

Az eszperantó tervezett nyelv

PhD értekezés, doktori disszertáció

Tartalomjegyzék:

1 AZ ESZPERANTÓ MINT NYELVI JELENSÉG

- 1.1 MIÉRT TERVEZNEK AZ EMBEREK EGY NYELVET?
 - 1.1.1 Társadalmi okok
 - 1.1.2 A nyelvtervezők egyéni okai
- 1.2 A TERVEZETT NYELV ÉS AZ EGYNYELVŰ ANYANYELVI BESZÉLŐ
 - 1.2.1 Hogyan születik egy új nyelv?
 - 1.2.2 Hogyan születik újjá egy nyelv?
- 1.3 A NYELVI PROBLÉMA MEGOLDÁSI LEHETŐSÉGEI
- 1.4 A GÉPI FORDÍTÁS
- 1.5 TERVEZZÜNK NYELVET
 - 1.5.1 Állítás és tagadás
 - 1.5.2 A személyes névmások
 - 1.5.3 Kérdezés
 - 1.5.4 Az igeragozás
 - 1.5.5 A nyelvi kategóriák jelölése
 - 1.5.6 A tabellaszavak
 - 1.5.7 A fonetika
 - 1.5.8 A szóképzés
 - 1.5.9 A képzett szó könnyebben tanulható
- 1.6 AZ ESZPERANTÓ NYELVÉSZETI JELLEMZÉSE
- 1.7 AZ ESZPERANTÓ OKTATÁSÁVAL KAPCSOLATOS HIPOTÉZISEK
 - 1.7.1 Könnyűség
 - 1.7.2 Közel anyanyelvi szintű elsajátíthatóság
 - 1.7.3 Az eszperantót mindenki megtanulhatja
 - 1.7.4 Az eszperantó kommunikációs használhatósága
 - 1.7.5 A nyelvtudás pozitív hatásai
- 1.8 AZ ESZPERANTÓ OKTATÁSÁVAL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK
 - 1.8.1 Az eszperantó tanulhatósága
- 1.9 AZ ESZPERANTÓ OKTATÁSA A VILÁGBAN
- 1.10 AZ ESZPERANTÓ OKTATÁSA MAGYARORSZÁGON
- 1.11 AZ ESZPERANTÓ OKTATÁSÁNAK INTÉZMÉNYEI
 - 1.11.1 ILEI (Internacia Ligo de Esperantistaj Instruistoj)
 - 1.11.2 IEI (Internacia Esperanto Instituto)
 - 1.11.3 ELTE, Eszperantó szak
 - 1.11.4 AIS (Akademio Internacia de la Sciencoj)
 - 1.11.5 ESF (Esperantic Studies Foundation)
- 1.12 ÖSSZEFOGLALÁS

2 EURÓPA NYELVI PROBLÉMÁI

- 2.1 ÖSSZEFOGLALÁS

3 AZ ESZPERANTÓ PROPEDEUTIKAI ÉRTÉKE

- 3.1 A PADERBORNI MODELL
- 3.2 EKPAROLI: ESZPERANTÓ OKTATÁSI PROJEKT
- 3.3 A TALENTO ISKOLA
 - 3.3.1 Nevelj zsenit!
 - 3.3.2 Az alapítvány célkitűzései
 - 3.3.3 A budaörsi kísérlet
 - 3.3.4 Az eszperantó oktatása
- 3.4 ÖSSZEFOGLALÁS

4 A NYELVTANÍTÁSI MÓDSZEREK ÉS TÖRTÉNETÜK

- 4.1 BEVEZETÉS
- 4.2 AZ ÓKORTÓL A XIX. SZÁZAD ELEJÉIG
 - 4.2.1 A görögök és a rómaiak
 - 4.2.2 A középkori nyelvtanítás
 - 4.2.3 Nyelvtanítás az újkor kezdetén
 - 4.2.4 A történelmi módszerek jellemzése
- 4.3 A XIX. SZÁZAD ELEJÉTŐL A XX. SZÁZAD KÖZEPÉIG
 - 4.3.1 A nyelvtani-fordító módszert
 - 4.3.2 A direkt módszer
 - 4.3.3 Közbenső módszerek
 - 4.3.4 A módszerek jellemzése
- 4.4 A XX. SZÁZAD KÖZEPÉTŐL A XX. SZÁZAD VÉGÉIG
 - 4.4.1 A szociális tanuláselmélet
 - 4.4.2 Az audiolingvális módszer
 - 4.4.3 A kognitív módszer
 - 4.4.4 A humanisztikus módszerek
 - 4.4.5 A módszerek jellemzése
- 4.5 A KOMMUNIKATÍV OKTATÁS
 - 4.5.1 A kommunikációról
 - 4.5.2 A kommunikatív irányzat értelmezései
 - 4.5.3 Kommunikatív stratégiák
 - 4.5.4 A kommunikatív módszer
- 4.6 ÖSSZEFOGLALÁS

5 AZ ESZPERANTÓ OKTATÁSÁNAK TÖRTÉNETE

- 5.1 AZ ELSŐ KORSZAK 1887-1920
 - 5.1.1 Hogyan tanultak eszperantóul a poliglottok?
 - 5.1.2 A nyelvközvetítés és a nyelvtanulás az első korszakban
- 5.2 A MÁSODIK KORSZAK 1920-1950
 - 5.2.1 A Cseh-módszer
 - 5.2.2 A nyelv tudatosítása
 - 5.2.3 A tanregény
 - 5.2.4 Az irodalom mint gyakorlóterep
 - 5.2.5 A nyelvközvetítés és a nyelvtanulás a második korszakban
- 5.3 A HARMADIK KORSZAK 1950-1990
 - 5.3.1 Tanfolyamok
 - 5.3.2 Tankönyvek
- 5.4 A NEGYEDIK KORSZAK KB. 1990 -
 - 5.4.1 Videó tananyag
 - 5.4.2 Multimédiás számítógépes anyag
 - 5.4.3 Internetes taneszközök portálja

5.5 ÖSSZEFOGLALÁS

6 AZ ESZPERANTÓOKTATÁS MÓDSZERTANÁNAK IRODALMA

6.1 RAKUŠA

6.1.1 Az eszperantó jelensége

6.1.2 Általános módszertan

6.1.3 Nyelvpedagógia

6.2 SZERDAHELYI

6.2.1 A nyelvtanítás elmélete

6.2.2 A nyelvi anyag szelektálása és szegmentálása

6.2.3 Az oktatás tervezése

6.2.4 Az oktatási-nevelési tevékenység

6.2.5 Az eszperantó iskolai oktatásának történeti áttekintése

6.3 SZANSER

6.3.1 Általános nyelvészeti és módszertani bevezetés

6.3.2 Az eszperantó oktatásának nyelvpedagógiai és speciális aspektusai

6.3.3 A pszichológia válogatott kérdései

6.4 MELNIKOV

6.4.1 Az eszperantó oktatásában használt módszerek

6.4.2 Az eszperantó oktatásának pszichológiai-didaktikai szempontjai

6.4.3 Egy tanfolyam menedzselése

6.4.4 Tanítás alatti oldott hangulat megteremtése

6.4.5 A különböző készségek elsajátítása - általános tanácsok

6.4.6 Szótanulás érdekesen

6.4.7 Alkotó jellegű feladatok

6.4.8 Ötletek a témák kidolgozásához

6.4.9 Összegzés

6.5 ÖSSZEFOGLALÁS

7 A MÓDSZER KIVÁLASZTÁSA

7.1 A MÓDSZEREK SORRENDJE: ELMÉLETI MEGFONTOLÁSOK

7.1.1 Az eszperantó esetében

7.1.2 Posztkommunikatív megközelítés

7.1.3 A módszerek használata a történelemben

7.1.4 A direkt és a kommunikatív módszer hasonlósága

7.2 EMPIRIKUS VIZSGÁLATOK AZ ESZPERANTÓ ESETÉBEN

7.2.1 Résztvevők

7.2.2 Eredmények az életkor függvényében

7.2.3 Az egyes részvizsgák statisztikai jellemzői

7.2.4 Összehasonlítás más nyelvekkel

7.2.5 A vizsgaeredmények jellemzése

7.2.6 Vizsgafajták közötti kapcsolat

7.2.7 Szóbeli és írásbeli vizsgára való felkészülés hatása

7.2.8 A magyarról idegen nyelvre fordítás problémái

7.3 AZ ANYANYELVÜNK SZEREPE

7.4 ÖSSZEFOGLALÁS

8 A NYELVI ANYAG

8.1 A NYELVI ANYAG AZ ELSŐ SZAKASZBAN

8.1.1 Minimális szókincs meghatározása spekulatív alapon

8.1.2 Minimális szókincs meghatározása statisztikai alapon

8.2 CÉLOK AZ ELSŐ SZAKASZBAN

8.3 OKTATÁS AZ ELSŐ SZAKASZBAN

8.4 A NYELVI ANYAG A MÁSODIK SZAKASZBAN

- 8.5 TEMATIKUS-SZITUATÍV MODELL
 - 8.5.1 Tematikus szituációs modell egy tankönyvben
 - 8.5.2 Tematikus-szituációs modell egy szótárban
- 8.6 ÖSSZEFOGLALÁS

9 OKTATÁSI ESZKÖZÖK

- 9.1 A TANULÁSRÓL
 - 9.1.1 A módszerek jellemzése az információfeldolgozási felfogás szerint
 - 9.1.2 Az elérendő szint
- 9.2 A MOTIVÁCIÓ
 - 9.2.1 A motivációk fajtái
 - 9.2.2 A motiváció jellege
 - 9.2.3 Az eszperantó tanulásának motivációi
 - 9.2.4 Tanulási problémák
 - 9.2.5 Tanulási sikerek
- 9.3 A MOTIVÁCIÓ ÉS A TANULÓI ÖNÁLLÓSÁG
 - 9.3.1 Az autonóm tanuló
 - 9.3.2 A tanulói önállóság indokai
- 9.4 A TANULÓ ÉS KÖRNYEZETE MODERN ESZKÖZÖK HASZNÁLATAKOR.
- 9.5 JÖVŐBELI LEHETŐSÉGEK
 - 9.5.1 A gépi fordítás
 - 9.5.2 Videofilmek
 - 9.5.3 Feliratos film, DVD
- 9.6 AZ ELISMERT MÓDSZEREK FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI
 - 9.6.1 A Cseh-módszer alapján
 - 9.6.2 A Zágrábi Módszer alapján
 - 9.6.3 Természetes nyelvi dialógusrendszer
- 9.7 ÖSSZEFOGLALÁS

10 AZ ESZPERANTÓ TANÁRKÉPZÉS

- 10.1 ESZPERANTÓ AZ EGYETEMEKEN
 - 10.1.1 Az eszperantó mint oktatott nyelv
 - 10.1.2 Az eszperantó az oktatás nyelve
- 10.2 TUDOMÁNYOS KÍSÉRLETEK ELŐKÉSZÜLETEI
- 10.3 ÖSSZEFOGLALÁS

11 FELHASZNÁLT IRODALOM

1.1 MIÉRT TERVEZNEK AZ EMBEREK EGY NYELVET?

Az eszperantó tervezett nyelv. Az összes többi tervezett nyelvtől abban különbözik, hogy nagyszámú használója van. Míg a sikertelen nyelvtervezési kísérletek csak szűkebb szakmai közönséget érdekelnek, az eszperantó olyan széles tömegeket mozgatott meg, hogy társadalmi tényezővé vált. De mi az az indok, ami valakit arra késztet, hogy egy új, eddig sohasem volt nyelvet alkosson, kezdeményezzen?

1.1.1 Társadalmi okok

Ha társadalmi okait kutatjuk, akkor tudatában kell lennünk annak az alapvető ténynek, hogy szükség van a különböző anyanyelvű emberek, csoportok közötti nyelvi érintkezésre, ehhez pedig valamelyik nyelvnek **közvetítő nyelvként** kell szerepelnie (GADOS 1999:21).

Tapasztalat mutatja, hogy egy jelentős szerepet betöltő közvetítő nyelvnek a használatával a használók e nyelvnek bizonyos elemeit és a hozzájuk kapcsolódó más kulturális elemeket átviszik az anyanyelv-használatba, ezzel részben gazdagítva, részben torzítva, nyomorítva, részben szegényítve anyanyelvüket, kultúrájukat. Elég itt az amerikai filmek, slágerek hegemoniájára gondolni. Az angol nyelvnek a kultúra közvetítésében betöltött szerepét az angoltól, illetve az egyéb nyelvekből lefordított művek számával mérhetjük. Ez azt jelenti, hogy jelenleg majdnem mindenhez csak az angol és amerikai kultúrán átszűrve juthatunk hozzá.

Egy széles körben használt közvetítő nyelvnek azért lehet más nyelvekre, illetve ezek nyelvközösségeire kedvezőtlen hatása, mert a közvetítő nyelv mögött is egy anyanyelvi közösség áll, amelynek a különféle összetételű hatalma és a nyelve más nyelvközösségekkel szemben kölcsönösen erősíti egymást. A probléma abból származik, hogy a közvetítő nyelv etnikus nyelv. Mindaddig, amíg az általános közvetítő nyelv etnikus nyelv, a nyelvek egyenjogúsága nem valósulhat meg. Viszont a probléma jelentősen csökkenthető, ha a széles körben használt közvetítő nyelv nem etnikus nyelv, mert nem áll mögötte olyan társadalom, amely e nyelvvel hatalmát, befolyását mások rovására növelni tudná.

A "nyelvek egyenjogúsága" kérdés feszegetésének időszerűségét tulajdonképpen az európai egyesülés folyamata adja, mégpedig azért, mert ez a folyamat jogilag a tagállamok és kultúráik egyenjogúsága alapján megy végbe. E követelmény érvényesülése pedig számonkérhető.

Amikor az egyesülési folyamatban az Európai Unió címkével jelzett szakaszra való áttérés napirendre került, akkor az európai eszperantó mozgalom a közösségi, azaz most már uniós intézményeknek jelezte, és azóta is visszatérően jelzi, hogy az alapjogban lefektetett egyenjogúsági követelményt nyelvi, nyelvhasználati tekintetében miként éri mind nagyobb fokú sérelem, és hogy ennek erős csökkenését semleges, nem etnikus nyelv, ilyen az eszperantó, közvetítőnyelvi hivatalos hasznosítása jelentősen elősegítené.

1.1.2 A nyelvtervezők egyéni okai

A nyelvtervezés egyéni okaként az emberiség olthatatlan kíváncsiságát adnám válaszként. A szakirodalom az alapvető ösztönként a szervezet önfenntartásának és az adott faj fenntartásának motívuma mellett a kíváncsiság motívumát említi (URBÁN 2000:178). Az emberiség története során már sok mindent kutatásának tárgyává tett. Ezért nem meglepő, hogy az emberi létezés lényegét adó nyelv is az emberiség érdeklődésének előterében állt és áll. Minden ezzel kapcsolatos elgondolás széleskörű érdeklődésre tarthat számot. Eco egész könyvet szentel annak a többezer éves próbálkozásnak, amely a tervezett nyelvek egyik típusát, az univerzális nyelvet kívánta létrehozni (ECO 1998).

Eco a tökéletes nyelvet keresi az évszázadok során, az én célkitűzésem az, hogy egy tervezett nyelv oktatásának – ha nem is tökéletes –, de elfogadható módszerét keresem.

1.2 A TERVEZETT NYELV ÉS AZ EGYNYELVŰ ANYANYELVI BESZÉLŐ

1.2.1 Hogyan születik egy új nyelv?

Az eszperantó tervezett nyelv. A fenti kijelentés azt is jelenti, hogy az eszperantónak nincsenek anyanyelvi beszélői. Ha lennének egynyelvű anyanyelvű beszélői, bizonyos nyelvészek szerint máris teljes értékű nyelvnek számítana, olyan nyelvnek, amely érdemes nyelvészeti kutatásokra. Az ilyen szerencsés sorsú nyelvek a kreol nyelvek. Idézzük Pinker vélekedését erről a kérdésről:

Kezdjük utunkat annak vizsgálatával, hogy miként jöttek létre az egyes nyelvek, amelyeket ma ismerünk.

[...] néhány esethez a világtörténelem két szomorú epizódja szolgált példát, az Atlanti óceánon keresztül folytatott rabszolga kereskedelem és a Csendes óceán déli vidékén tapasztalt szerződéses rabszolgaság. [...] Amikor különböző anyanyelvű embereknek kommunikálniuk kell egymással, hogy gyakorlati feladatokat tudjanak közösen végrehajtani, ám nincs lehetőségük arra, hogy megtanulják egymás nyelvét, létrehoznak egy kisegítő zsargonnyelvet, melyet pidzsinnek nevezünk. A pidzsin nyelvek valójában tört nyelvezetű szófüzerek, melyeket a gyarmatosítók vagy az ültetvényesek nyelvéből kölcsönöznek, nagyon változatosak a rendszer tekintetében és minimális grammatikával rendelkeznek. Olykor a pidzsin egy mindenki számára érthető keveréknyelvvé válik, és az évtizedek során összetettebb lesz szerkezetében, mint például a pidzsin angol a mai dél-csendes óceáni területeken. [...]

Ám a nyelvész Derek Binckerton bizonyítékot talált arra, hogy sok esetben a pidzsin egy csapásra fejlett, összetett nyelvvé alakulhat át: semmi másra nincs ehhez szükség, mint néhány gyerekre, akik az anyanyelv-elsajátítás időszakában a pidzsin nyelvvel találkoznak. Ez akkor történik meg, amikor a gyerekek egész napra el voltak szakítva szüleiktől, s egy olyan személy vigyázott rájuk, aki pidzsin nyelven beszélt hozzájuk. Mivel nem voltak megelégedve a töredékes szósalátákkal, a gyerekek nyelvtani összetettséggel látták el a nyelvet, vagyis megalkottak valamit, ami korábban nem volt meg benne, s így új, gazdag és kifejező nyelv jött létre. Azt a nyelvet, melyet a pidzsin anyanyelvű gyerekek hoznak létre, kreolnak nevezzük. (PINKER, 1999:31-33)

De vajon szükséges-e, hogy egy új nyelvnek anyanyelvi beszélői legyenek, mint ahogy a csodás átalakulás a pidzsinből a kreolba az anyanyelvű beszélők megjelenéséhez köthető? Mert tulajdonképpen mi is történt az átalakulásnál? Kialakult egy nyelvtani rendszer. Ez lehetővé tette, hogy a kommunikációt segítő, nyelven kívüli elemek, úgymint a mimika, a konkrét szituáció, stb. már ne játsszanak nélkülözhetetlen szerepet. Ha a nyelvtani összetettség a kritériuma egy nyelvnek, akkor az egynyelvű anyanyelvi beszélő megléte a tervezett nyelv esetében nem elengedhetetlen feltétel.

1.2.2 Hogyan születik újjá egy nyelv?

A történelemben még egy érdekes esetet ismerünk, amikor egy 'új' nyelv jelent meg a régi nyomában, ez az ivritnek is nevezett újra mindennapos használatba vett héber. A héber újjáéledése rendkívül összetett jelenség. Abban egyetértenek a kutatók, hogy a héber sohasem szűnt meg beszélt nyelv lenni, csak nem voltak anyanyelvi beszélői majdnem 2000 éven keresztül. Az ivrit kialakulása az alábbi lépésekben ment végbe:

- Az irodalmi nyelv felépülése, témáinak kiterjesztésével a nem vallásos területekre is.
- Az ivritül beszélő családok megjelenése 1881-től.
- Az ivritet a mindennapi kommunikációra használó közösség megjelenése.

Újjáéledésében a mindennapi kommunikációs igényen kívül a zsidóság önazonosságának kimutatása volt döntő. Csak ezzel magyarázhatjuk, hogy mozgalom indult 1913-ban, hogy az egyetemi oktatás nyelve az ivrit

legyen és ne a német, ami akkor a legfejlettebb, a tudomány művelésére alkalmasnak tartott nyelv volt. A héber újjászületését az 1888-tól kezdve alapított iskolák és az 1908-tól működő középiskolák segítették elő. Erről részletesebben írtam *Két sikeres nyelvi tervezés: az ivrit és az eszperantó fejlődésének párhuzamai* című előadásomban (BUJDOSÓ 2001b:58-65).

1.3 A NYELVI PROBLÉMA MEGOLDÁSI LEHETŐSÉGEI

Térjünk vissza ahhoz a helyzethez, amikor két, különböző nyelvű beszélő akarja megérteni egymást. De most ne a kissé extrém gyarmatosítási helyzetet elemezzük, hanem a tudományos ismeretszere problémáját. A nyelvi probléma megoldásának többféle módja van: világnyelv, nyelvi közvetítők, többnyelvűség, gépi fordítás.

1.4 A GÉPI FORDÍTÁS

A gépi fordítás eszméje időnként lázba hozza az emberiséget. A 60-as évek közepéig tartó nagy fellángolás után kiábrándulás következett. Míg az ötvenes években el tudtak képzelni olyan gépi fordítási programot, amely verseket ültet át egyik nyelvről a másikra, a hatvanas évek közepén a gépi fordításnak a létjogosultságát is tagadták. A Magyarországon is zajló hosszú vitában ellenzőinek fő érve az volt, hogy a gépi fordítás a történelem leggazdaságtalanabb vállalkozása. Ez igaz is volt akkor, az akkori gépidő árakat figyelembe véve. A számítástechnika rohamos fejlődésével azonban a problémának ez az oldala kedvezőbb megvilágításba került. Az igazán komoly ellenérv azonban az volt, hogy kimutatták, hogy lehetetlen teljesen automatikus gépi fordítási rendszer megalkotása. Ennek ellenére nagyon sokan folytatták a kutatást, reménykedve valamilyen előre nem látott pozitív fordulatban. Az egyik ilyen pozitív fordulatot a *DLT*-nek (az angol *Distributed Language Translation* vagy az eszperantó *Distribuita Lingva Tradukado* rövidítése) nevezett rendszer elve mutatta. Miután ez szoros kapcsolatban van az eszperantóval, illetve az eszperantó oktatásának perspektívájával, ismerkedjünk meg a lényegével.

Ez a projekt abból indult ki, hogy egy tervezett nyelven létrejövő szövegből bármely nyelvre le tudunk fordítani informatív jellegű szövegeket, például egy repülőgép karbantartási kézikönyvet. Ezt az optimizmust az eszperantó használatának 100 éves gyakorlata táplálja. Hiszen az eszperantó szöveg egyértelmű, vagy azzá tehető. A dolog igazi nehézsége azonban az volt, hogy miképpen lesz egy franciául megírt szövegből eszperantó nyelvű szöveg. Hiszen a francia nyelv szavai és mondat szerkezei két- sőt többértelműek lehetnek. A megoldást abban találták meg, hogy az adatbeadásnál a program megpróbálja lefordítani eszperantóra a beadott francia nyelvű szöveget. Ha egy mondatnak többféle értelmezése, egy szónak többféle jelentése lehet, akkor a program az adatbeadóhoz fordul egyértelműsítésért. Ma már a tudós akademikusok sem bízzák tanulmányuk begépelését gépiróra, hanem a számítógép mellett fogalmazzák meg dolgozatukat. Így tehát az adatbeadó tudja legjobban, hogy az adott többértelmű szó melyik értelmezése illik a szöveghez az adott helyen. A megfelelő menüpont kijelölésével a gép az egyértelmű eszperantó szóval fordítja le a szöveget. Az adatbeadó a dolgozat elkészítésekor ellenőrizheti a fordítás helyességét, kérve az eszperantó szövegnek a saját nyelvre, a példánkban a franciára való fordítását. Amennyiben azt megfelelő minőségűnek találta, bízhat az angol, a magyar, stb. nyelvű fordítások helyességében. A fenti elveken nyugvó gépi fordítási projekten a hollandiai BSO cégnél (Utrecht) 15 évig dolgozott mintegy tíz nyelvész, programtervező. A munkáról igen sok beszámoló, könyv, konferenciaanyag jelent meg (WITKAM 1983), (SCHUBERT 1992).

A fenti rendszer azt illusztrálja, hogy talán mégsem szükséges eszperantó anyanyelvi beszélő ahhoz, hogy egy olyan nyelvet alkossunk meg, amely képes mindazt kifejezni, amit a többi fejlett nyelven ki lehet fejezni.

1.5 TERVEZZÜNK NYELVET

Az eszperantó tervezett nyelv. Emiatt lényegi vonásainak megismerése tervezésének feltételezett folyamatával célszerű. Ez az ismertetés kissé talán rendhagyó, de a modern nyelvoktatásban nem szokatlan a projekt

módszer. Ennek gyakorlati megvalósításaként az interlingvisztikát ezzel a módszerrel oktatta Smidéliusz az alkalmazott nyelvészet hallgatóinak Szombathelyen 1998/98 évben (SMIDÉLIUSZ, 2001). Ezen túlmenően ismerek néhány könyvet, ahol egy bizonyos tudományt (például az atomfizikát) egy történetbe ágyazva oktatták, úgy, hogy a szereplők bizonyos események kapcsán maguk fedezték fel a törvényszerűségeket. Az én tanulmányom kerülni fogja a meseszerű elemeket.

1.5.1 Állítás és tagadás

Tervezzünk egy nagyon egyszerű nyelvet. A nyelv egyelőre csak annyit tudjon, hogy rajta állításokat és tagadásokat megfogalmazhassunk. “Súgónk” legyen néhány olyan nyelv, amelyet Zamenhof jól ismert, valamint a magyar nyelv.

angol	I know	I don't know	
francia	je sais	je ne sais pas	
orosz	ja znaju	ja nye znaju	
német	ich weiss	ich weiss es nicht	
magyar	tudom	nem tudom	
latin	scio	nescio	

Az alábbi információkat kell kifejezni:

egy személy	szám	első	(nem)	tud	jelen idő
----------------	------	------	-------	-----	-----------

Az alábbi megoldás született.

Mi	(ne)	sci	as
----	------	-----	----

Ehhez még hozzáadódik két szabály:

aa) A szórend kötetlen

bb) A tagadó szót az elé tegyük, amit tagadni akarunk.

Így lehetségesek az alábbi mondatok:

Mi ne scias. Ne scias mi. [nem tudom]

Ne mi scias. Scias ne mi. [nem én tudom]

1.5.2 A személyes névmások

A személyes névmások rendszerét is a fenti nyelvek alapján alkossuk meg. Szerepeljen mindjárt a tárgyeset is, valamint a birtokos névmások rendszere.

mi	vi	li	ŝi	ĝi	ni	vi	ili
min	vin	lin	ŝin	ĝin	nin	vin	ilin

mia	via	lia	ŝia	ĝia	nia	via	ilia
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

Ez az angol, a német és az orosz strukturáját követi.

1.5.3 Kérdezés

Egészítsük ki nyelvünket: legyen lehetőségünk kérdezni is. Az eldöntendő kérdés egy külön szóval jelezzük, mintha a magyarban a *vajon* szócskát használnánk. A mintaadó többi nyelvben ez így néz ki. angolul: *do you know?*, lengyelül: *czy ty znasz?*, franciául: *est-ce que tu sais?* és eszperantóul legyen: *ĉu vi scias?*

A kérdőszó: *ĉu*. Bár a felsorolt nyelvek egyikében sem pontosan ilyen alakú, de a kérdő mondatok szerkezete azonos.

1.5.4 Az igeragozás

Az igeragozást egészítsük ki, legyen múlt idő, jövő idő, feltételes mód, felszólító mód, főnévi igenév. A megfelelő végződésekkel ellátva az igét:

<i>mi sciis</i>	tudtam
<i>mi scios</i>	tudni fogok
<i>mi scius</i>	tudnék
<i>mi sciu</i>	tudjak
<i>scii</i>	tudni

A fenti táblázatban már láttuk, hogy a tárgyeset jele az *-n*. Ez a szórend szabadságát nagyban elősegíti. Van amikor értelemmegkülönböztető szerepe van. Eco könyvében szerepel az alábbi példa (ECO, 1988:312):

<i>je l'écoute mieux que vous</i>	<i>mi aŭskultas lin pli bone ol vi</i>	jobban figyelek rá, mint te
<i>je l'écoute mieux que vous</i>	<i>mi aŭskultas lin pli bone ol vin</i>	jobban figyelek rá, mint rád

Folytassuk tovább nyelvtervezésünket.

1.5.5 A nyelvi kategóriák jelölése

Egy idegen nyelv tanulásakor a hallott szöveg összefolyó, nehezen szegmentálható hangfolyamként hat. Pedig a megértést az nagyon elősegítené, ha tudnánk, hogy hol végződik egy szó és hol kezdődik a következő. Ezenkívül, ha még kívánhatunk valamit, jó lenne valamilyen információ, hogy az a sikeresen szegmentált szó milyen szerepet tölt be a mondatban. Nos, ezeket a követelményeket kielégíti az, ha tudjuk, hogy a főnév végződése *o*, a melléknév *a*, a határozóé *e*, a többesszám jele a *j*. Az igeragozást már megterveztük az előzőekben, a végződések ott: *as/is/os/us/u*. A nyelvtani funkcióknak ez a jelölése a beszédben mintha állandóan figyelmeztetne bennünket: most jön az alany, állítmány, stb.

A mondatok megértése két színen történik. Nyelvi síkon a szavak, fogalmak aktualizációján, a grammatikai információ feldolgozásán. Pszichológiai síkon a beszélő konstruálja a jelentést: a szószerintit, a sejtetettet (BAÑCZEROWSKI 2000:86). Ezzel magyarázhatjuk a kategóriák jelölésének döntő jelentőségét.

A végződéscserével előállíthatunk tehát főnevet, melléknevet, határozószót, igealakokat. Volt olyan nyelvtervezet, a volapük, amelyben a kiinduló alak főnév volt. Szerdahelyi István ezt kedvezőnek tartotta volna az eszperantó esetében is. (Személyes közlése az ELTE eszperantó-szak óráján, írásaiban ennek a

véleményének nem találtam kifejezését). Az eszperantó esetében ez nem így van, hanem a kiinduló szó jelentése lehet főnévi, melléknévi vagy igei, hasonlóan a magyar, az angol stb nyelvhez.

A kategóriák jelölése és az, hogy ez alapesetben magánhangzókkal történik, nemcsak megkönnyíti a beszéd megértését, hanem a sok magánhangzó széppé is teszi a beszédet. Az eszperantót arra tervezték, hogy a beszédben különösen jól érthető legyen. Emlékezzünk erre a tulajdonságára, amikor tanításának módszeréről lesz szó.

1.5.6 A tabellaszavak

A kategória jelölése adta az ösztönzést a kérdő szavak rendszerének sematikus rendszerben való megalkotására. A kérdő szavak mellett ugyanezt a sémát követik a mutató megfelelő szavai. Továbbmenve a *ki*, *mi*, stb. kérdő és az *az* (személy), *az* (tárgy) mutató szavak mellett a *valaki*, *mindenki*, *senki*, és a többi szó is ebbe a sémába került. Ezek táblázatos elrendezésére utal a tabellaszavak kifejezés.

1.5.7 A fonetika

Ha összehasonlítjuk az eszperantó és az angol nyelvtanát, nagyságrendi különbséget nem találunk a két nyelvtan nehézsége között. Ami a két nyelv közötti különbséget teszi, az a kiejtésben jelentkezik. Az ideális fonetikai rendszerről való ismereteinkhez nagyban hozzájárult Trubeckoj. E szerint lényegesen kevesebb mássalhangzónak kellene lenni egy tervezett nyelvben. Zamenhof nem merte ennek az felelősségét vállalni, mert akkor a nemzeti nyelvekből kölcsönzött szavakat el kellett volna torzítania. Az is igaz, hogy az eszperantóban éppen annyi mássalhangzó van, mint a magyar nyelvben, nem számolva a lágyított mássalhangzókat: *gy*, *ny*, *ty*. Magánhangzóból öt van az eszperantóban: *a*, *e*, *i*, *o*, *u*. Ez optimálisnak mondható minden mérvadó fonetikai tanulmány szerint. Van még két kettőshangzó, az *aŭ* és *eŭ*^[1]. Nekünk magyaroknak ez sem okoz problémát, hiszen mi is félhangzóként ejtjük ki az *u*-t például az *autó* szóban.^[2]

Miután tisztáztuk, hogy az eszperantó hangrendszere a magyar hangrendszerén belül esik, már csak egy szabályt kell megtanulni: a hangsúly az utolsó előtti szótagra esik.

Az angollal való összehasonlításban tehát az eszperantó a kiejtésben minden bizonnyal előnyösebb. Erről részletesen írtam a magyar nyelvű eszperantó szakos szakdolgozatomban (BUJDOSÓ 1993), valamint egy nyelvészeti konferencián eszperantóul: 'Lehet-e mérni az eszperantó tanulásának könnyűségét más nyelvekhez képest?' (BUJDOSÓ 1998:122-125). A főnév, melléknév, határozószó, az ige és a tárgyeset jelölését ne értékeljük, mert az angol kötött szórendű nyelv, alany, állítmány, tárgy, nyelvészeti jelöléssel: SVO. Emiatt a szó funkciója külön jelölés nélkül is adódik.

1.5.8 A szóképzés

A másik nehéz feladat a szavak tanulása. Zamenhof észrevette, hogy a *svejcarszkaja* [portásfülke] és a *konditorszkaja* [cukrászda] közös képzővel bír. De nemcsak az oroszban, hanem több más nyelvben is használják ezt a szóképzési módot. Most már csak a kérdés, hogy a képzők számát jól válasszuk meg. Ezt csak a gyakorlat mutathatja meg. Ha túl általános egy képző jelentése, előfordulhat, hogy az élet kikényszeríti a finomabb megkülönböztetést lehetővé tevő új képzők használatba vételét. Egyébként ez történt az eszperantó esetében. Alkossunk hát egy produktív képzési rendszert az alábbi szóval: *kreo* [alkotás]

<i>krei</i>	alkot
<i>kreinda</i>	megalkotásra érdemes
<i>kreenda</i>	megalkotandó

<i>kreiva</i>	alkotóképes, kreatív
<i>kreanto</i>	alkotó (ember)
<i>kreaĵo</i>	alkotás (eredmény)
<i>kreito</i>	teremtmény

Ez a példa azt mutatja, hogy a megfelelően kiválasztott képzőkkel sok új szót alkothatunk. Ha elemezzük ezeket a szavakat, nem találunk benne semmi forradalmian újat, hiszen erre a magyar nyelv is képes. Ami az eszperantóban újdonság, az az, hogy a morfémaik változatlan jelentésűek. Nem fordul elő tehát az alábbi jelenség:

katona-ság, kíván-ság, barát-ság, távol-ság stb, ahol a *-ság* képző jelentése más és más.

Az eszperantóban a sokféle képző közül a két legfontosabb: az *-ig* és az *-iĝ*. Ezek a főnévi, melléknévi és az igei tövekhez is járulhatnak. Az alábbi példák magyarázzák értelmüket:

<i>lito</i> [ágy]	<i>enlitigi</i> [lefektet, ágyba tesz]	<i>ellitiĝi</i> [felkel, kiszáll az ágyból]
<i>bela</i> [szép]	<i>beligi</i> [szépít]	<i>beliĝi</i> [szépül]
<i>vidi</i> [lát]	<i>vidigi</i> [láttat]	<i>vidiĝi</i> [látszódik]

1.5.9 A képzett szó könnyebben tanulható

Felvetődhet az a kérdés, hogy vajon nem nehezebb-e megtanulni egy több morfémaiból álló szót, mint egy olyat, amit csak néhány hanggal adunk meg. Erről Fodor István véleményét idézem:

[...] a nyelvi összefüggések és jelek bevétele, elraktározása, felidézése, asszociációja, tehát a beszéd és megértés lelki működése annál könnyebb, mennél több és egymástól mennél különbözőbb jel kerül felhasználásra. Ismeretes, hogy idegen nyelv tanulásakor könnyebben sajátíthatók el a hosszabb szavak, mint a rövidek. Ezért okoz sok tanulónak nagyobb nehézséget az angol nyelv rövidebb, gyakran csak három, négy hangból álló szavainak, illetőleg pontos jelentésárnyalatainak megjegyzése, felismerése, mint például a finn nyelvnek általában ennél többszörös jelelemkből álló szóállományáé. [...] Az agy mechanizmusa számára kedvezőbb, ha a *tó* szóval szemben a *tenger* jelenti a vele rokon, de nem azonos fogalmat, mintha a magyarban egy *tá* hangsor jelölné. (FODOR, 2001:274)

Itt a finn nyelvet behelyettesíthetjük az eszperantóval, arra is érvényesek a fent mondottak.

1.6 AZ ESZPERANTÓ NYELVÉSZETI JELLEMZÉSE

Az élő nyelv képes társadalmi tapasztalat átadására. Megtervezett nyelvünknek adjunk életet. Az élő nyelvvé válás kezdetére két példát láttunk, a kreol nyelvnél a kezdet a pidzsin nyelv használata a mindennapi kommunikációban, az ivritnél az irodalmi nyelv kialakítása. Az eszperantó a második úton indult el. Irodalmi alkotást is felmutat már megjelenésének pillanatában, az első könyvben szerepel Zamenhofnak egy verse és néhány versfordítása a világirodalomból. Ez azért volt lehetséges, mert a nyelv közzététele előtt az alkotója, vagy ahogy önmagát nevezte, a kezdeményezője hosszú évekig csiszolgatta nyelvi rendszerét, mondatok sokaságán próbálva ki. Egy nyelvtervezethez elég talán a nyelvi kompetencia, az élő nyelvhez kommunikációs kompetencia szükséges. Ezáltal a létrejövő nyelv nem szavak listája lett, hanem egy összefüggő rendszer.

Ha tanulmányozunk egy eszperantó nyelvű szöveget, az nem tűnik idegennek az európai szem számára. A szavai és mondatszerkezetei ismerősek számunkra. Az eszperantó mélyen beleágyazódott az európai nyelvi tradícióba és nincsenek benne ettől idegen fonetikai, nyelvtani, szintaktikai és szemantikai elemek. Zamenhof csak átrendezte az általa ismert nyelvek közös elemeit és figyelemmel volt a többi európai kultúrnyelvre is.

Mint egy közép-európai ^[3] személy alkotása, az eszperantó akarva akaratlanul, a latin eredetű szavai ellenére is a közép-európai nyelvek általános vonalát követi, a valóságot ezek szellemében értelmezi, de ez nem nehezíti meg, hogy elsajátítsák a másféle kultúrtradíciók hordozói. Az eszperantó ezen jellegzetességéről részletesen szóltam a 2003. okt. 29-i nyelvészeti konferencián *Önkényesség és motiváltság az eszperantóban* című előadásomban.

Egy japán kutató (SASAKI, az interneten: http://www.ts-cyberia.net/languages_h-j.html és <http://www.ts-cyberia.net>) szerint az eszperantó és a modern héber, az ivrit lényegi hasonlóságot mutat. Szerinte az ivrit szubsztátuma a jiddis, héber felszíni elemekkel. Ezzel a véleményével nincs egyedül, mint ahogy ez már Wexler (WEXLER 1991), és Zukermann (ZUCKERMANN, 2003) publikációinak a címéből is kitűnik. Sasaki azt gondolja az eszperantóról, hogy hasonlóan az ivrithez: szubsztátuma a jiddis, csak itt a felszíni elemek az újlatin nyelvekből származnak. Amikor bizonyos tipológiai hasonlóság megvan az eszperantóban és a sémi nyelvekben, ezek megvannak az indoeurópai nyelvekben is. Pennachietti szerint egy sémi nyelvből szószerint fordított szöveg eszperantóul meglehetősen érthető (PENNACHIETTI, 1981:94). A nemflektáló európai és nemeurópai nyelvek ezzel szemben egészen más szórendet követnek és nem lehet ezeket szószerint lefordítani eszperantóra. Ezek abban közösek az eszperantóval, hogy morfémaik ugyanúgy változatlanok, mint az eszperantóé. Ezekben a szóösszetételi lehetőségek sokkal korlátozottabbak, mint az eszperantóban. A kínai és az eszperantó szóalkotásának hasonlóságáról így ír Claude Piron:

Une même similitude de structure se retrouve entre chinois et espéranto dans la formation des mots. En français comme en anglais, il faut apprendre séparément des mots comme *compatriote*, *coreligionnaire*, *condisciple* et il n'est pas question d'exprimer par un seul mot des concepts comme 'personne de la même race' ou 'quelqu'un qui parle la même langue'. En chinois, il suffit de connaître la structure et le mot fondamental. Si l'on sait dire 'pays', on sait automatiquement dire 'compatriote'. Il en est de même en espéranto: pour former *samlandano* 'compatriote', *samreligiano* 'coreligionnaire', *samklasano* 'condisciple', *samrasano* 'personne de la même race', *samlingvano*, 'personne qui parle la même langue', il suffit de connaître la structure *sam---ano* et d'y insérer la racine correspondante. De même, le Chinois qui apprend le français, l'anglais, ou l'italien doit mémoriser comme une entité totalement nouvelle le mot *étranger* (*foreigner*, *straniero*). S'il apprend l'espéranto, il lui suffit de traduire syllabe par syllabe (monème par monème, dirait un linguiste) les trois éléments constitutifs du mot de sa langue maternelle : *waiguo* 'étranger', se compose de *wai* 'en dehors' (espéranto *ekster*), de *guo* 'pays' (espéranto *land-*) et de *ren* (être humain, correspondant ici à l'espéranto *ano*, être humain appartenant à, membre de, venant de...) : 'étranger' se dit en espéranto *eksterlandano*. : (forrás: <http://me.in-berlin.de/~maxnet/esperanto/piron/yiddish.htm>)

[Az eszperantó és a kínai szóalkotás között szerkezeti hasonlóságok találhatók. A franciában, éppúgy, mint az angolban, külön el kell sajátítani az olyan szavakat, mint pl.: *compatriote* (honfitárs), *coreligionnaire* (hittestvér), *condisciple* (tanulótárs), és bizonyos fogalmakat nem tud kifejezni egy szóval mint pl.: 'personne de la même race' 'azonos rasszhoz tartozó ember', 'quelqu'un qui parle la même langue' 'valaki, aki ugyanazt a nyelvet beszéli'. A kínaiiban ezzel szemben elég ismerni a struktúrát és a szótövet. Ha tudjuk, hogyan kell mondani azt, hogy 'ország', automatikusan tudjuk a 'honfitárs' szót is. Ez érvényes az eszperantóra is: ahhoz, hogy megalkossuk a 'samlandano', 'samreligiano', 'samklasano', 'samrasano', 'samlingvano' szavakat,

elég ismernünk a *sam—ano* szerkezetet és beilleszteniünk a megfelelő szótövet. Azok a kínaiak, akik franciául, angolul vagy olaszul tanulnak, kénytelenek a 'külföldi'-t (*étranger, foreigner, straniero*) mint teljesen új szót megtanulni. Amennyiben eszperantóul tanulnak, elég, ha szótagról szótagra lefordítják (morfémáról morfémára, ahogy a nyelvészek mondanák) az anyanyelvükről a szó három építőelemét: 'waiguoren' 'külföldi' áll a 'wai'-ből (kinti, eszperantóul *ekster*), a 'guo'-ból (ország, eszperantóul *land*), és a 'ren'-ből (valahova tartozó személy, az eszperantó *ano* megfelelője). Így a 'külföldi' szó eszperantóul: *eksterlandano*.]

A szóösszetétel és a szóképzés dinamikájának szempontjából az eszperantó inkább az agglutináló nyelvekre hasonlít. Az agglutináló nyelvekben meglévő tendencia, hogy többféle morfémát rakjon egy szóba, csak módjával van meg az eszperantóban. Az eszperantó kerüli a túlzottan szintetikus formákat, helyette analitikus alakot használ, pl. *en nia urbo* [városunkban]. Bár a Crystal (CRYSTAL, 1998:119) által idézett eszkimó szó: *angyaghllangyugtuq*, jelentése "kell neki egy nagy hajó" az eszperantóban is egyszerűen visszadható: *ŝipegakirunto* (Az *-unt* használata következik a nyelv logikájából, de használata csak most van terjedőben, példa használatára: *aĉetunto* = aki esetleg vásárolna, feltételesen).

Az a folyamat, ahogy a változatlan morfémák kombinálásából szavakat képez, valamint ezeknek a építőelemeknek a sorrendje az eszperantóban az európai flektáló nyelvek szokásaihoz és szelleméhez igazodik. Habár elméletileg az izoláló nyelvekhez kellene közelebb állnia, az eszperantó az agglutináló rendszerét a flektáló középeurópai nyelvekkel hozta összhangba.

Más különbség is van: az affixumok az eszperantóban a szóvégi kategóriajelek kivételével önállóan is használhatók, pl. *arigi* [összegyűjt, szó szerint: csoport + képez]. Ez a lehetőség nincs meg az agglutináló nyelvekben.

Az eszperantó belső struktúrája mutat néhány olyan jegyet, amely nem rokon a nemeurópai nyelvekkel. Ezek abból fakadnak, ahogy Zamenhof az általa ismert európai nyelvek önkényes és rendezetlen nyelvi formáiból alkotta rendszerét, redukálva ezekből a formákból a hatásos nemzetközi kommunikációhoz szükséges elemkészletet. Az elemkészletnek ez a nagymérvű lecsökkentése feltétele volt annak, hogy egy olyan tömör szótó és képző készlet jöjjön létre, amely a dinamikus kombinálást lehetővé teszi. Sikertült megőrizni a strukturális egyszerűséget és az ezeréves tradícióval rendelkező középeurópai német, valamint szláv nyelvek tipológiájának jellegzetességeit. Az eszperantó belső koherenciája ezen alapul.

Az eszperantóban nagyon sokan otthonosan érzik magukat. Franciáknak és olaszoknak a szókins nagy része ismerős, a szláv nyelveket beszélőknek a szintaxis és a stílus, a németnek a szóképzés, a magyaroknak a képzőkkel alkotott szavak, a kínainak a képzésben korlátozás nélkül használható, változatlan alakú morfémák, s mindez latin öltözékben, vagy inkább álruha alatt. Szerdahelyi István (Szerdahelyi 1972:17) így fogalmazott:

Az eszperantó egy indoeurópai minimum nyelvi modell, mely hivatott betölteni a nemzetközi nyelv funkcióját a nyelvközi forgalomban.

Az értekezés ezt a meghatározást kiegészíti az új tudományos eredmények alapján azzal a felismeréssel, hogy az eszperantó egy középeurópai nyelvi szubsztrátumú, újlatin szókinsű nyelvi modell.

A nyelvtervezési kurzus végén meg kell jegyezni, hogy nemcsak eszperantó jellegű mesterséges nyelvet terveztek, hanem úgynevezett naturalista típusú nyelveket is. A naturalista nyelvek nem autonóm nyelvek, hanem egy vagy több nagy nyelvet követnek szóalkotási rendszerükben. Ezek részletes bírálatát adta Varga-Hasznits Zsuzsa bölcsészettudományi doktori értekezésében és az eszperantó szak számára készült jegyzetében (VARGA-HASZONITS 1986).

1.7 AZ ESZPERANTÓ OKTATÁSÁVAL KAPCSOLATOS HIPOTÉZISEK

Az eszperantó jelenségének (indoka, megalkotása, nyelvi jellemzői) megismerése után már néhány hipotézis és kérdés megfogalmazható oktatásának elvi és gyakorlati problémáiról.

Először vegyünk néhány hipotézist, amit az eszperantóval és oktatásával kapcsolatban megfogalmaztak.

1.7.1 Könnyűség

Az eszperantó egyszerűbb és könnyebben tanulható, mint bármilyen más nyelv. A könnyűségét annak kimutatásával igazolhatjuk, hogy bizonyos szintű elsajátításához kevesebb idő szükséges, mint egy etnikus nyelv ugyanolyan szintű elsajátításához. Ha nagyszámú adatunk van, még azt is megvizsgálhatjuk, hogy a nyelvtudás különböző szintjein ez az előny mindig érvényes-e. Ebből adódik a következő hipotézis

1.7.2 Közel anyanyelvi szintű elsajátíthatóság

Az eszperantó közel anyanyelvi szinten elsajátítható. Itt is érvényes az, hogy az ezt megcélzó tanulók nagyobb számának sikerül, mint azoknak, akik egy etnikus nyelvben szeretnék a közel anyanyelvi szintű tudást elérni.

1.7.3 Az eszperantót mindenki megtanulhatja

Az eszperantó nemcsak az európai nyelvek anyanyelvi beszélői számára könnyű, hanem a nem indoeurópai nyelvcsaládba tartozó beszélők számára is. Abban a szerencsés helyzetben vagyok, hogy az eszperantó-oktatás módszereinek tárgyalásakor bőséges tapasztalatokról számolhatok be magyar anyanyelvű tanulókkal kapcsolatban. Ezekre a további fejezetben fogok kitérni.

1.7.4 Az eszperantó kommunikációs használhatósága

Az eszperantó hatékonyan használható világméretekben különböző anyanyelvű emberek közötti kommunikációra a mindennapi életben, a tudományos ismeret információjának cseréjében, a kultúrák közötti kommunikációban.

1.7.5 A nyelvtudás pozitív hatásai

Az eszperantó tanulása, **hasonlóan más nyelvek sikeres tanulásához**, pozitív hatást gyakorol a tanulóra, ami az alábbiakban nyilvánul meg.

1. Segít a következő nyelv megtanulásában, azaz leredukálja annak tanulási idejét.
2. Fejleszti az anyanyelvi tudatosságot.
3. Mint általános értelemfejlesztő eszköz, pozitív hatás gyakorol a tanulók más tantárgyakban való eredményeire.
4. Mint hatékony kommunikációs eszköz, bátorítja a tanulókat, hogy más kultúrájú emberekkel kapcsolatba lépjenek.
5. Az eszperantó sikeres elsajátítása, az ebből származó sikerélmény növeli a tanuló önbizalmát, önbecsülését. Esetenként egy másik nyelv tanulása közben szerzett kudarcok feloldásának eszköze.
6. Az eszperantó tanulása csökkenti az etnocentrista gondolkozásmód kialakulásának lehetőségét.

1.8 AZ ESZPERANTÓ OKTATÁSÁVAL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK

Az eszperantóra vonatkozó hipotézisek kibontása, bizonyítása az értekezés teljes anyagával történik. Az eszperantó létjogosultságának az egyedüli értelme az, hogy könnyű és mégis teljes értékű nyelv.

1.8.1 Az eszperantó tanulhatósága

1.8.1.1 Egyéni megfigyelések alapján.

Saját példám alapján egy hozzávetőleges adat: 1965. október 5.-e és 1966 májusa között sikerült a kezdő szintről eljutnom arra a szintre, hogy folyamatosan tudtam beszélni a megadott témáról: megmutatni egy külföldinek Budapest nevezetességeit. A nyelvoktatás első szakasza direkt módszerrel történt, a második szakaszban olvasmányokat dolgoztunk fel. Ehhez heti 2 óra TIT-tanfolyamon való részvétel, összegezve 32 óra, valamint otthoni (villamoson való) tanulás volt szükséges. A tanulásra fordított összes idő minden bizonnyal 80 óra alatt maradt.

Pontos kimutatást végzett Haszpra Ottó az eszperantó tanulására fordított idő felhasználásáról. Eszerint 134 óra tanulás után sikerült letennie felsőfokú nyelvvizsgáját (HASZPRA 2000).

