

Lakatos Zsuzsanna

Anyanyelvű tanár vagy nem anyanyelvű tanár?

Anyanyelvi beszélő.....	2
Az anyanyelvi beszélő egyben nyelvtanár?	2
Az anyanyelvi beszélő helyzete	2
Ki is az anyanyelvi beszélő?.....	3
Érdekes helyzetek az anyanyelvi beszélő témakörben	3
Zűrzavar az anyanyelviség definíciója körül	4
A tanítási szituáció	4
A tanítási folyamat	5
Anyanyelvi beszélő és a piac	5
Nyelvtanítási téveszmék	6
Pszedo anyanyelv, mechanizmusok és kultúra.....	6
Honnan ismerhető fel a pszedo-anyanyelvi beszélő?	7
A kiejtés.....	7
Az oktató csoport, annak nyelve(i), kultúrája.....	8
Az oktató képzettsége	8
Harmadik nyelv	9
Kultúraközvetítés	9
Az ideális tanár.....	9
Az anyanyelvi előnye a nyelv és kultúra területén	10
A nem anyanyelvű tanár.....	11
A nem anyanyelvi előnye.....	11
Javaslatok	12
A teendők:	12
Bibliográfia:	13

Anyanyelvi beszélő

Mindannyiunknak volt már alkalmunk egy nyelviskola hirdetésében azt olvasni kiemelt helyen, hogy tanárai anyanyelvűek. Ennek a reklámnak a sikere abban az előítéletben rejlik, hogy az anyanyelvű (tanár) mindig magasabbra értékelődik, mint a nem anyanyelvű egy nyelv tanítása szempontjából. Mennyiben helyes ez az értékítélet?

Az anyanyelvi beszélő egyben nyelvtanár?

Először is van egy tény, amelyet szintén mindnyájan ismerünk, s ez a fenti hiedelem hamisságát bizonyítja. Hány spanyol vízvezeték szerelő - minden, a szakmájának kijáró tiszteletet megadva, és feltételezve, hogy családfája a római hódítás előtti időkre vezethető vissza - képes elérni, hogy egy csoportnyi magyar megtanuljon spanyolul? Ugyanez történhet egy közgazdással, egy orvossal vagy egy mérnökkel. Mégis, miért ez a hiedelem?

Mint tudjuk, a nyelv kultúrába ágyazott és a közvetítők iránti magas műveltségi igényt a nyelvi reprodukció egy viszonylag magas szintjén többnyire adottnak vesszük. A kulturális kompetencia számos kategorizálással történő magyarázata között elfogadhatjuk a már hivatkozott Hammerly (1982) féle modellt, aki információs vagy ténykultúráról, viselkedési kultúráról és teljesítmény centrikus kultúráról beszél.

1. Az első azon világ tényeinek az ismerete – és benne a nyelvi is – amelyben az azt a nyelvet anyanyelvként beszélők élnek.
2. A viselkedéskultúrában a tényleges viselkedésen túlmenően („ahogy ott élnek”) benne vannak az ehhez kapcsolódó magatartásformák és értékítéletek is. A kulturális kompetenciának ez az aspektusa talán a legfontosabb, hiszen ez tartalmazza a társalgási sémákat, forgatókönyveket, szokványos frazeológiai kifejezéseket.
3. A harmadik kategória, a művészi teljesítmények világa, a kulturális termékek összessége. (bár Hammerly szerint ez a kategória ma már egyre kevésbé fontos az idegen nyelvek tanításában.)

Mi különbözteti meg ezeket a személyeket egy hivatásos nyelvtanártól? Kétségtelen, hogy ők mind birtokolják anyanyelvüket, annak irodalmi vagy köznapis változatát, amellyel minden, a hétköznapi életben előforduló kommunikációs szükségletüket ki tudják elégíteni. A nyelv-használatuk kifogástalan, amennyiben lehetővé teszi, hogy kapcsolatokat létesítsenek abban a társadalomban, amelyben élnek, hogy megértsék mások gondolatait és megértessék a magukéit, még akkor is, ha azok nagyon bonyolultak vagy absztrakciós szintjük igen magas.

Ákár helyes ez a feltételezés, akár sem, van még egy nagy csapda, márpedig az, hogy az idegen nyelvet tanuló személyiség nem semleges, ugyanis már alkalmazkodott egy kultúrához. Emiatt kellőképpen „beszükült”, elsődleges akkulturációja szokásokat, előítéleteket válthat ki belőle, amelyek akadályozhatják egy másik kultúrába kötött második nyelv elsajátítását.

Az anyanyelvi beszélő helyzete

Az anyanyelvi nem anyanyelvi felosztás az alkalmazott nyelvészet egyik legkomplexebb és legkevésbé megfogható problémaköre. Egyre több kutató állítja teljes komolysággal, hogy anyanyelvi, ill. nem anyanyelvi beszélő nem is létezik. Rampton (1990) például egyenesen azt a címet adja cikkének, hogy „Az „anyanyelvi beszélő” hitelét veszti”, míg Paikeday (1985) ennél is tovább megy, és könyvének címében gyászos komorsággal jelenti be, hogy „Az anyanyelvi beszélő halott!” Ferguson radikális véleményét így fogalmazza meg:

„Tulajdonképpen az anyanyelvi beszélő fogalmát és az anyanyelv köré szőtt misztériumot szép csöndben száműzni kellene a nyelvet övező szakmai mítoszok köréből.” (1982)
Újabb és újabb kifejezések születtek az „anyanyelvi nem anyanyelvi” kifejezések helyettesítésére, mint például a *többé, ill. kevésbé* (Edge 1988), vagy az *spanyol nyelvben járatos beszélő* (Paikeday 1985), *tapasztalt beszélő* és *a hovatartozás kérdése* (Rampton 1990), az *spanyol nyelvet használók beszédközössége* (Kachru 1985) és a többi. Ami közös bennük, az az, hogy nagy hangsúlyt kap a „MI”, szemben a „mi és ők” dichotómiával. Baj viszont, hogy ezek a hangzatos elnevezések éppen annyira diszkriminatívak, mint az idő szaggatta anyanyelvi nem anyanyelvi beszélő elnevezés (Medgyes 1992).

