósítani a kommunikációs célját, akkor az a kommunikatív kompetenciájának hiányosságaiából fakad.

A kommunikatív nyelvoktatás szakaszainak alakulását jelen keretek között nem lehetséges részletezni, csupán a legfontosabb jellemzők felsorolására van mód. A fő cél tehát a nyelvtanuló felkészítése a sikeres kommunikációra, ezért törekedni kell a célnyelvű interakcióra és autentikus nyelvi anyagok prezentálására. A nyelvi anyag bemutatása és alkalmazása során

hangsúlyos a kontextus szerepe. A jelentés elsődleges, a tananyagokban elengedhetetlen a forma és a funkció összekapcsolása. A nyelvórákon alapvető fontosságú a kommunikatív feladatok és a kooperatív munkaformák alkalmazása (Medgyes 1995, Richards-Rodgers 2014).

Míg az audiolingvális módszerben sarkalatos pont volt a nyelvtani pontosság, itt az elsődleges cél a folyékony és az érthetőség. Van Ek (1977) megfogalmazásában nem baj, ha hibás a kommunikáció, csak legyen hatékony („*Defective, but effective communication*” – Medgyes 1995: 99). A kommunikatív nyelvtanítás a kezdeti szakaszában az induktív módon való nyelvtanítást preferálta, ezért nem prezentáltak explicit nyelvtani szabályokat, a hibajavítás ritka volt, esetleg teljesen elmaradt. Később világossá vált, hogy a nyelvtanulónak szüksége van arra, hogy nyelvhasználatának folyamatosságát és a pontosságát is egyaránt fejlessze, és egyfajta egyensúly jöjjön létre ezek között (Brumfit 1984). A tanulásra – a kognitív megközelítéshez és Krashen felfogásához hasonlóan – kreatív konstrukciós folyamatként tekint, ami természetes módon próbálkozással és hibázással jár együtt.

A tanároktól sok tekintetben jellegzetes attitűdöt vár el, így van ez a nyelvi hibákhoz való viszonyulás esetében is – bár hasonló gondolatokkal más módszerekben, megközelítésekben is találkozunk. Morrow a kommunikatív irányzat módszertani alapelveit felsorolva kijelenti, hogy „*Mistakes are not always a mistake*”, azaz a nyelvtanuló tévesztéseinek megítélése a nyelvtudás szintjétől függ (Johnson–Morrow 1981: 65). Amikor a nyelvtanuló olyan nyelvi eszközt próbál alkalmazni, amit még nem tanult, nem sajátított el, esetleg nem is találkozott vele, akkor lényegében nem hibázik. Bár szem előtt kell tartani, hogy vannak olyan pontatlanságok, amelyek akadályozzák a kommunikációs folyamatot, a tanárnak alapvetően rugalmasan kell viszonyulnia ezekhez, mert a túl gyakori korrigálás rombolhatja a diák önbizalmát. A nyelvtanulóknak lehetőséget kell kapniuk arra, hogy kísérletezzenek, kipróbálják a tudásukat, a tanároknak pedig toleránsnak kell lenniük a diákok hibáival szemben, mivel ez a kommunikatív kompetenciájuk fejlődéséről ad tájékoztatást. Ez a szemlélet kifejezetten bátorítja a nyelvtanulókat a kockázatvállalásra, vagyis arra, hogy kísérletezzenek és tanuljanak a hibáikból (Richards–Rodgers 2014).

Bár a kommunikatív nyelvtanítás elfogadó a hibákkal szemben, ez nem jelenti azt, hogy a tanár ne adna visszajelzést ezekről. Brumfit (1981, 1984) különbséget tesz a folyékony kommunikációt, valamint a nyelvhelyességet fejlesztő feladatok között. Mivel az előbbieket a folyamatosságot célozzák meg, kontraproduktív lenne a beszédprodukciónak megszakítva minden pontatlanságra felhívni a figyelmet, ellentétben az utóbbiakkal, amelyeknek kifejezetten a grammatikai helyesség a célja. Larsen-Freeman és Anderson (2011) a folyékony beszédet célzó tevékenységek kapcsán is megjegyzik, hogy a tanár rögzítheti a hibákat, majd később visszatérhet rájuk például nyelvhelyességi gyakorlatok keretében.