Az ITK-nál szerzett vizsgáztatási tapasztalatom 500 fővel kapcsolatos. A középfokú szóbeli nyelvvizsgán különösen jól szereplők utólagos megkérdezése alapján megtudtam, hogy a tanfolyamok terjedelme 80 és 120 óra közé esik. Az otthoni munkát is beleszámítva összesen körülbelül 200 óra volt szükséges a nyelvvizsgára való felkészüléshez.

1.8.1.2 Kibernetikai pedagógiai elmélet alapján

Az eszperantó tanításával tudományos igénnyel foglalkozók közül figyelemre méltó Helmar Frank munkássága. Kutatási tárgyát kibernetikai pedagógiának nevezi. Munkássága döntően annak bizonyítására irányul, hogy az eszperantó oktatásának értelemfejlesztő hatása oly mértékben segíti elő más tárgyak, többek között más idegen nyelvek tanulását, hogy emiatt alapozó tárgyként való tanítása indokolt. Feltételezi, hogy a leghatékonyabb módszerrel oktatják az eszperantót, ennek alapján az alábbi következtetésre jut (FRANK, 1994:32-48):

A megtanulandó nyelvtani információ néhány oldalon elfér, ennek terjedelme 7000 jel. A tartalmi információsűrűség ilyen tömör szövegekben 0,5 bit/jel értékűnek vehető. De ez a szöveg tartalmaz még formai információkat is, például azt, hogy hogyan kell alkalmazni a képzőket. Egy jel információsűrűsége minden bizonnyal nem haladja meg ezzel együtt sem a 2 bit/jel értéket. Így a nyelvtani rész információtartalma:

$$7000 * 2 = 14000 \text{ bit}$$

Körülbelül 2000 szó megtanulása elegendő. Ezeknek a szótöveknek betűnkénti információtartalma 3 bitnek vehető, miután a tanuló már hozzászokott a betűk gyakoriságához és azok várható sorrendjéhez. A szótövek átlagos hosszúsága kisebb 6 betűnél. Ezért a 2000 fő formai információtartalma:

$$2000 * 3 * 6 = 36000 \text{ bit}$$

Végül meg kell tanulni mind a 2000 szó jelentését. Ez azt jelenti, hogy 2000 jelentés közül kell kiválasztani az első szó jelentését. Ez 10,97 bit információt jelent. A következő szavaknál ez az érték mindig kisebb lesz. Számolhatunk a 10 bit/szó információval. Az elsajátítandó információ mennyisége:

$$2000 * 10 = 20000 \text{ bit.}$$

A három mennyiséget összegezve, az elsajátítandó tudásmennyiség információtartalma:

$$14000 + 36000 + 20000 = 70000 \text{ bit}$$

Kutatási eredmények azt mutatják, hogy a 20 éves diákok tanulási sebessége =0,7 bit/s (a gyermekkorban

ez 0,33 bit/s). A diákoknál az előzetes tudás együtthatóját 0,5-nek vehetjük (gyerekeknél ez 0,1). A diákok tanuljanak programozott nyelvkönyvek alapján, aminek a hatékonyságát 0,721-nek veszi a szerző.

Legyen a tanulási cél az, hogy a diák 75%-os valószínűséggel tudja a tananyagot. Ez a kísérleti eredmények tükrében nagyon magas célkitűzésnek számít.

A szerző levezeti az alábbi képletet, amely a tanuláshoz szükséges időt adja:

$$t [s] = \frac{\text{elsajátítandó tudásmennyiség információtartalma}}{\text{tanulási sebesség} * \text{hatékonyság}} * \ln \frac{(1 - \text{előzetes tudás})}{(1 - \text{kompetencia})}$$

Esetünkben ez az alábbi értékek behelyettesítését jelenti:

$$t [s] = \frac{70000}{0,7 * 0,721} * \ln \frac{1 - 0,5}{1 - 0,75}$$

A fenti képlet alapján $t [s] = 96137$, ami másként kifejezve 27 óra. E képlet alapján elvégeztem egy számítást arra vonatkozólag, ha a célul kitűzött kompetencia 0,95%. Ebben az esetben a szükséges órák száma 89 óra.

A 8 éves tanulóknál a megfelelő értékeket szakirodalmi adatok alapján behelyettesítve:

$$t [s] = \frac{70000}{0,33 * 0,493} * \ln \frac{1 - 0,1}{1 - 0,75}$$

A fenti képlet alapján $t [s] = 551342$, ami másként kifejezve 153 óra.

Bár a szerző magáról a nyelvtanítási módszerről csak általánosságban beszél, végeredményét hitelet érdemlőnek tekinthetjük, mivel az egybevág minden más tapasztalattal.

1.9 AZ ESZPERANTÓ OKTATÁSA A VILÁGBAN

Különböző becslések vannak arra, hányan tanulnak évente eszperantóul. A legvisszafogottabb érték 10 ezer fő/év. Mértékadóbbnak tűnik a 30 ezer fő/év. Ha belegondolunk a magyarországi 5 ezer fő/év vizsgázóba (2002 évi adat), talán a magasabb érték tűnik reálisnak. Egy másik érv is a magasabb érték mellett szól indirekt módon. Megfigyelhetjük, hogy ami az eszperantó közösségben történik, annak 10 százaléka magyar vonatkozású. Ez vonatkozik a kiadott könyvekre, a tagdíjat fizető eszperantisták számára, a kulturális területen kiemelkedő alkotók számára stb.

Az eszperantisták legnagyobb számban az európai országokban találhatók. Fehér foltok az eszperantó elterjedésének térképén: az iszlámvallású országok, Afrika, India.

1.10 AZ ESZPERANTÓ OKTATÁSA MAGYARORSZÁGON

Az Idegennyelvi Továbbképző Központ statisztikája a vizsgára befizetett személyek számának alakulását mutatja az elmúlt néhány évben:

Év	Alapfok	Középfok	Felsőfok	Összesen
1995	8	576	18	602
1996	25	485	11	521

1997	29	512	4	545
1998	50	509	5	564
1999	113	462	8	583
2000	168	1455	4	1627
2001	295	1721	26	2042
2002	1000	5877	135	7012

A 2002 évben vizsgázók megoszlása szóbeli és írásbeli vizsgák között:

szóbeli és írásbeli vizsgát tett	1709
csak szóbeli vizsgát tett	1228
csak írásbeli vizsgát tett	1740
vizsgázó	4677

A 7012 és a 4677 közötti különbség magyarázata az, hogy a szóbeli és írásbeli vizsgát befizetők számát kétszeresen kell venni, valamint az, hogy bizonyos számú befizető nem jelent meg a vizsgán. Ha hozzászámítjuk a vizsgázók mennyiségéhez a lektorátusi nyelvvizsgákon résztvevőket, valamint azokat, akiknek nem egzisztenciális érdeke a nyelvvizsga letétele, akkor ezek alapján Magyarországon közel 5000 fő tanult meg egy év alatt eszperantóul.

1.11 AZ ESZPERANTÓ OKTATÁSÁNAK INTÉZMÉNYEI

A legfontosabb intézmények létrejöttük évének sorrendjében.

1.11.1 ILEI (Internacia Ligo de Esperantistaj Instruistoj)

Eszperantó Tanárok Nemzetközi Ligája

Az ILEI nevet viseli 1949 óta az eszperantista tanárok és oktatók legfontosabb nemzetközi szervezete. Elődje az 1906-ban alapított IAI (Internacia Asocio de Instruistoj). Az Élő Nyelvek Oktatóinak Nemzetközi Szövetsége tagja. Célja az eszperantó oktatásának előmozdítása, oktatók képzése, vizsgák szervezése, modern taneszközök kiadása, az eszperantót tanuló osztályok összeismertetése. Ez utóbbi fő eszköze az "Interkulturo" internetes projekt.

Fő tevékenysége konferenciák szervezése, amelyeket az UEA (*Universala Esperanto-Asocio*) éves kongresszusaihoz kapcsolódva tartanak.

Kiadványai:

Internacia Pedagogia Revuo [Nemzetközi Pedagógiai Szemle]:

(<http://www.ikso.net/ilei/ipr>)

Juna Amiko [Ifjú Barát]: (<http://www.juna-amiko.inf.hu>)

Interkulturo (<http://il.uniroma3.it/kler/>)

1.11.2 IEI (Internacia Esperanto Instituto)

Az IEI a legnépszerűbb oktatási módszer, a Cseh-módszer ápolására és terjesztésére jött létre 1929-ben. Tanfolyamokat rendez a módszer oktatására és diplomát ad a sikeres vizsgázóknak.

1.11.3 ELTE, Eszperantó szak

1966 óta az ELTE BTK Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék keretében folyik okleveles eszperantó nyelv és irodalom szakos középiskolai tanárok képzése. Ez alatt mintegy 100 magyar és 30 külföldi szerzett oklevelet.

2001 óta főiskolai szintű eszperantó nyelvtanárképzés folyik. Társított szak, 2003/4 tanévben az alábbi szakokkal párosítva: angol, filozófia, francia, magyar, művészettörténet, német, olasz, orosz, portugál, spanyol, történelem.

1.11.4 AIS (Akademio Internacia de la Sciencoj)

Tudományok Nemzetközi Akadémiája (<http://www.ais-sanmarino.org/>)

1983-ban jegyezték be San Marino államban. Tudományos konferenciákat, tanfolyamokat és vizsgákat szervez - legtöbbször állami egyetemekkel együttműködve. AIS fő célja a tudósok kommunikációjának előmozdítása. A tudományterületek közül kiemelkedő a kibernetikai pedagógia művelésében játszott szerepe.

Az AIS-szel együttműködik a romániai Lucian Blaga Egyetem (Sibiu, Nagyszeben), ahol 2003. február 21-én Eurologiai és Pedagógiai Tanszéket létesítettek, amely feladatát az AIS tagjai látják el. Ez konferenciák, előadások, vizsgáztatások formájában történik. Az oktatás nyelve a német és az eszperantó. A tanulmányi időben az eszperantó passzív értése a követelmény, azonban a szakdolgozat nyelve az eszperantó kell legyen.

1.11.5 ESF (Esperantic Studies Foundation)

Eszperantó Tanulmányok Alapítvány

Az ESF 1968-ban jött létre Humphrey Tonkin, Jonathan Pool és E. James Lieberman kezdeményezésére. Elsődleges célja az eszperantóról szóló angol nyelvű szakirodalom támogatása volt. Egy idő után az eszperantó oktatása lett a legfontosabb támogatási terület. Ezek közül kiemelkedik a NASK néven emlegetett 3-hetes nyári tanfolyam, amelynek a közelmúltig San Francisco volt a helyszíne.

1999-ben egy jelentősebb örökség révén kiszélesedett a tevékenységi területe. (ld. Kováts Katalin interjúja Mark Fettes alapítványi elnökkel IPR 2003/3:14)

Ezek közül a legjelentősebb az "Edukado" projekt, amely a taneszközök széleskörű megismertetését és kiadását segíti elő.

1.12 ÖSSZEFOGLALÁS

Az eszperantó tervezett nyelv. Létrejöttét a kommunikációs szükséglet, létezését kedvező tanulhatósága indokolja. Létezésével bizonyítékát adja, hogy egy ilyen nyelv megalkotható és működése a kívánt eredményt szolgáltatja. Az értekezés érvel az eszperantó élő volta mellett a világban megfigyelhető "furcsa" jelenségek bemutatásával, úgymint egy teljes értékű nyelv születése a kreol nyelvek példájával; egy holt nyelv újból használatba vételének bemutatásával az ivrit nyelv példájával; egy, a gépi fordításban használható közvetítő nyelv létrehozásának lehetőségével, az eszperantóra alapozott interlingva bemutatásával. Az értekezés ezen jelenségek elemzéséből is következtet az eszperantó élő nyelvi besorolására.

Az eszperantó oktatásával kapcsolatban néhány hipotézis megfogalmazható:

- Könnyen megtanulható

- Közel anyanyelvi szintig elsajátítható
- Az eszperantót bárki megtanulhatja
- Az eszperantó hatékonyan használható a kommunikációban
- Az eszperantó nyelv megtanulásának – hasonlóan, mint a többi nyelv nyelvnél – pozitív hatásai vannak értelemfejlesztésben, anyanyelvi tudatosság elmélyítésében, a kommunikációra való bátorításban, a tanuló önbecsülésének növelésében, az etnocentrikus gondolkodásmód visszaszorításában és végül a további nyelvek tanulásában is.

Ezen hipotézisek igazságát gyakorlati példákkal igazolja az értekezés. A gyakorlat és a módszertani irodalom áttekintése újabb kérdést vet fel: Van-e az eszperantó oktatásának valamilyen speciális módszere, amellyel a tanulás eredményesebbé tehető? A hipotézisünk szerint erre igenlő választ adható.

Az értekezés kitér az eszperantó oktatásának időigényére. A kibernetikai pedagógia reprezentatív művelőjét idézi, aki egy formulát alkotott, amelyben a tanuló életkora, előismerete, az oktatási forma és egyéb tényezők függvényében számszerűen meghatározható az időigény. Ez összhangban van azokkal az empirikus tényekkel, amelyek a nagyszámú tanfolyamnál adódnak, valamint az egyéni megfigyelések által tapasztalt időigénnyel. Így meggyőződhetünk arról, hogy az eszperantó a többi nyelvnél lényegesen rövidebb idő alatt elsajátítható.

Az eszperantó az egykori nyelvtervezet élő nemzetközi nyelvvé vált. Kiépültek az egész világon népszerűsítésének, oktatásának, alkalmazásának és tudományos művelésének keretei. Ezek közül az értekezés a magyarországi állapot számadatait ismerteti részletesebben.

2 EURÓPA NYELVI PROBLÉMÁI

Az Európai Unió központi igazgatásában kinyilvánított cél a nyelvi egyenjogúság, azaz minden európai állampolgár a saját nyelvén juthasson hozzá az őt érintő dokumentumokhoz. A központi adminisztrációban dolgozó több tízezer tisztviselő munkája azonban elképzelhetetlen egy vagy csak néhány közös nyelv használata nélkül. Ezt a problémát nagyon sok helyen megvizsgálták, én az egyik tipikus tanulmány, az *Aalborgi Egyetem* kollektívája által készített munka alapján ismertetem. Vizsgálódásuk három nyelvet érintett. Egy, az európai hagyományokon kívül eső világnyelv alkalmazhatóságát vizsgálták. Ezt rövid úton elvetették. Ezután igen alapos vizsgálatnak vetették alá a két lehetőséget: az angolt és az eszperantót.

Vizsgálódásuk összefoglalását idézem:

Következtetés

«A legfontosabb [akadály a kommunikációban] a modern világban a nyelvek kétségtelenül nagy változatossága [...] Hosszú távon majdnem elkerülhetetlennek látszik, hogy a civilizált világ kiválaszt majd egy nyelvet a kölcsönös kommunikáció céljára [...]» (SAPIR 1931)

Megvizsgálva az általános szempontok egy körét, amelyek egy lingua franca bevezetésével kapcsolatosak, az alábbi főbb pontok adódnak:

Először, egyet kell érteni azzal, hogy egy nyelv nem oldja meg automatikusan a kommunikációs problémákat. Nyelvek és kultúrák különböző módon szerveződnek és ebből következik, hogy az emberek nem ugyanúgy használják a nyelvet. Ez óhatatlanul előidéz az bizonytalanságot, hogy valamely beszélő első nyelvének pragmatikus jellemzői – idiomatikus kifejezések, például – a lingua franca fölé kerekednek, ily módon

nehézzé válik, hogy a hallgató azt megértse, annak ellenére, hogy a beszélő és a hallgató ugyanazt a nyelvet beszéli. A nyelvészeti kompetencia nem ugyanaz, mint a kommunikatív kompetencia.

Egy közös nyelv bevezetése elkerülhetetlenül bizonyos kulturális következményekkel jár. A kultúra és a nyelv nagymértékben összefügg, így különbségek lehetnek a nemzetnél kisebb egység szintjén és így egy transznacionális kultúra is létrejöhet. Ha valamely nyelvet a saját nyelvünk fölé helyezünk, úgy érezhetjük, hogy az összeütközik nemzeti identitásunkkal, így kialakulna a nyelvi imperializmus fogalma. Ez hátráltatná egy lingua franca meghonosítását.

A nyelvek fejlődnek, ennél fogva a nyelvtervezésnek egy óriási gépezetére lenne szükség, hogy a lingua franca nem szabványos változatai ne alakuljanak ki. Hogy ezt egyáltalán lehetséges-e megakadályozni egy olyan élő dolognál, mint a nyelv, ez kérdéses. A tanulmány megmutatta, hogy a nyelvtervezés egy folyamat, amely számos alkotóelemből áll, mindegyik jelentős erőfeszítést igényel. Az hát a következtetésünk, hogy lehetséges tervezni egy közös nyelvet elméletileg, de gyakorlatilag lehetetlen kontrollálni a valóságban az egyéni emberi befolyást erre a nyelvre.

A fenti következtetések azt sugallják, hogy gyakorlatilag lehetetlen sikeresen megvalósítani egy lingua francát. De ha az EU-n belülre korlátoznánk egy adminisztratív lingua franca hatókörét, sok probléma lecsökkenne.

A különböző alkalmazási gyakorlat miatti kommunikatív problémák továbbra is megmaradnak, de nem olyan erőteljesen, hogy azt a nyelv funkcionális elkülönülésének lehessen tulajdonítani. Hogy ez a funkcionális elkülönülés hosszú távon is kezelhető-e, az kétséges, mivel ez további elidegenedést okozna az állampolgár és a bürokrácia között, amikor a közös nyelv elterjedne a tagállamokban.

A "hagyományos" nyelvi imperializmus fogalmaknak valószínűleg kisebb a gyakorlati fontossága, ahogy a megfelelő semleges nyelvet megtalálják erre a szerepre.

Az angol a nyilvánvaló jelölt de facto világnyelvi státusza miatt. Kiderült, hogy az angol igazából nem kelt imperialisztikus konnotációkat a többi tagországban; még azoknál sem, akikről azt tételeztük fel (a franciáknál például). Az angol egyre semlegesebbé válik. Az angol választása azt a nyilvánvaló előnyt is magában foglalja, hogy az angol tanításának oktatási rendszere már jól megalapozott a tagországok többségében.

Egy másik nyilvánvaló jelölt a lingua franca szerepére egy mesterséges nyelv, mint az eszperantó. Az eszperantót teljesen kipróbálták a mai társadalomban, elegendően semleges és érzelmileg terheletlen abban az értelemben, hogy senkinek sem saját nyelve. Ugyanakkor, ha az EU az eszperantó felé hajlana, a mostani nyelvtanítási rendszert illeszteni kellene az eszperantó oktatásához. Ez egyedül majdnem lebíratatlan feladatnak látszik, ami nagy méretű alapozást és további munkát igényelne; legalább is a másik alternatívához, az angol választásához képest. Egy valószínű érv az eszperantó ellen így szólna: "Mi a csodának, amikor itt az angol?"

[Ez a rész eredetiben:

Another obvious aspirant for the role of lingua franca is an artificial IAL like Esperanto. Esperanto has proven to be fully functional in today's society, and it is sufficiently neutral and emotionally unencumbered in the sense that it is no one's language. However, if the EU were to opt for Esperanto, the present language teaching systems would have to be adapted to the teaching of Esperanto. This alone would seem an almost insurmountable task requiring vast amounts of funds and work; at least compared to the other alternative of opting for English. A probable argument against Esperanto could then be: "Why bother,

when we have English?"]

Ha az EU csökkentené a hivatalos nyelvek számát, szükség lenne egy hivatalos nyelvre. Lecsökkentve a számot mondjuk a három legnagyobbra (angol, francia és német), nagyobb fokú lenne a nyelvi hierarchia, mintha csak egy nyelvet választanának a nemzetközi semlegesség alapján.

Lehetséges és megvalósítható lenne hát az angol megtétele adminisztratív lingua francának; így megkérdeshetnénk, az EU miért vonakodik komolyan venni a leírt nyelvi problémát. Úgy tűnik, hogy az EU-t a soknyelvűségről hozott elvi határozat érinthetlensége akadályozza. Egyesek úgy vélik, hogy ennek a húzódozásnak a valószínű oka az, hogy az 1985-ös paragrafus megváltoztatása ellentétes lenn a soknyelvű Európa alapvető demokratikus eszméjével. Így az EU csak arra vár, amíg a probléma magától megoldódik, abban az értelemben, hogy valószínűleg az angol folytatja terjeszkedését, mint a közösen elismert nyelve a világnak. Ha elkerüljük egy nyelvnek a hivatalos előléptetését a lingua franca státuszba, noha az igazából már de facto világnyelv, akkor biztosíthatjuk, hogy nem provokáljuk a lingvizmus lappangó eszméjét.

(forrás: "An Administrative Lingua Franca within the EU"

<http://earth.subetha.dk/~eek/museum/auc/marvin/www/library/uni/projects/adlfineu.htm>)

A végső konklúzió tulajdonképpen kedvező is lehetne az eszperantó támogatóinak. Hogy mégis az angolt javasolják, annak a fő oka: kiépült már az angol oktatásának infrastruktúrája, míg az eszperantó oktatásának infrastruktúrájának kiépítésébe oly nagy befektetést kellene eszközölni, ami eleve reménytelenül teszi ezt a megoldást.

Ennek az állításnak nem látom a bizonyítását, hiszen azok az oktatási módszerek, amelyeket az angol, orosz stb. tanításánál alkalmaznak, nagyon hatékonyan használhatók az eszperantó tanításánál is.

Tovább gyöngíti a végső konklúzió meggyőző erejét az, hogy a szerzők nem vették figyelembe az eszperantó könnyűségét. Ami azzal jár, hogy az eszperantó sokkal rövidebb idő alatt sajátítható el. Az előző fejezetben már ismertetett dolgozatában Haszpra elmondja, hogy ugyanolyan alaposan feljegyezte az angol tanulására fordított időmennyiséget, mint ahogy tette azt az eszperantó tanulásakor. Míg az eszperantó felsőfokú elsajátításához 134 órára volt szüksége, az angol esetében ez 1220 órát (HASZPRA 2002) igényelt. Haszpra ezt a gondolatmenetet végigviszi és rámutat arra, hogy egy etnikus nyelv elsajátítása annyi tesz, hogy a munkás évekből 1 év elveszik.

Ennél a gondolatmenetnél is tovább jutott Helmar Frank, aki azt állítja, hogy egy nyelvi modell – mint az eszperantó – megismerése olyan mértékben teszi tudatosabbá a nyelvi jelenségek iránt a tanulókat, hogy az a következő nyelv(ek) tanulásakor megtérül. A továbbiakban ezeket a kísérleteket vizsgáljuk meg.

2.1 ÖSSZEFOGLALÁS

A világ és különösen az Európai Unió nyelvi problémáinak megoldására elméletileg többféle lehetőség lenne: egy világnyelv használata, mint az angol (a kínai és a spanyol is szóba jöhet erre a szerepre); a nyelvi közvetítők (fordítók és tolmácsok); a gépi fordítás kifejlesztése; a tömeges többnyelvűség elterjesztése; egy mesterséges nyelv elterjesztése. Ezek az alternatívák valóságosak, s hogy ezek közül melyik jut majd érvényre, azt nem kis mértékben a társadalom tudatosodása és a kommunikációs technika gyors fejlődése is meghatározhatja. A tömeges többnyelvűség az Európai Unió programjában szerepel, de kivitelezhetőségében vajmi kevesen hisznek őszintén. A nyelvi problémák megoldása lehetne, ha elegendő számban állnának rendelkezésre közvetítésre kiképzett emberek és ezek nagyon könnyen (és nem túl drágán) elérhetőek lennének. Hiszen az egy reális célkitűzés, hogy azok tanuljanak meg igazán jól egy nyelvet, akiknek erre mindig szükségük van, a többiek pedig vegyék igénybe a közvetítők szolgáltatásait. Teljesen egyetértek azzal

a felfogással, amely a nyelvtanulás jelenlegi rendszerét az idővel, pénzzel való pazarlásnak tekinti. A nyelvi közvetítők géppel való segítésére vagy felváltására egyszer minden bizonnyal sor kerül. Ugyanígy versenyben van még a nyelvi problémák megoldása egy etnikus vagy egy nem etnikus nyelv segítségével.

Egy tipikusnak tekinthető tanulmányt mutatok be, amely az Európai Unió adminisztrálásához szükséges nyelvet mutatja be. A tanulmányban egy Európán kívüli nyelv használatát is felvetik, de röviden el is vetik. Nem nézik meg azonban, hogy a jövőben a spanyol nyelv milyen szerepet játszhatna a világ nyelvi problémáinak megoldásában. Végül a két megmaradó alternatíva az angol és az eszperantó. A fő ellenérv az eszperantó ellen az, hogy oktatási rendszerének kialakítása óriási befektetést igényelne. Az eszperantót pártolók legfőbb érvét mindig is az volt, hogy az eszperantó könnyen tanulható ezért oktatásának költségei töredéke annak, amibe a többi nyelv oktatása kerül. A tanulmány íróiban fel sem merül, hogy foglalkozzanak az angol nyelv oktatásának költségeivel. Az értekezésben felhívom arra a figyelmet, hogy nemcsak az oktatásnak, hanem a tanulásnak is van költsége, egy emberi élet munkában eltölthető hasznos idejéből egy etnikus nyelv megtanulása egy évet vesz el.

3 AZ ESZPERANTÓ PROPEDEUTIKAI ÉRTÉKE

3.1 A PADERBORNI MODELL

A Paderborni Modell a Paderborni Kibernetikai Pedagógia Intézetben^[4] végzett kutatások alapján kapta nevét. Ennek keretében az Objektívált Tanítási és Tanulási Központ^[5] javasolta nyelvi orientációs oktatás kísérleti megindítását általános iskolások számára.

A modell célja :

megkönnyíteni különböző idegen nemzeti nyelvek későbbi tanulását az alábbi elemek oktatásával:

- az általános nyelvi kategóriák
- az idegen nyelvek és az anyanyelv strukturális jellegzetességeiben megmutatkozó különbözőségek és hasonlatosságok
- az esetleg később tanulandó nemzeti nyelvek néhány konkrét eleme (FRANK, 1979:173)

Az első idegen nemzeti nyelv tanításának eredményessége érdekében [...] szükség lenne nyelvi orientációs oktatás bevezetésére az általános iskolában. Tanuláslélektani szempontból szükséges, hogy az egyes struktúrákat didaktikailag megfelelő, konkrét modellek segítségével magyarázzuk. Az oktatási modell akkor megfelelő didaktikailag, ha áttekinthetően egyszerű (mellőzi az adott szinten lényegtelen elemeket), szabályos (elkerüli a paradigmák szabályszerűségét megbontó, kivételes elemeket) és pontos.

Nyilvánvaló, hogy az interlingvisztika eszközeivel tervezett nyelv kielégíti az oktatási modell didaktikai alkalmasságának e három kritériumát, tehát ez alkotja majd a nyelvi orientációs tananyag legnagyobb részét (FRANK, 1979:173)

A Paderborni Modell sajátosságai

A Paderborni Modell által felvázolt nyelvi orientációs oktatás több olyan sajátosságot tartalmaz, amellyel különbözik a nyelvi orientációs oktatás összes többi lehetséges (s részben már ki is próbált) formájától. Ezek a következők:

- Az idegen nemzeti nyelv tanulását megelőzi a nyelvi orientációs oktatás, a harmadik és a negyedik

tanévre terjed ki.

- A Paderborni Modell a nemzetközi nyelvnek (az eszperantónak) a gyermekek számára átdolgozott nyelvtanát, lexikáját használja, ezt tekinti alkalmas didaktikai modellnek.
- A Paderborni Modell heti két tanórát igényel.
- A Paderborni Modell szerint a tananyagot egyszerre több országban, különböző anyanyelvű gyermekek számára kell tanítani, hogy a nyelvi választóvonalakat áttörő, nyelvileg egyenrangú felek között folyó nemzetközi kommunikáció már a korai élet szakaszban is élményt adjon a gyermekeknek.
- A Paderborni Modell olyan, szakmailag kevésbé képzett oktatók által is működtethető oktatástechnikai apparátussal oldja meg a feladatát, amely minden tanórán, bármely új tananyag esetén biztosítja az audiovizuális bemutatás lehetőségét.



A Paderborni Modell tehát az egyetlen olyan modell, amelynek nincs célnyelve, vagy annak szerepe nem jelentős, és ami még fontosabb, a gyermek tanulásának első ciklusához illeszkedik. A módszer értelmét az alábbi példával magyarázzák:

Hogy a képen látható jeleket és azok sorrendjét megjegyezze egy gyermek, legalább 2 percnyi időre van szüksége. De egy speciális előkészítő oktatás, amely csak 10 másodpercet vesz igénybe, oly mértékben képes megkönnyíteni a tanulást, hogy bárki megtanulhatja 10 másodperc alatt a jeleket és sorrendjüket. (A 10 másodpercből is 5 másodperc a csodálkozással fog eltelni).

A speciális előkészítő oktatás az alábbi információból áll: A jelek szimmetrikusak, csak a jobb oldalukat kell figyelni. Takard le az oszlop bal oldalát egy papírdarabbal. Ez az egyszerű információ azonnal felfedi, hogy a nyolc elrejtett ábra semmi más, mint az első nyolc törzsszám. 20 másodperc alatt legalább 100 másodperc tanulási idő lett megspórolva. Az az elképzelés, hogy egy kezdeteknél egy kis időt kell "elpazarolnunk", hogy azután később sokkal többet visszanyerjünk, nem ismeretlen a tudományban. Mielőtt egy tantárgyat a maga komplexitásában tanítanánk, előbb egy pedagógiaileg megfelelő modellt mutatnak be. A biológia tanításánál egy műanyagból készült, teljesen szabályos és az emberi csontváz torzulásaitól és hibáitól mentes eszközt használnak. Ez szétszedhető, hogy az egyes alkotó elemeit szabadon lehessen tanulmányozni, ami a való életben nem lehetséges.

A Paderborni Egyetem Kibernetikai Pedagógiai Intézetében az idegen nyelvek oktatását egy hasonló módszerrel tanulmányozták, és kísérletileg elemezték. Ebben az intézetben az előkészítő oktatás lehetőséget nyújt a tanulóknak, hogy betekintést nyerjenek a nyelvek lényeges jellemzőibe, az eszperantót mint modellt használva. Ebben az esetben az eszperantót mint a nyelvek egy elemi algebráját használják, mivel az egyszerű, világos szerkezetű, teljesen szabályos és agglutináló jellegénél fogva morfológiaileg moduláris részekre tagolható. Ennek a modellnek alapján könnyű az idegen nyelvek tanulására pozitív hozzáállást kialakítani.

Mielőtt ezeket a kísérleteket Németországban Helmar Frank elvégezte volna, az ELTE-n Szerdahelyi István vezetett hasonló kísérleteket. Ennek értékeléseként Szerdahelyi István úgy találta, hogy az eszperantó oktatása az orosz nyelv későbbi tanulását 25%-kal, a németét 30%-kal, az angolét 40%-kal, a franciáét 50%-kal könnyíti meg.

Az eszperantót mint előkészítő nyelvet Németországban is oktatták, de itt a célkitűzés az volt, hogy az angol későbbi tanulását megkönnyítsék. Azt találták, hogy két évnyi előkészítő oktatás után az angol oktatásánál 30% megtakarítást értek el.

Ezután még további kísérleteket vezettek Paderbornban.

Általános iskolásokat két csoportba osztottak. Az egyik csoport a harmadik osztályban elkezdett angolul tanulni (A), míg a másik csoport eszperantóul (B) és csak az 5. osztályban kezdett angolul tanulni. Az eszperantó összesen 160 órában oktatták, ami óriási időpazarlásnak tűnik. De a végső eredmény azt mutatta, hogy a 7. osztályban a B csoport beérte angol tudásban az A csoportot és a 8. osztályban lehagyta eredményességben. A nyelvi orientációs oktatásban részesülő csoport több időt nyert a későbbiekben, mint amennyit az elején az előkészületekre ráfordított.

3.2 EKPAROLI: ESZPERANTÓ OKTATÁSI PROJEKT

Az alábbi ismertetés Alan Bishop (Nevelési Fakultás, Monash Egyetem, Melbourne, Ausztrália) beszámolója alapján készült. Az adatokat megvizsgálva sem a *t-próbát*, sem a *Welch-próbát* nem lehetett alkalmazni, mivel az értékek eloszlása nagyon eltért a normálistól. Az adatoknak diagramban való ábrázolása nem szerepelt a beszámolóban, az az én munkám. Ezek a diagramok megmutatják, hogy az összes vizsgált szempont esetében az eszperantót tanulók jobb (sokkal jobb) eredményeket értek el.

A beszámoló két változatban készült el. A rövidebb változat angolul és eszperantóul (www.education.monash.edu.au/projects/esperanto) olvasható. A részletesebb változat angolul: <http://www.education.monash.edu.au/projects/esperanto/97ekjbrs.htm>

1994-ben Victoria állam kormánya javaslatot tett az idegennyelv-tanulás (LOTE Language Other Than English = más, nem angol nyelv) bevezetésére az elemi iskolákba, 6-12 évesek számára, legalább 2,5 órában hetenként. Nyolc nyelvet javasoltak: négy európai és négy kelet-ázsiai. Sok iskolában nehezen tudták eldönteni, hogy milyen nyelvet tanítsanak, és hogy hol találjanak képzett tanárokat.

Hagyományosan csak európai nyelveket tanítanak, de most, kereskedelmi okokból, a kormány a kelet-ázsiai nyelveket javasolja.

Az európai kísérletekből már világos volt, hogy az eszperantó segíti az európai nyelvek tanulását, mint ahogy azt Symoens kutatásai is mutatják (SYMOENS 1992). Ugyanakkor még semmilyen kutatás nem történt az irányban, hogy az eszperantó korai tanulása segíti-e a kelet-ázsiai nyelvek tanulását. Ezért a Victoria állambeli szituáció ideális volt, hogy esélyt adjon egy ezt kutató projekt elvégzésére. A projekt elnevezése eszperantóul: *Esperanto Kiel Propedewtiko al Rapidigo de Orientlingvo-Lernado kaj Instruado* [eszperantó mint előkészítő a keletázsiai nyelvek tanulásának és tanításának meggyorsítására], kezdőbetűi alapján EKPAROLI, aminek magyar fordítása: megszólalni.

A projekt fő célja, hogy megvizsgálják, hogy az eszperantónak az elemi iskolákban való oktatása milyen hatással van a középiskolában a kelet-ázsiai nyelvek tanulására.

1994 októberében az összehasonlítás célját szolgáló projekt elkezdődött. Három iskolában eszperantót tanítottak (tananyag a BBC tanfolyam eszperantó változata: *Mazi en Gondolando*), egy iskolában egy európai nyelvet, három iskolában keletázsiai nyelvet.

A teljes mintát 115 lány és 108 fiú alkotta. Négy idegen nyelvet tanultak: az eszperantót 80, a japánt 57, a németet 40, az indonézt 44 tanuló.

Két vizsgálat történt

Az első vizsgálat adatait kikérdezésben szerezték, amelyet 1995 decemberében a 6. osztályosoknál és tanáraiknál végeztek el.

1. Mennyire fontos az idegennyelv-tanulás kérdésre adott válaszok:

nagyon fontos	54
elég fontos	123
nem nagyon fontos	38
nem tudom	8

2. Mennyire hasznos az idegen nyelv tanulása kérdésre a válaszok a hasznossági sorrendben:

német, japán, eszperantó és indonéz

3. Szerette-e a tanuló az idegen nyelvet tanulni kérdésre a válaszok:

A kedvelt tantárgyaim közé tartozik: eszperantó, német, indonéz.

Nem igazán kedvelem: japán

A tanárokat is megkérdezték. Mivel a tanároknak előzetesen nem volt idegennyelv oktatási tapasztalatuk, ezért a válaszok nemcsak pozitív kijelentéseket tartalmaznak.

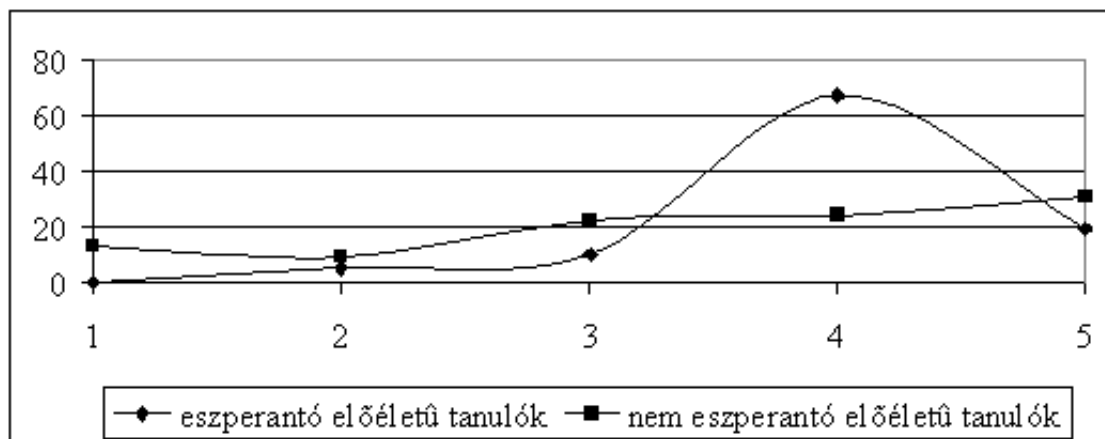
	eszperantó (6)	japán (5)	német (2)	indonéz (1)
Nagyon pozitívan értékelem az idegennyelv tanítást és szívesen csináltam	2		2	1
Örülök, hogy részt vehettem és csinálom, ha szükséges	4	1		
Nem volt más választásom, nem volt megterhelő		2		
Nem volt más választásom, megterhelő volt		2		

1996 januárjában ezek a tanulók átmentek a középiskolába. Ott egy másik idegen nyelvet tanultak, de nem az eszperantót. Az év végén újból kikérdezték őket, hogy kiszámíthassák azt a relatív előnyt, amit az eszperantó ad előkészítő nyelvként a további nyelvtanulásnál.

A tanulókat két csoportba osztották: eszperantó előéletű tanulókra és nem eszperantó előéletű tanulókra.

Az idegennyelv tanulása iránti motivációt a tanárok egy ötfokozatú skálán mérték (százalékos értékek):

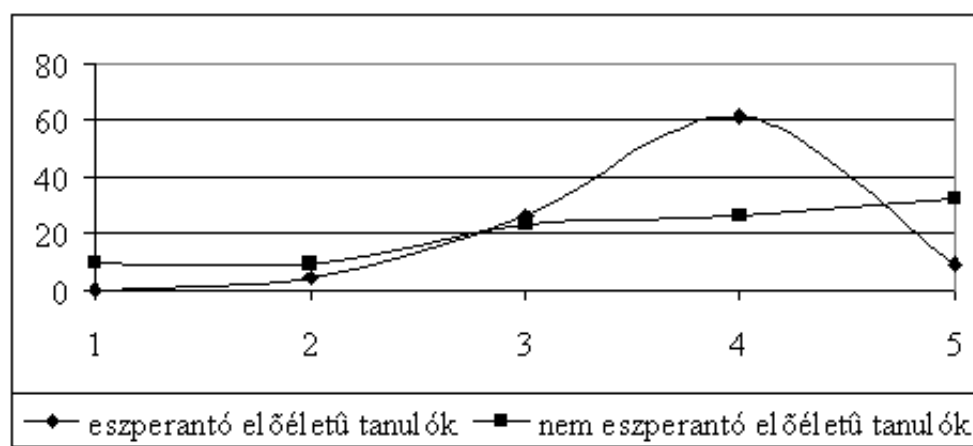
érték	eszperantó előéletű tanulók	nem eszperantó előéletű tanulók	összes
5	19	31	30
4	67	24	27
3	10	22	22
2	5	9	9
1	0	13	12



Az idegen nyelv tanulását pozitívan fogadó tanulók (az ötfokozatú skálán ezt a 4-es vagy az 5-ös érték jelzi) az eszperantó esetében 86% volt, a többi idegen nyelv esetében 55%. Ez a tanulás perspektívájából fontos. Ha az elemi iskolákban történő eszperantó oktatás a középiskolákban a nyelvtanulást serkenti, ez már eredménynek számít.

A második idegennyelv eredményei egy ötfokozatú skálán (százalékos értékek):

érték	eszperantó előéletű tanulók	nem eszperantó előéletű tanulók	összes
5	9	32	30
4	61	26	28
3	26	23	23
2	4	9	9
1	0	10	9

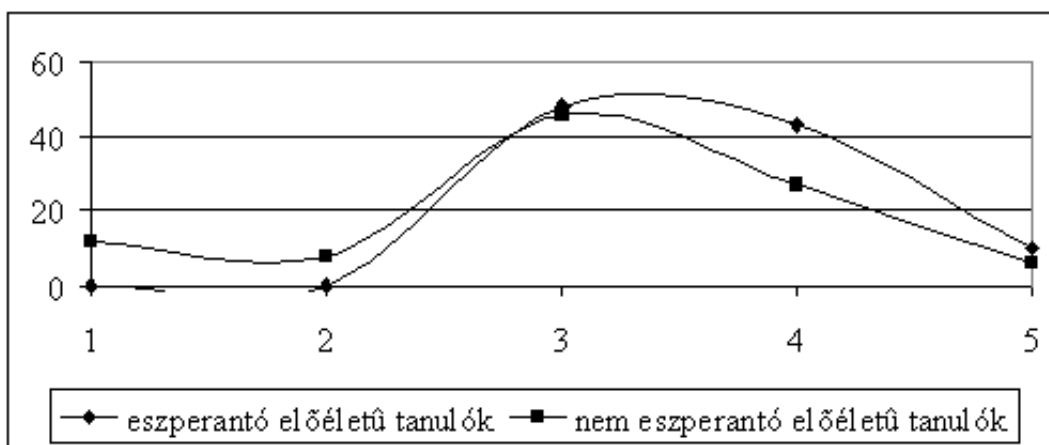


Az eszperantó előéletű tanulók eredményei kedvezőbbek, mint a másik csoport tanulóinak eredményei. Ez a tanulási perspektíva szempontjából is érdekes. Ha az általános iskolai eszperantó oktatás képes pozitívan hatni a középiskolai nyelvtanulásra, akkor ez eredménynek számít.

Az idegennyelv beszédképességének eredményei

érték	eszperantó előéletű tanulók	nem eszperantó előéletű tanulók	összes
5	10	6	6

4	43	27	29
3	48	46	46
2	0	8	12
1	0	12	11



Ami a beszédkészséget illeti, az eszperantó előéletű tanulók összehasonlítása a más nyelvet tanuló tanulókkal feltűnően jó eredményt ad, mert minden tanuló legalább 3-as jegyet kapott. Az eszperantó egyszerűsége és szabályossága megerősítette a tanulók önbizalmát az idegen nyelv használatával kapcsolatban.

Mindannyian, akik ebben a projekten részt vettek, meglepődtek az elért eredményeken, különösen azért, mert a tanároknak hiányzott a tapasztalatuk bármelyik idegen nyelv tanításához. Mégis, ami a legfontosabb, hogy a vizsgált két év eredményei konzekvenseknek mutatkoztak. Ebből a következetességből joggal következtethetünk az eredmények igaz voltára.

Az oktatandó idegen nyelv választásánál szempont lehet:

- amelyikben a tanulók hamar érnek el sikereket
- amelyiket élvezettel tanulják
- amelyik az idegennyelv-tanulás fontosságát mutatja
- amelyik sikeresen felkészíti őket a további idegennyelv-tanuláshoz

Az EKPAROLI-projekt vizsgálatai alapján az eszperantó mindezeket a feltételeket jobban teljesíti, mint bármelyik más vizsgált nyelv.

3.3 A TALENTO ISKOLA

3.3.1 Nevelj zsenit!

Az iskola létrejöttét Polgár László sikeres zseninevelési eredményei inspirálták. Egy egész fejezetet szentel az eszperantónak *Nevelj zsenit!* című (POLGÁR, 1989:63-67) könyvében „Az eszperantó: királynő és paraszt közös nyelve?” címmel. Beszélgetőtársa Farkas Endre.

Pedagógiai rendszered további felfejtése előtt tegyünk egy kis kitérőt. Tudom, hogy az egész család beszél eszperantó nyelven. Véletlenül választottad? Vagy a sakkozás kisegítő eszköze? Esetleg pedagógiai rendszered része?

Ez is, az is, amaz is. De a felsorolásban éppen a legfontosabbat nem említetted. Számomra az eszperantó humanista érték, amely többi (nemi, faji, nemzeti) diszkrimináció elleni hadakozás mellett a nyelvi egyenlőtlenséggel szembeni küzdés eszköze is. A népek egyenlőségéért, egyenjogúságáért való harc egyik lehetséges módja.

Mit értesz nyelvi diszkrimináción?

Számomra Bábel tornya és az eszperantó egymás ellentétei. Az emberiség ma 3000 nyelven beszél. Gyermekkorom óta foglalkoztatott az a probléma, hogy miért kell ilyen bábeli zűrzavarban élni az embereknek. Gyakorlatilag ettől az „istencsapástól” egyszer már meg kellene szabadulnunk. Amikor megismerkedtem az eszperantó nyelvvel (igaz, ez életem későbbi szakaszában történt), nyomban megértettem: ez az a „Messiás”, amely megszabadíthatna bennünket a nyelvi zűrzavartól.

Ha ennyire világos, akkor miért nem terjedt el ez a nyelv szélesebb körben?

Ennek – túl az előítéleteken – elsősorban gazdasági természetű oka van. Az emberiségnek minden haladó eszméért hosszú harcot kell vívnia. A női emancipáció is egyértelmű, a faji egyenlőség is világos, és mégsem valósul meg egyik sem olyan könnyen sehol. Számomra a zseninevelés is teljesen érthető, és mások mégis előítélettel vannak vele szemben. Ugyanez vonatkozik az eszperantóra is. Az emberek egy rész jól érzi magát az "isteni büntetés" keretei között. A bábeli zűrzavar nekik élettér. Aztán vannak olyanok, akik nehéz munkával magtanultak 2-3-4 idegen nyelvet, s ezek nem szívesen adnák fel kivívott pozíciójukat. És megint más szinten: a gazdaságilag, politikailag uralkodó nemzetek nyelvileg is uralkodni akarnak – ez, a mai körülmények között például az angolt jelenti –, s ők nyilvánvalóan nem szavaznának az eszperantóra. Egyik vagy másik történelmi-nemzeti nyelv monopóliuma egyúttal a népek, a nyelvek diszkriminációját is jelenti. Ezzel szemben az egyetlen nemzethez sem kötött semleges nyelv a népek nyelvi egyenlőségét fejezné ki. [...]

Azt mindenki elfogadja, hogy szükség lenne egy vagy több közös nyelvre. De miért legyen ez mesterséges nyelv, az eszperantó, és miért ne az angol, az orosz vagy a kínai?

Az angol kétségkívül a legelterjedtebb nyelv, s javaslom is megtanulásra mindenkinek. Az eszperantó után. Ma ez lenne a természetes. Mert az angolt a legtöbb országban csak az emberek egy szűk rétege beszéli, s általában nem is tökéletesen. Megtanulása sok időt és energiát követel, és így nagy tömegek, egyszerű, kevésbé iskolázott rétegek számára nagyon nehezen válhatna világnyelvvé. Indokolatlan hátrányt jelentene a nem angol nyelvterületeken élők számára, háttérbe szorítaná a nem angol nyelvű kultúrát.

Hogy miért legyen éppen az eszperantó a világnyelv, azt elméletileg könnyű bizonyítani. Az eszperantó pedagógiai és társadalmi szempontból tudatosan megtervezett, kialakított nyelv. Élő nyelv lett, amelynek lesz, sőt már ma is van hagyománya. Van múltja, jelene és jövője. A létező tervezett nyelvek közül kétségkívül a legjobb, a céloknak leginkább megfelelő. Logikus, könnyen tanulható, minden árnyalat kifejezhető vele, közösségi

kommunikációként működőképes, és alkalmas rá, hogy tömegessé váljon. A tömegek közös második nyelve lehet. Lev Tolsztoj azt írja: Az eszperantó „teljesen kielégíti a nemzetközi nyelv követelményeit... törekedni fogok a nyelv terjesztésére és főleg arra, hogy elkerülhetetlen fontosságáról meggyőzzem az embereket”

Miért állsz ki te ilyen egyértelműen az eszperantó mellett?

Azért, mert logikai, nyelvi szempontból Zamenhof (1854–1917^[6]) tervezett nyelve tökéletes: nyelvtana világos, követhető, nincs kivétel benne, s ugyanakkor minden kifejezhető vele. Mondattana könnyű. Zamenhof, aki beszélt oroszul, lengyelül, héberül, franciául, angolul, latinul és görögül, nem mesterségesen kitalált szavakból, hanem a román, a germán és a szláv nyelvcsoporthoz élő szókincséből, valamint nemzetközi szavakból alkotta meg. Szókincse ezért a nyelveket tudók előtt mintha „ismerős” lenne. Egy alkalommal, amikor az eszperantó mellett érveltem, végső és eléggé hatásos bizonyítékom ez volt: „Nos, én most mondok nektek néhány mondatot, és biztosan meg fogjátok érteni”. Úgy is lett.

Mondj néhány ilyen mondatot!

Esperanto estas internacia, simpla kaj logika lingvo. La ŝako estas ludo, scienco, arto kaj^[7] sporto. Zamenhof estas genia homo. La nova libro estas interesa. Talán nincs is szükség fordításra. E nyelvvel való megismerkedés azért is értékes, mert nem más, mint egy logikai játék, logikai gyakorlat. A francia tudományos akadémia nem véletlenül állapította meg már 1924-ben: az eszperantó a logika és az egyszerűség mesterműve.

Ezért előnyös pedagógiai szempontból?

Igen. Könnyen megtanulható a szókészlete, elsajátítható a nyelvtana, írása fonetikus. Szép dallamos a kiejtése. Legalább tízszer gyorsabban tanulható meg, mint valamely más nyelv, és ráadásul olyan alap, amelyre a többi nyelv már könnyebben ráépíthető.

E téren Thorndike amerikai pszichológus és pedagógus kutatásaira is hivatkozhatnánk, aki hosszan tartó és tömeges kísérleteket végzett különböző iskolákban. Először az eszperantót tanították különböző óraszámokban és különböző szinten, majd elkezdtek a franciát, hasonló feltételek mellett. Thorndike az eszperantó nagy pedagógiai jelentőségét emelte ki a kísérlet eredményéből, amely szerint a különféle iskolákban az eszperantó elsajátítása 15-ször bizonyult könnyebbnek, mint a másik idegen nyelv, illetve tanítása ennyiszer hatékonyabb.

Ezenkívül az is bebizonyosodott, hogy az eszperantóra fordított idő bőven megtérül a következő idegen nyelv megtanulásánál. Közismert, hogy egy idegen nyelv ismerete lényegesen megkönnyíti a következő nyelv elsajátítását, de amíg például egy idegen nyelv (akár az angol) jó szintű megtanulásához mintegy 2000 óra szükséges, addig az eszperantóhoz csupán 200 óra. Ha az eszperantó ismerete csak 20%-kal csökkenti az angol elsajátítására fordítandó időt (az eddigi tapasztalatok erre utalnak), akkor a két nyelvre együtt $200 + 1600 = 1800$ órát kell fordítani, tehát kevesebbet, mintha csak az angolt tanulnánk meg. [...]