Ki is az anyanyelvi beszélő?

Megkísérlem tehát meghatározni, mit értünk anyanyelvi beszélőn. Először is összefoglalom az oly gyakran idézett definíciók (Stern 1983, Crystal 1985, Richards és társai 1985, Davies 1991) főbb jegyeit. Ezek szerint, például, anyanyelvi beszélőnek tekintendő az a személy, aki

1. spanyol nyelvű országban született és vagy
2. gyerekkorában tanult meg spanyolul, spanyolul beszélő családban vagy környezetben
1. a spanyol az első nyelve
3. anyanyelvi szinten beszéli a nyelvet
4. képes spanyol nyelven folyékonyan és spontán módon társalogni
5. kreatív módon használja az spanyol nyelvet
6. megbízható intuícióval képes különbséget tenni a helyes és helytelen spanyol nyelvi formák között.

Érdekes helyzetek az anyanyelvi beszélő témakörben

Ezek persze mind meglehetősen ködös és következtetlen feltételek. Hadd soroljak fel néhány főbb kifogást velük szemben.

1. Nem egy gyerek megszületése után szüleivel együtt elköltözik egy másik, nem spanyol nyelvű országba, így nem spanyolul tanul meg, hanem az új közösség nyelvén.
2. Még azok is, akik gyerekkorukban megtanultak spanyolul, részben vagy teljesen elveszíthetik spanyol nyelvtudásukat, azután, hogy egy nem spanyol nyelvű országba költöztek. Ha mindkét szülő spanyolul beszél a gyerekekkel, akkor egyértelmű a helyzet. De mi van akkor, ha az egyik szülő nem spanyol anyanyelvi beszélő és a saját anyanyelvén beszél gyermekével? Ez esetben a gyermek nagy valószínűséggel kétnyelvű lesz. De vajon melyik számít majd anya-, illetve első nyelvének e kettő közül? Lehet valaki egyszerre két nyelven anyanyelvi beszélő?
3. Vajon minek számít az a nyolc éves Jüan nevű kisfiú, akinek az apja mexikói, az anyja norvég, de aki ugyanakkor családjával öt éve Ausztráliában él? Jüan otthon egyszerre két nyelvet használ, miközben megtanult spanyolul is. Vajon az ő esetében a három nyelv közül melyik számít domináns nyelvnek: a két otthon használt nyelv, vagy a helybeli közösség nyelve?

Zűrzavar az anyanyelviség definíciója körül

Hogyan definiálhatjuk a *native language-t* az *anyanyelvhez*, az *első nyelvhez*, az *L1-hez*, az *otthon használt és a domináns nyelvhez* képest, hogy a *második nyelv* és *idegen nyelv* elnevezéseket ne is említsem? Azt hiszem, e téren meglehetősen zűrzavar uralkodik.

Hasonló a helyzet az spanyol nyelvtudás, spanyol nyelvi jártasság, spanyol nyelvi kompetencia és spanyol nyelvi készségek kifejezésekkel.² A *szinte anyanyelvi kompetencia* kifejezés jól tükrözi a kutatók bizonytalanságát.

Melyik is az igazi spanyol nyelv? Amit Spanyolországban beszélnek? Amit Mexikóban vagy Argentínában vagy Chilében beszélnek?

Ugyanilyen alapon nem különíthető el a folyékony és spontán anyanyelvi nyelvhasználat a nem anyanyelvitől sem. Bizonyos diskurzustípusoknál, mint amilyen a kreatív beszéd vagy írás, például az anyanyelvi beszélők a nem anyanyelviéknél valószínűleg gyakrabban akadnak meg a beszédben, vagy írásban, hogy megkeressék a megfelelő kifejezést vagy szerkezetet. Ugyanakkor egy kezdő nyelvtanuló is képes lehet arra, hogy egyszerű szerkezeteket anyanyelvi szinten, úgyszólván automatikusan használjon.

„Ha problémád van, legjobban teszed, ha anyanyelvi beszélőhöz fordulsz” tartja a fáma. Igen ám, de milyen anyanyelvi beszélőhöz? Nyelvileg naiv vagy éppen kifinomult tudással rendelkező emberhez (Crystal in Paikeday 1985)? Sajnos gyakran tapasztaljuk, hogy még a legmagasabban képzett anyanyelvi beszélő intuíciói és ítéletei sem mindig megbízhatóak. Mi több, az anyanyelvi beszélők egymással is csak ritkán értenek egyet. (7.4 fejezet) ! Ha jobban belegondolunk, az említett problémák ennél még sokkal többretegű és finomabb kérdéseket is felvetnek.

A tanítási szituáció

Bonyolult helyzet tud kialakulni, ha áttekintjük (ha csak részlegesen is) a tanár, diák, nyelvek, kultúrák, tanulócsoport homogenitás relációkat.