7.1. A pragmatikai kudarcok

Úgy tűnhet, mintha a hibákkal, hibajavítással foglalkozó szakirodalom a grammatikai hibákra és a kiejtésre fókuszálna, de nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy a kommunikatív megközelítés kezdettől nagy súlyt fektetett a szituációnak és a beszédzándéknak megfelelő nyelvhasználatra. Ezért a nyelvtani hibák mellett szót kell ejtenünk a pragmatikai kudarcokról (*pragmatic failure*)² is, melyeknek Thomas (1983) két fő típusát különbözteti meg. A szociopragmatikai hiba a beszélőközösség nyelvhasználatát irányító szociokulturális elvárások megsértéséből fakad, pragmlingvisztikai hiba pedig akkor keletkezik, amikor a nyelvhasználó nem megfelelő nyelvi eszközöket alkalmaz beszédzándékának kifejezésére, így a beszédpartner félreérti azt.

² A magyar nyelvű szakirodalom több fogalmat is használ a *pragmatic failure* megfelelőjeként: pl. *kudarc*, *hiba*, *félresiklás*.

Thomas 1983-as tanulmányában megállapította, hogy a tankönyvek és tankönyvírók figyelmen kívül hagyják a pragmatikai kudarcok problémáját, amit részben azzal indokolt, hogy a pragmatikai leírás még nem érte el a grammatikai leírás szintjét (Thomas 1983: 97). Ebben az időben kezdtek a kutatók fokozottan érdeklődni az idegen nyelvi viselkedés pragmatikai aspektusai iránt, és azóta számos vizsgálat született, amelyek pragmatikai szempontból vizsgálják a kulturális eltéréseket (*cross-cultural pragmatics*), valamint a nyelvtanulók köztesnyelvi viselkedését (*interlanguage pragmatics*). Magától értetődővé vált az is, hogy a tananyagoknak és a nyelvtanároknak megfelelő figyelmet kell fordítaniuk a pragmatikai kompetencia fejlesztésére és a pragmatikai kudarcok kezelésére.

8. Feladatközpontú nyelvoktatás, feladatközpontú javítás

A kommunikatív nyelvoktatás hiányosságaira többen rámutattak már az 1980-as évektől kezdődően, aminek következtében új koncepciók, irányzatok alakultak ki. A posztkommunikatív szemlélet nem jelent radikális szembefordulást a kommunikatív nyelvoktatással, inkább annak továbbgondolása, továbbfejlesztése, ami – a bevált elemek megtartása mellett – hangsúlyeltolódással, új komponensek integrálásával jár együtt (Erdei 2002).

A feladatközpontú nyelvoktatás (*Task-Based Language Teaching*) értelmezhető a kommunikatív nyelvoktatás logikus továbbfejlődéseként (Richards–Rodgers 2014: 174), a kommunikatív nyelvtanítás megújítására tett kísérletként (Bárdos 2005: 184), a posztkommunikatív nyelvoktatás irányataként (Erdei 2002: 47). A kommunikatív nyelvoktatás elvei közül magának vallja például a valódi kommunikációt igénylő, értelmes feladatok elvégzésére irányuló tevékenységek fontosságát a nyelvtanulásban (Richards–Rodgers 2014: 174).

A feladatközpontú nyelvoktatás szakít a hagyományos PPP (*present-practice-production*) stratégiával, amelyben az anyag bemutatását a gyakorlás, majd a tanultak alkalmazása követi. Itt az oktatási folyamat központi egysége a feladat (*task*), sőt a tanterv lényegében csak feladatokat tartalmaz, ezért kulcsfontosságú a feladat jelentésének minél pontosabb definiálása. Edwards és Willis meghatározása szerint a feladat egy célorientált tevékenység, amelynek konkrét eredménye van (véleményalkotás, egy probléma megoldása, egy lista összeállítása stb.), több vagy akár az összes alapkészséget mozgósíthatja, és elvégzése közben a nyelvtanuló a jelentésre összpontosít, nem pedig a forma gyakorlására. A folyamatban helyet kap egy olyan szakasz is, amikor megengedett a nyelvi kód tudatosítása, a nyelvtani magyarázat és gyakorlás is, de az elsőség mindig magáé a feladaté (Edwards–Willis 2005: 3).

Az alábbiakban a Willis (1996) által javasolt feladatstruktúrát vizsgáljuk meg. Willis a feladatot három nagyobb szerkezeti egységre osztja fel, és ezeken belül lényegében szabályozza, hogy mikor és milyen módon kerülhet sor javításra. Mint a folyamat más tényezői, ez is a feladat fő céljának és megvalósításának szempontjai alá van rendelve.