S hadd említsek meg még egy pedagógiai szempontot. Az eszperantó tanulása terén elérhető viszonylag gyors eredmény hozzájárulhat az általános rossz nyelvérzék miatti

kisebrendűségi érzés elosztatásához és a nyelvi gátlások leküzdéséhez. A gyerekeket az idegen nyelvek tanulása terén gyorsan sikerélményekhez juttathatja. Ha az iskolában az eszperantó csak logikai játék lenne, már akkor is érdemes volna kötelező tantárgyként bevezetni.

S miben áll a kulturális-mozgalmi jellege?

Az eszperantó nemcsak egy nyelv, hanem a nyelvi egyenlőségért folyó harc jelképe és élő mozgalom is – igen kiterjedt nemzetközi szervezettel, kongresszusokkal, találkozókkal, tanácskozásokkal. Már gyermekkongresszusokat is rendeznek. Szinte minden jelentősebb szakterületnek van világszövetsége, így például a sakknak is.

Az eszperantó ugyanakkor spontán közösségi mozgalom is. Például a Pasporta Servo tagjai a világ 50 országában ingyenesen nyújtanak szállást egymásnak, és elmondható az is, hogy az eszperantó ma már a tudósok és a turisták nyelve is.

Kétségtelen, hogy sokoldalú nyelv, mégsem tört át még a már említett korlátokon. Talán nem elég irodalmi?

De mennyire, hogy az! Ezen a nyelven bármilyen árnyalat, bármilyen érzésvilág kifejezhető. A világirodalom számos művét már lefordították eszperantóra, sőt, van saját irodalma is. Hogy csak egy-két adatot soroljak fel. Körülbelül száz nyelven jelent meg eszperantó tankönyv. Száz fölött van az eszperantó szakszótárak száma. Sok országban van eszperantó nyelvű rádióadás. Az eszperantó nyelvű könyvek száma több tízezer, s több ezer az eredetileg is eszperantóul írt mű. Havonta száz körül van az eszperantó nyelven megjelenő újságok száma. Nekem is jelent meg már tanulmányom eszperantó nyelven, onnan fordították le több más nemzeti nyelvre.

Milyen összefüggés van az eszperantó és a sakk között?

Funkcionálisan a kettő természetesen nem függ össze egymással. De azzal, hogy mindkettő a tiszta logikára és a művészi élményre épül, hasonlóság teremődik közöttük, mégpedig az, hogy mindkettő közelebb hozza az embereket és a nemzeteket egymáshoz. [...]

Egészen fellelkesülsz, amikor erről beszélsz. Nyilvánvaló, hogy többről van szó, mint logikáról és rációról. Tudom, hogy a Talento nevű, eszperantó kultúrát és művelődést szorgalmazó alapítvány kuratóriumának is oszlopos tagja vagy.

Igen, és természetesen szívesen adom át írásaimat, tapasztalataimat, elképzeléseimet olyan mozgalomnak, amelynek alapító okiratában célkitűzésként az alábbiak szerepelnek: a kisgyermek magas szinten történő tehetségfejlesztése, az eszperantó nyelv terjesztése, valamint a vele összefüggő gondolkodásmód, kultúra ismertetése, a környezetvédelem, a környezetvédelmi nevelés gyakorlati megvalósítása a „globálisan gondolkodni, lokálisan cselekedni” alapelv szerint.

3.3.2 Az alapítvány célkitűzései

A Talento Alapítvány iskolája 1989-ben indult. Alapító Okiratában az alábbiakat olvashatjuk:

Az alapítók meggyőződése szerint:

- minden egészséges kisgyermekből kiváló képességű személyiség nevelhető egy-

egy adott területen,

- a nevelés nélkülözhetetlen része az emberek közötti kommunikáció és ezen belül a nemzetek közötti kommunikáció, amelynek hasznos eszköze az eszperantó nyelv,
- a nemzetközi kommunikáció és a magyar nemzet szempontjából egyaránt fontos, hogy Magyarországon minél többen beszéljenek idegen nyelveket, s ezek tanítását a lehető legfiatalabb életkorban el kell kezdeni,
- az idegennyelv-oktatás legjobb alapja a magas fokú anyanyelvi kultúra,
- az idegen nyelvek oktatását hatékonyan elősegíti, ha a gyermekek első idegen nyelvként a propedeutikai szempontból legmegfelelőbb nyelvet, az eszperantót tanulják meg,
- a magyar tudományos-műszaki fejlődés fontos tényezője a magas szintű természettudományos oktatás, amely alapjának a korszerű matematikatanításnak kell lennie,
- a sikeres nevelés egyik alapvető feltétele – csakúgy, mint az emberi életnek általában – az egészséges környezet.

Mindebből adódóan az alapítók támogatni kívánják azon helyi kezdeményezések megvalósulását, melynek célja:

- a kisgyermek magas szinten történő tehetségfejlesztése,
- az anyanyelvi kultúra ápolása,
- az eszperantó nyelv terjesztése, valamint az ebből adódó gondolkodásmód, kultúra ismertetése,
- az idegen nyelvek jó szintű elsajátítása,
- a matematika és a természettudományok magas szintű oktatása,
- a környezetvédelem és különösen a környezetvédelmi nevelés gyakorlati megvalósítása a "globálisan gondolkodni, lokálisan cselekedni" alapelv szerint.

A tanári csoport ennek alapján kidolgozta a tanítás-nevelés alapelveit:

- Szeretetteljes, harmonikus légkör és kölcsönös tisztelet.
- A tanárok gondos kiválasztása (pszichológia tesztel).
- A tanulók érdeklődését fel kell ébreszteni valamely téma iránt és meg kell azt őrizni.
- A tanulótól a maximális teljesíthető erőfeszítést kell megkövetelni.
- A tanuló elért eredményeit állandóan el kell ismerni.
- Korán kell specializálódni.
- A választott tananyagot intenzíven kell oktatni.
- A tanuló legyen aktív résztvevője a tanítási folyamatnak.
- A tanítás alatt figyelembe kell venni minden egyes tanuló speciális jellemzőit.
- Nagyon fontos, hogy fiatal korban tanuljanak a gyerekek egy nyelvet és a matematika alapjait.
- Nagy gondot kell fordítani a gyerekek fizikai állapotára, egészségük megőrzésére, ellenálló képességük fejlesztésére.

3.3.3 A budaörsi kísérlet

A fenti elvek a Polgár-módszerből következtek. **Hogy mégsem lehet az iskolai kísérletet Polgár-módszernek nevezni, az azért van, mert a tanulók hétvégén környezetük életét élték.** A Polgár-módszernél a hét minden napján tevékenykedtek a gyerekek.

A pedagógiai kísérlethez indulásakor sikerült annyi pénzt összeszedni, ami négy év munkájához kellett. A

meglóduló infláció azonban elértéktelenítette a felajánlott összeget. 1992-ben még indítottak egy osztályt, de a kitűzött célt, a 12 osztályon való állandó kísérletet nem sikerült megvalósítani.

Az 1989-ben induló első évfolyam munkáját Esperantina Mirska szakdolgozatából ismerhetjük meg (MIRSKA, 1993).

Az első évfolyamra 12 tanulót vettek fel. A napirend az alábbi volt

Dél előtt, 8-tól 11:45-ig: magyar nyelv és matematika

Ebéd és pihenés 14 óráig

Délután 17-ig: 3-szor 45 percben eszperantó oktatás.

Az eszperantót egy lengyel, magyarul nem tudó eszperantista oktatta, Esperantina Mirska. Az első félévben magyar segédtanár is részt vett az órákon. Az oktatás direkt módszerrel történt, ezért a segédtanárra csak ritkán volt szükség. Az első négy hónapban a gyerekek olyan jól megtanultak eszperantóul, hogy más tárgyakat is oktattak eszperantóul. Az eszperantót tehát 3 óra/nap * 5 nap/hét * 16 hét, azaz 240 óra alatt sajátították el a 7 éves gyerekek. A gyerekek eszperantóul tanulták szépírást és a japán számológépet, a szorobánt. Ezt egy japán nő, Kimie Markarian oktatta eszperantóul négy hónapig.

Mivel ez a kísérlet egyedülálló volt, ezért sokan érdeklődtek iránta: rádió, televízió (a CNN és a BBC is sugárzott róla negyedórás adást), újságok, oktatási szakemberek és eszperantisták (én magam is többször jártam és beszélgettem eszperantóul a gyerekekkel). A tanárok és a tanulók sok bemutaton vettek részt:

1990-ben Budapesten és 1992-ben Münchenben a tehetségek európai konferenciáján^[8], 1991-ben Hágában a tehetségek világkonferenciáján. Eszperantista közegben tettek látogatást 1990-ben Olaszországban, 1991-ben Angliában és 1993-ban Svájcban és Franciaországban. Ez utóbbi esetben francia osztályokat is meglátogattak, mivel a 3. évtől kezdve a francia nyelvet tanulták.

Az eszperantó nyelv és kultúra oktatásával kapcsolatban az alábbiakat állapítja meg az kísérletet bemutató kiadvány (LUKÁCS, 1993):

- A gyerekek gyors sikert érnek el. Érzik a napról napra történő haladásukat, és ez erősen motiválja őket.
- Segíti őket megszabadulni a nyelvi gátlásoktól és kisebbségi érzésektől, amelyek az idegen nyelv tanulásakor általában megjelennek.
- A fonetikus írásmódnak és a szabályosságnak köszönhetően nem gátolja a magyar nyelv írásának és olvasásának tanulását, hanem voltaképpen elősegíti.
- Hasonlít egy logikai játékra, és emiatt fejleszti a gondolkodási képességet.
- A további nyelvek tanulásához jó alapot ad.
- A magyar gyermekeknek megadja az európai műveltséghez nélkülözhetetlen latin nyelvi alapokat.
- Szélesíti a látókört: segíti a legkülönbözőbb országok kultúrájának megismerését és így kifejleszti bennük a különböző nemzetiségű emberek iránti tiszteletet.
- Viszonylag olcsón és kis költséggel lehet felkészíteni tanárokat, hogy oktassák a nyelvet.

3.3.4 Az eszperantó oktatása

Ezt olvashatjuk a szakdolgozatban (MIRSKA, 1993:41-44):

Szeretném hangsúlyozni, hogy az én célom elsősorban az volt, hogy a gyerekek az eszperantót ne tantárgyként kezeljék, hanem mint a mindennapi élet egyik elemét. Hála

annak a nagyon közeli és bizalmas lelki kapcsolatnak, ami már kezdetben létrejött a gyerekek és köztem, a gyerekek hamar elfogadtak engem és nyelvet, amit használtam. Az eszperantó leckék nagyon dinamikusak voltak, tele mozgással, hanggal, színnel, erős gesztusokkal. Úgy határoztam, hogy a gyerekek az eszperantó tanulásakor specializálódjanak egy meghatározott területre. Ez a tolmácsolás volt. A 6-éves gyerekek az első leckéktől kezdve hozzászoktak a tolmács szerepének eljátszásához. Ez nagyon tetszett nekik és büszkéek voltak rá. A tolmácsgyakorlatokkal kapcsolatban igyekeztem a lámpalázat teljesen megszüntetni. Egész véletlenül nagyon egyszerű, de nagyon hatásos eszközt találtam. A tolmács szerepét játszó gyerek egy székre állt a többiek előtt. A tolmácsolás után a gyerek kapott valamilyen csekély ajándékot és mindenki hangosan és lelkesen megtapsolta a bátor szereplőt. A gyerekek hamar rájöttek, hogy nem mindig hibátlan a tolmácsolás. Ha a gyerek hibásan mondott valamit, a többiek kopogtak a padon, jelezve a tolmácsnak, hogy valami nincs rendben, de ugyanakkor megsúgták a jó szót is, amit én "nem vettem észre". A hibák mennyiségétől függött azután a tapsolás ereje és hossza. A gyerekek szenvedélyesen szerették ezt a játékot. A széken álló gyerek mindenkit láthatott felülről, jól látta a többiek reagálását, de azt is érezte, hogy mindenki kész segíteni. Ezeknek a gyakorlatoknak nagy szerepük volt. Ennek köszönhetően a gyerekek bátrakká váltak, nem volt lámpalázuk, nem féltek, hogy szégyenben maradnak a többiek előtt, a hallgatóságot segítőkész barátnak tekintették. A gyerekek hozzászoktak a tolmács szerepéhez. Ezért a későbbiekben semmilyen problémát nem okozott nekik a szereplés éles fényben, több száz ember és kamerák előtt világkongresszusok alkalmával, például a zseniális gyerekek hágai kongresszusán. Ezek a gyakorlatok azonban nem tették gögőssé vagy elbizakodottá a gyerekeket. Szerények maradtak és természetesen viselkedtek.

Az eszperantó leckék nagyon intenzívek voltak és megterhelést jelentettek, de ez nem volt túlterhelés, hanem a Polgár-módszer definíciója szerinti "jó terhelés". Gyakran megesett, hogy délután 5 órakor a gyerekek nem akartak hazamenni, mert még 2 vagy 3 órát eszperantóul akartak tanulni, vagy ahogy én mondtam: "vivi esperante" [eszperantóul élni]. A kicsiny gyermekek nagyon ellenállóak a megterhelésre, sokkal inkább, mint a felnőttek. A teher elviselése a motivációtól is függ. 1990 december végén kirándultunk Olaszországba. Az út 23 órán át tartott. Éjjel kettőkor érkeztünk haza. Másnap reggel a gyerekeknek bemutatót kellett tartaniuk. Sokan közülük nem aludtak négy óránál többet. Ennek ellenére a bemutató ragyogóan sikerült. Ugyanilyen jól kibírtak egy hosszú utat Hollandiába.

3.4 ÖSSZEFOGLALÁS

A nyelv elsajátítása mellett még egyéb pozitív hozadéka is van az eszperantó tanulásának – mint ahogy bármely más nyelv tanulásának, amelyet valakinek sikerül olyan szinten megtanulni, hogy a későbbiekben azt használni tudja. Erre egy elméleti (Paderborni Modell) és két gyakorlati példát (EKPAROLI kísérlet, Ausztrália, Talento Iskola, Budaörs) mutat be az értekezés.

Az elméleti modell az eszperantó propedeutikai értékeinek vizsgálatát tűzte ki célul. Egy etnikus nyelv teljes bonyolultságában való oktatása előtt egy pedagógiaiilag megfelelő modell kerül bemutatásra. Az eszperantó oktatására szánt idő jó befektetésnek bizonyult, a későbbiekben a tanulók behozták a ráfordított időt.

Az ausztráliai kísérletben az eszperantóul tanuló gyerekek nagyobb mértékben mutattak pozitív hozzáállást a további idegen nyelv tanulásához, mint tették ezt az etnikus nyelvet tanuló diákok.

A budaörsi kísérletben a tanulók egész fiatal korban felsőfokon elsajátították az eszperantót és ez egész személyiségüket pozitív módon befolyásolta. Erre utalnak a különböző nemzetközi rendezvényeken, pl. a

Tehetségek Világtalálkozóján való sikeres szerepléseik. Ez a kísérlet több éven keresztül a közelünkben folyt a magyar és a nemzetközi televízió, rádió és sajtó gyakori híradásaival ellenőrizhetően.

A fenti példák a kiinduló hipotézisek igazságát igazolják. De újabb kérdést vethet fel: Van-e az eszperantó oktatásának valamilyen speciális módszere, amellyel a tanulás eredményesebbé tehető? A hipotézisünk szerint erre igenlő választ adható. Ehhez át kell tekintenünk az nyelvoktatás és kiváltképpen az eszperantó-oktatás módszereit és módszertanát.

4 A NYELVTANÍTÁSI MÓDSZEREK ÉS TÖRTÉNETÜK

A társadalmi szükségletek és a szociális tanuláselmélet tükrében

4.1 BEVEZETÉS

A nyelvtanítás mindig kitüntetett szerepet játszott a nevelésben. Különböző korokban különböző iskolákban a nyelveket nagy óraszámokban tanították. A nyelvtanítástól egyrészt gyakorlati hasznot hozó tudást, másrészt a tanuló értelmi képességeinek tökéletesedését remélték. Korunkat nevezzük a második ipari forradalom, a kommunikáció forradalma korának is. A nyelvtudás nagyon sok embernek még sokkal fontosabb lesz, mint bármikor. A megnövekedett szükségletek miatt a nyelvtanításnak fontos szerepe lesz.

A történelemben mostanáig nagyon sok nyelvtanítási módszer létezett, az utóbbi években is a nyelvtanítási módszerek tömege jelent meg. Dolgozatomban ezeket a módszereket történetiségükben szeretném bemutatni, jelezve az őket létrehozó igényt, az igények megvalósításának lehetőségeit, valamint a művelődésben játszott szerepüket.

4.2 AZ ÓKORTÓL A XIX. SZÁZAD ELEJÉIG

4.2.1 A görögök és a rómaiak

Az ókorban a nyelv tanulmányozása és a gyakorlati tanítás összefonódott. A görög, később a latin nyelv abban az időben mind a tanulmányozás, mind az oktatás tárgya. Sem a nyelvészet sem a módszertan nem tudomány: mindkettő egy szélesebb tudománynak, a filozófiának szerves része. A nyelvészeti munkák tulajdonképpen tanítási eszközök: oktatási nyelvtanok. A nyelvtan szakmai jellegű: maga a grammatika szó az "ars grammatika" kifejezésből ered, pragmatikus célja a görög, később a latin nyelv helyes használatát irányítani.

A gazdag rómaiak gyakorlatilag bilingvis nevelést biztosítottak gyermekeiknek. A görög-latin bilingvisség kialakítása már a családban megkezdődött. A grammatikát és a retorikát művészeteknek tekintették, amelynek legnagyobb vívmánya a kifinomult nyelv, a logikus gondolkodás leghűbb közvetítője. Ez a nyelvi képzés sokrétűségével a mai anyanyelvi képzésre emlékeztet. A görög nyelv akkor még élő, kortárs nyelv. Az idegennyelvi környezetet az anyanyelvű tanár jelenléte biztosította. A római nyelvtanulási módszerben a szóbeliségnek volt elsőbbsége.

A nyelvtanulásnak az alábbi három alapvető célkitűzést kellett kielégíteni:

Ø a nyelv a társadalmilag hasznosítható kommunikáció eszköze

Ø a nyelv a művészi gyönyörködtetés eszköze

Ø a nyelv a tudományos gondolat hordozója

4.2.2 A középkori nyelvtanítás

A Római Birodalom bukása után hosszú ideig kérdéses volt, hogy ki győz itt: Bizánc, az arab Kelet, vagy a népvándorlás legerősebb törzse? Nagy Károly, aki a frank nyelvet beszélte, a latin mellett tört lándzsát. Egy újfajta kétnyelvűség alakult ki: egy helyi nyelv és második, közvetítő nyelvként a latin. A latin nyelv tanítása jelentette az idegen nyelv tanítását.

A tanárok úgy tanítottak, ahogy maguk is hozzájutottak a nyelvhez: írott források alapján. A megváltozott viszonyok miatt a szerepek felcserélődtek, ellentétben a görög-latin korszakkal, hosszú évszázadokon át a nyelvvel foglalkozó tudományok, a grammatika, a retorika a nyelvtanulás szolgálólányai voltak. Egyetlen feladatuk az volt, hogy segítsék a nyelvtanulás/nyelvtanítás folyamatát. Az elemi iskola feladata az volt, hogy a kisdíákot ráhangolja a latinra, a latin grammatikára. Abban az időben a latin még a világ megismerésének valódi eszköze. A beszédtanítás legismertebb technikái a kérdés-felelet valamint a dialógus. A dialógus gyakran társalgássá bővül. Alapja az utánzás, a memoriter.

4.2.3 Nyelvtanítás az újkor kezdetén

Az újkor kezdetén a helyi nyelvek nemzeti nyelvvé válása előrehaladt. Emiatt megváltozott a nyelvtanítás jellege, a fordítás vált elsődlegessé. Nemcsak a beszélt nyelv finomságai vesznek el, a retorika szerepének csökkenésével gyengül a stilisztika szerepe.

A kartézianus szellem determinisztikus elemeket visz a nyelvtanba, logicizálja a nyelvtant és a spekulatív nyelvtanok formájában egyetemes törvények után kutat. Ebben az értékrendben egy hihető elmélet többet ér, mint a hibátlan nyelvi megnyilatkozás. A korszak erénye az, hogy bevitte az iskolába a modern nyelveket. A nemzeti nyelvekhez láncolt latin a fordítástól gúzsba kötve osztálytermi produkcióvá silányult. Ebben az időben vált a latin holt nyelvvé.

4.2.4 A történelmi módszerek jellemzése

A mintegy kétezer év nyelvtanítása az adott társadalom igényeit kielégítő tevékenység volt. Hiányzott belőle az alap- és a kritikai tudományok komplex rendszere (nyelvészet, pszichológia, didaktika, pedagógiai mérés és értékelés). A gyakorlati felhasználás céljaira ugyanúgy, vagy néha jobban megfelelték, mint a későbbi módszerek.

A görög-latin bilingviség az ösztönös elsajátítás és a tudatos tanulás szerencsés ötvözete.

A középkorra a fordító, tudatos nyelvoktatás a jellemző, mivel a latin közvetítő nyelvvé vált. A későbbiek során a könyvnyomtatás elterjedésével a tanítás könyvcentrikussá vált, az iskolai nyelvtanítás már nem a társadalmi kommunikáció igényeit szolgálta. Ezt a funkciót a kialakuló nemzeti (helyi) nyelvek vették át.

4.3 A XIX. SZÁZAD ELEJÉTŐL A XX. SZÁZAD KÖZEPÉIG

Ezeket a módszereket a szociális tanuláselméletben nagy szerepet játszó **irányított interakciók** szerint fogjuk megvizsgálni:

▷ Mi a cél?

▷ Mi a tanár, a tanuló szerepe?

▷ Mik a tanítási, tanulási folyamat jellemzői?

▷ Mi a tanuló-tanár valamint a tanuló-tanuló interakciók természete?

▷ Hogyan kezeli a tanulók megnyilvánulásait?

▷ Hogyan mutatja be a nyelvet és a kultúrát?

▷ Milyen nyelvi területeket és készségeket hangsúlyoz?

▷ Mi a tanuló anyanyelvének szerepe?

▷ Hogyan történik az értékelés?

▷ Hogy kezeli a tanulók hibáit?

A különböző módszerek jellemzésekor nagyban támaszkodtam Alvino E. Fantini és Timothy G. Reagan (FANTINI–REAGAN 1992) munkájára. Ezt a munkát az ESF szponzorálta. A munka újszerű módon mutatja be a nyelvoktatási módszereket.

4.3.1 A nyelvtani-fordító módszert

Ez a módszer nem tekinti céljának a teljes célnyelvi kultúra megismerését, ebből csak az irodalom megismerését tűzi ki célul. Ez az irodalmi cél is művi, zárt világban lép színre: az iskolában. Mivel az irodalom olvasása a cél, a nyelvtudás jelentésköre a fordításképesésre szűkül. A célnyelven való kommunikálás nem is célja ennek a rendszernek. Így válhat a írás és az olvasás elsődleges céllá, a beszéd elhanyagolt céllá, míg a hallásértés és a kiejtés tanítása elmarad.

A nyelvtani-fordító módszeren nevelkedett sikeres nyelvtanulót általában a következő tulajdonságok jellemzik: óriási ismerethalmaz a nyelvről, kevés készséggel párosulva; anyanyelvre való fordítás, a célnyelvi fordítási készség lassú, mesterkélts, csak nyelvtani kompetenciát tükröz. A beszéd-készség nemcsak csökevényes, hanem érzelmileg is gátolt. A módszer uralmát nemcsak az iskolarendszer, hanem a vizsgarendszerek is támogatták.

Egyeduralma a XIX. században mindvégig töretlennek mondható. Hegemóniáját azóta számos módszer hódította el, jelenléte azonban napjainkban is nyilvánvaló, különösen a vizsga-előkészítő kurzusokon.

(A módszer „népszerűségére” jellemző, hogy irodalmi művekben az e módszer szerint oktató tanárok illusztrálják a gyűlölt és rettegett tanárt pl. Mann: Ronda tanár úr, ill. a belőle készült Kék angyal c. filmben az angol nyelv tanára.)

Összefoglalva:

Cél. A tanuló tudjon olvasni idegen nyelven. Értelmi képesség fejlesztése.

A tanár és a tanuló szerepe. A tanár a tekintély forrása, a tanuló végrehajtja az instrukciókat.

A tanítási/tanulási folyamat jellemzői. A nyelvtan deduktív tanítása, fordítása, a szavak, a nyelvtani szabályok memorizálása

A tanár-tanuló interakció természete. A tanártól a tanuló felé irányul, csekély tanulói kezdeményezés és csekély tanuló-tanuló interakció.

A tanuló érzései. Nem veszi különösebben számításba.

A nyelv, a kultúra szemlélete. Az irodalmi nyelv fontosabb, mint a beszélt nyelv. Csak az irodalom és a szépművészetek számítanak.

Nyelvi területek és készségek. Szótár és nyelvtan a fontos; olvasáson és íráson a hangsúly.

A tanuló anyanyelvének szerepe. A tanuló anyanyelve az elsődleges az osztályteremben.

Értékelés. Nyelvtani és fordítási tesztek alapján.

A tanulók hibáinak kezelése. A legfontosabb a korrekt válasz. A tanár el nem mulasztaná a korrekt válasz szolgáltatását.

4.3.2 A direkt módszer

A direkt módszer célkitűzése a célnyelvi kommunikáció kialakítása. Az idegennyelvű gondolkodás kialakítását a jelentés és a célnyelv közötti direkt kapcsolat hivatott elősegíteni, az anyanyelv kizárásával. A célnyelvi viselkedést a célnyelvi kultúrába ágyazott életmód elsajátításával egyetemben kell elképzelni. Ezért fontos a képek, tárgyak eredetisége, de a tanári színpad más kellékei is, pl. a tanár nem magyaráz, hanem bemutat. A tanár legyen az adott köznyelv és kultúra anyanyelvi szintű közvetítője. A diákok a nyelvhasználattal bizonyítsák be az elsajátítottság fokát, ne pedig a nyelvről szóló ismeretekkel.

Cél. Kommunikálni, a tanuló a célnyelven gondolkozzon.

A tanár és a tanuló szerepe. Főként a tanár irányít, de a viszony partneri.

A tanítási/tanulási folyamat jellemzői. Közvetlen asszociálás a jelentésre az alábbiak alkalmazásával: reáliák, megmutatás, egyéb támpontokkal. Nincs fordítás, célnyelvi beszélgetés van, mint a reális szituációban

A tanár-tanuló interakció természete. Mindkét oldal kezdeményez, de a tanár által irányított.

A tanuló érzései. Nem veszi különösebben számításba.

A nyelv, a kultúra szemlélete. A beszélt nyelv a fontos, a mindennapi életkörülmények.

Nyelvi területek és készségek. Szóbeli kommunikáció, fontos a helyes kiejtés.

A tanuló anyanyelvének szerepe. Nem használják a tanuló anyanyelvét.

Értékelés. Használni kell tudni a nyelvet, s nem demonstrálni az ismeretét.

A tanulók hibáinak kezelése. A tanár önkorrekcióna készíti a tanulót.

4.3.3 Közbenső módszerek

A nyelvtani-fordító módszer és a direkt módszer is szélsőségesnek tekinthető. A közbenső módszerek ezek negatív hatását igyekeznek mérsékelni.

4.3.3.1 Az olvastató módszer

1925-ben az Egyesült Államokban felmérést végeztek az idegen nyelvek oktatásának helyzetéről. A Coleman jelentés 1929-ben a következőkben foglalta össze a helyzetet:

- Egyik módszerről sem lehet kimutatni, hogy felsőbbrendű lenne a többihez képest. A direkt módszernek van egy-két előnye
- A szóbeli készségek nem kellő fejlettségének egyik oka, hogy maga a tanár sem beszél megfelelően az adott nyelvet
- A nyelvi kurzus sikere döntően a begyakorláshoz szükséges minimális idő biztosításától függ
- Az eredményesség nem a módszeren múlik, hanem a tanítás minőségén
- Új eljárásokat kell kidolgozni, hogy erősödjön az olvasási készség

Ez a megállapítás előrelendítette az olvastató módszert. Az olvastató módszer ajánlói megelégedtek a nyelvtani szerkezetek felismerésével, nyelvtani szövegek helyett eredeti vagy adaptált történeteket használtak.

Az olyan országban, ahol nincs meg a lehetősége annak, hogy a nyelvet tanulók a célnyelvi kultúrában elmerülhessenek, a célnyelv használóival beszélgethessenek, ez a módszer józanságára vall. Az olvastató módszer társadalmi hasznosíthatósága a szaknyelvi oktatásban érvényesül.

4.3.3.2 A intenzív módszer

A második világháború radikális változásokat hozott a kevésbé tanított nyelvek oktatásának területén. Az amerikai hadseregnek szüksége volt helyi nyelveket ismerő emberekre. Gyorsan, a szóbeliség előtérbe helyezésével kellett sok embert megtanítani egy idegen nyelvre. (Ezt a módszert a későbbiekben a Szovjetunióban is alkalmazták a vietnámi pilóták kiképzésekor a nyelvi kommunikáció biztosítására). Ezt az alábbi módszerrel érték el:

- Szótanulás utánzással, azonnali hibajavítással
- Mondatisméltés előzetes segítség nélkül
- Fordítás angolra
- Rotációs történetmondás
- Dialógusgyakorlás

Az intenzív módszer jellegzetessége, hogy egy minimális szintet kellett elérni, de azt maximális minőségben. Módszertörténeti jelentősége az utánzó, ismétlő, mondatforgató, drillező, túltanuló technika. A csapatmunka megjelenése, az egymástól való függés újfajta pszichológiai helyzetet teremtett.

4.3.3.3 Audiovizuális módszer

A módszer célja az, hogy hang és kép látványos összekapcsolásával megteremtse a szituációt. A módszer felépítésének elvei:

- szemantikai egység bemutatása
- elemző magyarázat
- bevésés-ismétlés
- begyakorlás
- alkalmazás

A nyelvi anyag bemutatásának szemléletessé, elevenné tétele ma is követendő célkitűzés.

4.3.4 A módszerek jellemzése

A modern kor első két nagyjelentőségű módszere szinte mindenben ellentéte egymásnak. A főbb eltérések: az anyanyelv használatának mértéke, a különböző készségek tanításának aránya, a didaktikai megoldások, a kulturális és művelődési célok aránya. Ha ennyire szélsőségek között váltakozik a tudományos felfogás, az alapvető dilemmát jelent. Az én hipotézisem szerint itt egy idegen nyelv tömegméretű oktathatóságának kérdéséről van szó. A nyelvtanulás annyiban foglal el különleges helyzetet, hogy a tanulás az egész személyiséget érinti. A nyelvtanulás nagyon sok sikerélmény, de talán még több csalódás forrása. A nyelv széleskörű oktatására a társadalom nincs még felkészülve. (Egy magyarországi példa: a kiegyezés előtti időszakban a német nyelvű oktatás képtelen követelménye a nyilvános iskolákban).

4.4 A XX. SZÁZAD KÖZEPÉTŐL A XX. SZÁZAD VÉGÉIG

4.4.1 A szociális tanuláselmélet

A tudomány felhasználásától remélték a nyelvoktatási módszerek sikerét

4.4.1.1 A behaviorizmus

A kondicionálás kulcsfogalom. A saját viselkedésünkre adott környezeti válasz lehet megerősítő vagy leépítő. Ez alapján kiépül egy szokásrendszer. Ez az elmélet annyiban haladja meg a nevelés ösztönös szintjét, hogy az

elemi megerősítések mellett szociális megerősítéseket alkalmaz, mint például az elfogadás, mosoly, ölelés, dicséret, egyetértés, érdeklődés, figyelem. A nevelésben a hatáseggyüttes érvényesül:

▷ gyakoroltatás feladatok keretében

▷ követelés, késztetés

▷ ellenőrzés, a magatartásforma reprodukálására

▷ segítségadás

4.4.1.2 Megfigyeléses tanulás elmélete

Valamely vonzó modell megfigyelése az adott magatartás utánzására késztet és elsajátítását, interiorizálását eredményezi. A modell lehet szimbolikus modell is, amelyeket a tévé, a mozi, az újságok, a (tan)könyvek közvetítenek. A modell akkor hatékony, ha tekintéllyel bír s ezáltal szuggesztív hatást gyakorol.

4.4.1.3 Szociális-kognitív tanuláselmélet

A tanuláshoz az egyén saját tapasztalatai, viselkedésének következményei adnak alapot. Ezek motiválják az egyén viselkedését. Fontos, hogy a tapasztalatok értelmezésében ne hagyjuk magára a tanulót, a pedagógus elemző-tudatosító munkát végezzen (BÁBOSIK 1999).

4.4.2 Az audiolingvális módszer

Ez a módszer 1940-60 között élte virágkorát. Ebben az időben úgy tetszett, hogy a nyelvészet és a pszichológia a nyelvtanítás minden problémáját képes lesz megoldani. Ebben az időben a strukturalista nyelvészet és a behaviorista pszichológia talaján álló módszer közvetlenül próbálta meg átültetni az alaptudományok teóriáit a gyakorlatba. Figyelembe veszi, hogy a nyelv elsősorban beszéd; hogy formák rendszere, amelyet minden nyelvre sajátos módon jellemző mondatminták alkotnak. A nyelv viselkedés. A tanulás az alábbiak szerint történik:

- stimulus
- válasz
- helyes válasz jutalmazása
- azonnali megerősítés
- ismétlés
- automatizmus kialakítása

Az osztály vezetétségi szintje igen magas, a tanár dirigál, irányít, kontrollál.

Cél. Kommunikáció oly módon, hogy a tanuló "túltanulja" a célnyelvben használt mintákat, ezáltal gondolkodás nélkül tudja használni.

A tanár és a tanuló szerepe. A tanár vezényli a tanulást, a minta begyakorlását. Modellt ad, vezérli a tanuló nyelvi viselkedését.

A tanítási/tanulási folyamat jellemzői. A szótár és a nyelvtan tanítása dialógusokon keresztül, utánzás és ismétlés révén. Drill. A helyes válasz megerősítése.

A tanár-tanuló interakció természete. A tanár által irányított.

A tanuló érzései. Nem veszi különösebben számításba.

A nyelv, a kultúra szemlélete. A célnyelv a maga egyediségében jelenik meg. A nyelv és a kultúra a maga mindennapi megjelenésében.

Nyelvi területek és készségek. A nyelvi szerkezetek kapják a fő hangsúlyt. A lényeg az értés és a beszéd.

A tanuló anyanyelvének szerepe. Csak a célnyelvet használják.

Értékelés. A tanuló szereplésének megfigyelése alapján.

A tanulók hibáinak kezelése. A hibás alakok beidegződésének elkerülésére törekszik.

4.4.3 A kognitív módszer

Az audiolingvális módszer hanyatlása a Chomsky nevével fémjelzett korszakkal következett be. Kételyeinek így adott hangot: "őszintén szólva, meglehetősen szkeptikus vagyok, hogy a nyelvészeti és pszichológiai megsejtéseknek és felfedezéseknek jelentőségük lehetne a nyelvtanításra nézve [...] aligha hiszem, hogy akár a nyelvészet, akár a pszichológia eljutott volna az elméleti tudásnak arra a fokára, amelyen állva segíthetné a nyelvtanítás 'technológiáját'"^[9]. A kognitív módszer nyelvtanítási elméletét a transzformatív-generatív nyelvészetben, illetve a kognitív pszichológiában keresi. Feltételezi, hogy helyes szabályok segítségével véges számú nyelvi elemből végtelen számú helyes mondat képezhető. A tanuló feladata az, hogy a megfelelő mennyiségű célnyelvi anyagból belátáson alapuló tudatos módszerekkel, intelligens megfigyeléssel, hipotézisek felállításával keresse meg a szabályt. A helyes szabályok ismerete a kompetencia, alkalmazása a performancia. A módszer sem a gyakorlás menetében, sem az ellenőrzés-értékelés folyamatában nem alakított ki új eljárásokat főként a nyelvtani-fordító és az audiolingvális módszer eszköztárából válogat.

4.4.4 A humanisztikus módszerek

A korszak két fő tendenciáját igyekeznek összebékíteni. A humanista módszereket nem módszertani, hanem pedagógiai szempontok jellemzik. Arra törekednek, hogy mindenki belássa, hogy a hatékony tanulás alapja a megosztott felelősség: az egymás iránt érzett bizalom, megértés, elfogadás, meghitt interakció. Ezek intim, játszmaentes, nyereség és kizsákmányolás nélküli, pszichodinamikai elvű módszerek. Iskolai vagy tömeges alkalmazásuk szinte elképzelhetetlen.

4.4.4.1 A tanácskozó módszer

Ez a módszer a tanulás "teljes személyiség" koncepcióján alapul. A módszer nemcsak a tanuló érzéseit és intellektusát veszi figyelembe, hanem fizikai reakcióit, ösztönös védekező reakcióit és tanulásvágyát. Ez a módszer a sokkal általánosabb tanácsadó-tanulói megközelítésből ered, amely azt vallja, hogy a tanár legyen tanácsadó, aki segíti legyőzni a tanulási félelmet. Nem kell ahhoz pszichológusnak lenni, hogy megértsünk egy új nyelvvel küszködő tanulót.

Cél. A célnyelv kommunikatív használata. Egy nyílt (nemdefenzív) tanulási stílus megtalálása.

A tanár és a tanuló szerepe. Kezdetben a tanár tanácsadó. A tanuló fejlődése közben fokozatosan függetlenné válik.

A tanítási/tanulási folyamat jellemzői. Kezdetben a tanuló készít egy párbeszédet a saját anyanyelvén. Ezt lefordítják a célnyelvre, magnóra veszik. Ennek átírása szolgál szöveggként a kiejtés, a nyelvtan tanulmányozására és új mondatok alkotására. A nyílt tanulást hat elem biztosítja: biztonság, aktivitás, figyelem, reflektálás, megtartás és megítélés (a célnyelv elemei között).

A tanár-tanuló interakció természete. Leckéről leckére és időről időre változik a fenti hat jellemző által meghatározva. Nem tanárcentrikus, de nem is tanulócentrikus, inkább tanár-tanuló együttes központú. A bizalom és együttműködés a lényeges szempont.

A tanuló érzései. Nagyon fontos tényező. A tanulót gyakran megkérdezik érzéseiről. Ez segít a tanulást akadályozó negatív érzések feloldásában.

A nyelv, a kultúra szemlélete. A nyelv a kommunikáció eszköze. A hangsúly a nyelvtan és a

mondatformálás között.

Nyelvi területek és készségek. A tanuló hozzájárul a tanmenet tervezéséhez, eldöntve, mit akar kifejezni a célnyelven. Az értés és a beszéd a fontos.

A tanuló anyanyelvének szerepe. Ott használják az anyanyelvet, ahol a célnyelvi jelentés tisztázása miatt szükséges. A célnyelv használata a későbbi szakaszoknál növekszik.

Értékelés. Szummatív értékelés a kíváncsiság, valamint a tanuló önértékelése.

A tanulók hibáinak kezelése. A tanuló kérésére a tanár elismétli hibátlanul a mondatot, anélkül, hogy további figyelmet fordítanának a hibára.

4.4.4.2 A cselekedtető módszer

Ezt értési megközelítésnek is mondják. A módszer megkülönböztető jegye az értés, mint elsődleges input szerepe. Ez az elv azon alapszik, ahogy a gyerek megtanulja anyanyelvét, figyelve hosszú hónapokig és csak akkor kezd beszélni, ha erre már kész. Kezdetben a tanulók mutogatással és gesztusokkal válaszolnak.

Cél. A tanulók számára örömmé tenni az új nyelven való kommunikáció tanulását.

A tanár és a tanuló szerepe. Az első tíz órában a tanár irányítja a tanuló viselkedését, később a szerep megfordul.

A tanítási/tanulási folyamat jellemzői. Különböző fázisai vannak, kezdve az utasításokra adott végrehajtástól, a megértés kimutatásától az utasításelemek újrakombinálásáig megnyilatkozásokkal. Később szkeccsek és játékok.

A tanár-tanuló interakció természete. Kezdetben a tanár utasítására a tanuló fizikai válaszokat ad. Ahogy elkezdnek beszélni, a tanuló ad utasításokat a tanárnak és a többi tanulónak.

A tanuló érzései. Mivel ez a módszer a stresszt akarja csökkenteni, a tanuló csak akkor szólal meg, ha már nincsenek aggályai. Öröm és sikerélmény. Tökéletesség nem követelmény.

A nyelv, a kultúra szemlélete. Szóbeli kommunikáció az elsődleges. A kultúra a célnyelvi beszélő életstílusa.

Nyelvi területek és készségek. Nyelvtan és szókincs a lényeges, kezdetben felszólításokba ágyazva. Az értés megelőzi a végrehajtást.

A tanuló anyanyelvének szerepe. Az anyanyelvet csak a módszer elmagyarázására használják.

Értékelés. Az utasítások végrehajtása alapján. Később a szkeccsekben való részvétel alapján.

A tanulók hibáinak kezelése. A hibák nem számítanak, csak a súlyosabb hibákat korrigálják észrevétlenül.

4.4.4.3 Szuggesztópédia

Ez a módszer a tanulás maximalizálására törekszik mentális tartalékaink hatásosabb felhasználásával. A szuggesztíó révén igyekszik a gátlásokat megszüntetni. Gyorsított tanulást eredményez.

Cél. A tanulás gyorsítása a tanuló mentális teljesítményének mozgósításával.

A tanár és a tanuló szerepe. A tanár az autoritás, a tanulónak hinnie és bíznia kell. Jellemző a módszerre a tanuló infantilizációja, felvéve egy gyermeki szerepet.

A tanítási/tanulási folyamat jellemzői. A tanulás környezete komfortos legyen. Perifériális tanulás. A tanulók új személyiséget vesznek fel. Hosszú dialógusok fordítással és nyelvtani jegyzetekkel két menetben. Először a tanár a zene ütemében szól, így aktivizálva a tanulók 'agyát'. A tanulók követik és figyelik a fordítást. A második menet alatt a tanulók relaxálódnak, míg a tanár normál sebességgel olvas. A tanulók felidéznek a párbeszédet mielőtt aludni mennének és a felkelés előtt. Az "aktivizációs fázisban" a tanulók

különböző tevékenységeket folytatnak, pl. szerepjáték, játék, ének, kérdés-felelet gyakorlat.

A tanár-tanuló interakció természete. A tanár kezdeményez, a diák válaszol, kezdetben főként nemverbálisan, csak kevés szót használva. Ahogy tanulnak, egyre inkább a célnyelven válaszolnak, majd maguk is kezdeményeznek.

A tanuló érzései. Nagy hangsúlyt fektetnek erre. Fontos a bizalom, a relaxáció, a biztonság, hogy a pszichológiai gátaikat csökkentsük. A közvetett és közvetlen pozitív szuggesztió állandóan növeli az önbizalmat és meggyőzi a tanulót, hogy a siker elérhető.

A nyelv, a kultúra szemlélete. A nyelv az egyik dimenzió a kétdimenziós folyamatban, amely befolyásolja a kommunikációt; a másik magába foglalja azokat a kulturális tényezőket, amelyek a nyelvi üzenetet illetik: nemverbális viselkedés, interakciók.

Nyelvi területek és készségek. Nagy szókincs, minimális nyelvtan. A figyelem inkább a nyelvhasználaton mint a nyelvi formán.

A tanuló anyanyelvének szerepe. Fordítás alapján magyarázza meg a tanulónak a dialógus jelentését. A tanuló haladásával a célnyelv növekvő szerepe.

Értékelés. A tanuló teljesítménye alapján. Nincs teszt, mert az megzavarná a relaxációt.

A tanulók hibáinak kezelése. Nincs közvetlen hibajavítás, csak később az osztályteremben.

4.4.4.4 A csendes módszer

A kognitív pszichológia és a nyelvészet (generatív grammatika) fejlődése megkérdőjelezte a nyelvtanulás behaviorista felfogását. Az utánpótlás és a drill nem magyarázza elégségesen a nyelvi fejlődést. Inkább az a magyarázat, hogy a tanulók olyan szabályokat fogalmazzák meg, melyek megengedik nekik tetszőleges megnyilatkozás megértését és létrehozását. A tanulók használják a saját gondolkodási vagy megismerési képességeiket, fedezzék fel a szabályokat. A nyelvi hiányosságok a felfedezési szint jelei. A hiba természetes része ennek a folyamatnak. A fő szempont: A tanítás a tanuláshoz legyen alárendelve. A tanár itt majd hogyan nem mindvégig néma marad, a társalgás döntő többségét a diákok csinálják.

Cél. A nyelv az önkifejezés eszköze. A tanuló tanuljon meg önmagára támaszkodni, függetlenedjen tanárától.

A tanár és a tanuló szerepe. A tanuló "hajtja végre" a tanulást, a tanár csak segédkezik. A tanár dolgozik a tanulóval míg az dolgozik a nyelven.

A tanítási/tanulási folyamat jellemzői. A tanuló a hangok elsajátításával kezdi. A tanár szituációkat dolgoz ki, amely felhívja a tanuló figyelmét a nyelvi szerkezetekre. Ez arra vezet, hogy a tanuló felfedezze a szabályokat, s ezalatt elsajátít sok funkcionális és egyéb szót.

A tanár-tanuló interakció természete. A tanár figyeli a tanuló megnyilatkozásait és a további megnyilatkozásokhoz útmutatást ad.

A tanuló érzései. A tanár segít a tanuló negatív érzéseinek leküzdésében. A tanulónak lehetősége van visszajelzésre, új irányokat javasolhat a tanárnak, bátorítják a tanulók egymás közötti kooperációját.

A nyelv, a kultúra szemlélete. A kultúra elválaszthatatlan a nyelvtől.

Nyelvi területek és készségek. Hangsúly a kiejtésen és a nyelvi szerkezeten, a szótár legyen minimális. Nincs rögzített strukturális tanterv, a tanuló építkezik. A tanmenet a tanuló fejlődéséhez igazodik.

A tanuló anyanyelvének szerepe. Nincs fordítás. Anyanyelv használata időnként instrukciók és visszacsatolás céljára.

Értékelés. Folyamatosan a tanuló tevékenysége alapján. A tanár a tanuló szükségleteit tudatosítja és veszi figyelembe. Nincs dicséret vagy kritika. A tanár a fejlődést figyeli, nem a tökéletességet.

A tanulók hibáinak kezelése. A hiba segíti a tanárt annak eldöntésében, hogy milyen további munkára van szükség. A hangsúly a tanuló önkorrektúrájában van, aki megtanul figyelni magára és másokra.

4.4.5 A módszerek jellemzése

Mind a két fő módszer kódcentrikus. Az audiolingvális felfogás azt hangsúlyozza, hogy a nyelv társadalmi környezetben kondicionált reflex, míg a kognitív módszer a tanulásnak, mint elsajátításnak szán elsőbbséget. Mindkét módszer a tudományt hívta segítségül, az eredmények oldaláról tekintve egy kissé túlbecsülve a tudomány lehetséges szerepét.

4.5 A KOMMUNIKATÍV OKTATÁS

A 70-es években kezdte meg világhódító útját a kommunikatív irányzat. Abercrombie volt a névadó szülő, aki "A nyelvtanítás problémái és elvei" című könyvében a kommunikatív oktatás fontosságát hangsúlyozta.

Howett szerint a kommunikatív oktatásnak van egy gyenge és egy erős definíciója.

A gyenge definíció hangsúlyozza annak fontosságát, hogy a tanulót ellássuk olyan lehetőséggel, hogy használhassa az angolt (a tanult nyelvet! B.I.) kommunikációs célokra és kifejezetten törekedjünk arra, hogy integráljuk ezeket a tevékenységeket a nyelvtanítás szélesebb programjába.

Az erős definíció megfogalmazza azt az állítást, hogy a nyelv a kommunikáción keresztül szerezhető meg. Ezért nem csupán egy létező, de passzív nyelvtudás aktivizálása a kérdés, hanem magának a nyelvi rendszer fejlődésének a serkentése.

4.5.1 A kommunikációról

A kommunikatív oktatásban kulcsszerepet játszik a kompetencia és a performancia ellentéte. A kompetencia teszi lehetővé számunkra, hogy megértsünk és alkotni tudjunk közléseket, ennek birtokában meg tudjuk különböztetni a helyes mondatokat a helytelenektől. A performancia a kompetencia használata, amikor nyelvtudásunkat a valóságban érvényesítjük. A kommunikatív kompetencia fogalomban azt hangsúlyozzuk, hogy az anyanyelvi beszélő nemcsak a nyelv formai szabályainak van a birtokában, hanem a beszéd szabályait is ismeri. Ezek a beszéd szabályok az alábbiakban foglalhatók össze a nyelvtani szabályokkal konfrontálva:

Grammatikai kategóriák	Kommunikatív kategóriák
• nyelvtani kompetencia • grammatikai helyesség • nyelvtanhasználat • a nyelvtanhasználat során előforduló nyelvi elemek jelentése (grammatikai jelentés, szignifikáció) • a mondat alapjelentése és a modális jelentés (lokúció) • nyelvi formák	• kommunikatív kompetencia • szituatív helyesség • nyelvhasználat • a nyelvhasználat során előforduló nyelvi elemek jelentése (szociokulturális jelentés, érték) • a jelentéstartalom egy tágabb összefüggésben (illokúció) • beszéd szándékok

• mondat	• megnyilatkozás
• a kommunikációs jelentés kikövetkeztethető (kohézió)	• a kommunikációs jelentést értelmezve állíthatjuk helyre a hiányzó kapcsolatokat (koherencia)
• szöveg	• szöveg és szöveggörnyezet (diskurzus)
• közlés	• interakció

Forrás: MEDGYES 1995:38

A mindennapi életben mindent valami miatt (indíték) és valamiért (cél) mondunk. Az egyénben állandóan szükségletek támadnak, és azokat igyekszik kielégíteni. Az indítékot maga a szükséglet, a célt pedig a szükséglet kielégítésének vágya biztosítja.

Alhazisvili a beszédtevékenység legjellemzőbb tulajdonságának annak szituativitását tartja. A körülményeknek csak olyan halmaza képes beszédhelyzetet teremteni, amely - miközben valamely szükségletet konkretizál - e szükséglet kielégítése végett beszédtevékenységre sarkallja az egyént.

Vigotszkij szerint a kisgyermek azért sajátítja el az anyanyelvét, mert szükségleteit csak így módon tudja rendszeresen kielégíteni.

A szükséglet-kielégítés a beszélgető partnerek interakciójában tör utat magának. Az interakció legjellemzőbb vonásai a kiszámíthatatlanság, a bizonytalan közelítés és az állandó egyensúlyzavar. A beszédtevékenység egész menetét döntően a partnerek egyezkedése befolyásolja. Az interakciót azonban a kooperatív irányelvek tartják kordában. Csak azt közöljük, aminek az igazságában magunk is hiszünk; ismert tényeket ne közöljünk; csak a beszélgetés szempontjából releváns dolgokat; világosan, tömören és egyértelműen fejezzük ki magunkat. Az interakciók két típusba sorolhatók. A személyes interakciók fő rendeltetése, hogy a beszélgetőpartnerek biztosítsák egymást együttműködési készségükről. A tranzakcionális interakció alatt következik be a lényegi üzenetváltás.