Tanár – diák - kultúrkör reláció:

tanár (1. kultúrkör)	tananyag 1	diák (1. kultúrkör)
tanár (1. kultúrkör)	tananyag 2	diák (2. kultúrkör)
tanár (1. kultúrkör)	tananyag 2,3,4	diák (2,3,4 kultúrkör)
tanár (2. kultúrkör)	tananyag 1?	diák (1. kultúrkör)
tanár (2. kultúrkör)	tananyag 2,3,4?	diák (1,3,4 kultúrkör)

Anyanyelv-környezet-homogenitás reláció:

anyanyelvi	idegen ország	nyelvben homogén csoport
		nyelvben inhomogén csoport
nem anyanyelvi	saját ország	nyelvben homogén csoport
		nyelvben inhomogén csoport
	idegen ország	nyelvben homogén csoport
		nyelvben inhomogén csoport

Anyanyelv-idegen nyelv reláció tanárnál és diáknál:

tanár	tud más nyelvet	
	nem tud más nyelvet	
diák	tud más nyelvet	

	nem tud más nyelvet	
diák	nyelvtanilag közel áll	
	nyelvtanilag nem áll közel (nyelvtani problémák)	
diák	hangtanilag közel áll	
	hangtanilag nem áll közel (fonetikai problémák)	

A tanítási folyamat

De ahhoz, hogy valaki képes legyen egy nyelvet tanítani, nem elég, hogy a nyelvet használni tudja. Például legalább minimális ismeretekkel rendelkeznie kell arról a folyamatról is, amelyet egy idegen nyelv elsajátítási folyamata jelent. És ez nagyon eltérő attól a folyamattól, ahogyan egy gyerek tanul meg beszélni az anyanyelvén.

Teljesen kezd divatjamúlt lenni az a képlet, hogy van az anyanyelvű beszélő, aki ráadásul nem is beszél idegen nyelvet, ergo saját tapasztalata nincs is egy idegen nyelv elsajátításáról és ő akarja megtanítani a többieket a saját nyelvére, ami neki anyanyelv, azaz egészen másképp sajátította el, mint ahogyan a tanulói fogják azt, mint idegen nyelvet.

A nyelv, mint társadalmi termék, rákényszerít az egyénre egyfajta világlátást, kultúrát, amelyet a társadalom, amelyben ez az egyén él, magáénak vall, és ami világosan megmutatkozik olyan egymástól nagyon különböző jelenségekben, mint a fonémák száma, a megszólítási fonnák, vagy egy absztrakt fogalom megnevezésére szolgáló szó megléte vagy hiánya.

Egy idegen nyelv megtanulása nagymértékben feltételezi, hogy ezt a "nyelvi fűzöt", melyet az anyanyelvünk szab ránk, le tudjuk fejteni magunkról. Azaz észre kell vennünk, hogy a nap 24 óráját más módon is lehet szakaszolni, hogy az a rokonsági fok, amelyet a spanyol a "tío"¹ szóval jelöl, annyira irreleváns, hogy azt más nyelven ki sem lehet fejteni, vagy, hogy a hold² hímzemű is lehet - annak összes következményével az őt felhevültén imádó szerelmes szempontjából.

Vegyük észre, hogy a folyamatok ugyanolyan fontosak, mint a formák (nemcsak a formákat kívánjuk imitálni, hanem az egész kommunikációs folyamatot – minden anyanyelvi beszélő az adott nyelvre jellemző „forgatókönyv” szerint kommunikál, és ez nem feltétlenül azonos a célnyelvével: azt is el kell sajátítani).

Anyanyelvi beszélő és a piac

Ha a piaci törvényeket követjük, annak az lesz az eredménye, hogy ugyanaz a személy más-más mércével méretik meg és értéke is más lesz, a mércék különbözősége miatt. Vagyis, a szóban forgó személynek nagyobb presztízse lehet, és több lehetősége adódhat olyan szakmai téren, ahol kevésbé felkészült. Például: egy spanyol, aki spanyoltanár Spanyolországban, meglehet, hogy nehezen tud elhelyezkedni, mint spanyoltanár, tekintve, hogy az anyanyelvűekkel versenyez (akik sokszor nem rendelkeznek képesítéssel).

Külföldön, mint spanyoltanár, több lehetőséghez juthat, és bizonyára nagyobb a presztízse, mivel egyszerre (és hirtelen) két erénye is támad: nyelvtenár és anyanyelvű (és még még

¹ tío, -a = eredeti jelentése: nagybácsi, nagynéni, a mai spanyolországi beszélt nyelv azonban pusztán kollokvialis megszólításként használja, egyetlen terminussal valóban bármilyen nyelven visszaadhatatlan módon

² " hold = la luna

mindig ugyanarról a személyről van szó!). Bár a képzettsége nem erre szól (és valójában megfelelőbb ahhoz, hogy mint spanyoltanár dolgozzon, könnyében fog munkához jutni, mint spanyoltanár.

Pedig , ha belegondolunk, rossz az a képlet, hogy van az anyanyelvű beszélő, aki ráadásul nem is beszél idegen nyelvet, ergo saját tapasztalata nincs is egy idegen nyelv elsajátításáról és ő akarja megtanítani a többieket a saját nyelvére, ami neki anyanyelv, azaz egészen másképp sajátította el, mint ahogyan a tanulói fogják azt, mint idegen nyelvet.