A feladat első szakaszában (*pre-task*) a tanár segít megérteni a feladat témáját és célját, majd előkészíti a feladatot úgy, hogy új nyelvtani anyagot nem vezet be. A második szakasz a feladat végrehajtása (*task-cycle*), amely több részből áll. Először a nyelvtanulók dolgoznak, miközben azokkal a nyelvi eszközökkel fejezik ki magukat, amelyeknek a birtokában vannak. A tanár megfigyelői és segítői szerepéből adódóan bátorítja a diákokat, de nem javít – hacsak a diákok nem kérik erre. Ezután következik a tervezés, amikor a nyelvtanulók előkészítik az eredményekről való beszámolójukat. Ebben a fázisban a tanár segítséget nyújthat nekik, javaslatokat tehet a nyelvhasználattal kapcsolatban és korrigálhat. Írásbeli produkció esetén a diákok is javíthatják egymást. A beszámoló prezentálását a tanár irányítja, megjegyzéseket fűzhet a tartalomhoz, újrafogalmazhat mondatokat, de a nyílt hibajavítás nem támogatott. A második szakasz olyan hanganyag meghallgatásával zárul, amelyben a feladatot a célnyelvet folyékonyan beszélők végzik el, így lehetőség nyílik az összehasonlításra. A harmadik szakasz, amely

a formára összpontosít (*focus on form*), elemzésből és gyakorlásból áll. Az elemzés során a tanár ún. tudatosságnövelő feladatokat végeztet a megoldások alapján, amelyek részben (de nem kizárólag) a nyelvtani pontosságra irányulhatnak, majd ezt követi a szükség szerinti gyakorlás.

Ellis (2003) szerint a formára összpontosító fázisban explicit módon is lehet foglalkozni a nyelvtannal, és a hagyományos nyelvtani gyakorlófeladatokat is el tudja fogadni, míg mások elutasítják ezeket. Long (2009) a nyelvtanuló hibás mondatainak, megnyilatkozásainak átfogalmazását, átalakítását és szükség esetén a rövid nyelvtani magyarázatokat tartja hatékonynak (Larsen-Freeman–Anderson 2011).

9. Zárógondolatok

A tanulmány néhány jelentősebb nyelvoktatási módszert és megközelítést hasonlított össze abból a szempontból, hogy miként viszonyul a nyelvtanuló hibáihoz és a hibajavításhoz. Találkoztunk párhuzamokkal és jelentős eltérésekkel, elméleti szempontból alaposabban és kevésbé megtámogatott irányzatokkal, mai szemmel már abszurdnak tűnő és általunk is elfogadott gondolatokkal, de valamilyen módon és mértékben mindegyik hatással van napjaink módszertani dilemmáira és gyakorlatára.

A tárgyalt módszerek és megközelítések közül még az újabbak is évtizedekkel ezelőtt születtek, és több évtizedes már az a gondolat is, hogy túllépve a módszereken, a nyelvtanítás kontextusát figyelembe véve ajánlatos megtervezni a nyelvpedagógiai gyakorlatot (Kumaravadivelu 1994, Brown 2002). Függetlenül attól, hogy valaki elfogadja ezt az álláspontot, vagy elköteleződik bizonyos irányzatok mellett, ahhoz, hogy nyelvtanárként kialakítsa a saját meggyőződését és attitűdjét, hasznos az alapok és az előzmények ismerete.

Irodalom

- Bachman, Lyle F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press, Oxford.
- Bachman, Lyle F. – Palmer, Adrian S. 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford University Press, Oxford.
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdos Jenő 2005. *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdos Jenő 2019. A direkt módszer. In: Nádor Orsolya (szerk.): *Régebbi és újabb nyelvoktatási módszerek*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Bloomfield, Leonard 1942. *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Linguistic Society of America, Baltimore.
- Brown, H. Douglas 2002. English language teaching in the “post-method” era: Towards better diagnosis, treatment, and assessment. In: Richards, J.C. –Renandya W.A. (szerk.): *Methodology in language teaching*. Cambridge University Press, Cambridge. 9–18.
- Brumfit, Christopher 1981. Teaching the 'general' student. In: Johnson–Morrow (szerk.): *Communication in the Classroom*. Longman, Harlow.
- Brumfit, Christopher 1984. *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Canale, Michael 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards, J.C. – Schmidt R.W. (szerk.): *Language and Communication*. Longman, Harlow. 2–27.
- Canale, Michael – Swain, Merrill 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1: 1–47.
- Chomsky, Noam 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge.
- Corder, S. Pit 1967. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 5: 161–170.
- Corder, S. Pit 1971. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics* 9: 147–159.