4.5.2 A kommunikatív irányzat értelmezései

4.5.2.1 Fölfedezettető oktatás

A nyelvtanítási gyakorlat három szakaszban történik: bemutatás, gyakorlás és alkalmazás. Vagy az eredmény szempontjából: megértés, ismeret, készség. Kíváncsú, hogy az alkalmazás minél hosszabb legyen, valamint, hogy a három szakasz gyors egymásutánban kövesse egymást a nyelvoktatási folyamat minden pontján. Az újabb kutatások azonban ezt az általánosan elfogadott elvet is megkérdőjelezzik. Előfordul, hogy a gyakorlás folyamán a tanuló képtelen felfogni az adott jelenség értelmét - ez csak az alkalmazási szakaszban következik be. Walmsley ezért egy fölfedezettető oktatási formát javasol, melyben a gyakorlás egyedüli funkciója az alkalmazás során elkövetett hibák kiküszöbölése.

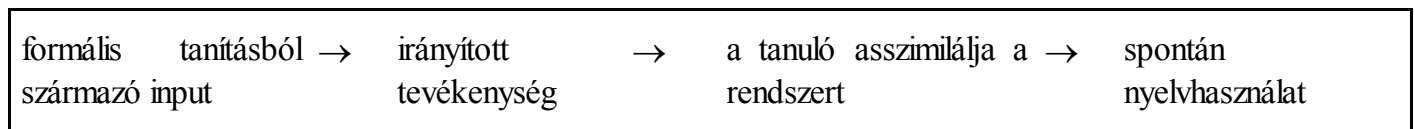
4.5.2.2 Az alkalmazás előtérbe helyezése

Brumfit modellje szerint az alkalmazás szakasza a bemutatást is megelőzi. Ezt a változatot mélyvíz stratégiának is nevezhetjük. E stratégia legnagyobb erénye az, hogy a tanulónak önbizalmat ad, a tanuló olyasmibe is belevág, amiről tudja, hogy nem igazán tudja, hogyan kell mondania. Hogy a kommunikáció során előbukkanó fehér foltokat és gyöngye pontokat sikerül a bemutatás és a gyakorlás során föltérképeznie és megerősítenie, azt egy újabb kommunikáció bizonyítja.

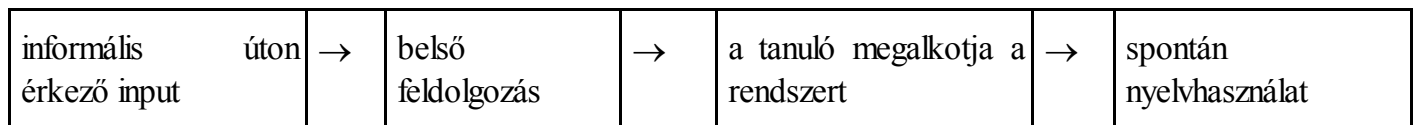
4.5.2.3 Nyelvtanulás és nyelvelsajátítás

Pszicholingvisztikai szempontból vizsgálva a hagyományos szemléletek és a kommunikatív irányzat gyöngye

értelmezése mögött az alábbi nyelvtanulási modell húzódik meg.



A mélyvíz stratégia a kreatív tanuláselméleti modellre épül, nyelvelsajátítási modellje az alábbi sémával ábrázolható:



A fenti modellra bizonyítékok hozhatók fel a tanulók hibáinak analízise, valamint az egymásutániség alapján, ahogyan bizonyos szerkezeteket a tanulók elsajátítanak. A tanulók beszédbeli vagy írásos megnyilatkozásai csak addig hasznosak, amíg lehetővé teszik a tanuló részvételét a kommunikációs szituációkban.

Krashen szerint az alábbi feltevések tehetők a tanulási folyamattal kapcsolatosan:

- csak akkor beszélhetünk nyelvelsajátításról, ha az természetes, folyamatos kommunikációra alkalmas
- az elsajátított rendszer felügyeli a beszélő megnyilatkozását
- megjósolható a elsajátítási sorrend
- csak az értelmezhető üzenet szolgál hasznos inputként (un. *intake*)
- a kommunikációban belső ellenállást kell a tanulónak leküzdenie

4.5.3 Kommunikatív stratégiák

A kommunikációnál két fogalom tűnik fontosnak a folyamatos nyelvhasználat és a nyelvhelyesség.

4.5.3.1 A folyamatos nyelvhasználat

A folyamatos nyelvhasználat a nyelvhasználat szintje. Különböző fokozatai vannak:

- a képesség, hogy az időt kitöltsük beszéddel
- a képesség, hogy beszéljünk koherens, értelmes és tartalmas mondatokban
- a képesség, hogy a szövegösszefüggés széles tartományában megfelelő módon beszéljünk
- a képesség, hogy kreatívan és képzeletgazdagon használjuk a nyelvet

4.5.3.2 A nyelvhelyesség

A nyelvhelyességen a nyelvi normákhoz való alkalmazkodási képességet értjük, vagyis azt, hogy a beszélő grammatikailag és szituatíve helyesen tudja használni a nyelvet. Ez megfelel annak, amit nyelvtanhasználatnak nevezünk.

4.5.4 A kommunikatív módszer

A kommunikatív megközelítés a kommunikációs képesség (jártasság) fejlesztését célozza, de új dimenziót is hozzáad. A nyelvi szabályokon túl a tanulónak a nyelvhasználati szabályokat is el kell sajátítania, ellenkező

esetben a kommunikáció nem megfelelő, nem helyénvaló, esetleg sértő lesz. Minden nyelvi funkció, az üdvözlések, a bátorítás, a rábeszélés, stb. környezetfüggő. Az, ahogy a beszélő kifejezi magát, nemcsak a szándék és az érzelmi állapot függvénye, de a beszédpartner szerepén és a hozzá való viszonyon is múlik, a helyzeten, és még más egyéb tényezőkön. A tanulóknak nemcsak a célnyelvet kell bírniuk (forma, jelentés és hatáskör) de kell alkalmazniuk ezt a tudást a jelentés megvitatására. A kommunikáció a beszélő és a hallgató interakcióján keresztül jön létre és gyakran revideálódik a folyamatban. A kommunikatív megközelítés felhasználja a fogalmi-funkcionális tantervet (szemantikai-grammatikai kategóriák, pl. tér, idő, kapcsolat, stb.), a természetes megközelítést és szociolingvisztikai kutatásokat. Ezáltal lehetővé válik, hogy a nyelvtudás tárgyalóképes munkaeszköz legyen. A társadalmi igény kikövetelte ennek megvalósítását.

Cél. A kommunikatív kompetencia megszerzése

A tanár és a tanuló szerepe. A tanár a tanuló tanulásának az eszköze, különböző szerepeket játszik a fejlődés különböző fokozataiban. Ez a kommunikációt elősegítő osztálytermi tevékenységek menedzselését jelenti. E tevékenységek alatt a tanár mint egy tanácsadó szerepel, információkat és inputokat szolgáltat, felügyeli a végrehajtást és néha "belekommunikál" a tanulók egymás közötti kommunikációjába. A tanulók a kommunikátorok, aktívan törekednek arra, hogy felderítsék a jelentéseket, még ha célnyelvi tudásuk nem is tökéletes. Kommunikáción keresztül tanulnak kommunikálni. A tanuló-központú tanulás a fő tendencia, a tanulók saját tanulási folyamatuk sikerre vivőjévé válnak.

A tanítási/tanulási folyamat jellemzői. Minden a kommunikációs szándék szolgálatában áll. A tanulók a nyelvet játékon, szerepjátékon, problémamegoldó feladatokon keresztül használják. A kommunikációs tevékenységek az alábbiakkal jellemezhetők: információhiány, választás a között, hogy mit és hogyan mondanak, visszajelzés. A tevékenységeket főleg kis csoportokban hajtják végre, vagy párosan, ami maximális részvételt tesz lehetővé.

A tanár-tanuló interakció természete. A tanár kezdeményezi a tevékenységeket, de nem mindegyikben vesz részt. A tanulók sok interakcióban vesznek részt változatos felállásban.

A tanuló érzései. A motiváció növekszik, amikor a tanulás valami hasznos dologra irányul. A tanulók kifejezhetik egyéniségüket azzal, hogy gyakran közléseket ötleteiket és véleményüket. A tanulók biztonságérzése biztosítható a többi tanulóval és a tanárral való kooperatív interakciókon keresztül.

A nyelv, a kultúra szemlélete. A nyelv és a kultúra összefügg. Ezért a tanulónak mind a nyelvi, mind a kommunikatív kompetenciáját fejleszteni kell. A kultúra alatt a mindennapi élet kultúráját értjük.

Nyelvi területek és készségek. A nyelvi ténykedés a változó nyelvi formák alapján kerül megerősítésre. Ilyen lehet az üdvözlés, a bocsánatkérés, a kérdés. Mind a négy készséget fejlesztik kezdettől fogva.

A tanuló anyanyelvének szerepe. Nincs szerepe, mivel a célnyelvet maximálisan használják még az instrukciók adására is, ily módon jelezve a célnyelv fontosságát a valós kommunikációban.

Értékelés. A pontosságot, folyamatosságot és megfelelőséget értékelik, mivel a nyelvtani helyesség egyedül nem mindig biztosít jó kommunikációt. A megnyilatkozást informálisan értékelik ki, a kommunikatív tesztek szummatívák. A beszédképesség megítélési szempontja a helyénvalóság.

A tanulók hibáinak kezelése. A hibákat elfogadják, mint a fejlődési folyamat természetes velejáróját.

4.6 ÖSSZEFOGLALÁS

A nyelvtanítási módszerek és történetük ismerete nem öncélú dolog. A folyton változó világban állandóan változtak a nyelvtanítási módszereket befolyásoló társadalmi szükségletek. A társadalmi szükségletek változására legjobb példa a nyelvtanulás tömegessé válása és az ebből adódó új megközelítések. De megváltoztak az oktatási eszközök, megváltozott a tanulók hozzáállása és egyéb körülmények, mint például a tanult nyelv használatának lehetőségei.

A nyelvtanítási módszerekről és történetükről bőséges irodalom található. A hazai és a nemzetközi angol nyelvű szakirodalom mellett eszperantó nyelvű és az eszperantót tárgyaló angol nyelvű szakirodalom is található. Ez utóbbi a történelemben jelentős nyelvtanítási módszereket a szociális tanuláselméletben nagy szerepet játszó **irányított interakciók** szerint vizsgálja:

Mi a cél?

Mi a tanár, a tanuló szerepe?

Mik a tanítási, tanulási folyamat jellemzői?

Mi a tanuló-tanár valamint a tanuló-tanuló interakciók természete?

Hogyan kezeli a tanulók megnyilvánulásait?

Hogyan mutatja be a nyelvet és a kultúrát?

Milyen nyelvi területeket és készségeket hangsúlyoz?

Mi a tanuló anyanyelvének szerepe?

Hogyan történik az értékelés?

Hogy kezeli a tanulók hibáit?

A jellemzett módszerek a nyelvtani-fordító, a direkt, az audiolingvális, a kognitív és a kommunikatív. Ezenkívül jellemzésre kerülnek a közbenső módszerek: az olvastató, az intenzív, az audiovizuális és a humanisztikus módszerek: a tanácskozó, a cselekedtető, a szuggesztópédia, a csendes módszer.

5 AZ ESZPERANTÓ OKTATÁSÁNAK TÖRTÉNETE

5.1 AZ ELSŐ KORSZAK 1887-1920

Az első korszakban a nyelvtanulás módszertana nem vetődött fel problémaként. Következett ez abból az elgondolásból, hogy az eszperantó egy olyan nyelv, amely a művelt emberek számára tulajdonképpen nagyon kevés tanulással érthető, lévén egy indoeurópai minimális nyelvi modell. Ez vonatkozik a nyelvtanra, a szavakra. Annyit még megengedtek, hogy a szóképzést - ami a németben és az oroszban is jelentős - valamennyire be kell gyakorolni. A nyelv kezdeményezője, Zamenhof is hitt ebben. Amikor megjelentette első könyvét, abban a szóképzés felismerésének elősegítésére tipográfiai jeleket használt. Mintha egy héber vagy japán nyelvű iskolás könyvet látnánk, ahol megengedett olyan segédjelek használata, amelyek a felnőttek számára kiadott könyvekben egyébként nem jelölt kiejtést jelölik. Az eszperantó esetében a morféma határokat jelölték egy tagoló jellel.

5.1.1 Hogyan tanultak eszperantóul a poliglottok?

Tipikusnak vehető az a mód, ahogy a vegyész Korach Mór, a későbbi akadémikus tanult meg eszperantóul. Elmondja, hogy egyetemi tanársegédként dolgozott. Egy nap professzora átadott neki egy folyóiratot, amely egy ismeretlen nyelven, vélhetőleg krisztallográfiai témáról tartalmazott egy tudományos közleményt. A küldemény tartalmazott egy kiselakú eszperantó-magyar szótárt is. Korach egy hét alatt lefordította a cikket, közben megtanult eszperantóul. Ez az eljárás általános volt abban az időben, nagyon sok nyelven jelent meg az eszperantó-nemzeti nyelvű szótár (*ŝlosilo*), amit a levélhez, vagy egy tudományos közleményhez lehetett mellékelni.

5.1.2 A nyelvközvetítés és a nyelvtanulás az első korszakban

Az első periódusban a nyelvközvetítő az írott szöveg, a nyelvtanulás reprodukáló-visszatükröző, példa alapján történik.

Jellemző vonások: poliglott tanulók, nyelvtani-fordító módszer, egyéni tanulás, aktív nemzetközi kontaktus.

5.2 A MÁSODIK KORSZAK 1920-1950

Az első világháború után változott a kép. Más szociális csoportból származó emberek kezdtek érdeklődni az esperantó iránt. Ezek már nem a poliglott elitből származtak, közöttük sok volt az egyszerű munkás, tisztviselő. Sok esetben az oktatók nem számíthattak arra, hogy a tanulók tisztában vannak az alapvető nyelvtani kategóriákkal. A nyelvet új nyelvként kellett tanulniuk.

5.2.1 A Cseh-módszer

Ekkor kezdődött a Cseh-módszernek nevezett direkt módszer sikeres alkalmazása. Jellemzője: a tanár csak esperantóul beszél, viszonylag kevés szót használ és a nyelvtant is fokozatosan vezeti be. Hogy ez minél jobban a fenti elveknek megfelelően működjön, tipikus volt, hogy külföldi tanárok tanítottak. A direkt módszer előnyei: azonnali beszéltetés, késztetés a tanult nyelven beszélni. Az egész tanfolyam a "beszéltessd a tanulókat" jelszó alatt történik. Ezért a hallgatók többet beszéltek, mint az oktató. A módszer ápolására létrehozott intézet ma is működik.

5.2.1.1 A Cseh-módszer technikája

A tanári kézikönyv első két oldalát mutatom be az alábbiakban, a szövegeket magyarul is megadtam. Az első blokk kivételével a tanár mindent csak esperantóul mond. Megfigyelhető, hogy a nyelvtant mesébe csomagolva mondja el. Az egyes blokkok végén összefoglalja a tanultakat (bekeretezett rész, esetleg táblára is írva).

1.

Mallonga alparolo saluta kaj klariga (oni konsideru la kurson ne kiel lernadon de lingvo, sed kiel praktikan konversacion. Oni ne uzu lernolibron. Oni bezonas nur kajeron, krajonon kaj atenton. Estas grave ĉeesti en ĉiu leciono).

[Rövid üdvözlés és magyarázat: Ezt a tanfolyamot ne nyelvtanulásnak vegyék, hanem mint társalgási gyakorlatot. Ne használjanak tankönyvet. Csak füzetre, ceruzára és figyelemre van szükség. Fontos minden tanórán résztvenni.]

2.

Pro la regulo de la etiketo mi devas min prezenti al vi. Tion mi faras tuj en Esperanto. [Az illendőség kedvéért be kell mutatnom magamat önöknek. Ezt én mindjárt esperantóul teszem meg.]

(Montrante vizitkarton) [Mutatja a névjegyét]

Mi estas Andreo Ĉe. [Cseh András vagyok]

Kiu estas mi? [Ki vagyok én?]

Andreo Ĉe. [Cseh András]

Mi. [Én]

Vi. [Te, ön]

Kiu estas mi? [Ki vagyok én?]

Vi estas Andreo Ĉe. [Ön Cseh András]

Mi estas Andreo ? e. [Cseh András vagyok
Kiu estas mi? [Ki vagyok?]
Vi estas Andreo ? e. [Ön Cseh András]

La sekreto de sukceso estas: paroli forte kuraĝe kaj elegante. [A siker titka: hangosan, bátran és elegánsan beszélni]

3.

La prezentado devas esti reciproka. Tial bonvolu permesi la demandon: [A bemutatkozásnak kölcsönösenek kell legyen. Ezért kérem, engedjék meg a kérdést]

Kiu estas vi? [Ki Ön?]

Mi estas N. N. [N.N. vagyok]

(Demandi ĉiun lernanton aparte). [Megkérdez mindenkit külön-külön]

4.

Prezentante nin ne sufiĉas diri nur la nomon, ni devas diri ankaŭ la profesion. Mi estas pastro. [Bemutakozva nem elég csak a nevet mondani, meg kell mondani a foglalkozást is. Pap vagyok.]

Kiu estas mi? [Ki vagyok én?]

Vi estas pastro. [Ön pap]

Ne! Kiu? Andreso Ĉe. [Nem! Kicsoda? Cseh András]

Kio? pastro. [Mi? pap]

Kiu estas mi? [Ki vagyok én?]

Vi estas Andreo Ĉe. [Ön Cseh András]

Kio estas mi? [Mi vagyok én?]

Vi estas pastro. [Ön pap]

Mi estas pastro. [Pap vagyok]

Kio estas mi? [Mi vagyok?]

Vi estas pastro. [Ön pap]

Kiu? [Ki?]

Kio? [Mi?]

5.

(Demandas ĉiun aparte): [Megkérdez mindenkit külön]

Kio estas vi? [Mi Ön?]

Mi estas ...[Én ... vagyok]

lernanto [tanuló], lernantino [tanuló lány], studento [diák], instruisto [tanár], instruistino [tanárnő], komercisto [kereskedő], oficisto [tisztviselő], oficistino [tisztviselő nő], laboristo [munkás], redaktoro [szerkesztő], direktoro [igazgató], inĝeniero [mérnök]

6.

En la hispana lingvo estas interesa kutimo. Kiam oni skribas demandan frazon, la demandan signon oni metas ne nur al la fino, sed ankaŭ al la komenco de la frazo. Rigardu! (Montri hispanlingvan presaĵon kun tiaj signoj). [A spanyol nyelvben érdekes szokás van. Amikor kérdő mondatot írnak le, a kérdőjelet nemcsak a mondat végére

teszik, hanem az elejére is. Nézzék! (Spanyolnyelvű szöveget mutat)

Kiel vi vidas, la hispana lingvo estas tre praktika. Sed ankaŭ Esperanto estas praktika lingvo. La renversitan demandan signon ni povas ne nur skribi, sed ankaŭ legi: *ĉu*. [Ahogy látják, a spanyol nyelv nagyon gyakorlatias. De az eszperantó is gyakorlatias nyelv. A megfordított kérdőjelet mi nemcsak le tudjuk írni, de ki is tudjuk mondani: *vajon*.]

Ĉu mi estas pastro? [Pap vagyok?]

Jes! [Igen!]

Ĉu mi estas Andreo Ĉe? [Cseh András vagyok?]

Jes! [Igen!]

Ĉu mi estas pastro? [Pap vagyok?]

Mi estas pastro? [Pap vagyok?]

ĴMi estas pastro? [Pap vagyok?]

Ĵ = ?u

? u mi estas pastro? [Pap vagyok?]

Jes. [Igen]

Jes, vi estas pastro. [Igen, Ön pap]

Jes, vi estas pastro. [Igen, Ön pap]

7.

Ĉu vi estas lernanto? [Tanuló vagy?]

Jes, mi estas lernanto. [Igen, tanuló vagyok]

Ĉu vi estas komercisto? [Kereskedő vagy?]

Jes, mi estas komercisto. [Igen, kereskedő vagyok]

(Demandi ĉiun lernanton aparte). [Megkérdez mindenkit külön-külön]

8.

Ĉu mi estas lernanto? [Tanuló vagyok?]

Ne! [Nem!]

Ĉu mi estas redaktoro (komercisto, laboristo, poeto, diplomato, oficistino)? [Szerkesztő (kereskedő, munkás, költő, diplomata, tisztviselőnő) vagyok?]

Ne! [Nem!]

Mi ne estas lernanto! [Nem vagyok tanuló!]

? u mi estas lernanto? [Tanuló vagyok?]

Ne. [Nem]

Ne. Vi ne estas lernanto. [Nem. Ön nem tanuló]

Ne. Vi ne estas lernanto, sed vi estas pastro. [Nem. Ön nem tanuló, hanem pap]

Mi ne estas lernanto, sed mi estas pastro. [Nem tanuló vagyok, hanem pap]

9.

Ĉu mi estas studento (laboristo, k.t.p.)? [Tanuló (munkás stb.) vagyok?]

Ne, vi ne estas studento (k.t.p.), sed vi estas pastro. [Nem, Ön nem tanuló stb, hanem pap]

(Demandas ĉiun aparte): [Megkérdez mindenkit külön-külön]

Ĉu vi estas pastro? (instruisto, oficisto, laboristo, k.t.p.)? [Pap (tanár, tisztviselő, munkás stb) vagyok?

Ne. Mi ne estas pastro (instruisto, k.t.p.), sed mi estas komercisto (inĝeniero, lernantino, k.t.p.). [Nem. Én nem vagyok pap (tanár stb), hanem kereskedő (mérnök, tanuló lány stb)]

10.

Kiu estas pastro? [Ki a pap?]

Vi estas pastro. [Ön a pap]

Kiu estas redaktoro? [Ki a szerkesztő?]

Li estas redaktoro. [Ő a szerkesztő]

Kiu estas oficistino? [Ki a tisztviselő?]

Ŝi estas oficistino. [Ő a tisztviselő]

Kiu estas laboristo (lernanto, instruistino, k.t.p.)? [Ki a munkás (tanuló, tanárnő stb)?]

Li (ŝi) estas ...[Ő a ...]

li [ő - férfi]

ŝi [ő - nő]

5.2.2 A nyelv tudatosítása

A Cseh-módszer egyik jellegzetessége, hogy nyelvtani fogalmakat is tanít. Igyekeztek arra rávezetni a tanulókat, hogy ők maguk találják meg a nyelvtani problémák megoldását, ők maguk állapítsák meg a szabályokat. A nyelvtan tanítása indokolható, hiszen ezáltal a tanuló egy eszközt kap, amivel későbbi ismereteit bővítheti. Kialakul egy nyelvi tudatosság, metakognitív tudás. Ez az eszperantó speciális tulajdonságai miatt rendkívül jelentős. Az eszperantót ugyanis azok beszélik igazán jól, akik képesek dinamikus szóképzésre. Itt nemcsak arról van szó, hogy kész szavakból állítsunk össze mondatokat, hanem a mondanivalónknak megfelelően alkotunk az adott jelenséget, szituációt leíró szavakat. Ez a magyar nyelvben is alkalmazott eljárás, az eszperantóban ennek alkalmazásánál csak az érthetőség szab korlátot, a hagyomány nem jelentősen.

5.2.3 A tanregény

A Cseh-módszernek volt egy változata, a tanregény. Erre legjobb példa Baghy Gyula könyve: *'La verda koro'* (BAGHY 1982). A regény a szibériai hadifogságban játszódik, van benne szerelem, barátság, tragédia. Irodalmi igényességgel megírt mű. A fejezetekben előforduló szóanyag szigorúan limitált, a használt képzők és a nyelvtani formák is fokozatosan kerülnek bevezetésre. Ez a legkényelmesebb tanítási módot tette lehetővé: a tanulni vágyók heti rendszerességgel találkoztak egy eszperantóul tudónál, elolvastak és megbeszéltek egy-egy fejezetet, három hónap múlva már megfelelő beszédképességgel rendelkeztek. Míg a Cseh-módszer színészi képességű tanárt kívánt, a tanregény módszerhez elég volt egy lelkes eszperantista. Fajsz Károly, aki tízezer kötetnyi eszperantó könyvet és folyóiratot gyűjtött össze, évtizedeken keresztül ezzel a módszerrel oktatta az eszperantót.

5.2.4 Az irodalom mint gyakorlóterep

Az eszperantó mozgalom fő tevékenysége irodalmi síkra terelődött a két világháború között. Bár a Népszövetség pozitívan fogadta az eszperantó oktatásáról szóló főtítkár helyettesi beszámolót, érdemi tárgyalás helyett bizottság elé utalták az eszperantó oktatásának kérdését. Az eszperantisták érdeklődése így az irodalom felé fordult, egyrészt a nyelv alkalmasságának bizonyítására, másrészt pedig az eszperantóul beszélők igényeinek kielégítésére. Így a világban való tájékozódás, a világgal folytatott párbeszéd helyett önmaguk felé fordultak, amit az eredeti tézis önmaga ellentétévé fordulásának, antitézisének is vehetünk. A

létrejövő eszperantó nyelvű irodalom a saját közösségének szólt. Szükség volt arra, hogy irodalmában kifejelezhesse mindazt, amit a való világban még nem tudott megtenni, hiszen az irodalomban ábrázolta tudta ideáljait, helyzetét, az elképzelt jövőbeli eseményeket.

5.2.5 A nyelvközvetítés és a nyelvtanulás a második korszakban

A nyelvközvetítő a tananyag, illetve az ember. Kontextust teremt, amiből felismerhető a közlési szándék, ebből elvonatkoztatható, dekontextualizálható a nyelvi anyag. Az elsajátítás visszatükröző-alkotó jellegű, az előzmények alapján történik.

Jellemző vonások: tömeges oktatás egyenletes eloszlásban Európában, direkt módszer, klubok, az eszperantisták belső, pl. irodalmi élete

5.3 A HARMADIK KORSZAK 1950-1990

Jellemző vonások: tömeges oktatás világméretekben helyenkénti nagy hullámokban (Irán, Kína, Brazília), tömegturizmus, tömeges kongresszusok.

5.3.1 Tanfolyamok

5.3.1.1 Szuperintenzív tanfolyamok

Magyarországon körülbelül 20 alkalommal rendeztek ilyen tanfolyamokat a 80-as években. Ez bennlakásos tanfolyam volt, a tavaszi szünidő alatt kibéreltek egy diákszállót. De volt egy 3+2 napos változata is, két hétvégén. A jelentkezőknek egy ráhangoló dolgozatot kellett írniuk. A tanfolyam elvégzése után a tanulók valamilyen eszperantista találkozáson vettek részt. Létezett egy klub is a tanfolyamot végzetteknek, hetenkénti programmal. A tanfolyam tananyaga 1000 szó (gyök) volt, amiből legalább 2000 szót lehetett képezni. A létszám 40-50 fő volt, a maximum 96 fő 16 tanárral, a minimum 12 fő 2 tanárral. A tanfolyam anyagát mondatonként megtervezték, a gyakorlatok kivételével videóra is felvették, kétszer 3 óra terjedelemben. A tanfolyam anyaga hagyományos oktatási mód keretében is sikerrel alkalmazható.

Ezt a nagyon érdekes kezdeményezést még nem publikálták, és nem dolgozták fel tudományos szempontból.

5.3.1.2 Levelező tanfolyamok

A tanfolyamok különböző oktatási anyagok alapján készültek. A legtöbb tananyag Horváth (HORVÁTH 1979) nyelvkönyvén, és az azt kísérő három hangkazettán alapult.

5.3.2 Tankönyvek

5.3.2.1 Tanításcentrikus szemlélet

5.3.2.1.1 Baghy Gyula: Eszperantó nyelvkönyv

Ez volt az egyetlen hozzáférhető nyelvkönyv a 80-as évekig. A szerző a Cseh-módszer legismertebb tanára, költő, író. Ez a könyv azonban az akkori kultúrpolitikai irányelvek miatt sematikusra sikeredett. Még így is élvezetes olvasmányok találhatók benne, némelyik kis irodalmi mű.

5.3.2.1.2 Dr. Szerdahelyi István: Kevés szóval eszperantóul

A szerző véleménye szerint az eszperantót nyelvtani módszerekkel kell tanítani. Ennek megfelelően a könyv első harmada (7-53 oldal) a nyelvtant mutatja be egyszerű példákon. A következő 10 olvasmány az eszperantisták mindennapi életéből meríti témáját. Ezek az olvasmányok rendkívül életszerűek, ugyanakkor egyáltalán nem banálisak. Átüt rajtuk a szerző életszemlélete, szuggesztív egyénisége. Az eszperantista összejegyzetek legkedveltebb előadója volt, hangszalagra felvett egyik beszédét 20 év után az egyik

klubösszejövetelen meghallgatva is rendkívül mély benyomást tett a jelenlévőkre.

5.3.2.1.3 Haszpra Ottó: Eszperantó az ábécétől a felsőfokig

Ez az ambiciózus vállalkozás nem tankönyv a hagyományos értelemben, hanem egy tudós eszperantista egész életében gyűjtött tapasztalatait foglalja össze. A magyarázatok azt mutatják, hogy a szerző alaposan átgondolta azt, hogy milyen nehézségek várnak a nyelvtanulóra. Olyan, mint egy mérnöki alkotás, ahol a kész építményből nem hiányozhat semmi lényeges. Emiatt kifejezetten csak igényes, érett gondolkodású tanulóknak ajánlható.

A bevezetésben a szerző útmutatásként receptet ad, hogyan kell hatékonyan szavakat tanulni:

Először a Lecke Vortaro c. szöszedetének magyar szavait másoljuk be szótárfüzetünk jobboldali hasábjába. Utána olvassuk el a Vortaro teljes eszperantó-magyar szóanyagát (vagy annak első részét: Parto 1). Ezután takarjuk le egy papírszelettel a Vortaro eszperantó hasábját, majd sorról sorra próbáljuk meg emlékeztetből felidézni a magyar szónak megfelelő eszperantó szót. Utána húzzuk lejjebb a takarást és ellenőrizzük a szót. Ha jól emlékeztünk, írjuk be az eszperantó szót a szótárfüzet baloldali hasábjába, a megfelelő sorba. Ha nem jól emlékeztünk egy eszperantó szóra, tegyünk a Vortaroban egy függőleges vonalkát ceruzával a magyar szó elé és igyekezzünk az eszperantó szót egyelőre csak fejben jól megjegyezni. Ily módon menjünk végig az egész listán.

A következő lépésben már csak a megjelölt magyar szavak eszperantó megfelelőjét (jelentését) próbáljuk meg felidézni. Amelyikre hibátlanul emlékeztünk, azt írjuk be szótárfüzetünk baloldalára a megfelelő magyar szóhoz. Amelyik nem, vagy nem jól jut eszünkbe, annál a Vortaro magyar oldalán helyezünk el egy második függőleges vonalkát. A teljes listán végighaladva, a következő menetben csak a kétszer megjelölt magyar szavak eszperantó megfelelőjét próbáljuk meg felidézni, s amelyiket már tudjuk, írjuk be a szótárfüzetbe, amelyiket most sem sikerül, annak a magyar oldalán helyezünk el egy harmadik vonalkát is. A következőkben csak ezekre térjünk vissza.

A negyedik vagy ötödik menetben már valószínűleg a legmakacsabb szavakat is jól fel tudjuk idézni s az utolsó eszperantó szót is a helyére írhatjuk a füzetben. Az ellenirányú (eszperantó-magyar) tanulást már a szótárfüzetből végezzük. Letakarva a magyar oldalt, amelyik magyar szó nem jut hibátlanul eszünkbe, azt az eszperantó oldalon jelöljük meg stb. A későbbi ismétlések alakalmával már csak a szótárfüzetet használjuk, mindkét irányban, az imént vázolt gyűjtögetős tanulási módszerrel. A módszer előnye, hogy nem fordítunk fölöslegesen időt olyan szavakra, amelyeket az előző menetben már megtanultunk. Áttérhetünk a nyelvtani részre. Ezt igyekezzünk megérteni, majd kezdjünk bele az olvasmányba, és így tovább. Legalább az első leckékhez vegyük igénybe tanár vagy más jó eszperantista segítségét. A feladatokat mindig végezzük el és csak utólag ellenőrizzük a megoldást, amelyet a következő lecke végén találunk. (HASZPRA 1998:13)

A 14 lecke összesen 2684 szót tartalmaz. A leckék egy szerelmi történetet (nászút Hawaiiba) és egy mérnöki létesítmény építése körüli bonyodalmakat mutatnak be közös szereplőkkel. A szerző nem egyszerűsíti le a nyelvhasználatot a mérnöki munka bemutatásakor sem. Ezzel az eszperantó minden irányú használhatóságát demonstrálja. Az olvasmányokat tréfák, közmondások színesítik. A használatát azoknak javasolhatjuk, akiknél egy direkt módszerű tanfolyamon már kialakult a képük az eszperantó használatáról. Ennek illusztrálására nézzük a 6. lecke nyelvtani magyarázatát:

Függő kérdés:

A magyarban többnyire "hogy"-gyal kezdődő mellékmondat, amely kijelentő, kérdő és felszólító főmondathoz egyaránt csatlakozhat. Az eszperantóban a hogy-ot sohasem

tesszük ki, a kérdőszót természetesen mindig kitesszük. (HASZPRA 1998:55)

Ez a példa is mutatja, hogy a szerző tudja, hogy a magyarok milyen bosszantó stiláris hibákat szoktak elkövetni. A hibák azonban pusztán figyelmeztetéssel nem kerülhetők el, a helyes használatot begyakoroltató szövegekre van (lenne) szükség.

A könyvet kiegészíti egy válogatás az eszperantónyelvű fordításokból és eredeti irodalomból. Ennek motiváló hatása jelentős.

Javasolható a középfokú nyelvvizsgára készülőknek, ahol a magyarról eszperantóra való fordítás fontos követelmény.

5.3.2.2 Tanuláscentrikus szemlélet

5.3.2.2.1 Jozefo Horváth: 30 nap alatt eszperantóul

A szerző soknyelvű tolmács, a szuperintenzív ("kalóz" tanfolyam, *pirata kurso* néven is emlegetett) tanfolyamok főtervezője. A hatékony nyelvtanulásról vallott nézeteit mindjárt a könyv elején megosztja velünk. Ebből a leglényegesebbek:

- A nyelvtanulás sorrendje: hallgatás - beszéd - olvasás - írás
- Mindent szituációhoz kell kapcsolni
- Teremtsünk nyelvi mikroklímát
- Meghódítani a nyelvet, azaz minden lehetséges oldalról bele kell csípni.
- Használjuk ki nyelvtanulás céljára a holt időket: utazás, várakozás stb.

Végül hitvallásából egy mondatot idézek: "Elsősorban önmagunkhoz legyünk szigorúak!"

A könyv 30 leckét tartalmaz, minden napra egyet. Előadásmódja nagyon emlékeztet egy könnyed hangvételi tanári bemutatásra. Az első lecke már elég bonyolult társalgást mutat be. Azonban ez még innen van egy tanulni vágyó ember terhelhetőségén. A szerző úgy gondolja, hogy kemény munkára kell serkenteni a tanulót, mert csak így van értelme a tanulásnak. Ehhez viszont minden segítséget megad. A hetedik leckével bezárólag megismerkedünk az eszperantó összes szabályaival. Ezután már csak a használatához szükséges ismereteket kell begyakorolni, vagy ahogy a szerző mondja: "felszereljük barkácsműhelyünket". Így érvel:

Vizsgáljunk meg egy mondást: "A nyelvtanulás mai útja: iskola és nyelvtanfolyam". Na, jó! Ezt még elfogadjuk, de meg kell jegyezni, hogy csak iskolában és nyelvtanfolyamon nyelvet megtanulni nem lehet. (Olyan ez, mintha valaki műteremben akar megtanulni síelni.) Az igazi tudást az életből lehet megszerezni.

Abban a leckében, ahol ezeket írja, szerepel egy eredeti, eszperantó nyelven írt, nagyon érdekes novella.

A könyv utolsó két leckéjében Rejtő Jenő: *Előretolt helyőrség* c. művének két részletével avat be a fordítás tudományába a szerző.

A fentiek alapján nehéz lenne a könyv nyelvtanítási módszerét bárhová is besorolni. Egy ambiciózus programot kínál, ha követjük az úton. Az időben való behatároltság nagyon motiválja a tanulót, hogy végigmenjen ezen az úton a szerző vezetésével, hiszen látja a "fényt az alagút végén", amit az egyhónapos tanulás jelent.

Feltűnő, hogy a könyv egyáltalán nem tartalmaz gyakorló feladatokat, azokat csak a levelező tanfolyam résztvevői kapják meg. Ez logikusan következik a szerző gondolatmentéből, hiszen arra biztatja az olvasót, hogy vegye saját kezébe nyelvtanulásának irányítását.

A könyv eszperantó részei hanganyagként megvásárolhatók.

A könyv stílusát jól illusztrálja a 27. nap alábbi részlete:

Ismerik önök Pataki Elemér irodaműszerészt?

Nős, két gyermeke van. A felesége ápolónő. Pataki Elemér az egyedüli eszperantista a családban. Már olyan jól tud eszperantóul, hogy intenzív levelezést folytat a KGST és a Közös Piac valamennyi tagországával. Éppen ma tört ki a balhé, mert Pataki elvtárs fényképes levelet kapott BARCELONÁból egyik hölgyismerősétől. Felesége azzal fenyegetőzik, hogy holnap beviszi a levelet az Országos Fordító Irodához, mert neki ez már gyanús. A férj nem hajlandó fordítani, és azt magyarázza Mártának (így hívják Patakinét), hogy a bizalmat tovább kell erősíteni a Helsinkiben aláírt záróokmány szellemében.

Apropó, kíváncsiak, mi van a levélben?

Kara samideano!

Vian adreson mi trovis en nia esperanta gazeto. Mi tuj skribas al vi ĉar mi tre volas korespondi kun vi. Mi scias, ke nun vi ricevas multajn leterojn kaj povas esti, ke vi eĉ ne respondas je mia letero. En nia gazeto via adreso estis la sola el Hungario. Ne koleru, sed mi deziras esti via unua hispana korespondantino.

Permesu, ke mi prezentu min. Mia nomo estas Isabel kaj mia familia nomo Gonzales. Mi havas 20 jarojn kaj studas en Universitato (francan kaj germanan lingvon).

Mi interesiĝas pri preskaŭ ĉio. Pri la filmoj, teatro, muziko, sporto. Mi tre amas la naturon. Ofte mi partoprenas submaran ĉasadon kun miaj gekolegoj.

Min tre interesas ankaŭ la ekzotikaj aferoj kaj mi decidis lerni la hungaran lingvon. Hispane mi jam multe legis pri via lando kaj pri la hungara literaturo. Mi esperas, ke foje ni sukcesos renkontiĝi. Ĉu vin interesas nia lando? Kiel longe vi lernas Esperanton? Kiam vi esperantistiĝis? Pro kio vi interesiĝas? Ĉu ankaŭ vi estas universitata studento?

Mi ĉi tie sendas fotografajn. Ĝi ne estas tre bona, sed alian nun mi ne havas. Aha! Mi estas dekstra sur la fotografajo. Tiu alia knabino en blanka bankostumo estas mia koleginino el la universitato.

Nun mi finas kaj elkore salutas vin
via hispana amikino

Isabel

PS. Skribu tuj al mi kaj sendu vian fotografajn!

[Kedves eszmetárs!

A címedet az eszperantó újságunkban találtam. Mindjárt írok is, mert levelezni akarok veled. Tudom, hogy te most sok levelet kapsz és lehet, hogy nem is válaszolsz a levelemre. Az újságunkban csak a te neved volt Magyarországról. Ne haragudj, de én akarok lenni a te első spanyol levelezőtársad.

Engedd meg, hogy bemutatkozzam. Isabel vagyok, a családi nevem Gonzales. Húsz éves vagyok és az egyetemen német és francia nyelvet tanulok.

Majdnem minden iránt érdeklődöm. A film, a színház, a zene és a sport érdekel. Nagyon szeretem a természetet. Az évfolyamtársaimmal gyakran veszek részt vízalatti vadászaton.

Nagyon érdekelnek az egzotikus dolgok is és elhatároztam, hogy megtanulok magyarul. Spanyolul már sokat olvastam az országodról és a magyar irodalomról. Remélem, hogy egyszer sikerül találkoznunk. Téged érdekel az én hazám? Mióta tanulsz eszperantóul? Mikor lettél eszperantista? Mi iránt érdeklődsz? Te is egyetemi hallgató vagy?

Itt küldök egy fényképet. Nem nagyon jó, de most nincs másik. Aha! A fényképen én a jobb szélén vagyok. Az a másik a fehér fürdőruhában az az évfolyamtársnőm. Most már

befejezem és szívből üdvözöllek
a te spanyol barátnőd
Isabel
Ui. Írj mindjárt és küldj fényképet]

A levelező tanfolyam az alábbi feladatokat adja erre a leckére:

2. feladatsor:

Válaszoljon a következő kérdésekre:

- 1 De kiu ricevis leteron samideano Pataki? [Kitől kapott levelet Pataki eszmetárs?]
- 2 Ĉu li estas studento? [Diák ő?]
- 3 Kial skribis leteron Isabel al S-ano Pataki? [Miért írt levelet Isabel Patakinak?]
- 4 Pri kio ŝi interesigas? [Mi iránt érdeklődik?]
- 5 Ĉu ŝi sendis fotografajon en la letero? [Küldött fényképet a levélben?]
- 6 Kiu estas Marta? [Kicsoda Márta?]
- 7 Ĉu ankaŭ ŝi estas esperantisto? [Ő is eszperantista?]
- 8 Ĉu ŝi komprenis la leteron de Isabel? [Megértette Isabel levelét?]

3. feladatsor:

Írjanak szerelmes levelet! A hölgyek Pataki Elemérnek, a férfiak Patakinénak. Abból induljanak ki, hogy a családban csak egyikük tud eszperantóul, és így bármit írhatnak! Ne feledjék el a végén forrón üdvözölni (varmege saluti) és milliószor csókolni az illető személyt! A megszólítással se fukarkodjanak! Használják bátran a nagyító képzőket a megszólításban (Mia karega, mia plej kara ...) és a kicsinyítő és becézó képzőket egyéb helyeken! Mártának egyébként még verset is írhatnak, miért ne? A levelet egy külön lapra írják és két példányban. Lehetőleg ne legyen hosszabb egy oldalnál!

Ugyanebben a leckében így néz ki az 5. feladat:

Közlekedés városban és falun. Írja meg, hogyan jut el a munkahelyére! Törekedjen az igazság realista ábrázolására. **Most nem muszáj lóditani, mint a szerelmes levélnél!** (Kiemelés – B.I.)

Az egyik tanítványa így jellemezte Horváth módszerét:

La plej bona lernolibro ajntempa, bedaŭrinde hungarlingva. Mi lernis el ĝi antaŭ pli ol 20 jaroj, tutsole. Pleje mi memoras la larmigan teatraĵeton de la deka tago. Tre gravas la informoj donitaj pri la movado. Laŭ ili mi aliĝis al UEA kaj HEA, aĉetis PIV, abonis gazetojn ktp. Grava malavantaĝo estas, ke traleginte ĝin, sub la impresoj ricevitaĵ, poste mi ne povis akcepti la krokodilan konduton de la tuta hungaria movado, kaj la ĝeneralan preferon de kvanto al la kvalito. (<http://www.edukado.net/instruilo.jsp?id=168>) [Minden idők legjobb tankönyve, sajnos magyarul. Egyedül tanultam belőle 20 évvel ezelőtt. Legjobban a tizedik nap könnyfakasztó történetére emlékszem. Nagyon fontos információkat adott a mozgalomról. Ennek alapján csatlakoztam az Eszperantó Világszövetséghez és a Magyar Eszperantó Szövetséghez, vásároltam meg a nagyszótárt, fizettem elő újságokra stb. Ugyanakkor félre is vezetett, mert olyan benyomást keltett, hogy utána már nem tudtam elviselni, hogy az egész magyarországi mozgalom tagjai könnyen átváltnak magyarra és a mennyiség előtérbe került a minőség helyett]

5.3.2.2.2 *Princz Oszkár: Eszperantó nyelvkönyv*

A magyar nyelvtanulók legkedveltebb tankönyve. Népszerűségének oka, hogy a szerző a legegyszerűbb módon mutatja be a nyelvet. Az olvasmányok szerkezete világos, áttekinthető. Nézzük az 1. leckét. Miután

ismertette az eszperantó lényeges jellemzőit (kategóriák jele, jelen idő, múlt idő, birtokos névmások, tárgyeset, néhány képző és előjáró, tagadás, kérdőszó) rövid olvasmány következik. Ez egy levél, amit egy kezdő eszperantista ír, ha valakivel levelezni akar a nagyvilágban.

Teksto - Szöveg

Kara Petro!

Vian adreson mi ricevis de mia amikino. Ĥi ne povas korespondi kun vi. Ĉu vi deziras korespondi kun mi? Mi estas dudek unu jara vendistino, mi laboras kaj vivas en Budapeŝto. Min interesas turismo, muziko kaj Esperanto.

Mi atendas vian respondon!

Saluton!

Maria

[Kedves Péter!

A barátnőmtől kaptam a címedet. Ő nem tud levelezni veled. Akarsz velem levelezni?

Huszonegy éves eladónő vagyok, Budapesten dolgozom és élek.

Érdekel a turizmus, a zene és az eszperantó.

Üdvözlettel

Mária]

A gyakorlatok is ugyanilyen egyszerűek, világosak. Az első lecke 4. gyakorlata telitalálat, mert az eszperantó lényegét, a kategóriavégződések cseréjét gyakoroltatja.

Fordítsa magyarra a következő szavakat!

adresi, amiki, atendo, deziro, intereso, korespondo, laboro, povo, respondo, vivo, turisma, amika, jara, muzika, interesa, koresponda, labora, viva

Ez a példa jól demonstrálja az eszperantó szóalkotást. Ennek érzékeltetésére megadom a megoldást: címezni, barátkozni, várakozás, óhaj, levelezés, munka, képesség, válasz, élet, turista-, baráti, évi, zenei, érdekes, levelezési, munka-, élő. Ebben a könyvben az eszperantó adekvát bemutatásra talált. A tankönyv némi tanári segítséggel hatékony (PRINCZ 1990).

5.3.2.2.3 Wacha Balázs: Eszperantó nyelvkönyv

Az eddigi könyvek közül pedagógiailag a legkidolgozottabb. Az olvasmányok szövegei teli vannak étellel. Ugyanakkor nem banális hétköznapi csevegések, hanem didaktikailag gondosan kimunkált szövegek. Maga az ismétlés lesz a humor forrása. Nézzünk egy példát (WACHA:4):

Dialogo (1)

A: Ĉu vi estas Johano la Brava?

B: Ne. Mi estas Johano Inteligenta.

A: Pardonu. Mi pensis, ke vi estas Johano la Brava.

B: Ne gravas.

A: Ĉu via edzino estas hejme?

B: Ne, mia edzino ne estas hejme.

A: Ĉu via filineto estas hejme?

B: Ne.

A: Ĉu via filo estas hejme?

B: Ankaŭ li ne estas hejme.

A: Ne gravas. Ĉu via hundo estas hejme?

B: Jes. Mia hundo estas hejme.

A: Jen estas osto por via hundo.

[Párbeszéd (1)]

A: Te vagy János vitéz?

B: Nem. Én Okos János vagyok.

A: Bocsánat. Azt gondoltam, hogy te vagy János vitéz.

B: Nem tesz semmit.

A: A feleséged itthon van?

B: Nincs, a feleségem nincs itthon.

A: A lányod itthon van?

B: Nincs.

A: A fiad itthon van?

B: Ő sincs itthon.

A: Nem tesz semmit. A kutyád itthon van?

B: Igen. A kutyám itthon van.

A: Íme, itt a csont a kutyádnak.]

A szerző épít a magyarok feltámadó érdeklődésére, amikor a János vitéz, az Okos János neveket használja. A párbeszéd végén kiderül, hogy a látogató a kutyának hozott csontot.

A 62 oldalas könyv 22 leckét tartalmaz, a végén nyelvtani összefoglaló található. A könyv csak kéziratos formában létezik, ezért kevesen ismerik. Használói viszont rendkívül elégedettek vele, jól segíti a nyelvvizsgára való felkészülést.

5.3.2.2.4 *Tišljär: Eszperantó nyelvkönyv*

A Zágrábi Módszer magyar változata Császár Ernő munkája.

Elemzéséhez nézzük meg a 4. leckét magyar fordításban:

Marko szép levelet írt nekem, egy igazi szerelmes levelet. A levélben fénykép is volt. Amikor hazamentem, újból el akartam olvasni. Gyorsan bementem a szobámba. Vera nővérem az asztalom előtt állt és olvasta a leveletem. A fénykép is ott volt a kezében. Dühösen azt mondtam:

Mit csinálsz? Ne olvasd mások levelét!

A nővérem elvörösödött (*fariĝis ruĝa*). A fénykép és a levél kiesett a kezéből.

Elnézést .. csak a könyvemet kerestem.

De hát jól tudod, hogy a te könyveid nem az én asztalomon vannak. Nem is az én szobámban! Add vissza a leveletem!

Ez jó lecke volt a számára: nem fogja többé mások levelét elolvasni.

De én is tanultam belőle: jól be kell zárnom a szobám ajtaját.

A szöveg kellemesen szituatív és alkalmat ad néhány nyelvtani elem kifejtésére. Kérdésesnek látszik viszont, hogy a valamivé válást a gyakoribb *-iĝ* képző helyett a *fariĝi* alakkal mutatják be. A *fariĝis* alakot akkor használjuk, ha némi szándékosság is szóba jöhet.

Ha ezután megnézzük a feladatokat, kissé csalódni fogunk:

Gyakorlás

A. fordítsa/válaszoljon

Mikor láthatlak ismét?

Milyen sokáig tanultad a nemzetközi nyelvet?

Hol van az új könyved a fotókkal?
Hová megy az ebéd után?
Be tudod-e zárni a szoba ajtaját, ha hideg lesz?
Milyen sokáig haragszol, ha sok pénzt vesznek el tőled?

Az utolsó két kérdés túlzottan komplikáltnak tűnik egy kezdő tanfolyamon.

A D. feladat jó, bár az olvasmány ezt nem készítette elő:

D. fordítsd le
enfali, ellabori, scivola, superrigardo, reiri, enmeti, dektaga, elpreni, transdoni, malfermi,
eldoni, eldonisto, interalie, interparoli, ĉeesti, revido, reveni, maldekstre, internacia,
malnova.

Ezek jelentése: beesik, kidolgoz, kíváncsi, áttekintés, visszamegy, betesz, tíznapos, kivesz, átad, kinyit, kiad, kiadó, többek között, társalog, jelen van, viszontlátás, visszajön, balra, nemzetközi, régi. A szavak szerepeltetése esetleges.

A nyelvtani részben ismertetik a "si" visszaható névmást. Az olvasmányban szerepel a *mia* (enyém), *lia* (övé), de nem szerepel a *sia* (saját) visszaható névmás. További magyarázatot nem kapunk használatára, pedig ez okozza a legtöbb hibát. Használatának pozitív kifejtését *Szerdahelyinél* mutatom be.

A fentiek alapján azt mondhatjuk, hogy ebben a nagyon sikeres könyvben néhány melléfogás van. Ezt azonban egy jó, de akár közepes képességű tanár a gyakorlatban nagyon könnyen tudja korrigálni. Az alapelv, miszerint az élőbeszédben használt minimális szókincsből áll az olvasmány szövege, minden kritikát zárójelbe tesz.