Nyelvtanítási téveszmék

Másrészt, az az anyanyelvű, aki saját nyelvét otthon tanítja, gyakran afféle "szerencsefia" mások szemében: hiszen csak beszélnie kell tudni ezt a nyelvet, és ez olyasmi, amit mindenki öntudatlanul, zseni gyermekkorában megtanult, minden erőfeszítés nélkül. Ehhez semmiféle képzés megszerzése nem kell, mondják, és innen ered az a presztízshiány, amiben ez a munka gyakran szenved. Ennek az általános téveszmének hamisságát nagyon jól ismerjük mindannyian, akik valaha is adtunk órát anyanyelvünkből külföldiek számára, és még inkább, ha ez akkor történt, amikor velem, aki a filológiai kar spanyol szakáról frissen kikerülve kerültem ebbe a helyzetbe. (Es ez a végzettség elvileg a legalkalmasabb elméleti háttér annak megoldásához.)

A modern nyelvoktatás alapvetően tanuló centrikus, de ezen belül is különféle stratégiák vannak megfogalmazva:

1. Kultúraközpontú nyelvoktatás
2. Beszédközpontú nyelvoktatás
3. Élményközpontú nyelvoktatás
4. Kommunikáció központú nyelvoktatás
5. Feladatközpontú nyelvoktatás
6. Személyiségközpontú nyelvoktatás
- 7.

Anyanyelvű legyen a talpán, aki mindezeket a feladatokat megoldja úgy, hogy „csak” az anyanyelv és kultúrája tudására támaszkodhat.

Pszedo anyanyelv, mechanizmusok és kultúra

Ahhoz, hogy spanyolt tanítsunk külföldieknek, képesnek kell lennünk érzékelni azokat az árnyalatokat, amelyek egyes szavak jelentése felmutathat más nyelveken. "Home" és "hogar" különböző kontextusban egészen eltérő jelentéssel bírhatnak, a szótárak minden megfeleltetési erőfeszítése ellenére, mivel mindenkor eltérő konnotáció társulhat a szóhoz spanyolul és spanyolul. Ha nem vagyunk tudatában annak, hogy ezek az eltérések létezhetnek, az félreértéseket okozhat, amelyek nagyban megnehezítik a kommunikációt, lévén, hogy amikor egy idegen nyelvet beszélünk, valójában ezzel mindenkor egy más kultúrában mártózzunk meg, amely számunkra sok ismeretlen elemet hordoz.

Tehát egy idegen nyelvnek és azoknak a mechanizmusoknak az ismerete, amelyek annak elsajátításakor működésbe lépnek, kétségkívül megkönnyítik a tanár dolgát, amikor az anyanyelvét, mint idegen nyelvet tanítja. Természetesen a célnyelvet ismerni kell, de olyan

ismeretére van szükség, amely azokra a problémákra irányul, amelyekkel a külföldi tanuló szembesül, amikor megkísérli elsajátítani. És ezek a tanuló anyanyelvével is szoros összefüggésben vannak.

Honnan ismerhető fel a pseudo-anyanyelvi beszélő?

1. Leggyakrabban és legkönnyebben a kiejtésükről, vagyis Kachru (1982) kifejezésével élve, a „kiejtési sorompójukról” ismerhetők fel.
2. Az átlagnál gyakrabban vagy ritkábban használnak idiomatikus kifejezéseket. Néhány pseudo-anyanyelvi beszélő, tudatosan, vagy nem tudatosan, szívesebben használ jelöletlen formákat, tartózkodik a köznyelvi fordulatoktól, az utalásoktól, még inkább a szleng kifejezésektől, míg mások túlságosan is sok idiomatikus kifejezést használnak, talán hogy ne hallatszanak olyan sótlannak.
3. Hiányos a fogalmi ismereteinek az a része, amelyet a gyermek a nyelvtanulás legfogékonyabb időszakban sajátít el (játékok, mesék, gyermekdalok, a környezet, iskolai alaptantárgyak, stb.).
4. Kevésbé hatásosan használja az ismétlést, ül. a közönséges fordulatokat. A pseudo beszélőnek kommunikációs helyzetekben nem az a gondja, hogy nem érti a mondanivalót, az „üzenetet”, hiszen gyakran nincs is szó információcseréről, hanem hogy nem ismeri a beszélgetés rituáléját (Davies 1991). A pseudo-anyanyelvi beszélők nyelvhasználatában a tranzakcionális és az interakcionális nyelvhasználat aránya az előbbi javára tolódik el (Brown and Yule 1983).

Példa

A nem anyanyelvi beszélők, a pseudo-anyanyelvi beszélőkkel együtt általában tárgyyszerűbbek, és a minimálisra csökkentik a mindennapi beszélgetésre jellemző fecsegést. Rendszerint udvariatlanul kurta, lényegre törő párbeszédet folytatnak, amit az anyanyelvi beszélő gyakran faragatlanságnak, sőt ellenséges fordulatnak értelmez.

Általában kevésbé van tisztában a kontextussal. Ez bizonyos helyzetekben ismeret hiányban, esetleg regiszterbeli elcsúszásban juthat kifejezésre, amely nehezíti a társas érintkezést. Természetesen a kontextus iránti érzéketlenség igen gyakran a nyelvi kultúrák hiányos ismeretéből fakad.