- Corder, S. Pit 1974. Error Analysis. In: Allen J.P. – Corder S. P. (szerk.): *Techniques in Applied Linguistics*. Oxford University Press, Oxford.
- Edwards, C. – Willis, Jane 2005. *Teachers exploring Tasks in English Language Teaching*. Palgrave Macmillan, Hampshire.
- Erdei Gyula 2002. A posztkommunikatív idegennyelv-oktatáshoz. In: Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.): *Nyelvpedagógia*. Iskolakultúra-könyvek 12. Iskolakultúra, Pécs. 47–52.
- Ellis, Rod 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Fries, Charles C. 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Hymes, Dell 1972. On communicative competence. In: Pride, J. B. – Holmes, J. (szerk.): *Sociolinguistics*. Penguin, Harmondsworth. 269-93.
- Johnson, Keith – Morrow, Keith (szerk.) 1981. *Communication in the Classroom*. Longman, Harlow.
- Kovács Gábor 2014. Idegennyelv-elsajátítás. In: *Pszicholingvisztika 1*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 593–674.
- Krashen, Stephen 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon, Oxford.
- Krashen, Stephen 1985. *The Input Hypothesis: Issues and implications*. Longman, London.
- Krashen, Stephen 1994. The pleasure hypothesis. In: Alatis, J. (szerk.): *Georgetown Round Table on Languages and Linguistics*. Georgetown University Press, Washington DC. 299-322.
- Krashen, Stephen 1996. Az angol mint idegen nyelv oktatásának néhány alapelve. *Modern Nyelvoktatás 2/4*: 31–37.
- Kumaravadivelu, Bala 1994. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly 28*: 27–48.
- Lado, Robert 1957. *Linguistics across Cultures*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Larsen-Freeman, Diane – Anderson, Marti 2011. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Third edition. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, Diane – Long, Michael H. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman, Harlow.
- Lennon, Paul 1991. Error. Some problems of definition, identification and distinction. *Applied Linguistics 12*: 180–196.
- Lennon, Paul 2008. Contrastive Analysis, Error Analysis, Interlanguage. In: Gramley, Stephen – Gramley, Vivian (szerk.): *Bielefeld Introduction to Applied Linguistics*. Aisthesis Verlag, Bielefeld.
- Long, Michael H. 2009. Methodological principles for language teaching. In: Long M. H. – Doughty, C. J. (szerk.): *The Handbook of Language Teaching*. Wiley-Blackwell, Malden. 373–394.
- Medgyes Péter 1995. *A kommunikatív nyelvoktatás*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Nádor Orsolya (szerk.) 2019. *Régebbi és újabb nyelvoktatási módszerek*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Nemser, William 1971. Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics 9*: 115–124.
- Richards, Jack C. – Rodgers, Theodore S. 2014. *Approches and Methods in Language Teaching*. Third edition. Cambridge University Press, Cambridge.
- Selinker, Larry 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics 10*: 209–231.
- Sweet, Henry 1899. *The Practical Study of Languages. A Guide for Teachers and Learners*. J. M. Dent & Co., London.
- Thomas, Jenny. 1983. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics 4*: 91–112.
- Van Ek, Jan A. 1977. *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Council of Europe.
- Wardhaugh, Ronald 1970. The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly 4/2*: 123–130.
- Willis, Jane. 1996. A flexible framework for task-based learning. In: J. Willis, J. – Willis, D. (szerk.): *Challenge and Change in Language Teaching*. Heinemann, Oxford. 52–62.

Bándli, Judit

Change in attitude towards language learners' errors in language teaching

Analysing and correcting language learners' errors is an important aspect of language teaching and an integral part of everyday practice in this field. The aim of this paper is to summarize how different language teaching methods, approaches, and associated theories relate to errors and error correction, and how the correction of language learners' errors has changed across these various methods and approaches. The paper examines the issue primarily from the perspective of language pedagogy, focusing on the most significant methods and approaches.