A tanfolyam kazettán is hallható. A szövegmondás nagyon szép. Három dal is elhangzik, ezek zenéje, előadása nagyon élvezetes.

Az alapfokú tanfolyam után ajánlják Spomenka Štimec (ŠTIMEC 2002) munkáját. Oktatási gyakorlatomban nagyon sikeres volt használata. A szerző író, eszperantóul eddig 5 regénye jelent meg. Horvát nyelven is több könyvet publikált. Munkája egyszerű, olvasmányos, didaktikailag megfelelő. A tárgyalt témák kiválasztása is a sikeres:

- Egy eszperantista naplójából
- Egy levél
- A vendég
- A pályaudvaron
- Eszperantó nyelvű könyvek
- Eszperantó a rádióban
- Eszperantó nyelvű újságok
- Anna (barátnő)
- Ingyenes szállás
- Eszperantóul beszélő gyerekek
- Készülődés a kongresszusra
- Kongresszus után
- Az eszperantó az interneten

Ezek az olvasmányok alkalmasak az igazi eszperantó stílus bemutatására, a történetek könnyen

dramatizálhatók.

5.4 A NEGYEDIK KORSZAK KB. 1990 -

Az információtárolás és feldolgozás mindennapivá válásával egészen új lehetőségek keletkeztek.

5.4.1 Videó tananyag

5.4.1.1 Magyar videó eszperantóul

Magyarország úttörő volt a video nyelvtanfolyam eszperantósításában. A szinkronizálást az eszperantisták mellett kiváló színészek végezték.

Az évtized közepén [nyolcvanas évek - B.I.] megjelent a *Készülünk a nyelvvizsgára!* című angol, német, orosz, francia, spanyol, eszperantó és magyar mint idegen nyelv tanítását segítő videosorozat tanári kézikönyv, hangszalag és több nyelv esetében kiegészítő munkafüzet kíséretében. (POÓR 2001:76-77)

Magam és fiam is részt vettünk a nyelvtanfolyam szinkronizálásában, 1983-ban. A videosorozat néhány mulatságos eseményt mutat be. A témák: Egy este tévé nélkül, Fogorvosnál, Sportközvetítés stb. Ezt az anyagot jelenleg is használják több nyelviskolában a középfokú nyelvvizsgára való felkészítésnél. (Habár az abban szereplő szolgáltatás ára, mint például a buszjegyé igencsak megváltozott).

5.4.1.2 Mazi

A BBC által az angol nyelv oktatására létrehozott tananyag eszperantó nyelvű változata: videokazetta 12 leckével, szöveggönyv, egy kazetta az énekekkel, valamint a külön megvásárolható gyakorlófüzet.

Ez a tananyag nemcsak csoportos, hanem egyéni tanulásra is alkalmas. Ennek egyik extrém példája, amikor Belgium vallon területén egy eszperantóul még nem tudó tanárnő iskolájában a gyerekekkel együtt tanult meg ennek a kazettának a segítségével eszperantóul és azután a belgiumi flamand nyelvű oostendei eszperantistákat látogatták meg nyelvgyakorlás és közös tengerparti időtöltés céljából. (A zágrábi eszperantó kongresszus egyik belga résztvevőjének közlése alapján).

A kazetta egy színes rajzfilmet tartalmaz. A történet nagyon mulatságos, általános emberi tartalmakat fejez ki. Egy földönkívüli látogat el egy királyi családhoz és segítségével a királykisasszony és a kertész egymásra talál.

A szereplők hangját lengyel szereplők adják nagyon jó kiejtéssel. A filmben a történet összefüggő, de helyenként rövid nyelvtani magyarázatok szakítják meg. Ezek a tanult nyelvtan összefoglaló jellegű sémái, amelyet egy történeten kívülálló rajzfigura mond el, helyenként nagyon mulatságos módon.

A szöveggönyvben a film teljes szövege szerepel, valamint módszertani tanácsok, néhány összefoglaló gyakorlat és a tanult szavak indexe.

Bár az eredeti tananyag az angol nyelv oktatására készült, ezért az eszperantóban jóval kevesebb problémát jelentő szerkezetek begyakoroltatása talán indokolatlannak tűnne, mégsem lett volna szerencsés megbontani és átalakítani a tananyagot. Ez alól csak egy esetben tettem volna kivételt.

A *kio?* [mi?] kérdőszó és az arra válaszoló *tio* [az] tanítása nem szerencsés. Ennek oka az, hogy az eszperantóban a határozott rámutatás kifejezésére a *tiu* [az] szokásos, a mutatott tárgy nevének megismétlésével, vagy az egyes szám harmadik személyű alak: *ĝi* [az]. A *tio* mutatószót inkább arra használjuk, hogy egy egész mondatra vagy mondatrészre utaljunk, de ennek ismertetése nem lehet a kezdő leckék tárgya. Hogy az egész kérdéskört jobban lássuk, nézzük meg, mit mond erről Haszpra:

Személyre és tárgyra általánosan, továbbá mondatra: *kio?* (mi? micsoda?), *kio* (ami), *tio* (az): *kio estas tio*, *kio estas en la ĉambro?* (mi az, ami a szobában van?), *kion vi lernas?* (mit tanulsz?), *Mi lernas Esperanton*, *kio estas tre utila* (eszperantóul tanulok, ami [ti. az eszperantóul tanulás, vagyis *kio* az egész mondatra vonatkozik] nagyon hasznos. Személyre és tárgyra egyénítően, továbbá főnévre: *kiu?* (Ige előtt: ki? kicsoda?, főnév előtt: mely[ik]?), *kiu* (aki, amely[ik], *tiu* (az a[z] ...): *kiu estas tiu knabo*, *kiu sidas sur tiu benko?* (ki az a fiú, aki azon a padon ül?), *kiu knabo sidas tie?* (melyik fiú ül ott?), *mi lernas Esperanton*, *kiu estas tre utila* (eszperantót tanulok, amely [ti. az eszperantó] nagyon hasznos). ... (HASZPRA, 1999:16)

Többször és teljes meglegedettséggel használtam a Mazit oktatási gyakorlatomban, azonban ennél a résznél nem követtem az eredeti tananyagot.

Az angol eredeti miatt van egy másik szokatlan rész is. Az eszperantó kérdőszavak oktatásának szokásos sorrendjétől eltér az, amikor már a második leckében az összetett kérdőszavakkal találkozunk: *de kie vi venis?* [honnal jöttél?] illetve *el kiu lando vi venis?* [melyik országból jöttél?]. Ez azonban teljesen helyénvalónak tűnik abban a szöveggörnyezetben.

A gyerekek oktatása a Mazi tananyaggal nagyon sok formában történhet. Lehetne másolni azt a tanítási formát, amit Jelly Viktor alkalmazott iskolájában. Erről a magyar televízióban egy sorozat is készült, ezt többször megismételték.

Eszperantóul a gyerekek tanítását egy kiadvány segíti:

Mazi en Gondolando - Esperanto, Ekzercu kaj Ludu. Aŭtorino - Barbara Chmielewska. Kunlaboro: Roman Dobrzynski kaj Stefan MacGill. Ilustraĵoj - Ewa Michen - Ulicka. Kopirajto: BBC, Tommy kaj Internacia Esperanto-Instituto. Eldonisto: Tommy 1996

Ez a gyakorló füzet a gyerekek számára készült. A 93 oldalt tartalmazó kötet nagyalakú lapokból illetve kartonpapírból áll. Ezeken többszínű rajzok, az első rész nyelvtanát gyakoroltató feladatok találhatók. A gyerekek kivághatják és összeragaszthatják a rajzokat. Ezért ez a könyv csak egyéni felhasználásra való.

A szerző az ábécé gyakoroltató énekkel kezdi a könyvet, ami a gyerekek megszólaltatására kiválóan alkalmas. A 8. oldalon van az első kivágandó kép. A gyerek az ujjára húzhatja a képet és szerepelhet mint *Karlo*, *Silvja* vagy a történet más szereplője. Eljátszhatja az egész első jelenetet "*Kiu vi estas?*" [Ki vagy?]. A könyv 94. oldalán tanácsokat kapunk, hogyan használjuk szereplésre ezeket a papírból kivágott figurákat.

Hogy a gyerekek a történet és a mindennapi élet szókincsét kapcsolatba hozzák, a szerző egy igazi kislány fotóját és néhány, az otthonunkban vagy az iskolában előforduló tárgy nevét is bemutatja. A 65. oldalon néhány színes, különböző formájú állat található, amelyekkel a színek gyakorolhatók.

Az utolsó oldalakon különböző játékok vannak, amelyekkel a gyerekek nyelvtudását lehet ellenőrizni. Ezután található egy felhívás a Nemzetközi Levelező Eszperantó Klubhoz való csatlakozásra, amelynek Mazi baráti köre is van.

5.4.1.3 Pasporto

Ezt a tananyagot az eszperantisták saját erőből alkották meg (GUBBINS, PAUL: *Pasporto al la tuta mondo*. 1998). A történet egy külföldi eszperantista amerikai kalandjain alapul. Tapasztalt eszperantisták számára számos mulatságos célzást tartalmaz, azonban egy kezdőnek ez még nem ad elég motivációt. Használatáról keveset lehet olvasni az eszperantó sajtóban, a Mazi nagy sikere miatt nem tudott idáig érvényre jutni.

5.4.2 Multimédiás számítógépes anyag

5.4.2.1 Esperom

Ez a CD mindent meg akar mutatni, ami az eszperantóval kapcsolatos. Van benne: nyelvtanfolyam, az eszperantó kultúrájának bemutatása stb.

5.4.2.1.1 Nyelvtanfolyam

Részlet a németek számára készült nyelvtanfolyam 9. leckéjéből

5.4.2.1.1.1 A lecke szövege:

PLANOJ [...]

Vorlesen [ide kattintva hallható az olvasmány szövege]

- Nu, Peter, ĉu mi sukcesis fari la internacian Esperanto-kongreson interesa por vi? Ĉu vi akompanos min en la sekva somero?
Peter ankoraŭ ne findecidis (fin-decid-is).
- Mi ja intencis ferii vintre, eble januare aŭ februare. Vi scias, ke mi volonte okupiĝas pri vintra sporto!
- Tion vi ankaŭ povos fari. La Universalaj Kongresoj daŭras nur iom pli ol unu semajno, tiel ke restos al vi ankoraŭ tri semajnoj da ferioj.

5.4.2.1.1.2 A gyakorlat:

Kontrollübungen

1.

Erkläre nachfolgende Wörter auf Esperanto!

Beispiel: *panujo*: Tio estas ujo, en kiu estas pano.

paperujo, hundaĉo, programero, sonorilo, besteto, taskaro, saĝulo, kuracilo.

2.

Setze die fehlenden Endungen ein:

Mi proponas, ke vi nun ir___ hejmen!

- Li decidis, ke ŝi enven___ en la ĉambron.
- Paul ŝajnas esti la plej malalt___.
- Ĉu vi opinias la teatraĵon interes___?
- Ili sentis sin lac___.

3.

Schreibe einem Deiner Freunde einen Brief über Deinen bevorstehenden Urlaub! Nutze dazu die folgenden Fragen:

- Kiam vi intencas ferii?
- Kien vi veturos? Ĉu la unuan fojon tien?
- Kun kiu vi pasigos la feriojn?
- Kion vi planas fari dum la feriaj tagoj?
- Kiom da tagoj vi restos?
- Pri kio vi okupiĝas vespere?

Beachte dabei die Briefform (Anrede, Datum, Verabschiedung)!

5.4.2.1.2 Eszperantó nyelvű zene

Az alábbi, az eszperantisták által kedvelt zenekarok lemezeiből mutat be néhány dalt:

- Kajto 4 szám teljes terjedelemben, 14 szám 30 másodpercben a Tohuvabohuo lemezből

- Solo 3 dal
- Tutmonda Muziko 12 dalból 30-30 másodpercben
- Vizaĝoj
- Jxak le Puil
- Tutti Frutti
- Jacques Yvart
- Flavio Fonseca

5.4.2.1.3 **Egyéb menüpontok a lemezen:** nyelv, nyelvtan, szótárak, rádió, szervezetek, folyóiratok, olvasmányok, könyvtárak, biblia, Internet

5.4.2.2 Transparent Language

www.learning-a-language.co.uk/products/101.html

Professzionális nyelvtanfolyam. A Transparent Languages 101 nyelvre dolgozott ki tanfolyamot. A nagyobb nyelvek esetében ez komplett nyelvi kurzus. Egyik üzemmódban a tanuló látja egy lecke szövegét. Ha akarja, szavanként vagy mondatonként hallgathatja meg. Miközben a szöveget hallgatjuk, az éppen kimondott szónál megjelenik a szó angol fordítása. Egy másik ablakban a szó nyelvtanával kapcsolatos összes információt kaphatjuk meg. Innen eljuthatunk a nyelvtani összefoglalóig is. Egy másik üzemmódban egy videós történet pereg le előttünk a fenti módon, ezt is bármikor megállíthatjuk. Ezenkívül még sokféle gyakoroltató feladat is található. Az eszperantónál ilyenek: keresztrejtvény (*crosswords*), szavak beillesztése: a helyes sorrendnél zöld színűre, a helytelenél pirosra változik a szó (*Plug-n-Play*), szavak helyes sorrendbe rakása (*unscramble*), kihagyott szó beírása (*vocabulous*)

A kisebb nyelveknél csak egy 10 leckéből álló tanfolyamot dolgoztak ki. Egy kis ízelítő az eszperantó nyelvleckéből. Érdekessége, hogy ismert eszperantisták neveit használja (a már említett Spomenka nevét) a dialógus szereplőiként.

Dialogoj por peti Direktojn, Tempon

Sinjoro Lapenna: Pardonu min, mi perdiĝis.

Virino: Kien vi deziras iri?

Sinjoro Lapenna: Mi serĉas la Kongresejon.

Virino: Je la sekva vojkruciĝo, iru dekstren.

Spomenka: Kioma horo estas?

Ilán: Estas tagmezo.

Spomenka: Ĉu vere? Mi supozis ke estas ĉirkaŭ la dek unua kaj duono.

Ilán: Via horloĝo malfruas.

Lidja: Kiam la filmo komenciĝos?

Yao: Ĉirkaŭ la oka kaj duono.

Lidja: Ni ne deziras malfrui. Ni foriru je kvarono antaŭ la oka.

Yao: Laŭ mi, la sepa kaj duono estus pli bona.

5.4.3 Internetes taneszközök portálja

Az Internet az eszperantisták fontos eszköze lett. Megkönnyíti a gyors, egész világra kiterjedő

kommunikációt, így az egész világon szétszórta élő eszperantisták könnyen kapcsolatba tudnak kerülni egymással, és nyelvi közösséget tudnak alkotni. A nyelv megfelelő szintű oktatása nagyon fontos feltétele annak, hogy ez a közösség növekedjen és fejlődjön.

Az otthonról való tanácskérés és tanácsadás jó az oktatónak és a tanulónak. Az oktató szabad idejében javíthatja a tanuló dolgozatát.

Az eszperanto internetes tanfolyamokról való áttekintést megkönnyíti az Edukado.net projekt. (www.edukado.net). Ez az alábbi módon tagolódik:

Tanulás

- Taneszközök katalógusa

- Letölthető leckék

- Nemzetközi Vizsgák

 - Tudnivalók

 - Vizsgahely

Kommunikáció

- Oktatási Segítség

 - Tanfolyamok

 - Iskolák

 - Tanfolyamvezetők

 - Tanfolyamokhoz vezetőt keres

 - Hirdetés

- Levelezési szolgálat

- Oktatási Fórum

- Közösség

Az Edukado.net súgó

- Információk

- Technikai eszközök

- Vendégkönyv

5.4.3.1 Taneszközök

A taneszközök katalógusa leírja az adott eszköz jellemzőit. A felhasználóinak a véleményét is közli, értékelési skála 1 és 5 pont közötti.

A taneszközök keresési kritériumai:

Az alkalmazott módszer: fonetikai, nyelvtani, ének, beszédértés, szótanulás, irodalmi, játék, vegyes, mozgalmotörténet, beszéltető, vers, teszt, fordító,

fok: kezdő, közép, haladó

életkor

a tanulók anyanyelve

5.4.3.2 A letölthető leckék katalógusa

Lehetővé teszi, hogy egy-egy kidolgozott leckéhez bárki hozzáférhessen. Jelenleg 185 különböző lecke található itt. Egy lecke néhány oldalas és különböző nyelvtani, lexikai, témákat tárgyalhat. Lehetnek kiegészítő anyagok vagy gyakorlatok valamelyik taneszköz használatához. Itt találhatók tesztek is és ellenőrző feladatok megoldással vagy anélkül. (Néha a megoldásért külön kell írni a rendszer felügyelőjéhez).

5.4.3.3 Nemzetközi Vizsgák

Kongresszus és nagyobb rendezvények alkalmából a vizsgabizottság vizsgákat rendez. Az alapszintű vizsgát internetes kapcsolaton keresztül is le lehet tenni.

5.4.3.4 A pedagógiai konzultáció

A nemzetközi vizsgákhoz ad segítséget. Közli a már lezajlott vizsgák vizsgatételeit.

Az induló tanfolyamokhoz itt lehet jelentkező tanárokat keresni.

5.4.3.5 Internetes tanfolyamok

5.4.3.5.1 *Lernu!*

<http://www.lernu.net>

Lernu.net többnyelvű tanfolyam, jelenleg (2003-11-16) az alábbi nyelveken (jelölésük a nemzetközi szabványok szerint) segíti a tanulókat (a tanulók számával együtt):

en: 1254, eo: 1197, es: 291, pl: 166, pt: 141, ru: 138, de: 136, fr: 111, nl: 65, lt: 62, zh-tw: 58, fi: 53, sv: 49, sk: 24, he: 20, zh-cn: 20, cs: 18, no: 16, tr: 13, da: 9, ja: 9, sr: 3, uy: 1

Feltűnő, hogy az angol és az eszperantó segítségével tanulnak legtöbben. Az angolt az magyarázza, hogy még csak 23 nyelvre dolgozták ki a segítséget. Az eszperantó nagyarányú használatát a haladó tanfolyamok magyarázzák.

Jelenleg a *lernu!* négy különböző tanfolyamot tartalmaz.

5.4.3.5.1.1 Ana Pana

- Ana Pana: 8 részben egy huszonegy éves lány hétköznapijait meséli el. A leckékhez rajz, hanganyag tartozik. A leckék felépítése
- Az új szavak eszperantó - választott nyelv
- Magyarázatok a választott nyelven
- Szöveg és hanganyag, a gyakorlatok elküldése a segítőnek. A segítő válaszol a tanulónak 24 órán belül, kijavítja a hibákat, kommentálja a megoldást.
- Ellenőrzés. A √ jellel jelölt helyekre a leckében tanult szavakat vagy nyelvtani információt kell beírni. A hibátlan mondatok kizöldülnek! Néhány sornyi minta a 6. leckéből:

Mi nun estas en la lasta jaro antaŭ ol mi √ studi ĉe universitato. Estas iom malfacile scii kion mi ŝatus √ tie. √. Eĉ malpli facile scii kio mi √ fariĝi! Ĉu programisto, ĉu √, ĉu aspektigisto, √ flegisto?

5.4.3.5.1.2 Ana találkozásai

Ana találkozásai (8 részben): a barátnőjével, az anyjával reggel, teniszpártnéval, osztályával, testvéreivel délután, barátjával, apjával este, kínai barátnőjével az interneten. A leckék szerkezete bővült a párbeszédese gyakorlattal az alábbi minta szerint.

Dialogekzerco por parto 2

Bonvolu krei dialogon kun Zam. Ĉiam finu per demando kiu kongruas kun la respondo de Zam. Se vi ne scias kion skribi ĉe iu linio vi povas meti la muson super "Helpo" kaj aperos kelkaj ekzemploj. [Alkoss párbeszédet Zammal. Olyan kérdést írd, amely összhangban van Zam válaszával. Ha valahol nem tudod, hogy mit írd, vezesd az egeret a súgó fölé és megjelenik néhány példa.]

Zam: Bonan matenon! Kiel vi dormis ĉi-nokte?

Vi: Mi tre bone dormis. Ĉu ankaŭ vi?

Zam: Mi bonege dormis. Sed ne sufiĉe! Mi devis ellitiĝi je la kvina kaj duono. Estis terure. Kiam vi ellitiĝis?

Vi: Mi ellitiĝis iom post la oka. Kiam vi enlitiĝis?

Zam: Mi enlitiĝis je kvarono antaŭ la dua, alivorte unua kaj kvardek kvin. Kio pri vi?

Vi: Mi enlitiĝis sufiĉe frue. Kion vi kutime manĝas matene?

Zam: Matene mi manĝas nur fruktojn, ion alian mia organismo ne volas komence de la tago. Kion vi preferas kiel matenmanĝon?

Vi: Kutime nur kafon kaj eble bulkon. Kion vi faras kiam vi matenmanĝas?

Zam: Kiam mi matenmanĝas mi spektas novaĵojn en la televido aŭ legas gazeton. Kaj vi, kion vi faras dum vi matenmanĝas?

Vi: Nenion specialan fakte. Pri kio vi songis?

Zam: Ĉi-nokte mi songis ke mi ludas tenison kaj ke mi bonege ludas. Subite venis iu grandega policisto kaj kaptis min ĉar mi tro bone ludis. Estis tre stranga songo... Ĉu vi songis ion?

Vi: Mi pensas, ke ne, almenaŭ mi ne memoras ion

Zam: Interese.. Tempo por labori. Ĝis, amiko!

Vi: Bone laboru, ĝis!

Ebben a gyakorlatban kétféle válasz jelenik meg, egy igenlő és egy tagadó. Ez segíthet a saját válasz megfogalmazásában, de a tanulónak le kell írni, mert nem másolható. A tanuló által felteendő kérdéshez el kell olvasni a következő választ. Erre is javasol a súgó kétféle megoldást. A párbeszéd blokkot el lehet küldeni a tanuló segítőinek, ahol azok kijavítják és visszaküldik.

5.4.3.5.1.3 Ifjúsági kongresszuson

Az ifjúsági kongresszuson: 12 részben 3 fiatal barátkozását, szerelmét (!) meséli el.

5.4.3.5.1.4 Gerda eltűnt

Detektívtörténet 744 szóból álló szókinccsel. A szerző Claude Piron az alábbi szempontokat tartotta szem előtt:

- motiválni a tanulót
- minél gyakoribb a szó, annál hamarabb kell használni

- a szó ismétlése különböző szövegkörnyezetben történjen
- a legszigorúbban lecsökkenteni az egy leckében megtanulandó ismereteket

5.4.3.5.1.5 Vizsgalehetőségek

A tanfolyam elvégzése után a hálón keresztül alapfokú vizsgát tehet a hallgató. A vizsga előtt lehetőség van a tanult szavak és nyelvtan átnézésére. Egy minta a vizsgafeladatok megoldásából:

Rezulto de lingvoekzameno, nivelo A (baza)

Plej malsupre vi vidos viajn poentojn.

Rezultoj, demando post demando:

1. Demandovortoj	
Diru al mi, kio estas tio? Ĉu tio estas kato?	Korekte!
Ĉu vi bone fartas? Ne, mi havas kapdoloron.	Korekte!
Kiam li revenos? Post tridek minutoj.	Korekte!
Ĉu vi komprenas Esperanton? Jes, mi komprenas.	Korekte!
Kiel vi fartas hodiaŭ?	Korekte!

2. Prepozicioj	
Ekzistas rekta trajno de Moskvo al Pekino.	Korekte!
Ni ĉiam kantas kun ĝojo.	Korekte!
Pli rapidas sendi informojn per interreto, ol paperpoŝte.	Korekte!
Dum kvin jaroj mi loĝis en alia lando.	Nekorekte (Devus esti "Antaŭ")
Mi bone manĝis ĉe miaj gepatroj.	Korekte!

3. Afiksoj	
Leteron skribu per skrib ilo .	Korekte!
Mi ek lernis Esperanton antaŭ du monatoj!	Korekte!
Infanoj iras al lern ejo .	Korekte!
Granda domo estas dom ego .	Korekte!
En Parizo loĝas (multaj) pariz anoj .	Korekte!

4. Personaj pronomoj	
Ana ŝatas kanti kaj ŝi bone kantas.	Korekte!
Saluton! Kiu vi estas? Mi estas Sonja.	Korekte!
Mi havas tranĉilon, sed mi ne scias kie ĝi estas nun.	Korekte!
Karlo ploras ĉar li perdis sian monujon.	Korekte!
Mi vidas la knabojn, ili ĉiuj kuras.	Korekte!

5. Verboformoj	
Mi renkont is lin antaŭ multaj jaroj.	Korekte!
Hieraŭ mi kant is dum du horoj.	Korekte!

Kie vi labor as nun?	Korekte!
Post kelkaj minutoj komenciĝ os la televid-programo.	Korekte!
Ni forvojaĝ os morgaŭ.	Korekte!

6. Objekto	
La mondo estas bela - .	Korekte!
Mi deziris al ŝi bona n apetiton.	Korekte!
Mi vidas hundo n .	Korekte!
Ŝi pensas pri li - .	Korekte!
Mi parolis kun mia - bona amikino.	Korekte!

7. Komparado	
Muso estas malpli granda ol kato.	Korekte!
Io estas pli ol nenio.	Korekte!
Birdoj flugas malpli rapide ol aviadiloj	Korekte!
Elefanto estas pli granda ol kato.	Korekte!
Avo estas la plej juna persono en nia familio.	Nekorekte: (Devus esti "malplej")

8. Adjektivoj kaj adverboj	
Hieraŭ estis malvarm a tago, ĉu ne?	Korekte!
Tio estas bon a ideo.	Korekte!
Morgaŭ estos varm a vetero laŭ la veterprognozo.	Korekte!
Somer e mi multe promenas.	Korekte!
Bon e ke vi povas veni.	Korekte!

9. Legkapablo	
Knabo inda fariĝi amiko.	Korekte!
Ĉar ŝi ne scias kion fari pri la peto sendi foton de si mem.	Korekte!
Tre bela amikino de Anjo.	Korekte!
Ili direktis la rigardon al ŝi.	Korekte!
Ĉar ŝi volas interŝanĝi leterojn en lingvo, kiun ŝi komencis lerni.	Korekte!

10. Aŭskulta kompreno	
Fakulon pri super-naturaj aferoj.	Korekte!
"Mi ne komprenas. Ĉio devus funkcii bone."	Korekte!
Li ekmalsaniĝis kaj ne plu povis stari.	Korekte!
Maljuna kaj vira.	Korekte!
"Nun vi vidos ion interesan."	Korekte!

Rezulto

Viaj poentoj: 48 (El 50. Sukceslimo: Maksimume unu eraro en ĉiu parto.)

Rezulto: Pasis

Via tempo: 12 minutoj kaj 42 sekundoj

Viaj komentoj

Ni ĝojus se vi povus sendi al ni viajn komentojn pri la ekzamenoj al ekzamenoj@lernu.net (bonvolu ankaŭ aldoni informojn pri kiu ekzameno vi faris).

5.4.3.5.2 *Kurso (Braziliából)*

<http://www.cursodeesperanto.com.br/eo/index.html>

A számítógépes tanfolyamot a hálóról le lehet tölteni és installálni is kell. A tanfolyam eredetileg portugáloknek készült, de már legalább 10 nyelvre lefordították. A kezelő felület nyelve egy kattintással kiválasztható.

A leckékhez feladatok tartoznak, amelyet a regisztrált tanulók megoldhatnak és elküldhetnek a segítőnek. A tanulók kijavítva visszakapják a feladatot. A tanulók regisztrációs díjat fizetnek.

5.4.3.5.3 *Kurso (hollandoknak)*

<http://www.xs4all.nl/~wvganswk/>

Ez egy egyszemélyes tanfolyam. Létrehozója és üzemeltetője a holland Wil van Ganswijk. Személyesen foglalkozik minden tanulóval, feladatot ad nekik és kijavítja a beküldött dolgozatot. Ehhez csak egy honlapra és elektronikus címre van szüksége. A módszer nyelvtani-fordító. Hatásosságát az adja, hogy a tanulók ösztönzést, tanácsokat kapnak az eszperantó gyakorlatban való használatára. Ennek a sikeres tanfolyamnak van egy angolok számára készült változata is.

5.4.3.5.4 *Verda Koro (angoloknak)*

http://donh.best.vwh.net/Esperanto/Kursoj/Verda_Koro/

Az értekezésben már tárgyalt könyv található ezen a helyen. Az eszperantó szöveget szólista, feladat, bőséges angol nyelvű magyarázat kíséri. Az első két lecke hanganyaga letölthető. A feladatok megoldásának problémáival a szerző közvetlenül megkereshető.

5.4.3.5.5 *Tanfolyam (magyaroknak)*

<http://www.eszperanto.hu/tanfolyam> címen található. Létrehozója a Budapesti Eszperantó Ház. A tanfolyam nyelvtani-fordító jellegű. A tanfolyam szerkezete:

Menü	Szójegyzék
Tanulási útmutató	Gyakorlatok
Nyelvtan	Háttérolvasmány
részletesen	Ellenőrző teszt
összefoglaló	Házi feladat
Olvasmány	Hogyan tovább?

A tanfolyam az eszperantó nyelvtanra koncentrál. Ugyanakkor érződik a Zágrábi-módszer hatása, mivel a kommunikációhoz legszükségesebb szavakat, kifejezéseket és nyelvtani elemeket tanítja először.

A tananyag erőssége, hogy a nyelvtant nagyon jól használható, gyakorlatias példákkal világítja meg. Minden leckéhez tartozik egy magyar-eszperantó szólista is. Ezzel a magyarról eszperantóra való fordítást igyekeznek már a legkorábbi időponttól kezdve elősegíteni. Rendkívül öröndetes az a törekvés, ahogy egy-egy nyelvtani jelenséghez magyarázatot fűznek, ugyanis itt figyelembe veszik a magyar anyanyelvűek tipikus hibáit, amit a magyar nyelv szelleme sugall a gyakorlatlan nyelvhasználónak. A nyelvkönyvek terjedelme ezt nem engedi meg, de az Internet világában a sokirányú magyarázat nem jár semmilyen veszteséggel, nincsenek terjedelmi korlátok. A tanfolyam készítői erre ráéreztek és nagyon jól ki is használják.

A részletes nyelvtani magyarázatok mellett összefoglaló magyarázatot is kaphat a tanuló a megfelelő menüpontonál.

A program szókikérdező funkcióval is rendelkezik. Sajnos a tanulónak be kell gépelni a szöveget. Ha jól válaszol, dicsérő szavakat olvashat. Szívesebben hallanám inkább a szó mintaszerű kiejtését.

Az olvasmányok eléggé életszerűek. Az olvasmányt a tanuló lefordíthatja mondatonként. Minden mondat után megjelenik a szerzők által javasolt fordítás. Az olvasmány mellett magyar nyelven kis történetek vannak az eszperantó irodalomról, összejövetelekről, kongresszusokról, az eszperantó felhasználásának lehetőségéről.

A következő pont az ellenőrző feladatok. 15 mondatot kell lefordítani, az eredményt össze lehet hasonlítani a jó megoldással. Ha valaki 85%-ra teljesítette a feladatot, – ami többszöri próbálkozással is történhet, a gép ezt nem vizsgálja – az kap egy kódszámot, amit be lehet küldeni a virtuális segítőnek. Onnan újabb feladatokat kap a hallgató. Egy feladat lehet: írja le a tanuló a lakását 10 mondatban.

A tanfolyam tartalmaz hanganyagokat, de véleményem szerint ezzel bőkezűbben is bánhatna. Lehetne benne olyan feladat, ami a hangfelismerés alapján oldható meg.

A tanfolyam még nincs teljesen kész. A tanulóktól való visszajelzés alapján lehetne módosítani. Elsősorban a túlzott írásközpontúságot kellene mérsékelni.

A tanfolyam kifejezetten magyarok számára készült. Nagyon sok vonásában közös Szilvási László *Összefoglaló eszperantó nyelvtan* könyvében található anyaggal. Ezen a tanfolyamon láthatjuk azt, hogy mennyivel többet ad egy számítógépes tanfolyam, mint egy hagyományos nyelvkönyv. Továbbá azt is demonstrálja, hogy minden nemzeti nyelv számára érdemes külön nyelvkönyvet előállítani, amelyben a speciális problémák tárgyalásra kerülnek.

5.5 ÖSSZEFOGLALÁS

Az eszperantó nyelvoktatás gyakorlata a különböző időszakokban más és más volt. Ennek valamilyen periodizálására ez idáig az eszperantóval foglalkozó irodalomban nem történt kísérlet. Az értekezésben ez a periodizálás azon az alapon történik, hogy milyen csoportok tanulták, milyen célból és milyen eszközökkel az eszperantót. Ezt a felosztást érdemes volt elkészíteni, mert ez alapján a világban rendkívül heterogén körülmények között folyó oktatáshoz illeszkedő módszer kiválasztható, a múlt tapasztalatai hasznosíthatók.

Az eszperantó oktatásának történetét négy periódusra osztom.

Az első korszakban a jellemző vonások: poliglott tanulók, nyelvtani-fordító módszer, egyéni tanulás, aktív nemzetközi kontaktus.

A második korszakban a jellemző vonások: tömeges oktatás főként Európában, direkt módszer, klubok, az eszperantisták belső, pl. irodalmi élete.

A harmadik korszakban a jellemző vonások: tömeges oktatás világméretben helyenkénti nagy hullámokban (Irán, Kína, Brazília), tömegturizmus, tömeges kongresszusok.

A negyedik korszakban a jellemző vonások: Az információtárolás és feldolgozás mindennapivá válásával egészen új lehetőségek keletkeztek.

6 AZ ESZPERANTÓOKTATÁS MÓDSZERTANÁNAK IRODALMA

Az alábbi ismertetésben a szerzők által adott főbb fejezetcímeket megtartottam. Igyekeztem az eredeti tipográfiai jelölést is megtartani. Csak ott módosítottam az eredeti elrendezésen, ahol az értelemzavaró lett volna. Mint eddig is, a szögletes zárójelben levő szöveg az én fordításom, magyarázatom.

6.1 RAKUŠA

Rudolf Rakuša könyve az "Eszperantó oktatásának módszertana" címet viseli és 1957-ban jelent meg a ljubljanoi Mladinska Kniga kiadónál (RAKUŠA 1970). Az 1970-ben megjelent bővített kiadása alapján ismertetem a művet.

Általánosságban annyit lehet elmondani, hogy ennek a könyvnek majdnem minden megállapítása ma is érvényes.

6.1.1 Az eszperantó jelensége

Az első rész a "Feltételek és problémák" címet viseli. Itt szó esik a tipikus eszperantó tanulóról, tanárról, az eszperantó könnyűségéről más nyelvekhez viszonyítva. Érdekes egy adatot megjegyeznünk, amelyet a az Eszperantó Világszövetség Dokumentációs és Kutató Központjának anyagából idéz: Az 1962/63 tanévben 16272 gyermek 563 iskolában, 32 országban tanult eszperantóul.

6.1.2 Általános módszertan

A második rész az "Általános módszertan" címet viseli. A főbb elveket az alábbiakban látja:

- Tegyük konkréttá a tanulandó anyagot!
- Aktivizáljuk a tanulót!
- Vegyük figyelembe a fejlődési szakaszokat!
- Teremtsünk derűs légkört!
- A tudás elsajátítása és megszilárdítása

Ismerteti a tanulási folyamat jellemzőit, a sikeres tanulás alapjait és feltételeit, a tanulási folyamat szakaszait.

Kitér az oktatási eszközök kiválasztására és alkalmazási sorrendjére.

Az oktatási módszerek közül említést tesz a demonstrálásról, a magyarázatról, a bemutatásról, a párbeszéddek formáiról, a tanult anyag elmélyítéséről.

Az oktatási folyamatnál ismerteti a frontális, a csoportos, a páros az egyéni oktatást illetve tanulást.

Elemzi az ellenőrzés, a vizsgáztatás és az értékelés szerepét.

6.1.3 Nyelvpedagógia

6.1.3.1 Idegen nyelvek és az eszperantó tanításának módszertana

A szerző áttekinti a nyelvtanítási módszereket a nyelvtani-fordítási módszertől kezdve a nyelvi laboratóriumokig és a programozott tankönyvekig.

Érdekes szó szerint ismertetni vélekedését az eszperantó oktatásának módszertanáról:

Mivel az eszperantó elő nyelv, rá is érvényesek azok a törvények, amelyek bármely idegen nyelv oktatását vezérlik. A módszernek figyelembe kell venni a kiejtés, a nyelvtan és a szótár megtanulásának könnyű voltát.

Az eszperantó tanulása és elmélyítése is időt igényel. Ezért alapfokú, középfokú és felsőfokú tanfolyamra van szükség.

Az alapfokú tanfolyam adja meg az alapot a beszédhez, az olvasáshoz, az íráshoz és a levelezéshez. Főként a gyermekek számára ajánlatos a direkt módszer az utánzás és az ismétlésre való hajlamuk miatt, hogy megszerezzék a készséget, mindenütt ez legyen a sorrend: hallás, beszéd, olvasás, írás. **A tiszta direkt módszerből menjenek át később a vegyes módszerbe.** [Kiemelés tőlem - B.I.] Az állandó ismétlés mellett az értelmi tevékenység is kapjon szerepet, mert éppen az eszperantó szabályossága hatásos önkontrollt tesz lehetővé.

Az alapfokú tanfolyam szókincse (körülbelül 600 gyök és képző) a leggyakrabban használt szavak listáján alapuljon, ami azonban nem teljesen azonos a felnőttek és a gyerekek esetében. Az úgynevezett idegen szavak esetében legyünk nagyon óvatosak. A középfokú tanfolyam szókincse legyen 1200 szó.

Az alapfokú nyelvtant induktív módszer szerint tanítsuk, mert előbb volt a nyelv és csak azután a szabályok. A nyelvtant teljesen mellőzni azt jelentené, hogy szükségtelenül eltekintünk az eszperantó jellegzetes előnyétől.

Csak akkor fordítsunk egyszerűbb mondatokat a nemzeti nyelvből eszperantóra, ha már a szótári és a nyelvtani anyag automatizmusa kialakult és a cél nemcsak az anyanyelv összehasonlítás az eszperantóval, hanem a nemzeti nyelvről való tudásunk elmélyítése.

A gyakorlás formái legyenek: utánzás, változtatás, kérdések láncolatban, sorozat, helyettesítés, párbeszéd, társalgás, újra mesélés, leírás, vita, fordítás. Minden oktatási eszköz használható, amelynek memóriaerősítő hatása van, és amely az eszperantó megtanulását gyorsítja.

A tanulók aktivizálása legyen az oktatási módszer egyik legfőbb elve.

A tanár uralja a tananyagot és kerülje a sablonos oktatást.

Az eszperantó oktatása vezesse be a tanulót az eszperantó világába és erősítse szellemi energiáit.

A nyelvi laboratóriumok intenzív módszerei, amelyek csak beszéltetni akarják a tanulót, az eszperantó struktúrája miatt a mi nyelvünk számára nem bírnak olyan jelentőséggel, mint a világnyelvek esetében. (RAKUŠA 1970:106-108)

6.1.3.2 Az oktatás tervezése

Az oktatás tervezése részben a szerző ismerteti az eszperantó oktatásának céljait: a gyakorlati, a képzési és az ideális célt. A gyakorlati cél: a nyelv aktív és passzív használatában a perfektné tudás elérése. Ez a többi nyelv iskolai oktatásánál nem érhető el. A képzési cél lehet az, amit már Comenius hangoztatott: "Az emberek nem azért tanulnak nyelvet, hogy az része legyen műveltségüknek és bölcsességüknek, hanem azért, hogy egy eszközük legyen, amellyel műveltséget szerezhetnek és az másokkal is tudathatják." Ezek szerint ha az emberek már tanulnak valamit, az legalább legyen hasznos. Az ideális cél több részcélból áll. Az ideális gyakorlati cél: egy nyelv tökéletes ismerete. Az ideális intellektuális cél: a logikus gondolkodás és szellemi koncentráció felé törekvés. Az ideális kulturális cél: bevezetés a népek szellemébe és kulturális életébe. Az ideális nevelési cél: a humanizmus, a népek közötti megértés, a személyiségnek a szociális világfelfogás szerinti formálása.

A tanfolyamok tervezésénél néhány fontos dologra hívja fel a szerző a figyelmünket. Fontos, hogy először az ismert dolgokból és szavakból induljunk ki. Vizsgálatai azt mutatják, hogy a középiskolások nagy rész nem ismeri azokat a szavakat, amelyekről azt gondolnánk, hogy közismertek. Ezek közül az alábbiakat érdemes

megemlíteni, magyarosított formában: *aktuális, gratulál, pardon, patrióta, szenátor, nacionalista, univerzális, história, projekt, respektál*. Ebből az következik, hogy az idegen szavak ismeretét nem szabad túlbecsülnünk. A másik gyakori hiba, ha túl sok elvont jelentésű szót tanítunk. Nagyon sok nyelvkönyvből viszont hiányoznak olyan hasznos szavak, mint például: *követni, teli, majdnem*, stb.

Az eszperantó nyelvtanában nehézséget szokott okozni a tárgyeset használata. Egy jól bevált módszert ismerhetünk meg, amelyet F. Faulhaber dolgozott ki. A tárgyesetet akkor használunk, amikor nincs előjáró a kiegészítő szó előtt. Ez az eljárás megérdemli, hogy minél szélesebb körben ismert legyen. (A bonyolult eredeti tipográfiát lehetetlen teljesen visszaadni - B.I.)

Probleciono (de F. Faulhaber)

Temo: la akuzativa finaĵo.

Kurso: elementa.

Metodiko: interesa provo de F.F. instrui ĉiujn formojn de la finaĵo -n per unu regulo, laŭ unu ekstera (optika) prezentado.

Preparo. Kiam la kursanoj progresas tiom, ke ili komprenas, kio estas substantivo, adjektivo, verbo, ununombro, multenombro kaj prepozicioj, kaj povas formi frazojn kiaj:

A.

La patro laboras.

Ni promenis.

La avo fumas.

La knabo legas.

Mi skribas.

La turo estas alta.

La benkoj estas longaj

oni klarigu la frazpartojn subjekto kaj predikato.

Poste sekvas plivastigo de la frazo:

B.

La patro laboras sur la kampo.

Ni promenis en la parko.

Ili dormas sub arbo.

La nova frazparto nomiĝas *komplemento*. Ĉar antaŭiras ĝin prepozicio, ni nomas ĝin *komplemento kun prepozicio*. La ekzemploj B konsistas do el *subjekto, predikato kaj komplemento kun prepozicio*.

Celo: Kio okazas, se la komplemento estas sen prepozicio?

Prezentado.

C.

La avo fumas cigaron.

La knabo legas libron.

Mi skribas leteron.

Ĉi tiun komplementon ne antaŭiras prepozicio kaj tial nomiĝas *komplimento sen prepozicio*. La ekzemploj C konsistas do el: *subjekto, predikato kaj komplemento sen prepozicio*.

Komplemento sen prepozicio ricevas la finaĵon -n.

Aplikado.

Nun "per si mem" instruiĝas la komplementoj pri tempo, daŭro, dato, mezuro, pezo, kaj prezo. Ekzemple:

D.

Li venos mardon.

La patro laboris tri tagojn.

La turo estas alta 50 metrojn.

Mi estos preta la 1-an de junio.

La sako pezas 10 kilogramojn.

La libro kostas 3 guldenojn.

Se oni uzas prepozicion, forĝalas la finaĵo -n. Ekz.

E.

La patro laboris **dum** tri tagoj.

Li venos **je** mardo.

Mi estos preta **je** la unua de junio.

Prepozicio kaj finaĵo -n ne toleras unu la alian: kie aperas unu el ili, malaperas la alia.

Nun sekvas frazoj kun pli da komplementoj **kun** kaj **sen** prepozicio, ekz.:

F.

La patro laboris tri tagojn en la ĝardeno.

Poste: Adjektivoj akceptas kaze kaj nombre la finaĵojn de la substantivoj.

La bona patro laboris (tri longajn tagojn) en la bela ĝardeno..

La ekzemploj A-F pendu klare videblaj antaŭ la lernantaro dum la tuta kurso. Okaze de eraro la kursgvidanto bezonas nur montri al la ekzemploj. Tiel la apliko de la akuzativa finaĵo aŭtomate instruiĝas.

Rimarko. La "direkta -n" devas esti aparte instruata, ĉar ĝia funkcio estas tute alia.

Ekzercado. (Aldono de R.R.)

Kiel "amuzan" parton de la provleciono oni povas aldoni la sekvanajn du kantetojn, sed la duan nur, se la gelernantoj, jam konas la sufikson -isto, aŭ ke la du strofoj estu la preparo por la prezentado de -isto.

La sezonoj

Printempo donas florojn,

somero sunajn horojn,

forkuris jen aŭtun'

kaj vintro estas nun.

La metiistoj
Panon bakas la bakisto,
ŝuojn faras la ŝuisto,
vestoj estas de tajloro,
aŭton gvidas la ŝoforo.
Seĝojn faras la meblisto,
bildojn pentras la pentristo,
kukon bakas la patrin',
mi rapide manĝas ĝin. (RAKUŠA, 1970:119-121)

A fenti példa tanulmányozása ajánlható az oktatásban. Itt megkülönbözteti a tárgyeset irány kifejezésére való használatát az összes többi alkalmazástól.

6.1.3.3 A módszertan alkalmazása

A könyv többi része hasznos tanácsokat ad a módszertan alkalmazására, az oktatási segédletekre és a tanulók iskolán kívüli tevékenységének szervezésére.

6.2 SZERDAHELYI

Szerdahelyi István könyve az egyetemi eszperantó szak számára készült. Az 1975-ben megjelenő jegyzet kora módszertani irodalmának naprakész ismeretét közli. Az eszperantó nyelvű nyelvpedagógiai szakszókincsének rögzítésében is szerepet játszott.

Az első rész a korábbi és az akkori nyelvtanítási módszereket írja le, az eszperantóra alkalmazott példákkal illusztrálva. A tankönyvek elemzése, a különböző gyakorlattípusok bemutatása figyelemreméltó. Tanácsokat ad ezek hatékony használatára. Ismerteti a nyelvtanítás pszichológiai tényezőit.

A második rész a nyelvi anyag kiválasztásával és szegmentálásával foglalkozik.

A harmadik rész a oktatási folyamat tervezését tárgyalja.

Az oktatási folyamat szervezése és az oktatási gyakorlat a negyedik részben kap helyet.

Az ötödik rész az eszperantónak az iskolai oktatásban való történeti áttekintését adja, sok ténnyel és adattal azokról a törekvésekről, hogy az eszperantó az oktatási rendszerekben elfogadott legyen. Áttekinti az eszperantó nyelvtanári szemináriumok és konferenciák történetét, a negyedéves szakmai lap (*Internacia Pedagogia Revuo*) történetét.

Részletes bibliográfia zárja a kötetet.

A jegyzet különlegessége, hogy nemcsak módszertani kérdéseket tárgyal, hanem olyan interlingvisztikai témákat is megvilágít, amelyek alapján az eszperantó módszertana fejleszthető.

A könyv ismertetésénél az egyes részek külön pontok alatt szerepelnek.

6.2.1 A nyelvtanítás elmélete

Ebben a részben megismerkedhetünk a nyelvtanítás történetével és az eszperantó oktatásának történetével. Külön fejezet foglalkozik a Cseh-módszerrel.

A **módszer** a nyelvtani és a direkt módszerek kombinációja, összhangban az eszperantó speciális jellemzőivel. Míg a nemzeti nyelvekben a nyelvtan zavaró labirintus, az eszperantóban annyira világos, hogy egyáltalán nincs szükség arra, hogy elkerüljük tanítását. Ellenkezőleg: az eszperantó tanítása nyelvtani kell, hogy legyen. [...] Másrészt a

direkt módszer hatalmas előnyökkel jár: a nyelv azonnali használata beszédben, a tanult nyelven való gondolkodásra készítés, a demonstrációval járó könnyű és jó percepció stb. Mindkét módszer előnyeit ki akarja használni. (SZERDAHELYI, 1975:79-80)

Az eszperantó szempontjából kiemelkedő fontosságot tulajdonít a szerző a pszichológiának.

Pszichológiai tendenciák

Pszicholingvisztika

Az eszperantó generatív nyelvtanának kidolgozása forradalmi tett lesz és minden bizonnyal komoly fejlődést jelent az eszperantó oktatásának módszertanában. A módszertan kutatója a beszédaktus olyan szintű analízisét látja a generatív nyelvtanban, amely képes felfedni a felszíni struktúrákat létrehozó mélyszintű szabályokat. A beszédaktus komplikált logikai-nyelvi funkciók tárgyiasult eredménye. A külső szemlélő – következésképpen a tanár is – csak az eredményt képes értékelni és megvizsgálni, mert nem ismerheti azt a mechanizmust, ami az eredményt létrehozta, azaz ebből a mechanizmusból csak annyit tud megfigyelni, amennyit az eredmény jellegéből ki tud következtetni. [...]

Következésképpen, ha a generatív nyelvtan megnyitná előttünk a nyelvi megnyilvánulások létrehozásának törvényszerűségeit, akkor egy olyan kulcs birtokába jutnánk, ami megnyitná számunkra a mostanáig bezárt ajtókat: betekinthetnénk a beszédaktus generálás titkos műhelyébe. Ezek az új ismeretek gyökeresen megváltoztatnák a módszertani gondolkodásmódot: általuk lehetővé válna a szókincs és a nyelvtan hagyományos eszmerendszeréből és szabályrendszeréből átmenni a grammatikaelőtti és szövegelőtti állapotok vizsgálatába. [...]

Ily módon a nyelvészeti szempont összekeveredik pszichológiai elemekkel, és éppen ebben a sokoldalú formában jelentkezik a módszertanban, mint alapvető elméleti komponens.

Áttekintve az akkori szakirodalmat, számára Galperin *intellektuális tevékenység* elmélete mutatkozott irányadónak:

E szerint az emberek intellektuális tevékenysége a külső tevékenységekből származik. Az átmenet a külső tevékenységből a intellektuálisba bizonyos szakaszokban történik ("belsővétel"):

- a tevékenység külső feltételeiben való tájékozódás
- külső tevékenység – beszédtevékenység
- külső tevékenység leírása (vö. Gouin-módszer!)
- lerövidített beszédtevékenység
- tudatos intellektuális tevékenység
- automatikus intellektuális tevékenység

A kísérletek azt bizonyították, hogy ez az algoritmus a legrövidebb és a leggyorsabb út az ismeretek és tudnivalók elsajátításának útján.

Ebben az algoritmusban megoldódik a módszertan nagy dilemmája: a tanulás tudatos és ösztönös elemei közötti viszony.

Ha most visszatekintünk a pszicholingvisztika szemüvegén át a két szélsőséges hagyományos módszertani koncepcióra, a direktre és a nyelvtani-fordítóira, megállapíthatjuk, hogy a direkt módszer a behaviorizmus pszicholingvisztikai koncepciójának felel meg. A direkt módszerben a tanuló alkotó aktivitása a minimumra redukálódik, nem jut ismerethez, tudáshoz. A "direkt"-istának az alap a beszédszokások hálój, és nem az intellektuális képesség rendszere. A figyelem bizonyos nyelvi modellek, meghatározott nyelvi eszközök használatára összpontosul. ...