A kiejtés

Meg lehet-e tanulni egyáltalán (megközelítően) tökéletes kiejtéssel beszélni bármilyen nyelven? Ha valakinek ez mindennél fontosabb, akkor bizonyára, de ha tényleg ez lenne legfőbb célunk, óhatatlanul felmerül a kérdés, hogy melyik nyelvjárás vagy nyelvváltozat kiejtésének elsajátítására áhítózunk. Szerintem, ha jól beszélünk egy idegen nyelvet, ahhoz az is hozzátartozik, hogy frusztráció, türelmetlenség és előítéletek nélkül végighallgatunk valakit, akinek (egyáltalán nem) tökéletes a kiejtése. Nem csak saját tökéletlen kiejtésünket kell elfogadnunk, hanem másokét is. Más oldalról viszont törekednünk kell rá. Mik az elemei?

1. A szavak helyes kiejtése
2. A megfelelő szóhangsúly.
3. A mondat intonációja: fontos a megfelelő szavak hangsúlyozása, a hanglejtés és tulajdonképpen a ritmus is. A megfelelő szavak hangsúlyozása nem olyan nehéz, hiszen a legfontosabb szavakat hangsúlyozzuk egy mondatban (azaz nem a névmásokat, elöljárószókat, stb.). Az intonáció és a ritmus már több gondot okozhat, és sokszor megfoghatatlannak tűnik a nyelvtanulók számára.

Az oktatandó csoport, annak nyelve(i), kultúrája

Az a nyelvi és kulturális kontextus, amely egy japán tanuló számára kiindulási alap a spanyol nyelv tanulásakor, egészen más, mint ha tanulónk például arab. És megint egészen más, ha egy portugál kezd spanyolul tanulni, vagy egy német vagy egy orosz, és sokszor mások a nehézségek, amelyeket számukra a spanyol nyelv rejt magában. Ha a csoport minden tagja azonos eredetű, könnyebb felismerni a nehézségeket és rájuk összpontosítani a figyelmet, mintha különböző anyanyelvűek kerülnek össze. Vagy más a helyzete annak a csoportnak, ahol az első idegen nyelv elsajátítása folyik, és ahol a sokadiké. Sokat jelent, hogy milyen oktatásban részesültek korábban, hozzászoktak-e a nyelvtan tanulásához anyanyelvükön, nyitottak-e vagy sem nem hagyományos oktatási módszerek iránt.

Még bonyolultabb a helyzet, ha figyelembe vesszük az oktatandó csoport kultúráját, korát, nyelvi szintjét:

diák kulturális állapota	ismerős kultúra	
	ismeretlen kultúra	
Diák iskolázottsága	alapfok	
	középfok	
	felsőfok	
cél (oktatási szint)	alapfok	szempont: KER normatíva
	középfok	
	felsőfok	
	egyéb	gyerek óvoda
		gyerek iskola előkészítő
		családanya idegenben

Továbbá a tananyagot, célokat:

tananyag	csak nyelv	
	csak nyelv bővítve szaknyelvvvel	
	nyelv+kultúra	
	nyelv+viselkedés+kultúra	
	nyelv+viselkedés+rendészet+kultúra	

Speciális tananyag	szaknyelvek	jog
		agrár
		orvosi
		műszaki
	tolmács, fordító	

Érdekesség például, hogy a tolmácsolás minimum két nyelven folyik, így az anyanyelv-anyanyelv kombináció eleve nem is létezik.

Az oktató képzettsége

Mіндеzek közül a tényezők közül, úgy véljük, a meghatározó elem a siker szempontjából (vagyis, hogy a tanuló képes legyen anyanyelvén kívül más nyelvet érteni és azon mondanóját közölni) nem az, hogy a tanár anyanyelvű-e, hanem hogy megfelelően képzett-e

egy nyelv mint idegen nyelv oktatására - bármely nyelv legyen is az. Mi az, ami még a legutóbbi időkig is pótolta az intézményesített képzést a spanyol mint idegen nyelv tanítására? Az "iskola", a gyakorlati tapasztalat, amelyet a külföldieket oktató spanyolok az órákon szereztek. Mit tanított nekik ez az iskola? És ki tanította őket? A tanulók tanították, akik eltérő módon szemlélték a célnyelvet, és akiknek a tanulási folyamata is különbözött az övéktől.

És itt újra személyes tapasztalatokra szeretnénk hivatkozni. Sohasem fogom elfelejteni az első napot, amikor egy külföldi csoporttal találtam szemben magam, friss diplomával a zsebemben. A felszólító módot kellett elmagyaráznom, és minden simán ment, míg az osztály "mindentudókája" - aki egyébként mindig minden csoportban megtalálható - megkérdezte, hogy hogyan tiltunk. Amikor rémülten ismertem fel, hogy csak olyan példákat tudok mondani, amelyek Kötőmód Jelen Időben³ vannak, azt mondtam nekik, hogy ez túl sok lenne egy órára és majd a következő órán vesszük. Hogy is juthatott volna addig eszembe, hogy valami, amit naponta kimondtam, problémát jelenthet, amikor meg kell tanítanom? Ettől az első vészjelzéstől kezdve, az órákra való készülés során mindenfajta problémám támadt. Hogyan tanítsam meg a Kötőmódot valakinek, akinek az anyanyelvén nem létezik ez a fogalom? És a lista nagyon hosszú, ahogy azt mindnyájan tudjuk.

Harmadik nyelv

Természetesen az a kérdés is teljes joggal merül fel, hogy egy "nyelvtanár" milyen mértékben képes tanítani bármelyik, általa ismert nyelvet. Az a tény, hogy egy bizonyos nyelv tanára és beszél még más nyelveket is, képessé teszi, hogy azokat mind tanítsa is? Attól függ, hogyan tanulta meg az egyes nyelveket, milyen céllal, stb.

Kultúraközvetítés

Ha csak azt vesszük figyelembe, hogy a tanár - ha nem anyanyelvű - mint tanulási modell⁴ szolgál, a válasz igen. De ha "kultúraközvetítő" szerepét tekintjük, amely kultúrának a szóban forgó nyelv nyelvi megjelenítési formája, akkor látjuk, hogy többre van szükség: mindenféle ismeretek egész sorára (pragmatikai, történelmi, társadalmi stb. ismeretek), és arra az apróságra, hogy jó tanárnak kell lennie. (Én magam, aki az 1994/95-ös tanévet Madridban töltöttem, pusztán amiatt, hogy egy viszonylag hosszú időt - egy évet - töltöttem el folyamatosan Spanyolországban, e tekintetben mérhetetlenül sokban gazdagítottam azt a tapasztalatot, amelyet a tanítványaimnak átadhatok.)

Az ideális tanár

Összefoglalva arra irányuló erőfeszítéseinket, hogy megalkossuk az ideális tanár definícióját, arra jöttünk rá, hogy valahányszor egy vagy néhány kritériumot igyekeztünk előtérbe

³ A spanyol a tiltást a Kötőmód Jelen Idejével fejezi ki. Módszertanilag a mai napig vitatéma, hogy a Kötőmódot milyen nehézségi fokú ismeretek minősítjük és az ismeretek milyen elért szintjén vezessük be. Mivel a felszólítás a tanórán kezdettől fogva jelen van, ez nehezíti a fokozatosság pontos megállapítását.

⁴ Vagyis, mint olyan valaki, aki már megélte a tanulási folyamatai különböző szakaszait, azokat sikeresen végigjárta, ilymódon tehát meggyőző erejű bizonyítéka annak, hogy a nehézségeket le lehet küzdeni és egyben modell is arra, hogy hogyan lehet leküzdeni őket.

helyezni, eltérő eredményre jutottunk. Ugyanez történik, ha túl sok szempontot akarunk figyelembe venni és túl tág szemszögből nézzük a kérdést. Például ezeket a követelményeket állítottuk fel:

- legyen spanyol szakos, filológiai karon szerzett egyetemi diplomája
- legyen pedagógiai képzettsége
- beszéljen tökéletesen / nagyon jól / anyanyelvi szinten spanyolul
- legyen módszertani képzettsége
- legyen alapos ismerője / képviselője egy spanyolajkú kultúrának
- beszélje a tanulók anyanyelvét
- ismerje a tanulók kultúráját, képzettségüket, tanulási szokásaikat, stb.

Ha azt mondjuk, hogy mindezen feltételnek meg kell felelni, akkor a magyar diákjaim számára az ideális tanár én vagyok. Vagyis abban a kontextusban én jobb tanár vagyok, mint Antonio. Ha ez túlzás is, az viszont tény, hogy a magyar tanulók anyanyelvét Antonio nem beszéli, és kultúrájukat sem ismeri. Azonban Zsuzsanna nem anyanyelvű és nem ismeri annyira Spanyolország kultúráját mint Antonio. Természetesen ezen a téren a legtöbb ismerettel egy anyanyelvű rendelkezik. Sőt: ő maga a kultúra. (De: annak melyik szelete?)

Mindegyik esetben vannak hiányosságok és abból eredő specifikus problémák. Mégis, világosnak tűnik, hogy a legproblematisabb kérdések a célnyelv birtoklásának a foka és a kultúra ismeretének a mélysége köré gyűjthetők.

Az anyanyelvi előnye a nyelv és kultúra területén

A nyelv és a kultúra terén az anyanyelvű "nyer". Egy nem anyanyelvű (tanár) mindig "vesztesnek" fogja érezni magát az anyanyelvűvel szemben ezeken a területeken. Ebben az anyanyelvű ismeretei utolérhetetlenek. Hiszen egy tanár számára mindig előny az, ha minél többet tud tantárgyáról. Mégis újra felmerül a kérdés: akkor egyben jobban is közvetíti az általa birtokolt ismereteket? Aztán - követve eredeti felvetésünket, hogy az ideálist a valóssal vessük össze, pontosabban, hogy feltevéseinket szembesítsük a tapasztalattal - világos az is, hogy én nem vagyok jobb tanár mint Antonio, csak mert beszélem a tanítványaim anyanyelvét és ugyanannak a kultúrának vagyok tagja, amelynek ők. Azt sem hisszük, hogy egy anyanyelvű személy jobb tanár mint a nem anyanyelvű, pusztán azért, mert amit tanít, az az anyanyelve (diákjainak azonban idegen nyelv).

Valójában - és most felfedjük a titkunkat - mind a ketten kiváló spanyoltanárok vagyunk... És amióta megismertük egymást és elkezdtük tapasztalatainkat kicserélni, kételyeinket megosztani és együtt gondolkodni a spanyol mint idegen nyelv tanításáról, azóta egy kicsit még jobbnak tartjuk magunkat... Mert - újra komolyra fordítva a szót - meg vagyunk győződve arról, hogy az együttműködés mindkettőnket gazdagított és gazdagítani fog a jövőben is.