A nyelvtani-fordító módszer az asszociációs koncepciót tükrözi, ami szerint a

nyelvhasználó tudatában a nyelvtan és a szókincs leltárának másolata létezik, hasonló formában szervezve, mint például a tankönyvek ragozási táblázatai. Ebből következne, hogy a nyelvtant és a szavakat tanulva az emberek elsajátítják a nyelvet és a beszédet. Hogy milyen nyomorúságos eredményhez vezet ez a hamis koncepció, az széles körben köztudott. (SZERDAHELYI, 1975:119)

Szerdahelyi az eszperantó oktatására a komplex-aktív módszert javasolja. A módszer alkotóelemeit így magyarázza a következő rész bevezetésében:

6.2.2 A nyelvi anyag szelektálása és szegmentálása

A komplexitás elve a módszertani modellel van kapcsolatban. Nem lehet kidolgozni ennek figyelmen kívül hagyásával az eszperantó számára módszertani koncepciót. Következésképpen, az eszperantó oktatásában már kezdetben le kell mondani a módszertani egyneműségről és többmódszerű koncepciót kell kidolgozni, az un. egységet a különbözőségben elvet kell alkalmazni.

Az aktív jellemző kétoldalú:

- aktív a tudásban - tudatos
- aktív a tevékenységben - ösztönös, automatikus

Az aktivitás motivációja mindig közösségi kell legyen, társadalmi és nem egyéni. A mi rendszerünkben az aktivitás erkölcsi követelmény: mind a tanárnak, mind a tanulónak hozzá kell járulnia maximálisan, képessége, tehetsége szerint.

Az aktivitással különböző viszonylatú befolyások keletkeznek, nemcsak külsők, hanem belsők is: az aktivitás irányítja és meghatározza a tanulók belső fejlődését, akik az oktatási nevelési folyamatban nem csak tárgyai, hanem alanyai, aktív cselekvői és résztvevői a folyamatnak. (SZERDAHELYI, 1975:143)

Szerdahelyi több tankönyvet is írt. Az értekezés más helyén tárgyalt nyelvkönyvében azonban nem ezeket az elveket valósította meg.

A nyelvi anyag szegmentálásánál felhívja a figyelmet a eszperantó jellegzetességére:

Az eszperantó alapelemei a morfémák és ezzel az eszperantó alapvetően különbözik a nemzeti nyelvektől, ahol az alapelemek a szavak. A morfémák az eszperantóban zárt rendszert alkotnak – következésképpen tökéletesen modellálhatók. (SZERDAHELYI, 1975:144)

A komplex minimum

A nyelvi eszközökkel kifejezett információ mindig bizonyos szituációban történik. [...]

A beszédsszituáció az a stimulus, ami aktivizálja a tanulót, arra készíti, hogy ő legyen a beszédaktus "alkotója". A szituációság a nyelvi közeg utánzásának alapformája, az a tényező, amely az egyes mondatokat az üzenet, a kommunikáció szintjére emeli. [...]

A nyelvész nem a téma szerinti szituációt vizsgálja, hanem a nyelveket: a tipikus és általánosított nyelvi szituációkat, az ember nyelvi reagálását.

A módszertan kutatója szintézisbe hozza ugyanannak a jelenségnek a két oldalát: a módszertanban a témaszerinti szituációk alkotják a szervező elemeket, a nyelvi anyag (a szerkezet és a szókincs) a megvalósítást.

Az alkalmazott szituációkat ismerteti. Ezeket a tankönyvében való megvalósításuk alapján ismertetem. A

komplex minimum Szerdahelyinél túlzott méretű. Meghatározása arra az esetre vonatkozik, ha az eszperantó rendes iskolai tárgy, gimnáziumban két évig tanítják. De tudjuk azt, hogy ez csak az esetek csekély részében van így. A leggyakoribb az 50 és 100 óra közötti tanfolyam. Ezek a tanfolyamok csak előkészítik a "tanulót" (a legtöbb esetben fiatal felnőttet) arra, hogy az alapismeretek birtokában használatba vegye a nyelvet, és beszédképpé váljon. A Cseh-módszer, a Zágrábi-módszer ezt a cél tűzték ki és emiatt sikeresek.

Ezek előrebocsátása után nézzük meg a harmadik részt.

6.2.3 Az oktatás tervezése

Lexikometrikus műveletekkel megkapjuk a komplex minimumot, az oktatási-tanulási folyamat alapidokumentumát. A tervezésnek ez az első, logikai szakasza. A komplex minimum a nyelvnek az a szegmense, amelyet tananyaggá kell szervezni. A szervezés, azaz a komplex minimum egységekre bontása alkotja a második, a tervezés didaktikai szakaszát.

Most a MIT kérdés két részre ágazik el:

- MENNYIT? mennyiségi ütemezés
- MIT MI után? minőségi szintmeghatározás

A válaszok ezekre a kérdésekre két másik kérdéstől függenek:

- MIÉRT? tanítási cél és motiváció
- KINEK? a tanulók életkora, anyanyelve (egyszeres interferencia), nyelvi ismeretei (kétszeres interferencia) (Szerdahelyi 1975:195)

A nyelvet mindig saját funkciójában oktatják, azaz információcsere céljából. Következésképpen az anyagot úgy kell szervezni, hogy minden óra után a tanuló kifejezőképessége koncentrikusan növekedjék. Ezért a szókincset és a nyelvtant mindig arányosan ütemezzük: annyit szót tanítani, amennyit a tanuló a már ismert nyelvtannal használni tud és annyi nyelvtani szerkezet tanítását kell ütemezni, amennyi szükséges az ismert vagy tanult szavak használatához. (SZERDAHELYI, 1975:196)

A hibák nyelvtana (SZERDAHELYI 1975: 207-213)

A hibák, ha nagyobb szövegtesten vizsgáljuk, rendszerszerű sajátosságokat mutatnak. Az öt országban végzett Pedagógiai Kísérlet elemzése az alábbi tanulságos eredményt adta:

Hiba típusa	Az összes hiba százalékában		
	bolgárok	magyarok	olaszok
egyes szám/többes szám	21,3	12,4	2,4
tárgyeset	25,7	10,1	32,7
egyeztetés	6,5	5,9	0
létige	0	6,3	0
ragozás	1,2	6,3	3,3
névelő	15,1	14	8,5
előljáró	8	6,3	6,1

képző	0	7,7	1,2
egyéb (betűhibák, szócsere)	22,2	31	45,8

A hangtani hibák

A legnagyobb hibalehetőség akkor van, amikor egy fonéma pár egyik eleme az etnikus nyelvben nem bír fonéma (megkülönböztető) értékkel.

Japán és kínai

A japánoknál és a kínaiaknál az r/l pár nem bír megkülönböztető értékkel, tehát könnyen összekeverik azokat a szavakat, ahol ezek valamelyike szolgáltatja a megkülönböztetést:

- rado/lado,
- rano/lano,
- reví/levi,
- birdo/bildo.

Ezekben a szavakban a fonémacsere értelemváltozással jár.

Angol

A leggyakoribb kiejtési hiba az r hang elhagyása:

- verki/veki,
- surda/suda,
- karto/kato.

Német, dán, észti

A zöngés és zöngétlen hangok összekeverése.

- b -p: brava/prava, bubo/pupo, baki/paki;
- d-t: mardo/marto, sendi/senti, dento/tento;
- g-k: sago/sako, logi/loki, frago/frako;
- v-f: vino/finó, vojo/fójo, vermo/férmo, lavo/lafo
- s-z: sumo/zumo, pesi/pezi, preso/prezo;
- ĝ-ĉ: kaĝo/kaĉo, aĝa/aĉa, vojaĝo/vojaĉo;
- ŝ-ĵ: ŝako/ĵako, ŝipo-ĵipo.

Francia, olasz

- h-null fonéma: horo/oro, haro/aro, hardi/ardi;
- c-s: colo/solo, cento/sento;
- ĉ-ŝ: ĉelo/ŝelo, ĉia/ŝia;
- ĝ-ĵ: aĝo/aĵo, ĝibo/ĵibo;

Skandinávok

- c-ĉ: celo/ĉelo;
- s-ŝ: muso/muŝo;
- ĝ-z: ruĝa/ruza.

Orosz

- n-nj: nenio/njenjio;
- o-a: oranĝo/aranĝo, komparo/kamparo, koro/kora, venos/venas;

Magyar

- A "*palocos*" á (legalsó nyelvállású centrális illabiális magánhangzó) helyett *a* (alsó nyelvállású mediális labiális magánhangzó) ejtése. Egy elrettentő példa: "Kajla Marcsa ronda túró" a *Kaj la marĉa ronda turo* [és a mocsári kerek torony] helyett.
- A szóvégi *o* helyett *ó* ejtése. Baghy Gyula szellemes példája: "Eb ura fákó" ejtése az *Ebura fako* [elefántcsont szak] kifejezésben.
- Az *e* helyes ejtése: a magyar *e* és *é* között.
- Helytelen, ha a hangsúly az első magánhangzón van, az utolsóelőtti helyett.

A magyarok nyelvtani hibái

A mondatot: "Ma hideg van" (*Hodiaŭ estas malvarme*) csak a tanulók fele fordította le helyesen. A többiek a **Hodiaŭ estas malvarma* formát használták.

Hasonló hibák:

- **Estus bona, se mi ĉiam tion povus fari.*
- **Nun estas pli bona.*
- **Estis bona, kiam ni estis junaj.*

Azt a mondatot, hogy: "Kinek az autója állt meg a ház előtt?" csak a megkérdezettek 34%-a fordította le jól: *Kies auto haltis antaŭ nia domo?*

A magyarok számára a mondatban két nehézség van: a *halti/stari* oppozíciót a magyar egy alapszóval adja meg: *áll* illetve *megáll*. A második nehézség a birtoklást kifejező kérdőszó: *kies*.

A létrejövő hibás alakok:

**Ekhaltis .., *Ekstaris .., *Ekhaltiĝis .., *Estis starita .., *Kies la aŭto .., *Al kiu la aŭto [...]*

"Én két évvel fiatalabb vagyok nála" mondat helyes fordítása: *Mi estas du jarojn pli juna ol li*. Érdemes a hibás fordításokat megfigyelni:

- *Mi estas *per du jaroj pli juna *al li.*
- *Mi estas *je du jaroj pli juna *ĉe li.*
- *Mi estas *kun du jaroj pli juna *de li.*
- *Mi estas *po du jaroj pli juna ol li.*

A magyarban az eszközhatározó és a társhatározós kifejezésére a *-val* szolgál. Az eszperantóban erre két alak van:

- *Mi iras kun hakilo* [Megyek a fejszével].
- *Mi hakas per hakilo* [Vágok a fejszével].

Az alábbi hibás mondatok magyarázata és a helyes alak:

Hibásan	Helyesen	Fordítás
<i>Mi estas kontenta per mia junaĝo</i>	<i>Mi estas kontenta pri mia junaĝo</i>	Elégedett vagyok a fiatalságommal.
<i>Mia junaĝo estis egala per lernado</i>	<i>Mia junaĝo estis egala al lernado</i>	Fiatalságom egyenlő volt a tanulással
<i>Al mi multan devis</i>	<i>Multe mi devis labori</i>	Sokat kellett dolgoznom

<i>labori</i>		
<i>Mi havas multan legitan libron</i>	<i>Mi havas multe da legita libro</i>	Nekem sok kiolvasott könyvem van
<i>Mi ne havas multe tempon ke lernos</i>	<i>Mi ne havas multe da tempo por lerni</i>	Nincs sok időm tanulni.
<i>Per multe laboro sukcesis al ŝi ellernigi min</i>	<i>Ŝi laboris multe por ke sukcesu mia lernado</i>	Sok munkával sikerült kitaníttatni engem
<i>Kun kiu vi renkontiĝis?</i>	<i>Kiun vi renkontis?</i>	Kivel találkozótál?
<i>Sed tial mi devis kelkfoje al mi helpi al mia gepatroj</i>	<i>Pro tio kelkfoje mi devis helpi al miaj gepatroj</i>	Ezért nekem néha kellett segítenem a szüleimnek.
<i>Tio programo ne plaĉas al mi</i>	<i>Tiu programo ne plaĉas al mi</i>	Az a program nem tetszik nekem.
<i>.. tie mi partoprenis sur Esperanto-kongreso</i>	<i>.. tie mi partoprenis Esperanto-kongreson</i>	.. ott részt vettem egy eszperantó kongresszuson
<i>Ni konstatis unu kun la alia ke renkontiĝos en urbo Ruse.</i>	<i>Ni konsentis, ke ni renkontiĝos en urbo Ruse.</i>	Megállapodtunk abban, hogy Ruszében találkozunk.
<i>Mia junaĝo estis sufiĉe egalanima</i>	<i>Mia junaĝo estis sufiĉe enua.</i>	Elég unalmas ifjúságom volt.
<i>Mi kutimis iradi en kinon.</i>	<i>Mi kutime vizitas kinejon.</i>	Szoktam moziba járni.

A tipikus magyar hibákat mások is feldolgozták, például MÉSZÁROS BÉLA: Eszperantó tesztkönyv állami nyelvvizsgálóhoz. Debrecen. 1995. pp. 73-77.

A magyarok mondatszerkesztési hibái

Az alábbi mondatszerkesztési példák idegenek a magyarok számára, sok hiba forrása:

<i>Li estas diligenta</i>	Ő szorgalmas
<i>Mi petas vin kredi</i>	Kérem önt, hogy higgye el
<i>Mi sendas venigi kuraciston</i>	Orvost hivatok
<i>Ŝi lasis sin peli de la ondoj</i>	Hagyta, hogy a hullámok elsodorják
<i>Iĝis al li malvarme</i>	Fázni kezdett
<i>Piediri esta bone</i>	Gyalogolni jó
<i>La knabino ŝajnas malsana</i>	A lány betegnek látszik
<i>Li pruviĝis mensoganto</i>	Hazúgnak bizonyult
<i>Li estis elektita deputito</i>	Képviselővé választották

További nagyon hasznos példák vannak még: BALOGH JUDIT 1979: Hídnyelvi rendszerek szerepe az idegen nyelvek oktatásában. Bölcsészdoktori értekezés. ELTE BTK.

6.2.4 Az oktatási-nevelési tevékenység

Az oktatási-nevelési folyamat a tapasztalatok, készségek, szokások és ismeretek kialakítása és fejlesztése a tevékenységek (aktusok) szigorúan előírt, következetes alkalmazásával, amely a maximális hatékonyságot biztosítja.

Az oktatási-nevelési program:

- logikusan elemzi a tananyagot

- a műveletek sorrendjét kidolgozza
- a lehetséges eredményeket előre látja
- korrigáló műveleteket és változtatásokat javasol igény szerint

(SZERDAHELYI 1975:271)

A négy alapkészséget a szokásos módon tárgyalja. A beszédet és az értést együtt tárgyalja:

Beszéd és értés

A modern felfogás szerint a tanult nyelv beszéde jelen van a teljes oktatási folyamatban: az oktatásnak az eszköze és a célja is. A mi esetünkben ezt az elvet így fejezhetjük ki: "Az eszperantót tanítsuk eszperantóul!" [...]

Az értés és a beszéd közötti viszony magától érthetőnek tűnik. De nem teljesen evidens a módszertanban a receptív gyakorlás és oktatás kérdése. Ne felejtjük el, hogy a receptivitásnak mindig nagyobb nyelvi terepe van, mint a reprodukálásnak vagy a produktivitásnak: nem tudjuk az informáló partnert befolyásolni és arra kényszeríteni, hogy beszédében csak olyan nyelvi elemeket használjon, amelyeket mi is ismerünk.

(SZERDAHELYI, 1975:274-275) ^[10]

Az eszperantóban van néhány nehéz részlet, amelynél a legtöbb hibát követik el az emberek. A tárgyeset tanításának egy jó módszerét már bemutattam. A másik ilyen neuralgikus pont a visszaható névmás használata. Szerdahelyi könyvében nem véletlenül szerepel egy nagyon jó módszer ennek tanítására. Ezt a programozott oktatás illusztrálására mutatja be. A mai körülmények között ez még könnyebben megvalósítható.

(Részlet a programból. Téma: a birtokos visszaható névmás SIA. Az előfeltétel: az előző 40 képkockán a tanulók megismerték ezt a kategóriát és használatát. Most a SIA használatának speciális esete következik.)

kodo	teksto kaj bildo	kadro
x100	Vi jam scias, ke la pronomo SIA esprimas ĉiam la posedaĵon de la 3-a persona subjekto. Kion vi pensas, ĉu SIA povas esti la epitetito de la subjekto mem? x42. – JES x43. – NE	41.
x101	Vi ne pripensis vian respondon! Se SIA esprimas la posedaĵon de la subjekto, ĝi ne povas esti la epitetito de la subjekto!	42.
x010	Vi ĝuste respondis!	43.
x000	Reiru kaj serĉu la ĝustan solvon, ĉar ĝis tiam vi ne povos daŭrigi la programon!	44.
x100	Kiom da subjektoj estas en la frazo: Petro kaj la amiko promenas en la parko. x46. – DU x47. – UNU	45.
x010	Via respondo estas korekta: en la frazo estas du subjektoj: PETRO kaj AMIKO.	46.
x110	Vi eraras: el tiu frazo oni povas fari du: Petro promenas. Kaj: La amiko promenas. Se ni kuntiras la du frazojn, restas la du subjektoj: PETRO kaj LA AMIKO promenas.	47.
x000	Reiru kaj serĉu la ĝustan solvon, ĉar ĝis tiam vi ne povas daŭrigi la programon!	48.
x100	En la frazo temas pri la amiko de Petro. Enmetu en la mankan frazon pronomon: Petro kaj ... amiko promenas en la parko.	49.

	x50. – SIA x51. – LIA x52. – ŜIA	
x110	Vi ne komprenis la antaŭajn klarigojn. AMIKO estas subjekto – SIA ne povas esti la epiteto de la subjekto!	50.
x010	Vi bone komprenis la klarigon: ĉar AMIKO estas subjekto, kaj PETRO – virgenra persono, la ĝusta frazo estas: Petro kaj lia amiko promenas en la parko.	51.
x110	Vi malbone elektis: Petro estas virgenra, do ne ŜI sed LI, ne SIA sed LIA!	52.
x000	Reiru kaj serĉu la ĝustan solvon, ĉar is tiam vi ne povos daŭrigi la programon.	53.
x100	Kiom da subjektoj havas la frazo: La kuracisto kun la helpantino alvenis. x55. – UNU x56. – DU	54.
x010	Vi ĝuste respondis: nur LA KURACISTO estas subjekto. "KUN LA HELPANTINO" estas sociativo!	55.
	k.t.p., k.t.p...	

(SZERDAHELYI, 1975:296-298)

6.2.5 Az eszperantó iskolai oktatásának történeti áttekintése

Az eszperantó a Népszövetség előtt (1920-1923)

Ebben a részben részletesen ismerteti az eszperantó bevezetésére tett erőfeszítéseket a Népszövetségnél. Szerdahelyi írása alapján ismertetem az eseményeket.

A Népszövetség, az első világháború után az 1920-as években, a második világháború után megalakuló Egyesült Nemzetek Szövetségének (ENSZ) elődje, a kezdetektől érdeklődést mutatott az eszperantó, mint a már létező nyelvprobléma megoldása iránt.

1920-ban az első közgyűlésen előterjesztett határozatjavaslat szövege a következő (idézi SZERDAHELYI, 1975:310):

A Népszövetség, látva azokat a nyelvi nehézségeket, amelyek akadályozzák a népek közötti közvetlen kapcsolatokat, és ezen akadályok eltávolításának sürgető szükségességét, a népek közötti hatékony megértés elősegítésére; érdeklődéssel kíséri az eszperantó nemzetközi nyelv hivatalos tanításának próbálkozásait a Népszövetség tagállamai némelyikének köziskolaiban; reméli, hogy ez az oktatás általánossá válik az egész világon, hogy minden ország gyermekei mostantól legalább két nyelvet tudjanak, a saját anyanyelvüket és a nemzetközi kommunikáció könnyű eszközét; kéri az általános titkárságot, készítsen elő a következő közgyűlésre részletes beszámolót az ezen a területen elért eredményekről.

A francia küldött erős ellenállására, aki azt a francia nyelvet védte, amely „már az egész világ gondolkodásában univerzális”, a határozati javaslat további tárgyalásra egy külön bizottsághoz került...

A második közgyűlésen (1921 szeptember) ellenszavazat nélkül új határozatot fogadtak el, amelyben a következő ajánlás található (idézi SZERDAHELYI, 1975:311):

A bizottság úgy véli, hogy ez a kérdés, amely iránt egyre több állam érdeklődik, figyelmes tanulmányozást érdemel, mielőtt a közgyűlés előtt megvitatásra kerülne. Az előző évben már visszaküldésre került az egyik bizottsághoz, amely arról rövid jelentésben számolt be, javasolva, hogy a főtitkárság folytasson vizsgálatot a már elvégzett kísérletekkel és a tényeknek ezen a területén elért eredményekkel kapcsolatban. A bizottság javasolja a

kérdés felvételét a következő közgyűlés napirendjére, és azt, hogy időközben a főtitkárság, a határozati javaslatban mutatott értelmezés szerint, készítsen elő teljes, dokumentált jelentést.

A Népszövetség palotájában került sor 1922 áprilisában arra az eszperantó iskolai oktatásáról szóló nemzetközi konferenciára, amelyet a J. J. Rousseau Intézet (Pedagógiai Tudományok Egyetemi Iskolája, Genf) hívott össze, és üdvözlő beszédével Eric Drummond a Szövetség általános titkára nyitott meg megjegyezve, hogy az „értékes segítség a vizsgálatához”. A konferencián 28 ország eszperantót tanító tanárai és 16 kormány hivatalos képviselői vettek részt.

A konferencia a következő, a világ összes oktatóihoz címzett felhívást adta ki (idézi SZERDAHELYI, 1975:313-314):

Felhívás a világ oktatóihoz

Genf, 1929. április 20.

Mi, 28 ország nevelői és 16 kormány hivatalos képviselői, a Népszövetség Titkárságán, Genfben összegyűlve, testvéri üdvözetünket küldjük az emberek tudatának megvilágítása feladatán munkálkodó társainknak.

Meggyőződéssel kijelentjük, hogy annak a sajnálatos állapotnak az alapja, amelyben a civilizált világ jelenleg található, az a meg nem értés és bizalmatlanság, amely a népeket elválasztja egymástól.

Meggyőződéssel kijelentjük, hogy ezen rossz elleni egyedüli biztos gyógyszer az emberségre nevelés és a nemzetközi közeledés elvének megvalósítása, amiért a Népszövetség is létezik.

Úgy tekintünk a nemzetközi közvetítő nyelvre, az eszperantóra, mint az egyik legértékesebb hozzájárulásra a világ újjáépítése kérdésének megoldásához, és meggyőződéssel kijelentjük, hogy annak, a nemzeti kultúrnyelvek mellett, minden civilizált ország nevelési programjában helyet kell kapnia.

Meg kívánjuk ismertetni Önökkel az eszperantó nyelvnek különböző iskolák sokaságában végzett oktatása során szerzett tapasztalataink eredményeit.

Megállapítottuk, hogy eszperantó nemzetközi nyelvként a gyakorlati használat során teljesen elegendő minden szóbeli vagy írásbeli célra, amelyhez nyelvre van szükség; ezen felül olyan figyelemreméltó tulajdonságokkal rendelkezik, amelyek értékes nevelőeszköz voltát bizonyítják.

Értékes, mint megfelelő segítség az anyanyelv helyes használatához. Ez megmutatkozik az anyanyelvi hangsúlyozás és kiejtés javulásában, a szavak helyesebb megválasztásában, a szavak értelmének pontosabb tudásában és a nyelvtan elveinek világosabb megértésében.

Az eszperantó könnyebbé teszi a modern és a klasszikus nyelvek elsajátítását, a tanítók feladatának megkönnyítésével, idejük felszabadításával, a nyelvtani formák világosabbá tételével, a nemzetközi szókincs elsajátításával, és a tanulók tudatának a többnyelvű kifejezéshez való szoktatásával.

Véleményünk szerint az eszperantót az anyanyelv utáni első nyelvként kell a gyerekeknek tanítani, és be kell vezetni már az első szintű tanítási programba. Ezzel annak a tanulónak is, akinek korán kell elhagynia az oktatást, a második nyelv elegendő, gyakorlatilag használható tudását biztosítanánk. Megmutatkozna, hogy azok, akik a második oktatási szintet elérik, rendelkeznek-e a további nyelvi tanulmányokhoz szükséges képességekkel, és gondolkodásukat már erre felkészítve vállalhatnák azt. Ennek következtében időt lehetne megtakarítani, és jobb eredményeket lehetne elérni a nyelvek elsajátításában. Azok a tanulók, akik gyenge nyelvtanulási képességekkel rendelkeznek, más tárgyak

tanulmányozása felé fordulhatnának.

Megállapítottuk, hogy az eszperantó tudása tanulóinkat a földrajz, a világtörténelem, sőt az erkölcsi nevelés szeretetére és realisabb ismeretére ösztönözte; nagyobb és megértőbb érdeklődésre az idegen népek, azok kultúrája, irodalma, művészete iránt. Az eszperantó a tanulókat a világ békéjére neveli és elmélyíti bennük a Nemzetek Szövetségének eszméit. Ez elsősorban különböző országok gyerekei között levelek, képes levelezőlapok váltásában és rajzok küldésében, nemzetközi eszperantó nyelvű újságok olvasásában és idegen irodalmak tanulmányozásában valósul meg. A tanulók már néhány havi tanulás után képesek levelezni. Ennek a sok országot érintő levelezésnek az erkölcsi haszna igen nagy. Heti kétszeri egy órás tanítással a tanulók egy év alatt a nyelv olyan gyakorlati tudására tehetnek szert, amelyet más nyelv esetében 3 év alatt is teljeséggel lehetetlen elérni.

Alávetjük ezen felhívásunkat az Önök komoly megmérettetésének, és szívből javasoljuk Önöknek az eszperantó tanításának felgyorsítását országukban, nem csak a kereskedelmi, tudományos és egyéb területek nemzetközi tevékenységének segítése céljából, hanem azért az erkölcsi értékért is, amelyet a világ népeinek azon baráti viszonyának serkentőjeként játszik, amely a Népszövetség tényleges célja.

A Szövetség harmadik közgyűlésére, 1922 szeptemberében, a vizsgálati jelentés teljesen kész volt: „Az eszperantó, mint nemzetközi közvetítő nyelv”. A jelentés következtetéseit a következőkben összegezhetjük (idézi SZERDAHELYI, 1975:314-315):

A Népszövetség második közgyűlésének határozata alapján a főtitkár úr által megvalósított vizsgálatból következik, hogy

- A diplomácia nyelvének kérdését nem érintve, a közvetlen nemzetközi kapcsolatokban a közvetítő nyelv szükségessége mindenütt erősen érezhetőnek tűnik.
- A kérdést tanulmányozó legkitűnőbb tudományos és kereskedelmi szervezetek többsége, kedvezően viszonyul egy semleges, egyszerűsített nyelvhez, amely semmilyen módon ne veszélyeztesse a nemzeti irodalmi nyelvek évszázados elismertségét; ezek a szervezetek általában az eszperantót ajánlják.
- A javasolt megállapodásos nyelvek közül, az egyik legtökéletesebbnek tényleg az eszperantó tűnik, valószínűleg a legegyszerűbb, de mindenképpen a legelterjedtebb.
- Az eszperantó megfelel a nemzetközi közvetítő nyelv szerepére, széleskörű írott és beszélt használata felruházta egy élő és hajlékony nyelv tulajdonságaival, már felnőtt és még képes tovább gazdagodni.
- Az eszperantó oktatása kötelező vagy szabadon választott tárgyként elemi és második szintű iskolákban törvénycikkelyek, minisztériumi utasítások, vagy önkormányzati határozatok alapján 17 államban folyik.
- Kísérletek mutatják, hogy az eszperantó nagyon könnyen tanulható, mert az európai vagy az amerikai gyerekek egy évig heti két órában tanulják, és Távol-Kelet gyermekei két évig ugyanannyi heti óraszámban, ugyanakkor más európai nyelv megtanulásához számukra hat tanév szükséges heti négy-öt óra tanítással. Felnőttek számára a szükséges idő gyakran rövidebb: 25-40 lecke általában elég.
- Az eszperantó nem terhelné tovább az iskola tantervét és nem ellenfele a nemzeti kultúrnyelveknek, mert a tapasztalat azt mutatja, hogy éppen ellenkezőleg, segíti tanulmányozásukat, és időt takarít meg, mint logikus bevezetése a latin, a görög és a modern nyelveknek.

- Az eszperantót oktató iskolai vezetőségek azt szeretnék, hogy az eszperantó stabilitását államközi elismerés garantálja, az Eszperantó Akadémiának lehetővé téve a nyelv normális fejlődésének ellenőrzését, egységének állandó megőrzése mellett.
- Az eszperantó elterjedését több kormány is úgy tekinti, mint a civilizáció jelentős fejlődését, de az eszperantó kötelező iskolai tanítása elsősorban államközi egyetértéstől függ, amely garantálja, hogy elegendően sok állam kész hasonlóan cselekedni.
- Ausztria, Bolívia, Brazília, Kína, Dánia, Egyiptom, Magyarország, Japán, Norvégia, és Új-Zéland már tudatta az Egyetemes Távközlési Közösség nemzetközi irodájával, hogy készek a nemzeti nyelvek mellett az eszperantó engedélyezésére a nemzetközi üzenetekben.
- Az eszperantó használata, úgy tűnik, a nemzetközi szolidaritás szellemét terjeszti, amely teljesen megfelel a Népszövetség céljainak.

„Az eszperantó, mint nemzetközi közvetítő nyelv” című jelentést a közgyűlésen szétosztották, és alávetették a közgyűlés ötödik bizottsága (a társadalom és az emberiséggel kapcsolatos ügyek) vizsgálatának. Ott igen élénk vita alakult ki. A francia képviselő, Reynald szenátor, személyesen szimpatikusnak találta a jelentést, de kormánya utasításainak megfelelően teljesen ellenezte azt. A közoktatási miniszter, Léon Bérard, éppen akkor tiltotta be minden francia iskolában az eszperantó tanítását és propagandáját, mint a nemzetköziség veszélyes fegyverét, és mint a francia nyelv világban betöltött szerepének ellenfelét. A francia küldött azt javasolta, hogy az azonnali döntés elkerülésére a teljes ügyet küldjék vissza a szellemi együttműködés bizottságának...

A nagyhatalmaktól való félelemben 18-an 8 ellenében a francia halogató javaslat mellett szavaztak, amely szerint az iskolákról szóló pontot visszaküldik a szellemi együttműködés bizottságának...

De, hogy ne sértsék meg az ázsiai és a kis európai országokat, akik láthatólag szimpatizáltak a jelentéssel, egyhangúlag a jelentés tényekről szóló részének hivatalossá tételére szavaztak...

Lord Cecil támogatta a jelentés hivatalossá tételét, amelyet úgy tekintett, „hogy az az eszperantó nagy sikere” és azt tanácsolta az eszperantistáknak, hogy bátran folytassák tovább munkájukat... „A szellemi bizottságnak emlékeznie kell arra, hogy világnyelv nemcsak a szellem emberei számára szükséges, hanem mindenekelőtt a népnek magának.”

Amikor a Szövetség negyedik közgyűlése 1923 szeptemberében összeült, a francia kormány külön utasította Jacques Bardoux képviselőt, hogy a szellemi bizottság határozatát használja fel az eszperantó kérdésének végleges eltávolítására. Így hát az ötödik bizottságban azt úgy terjesztette elő, mint a Népszövetség határozatát, amely az idegen nyelvek tanulását javasolja, egy mesterséges nyelvvel szemben. De más nemzetiségű küldöttek ellenkeztek. Többen világossá tették, hogy azért nem tartottak ki az eszperantó ügye mellett, mert nem szerették volna a francia kormány nemtetszését kivívni, de egyáltalán nem tudnak elfogadni olyan határozatot, amely bármiképpen az eszperantó ellen látszana irányulni, mert ez a mozgalom sok barátal rendelkezik országokban is. Még a brit képviselők is figyelmeztették, hogy a határozat ellen harcolnának.

Ekkor Bardoux visszavonta a határozatot és így a szellemi bizottság véleménye a Népszövetség által sem megerősítésre, sem elfogadásra nem került. A Szövetség megmaradt az 1922-es jelentés mellett, amely az eszperantó értékeit és élő szerepét tényekkel támasztotta alá.

A Népszövetség eszperantó-dossierjének fenti rövid áttekintéséből láthatjuk, hogy a nyelvprobléma tudatos felismerése már 70 évvel ezelőtt megtörtént, hogy a szakemberek már akkor tapasztalták az eszperantó pedagógiai értékét; hogy nem elegendő a sikerhez az igazság, mert még szakmai következtetésekkel szemben

is jelentős szerepet játszanak politikai, gazdasági, nemzeti és hegemonikus törekvések.

Mégis, egy nemzet és nyelvének hegemoniája nem örök, mert politikai és gazdasági hatalomhoz kötődik. A francia nyelv nagyrészt elvesztette nemzetközi elismertségét és hatását az angollal szemben, amely most a francia és az örökké vesztes „kis nemzetek és nyelvek” ellenében védi saját hegemonikus és politikai pozícióját.

A Népszövetségének utóda az Egyesült Nemzetek Szervezete. 1954-ben Montevideóban az Unesco közgyűlése támogatta azt a határozatot, amely hangsúlyozta az eszperantó jelentőségét a népek közeledésében. Ezen határozat szerint az eszperantó segítségével elért eredmények teljesen megfelelnek az Unesco céljainak, eszméinek.

Később 1985-ben, az Unesco közgyűlése Szófiában, ismételten megerősítette az eszperantó jelentőségét és hangsúlyozta azt a jelentős fejlődést, amit a népek és a különböző országok kulturái kölcsönös megismerése terén elért. A határozatban kéri az eszperantó terjedésének nyomon követését és felkéri a tagállamokat a nyelvi problémákkal és az eszperantó iskolai, és felsőszintű kulturális intézményekbe való bevezetésével kapcsolatos tanulmányok támogatására.

A következő fejezetben Szerdahelyi az Eszperantista Tanárok Nemzetközi Ligájával (ILEI) foglalkozik.

Az ILEI jelenleg is fontos szerepet tölt be az eszperantó oktatásában, ezért a legújabb adatok alapján máshol ismertetem.

6.3 SZANSER

Irena Szanser az eszperantó módszertan elismert művelője. Lengyelországban és külföldön nagyon sok eszperantó oktatói tanfolyamot vezetett.

Könyve a *Teorio kaj praktiko de lingvo-instruado* [A nyelvoktatás elmélete és gyakorlata] (SZANSER 1992) azért íródott, hogy eszperantó oktatókat képezzen és továbbképezzen az Eszperantó Világszövetség (UEA) és az Eszperantó Tanárok Nemzetközi Ligája (ILEI) által jóváhagyott képzési program keretében. Míg az előzőkben Rakuša a nyelvpedagógia tárgyalását nyújtja, Szerdahelyi ezt elmélyíti és a diplomás nyelvtanárok követelményrendszere szerint tárgyalja, addig Szanser a tanfolyamvezetők számára teszi érthetővé a nyelvészeti, módszertani fogalmakat. Az alábbiakat hangsúlyozza művében:

- a nyelvtan tanításának fontosságát
- az anyanyelv és az eszperantó közötti, valamint az eszperanton belüli interferenciák figyelembevételét az oktatásban

A könyv ismertetésénél a fejezetcímek megadására törekedtem.

6.3.1 Általános nyelvészeti és módszertani bevezetés

Itt a szerző definíciókkal kezd

6.3.1.1 Néhány definíció didaktikai szempontból

A módszer

A módszer rendszeres, átgondolt, alkalmas eljárássorozat, az eszközök, eljárások és technikák egyesítése és kombinálása azért, hogy a konkrétan meghatározott célt a lehető legjobban elérjük. Vannak olyan vélemények, amelyek szerint csak két igazán különböző módszer van: a nyelvtani-fordító módszer és a direkt módszer. Az összes többi csak e két módszer elveinek és eljárásainak kombinációja.

Amitől a módszer függ:

- célok (mit akarunk elérni az oktatással; tudásban és nevelésben)

- a tantárgy (a jellege, pl. a francia nyelv vagy az eszperantó stb.)
- a tanulók összetétele (anyanyelv, általános előismeretek, nyelvi előismeretek)
- a cél felé vezető útról való elképzelés, azaz az elvek és az ennek alapján kiválasztott eszközök, eljárások, technikák és oktatási formák)
- az anyanyelv (negatív és pozitív interferencia)
- a konkrét szituáció
- általános nyelvi előismeretek

Az oktatási program és a tananyag

- Az oktatási program a kötelező tananyag bemutatását jelenti.
- A tanterv az oktatási program adaptált tananyaga alapján kerül kialakításra, a tanfolyam órák szerint felosztott anyaga.

Hogy az oktatási programot elkészíthessük, ki kell választani:

- a lexikai minimumot
- a nyelvtani minimumot
- a tematikai tartalmat

A tanterv elkészítéséhez szükséges:

- a tananyag szegmentálása
- a tananyag beosztása

Ismerteti az általános didaktikai elveket a már ismert módon.

A tanulók közötti különbségek hatása a didaktikai eljárásokra

Ezek a különbségek lehetnek

- a tanulási képesség típusa szerint: hallási, látási, motorikus
- a tanulási technika szerint: tudatos, utánzó, alkotó, fordító, beszédértési, írásos
- az általános előismeretek szerint: elemi iskola, középiskola vagy főiskola
- a nyelvi előismeretek szerint: egy kettő vagy több nyelv
- a tanulás célja szerint: beszélni tudni, levelezni, olvasni, utazni, szakmai célokra
- érdeklődés szerint: kultúra, szórakozás, társadalmi kérdések, turizmus
- egyéb szempontok: életkor, nem, egészségi állapot, jellem, politikai irányultság

Didaktikai eljárások, az oktatási technikák kiválasztása és arányai

Mennyi a gyakorlat és fájtaának egymás közötti aránya:

- hallásértés
- olvasás-értés
- írás
- automatizálás, tudatos bevésés
- produktív beszéd
- társalgás

Milyen témákat

- mely szituációkat, jeleneteket
- mely szövegekben

Hogyan változtassuk, variáljuk az oktatási technikákat és lehetőség szerint differenciáljuk egyéni kívánalmak szerint, hogy minden tanulót aktivizáljunk?

Milyen elvek befolyásolják az oktatási technikákat?

A nyelvről, a beszédéről vallott általános nyelvészeti koncepciótól, a pszichológiai alapokról és az oktatási céloktól függ:

- a beszédnek meg kell-e előzni az olvasást és írást, vagy sem

- a beszéd intellektuális, pszichikai jelenség vagy mechanikus szokások összessége
- kell-e használni anyanyelvünket, vagy sem
- hogyan oktassuk a nyelvtani ismerteket
- használjunk-e, vagy sem tankönyvet
- az ismeretlent az ismerttel oktassuk, vagy hagyjuk figyelmen kívül ezt az elvet

A nyelvtan oktatásának eljárásai

- az induktív módszer: a mondatokat mutassuk be az új nyelvtani elemekkel és a tanulók maguk állapítsák meg a nyelvtani szabályokat [...]
- a deduktív eljárás: először megadjuk a nyelvtani szabályt, azután a tanulók eszerint alkotnak mondatokat
- az előbbi két módszer kombinációja: [...] Ha a szabály nem könnyen vehető észre vagy az interferenciák miatt hibás általánosításhoz vezet.

A szókinés tanítás

- A tárgy bemutatásával
- Leírással a célnyelven
- Leírással és fordítással
- Mondatokban való használat, hogy a jelentése a szövegösszefüggésből kiderüljön
- Az új szavak tanítása már ismert nyelvtani elemekkel és fordítva
- Szinonim szavakkal való tanítás
- Rokonértelmű szavakkal való tanítás
- A szavak ismeretének elmélyítése közmondással, énekkel, verssel vagy egyéb találó mondással (SZANSER, 1992:5-10)

6.3.1.2 Irányzatok a pszichológiában és a pszicholingvisztikában

A fejezetben a behaviorizmus, a kognitív elméletek, a humanista pszichológia és a pszicholingvisztika kerül tárgyalásra.

6.3.1.3 A nyelvészeti koncepciók és nyelvészet mai tendenciái

A fejezetben Saussure, Chomsky, Fillmore és Halliday elméletei kerülnek bemutatásra

6.3.1.4 Az oktatási koncepciók és módszerek az idegennyelv-oktatásban

A fejezetben ismertetést kapunk a koncepciók és módszerek történetéből, többek között Comenius elveiről, Heness természetes módszeréről, Brassai Sámuel direkt módszeréről, Palmer beszélgető eljárásáról, a nyelvtani-fordító, a direkt módszerekről stb.

A szerző kiemelt szerepet tulajdonít a nyelvtan oktatásának.

A nyelvtan szerepe az idegen nyelvek oktatásában

A nyelvtan a szabályok rendszere, amely magyarázatot ad a nyelvi jelenségekre és modellálja azokat. Segít az idegen nyelvű szöveg megértésében és megalkotásában. Mint ismeretes, különböző vélemények vannak a nyelvtan oktatásának szerepéről. Ha valaki egy idegen nyelven beszél, az azt jelenti, hogy alkalmazza az abban a nyelvben érvényes szabályokat és képes érthető mondatok megalkotására. Ezeknek a szabályoknak köszönhetően képesek vagyunk megérteni egy szöveget. Azt a képességet, hogy "nyelvtanilag" helyesen beszéljünk, a belső nyelvtan elsajátításának nevezzük. A nyelv nyelvtani szabályai az úgynevezett külső vagy nyelvészeti nyelvtanban van leírva. A nyelvtanfolyamon vagy az iskolában történő nyelvtanulás a nyelvtanulás természetes

módjához képest behatárolt időtartamú. Emiatt az úgynevezett didaktikai nyelvten szerint tanítanak, ami a nyelvészeti nyelvten kiválasztott része. Tehát a didaktikai nyelvten alapján történik az agyban a belső nyelvten kialakulása és a lépésenkénti közeledés a belső nyelvten színvonalához, a teljesen kompetens személy színvonalához. Ezt a kompetenciát elérhetjük induktív, deduktív vagy vegyes módszer alkalmazásával. A módszer megválasztása az oktatási koncepciótól, a tanuló életkorától, az oktatási körülményektől függ. Gyerekek oktatásánál a rejtett nyelvten használatos: énekekkel, és egyéb, az ő korukhoz illő tevékenységi formákkal. 10-15 éves korban a gyerekek már szeretnék tudni, mit is tanulnak, ezért jobb szeretik a tudatos módszert, mint az ismétlést. A tudatos elemekre alapozott gyakorlatok ebben a korban már kedveltebbek. F. Grucza állítja, hogy: "Egy nyelvet meg lehet tanulni nyelvten nélkül is, de a nyelvten tanulása meggyorsítja a tanulást". Vagy másképpen kifejezve a beszédgyakorlás és az elméleti tudás vezet el beszédképességhoz.

A csak analógia alapján való oktatás hibás általánosítást eredményez és a nyelvi drill nem alkalmas arra, hogy ezt a tudást átvigyük egy másik szituációba vagy egy spontán, életbeli szituációba. A drillek alatt nem történik meg magának a szabálynak a bensővé tétele. Csak a bensővé tett szabály válik a beszéd produktív elemévé és alakít ki egy dinamikus sztereotípiát. Minden nyelvhez tartozik egy dinamikus sztereotípiát. A nyelvtani gyakorlatok elve az legyen, hogy a nyelv szemantikai aspektusát ne válasszuk el a formális aspektustól. A szemantikai tartalom kiváltképpen fontos.

A tanuló az új nyelv nyelvtenát mindig anyanyelvének nyelvtani rendszerén keresztül sajátítja el, ami spontán módon megtörténhet, vagy szervezett formában, a tanár segítségével, ezeknek a nyelveknek a tudatos egymás mellé állításával. C. E. Osgood a szimbolikus közvetítő folyamatok szerepét hangsúlyozza az ún. közvetítő eszközök (*mediatori*) kialakításának folyamatában. Ezek a közvetítő eszközök a nyelvtani szabályok absztrakt tömörített összefoglalásait és a gyakorlatban való használatuknak mikéntjét adják meg.

A közvetítő eszközök elvontabb formában mutatják be a szabályt, mintha azt szavakba öntenénk. Segítenek a tartós memóriában a rendezett emléknymok kialakításában és azoknak a nyelvi rendszerbe való integrálásában. A közvetítő eszközök segítenek a kreatív beszéd gyakorlásában és magában a produktív beszédben is.

Manapság a nyelvten oktatásával kapcsolatos vélemények azt sugallják, hogy a legjobb eredményt az induktív és a deduktív módszerek együttes alkalmazása adja, a konkrét tananyagtól, a tanulók tudatosságától, a tanfolyam formájától függően. Megértettük azt, hogy a tanulók maguk megkeresik a tanult nyelvre vonatkozó információkat. A nyelvten természetesen nem lehet cél, hanem csak hasznos segédeszköz.

A nyelvtani definíciók a nyelvészeti felfogástól és szemponttól függenek, például a főnévet különböző nyelvi aspektusok szerint definiálhatjuk:

- morfológiai definíció: a szó a maga nyelvtani jellemzője szerint (az eszperantóban a ragozási végződések: *-o*, *o-n*, *o-j*).
- funkcionális definíció: a főnév mint a mondat alanya
- fogalmi definíció: a főnév mint jelentés

A nyelvtankönyvek gyakori hibája az, hogy a nyelvten bemutatása nagyon szét van szórva, nem ad a nyelvről egy világos képet, nem köti össze az összes nyelvtani tulajdonságot egy homogén egésszé. A strukturalista elmélet szerint minden nyelv a nyelvi elemek és nyelvtani szerkezetek közötti kölcsönös viszonyok bizonyosfajta struktúrája. Ugyanakkor a strukturalizmus főként a formák bővületében a szemantikára nem fordított kellő figyelmet. (SZANSER, 1992:38-40)

6.3.2 Az eszperantó oktatásának nyelvpedagógiai és speciális aspektusai

Ez a rész definícióval kezdődik

A **nyelvpedagógia** (*glotodidaktiko*) olyan tudományos diszciplína eredményeit használja fel, mint a nyelvészet, az idegennyelvi oktatás módszertana, pszichológia, szociolingvisztika, amelyek az emberi kommunikációhoz kötődnek illetve előkészítik azt.

...

A nyelvpedagógia további elemei és tényezői:

- tanárképzés, oktatási programok, módszertani tankönyvek, oktatási segédletek
- az oktatási források, oktatóprogramok, tankönyvek, nyelvtanfolyamok didaktikai segédletei elkészítésének módszertana
- oktatási eszközök, oktatási módszerek, eljárások, technikák
- az oktatási környezet: célok, elképzelések, a tanulók személyisége, előzetes ismeretek
- átviteli eszközök a tanár-diák és a diák-diák között
- oktatási környezet (célok, aspirációk, a tanulók személyisége, előismeretek stb) (SZANSER, 1992:41)

6.3.2.1 Az eszperantó oktatásának nyelvpedagógiai aspektusai mint az idegennyelvi oktatás rendszerének alternatívája

Az iskolai eszperantó oktatás céljai

Ezek különböző célok lehetnek:

- A nyelv maga;
- Az eszperantó pedagógiai értéke - az eszperantóhoz köthető eszmék, mint a szeretet, testvériség, megértés, egyenjogúság, béke;
- Az anyanyelv tanulásának, valamint más idegen nyelvek tanulásának megkönnyítése az eszperantó előzetes tanulásával.

A didaktikai kísérletek az alábbiakat vizsgálták:

- az eszperantó tanulásának könnyűségét más nyelvekhez képest;
- egy etnikus nyelv tanulásának könnyűségét az eszperantó tanulása után;
- más nyelvek tanulásának könnyűségét az eszperantó tanulása után (az eszperantó mint eszköz: egy másik nyelv nyelvtani struktúrája, nyelvi rendszere magyarázatának eszköze)

Ezeknek a kísérleteknek a száma ugyanakkor még nem elegendő, gyakran nem is felelnek meg a tudományos követelményeknek. Különböző eredményeket adtak, és talán nem szolgáltatnak elegendő bizonyítékot a kívülállók meggyőzésére.

Az eszperantó oktatás nyelvpedagógiai aspektusai

Az eszperantó oktatása lehetne az idegennyelvi oktatás alternatívája. Az eszperantó mozgalom előrehaladását és a nyelv terjesztését csak a jó oktatás tudja biztosítani. Képezni, nevelni, és tovább kell képezni az eszperantó tanárokat, ha pozitív eredményt akarunk elérni. Mert a nyelv ismerete még nem elegendő a nyelv oktatásához. Ez csak egy a feltételek és követelmények közül. Az odaadás segít, de nem elegendő. Számtalan eszperantó tanfolyam születesett már és nagy hiányát érezzük az eszperantót igazán jól beszélő embereknek. Nagyon gyakori az örökös kezdő és az anyanyelvén megszólaló. Nemcsak az eszperantó tanárok tapasztalatlansága, hanem az eszperantó könnyűségét eltúlozók ennek okai. Igazából az eszperantó elég könnyű, ha a megértésére gondolunk, de

nem annyira könnyű, ha beszélni akarunk. Bármelyik idegen nyelven nehéz alkotni, ha nemcsak a betanult mondatokat és beszédfordulatokat akarjuk használni. Ha az eszperantót élő nyelvnek tekintjük, mint ahogy az is, figyelembe kell venni azt a tényt, hogy használata az általános nyelvpedagógiai elveknek engedelmeskedik. Ezért a mi tanárainknak is ismerni kell ezeket a elveket és meg kell tanulniuk a felkészítő módszertani tanfolyamon. Ezenkívül, mint bármely más nyelvnek, az eszperantónak is saját didaktikája van vagy kell, hogy legyen, ami megfelel nyelvi rendszere sajátosságainak. ...

Szükség van az alapvető pszichológiai, pedagógiai és általános didaktikai elvekre. Ezenkívül szükséges, hogy a tanulók anyanyelve és az eszperantó közötti interferencia jelenségekről is tájékozódva legyünk. Ez nagyon fontos és az oktatásnál figyelembe is kell venni (az új tananyag bemutatásánál és gyakorlásánál), tudatosan kell a megfelelő gyakorlatokat kiválasztani és gyakoroltatni. Az eszperantón belül meglévő interferenciáról is tudnunk kell. A jövőendő eszperantó tanárok képzésének módszertani kurzusa nemcsak elméleti tudást kell adjon, hanem a szükséges gyakorlati tudást és begyakorlást. Ezeken az alapokon a leendő tanár kell, hogy kipróbálja magát és vegye az első akadályt, készítsen bemutató leckét, ami tartalmazza a részletes óravázlatot és a didaktikai segédeszközök használatát. Ennek megvitatása és értékelése után jöhet az elméleti vizsga. De csak a gyakorlat, elméleti felkészülés nélkül, nem elegendő, mert így az oktató nem tudja kifejleszteni saját módszertanát, fejleszteni a saját oktatási rendszerét a nyelvpedagógia és a pszicholingvisztika új eredményeivel összhangban. Tehát szükséges az elmélet és a gyakorlati tapasztalás, valamint a tudatosság, hogy a módszerek melyik elemét kell alkalmazni az adott helyzetben. Tehát az eszperantót csak felkészült személyek tanítsák. Az eszperantó viszonylagos könnyűsége, a hatásos oktatási módszerek, amelyeket a tanulókhöz és a körülményekhez igazítunk, jó eredményeket adnak. Sokan tanulnak eszperantóul, de gyakran ezek a személyek olyan rossz nyelvi szokásokat vesznek fel, melyeket az anyanyelvük határoz meg.