A nem anyanyelvű tanár

Elsősorban: létezőnk. Sőt, több esetben sokkal többen vagyunk, mint az anyanyelvűek. Sajnos nem találtunk hiteles adatokat a spanyoltanárok számára vonatkozóan, de ha pl. az spanyol tanárookra gondolunk, teljesen világos a példa.⁵

Másodsorban: Davies (1991, 2003), aki sokat foglalkozott az "anyanyelvi" identitással, úgy fogalmazta meg fő kérdés, hogy a második (tanult) nyelv (L2) válhat anyanyelvvé a célnyelven. Arra a következtetésre jutott, hogy az L2 tanulók válhatnak anyanyelvűvé a célnyelven, és mesterei lehetnek az intuíciónak, a nyelvtannak, a spontaneitásnak, a kreativitásnak, a hétköznapi gyakorlatban, a nyelv „tolmácsolási minősége” lehet olyan, mint a születet anyanyelvűnek.

Harmadsorban: nem beszélnek rólunk. Miért? Több okból. Mert a téma elég kényes, tekintve hogy sok személyes és szakmai érzékenységet érint. És azért is, mert az új módszertani irányzatok "tanuló központúak". Amit nagyon helyeslünk magunk is. Mégis, nem tudunk lemondani arról a meggyőződésünkről, hogy érdemes figyelmet szentelni a másik személynek is, aki jelen van a tanteremben - a tanárnak. Másrészt arról is meg vagyunk győződve, hogy a jó tanárok mindig „diák-centrikusak” voltak. Mi több, miközben az előadásunkat készítettük, rájöttünk, hogy amikor tanárokról beszélünk, ezt a tényezőt magától értetődőnek tekintjük...
S végül: egyformák vagyunk vajon mind széles e világon? Természetesen nem. Mint ahogy az összes anyanyelvű tanár sem egyforma. Mégis alkalmasnak és indokoltnak tartjuk, hogy megkeressük azt a közös nevezőt, ami igenis választóvonalat húz anyanyelvűek és nem anyanyelvűek között. Ebből adódóan pedig vannak közös nehézségeink. Amire itt kísérletet teszünk, az az, hogy elmondjuk ezeket a nehézségeket és végül néhány ötletet vessünk fel, amelyek enyhíthetnék ezeket a nehézségeket.

Mint befejezés, és a témának egy tágabb megvitatásához kiindulópont, álljon itt a kulcspontok és problémák összegzése, amelyekkel a nem anyanyelvű tanár szembesülhet. Az anyanyelvűekhez képest alacsonyabb fokú nyelvi és kulturális ismeretek, és ennek következményeként egy lehetséges kisebbségi érzés velük szemben; ebből eredően állandó szerepjátszási kényszer, mert a természetes az lenne, hogy a közös nyelvet használja (például az anyanyelvét, ha az azonos a csoportéval) a célnyelv helyett; ebből eredően feszültség keletkezik a helyzet mesterkéltége és a természetes kommunikációs helyzetek megteremtésére való törekvés között; nem-nyelvi környezetben a pedagógiai helyzet megköveteli az alkalmazott módszer differenciálását, mivel a nyelvi környezet hiánya közös a tanuló és a tanár számára; mindez meghatározza a nyelvtanár magárahagyatottság érzését, mivel a tanuló mint kiapadhatatlan és megfellebezhetetlen forrásra tekint rá mind nyelvi mind kulturális kérdésekben (és ez így van az anyanyelvű és a nem anyanyelvű tanárral egyaránt).

A nem anyanyelvi előnye

A helyzet persze nem teljesen negatív. Kétségtelen, hogy a nem anyanyelvű tanár is bír előnyökkel. Nyelvi tudásának "hiányosságait" ellensúlyozza, hogy tanulási modellt nyújthat a tanuló számára. Ráadásul szemszöge egybeesik a tanulóéval: "kívülről" látja és láttatja a nyelvet, és ugyanígy van ez a kultúrával is, tehát az az információ amit nyújt, mindig összehasonlítható jellegű. Mindezek következményeként tudja, hogy a tanulók milyen hibákat követhetnek el és megkísérelheti, hogy elébük menjen, olyan magyarázatot nyújtva, amely a

⁵ Medgyes 1994.

tanulók nyelvi logikájával összhangban van, mivel ő maga is örök tanulója a nyelvnek. így tehát magárahagyatottságát csökkenti az azonosulás a tanítványaival. Kétségtelen, hogy a nyelvi környezet hiánya a legnehezebben orvosolható probléma, de enyhíti és valamennyiben kompenzálja, hogy mindent, ami csak az illető nyelven a kezei közé kerül, képes tananyagként vagy segédeszközként felhasználni.

A nem anyanyelvű tanár előnyeit Medgyes (1994) írta le hat pozitív jellemzővel:

1. modell a jól tanuló diákoknak,
2. hatékonyan tudják tanítani a nyelvi stratégiákat,
3. több információt képesek biztosítani a nyelvről a diákoknak,
4. értik a diákok tanulási nehézségeit és igényeit,
5. képesek előre látni a nyelvi nehézségeket, és
6. ki tudják használni a tanulók anyanyelve nyújtotta előnyöket.

Majd Medgyes kifejti, hogy ha a nyelvi "hiányosságokat", a nem anyanyelvű tanárok orvosolták, akkor a szakmai siker eléréséhez anyanyelvi és nem anyanyelvi angol nyelvű tanárok esélye egyenlő lesz.

Javaslatok

Most pedig néhány javaslatot sorolunk fel, amelyek, véleményünk szerint, segíthetik az előzőekben felsorolt problémák megoldását:

1. Megkülönböztetni a módszertanban a spanyol mint második nyelv és a spanyol mint idegen nyelv tanítását (például amikor a szintmeghatározás! órászámmal történik, hiszen 100 óra Spanyolországban nem egyenlő 100 órával nem nyelvi környezetben).
2. Olyan képzési formákat létrehozni, ahol az anyanyelvű és a nem anyanyelvű tanárok együtt vannak:
 - a külföldiek Spanyolországban spanyolokkal együtt,
 - a spanyolok külföldön külföldiekkel együtt, módszertani kurzusokon (ez saját tapasztalatot is nyújt kultúra közti kommunikációban: az anyanyelvű kommunikál nem anyanyelvű kollégáival).
3. Pedagógiai képzést nyújtani a leendő nyelvtanároknak.
4. Az anyanyelvű spanyoltanárok képzésébe egy idegen nyelv tanulását felvenni.
5. Együttműködés gyakorló anyanyelvű és nem anyanyelvű spanyoltanárok között, amire ezúttal is szerettünk volna példát nyújtani.

Természetesen sok más szempont is van, amelyeket érdemes lenne megvizsgálni, mint például az anyanyelvű tanár helyzete külföldön, vagy a nem anyanyelvűé, aki Spanyolországban tanít (amire buzó kutatásaink ellenére sem találtunk élő példát).

A teendők:

1. A nyelvtanulás mint egész életen át tartó tevékenység elérhetővé tétele valamennyi polgár számára – ebbe a körbe a nyelvoktatással kapcsolatos tevékenységek tartoznak az oktatás minden szintjén (óvoda, általános iskola, középiskola, egyetemi/főiskolai oktatás, felnőttoktatás);
2. A nyelvoktatás minőségének javítása az oktatás minden szintjén – ide tartozik a „nyelvbarát” iskolák létrehozása, a nyelvtanárok képzése, más tárgyak idegen nyelven történő oktatása és az idegen nyelvi készségek mérése;

- | |
|---|
| <p>3. A „nyelvbarát” európai környezet kialakítása – ennek módja a nyelvi sokféleség felkarolása, a nyelvi sokszínűséget támogató közösségek kiépítése és a nyelvtanulás megkönnyítése (pl. azáltal, hogy a nyelvtanulást szolgáló létesítményeket elérhetőbbé teszik a nyelvtanulás iránt érdeklődők számára).</p> |
|---|

Mindazonáltal a hely és az idő szűke nem teszik lehetővé, hogy mindegyikükre kitérjünk, de reméljük, hogy az itt felvetett gondolatok arra szolgálnak, hogy további gondolatokat ébresszenek mindannyiunkban, akik ezzel a szép feladattal foglalkozunk. Biztosak vagyunk benne, hogy a továbbgondolkodás értékes gyümölcsöket fog teremni.

Bibliográfia:

1. "La adquisición de las lenguas extranjeras" compilación de Juana M. Liceras, Madrid Visor, 1991
2. Alonso Encina: "¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?" Madrid, Edelsa 1994.
3. Baralo, Marta: "Reflexiones sobre la adquisición de la gramática y su implicación en el aula" Madrid, Expolingua 1994
4. Baralo, Marta: "Errores y fosilización" Madrid, Fundación Antonio Nebrija 1994.
5. Brown, H. D.: "Principles of Language Learning and Teaching" Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall 1987
6. Brown, George: "La microenseñanza" Madrid, Anaya 1979
7. Castrillo Vega, J.M.: "La participación de los alumnos en la investigación educativa" Encuentro No.6. Universidad de Alcalá 1993.
8. Castrillo Vega, J.M.: "El modelo de enseñanza" In: Materiales didácticos Lengua Extranjera Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid 1995
9. Castrillo Vega, J.M.: "El conductismo y el mentalismo" Id. 1993 IO.Fernández, Sonsoles: "La competencia discursiva" ITT Jornadas Internacionales del ELE, Ministerio de Cultura, Madrid 1990
10. Krashen: "Second Language Acquisition and Second Language Learning" Pergamon 1981
12. McLaughlin, B.: "The Monitor Model: Some Methodological Considerations" Language Learning Vol. 28/2
13. Medgyes, P.: "Native or Non-Native: Who's Worth More?" English Language Teaching Journal Vol. 37/1.
14. Medgyes, P.: "The Non-native Teacher" Macmillan 1994.
15. "El Nivel Umbral" Consejo de Europa, Estrasburgo
16. "El Plan Curricular del Instituto Cervantes"
17. Nunan, D.: "Language Teaching Methodology" Prentice Hall 1991
18. Nunan, D.: "Communicative Language Teaching: The Learner's View" 1987
19. Ortega Olivares, L.: "Correspondencia y enseñanza de lenguas extranjeras" Didáctica del ELE, Colección Expolingua, Madrid 1993.
20. Pinilla Gómez, R.-Santos Gargallo I.: "Sobre la incorporación de los datos del aprendizaje del español como lengua extranjera en la enseñanza del español como lengua materna"
21. Richards, J. C.: "The Language Teaching Matrix" Cambridge/New York,

Cambridge University Press 1990 22. Selinker L.: "Interlanguage" *International Review of Applied Linguistics* Vol. 10. 1972 23. Selinker, L. and Lamendall J.: "Two perspectives on Fossilization in International Learning" *International Studies Bulletin*, Vol. 3. 24. Vázquez, G.: "El discurso pedagógico: las preguntas" III Jornadas de Didáctica del ELE, Ministerio de Cultura, Madrid 1987 25. Villar Angulo, Luis: "Microenseñanza. Análisis de un método de formación del profesorado" Valencia, Promolibro 1986