Az eszperantó oktatásának másik fontos tényezője a tankönyv. Szükséges, hogy ennek szerzője elméleti felkészültséggel és gyakorlati tapasztalatokkal rendelkezzen. Az eszperantó oktató tanárnak nem áll rendelkezésére mindig alkalmas tankönyv, ezért fel kell készülnie arra, hogy hogyan használjon ilyen könyvet. ...

Hogyan tanítsuk a kreatív beszédképességet? Szükségesek a külön, átvivő gyakorlatok, amelyek kialakítják azokat a készségeket, amelyek a nyelvválasztást uralják a kreatív spontán beszédben, a szavak és mondatok formálásában a kreatív lehetőségek gyakorlása, a kifinomult kifejezések és kifejezési lehetőségek tudatos használata. Ismeretes, milyen nagy a különbség a nyelvi rendszer receptív ismerete és aktív használata között. Sok ember nincs tudatában annak a nagy szakadéknak, amit le kell küzdeni, ha a beszédmegértéstől a beszédig akarunk eljutni. Szükséges az átmenet kimunkálása a nyelv ismerete és a nyelv használata között.

A magyarázatoknál használjuk az anyanyelvet?

Ha ez feltétlenül szükséges a jó megértéshez, akkor igen, de csakis akkor, ha ezzel sikerül elkerülni a nyelvi interferenciát. Ez akkor szükséges, ha az induktív módszer helytelen általánosításokra vezetne. Ha ilyen veszély nem fenyeget, akkor inkább ne használjuk az anyanyelvet. ...

A nyelvtani elemek sorrendje:

- ismertetessük korán a tárgyesetet, ne maradjunk sokáig a *van* igénél;
- magyarázzuk el, hogy lehet választani az *"n"* végződés vagy az előljáró között, ha nem tárgyas igékről van szó; sőt, hogy elkerüljük az anyanyelvi interferenciát, először használjuk az előljárókat, és csak később említjük meg az *"n"* rag használatának lehetőségét. Ezután mutassuk be az egyenrangú használati lehetőségeket.
- korán vezessük be az *"ig"* és az *"ig"* használatát, hiszen ezek a leggyakoribb képzők, nagyon fontosak, mert nagyon produktívak; ezenkívül szükséges, hogy a teljes tanfolyam alatt ezeket gyakoroljuk, hogy kiforrott gyakorlati használat alakuljon ki;
- a tananyag logikai rendje és mennyisége nagyon fontos.

A beszéd tanítása

Hogy megállapíthassuk, hogy a tanuló milyen szinten tud beszélni, különböző beszéd-szituációkat használunk. A beszédképesség minden szintje meghatározott tulajdonságokkal jellemezhető. Mit kell tanítani, hogy képessé váljon a tanuló az értelem felfogására és mit, hogy ezt képes legyen hasznosítani a beszédében? Ezért szükséges, hogy különböző tananyag legyen a receptív és a produktív szint részére. Ugyanakkor feltétlenül szükséges együtt fejleszteni a nyelvhasználat mind a négy aspektusát. ...

A tanárnak képesnek kell lennie arra, hogy olyan tankönyvet is tudjon használni, amelyik nem teljesen alkalmas a tanulók korának, a választott módszernek, a kötelező programnak, a nyelven belüli interferenciának. Képes legyen kiegészítő gyakorlási formákat alkotni, vagy olyan gyakorlati típusokat, amelyek alkalmasabbak az adott tanulási szituációhoz. [...] Gyakran a tankönyvekben csak olyan gyakorlatok szerepelnek, amelyek a tananyag megjegyzését tűzi ki célul (ismétlés, helyettesítés, átalakítás) és hiányoznak a spontán beszédet előmozdító gyakorlatok. ... (SZANSER, 1992:43-48)

A fentiek alapján a szerző javaslatot tesz:

6.3.2.2 Új stílusú nemzetközi nyelvkönyv felnőttek számára

1. A témák nevelési értéke a nemzetek kulturális viszonyainak bemutatása – ez igen fontos.
2. A háromdimenziós könyv

Első dimenzió – a nyelvi rendszer

Áttekinthető legyen, ne legyen szétszórta, könnyen megtalálható és alkosson rendszert. Bemutatása keltsen élénk érdeklődést a nyelv rendszere iránt. Elég gyorsan és korán mutassuk meg a nyelvi univerzálékat és hívjuk fel a figyelmet a nyelvek közötti és a nyelven belüli interferenciákra. Ennek formája lehet gyakorlat, külön melléklet, vagy egy közös melléklet, ahol a további nyelvi alrendszerek interferenciáinak legfontosabb elemeit érintjük.

Második dimenzió – a mindennapi körülményekhez kapcsolódás

Ez nagyon fontos, de nem elegendő. Az eszperantót ritkán használják a mindennapokban,

hiszen használói szét vannak szóródva az egész földön. Ezért ez a dimenzió nem lehet a legfontosabb, mert ezt nem tudjuk a mindennapi életben megvalósítani és ezért nem is szolgálhat csábító szellemi táplálékként. A mindennapi életben való azonnali megértés lehetősége propagandaeszközként szolgál, főként az intenzív kurzusok esetében. De mivel ebben a viszonylatban eltúlozzák az eszperantó könnyűségét, gyakran az lesz az eredmény, hogy az emberek elhagyják a tanfolyamot, mert becsapottnak érzik magukat, esetleg belőlük lesznek az örök "épp most kezdtem tanulni eszperantóul" népes serege. A beszédhez nemcsak a nyelvi rendszer ismeretére van szükség, de sok kreatív gyakorlatra, az új nyelvi rendszer működésének megérzésére. A beszédalkotást uralni még egy könnyű nyelv esetében is nehéz az anyanyelvi szokások miatt. Ehhez nem elegendő a nyelvtan és az alapszókincs ismerete, ami elég lehet a megértéshez. A beszédalkotó képességet főként az anyanyelvünkben és az eszperantóban interferáló "helyek" nehezítik, ezek könnyen keverednek, mert a legelső asszociációk a legerősebbek. Gyakran megkövetelik a tanulóktól, hogy a mindennapi szituációkról szóló mondatokat kívülről megtanuljanak. Ez nem rossz dolog, ha ezután kreatív gyakorlatok következnek, mert nem lehet minden egyes szituáció beszédkészletét kívülről megtanulni. Az új nyelv használatának az örömét adja az a képesség, hogy kifejezhessük saját gondolatainkat, véleményünket saját mondatainkkal a legkülönbözőbb formában. A reprodukív és a produktív szakaszok közötti átvívó gyakorlatok gyakran hiányoznak a tankönyvekből (ez igaz a többi nyelvre is). A behelyettesítés és az átalakítás nem elegendő.

Harmadik dimenzió – a nyelv kulturális háttere

A nyelvi anyag összekötése a kulturális tartalommal, majdnem mindjárt a kezdetektől, megnöveli a nyelvtanulás iránti motivációt, és az eszperantó esetében egy integráló motivációt is teremt, ami a nyelvhez való kötődést is erősíti. De talán ennek a dimenzióknak a kidolgozása a legnehezebb feladat a tankönyvíró számára, ha nem irodalmár, mert a szövegeknek jóknak, könnyűeknek és tetszetőseknek kell lenniük. De ha a szerző jó irodalmár, vajon elég jó-e a módszertana, hogy helyesen mutassa be a nyelvi rendszert, hogy jól és arányosan ossza be az időt, és a feltétlenül szükséges gyakorlatok számát és típusát jól válassza ki. A nemzetközi nyelvkönyv, véleményem szerint, két vagy három személy műve kell legyen és egy olyan személyé, aki a nyelvi rendszer bemutatásért lenne felelős és aki ismer legalább néhány nyelvet, az univerzálékat és interferenciákat. Ez a nyelvkönyv nemcsak az eszperantó nyelvi rendszerét tenné átláthatóvá, hanem a nemzeti nyelvek átlátásának is megadná az alapjait. Ezért nagyon érdekes és értékes lenne nyelvpedagógiai szempontból. [...] (SZANSER, 1992:49-50)

6.3.2.3 A tanóra

fejezetben a célok, előkészület, szakaszok, óravázlat, az óra megszervezése, vezetése, értékelésének kritériumai kerülnek ismertetésre.

Célok

A tanóra alatt különböző célok teljesülnek:

- módszertani
- nevelési
- gyakorlati

Ezek különböző didaktikai műveletekben és fázisokban teljesülnek. A tanóra alatt a bemutatott anyag átmegy beszélt és írott alkalmazásba. [...]

A tanár felkészülése az órára

A felkészülés kötelező, és először a tanóra lefolyásának végiggondolásával valósul meg:

- A tanterv erre az órára eső részének megismerése
- Téma keresése a tantervnek, a főfeladatnak és a didaktikai és nevelési céloknak megfelelően
- Az óra típusának kiválasztása
- Az előző lecke témája megvalósítottságának megítélése, az új témával való kapcsolat, a lecke felépítésének tervezése
- A tanítandó tananyag részletes és elmélyült tanulmányozása, a mód, ahogy az átadható a tanulóknak
- Az oktatási módszer átgondolása és döntéshozatal a módszerről, a technikáról, a gyakorlatok típusáról, az oktatási segédletekről a bemutatásnál, a gyakoroltatásnál és az alkalmazásnál, valamint a nyelv spontán használatánál
- A lecke és felépítése további szakaszainak átgondolása
- A lecke minden fázisának átgondolása, a szituációk és a tanulók reagálásának átgondolása, a váratlan eseményekre való felkészülés
- A lecke felépítésének elkészítése, a részletes óraterv elkészítése minden részlet írásbeli rögzítésével azért, hogy az óravezetés jó legyen, gazdaságosan használjuk ki az időt
- Tervezzük meg a tanulók tevékenységét, ennek formáját valamint a kikapcsolódás derűs pillanatait
- Osszuk szét mindezt a tanórán egy részletes óratervben
- Tartalék gyakorlatokat tervezzünk az előre nem látott események esetére
- A tanulók házi feladatának átgondolása
- Az elkészített részletes óraterv végső szerkesztése és ellenőrzése

A vegyes típusú tanóra szokásos szakaszai

Az általános elv az legyen, hogy a lecke első részét a legnehezebb feladatokra szánjuk, a tanulók koncentráció és figyelő képességének figyelembevételével.[...]

Az oktatás szakaszai, a nyelv elsajátítása és az oktatás eljárásai

Tanár didaktikai eljárások	Tanuló pszichológiai folyamatok
Az új nyelvi anyag bemutatása	Tudatos érzékelés (nyelvi, hallási, látási stimulusok és intellektuális kódolás)
Reprodukálás	Az érzékelés korrekciója, a szabályok irányított keresése, közvetítő eszközök, a stimulusok megkülönböztetése, összehasonlítás
Rögzítést szolgáló gyakorlatok, ellenőrzés, korrigálás	Asszimilálás, emlékezetbe vésés, automatizálás, rendszerezés (az átvitel feltétele)
Félig produktív (átvivő) gyakorlatok	Átvitel a szabadabb használatba, általánosítás
A szabad önkifejezés produktív fázisa, produktív gyakorlatok	A megszerzett képességek összehangolása, átvitel a szabad önkifejezésbe (gyakorlatba)

A tanár szerepe a tanórán

- Szervező, rendező, motiváció forrása, ellenőrző
- A tanár szerepe a tanulók sikerélményében
- A tanulói és a tanári tevékenység aránya. A tanulók a beszédben legyenek aktívabbak, mint a tanár
- A technikák, gyakorlási formák és szituációk gyakori váltogatása, legyenek életszerűek, esetenként szórakoztatóak - de minden a terv és az előkészületek szerint, hogy a tanóra időtartamát gazdaságosan és hatásosan kihasználjuk. (SZANSER 1992:51-55)

A fejezet további részében egy teljes óra leírását olvashatjuk. Kiemelt figyelmet kap:

6.3.2.4 Az ének szerepe és helye az oktatási folyamat egyes szakaszaiban

Az ének szerepe a teljes személyiség elkötelezése az oktatási folyamatban és a személyes kitarulkozás eszköze, ami a teljes együttműködésben mutatkozik meg: hang, mozgás, hallás, nevetés, ritmus, emóció, gesztus, arckifejezés, szereplés. A beszéd-től való félelem, a beszédgátlások az éneklésnek köszönhetően kiküszöbölődnek. A produktív, spontán beszéd dinamikus sztereotípiáinak kialakításában is segít az éneklés.

Az idegen nyelv tanulása megköveteli az emberi, pszichés rétegek, valamint a gondolat-kifejezés és memória bizonyosfajta átépítését. A dal, mint pszicholingvisztikai eszköz, összhangban céljával, fontos szerepet játszik. Jó szolgálatot tesz, hogy a beszédaktusban elkerüljük a nyelvi tévedéseket, amelyek nem a nyelvi kompetencia hiánya következtében következnek be. Hiszen a nyelvi kompetencia nem garantálja a beszéd hibátlan kivitelezését, ha a tanuló pszichésen gátolt vagy korlátozott a félelem, a szégyenlősség vagy a túlzott emóció miatt. A produktív beszéd alatt a tanulónak egyidőben sokféle problémára kell koncentrálnia, amelyekkel nem találkozott (egyidőben) a tudás megszilárdítását célzó gyakorlatoknál, amikor is imitálva vagy reprodukálva beszélt és kicsi volt a "szabadságfoka" (egy, kettő esetleg három). Az átmenet a reprodukív fázisból a produktív fázisba nem könnyű, és fokozatos, átvivő gyakorlatokra van szükség. A produktív beszéd alatt figyelni kell: a mondandó tartalmi síkjára, a jelentéselemek választására, szavak, viszonyok, szintagmák, struktúrák, nyelvtani formák, hangsúly, intonáció, a beszédaktus adekvátsága a saját személyiség és a beszédpartner viszonylatában, beszédfelügyelet, beszédkontroll. Figyelni kell a beszélgetőtárs értését és reagálását is. Az énekek nem közvetlenül segítenek a produktív beszéd-készségek megszerzésében, hanem a személyiség lelki beállítódása és elköteleződése által, hasonlóan ahhoz, hogy a kreatív beszédaktus kedvező körülményeket teremtsen a beszédgátlások elkerülésére és a teljes személyiség mozgósítására. A dalok hozzájárulnak a tananyag azon részeinek megszilárdításához és automatizálásához, amelyeknél külső és belső nyelvi interferenciák fordulhatnak elő és ez már fontos a produktív beszéd és a beszédaktus feltételeinek szempontjából. Az idegennyelv-oktatás folyamatának vizsgálata azt mutatja, hogy ez a folyamat sok tényezőtől függ, többek között attól is, hogy mi a tanuló anyanyelve. Azonkívül, mint minden nyelvben, az eszperantóban is tanulás közben belső nyelvi interferenciákat figyelhetünk meg, amikor a nyelv valamilyen tanult része alárendelődik öntudatlanul egy új nyelvi elemnek. Eszperantóban a nyelven belüli interferencia: paronimiák (*pesi, pezi*); prepozíciók (*pro, por, pri, per*); táblázati szavak. Néha kétszeres interferencia is van

(nyelvek közötti és nyelven belüli). A hibák 30..50%-a az interferenciákból származnak. ... (SZANSER 1992:66-67)

6.3.2.5 A nyelvi hiba - szerepe, típusa, forrás.

Hogyan tanítsunk nyelvet úgy, hogy a hibák számát lecsökkentsük?

A tanulási folyamattal óhatatlanul együtt jár a nyelvi hibák elkövetése.

A nyelvi hibák jelenségét mint természetest kell kezelnünk, mert a tanulási folyamat sohasem ér véget és élethossziglan tart (az anyanyelv esetében is). Semmilyen nyelvet sem lehet abszolút tökéletesen elsajátítani. A nyelvi rendszer bizonyos rétegei a nyelv működése és az azt beszélő ember szempontjából szükségesebbek, más részei kevésbé, esetleg feleslegesek.

A nyelvi rendszer alapjainak az ismerete szükséges ahhoz, hogy a nyelvet használni tudjuk, Ezek néhány alrendszerből és szabályaikból állnak. Minél zártabb valamelyik nyelvi alrendszer, annál jobban kell ismerni azt, hogy a hibákat elkerüljük. A tanulás célja, hogy a tanulókat közelítsük a legkisebb hibaelkövetési állapothoz. Általánosságban azt mondhatjuk, hogy az tudja a nyelvet (produktív szint), aki:

- megérti azt, amit előtte még sohasem hallott vagy olvasott
- képes létrehozni érthető megnyilatkozást, amit előtte még sohasem állított össze, nem hallott vagy olvasott

Ha valaki csak a már hallott vagy olvasott megnyilatkozást képes megérteni vagy előállítani, akkor ő csak utánzási módban tudja a nyelvet (reproduktív szint)

A már elkövetett hiba szempontjából azt mondhatjuk, hogy ha valaki tudja a nyelvet, akkor képes kijavítani a hibát (a sajátját vagy másét). Két különböző kategóriát kell megkülönböztetni:

- Az első kategóriába azok a hibák tartoznak, amelyeket a nyelv nem kellő tudása miatt követnek el. Ezek az igazi hibák.
- A második kategóriába azok tartoznak, akik felismerik a hibát, és ki tudják javítani, tehát nem a kompetencia hiányáról van szó, hanem más okokról, ami a végrehajtásban okozott hibát. Ezeket tévedéseknek nevezhetjük.

Nyelvpedagógiai szempontból fontosabb az első kategória, de a második sem hanyagolható el. Az első nyelv elsajátítása az anyanyelvi szűrőn keresztül történik. A második idegen nyelv elsajátítása áthalad az anyanyelv szűrőjén és a már elsajátított idegen nyelv szűrőjén. A nyelv belsővé tétele: egy eszköz létrejön a nyelvelsajátítás és használat céljára.

Szűrőként szolgálnak a tanult nyelv már elsajátított részei az új részletek elsajátításakor. Ez az átvitel lehet pozitív, ha az "új" és az "újonnan ismert" egybevághat és segít a tanulásban. Ha ez nem áll fenn, egyik részlet hatása a másikra negatív is lehet az átvitelkor az analógia miatt. Egy idegen nyelv tanulásának kezdeti időszakában erős lehet ez az interferencia.

A nyelvi rendszerek kontrasztív összehasonlítása alapján előre látjuk és megelőzzük a nyelvi hibákat a konkrét nyelvi elemek tanulásakor. Az interferencia azonban nemcsak a tanulási folyamatban elkövetett hibák forrása. A hibajelenségnek sok aspektusa van és különböző nézőpontokból tanulmányozható: pszicholingvisztikai, szociolingvisztikai és nyelvpedagógiai. Ez utóbbi a nyelvi hibát mint a nyelvpedagógiai rendszer egy elemét tárgyalja. [...]

A hibák tűrésének problémája

A pszicholingvisztika a nyelv tanulásának nehézségeit az alábbi kritériumok szerint definiálja:

- a mondat hosszúsága
- a képzési komplikáltság
- a szemantikai összetettség
- a nyelvtani komplikáltság

Azonkívül megállapították, hogy a konkrétabb nyelvi kategóriák könnyebben kezelhetők, mint az absztraktabbak vagy más kategóriákkal összefüggésben levők.

Milyen módon tudja a tanár pozitívan befolyásolni a tanulási folyamatot?

Hogyan tud gátat vetni a hibáknak? Íme néhány javaslat:

- adekvát gyakorlatsoportok létrehozásával és alkalmazásával
- az elkövethető vagy elkövetett hibák tudatosításával és kialakulásuk magyarázatával
- kiválasztott fontos problémákra való koncentrálással [*koni, -n, ig/ig̃* .-. B.I.]
- a nyelvpedagógiai folyamatban tartsuk be a fokozatosságot
- a tanulók korához igazodó oktatással
- az egyhangúság elkerülésével, ami eltompítja a figyelmet és az aktivitást

A tanár emlékezzen arra, hogy a már elkövetett hiba nem könnyen szüntethető meg, mert az is ugyanúgy rögzül, mint a helyes használat. [...]

Általános megállapítás: minél zártabb egy nyelvi rendszer, annál szigorúbbak a normák (például: fonetika, nyelvtan). A nyelvészeti hibák mellett gyakoriak a csak pszichológiailag vagy fiziológiailag magyarázható hibák, például: fáradtság, unalom, koncentráció hiánya, motiváció hiánya.

Ezek a hibák főként a végrehajtásnál jelentkeznek, de később felerősödhetnek és kialakíthatnak rossz nyelvi szokásokat. A hibák másik forrása a körülöttünk lévő reáliák hiányos ismerete a különböző nyelvekben, pl. az első, második emelet a különböző nyelvekben. Ez a probléma szemantikai problémákhoz is kapcsolódik, a különböző nyelvekben ez nem ugyanaz (pl. a poliszmia nem többértelműség, hanem többjelentésűség). A "köztes" kompetencia szerepe a köztes nyelven keresztül elég ismert fogalom a nyelvpedagógiában (és eléggé fontos). Egy ilyen egyszerűsített nyelv leírása, amit a tanuló időlegesen használ, segíthet a tanulási folyamat mechanizmusának megértésében. Természetesen, ha az eszperantóról van szó, ez a köztes nyelv a nemzeti nyelvektől függ. A hibák másféle fajtái gyakoriak a lengyel, a magyar, a japán tanulónál, mert ez anyanyelvfüggő. A tanár legyen képes analízálni és megítélni a tanulási folyamatban létrejövő hibák okait és annak megfelelően alkalmazzon nemcsak javító, hanem megelőző módszereket is. Legyen állandóan tudatában annak, hogy mi a tanuló nehézségeinek hierarchiája. Az anyanyelvtől függően jó lenne:

- kidolgozni az oktatás prioritásának reális egymásutániságát;
- képesnek lenni a hibák forrásának objektív tárgyalására;
- képesnek lenni adekvát tananyag alkotására;
- képesnek lenni adekvát szövegek, gyakorlatok elkészítésére a konkrét célok és nyelvi szintek szerint;

- képesnek lenni az alkalmazott oktatási módszerek és technikák hatásáról a hibák típusának alapján, az oktatási program mely részei követelnek több időt, hogy megvalósulhassanak;
- emlékezni arra, hogy senki sem képes egy nyelvet azonnal megtanulni (még ha könnyű is). A tanulási folyamat fokozatos és nem valósulhat meg a nyelvhasználat állandó próbálása nélkül. Tanácsos a megerősítő gyakorlatok alatti hibát azonnal javítani, de ne szakítsuk meg a spontán beszédet, a kreatív, szabad megnyilatkozást, ha a hiba nem gátolja a megértést. Inkább várjuk ki a beszéd végét és csak azután javítsunk, vagy kérjük meg a tanulót, hogy javítsa ki a beszédét. Ez nem fogja gátolni a spontán, kreatív nyelvhasználatot, ami az oktatás igazi célja.

6.3.2.6 A nyelvek közötti interferencia szerepe

az idegen nyelvek oktatásában és tanulásában, beleértve az eszperantót is

Hogyan tanítsunk, hogy elkerüljük a nyelvek közötti interferenciát?

A nyelvtanítást ne kezdjük a kivételekkel, a jelentéktelen dolgokkal, hanem törekedjünk arra, hogy a tanuló a lehető leggyorsabban produktívan legyen képes alkalmazni azokat a legtipikusabb szabályokat és formákat, amelyek anyanyelvében is ugyanúgy vannak (pozitív transzfer), és ilyenből sok van, mert gondolataink kifejezési módjai nagyon sok nyelvben univerzális módon történik. Azután éreztessük meg a tanult nyelv tipikus és sajátos alakjait.

Beszédgyakorlatok

A beszéd a nyelv kommunikatív funkciójának megvalósítása, egyéni beszédaktusokból tevődik össze. Valaki beszédének felfogása és megértése illetve a saját gondolatok beszédben való kifejezése más-más gyakorlatokat kíván. A nyelvi rendszer megismerése nem jelenti azt, hogy tudunk beszélni, de azért segít a beszéd tudatos gyakorlásában. Szükség van reprodukív és produktív beszédgyakorlatokra.

A produktív beszédgyakorlatok és a nyelvi rendszer elméleti ismerete (tudatos koncentráció a formára és a tartalomra) elősegíti a beszédszokások és beszédképesség megszerzését egészen a nyelv intuitív megérzéséig.

Emlékezzünk arra, hogy a "nyelvi gyakorlat" nem jelent "beszédgyakorlatot". A nyelv megérzése akkor mutatkozik meg, amikor az ember intuitívan érzi a két nyelv közötti viszonyokat (hasonlóság és különbség mindkét nyelvben), és képes beszélni, közvetlenül a tanult nyelvben gondolkozva (nincs szükség fordításra az anyanyelvről az idegen nyelvre) a tanult nyelv kategóriáiban gondolkodva. Erre kell törekedni a tanulónak és a tanárnak is. A két nyelv közötti hasonlóságok és különbségek minden nyelvi alrendszerben fokok szerint:

- nagy hasonlóság
- néhány közös elem hasonlósága
- közös elemek hiánya

A tanár szerepe az, hogy válasszon az alábbi eljárásokból, az interferencia-típusoktól függően:

Első lehetőség

- pontos bemutatás, ami lehetővé teszi a "különbségek" érzékelését és megkülönböztetését (konfrontáló bemutatás);
- tudatos ismétlés és reprodukálás az érzékelés esetleges korrigálására (ha a tanuló nem veszi észre a különbséget, önmaga nem is tudja korrigálni);
- automatizálás;
- átvitel a szabad beszédbe (a reprodukívból a produktív készségbe), vagy

Második lehetőség

- az összetéveszthető nyelvi elemek külön bemutatása és külön-külön való elsajátíttatása és csak ezután kell szembeállítani a két elemet (például a szóhasadással létrejött alakokat); vagy

Harmadik lehetőség

- közvetlen konfrontáltatás, de különböző szövegkörnyezetben (szétválasztani a memóriában keveredő szerkezeteket)

A különbségekre való figyelmeztetés és néhány további gyakorlat gyakran lehetővé teszi az interferenciából származó hibák kiküszöbölését. Az általános, konfrontáló összehasonlítás és figyelemfelhívás aktivizál és felkészít a helyes, pontos elsajátításra.

Hogyan lehet a nyelvek közötti interferenciákat elkerülni:

A konfrontálás célja, hogy a hibás általánosítást és a nagyon gyakori hibás beidegződést elkerüljük. Sokkal könnyebb elkerülni a hibák kialakulását, mint később kiküszöbölni azokat.

A nyelvek közötti nagy hasonlóság segít a receptív készségek megszerzésében, de gátol a produktív beszéd-készségben. Az interferencia negatív befolyása nagyon gyakran megszűnik akkor, amikor képesek vagyunk különbséget tenni (hasonló elemek, de mégsem azonosak). Néha szükség van hosszantartó, tudatos gyakorlásra, hogy megszilárdítsuk a jó szokást, egészen az automatikus használatig.

A nyelvek közötti és a nyelven belüli interferenciák az eszperantó oktatásában

Fonetikai alrendszer

Az interferencia beszéd szervünk szokásaiból származik. Ezek a szokások hajlamosak az új, formálódó szokásokra rátelepedni. Nagyon gyakran azonban a különbségek érzékelése okozza az új szokások beidegződésének problémáját. Néhány jelenség ezen jelenségek és az interferenciából származó hibákból:

- *sz-z* problémák a magyaroknál és a németeknél
- az *l* és az *r* hibás ejtése a franciáknál, bolgároknál és angoloknál
- a *zs* hiány a német fonetikai rendszerben, helyette *s* ejtése, ami megváltoztathatja az értelmet
- a zöngés és zöngétlen mássalhangzók-párok a kínaiaknál (*b-p, f-v, k-g*)

Tehát nemcsak az anyanyelvi kiejtési szokásoktól kell megszabadulni, de el kell sajátítani az anyanyelvünkben nem létező hangok kiejtését is. Gyakran a jó minták követése nem elegendő, szükséges, hogy az eszperantó tanár mint egy logopédus gyakoroltassa a beszéd szerveket.

Lexikai hibák a szavak hasonlósága miatt

A hasonló de nem teljesen azonos forma, amely mind a két nyelvben ugyanazt jelenti, interferenciális nehézséget okoz. Mivel az anyanyelvünk hatás erősebb, a szó annak formája szerint változik meg:

- *restoracio* (eszperantóul) *restauracja* (lengyelül), a lengyel hatásra kialakuló "új" szó: *restauracio* (hibás alak)
- *rigardi* (eszperantóul) *regarder* (franciául), a francia hatásra kialakuló "új" szó: *regardi* (hibás alak)
- *difekto* (eszperantóul) *defekt* (lengyelül), a lengyel hatásra kialakuló "új" szó: *defekto* (hibás alak)

Leküzdésének eszközei:

- felhívni a figyelmet a különbségre
- figyelmeztetni az összetévesztési lehetőségre
- néhány gyakorlatot végeztetni

Az összetartozó sorozatok elemeinek keveredése:

- színek
- a hét napjai
- hónapok
- gyümölcsök
- fák
- számok

Szemantikai viszonyok különböző nyelvekben mint az interferenciából származó hibák forrásai

A különböző nyelvekben a szavak szemantikai ekvivalensei nem azonosak. Csak akkor beszélhetünk azonosságról, ha:

- a nyelvi kategóriák megegyeznek (pl. ige/ige)
- a jelentések azonosak; pl. "*voki*" = "*rufen*";

Ez adja meg ennek a két szónak a szemantikai azonosságát (a németben és az eszperantóban)

Gyakran megtörténik azonban, hogy a szavak szemantikailag nem azonosak, más a szemantikai terjedelmük.

A szavak poliszémiája mint az interferenciából származó hibák forrása

A poliszémia az eszperantóban kisebb, mint az etnikus nyelvekben, bár növekvő tendenciát mutat. Detlev Blanke, aki a németben és az eszperantóban vizsgálta ezt a kérdést, az alábbi példákat adta:

<i>veni</i> (7 jelentés)	<i>kommen</i> (17 jelentés)
<i>pacienco</i> (3 jelentés)	<i>Gedulg</i> (1 jelentés)

Főként azoknál a szavaknál tapasztalunk hibás használatot, amelyek formailag hasonlítanak az etnikus nyelv szavára, de nem ugyanaz vagy nem teljesen ugyanaz a

jelentésük. Ha valaki nem ismeri az eszperantó szó jelentését és a saját anyanyelvén levő jelentésben használja. R. Bernard és A. Ribot összeállított egy kötetet a francia és az eszperantó közötti "hamis barátokról".

Szóalkotás és az összetett szavak jelentése az eszperantóban.

Már a kezdetekben a tanárnak tudatosítani kell a szavak képzését, hogy ösztönösen és automatikusan legyünk képesek megérteni a szavak struktúráját és ugyanolyan mechanikusan legyünk képesek szavakat formálni az elemekből és kitalálni a jelentésüket. Az összetett szavak jelentésének szemantikai motiválása az eszperantóban sokkal átláthatóbb, mint a többi nyelvben. Ez lehetővé teszi, hogy szavakat képezzünk és hogy könnyen megértsük a mások által képzett szavak jelentését. De azért az eszperantóban is megvan a tendencia az idiomatikus kifejezések rögzülésére.

Az **idióma** a PIV (eszperantó nagyszótár) szerint nem logikus szóalkotás, amely megtalálható egy nyelvben, de nem található meg a többiben. Az abszolút logikus és idiómák nélküli nyelv Zamenhof szerint is élettelen és nehézkes lenne.

Az eszperantó szóképzési modelljének produktivitása nagyon nagy. A morfémák kombinálódása szavakká a szóalkotás lényegi sajátossága. A legtöbb nyelvben a szóösszetételek ritkák, és ha vannak is, egészen másképpen néznek ki, mint az eszperantóban. Emiatt az eszperantó szóképzés már a kezdetekben sok gyakorlást igényel és gyakorlatban való használatot. Így kialakul a szokás és készség a nyelv kreativitásának kihasználására, az eszperantó gondolkodásmód alapján.

Fontosak azok a gyakorlatok, amelyek az eszperantóul való gondolkodás képességét alakítják ki. Ilyen szabályok: a fő szó az összetétel végén áll, a szóelemekből minden szükséges elemet szerepeltessünk. Ez az elméleti ismeret gyakorlás nélkül nem elegendő a spontán, automatikus szóképzéshez.

Idiómák megjelenése az eszperantóban

- Valamely szóösszetételt egy speciális jelentésben kezdenek használni, pl. *glaciaĵo* [fagyalt], ahol a *glacio* [jég], az *aĵo* a [dolog] jelentéssel bír.
- Van amikor az alkotott szó értelme nem ad teljes motiváltságot, pl.: *malsanulejo* [hely a betegek számára], de itt hiányzik az az elem, ami a gyógyításra utal.

Visszaható névmás

A visszaható névmást – francia mintára – csak a harmadik személyben használjuk. A lengyelben minden számban a visszaható formát használják, ezért ez hibalehetőség forrása. A franciák számára itt pozitív a transzfer, mivel ugyanazt a modellt használják.

A nyelvek közötti analógia a legfontosabb negatív "erőforrás" minden idegen nyelv tanulásánál. Ugyanakkor a nyelven belüli analógia is provokálhat olyan formák képzésére,

mint az *alies* ^[11], itt az *ies*, *ties* analógia hat.

Igék használata

- Jelen idő használata jövő idő helyett
- Az igék tranzitivitása, tárgyeset használata
- Ragozásnál a személyes névmások elhagyása

Interferenciákból eredő hibák a szintaxisban

A kétszeres tagadás hiba az eszperantóban

Problémák az előljárókkal

Az előjárók használata eltér a különböző nyelvekben. Az eszperantóban az előjárók használatát a nyelv logikája határozza meg. Főként a helyet jelentő előjáróknál (*sur*, *sub*, *en*) a nyelvek közötti interferencia a nemzeti nyelvekben nem mindig logikusan használt előjárók hatása érvényesül. Ez esetben nem a kezdők tévesztéséről van szó, hanem az újságokban, könyvekben is megjelenő hibákról. Főként a *sur* előjáró esetében gyakori a hibás használat, annak ellenére, hogy logikus az eszperantóban. Ez a lengyel és a magyar beszélőkre jellemző. Egy egyszerű bemutatás sokat segít, hogy a tanulók megértsék ezeknek az előjáróknak a konkrétságát és logikusságát.

A dátum

Egy modell helyes használatra:

Kioma tago?	La dudekkvara de majo
Kioman tagon?	La dudekkvaran de majo
Je kioma tago?	Je la dudekkvara de majo

Nagyon sokan elfeledkeznek a *la* és a *de* használatáról.

6.3.2.7 Gyakorlattípusok és ezek alkalmazása az eszperantóban

Megerősítő és félig produktív gyakorlatok

A begyakoroltató gyakorlatok az új anyag elsajátítását célozzák és az új elemek beszédbeli használata képességének megszerzését. A gyakorlatokban a szókincs és a nyelvtan nyitottságát korlátozzák (hogy csak azt gyakorolják, amit szándékoztak). A gyakorlatok elve az, hogy a szituációk legyenek mindig életszerűek és a tanfolyam konkrét körülményeihez kötöttek.

A megerősítő gyakorlatok típusai

- Ismétlés
- Saját szavaival való ismétlés
- Szembeállítás

1.	kie?	en -o
	kien?	en -on
2.	el kio?	en kion?
	kien?	sur (sub) -on
	de kie?	de sur (sub) -o
3.	vian	sian
	lian	sian
4.	proksime al	malproksime de
5.	doni	ricevi

- A szinonimák gyakorlása

1.	de kiu ..?	kies ..?
2.	kien ..? -on	al .. -o
3.	kien ..?	al kiu direkto?
4.	fari (igi) varma	varmigi

5.	al kiu apartenas -o?	kies estas la -o?
----	----------------------	-------------------

- Az alak redukálása helyettesítéssel

1.	kie ..? ... en la fabriko	kie ..? tie ..
2.	kiu ..? la -a -o	kiu ..? tiu!

A félig produktív képességek begyakorlása

A tanár több szabadságot ad a tanulóknak a beszédben, de még nem a teljes szabadságot. Ez a korlátozás tartalom és struktúra szerinti, azaz megadja a beszéd fő keretét. A tanár megadja a témát, a képet, amiből következik, hogy konkrét szavakat kell használni. Pl. Mit csináltál tegnap? vagy a képen bicikliző gyermek látható és a tanár kéri: mit csinál a gyerek?; hova megy?, stb.

Lehet a feladat a mondat befejezése: "Péter holnap ..". A tanuló folytathatja: "Péter holnap színházba megy a barátjával, és este hat órákor találkozunk". Ezután következhetnek a kérdések. Ugyanez a gyakorlat alkalmazható úgy, hogy egy képről kell beszélni.

A mondat lerövidítése, pl.: "Péter, aki a város legjobb sportolója, részt akar venni Párizsban egy fontos versenyen, július végén". A feladat lerövidíteni a mondatot így: "Péter részt akar venni a versenyen". Ebben a gyakorlatban a tanulók kérdéseket tehetnek fel a mondat többi részével kapcsolatban.

A megkezdett mondat folytatása: "Tegnap délután hét órákor én ..". Ezután következhetnek a tanulók szabad válaszai: "Érdekes újságot olvastam"; "Meglátogattam a barátnőmet".

Kétszeres behelyettesítés [dőlten szedve - B.I.], pl.:

<i>Add ide a könyvet</i>	Mindjárt <i>adom</i> azt.
<i>Hívd ide a tanulót</i>	Pillanat, mindjárt <i>hívom</i> őt.

A kérdéses technikái és formái

A kérdések típusai

- A "vajon-kérdések" könnyebbek, mint a tabellaszavakkal feltett kérdések.
- A "vajon-kérdések" tagadó válasszal hasznosabbak, mint igenlő válasszal, mert jobban hozzájárulnak hosszabb voltuk miatt a beszéd folyamatosságának gyakorlásához.
- A tabellaszavakkal való kérdéses hasznosabbak, mint a "vajon-kérdések" produktív, elgondolkodtató kérdésként, mert a tanulót a nyelv rendszerébe mélyebben beleviszik. Ezért is szokták az "eszperantó lényegének" nevezni ezeket. A "miért" kérdésre adott válaszok különösen produktívak.

A kérdéses technikái és változatai:

a tanár által feltett kérdések, egyéni, vagy csoportos válasszal

A tanulók által feltett kérdések:

- láncban való kérdés-felelet
- a tanuló választja ki a válaszolót
- interjú formában
- kérdéses-játék, igen és nem válaszok alapján valamit ki kell találni

A kérdések témái:

- kép alapján kérdéses
- választott téma alapján kérdéses

- mondatrész alapján való kérdezés (ezt a Cseh-módszer gyakran használja, mint "kulcsot" a nyelvi rendszerhez)
- szabad kérdések

A tanár gyakran váltogassa a kérdezési technikát, ne fárasztja ki a tanulókat az egyhangúsággal.

Kijelentések alkotása az alábbi sémák szerint

szereplő	ige	mikor?	hova?	mivel?	kivel?	miért?
...	utazik					
	repül					

vagy

szereplő	ige	miről?	mennyire?	miért	hogyan?
...	érdeklődik				
	ábrándozik				

Produktív gyakorlatok

A produktív gyakorlatok jellemzője az önállóság és a teljes szabadság. Ez a legkomplexebb és legbonyolultabb nyelvi képesség. A produktív beszédaktus alatt jelen van a kódolt beszédszándék és a nyelvi formában annak megfelelő szemantikai tartalom. A produktív beszédaktus alatt az alkotó beszéd minden stádiuma egyszerre van jelen:

- A beszéd előtti állapot - a szándékozott tartalom
- A beszéd létrehozásának terve - a jelentések tervezése
- A kifejezési tervezése - a nyelvi elemek választása és ennek konzekvenciái
- A megvalósítás - a forma önellenőrzése

A kreatív beszédet akadályozza:

- a beszélgetésben való részvétel motivációjának hiánya
- a nevetségességtől való félelem, a szégyenlősség, a túlzott emóciók, amelyek nem engedik meg, hogy megfelelően koncentráljunk
- a szemantikai és nyelvtani kompetencia hiánya

A produktív beszédgyakorlatok néhány elve

- nem a modell, hanem a valóság legyen a kiindulási pont;
- változatos témák, informatív és nevelési tartalommal;
- a beszéd alatt a tanulónak fokozatosan biztosítsunk önállóságot;
- a tanári és tanulói beszéd aránya legyen megfelelő;
- konkrét és stimuláló szituációkhoz kötődjön.

Néhány téma a produktív gyakorlatokhoz:

- érzelmek kifejezése, saját élmények, tapasztalatok, tervek, meggyőződések, kívánságok, javaslatok, egyetértés, kérdés, ösztönzés, gond, meglepetés, gyanú, tanács, köszönet, öröm, vigasz, intés, rábeszélés, kétely, kritika, csodálat;
- reagálás a különböző élő, konkrét és ösztönző szituációra;
- reagálás egy kép által keltett szituációra;
- különböző szerepek eljátszása;

- interjú különböző személyekkel (kitalálttal vagy "konkrétta", pl. híres színésszel, festővel, íróval, újságíróval)
- viták;

Beszéd az ún. "nyitott kontextus" alapján, azaz a kérdéseket úgy kell feltenni, hogy sokféle kifejezési lehetőséget adjon, pl. "Hogyan sikerült bejutnia?" kérdésre nagyon sok válasz adható:

- megmutattam neki az utat;
- papnak volt öltözve;
- lefizette a kapust;
- hamis útlevelet mutatott;
- megmérgezte a kutyát;
- a hátsó bejáraton.

Egy ilyen kérdés nem adja meg sem a helyet, sem a szituációt, tehát a tanulónak magának kell kitalálni azt.

Hasonló nyitott kontextus lehet: "Hogy töltötted a szabadságodat?" A válaszok tartalom szerint nagyon eltérőek lehetnek, de az emberi tapasztalatok széles tárházából valók, a valósággal és a tényekkel kapcsolatban maradnak.

kitalálás: mi a foglalkozása?; milyen szerepet játszik?; milyen tárgyat keres?;

visszafordítási gyakorlat, amelynek a technikája segít a szükséges nyelvi eszközök azonosításában;

szemantikai gyakorlatok, a mondat átalakításával, azzal a feltétellel, hogy a mondat értelme ne változzon: "Adtam pénzt a fiamnak"

- az, amit adtam a fiamnak, az pénz volt;
- én voltam az, aki pénzt adott a fiamnak;
- pénz volt az, amit adtam a fiamnak;

Ezek után kérdéseket tehetünk fel ezekre a finomított változatú mondatokra.

6.3.2.8 A közvetítő eszközök néhány alkalmazása az eszperantó oktatásban

Nyelven belüli és nyelvek közötti interferenciák megmutatására

Szemantikai kapcsolódás (rendszerzés)

kiu?	XY la -o	mi, vi, li, ni, vi, ili	tiu, iu, ĉiu, neni	a mondat alanya
kio?	la -o		tio, io, ĉio, nenio	a mondat alanya
kia?	-a		tia, ia, ĉia, nenia	
kies?	de -o	mia, via, lia, ...		
de kiu?		de mi, de vi, ...		
de kio?		de mi, de ĝi, ...		

Elöljárók

- *kie?* (hol?) *super, sur, en, sub, ĉe, apud, inter*
- *kien?* (hova? irány) *de, el, al, ĝis*
- *kien* (hova? célpontra) *sur (-n), en (-n), sub (-n)*

- *de kie?* (honnan?) *de sur, de sub, el inter*

Az ige jelentésétől függ az előjáró

nem tranzitív igék

- *kuras, iras, veturas, flugas*
- ha az alany helyet változtat: *gis, al, de .. gis*
- egyébként: *per -o, kun -o, por -o*
- *helpas, dankas, gratulas al -o*

tranzitív igék

- *sendas, konsilas, proponas, donas, instruas, vendas (ion) al*
- *interesiĝas, revas, zorgas pri*
- *ricevas, akceptas, prenas, aĉetas (ion) de*

6.3.3 A pszichológia válogatott kérdései

A szerző fejtegetéséből csak néhány részletet ismertetek helyhiány miatt. Az életkor és az oktatás viszonyát tárgyalja a "Gyermekek oktatása" című fejezetben. Különösen érdekes ez amiatt, mert az eszperantót tanulók zöme a 16-30 évesek körül kerül ki.

Összefoglalás:

2-12 évesek

- a nyelv elsajátításának természetes képessége
- kis memóriakapacitás
- kis interferencia

12-15 évesek

- kicsi gyakorlat
- a nyelv elsajátításának természetes képessége gyorsan csökken
- növekvő memóriakapacitás
- megjelennek az interferenciák ^[12]
- a tapasztalat és a motiváció még nagyon kicsi
- a rendszerező oktatás még elég nehéz, de már lehetséges

16-30 évesek:

- ez a korszak alkalmas az idegen nyelvek rendszerező jellegű tanulására, főként, ha a motiváció a kommunikációra irányul és a tanulók szükségleteire
- a nyelv elsajátításának természetes képessége megszűnik
- a legnagyobb a memóriakapacitás
- erős motiváltság
- elég erős tapasztalati tudás
- elég erős az interferencia

30 év fölött:

- erős motiváltság (perspektívák: utazás, munka, jobb társadalmi pozíció)
- nagy tapasztalat
- erős interferencia
- fontos, hogy az oktatás a konkrét szükségletekhez illeszkedjen és testre szabott legyen" (SZANSER, 1992:152-153)

6.4 MELNIKOV

Alekszandr S. Melnikov a pjatyigorszki főiskolán angol nyelvtanári diplomát szerzett. Diplomás Cseh-oktató. Bölcsészettudományi doktorátusát interlingvisztikai témából szerezte. A Rosztovi Technikai Főiskola docense.

A szerző álláspontját az a felismerés határozza meg, hogy jelenleg az eszperantót oktatók jelentős rész nem nyelvtanár.

A tanítás a tudomány, a gyakorlat, az intuíció és a művészet keveréke. Néhány elv és rengeteg részlet kezeléséből áll. Nemcsak értelmi képességek, hanem velünk született tehetség és hosszú gyakorlat kell ahhoz, hogy tökéletesen elsajátítsuk a oktatás művészetét. Ha valaki csak kielégítő eredményt akar elérni, jó ha tud néhány alapvető ismeretet és tanácsot a didaktika és a pszichológia területéről.

Azokat a módszereket ismerteti, amelyek az eszperantó oktatásában hatékonyak bizonyultak. (A kiemelések az eredeti szöveg szerint.)

6.4.1 Az eszperantó oktatásában használt módszerek

1. Cseh-módszer

A módszer sikere abban rejlik, hogy Cseh azokat az elveket követte ösztönösen, amelyeket csak később fogalmaztak meg az idegen nyelvek oktatásának módszertanában és az interlingvisztikában.

Először: a hagyományos eljárás szerint a tanár legyen külföldi és az osztály tanulói különböző nemzetiségűek. Ez pszichésen motiválja a tanulókat, hogy csak a tanult nyelven beszéljenek. Ha már az egyik is teljesül a fenti feltételekből, a csak eszperantóul való beszélgetés teljesen természetesnek tűnik.

Másodszor: a tanár teremtsen **pihentető, baráti** hangulatot, mert az eszperantó tanfolyamok a kedvtelés fajtáihoz tartoznak. Ha a tanulás unalmas, az emberek hamar kifáradnak és elmenekülnek. Ezért a Cseh-tanárok szeretik az óráikat beszélgetésnek nevezni és elhatárolódnak a szokásos tanórai jellemzőktől. A hangulat fontos didaktikai-pszichológiai jellege abban rejlik, hogy mindent, aminek érzékeléséhez **emóció** járul, sokkal jobban megjegyezzük, még gyakran tudattalanul is. A tanulóknak ez azt a benyomást kelti, hogy **tanulnak ...tanulás nélkül**.

Harmadszor: az egész tanfolyam úgy van felépítve, mint egy hosszú társalgás, ezért a tanár már az első leckétől kezdve eszperantóul **beszélteti** a tanulókat, hozzászoktatva a tanulókat, hogy **gondolkodjanak** eszperantóul (ne fordítsanak vagy tolmácsoljanak), ami nagyon hasznos és fontos dolog. Az a tény, hogy már kezdetben tudnak a tanult nyelven beszélni (igazából az első szakaszban csak utánozva és nehézkesen, de ezt a tanulók nem érzékelik), a tanulóknak **önbizalmat** ad és **ösztönzést** a tanulás folytatására.

Negyedszer: Cseh a tanulóktól azt kérte, hogy **kórusban válaszoljanak**. Ennek további előnyei vannak:

a) a csoport elfedi a egyént, akinek esetleges hibás beszéde nem vehető azonnal észre; ez a **hibától való félelmet megszünteti**, amely félelem bármely nyelv tanulásában nagyon gátol;

b) minden órán **minden** tanuló **sokat beszél**, ami nem lehetséges a másként felépített nyelvórákon; a kollektív "beszéd" lehetővé teszi, hogy egy csoportban akár **félszáz** tanuló is legyen, ami egyáltalán nem képzelhető el a "kórus nélküli" válaszolásnál.

Ötödször: az oktatás **csak eszperantóul** történik, aminek didaktikai hatása (állandóan gyakorolják a nyelvet) és pszichikai hatása is van (a tanuló látja, hogy sikeres a tanulásban, hiszen érti a és használja a tanult nyelvet).

Hatodszor: Cseh **nem használt tankönyvet**, mert meg akarta előzni, hogy

- a) valaki előre tanuljon;
- b) hiányozzon az óráról (ha lehet a következő tudás adagot a könyvből is megszerezni).

Hetedszer: **házi feladatok tetszés szerint** és azok legyenek kérdések (hogy ne hasonlítson a szokásos iskolai feladatokra).

A szerző rámutat a Cseh-módszer korlátaira.

Először: a módszer a **tanfolyamvezetőtől speciális képességeket** követel, (legyen jó pszichológus, tudjon rögtönözni, legyen megfelelő humorérzéke, legyen képes bonyolult dolgokat egyszerű szavakkal megmagyarázni, legyen színészi és rendezői tehetsége, ügyesen találjon ki hasznos és szórakoztató gyakorlatokat, stb.).

Másodszor: a gyakorlat azt mutatja, hogy a módszer csak az alapfokú tanfolyamoknál alkalmazható, [..]

Harmadszor: az eszperantó állandó használata [..] furcsának tűnik az egynyelvű csoportban és az ugyanazt a nyelvet beszélő tanár esetében [...]

A szerző ellenvetésének első pontjával azért nem lehet teljesen egyetérteni, mert a tanulók ezt a felkészültséget nem várják el. A tananyag elrendezéséből adódó lendület sok akadályt legyőz. Ugyanez vonatkozik a harmadik ellenvetésre. A második ellenvetéssel teljesen egyet lehet érteni.

2. Lozanov elvei

A bolgár G. Lozanov eredetileg pszichoterapeuta volt. Orvosi gyakorlatában észrevette, hogy az embernek rejtett lehetőségei vannak a nem tudatos szférában. Így született meg a szuggesztopédia (eredetileg bármilyen tanítás általános pedagógiai és pszichoterapeutikai alapjaként). Alaposan kipróbálták és különlegesen sikeresnek mutatkozott a nyelvtanításban.

Mert az intenzív módszer több elemét hasznosan lehet alkalmazni a szokásos tanfolyamoknál is, az alábbiakban kissé részletesebben ismertetem a módszert úgy, ahogy Oroszországban *Kitajgorodszkaja és társai* gyakorolják. Stratégiai célját így lehet szavakba önteni: **a csoportban rejlő lehetőségek aktivizálása az oktató és az oktatott személyiségének mozgósításával**. Hogy ezt elérjük, az alábbiak **optimális kihasználása** szükséges:

- az **idő**;
- a kezdő és a haladó tanfolyam összesen 120.. 150 óras legyen;

- az **emberi szervezet tartalék lehetőségei** (nem tudatos bevésés a memóriába, pszichológiai "trükkök" a munkaképesség és a tanulási kedv növelésére);
- pszichológiai környezet.

A tanulási tevékenység fő formája a **személyes kapcsolat elve** szerint a "tanár-tanuló:", "tanuló-másik tanuló(k)" közötti **élő és intenzív kommunikáció**. (Az idegen nyelv oktatása az alábbi százalékos megoszlást mutatja: 45% - hallás, 30% - beszéd, 16% olvasás, 9% - írás). A kommunikációt **irányítani** kell: kezdetben nagyon szigorú keretek között, amit a későbbiekben elhagyhatunk.

Az együttes cselekvés elve alapján aktív kommunikáció két-, három-, négyszemélyes csoportokban (vagy a csoport fele), stb.

A személyiségi-szereplői elvet figyelembe véve bőségesen alkalmazzák a szereplői tevékenységet, ami tartalmaz egyrészt "kereteket" (például szituációt), másrészt személyes alkotói megnyilatkozást (például: milyen megoldást talál bizonyos tanuló egy bizonyos szituációban és milyen szavakkal fejezi ki azt). Ezenkívül minden csoporttag álnevet és elképzelt életrajzot kap. Az ilyen "rejtőzködés" segít a szorongás leküzdésében (amit a hibától és a nevetségessé válástól való félelem okoz), amely szorongás a nyelvet tanulók körében természetesnek mondható.

A szakaszonkénti-koncentráció elve a tananyag bemutatását két nem egyenlő részletben írja elő:

- a lexikális-nyelvtani kommunikációs mag kialakítása (a teljes elsajátítandó anyag 2/3 részét ismertetik); az összesen 10 alkalomból (mindegyik 12-15 órát jelent) az első háromban bemutatnak 800-900 szót;
- kevés új szó és nyelvtan, de sok szöveg és gyakorlatok. Összességében az alap tanfolyamon megtanítanak kb. 2500-2800 szót. Az új szavak mennyisége minden alkalommal 150-200 szó.

A csoport legalább 10-12 személyes legyen. Kíváncsi a relatív homogenitás az alábbiak szerint:

- a tanulók kezdő nyelvismereti szintje (a túl nagy változatosság frusztrációt okoz a kezdő és a majdnem kezdő tanulóknál);
- a tanulási motiváció erőssége és az együttműködésre való pszichológiai felkészültség; a temperamentum (ugyanabban a csoportban lehetnek nagyon aktív/élénk és kiegyensúlyozott vagy kiegyensúlyozott és passzív emberek, de ne legyenek élénkek és tespedők).

A tanfolyam alatt állandóan figyelni és befolyásolni kell a csoport pszichológiai állapotát mint egészet és a tagokét egyénekenként.

Nem szabad elhanyagolni a környezetet, ahol az oktatás folyik. Ideális esetben tudományos módszerekkel tervezik meg a teret, a világítást és a stressz megszüntetésére szolgáló speciális eszközöket.

A kezdő tanfolyam tankönyvét úgy állították össze, hogy **egy, a leckéken átívelő történetet mesél el** (kiemelés tőlem - B.I. v.ö.: BUJDOSÓ 2003): egy külföldi turistacsoport látogatása Oroszországba (a tanulók ismert tényanyag alapján tanulmányozhatják a nyelvet); a haladók "a tanult nyelv országában utaznak". A tankönyv fő összetevője a sokszereplős párbeszéd (baloldalon - idegen nyelven, jobbra - szószerinti fordítás). Fontos szerepet játszanak az énekek (kiejtés gyakorlása, stressz-oldás). További összetevő az olvasmány (minden leckében 2-3, az ötödik lecke után 3-4, a terjedelem az első 3 lecke féloldali szövegétől a 2-3 oldalnyi szöveg). A szövegek nem ismétlik meg a párbeszéd tartalmát, és feltétlenül érdekesnek kell lenniük. Minden

leckénél vannak lexikális-nyelvtani megjegyzések. A további oktatási segédletek tartalmaznak hanganyagokat (a kezdőknél a leckék párbeszédei tanuló módban - kicsit kevésbe gyorsan, mint a valóságban és gondos kiejtéssel - és az anyanyelvi beszélők természetes és fesztelen módján; énekek és háttérzene, amelyet a tanfolyami hallgatók felfrissítésére használnak), képtárat (amiket leggyakrabban az oktatott személy számára fontos konkrét szöveggel együtt mutatnak: "Íme a mi csoporttagunk menyasszonyának a fényképe. Próbáljunk meg mindent megtudni róla.").

Fontos része a módszernek az az elv, hogy "a hallási percepció előzze meg a látást" (az első három lecke csak szóbeli, írásos szöveg nélkül, a nyelvtani elemek kezdetben a használt mondatok összetevőiként fordulnak elő, és csak az 5. lecke után kezdik írásban is tárgyalni).

Az új anyag bevezetése mindig rítussal - szuggerálva történik (mindig a 4-órás lecke utolsó két órájában. mind a négy szakasza előtt a tanár ugyanazt a szuggesziót adja; a tanár mindig egy speciális rítus szerint viselkedik; a zene mindig a végén csendül fel).

Az első bemutatás vagy megfejtés (*decifrado*) magyarázza meg a szituációt (a történetek helyét, a cselekvéseket, az eseményeket, a szereplőket; az első szakaszban ezeket a gesztusok, mimika az anyanyelvi tolmácsolás kíséri; a továbbiakban – csak szavak).

A második bemutatás alatt a tanár reprodukálja az egész lecke szövegét (mondatonként) az anyanyelvre való tolmácsolással. A csoporttagok a szuggesziót idegen nyelven kapják: "Nézd, figyelj, ismételd! Ismételd utánam, az én gesztusaimmal, mimikámmal és hanghordozásommal!" A tanár szerepet játszik minden párbeszédben résztvevővel ;és az osztályt arra ösztönzi, hogy ugyanazt csinálja kórusban. Az anyagot megismétlik különböző érzelmi töltéssel, más ritmussal és sebességgel, részben rímbe szedve, énekelve, ritmusos ütögetés kíséretével. A memóriába történő bevésoedés nagy része (60-80%) épp ekkor történik, mert az elsajátítás nem a hallgatással, hanem az utánzással kezdődik.

A harmadik bemutatás alatt a nyelvi anyagot más sorrendben mutatják be a hallgatóknak: kezdetben a hallgatók anyanyelvén majd az idegen nyelven. A szöveget speciális hanghordozással olvassák ("ringató"). Rövid szünet után (nem több mint 2 másodperc) a hallgatóknak hangtalanul meg kell ismételni. Ebben a szakaszban (és csak ebben) szét lehet osztani a szöveget, de a szeánsz után azonnal elveszik.

A negyedik bemutatás zenei szeánsz (10 perc). Előtte a feloldódást szuggerálják és a zene és a szöveg figyelését. Természetes módon olvassák fel a párbeszédeket (túlzott hangsúlyozás vagy affektálás nélkül), tolmácsolás nélkül.

A lozanovi szuggesztopédiai elmélet eszperantó változatának megtestesülése - Horváth József "Kalóz módszere" (*Pirata kurso*), amit később Rados Péter módosított - hihetetlen eredményeket adott a megtanult szavak mennyisége (néhány ezer szó egy hét alatt) és a tanfolyam alatti beszéd elkezdése vonatkozásában. (Sajnos nem tudjuk, hogy vannak-e adatok a megszerzett tudás megőrzésének időtartamára. De általában amit gyorsan tanulnak meg, azt gyorsan el is felejtik, ha nincs felfrissítve állandó gyakorlással. Ezért azt javasolják, hogy az intenzív/Lozanov módszerű tanfolyam elvégzése után azonnal kezdjenek gyakorolni a nyelv anyanyelvi beszélőinek országában.). Hogy ezt a módszert használhassuk, hivatásos pszichológusra van szükség (aki a tanfolyam előtt elkészíti minden

tanuló pszichológiai portréját annak írásos anyaga alapján, a tanfolyam alatt felügyeli és befolyásolja a tanulók pszichológiai állapotát, előrejelzi és csillapítja a bekövetkező krízist, ami a túlzott megterhelés miatt fordul elő), zenészt, teljes elszigetelődést valamilyen magányos helyen egy teljes hétig (a későbbi változatokban hétvégeken) és még sok más szükséges dolgot.

A fent említett szuperintenzív (kalóz) módszernek magam is közreműködője voltam. A módszer alkalmazása rendkívül eredményes volt. Személyesen győződhettem meg arról, hogy a negyedik napon folyékonyan beszélgettek velem hárman egy csoportban egy órán keresztül. Ezek egyike egy szakmunkásképzőben tanuló lány volt, aki csak általános iskolában tanult nyelvet (orosz), de azt már elfelejtette. Mesélt a munkájáról, külföldi utazásáról. A másik, objektívabb bizonyosságot a fakultatív vizsga eredménye adta. Az állami nyelvvizsgák követelményrendszere szerint sikeresnek tekinthető szóbeli vizsgát tett a tanulók egy része.

3. Kísérletező-alkotó módszer

A kísérletező-alkotó módszer, amelyet a holland W. Knibbelet kezdeményezett és amelyet eszperantóra Oe. Hoeckstra adaptált, az alábbi elvekre épül:

A nyelvtanítás a nyelvhasználat megkezdése és kiigazítása. A tanár legyen iránymutató, ne adjon a tanulónak kész formulákat és kimerítő magyarázatokat, hanem provokálja ki és segítse a tanuló kísérletezését és a megoldások kitalálását. A tanár szűnjön meg tanár lenni, hogy a tanuló, végre, kezdhesen tanulni.

A tananyag legyen rendezetlenül bemutatva, hogy a tanuló maga találja meg a szabályosságot, aminek benne kellene lenni a látszólagos rendetlenség ellenére is. "A tanulók kérdései hasznosabbak, mint a tanár válaszai".

A leckék eleve elhatározott rendezetlensége (a szigorúan meghatározott terv hiánya és kezdeti céltól való eltérés lehetősége egy előre semmiképpen nem tervezhető irányba) ösztönzőleg hat a nyelvhasználóra. Így ez a tanfolyam mintegy modellezi az ember természetes kísérletező-alkotó algoritmusát az élet bármely területén, beleértve a nyelvit is.

E tanulmány szerzője (azaz Melnikov - B.I.) részt vett egy bemutató leckén. Akkor a vezető kifüggesztett egy táblázatot a megtanulandó szavakkal és nyelvtani elemekkel (amelyeket a szavaktól egy másik szín különböztetett meg), üdvözölte a tanulókat és elhallgatott, várva az oktatottak valamilyen reakcióját. Csak akkor "éledt fel", amikor valakinek sikerült egy hibátlan mondatot előállítani a táblázatban szereplő szavakból. A sikeres tanuló dicséretben részesült és bátorítást a további kísérletezésre. A táblán levő szavak ebben a módszerben témák szerint voltak csoportosítva (bemutakozás, foglalkozások, stb.). A módszer legnagyobb hiányossága az, hogy nem lehet tervezni. A leckék szélsőséges szabadossága gyakran túl messze vezetnek a megadott iránytól (és ezért nem tanulják meg, gyakorolják be a szükséges dolgokat). Azonkívül, nem minden tanuló fogadja el ezt a fajta oktatási módszert.

4. Zágrábi módszer

Fő elvei:

Minimalizálni a megtanulandó szókincset és nyelvtani elemeket a beszélt eszperantó kísérletileg kapott adataival összhangban. Megállapították, hogy a beszélt nyelv megértéséhez elegendő 500 morféma ismerete. A tanulás második fázisában további 400-500 morfémát tanítanak meg, ami lefedi a vizsgált szöveg 99%-át.

- Időben intenzívvé kell tenni a tanfolyamot. Vagy napi 1-2 óra két héten át, vagy 3

napig 5-5 óra tanulás.

- Lehetővé kell tenni a tanulónak a tanult anyag önálló megemésztését tanár jelenlétében és annak gondos vezetésével, konzultálásával.
- A lehető legtöbbet beszéltetni a tanulókat. E célból tanulópárok párbeszédét kell kezdeményezni.

A módszer legjobb vonása az, hogy érzékelhető eredményt ad nagyon rövid idő alatt. Ez főként a megtanulandó minimumnak köszönhető és a kísérő anyagoknak: hanganyagok, képregény, egyszerűsített nyelvezetű regény.

Ezenkívül, a többi nyelv módszertanában megszokott módon, a szerzők elkészítették a tanári kézikönyvet és a tanulói füzetet. Nem hanyagolták el az "országismereti" aspektust sem, a kezdő tanfolyam utáni gyakorlatok az eszperantó mozgalom létező jelenségeire kérdeznék rá.

Természetesen létezik még sokféle módszer, amelyet az eszperantó oktatásához igazítottak. De a fent említettek a legkevésbé hétköznapiak. Az első három módszert, valamint a Zágrábi-módszert Melnikov az alábbiakkal jellemzi:

A módszer alapos ismerőjének jelenléte szükséges. E nélkül nem lehet sikeres a módszer elméleti tanulmányozása.

Speciális tanulást segítő eszközök és az oktató tanárok különleges felkészültsége.

Szükség van segítőkre (Kalóz módszer) és speciális körülményekre. Mindhárom módszer alkalmatlannak bizonyulhat bizonyos fajta tanulók számára.

A Zágrábi-módszer könnyebben kivitelezhető, de a megtanulható anyag terjedelemben elmarad a többitől.

A bemutatott módszerek érdekesek és hatékonyak, de alkalmazójától elég magas színvonalú pedagógiai készséget követel. Mit tegyen hát az az egyszerű eszperantista, aki nincs felkészítve oktatásméletileg és -gyakorlatilag, de aki szeretné a "mmagot elvetni"? Véleményem szerint a legjobb a vegyes módszer használata. A saját ízlés, képesség és lehetőség szerint, és a tanulók lehetőségeinek, igényeinek a feltétlen tisztelete.

Az eszperantó oktatási eszközök közül a modern oktatási eszközökről az alábbiakat írja:

Az igénytelen "magvető" számára gyakran fontosabb a módszer megválasztásánál egy jó tankönyv kiválasztása, amely már automatikusan valamelyik módszerhez illik. [...]

Minden dicséretet és elismerést megérdemel a nagysikerű Mazi videó-tanfolyam.

Ez az angol eredeti eszperantó adaptációja. A másik bolygóról való lény története mulatságos, emberszerető és humoros; a cselekvési hely absztrakt és nem köthető egy országhoz; az eszperantó nyelvtant nagyon jól mutatja be. Az eszperantó változat megérdemelten fogyott el rekord mennyiségben. A tévére átvitt változatát a lengyel televízió is bemutatta. Ezért ez a tananyag feltétlenül ajánlható kezdő tanfolyamként bárminek, a gyermekkortól az idős korig. Ez nem jelenti azt, hogy nincs jogunk valami mást is használni a tanfolyamon, vagy hogy mindent fel kell használni a tanfolyamon ebből az anyagból.

A *Mazival* való oktatási tapasztalataim azt mutatják, hogy az első hat lecke nagyon jól használható, a második hat lecke pedig egyáltalán nem. Az alábbi következő véleményével teljesen egyetértek, egy MANYE Kongresszus egyik szekciójában ebben a szellemben hangzott el előadásom (BUJDOSÓ, 2003): *Nem mese az, gyermek! (Történetekbe ágyazott tananyagok az eszperantó oktatásánál)*

Ha általánosságban beszélünk a tananyagokról, egy modern tanfolyami anyag legyen összefüggő történet, ami a figyelmet megtartja. A szereplőkkel találkozunk minden leckében, akik a mi személyes barátainkká válnak. A szöveg legyen olyan, amit szeretnénk elolvasni, bármilyen nyelven is íródott. A tanfolyami anyag ne csak szöveg legyen, hanem

hang és videó anyagot is tartalmazzon.. Fontos még, hogy legyen tanári kézikönyv, a tanulóknak pedig munkafüzet is. Ezek az igények a Maziban ki lettek elégítve. Ugyanez igaz a nemrégiben megjelent tanfolyami anyagra is: *Esperanto - pasporto al la tuta mondo*.

Az eszperantó oktatásának pszichológiai-módszertani aspektusairól egy mini kurzus tart.

6.4.2 Az eszperantó oktatásának pszichológiai-didaktikai szempontjai

1. Állandóan emlékezzünk arra, hogy az eszperantó majdnem mindig mellékes elfoglaltság. Következésképpen az emberek saját szabad idejükben tanulják, anélkül, hogy valamilyen számottevő eredményt várnának előmenetelükben, vagy üzleti területen. Ezért, ha a tanulás túl nehéznek mutatkozik, a tanulók minden további nélkül keresnek valamilyen más elfoglaltságot.
2. A tanulásnál a memóriába való rögzítésnek két fontos tényezője van: a tudatos és a nem tudatos. Ez utóbbinak nagyobb a terjedelme és jobban ellenáll a felejtésnek. Ezért a leckékben legyenek olyan részek, amelyeket azzal a szándékkal hoztak létre, hogy a tanulók a tanulandó anyagot észrevétlenül sajátítsák el. A tanár sohasem magyarázza meg a tanulóknak a gyakorlatok igazi (didaktikai) célját. Higgyék azt, hogy egyszerű pihenésről, versenyről, szünetről van szó. Az észrevétlen tanulást jól elősegítik a különböző játékok, rejtvények, pantomimok. Ugyanakkor az indirekt tanulás minden megérdemelt dicsérete mellett sem mondhatjuk azt, hogy a tudatos tanulás fölösleges! Szükséges az indokolt megosztásuk és együttes használatuk.
3. Jobbak az eredmények, ha a tanulók egymást támogató közösséget alkotnak.

Az első három megállapítás konklúziója. Lehetőleg leckétlenítsük el a leckéket: a tanulók azt érezzék, mint a főként szórakozónak, nem pedig tanulónak. Ugyanakkor minden egyes szórakoztató dolgot gondosan válogassunk meg úgy, hogy azok a konkrét lecke lexikai, nyelvtani célját szolgálják. Vegyük figyelembe, hogy a szórakozás nem cél, hanem eszköz.

A tanulás formalitásainak megszüntetésében fontos szerepe van a környezetnek, amelyben az oktatás történik. Kerüljük el a nagy helyiségeket, ha csak néhány tanuló van a tanfolyamon, válasszunk inkább olyan osztálytermeket, amelyek nem hasonlítanak a hagyományosokra.. Ne legyenek asztalok és székek, hanem kényelmes fotelok; a tanulók üljenek félkörben, hogy mindenki lásson mindenkit; alakítsunk csoportokat 2-4 személyből; jót tesz, ha van virág és egyéb kellemes dolog; szünetekben legyen zene, eszperantó dalok, esetleg valami ennivaló, innivaló és még egyéb kellemes dolgok.

Legyen célunk a tanulók összebarátkoztatása. Az eszperantó órákat asszociálják a kellemes időtöltéssel, pihenéssel és a barátságok kötésével. Nyilvánvaló, hogy sohasem bántathatjuk meg a tanulót, nem hozhatjuk kellemetlen helyzetbe.

Az ember hiú teremtmény. Szervezzük úgy a leckéket, hogy minden tanuló valamikor főszereplő legyen.

4. Hogy valami szilárdan bevésődjön, nagyon hasznos akármilyen asszociáció: a) nyelvi, például *kapo/kapuĉo* - a szótövek nem véletlenül hasonlítanak, hívjuk fel erre a figyelmet, b) két nyelv közötti, például az angol *part* és az eszperantó *parto*; c) mozgás (gesztusok, mimika, ami elkísér egy szót vagy kifejezést, például a Mazi anyagában a jellegzetes gesztus, amikor azt mondja: *mi ne scias* [nem tudom]; érzékszervek, pl. az érintés, a szaglás bevonása; e) melódiák; f) rímek és ritmusok [...]

Konklúzió: Ha bármit tudunk szolgáltatni az emberi érzékszervek számára, tegyük meg.

Magyarázzuk el a savanyút a citromlével, az édeset a csokoládéval; érintsünk meg minden megérinthetőt; szagoljunk meg minden megszagolhatót... Találjunk ki gesztusokat, például: tegnap - ma - holnap: a hüvelykujj a mutatóujj és a középső ujj bizonyos irányba mozgatásával és rendszeresen használjuk is, ha valamelyik tanuló elfelejtette valamelyik szót. Találjunk ki énekecskéket a tanulmányozott anyagra és erre a tanulókat is buzdítsuk. Rögtönözzünk, rímeltessünk és tegyünk ritmusossá minden erre alkalmas dolgot, még ha a produkció zagyvának is tűnik; de mégis segíti a szavak megjegyzését. Kitalálhatunk magyarul hasonlóan hangzó szavakat, ne legyenek fenntartásaink.

Egy példa erre a *kamufle* rejtve szó hasonlósága a magyar *kamu* szóval, amivel egy tanfolyamon nagy sikert arattam.

5. Amit az ember érzelmi kísérettel tanul meg, az könnyebben és jobban rögzül.

Konklúzió: tervezzük a leckéket úgy, hogy bőven legyen benne humoros rész, rejtvény, mikro-sokk (amikor az emberek azt hiszik, hogy valami bekövetkezik, de helyette más jön), stb. Ezek általában kellemes emóciókat váltanak ki, amelyen nagyon hasznosak a tanulásban. A negatív érzések is segítik a tanultak rögzítését, de ezek alkalmazása túl kockázatos.

6. Az ember hamar elfárad. Odafigyelése csak meghatározott ideig marad meg a élnkség állapotában. Szükség van arra, hogy rendszeresen felélnéki.

Konklúzió: A lecke alatt állandóan váltogassuk az elfoglaltság/gyakorlat típusát: komoly/vidám, mozgásos / ülő, hallgatás / olvasás, stb. Semmilyen gyakorlat ne tartson tovább 10 percnél (inkább legyen csak 5 perc). Ha azt látjuk, hogy a tanulók fáradnak, térjünk át valamilyen mulatságos élnk gyakorlatra, hogy felélesszük őket. A legfontosabb és legnehezebb feladatokat tegyük a lecke elejére, amikor még nem fáradtak.

7. Nem lehet az embert beszélni tanítani olvasással, írni tanítani beszéddel. Ugyanakkor nem lehet minden egyszerre és azonos mértékben megtanítani.

Konklúzió: Már a kezdetben építsük fel saját magunk számára a tanulóktól elvárt készségek hierarchiáját. Csak passzívan akarnak olvasni és a nyomtatott szöveget megérteni, vagy szöveget is akarnak írni. Csak eszperantó rádió programot akarnak hallgatni, vagy beszélni is szeretnének. Ezután úgy osszuk be az időt, hogy mindegyik készség kapjon arányos rész a gyakorlásból.

Emlékezzünk arra, hogy a fordítás vagy tolmácsolás teljesen más tevékenység, saját törvényszerűségekkel és buktatókkal. Ezért az első szakaszban ne igyekezzünk, hogy a fordítás csiszolt legyen, csak az a fontos, hogy megértsék a lényeget. Ne fordíttassunk túl sokat, mert ezzel csak a fordítás művészetét tudjuk tanítani, de a többi szükséges nyelvi készséget már nem! És végül, habár gyakorlatilag nem lehet idegen nyelvet fordítás nélkül oktatni, léteznek olyan gyakorlatok, amelyekkel hozzászoktathatjuk a tanulókat már a kezdetektől, hogy a tanult nyelven gondolkozzanak.

8. A nyelvtanulás különbözik a többi tantárgytól Itt nem elég valamit csak megérteni. Egy szót vagy egy nyelvi szerkezetet csak ismétléssel vehetünk birtokunkba, a megfelelő izmokat százszor megdolgoztatva.

Konklúzió: gondoskodjunk a tanult anyag ismétléséről. Hogyan kerülhetjük el azt, hogy az

ismétlés unalmas legyen? Emlékeztessük magunkat arra, hogy a hallgatók tanulnak és nem mi! A tanár lehetőleg keveset beszéljen, a tanulók sokat. Legyen gyakori a kórusban való válaszolás, a tanulók dolgozzanak kis csoportokban. Alkalmazzuk a kórusban való választ és ne csak a tanár-tanuló párbeszédet, hanem: a) osztály kórusban - egy tanuló; b) osztály, egyenként - egy tanulóval; c) egyik tanuló a másikkal; d) sorban: tanár - első tanuló - második tanuló... Így minden tanulót a lehető legtöbbet beszéltetjük és a tanulókat összebarátkoztatjuk.

9. Minden tanfolyam sikere azon múlik, milyen tankönyvet választ az oktató. De lehetetlen tökéletes tankönyvet írni pont a te számodra, a te konkrét tanfolyamodra és a konkrét tanulási periódusra.

Konklúzió: feltétlenül módosítani kell az oktatási anyagot a saját igények szerint. Szöveget, gyakorlatot kell hozzáadni, eltávolítani, sorrendet módosítani. Bátran használjuk azokat a találó feladatokat, játékokat, ideákat, amelyeket egy másik nyelv tankönyvében láttunk.

10. Aki eszperantistákat akar nevelni és nemcsak eszperantóul beszélőket, az ismertesse az eszperantóhoz kötődő civilizációs ismereteket, az eszperantó kultúrát, életszemléletet, sztereotípiákat.

Erre nagyon alkalmas B. Kolker könyve: "*Vojaĝo en Esperanto-lando*" [Utazás Eszperantó-országban].

Konklúzió: már az első leckéktől kezdve legyen szó az eszperantó kultúráról (helyi klubok, kongresszusok, írók).

11. Idegen nyelvnél fontos a **leckék időbeli elosztása**. [...]

12. Habár az eszperantó oktatás alkotó jellegű kell legyen, sok rögtönzéssel, ugyanakkor mégis szükséges a gondos előkészítés.

Konklúzió: készítsünk vázlatos tervet az egész tanfolyam tartamára (milyen nyelvtani és lexikai anyagot akarunk megtanítani és hány leckében; ezt a tanfolyamra kiválasztott könyv alapján tehetjük meg. Készítsünk részletes tervet a következő órára. Ebben a részletes tervben szerepeljen: 1) lexikai és nyelvtani anyagok: mely szavakat, mondszerkezeteket, nyelvtani elemeket akarjuk bemutatni, gyakoroltatni; 2) a tanulást segítő eszközök: játékok, képek, rajzok; 3) a lecke egyes részeinek sorrendje; 4) házi feladat.

Mindig legyen a már tanított szavakról és nyelvtani elemekről lista. Legyen részletes terv a tartalék elemekről. A fel nem használt elemek a következő alkalommal használhatók fel. A lecke végén a tanított anyag vázlatát oda lehet adni a tanulóknak. Ha a csoport nem képes olyan gyorsan megemészteni a tananyagot, nekünk kell engedni. Hiszen senki sem sűrget bennünket. Inkább haladjunk lassan, de szilárd eredményekkel.

13. Van néhány nagyon régi didaktikai alapelv, amelyek azóta sem veszítették el érvényességüket:

- haladjunk az ismerttől az ismeretlen felé;
- az egyszerűtől a bonyolult felé;
- a konkrétól az elvont felé;
- a gyakoritól és a szokásostól a ritka és a szokatlan felé;
- haladjunk lépésenként, ne ugrásokkal

14. Az idő igazolta a tanfolyam vezetés alábbi eljárását (amit a Cseh-módszer nagyon támogatott): megértetni a tanulókkal, hogy mit jelent ez vagy az a szó, nyelvtani elem (a szituáció, rajz, tárgy, pantomim segítségével); példán bemutatni (a tanár beszél a tanulók figyelnek); beszéltetni a tanulókat és figyelni (ha szükséges, a hibákat korrigálni); írni a szövszerkezeteket, mondatokat (a tanulók olvassanak); javasolni a jelenlevőknek, hogy írjanak.

A javasolt séma a szokásos sorrendet követi (például kezdetben megértetni és beszélni, csak később kérni, hogy a tanulók beszéljenek, és ne fordítva), de ez nem szentírás. Elvileg ki lehet hagyni a séma bármelyik elemét vagy bizonyos esetekben meg lehet változtatni a sorrendet.

15. Kikérdezés, ellenőrzés

Semmilyen tanfolyam nem lehet meg kikérdezés, ellenőrzés nélkül. De nem mindig figyelnek az alábbi részletekre: 1) a kérdéseket ne csak a tanár, hanem a tanuló is feltehesse (ha lehet, ez a tanár mintaadó kérdése után történjen; minden tanuló másfelét kérdezzen); 2) először hangozzon el a kérdés és csak utána válasszuk ki a válaszadót; 3) valamely szabály, szó ismeretének megszilárdítására először használjuk a *cu* [vajon] kérdőszót, de azután feltétlenül menjünk át a tabella szavak többi elemére is; kezdjük a kérdezést a legtöbbet tudó tanulónál, hogy a többiek a korrekt válaszadásból további mintát kapjanak.

16. A gyakorlás irányítása

Mielőtt még alkotó jellegű feladatokat adnánk, szolgáltatnunk kell az esetleg szükséges nyelvi anyagot: a megfelelő szavakat és a szükséges nyelvtant.

Sohase magyarázzuk bármely játék valódi (didaktikai) célját. Gondoljunk mindig arra, hogy egyszerű szórakozásról, elmegyakorlatról van szó és nem valamilyen nyelvi gyakorlatról. Ugyanez érvényes az áhvevekkel, a leckék rítusával vagy bármilyen pedagógiai "ravaszággal" kapcsolatban.

Ne legyünk mindig szigorú és közvetlen vezető, de mindig ellenőrizzünk.

Akkor fejezzünk be minden gyakorlatot, amikor még a tanulók tovább tudnák folytatni. Talán a tanulók elégedetlenek lesznek, de ez előhívhat tervbe vett történeteket, és így teljesül egy további gyakorlás anélkül, hogy a hallgatók ennek tudatában lennének.

17. Ha a táblát használjuk, figyeljünk az alábbiakra:

- csak az aktuális magyarázat legyen rajta, a többit töröljük le;
- a felírás legyen jól látható;
- az esetleges hibát azonnal javítsuk ki;
- írás közben ne hallgassunk, hanem magyarázzuk el a dolgot.

18. Hibák

A hibák javítása nagyon fontos. Különböző elképzelések vannak ezzel kapcsolatban. Egyes pedagógusok szerint nem kell figyelni azokra a hibákra, amelyek nem változtatják meg az értelmet. Mások hajlamosak megjegyezni minden tévedést. Válasszunk a saját meggyőződésünk szerint. De sohasem tegyünk szemrehányást vagy sértő kijelentést, sohasem mutassunk türelmetlenséget. Udvariasan, lehetőleg tréfásan mutassunk rá a hibára (például: "Hurrá!. Most megmutathatom, hogy én milyen okos vagyok. A helyett, hogy ..., azt kell mondani, hogy ..." vagy: "Hála az égnek, nem én vagyok az egyetlen, aki ezt mindig eltéveszti. " vagy: "Ön is az én csapatomhoz tartozik. Annak idején én is gyakran

elkövettem ezt a hibát". Alapíthatunk egy klubot is azokból, akik rendre elhagyják a tárgyesetet stb.).

Akkor javítsunk, ha a tanuló befejezte a válaszát, ne előbb. Gyakran célszerűbb, ha javítás helyett megkérjük a felelőt, hogy ismétlje meg a mondatot. Gesztussal figyelmeztessük a hibás hely előtt, hogy most jól figyeljen. Gyakran a felelő maga is sejtí vagy észreveszi a hibáját. Számára sokkal hasznosabb, ha saját maga javíthatja ki a hibát, mintha a tanár szájából hallaná a helyes választ. Amit nehezen, de önállóan magunk találunk meg, arra jobban emlékezünk, mint a másoktól hallott dologra. Esetleg a csoporttársat is megkérhetjük, hogy javítsa ki a hibás feleletet. Nagyon ritkán mondjuk azt, hogy "nem", mert az elbátortalanítja a tanulókat.

Írást ellenőrizve, ne húzzuk alá a hibát, mert akkor a tanuló a hibás alakot jegyzi majd meg, hanem írjuk le a helyes alakot.

Felesleges a tanulók számára hibalistát készíteni.

A módszertan kutatói szerint a hibák 30-40%-az anyanyelv és a tanult nyelv közötti interferenciából valamint a tanult nyelvben előálló interferenciából jön létre (pl. *sen-to-sen-do-sen-so-sen-co* [érzés-küldés-érzékszerv-értelem]).

Az interferenciák elkerülésére: 1) az ilyen szavakat egymástól elkülönítve vezessük be más-más szövegek környezetben; 2) az interferáló szó megjelenésekor mutatunk rá arra, hogy mi a különbség az új és a már megtanult szó között.

19. A csoport összetétele

A 10-12 főből álló csoportban az emberek el tudnak vegyülni és ugyanakkor szereplési lehetőségük is van. Az egyéni tanulásnál Lomb Kató szerint legjobb a háromfős csoport. Ilyenkor mindenki jelen van, de lehetőség van rövid és észrevétlen pihenésre, amíg a többiek szerepelnek, továbbá létrejön egy kicsiny, stimuláló versengés

A csoporttagok minőségét az életkor, temperamentum, értelmesség szerint vizsgálhatjuk. Legjobb, ha a csoport e kritériumok alapján heterogén bizonyos fokig.

20. Otthoni feladatok.

[...] A fő cél, hogy a házi feladatok tudatosan megszilárdítsák az órán kapott ismereteket. A feladat tárgya az legyen, hogy, mutasson be a tanuló ne valamilyen művetet (például: tegye át az igeidőt múlt időből jövő időbe), hanem valamilyen cselekvést mutasson be (például: mesélje el, hogyan kellene folytatni a történetet).

Ezek a tanácsok a tanfolyam előkészítésében kívántak segíteni. Egy konkrét tanfolyam lebonyolításához más ismeretek is szükségesek.

6.4.3 Egy tanfolyam menedzselése

A tanfolyam kezdetekor

1. Semmilyen nyelvet sem lehet megtanítani - csak megtanulni! A legtöbb a tanulón múlik, nem a tanáron.

2. A nyelv elsajátításához nemcsak a megértés szükséges, hanem az artikulációs apparátus sokszori mozgatása. Ezért hát ismétljen meg mindent, amit a tanár ismételni javasol. Ha ön egyedül van és olvas valamit a tanult nyelven, olvassa hangosan. Gyakoroltatva az artikulációs izmokat, ön létrehoz egy mozgásemlékezetet. Ahogy a zenében a gyakorlott zongoristák ujjai automatikusan leütik a billentyűt, úgy az artikulációs izmok lehetővé teszik a spontán beszédkészséget.

3. Néhány tanári tevékenység és feladat szokatlannak tűnik. De ez csak a látszat.

Mindegyiknek megvan a maga értelme és célja – a nyelv elsajátításának megkönnyítése. Ezért bizzon a tanárban és igyekezzon megtenni azt, amire kéri. Hiszen maga a tanár is részt vesz a látszólag értelmetlen dolgokban.

4. Furcsa lenne, ha a kezdő tanuló azonnal hibátlanul beszélne. Ne szégyelljünk hibát elkövetni. Ez teljesen természetes. [...]

5. Az eszperantó egyáltalán nem könnyű nyelv. Természetesen többszörösen könnyebb, mint bármilyen más, hasonló szerepet betöltő nyelv, de nem könnyű. Csak egyszerű gondolatokat lehet kifejezni nagyon egyszerű nyelvvel.

6. Bármely nyelv elsajátításakor a szókincs elsajátítása a legnehezebb feladat. Az élő eszperantóban egy gyökből átlag tíz szót lehet képezni. A nyelvtudás jó színvonalához kb. 10-12 ezer szó ismerete szükséges, tehát 1000-1200 gyök ismerete. A minimum az 500 gyök, ami elegendő egy nem túlzottan magas színvonalú társalgáshoz. [...]

A tanfolyam alatt

1. A lecke végén közöljük a hallgatókkal, hogy hány szót, nyelvtani elemet ismernek már. Ez megmutatja a relatív gyors haladást és így a további tanulást bátorítja.

2. Tápláljuk a tanulókat állandóan mozgalmi információkkal, nyelvi gyakorlatonként is felfogva. Rendszeresen mutassunk nekik folyóiratokat, könyveket, saját levelezésünket, olvassanak belőle az órán. Így észrevétlenül meggyőzhetjük őket, és az eszperantó mozgalom résztvevői lesznek.

3. Ha az ön városában van külföldi eszperantista, próbálja meghívni a tanfolyami órára és ott vonja be a kérdés-válasz gyakorlatokba és más tevékenységekbe. Ugyanakkor a vendég csak fűszerezze a tanulást, ne tartson előadást vagy szülő programot.

4. Segítsen találni levelező társat. Ez erősíti a tanulási motívumot.

A tanfolyam után

1. Hívjuk fel a figyelmet arra, hogy a tanultak hamar elfelejtődnek, ha nem gyakorolják a nyelvet. Javasoljuk a végzeteknek, hogy folytassák tanulásukat, egyénileg vagy csoportosan, levelezzenek, szervezzenek cserelátogatást külföldi eszperantistákkal, vegyenek részt eszperantó rendezvényeken. Előfordul az is, hogy az egyhónapos expressz tanfolyam után a tanulók többsége elutazik egy 10-napos ifjúsági táborba. Alkalmasak erre a szokásos találkozók: *Internacia Junulara Kongreso* [Nemzetközi Ifjúsági Kongresszus], *Universala Kongreso* [Világkongresszus], ahol esetleg külön tanórákat lehet szervezni a csoportnak.

2. Adjuk meg a további tanuláshoz ajánlott könyvek listáját, az eszperantó lapok előfizetési lehetőségét, az eszperantó klubok és szervezetek címét, a közeli eszperantó rendezvényekről, rádióadásokról információt.

6.4.4 Tanítás alatti oldott hangulat megteremtése

Álnevek használata

Ha a tanuló a való életben fél attól, hogy hibát csinál, hogy nevetségessé válik, álneven nagyon bátor lesz. Így megszűnik a hibától való rettegés, ami komolyan gátolja a nyelvelsajátítást. Az álnevek ne akármilyenek legyenek, hanem valamilyen megtanulandó nyelvtani-lexikai elemet tartalmazzanak. Így a száraz szabályok, a megtanulandó szavak és

az élő emberek között asszociációk keletkeznek, ami segíti a hosszútávú bevésést.

Rítusok használata

Kezdjük a leckéket rítusokkal, például kórusban elmondott jelszavakkal. A szerző az alábbiakat használja: "*Obstine antaŭen, la nepoj nin benos, se ni pacience eltenos!*" [Kitartóan előre, az unokák bennünket áldani fognak, ha türelmesen kitartunk]. Ezt lehet ismételni különböző ritmussal és hangsúllyal, amíg ki nem provokáljuk az élénkséget, sőt nevetést. Ennek a célja az, hogy a tanulókat felkészítsük a tanulásra pszichológiai jóérzéssel és jóleső várakozással a tanulandó anyag iránt.

A Cseh-módszernél bizonyos értelemben ugyanezt teszi a jelszó: "*Forte, kuraĝe kaj elegante!*" [erősen, bátran és elegánsan]"

Az emberi tényező figyelembevétele

A tanfolyam hallgatói szeretik a szabadságot, az alkotást és a játékot.

A gyakorlatoknál adjunk lehetőséget a tanulóknak, hogy saját alkotó képességeiket használják. [...] Mindig találunk ki egy olyan szituációt, ahol a nyelvvel való művelet igazán szükséges. Az alkotás nem könnyű dolog, ezért ajánlatos kezdetben mindent szigorúan meghatározni, és azután csak apránként elhagyni a megkötéseket. Az előkészítő gyakorlatok után szükséges egy kissé fűkezni a tanulókat (pl. ha párbeszédet állítanak össze, adjunk nekik listát a feltétlenül használandó szavakról, nyelvtani elemekről; kérjük meg őket, hogy asszociációjukat egy zene hallgatása közben írják le, korlátozva a leírandó mondatok számát vagy témáját). Ha nem tesszük ezt, a tanulók fantáziája túl messzire visz el attól, amit mi megbeszélni szeretnénk.

A tanulók infantilissá tétele (és mi magunk se féljünk bolondozni). A felnőttek szívesen visszatérnek az édes múltba, ami a való életben már nem ismételhető meg; a tanár gyerekeskedése erre jó példát mutat. Minden felmenti a tanulókat az esetleges hibák elkövetése alól, megfelelő atmoszférát teremt. A tanár játszótárs és nem egy mindentudó felügyelő lesz.

Lecke közben jutalmazzuk a tanulókat szimbolikus vagy mulatságos dolgokkal; például a "*por*" [-ért] előljárót tanulva, megkérdezhetjük, hogy a jó teljesítés után milyen jutalmat kér: "*por la kapo*" [a fej számára], ajándékozzunk olvasnivalót; "*por la buŝo*" [a száj számára], csokoládét; "*por la koro*" [a szív számára], virágot adhatunk. Kitalálhatunk érdemrend sorozatot, amit a tanfolyam alatt osztunk ki. Ezek a csekélységek baráti, oldott hangulatot teremtenek, és az ambíciót táplálják.

Vigyünk színre mindent, amit csak lehet, pantomimes formában is esetleg: szót, szöveget, szituációt. Ez élénkíti a leckét és felszabadítja a tanulók alkotóképességét. [...]

A színrevitelt kombinálhatjuk egyszerű olvasással vagy hallgatással, mintha egy színházi társulat olvasná a bemutatandó darabot. Minden tanuló kapjon egy felolvasandó részt és saját szerepet; a felolvasás alatt a szereplő játssza is el azt, amit a szöveg szuggerál.

A szerző itt részletesen leír különböző pantomim játékokat. Az első csoport, amikor valamilyen zavaró vagy veszélyes helyzet van: bankrablás, beszédes szomszéd. A második csoportban valamilyen cselekvést kell bemutatni és kommentálni.

A minisokk használata

A dolgokat mutassuk be gyakran szokatlan megvilágításban: az ember játsszon bűtört, a halak repüljenek. Ez mini sokkot vált ki, ami által jobban megjegyezzük az előforduló szavakat.

6.4.5 A különböző készségek elsajátítása - általános tanácsok

Ebben a részben az értés, az olvasás, a beszéd és az írás képességének fejlesztéséhez kapunk tanácsokat rövid utalás formájában.

Olvasás

Olvasás előtt

- Sógók elhelyezése a szövegbe: alcímek, képek, sémák, rajzok
- Háttér információk: hol, mikor, milyen körülmények között zajlik a történet
- A szöveg típusát mondjuk meg: interjú, párbeszéd, elbeszélés
- Adjunk rövidített változatot
- Adjunk másik, de rövidített szöveget ugyanarról a témáról
- Változtassuk meg a szöveg sorrendjét és így is mutassuk be a tanulóknak
- Adjuk meg a kulcsszavakat és kifejezéseket, kommentáljuk a nehéz nyelvtani részeket
- Olvassunk fel hasonló szöveget anyanyelvünkön
- A tanulók találják ki: a) miről lesz szó a szövegben a címek, a képek és a kulcsszavak alapján; b) milyen új dolog lesz az elolvasandó szövegben
- Egészítsék ki a be nem fejezet mondatokat a szövegben (vagy azokat, amelyekből szándékosan kihagytunk egy-egy szót).
- A tanulók állítsanak össze saját elbeszélést a tárgyalt szöveg alapján; hasonlítsák össze az eredetivel

Olvasás közben

- A tanulók egészítsenek ki mondatokat
- A szövegben néhány szót cseréljenek ki anyanyelvük szavaira
- Cseréljék ki a mondatok sorrendjét (szándékosan rontsák el a szöveget)
- Tegyenek fel kérdéseket az olvasott szöveggel kapcsolatban
- Egy-egy szó helyett használjanak másikat
- Találjanak szinonimákat
- Beszéljenek az olvasmányrészről

Olvasás után

- Beszéljenek az olvasmányról
- Éljék bele magukat az olvasmányba. Mit csinálnának?
- Történt-e valakinek az életében hasonló dolog?
- Találjanak ki új címet az elbeszélésnek
- A szöveget mutassák be mint drámát, komédiát, operát, operettet, bohóctréfát, pantomimet
- Minden tanuló kapjon szerepet és reprodukálják a szöveget
- Készítsen interjút az egyik tanuló a szerzőt alakító másik tanulóval
- Írják újra a szöveget, hogy az legyen komikus, tragikus, rendőrségi jegyzőkönyv, forgatókönyv, kongresszusi határozat

- Találják meg a szövegben a most tanult nyelvtani elemeket és kommentálják alkalmazását
- Folytassák a szöveget

Beszéd

- Adjuk meg a szituáció jellemzőit: hol, mikor, kik vesznek részt
- Találjuk meg a választ az összekevert párbeszéd párok közül
- Készítsünk párbeszédet a válaszok, a kulcsszavak alapján
- Lépésenkénti feladatok, például egy társaságban a) mutatkozzunk be; b) kérjünk fel táncra; c) mondjunk bókokat
- Interjú, vita, elbeszélés
- Készítsünk listát 10-30 szóval. Mindenki tegyen fel 3 kérdést egy másik tanulónak. Az a válaszban használjon hármat az előre megadott szavak közül.
- Négyes csoportban minden tanuló kap egy titkos mondatot, amit betanul. A párbeszédben igyekezzen elmondani ezt a mondatot, hogy a többiek ne vegyék észre.

Írás

- A tanulók állítsanak össze mondatot megadott szavakból
- Egyesítsenek mondatokat kötőszavakkal
- Egészítsenek ki szöveget, amiből hiányzik egy szó, nyelvtani elem, mondatrész
- Szerkesszenek levelet a barátjuknak, a televíziónak, híres embernek, irodalmárnak, stb.
- Szerkesszenek saját folyóiratot

6.4.6 Szótanulás érdekesen

Ahogy már említettem, a nyelvtanulás nem képzelhető el mechanikus ismétlés nélkül. Az ötlemtelen ismétlés nem túl csábító dolog és nem is túl hatékony. Javaslom az alábbi ismétlési módokat, amelyek szórakoztatóbbak.

1. Humoros képek használata, ahol a lényeg rejtve van
2. Különböző intonációk használata: csodálkozva, csodálva, sajnálattal, ásítva, fenyegetően, fájdalommal, megértetten, hangosan, sűgva, szórakozottan, dadogva, ékesszólóan, magában beszélve, kihívóan, rosszindulatúan, ironikusan, dőlyfősen, kiábrándultan, ünnepelve, gépiesen, fogfájósan, részegen, üldözötten, őregen.
3. Ugyanazt a kérdést ismétlje meg mindenki
4. Ismétlés egy szó hozzáadásával
5. Játék használatával
6. Bűvésztrükk segítségével nyelvtani szerkezet bevéése. ...
7. Furcsa szavak használata már tanult képzőkkel, pl. *il* eszköz: *pensilo* fej, *flarilo* orr, *prenilo* kéz, *plorilo* szem, *irilo* láb, *manğilo* száj
8. Pantomim használata

Új szavak bemutatása

Ennél a résznél is csak felsorolom a szerző által javasolt eljárásokat

- Dalok és rímek használata
- Szórakoztató szituációk létrehozása
- A tanulók szerepeltetése
- Gesztusok és mozgások használata
- A bemutatandó szó leírása keresztretjtényszerűen
- Játékok használata, pl. számok tanulása lottószerűen

6.4.7 Alkotó jellegű feladatok

(az új szavak és a nyelvtan áttanulmányozása után)

Írásbeli feladatok

1. A tanulók 5 perc alatt írjanak száz szavas történetet egy megadott témáról.
2. Modern formában írjanak újra egy híres mesét, lehetőleg a tanfolyamhoz vagy az eszperantó mozgalomhoz kötve. Használják a most tanult szavakat.

Színművek, párbeszéddek, pantomimok

1. Vigye színpadra a most tanult történetet. A "rendező" utasítsa a "színészeket".
2. A tanár olvasson egy történetet. A tanulók kövessék a történetet mozgással illusztrálva. Ez akkor ajánlható, ha az osztályon már a fáradtság jelei mutatkoznak.

Játékok

1. Amerikából jöttem
2. Zörejek magnetofonról. Ki kell találni a zaj forrását, és mondani egy mondatot róla
3. Szófa. Egy nagy papírlapra írjunk fel egy szót. A tanulók két csoportban versengve próbálják meg bővíteni.

6.4.8 Ötletek a témák kidolgozásához

Itt is csak felsorolásszerűen ismertetem a témákat

- Üdvözlések
- Ismerkedés, bemutatkozás, önéletrajz, személyleírás, család
- Ruházat
- Testünk
- Munka és pihenés, foglalkozás, hobbi, hogyan telik el egy napom
- Lakás és szálloda
- Számok
- Kérdőszavak
- Közmondások, kifejezések
- Szótanulás, témakörök
- Szinonimák és körülírások

- Mondatok és szövegek alkotása
- Mindennapi problémás szituációk
- Játékok

6.4.9 Összegzés

A szerző így foglalja össze oktatói elképzeléseit:

Kedves olvasóm, most el kell búcsúznunk. Bocsáss meg, ha hiába vesztegetted az idődet és nem találtál hasznos dolgot a könyvemben. Valószínűleg más elképzelésünk van az oktatásról. De ehhez jogunk van, ugye?

Azoknak, akik a munkámat hasznosnak ítélik, sok sikert kívánok és bejelentem, hogy újabb kiegészítő módszertani anyagot készítek, amely segítségével az eszperantó tanfolyamok vezetése még érdekesebb lesz: *"Instruado – sen turmentado!"* [Oktatás – gyötrés nélkül]. Ebben további példákat fogsz találni: feladatokat, oktatási szódefiníciókat (gyakran humorosakat), vicces képeket (csak kontúrokkal, hogy mindenki maga színezhesse ki) a hozzájuk tartozó kérdésekkel, az alapszókincset a kezdő és haladó tanfolyamok számára.

A szerző nagyon sok hasznos ötletet kapott különböző nemzetiségű szerzők munkáiból. Oroszul: Arutjunov-Csebotarev-Muzrukov művei, angolul A.Maley-A. Duff könyve, eszperantóul: Beck, Eckhard: *Kvininta ludaro*. Mnemo. 1992 és Kuhl, Elisabeth: *Lingvaj ludoj de GEJ*. Germana Esperanto-Junularo, 1982.

6.5 ÖSSZEFOGLALÁS

Az eszperantó módszertanával foglalkozók közül négy személy alkotott jelentősebb munkát. Az első, Rudolf Rakuša, a hagyományos iskolai oktatást tartotta szem előtt. Abban reménykedett, hogy az eszperantó iskolai oktatása általánossá válik, és erre az esetre dolgozta ki tudományosan megalapozott módszerét. Ugyanakkor tisztelte a realitásokat is és ismerteti módszertanát az eszperantó iskolán kívüli oktatásakor.

Szerdahelyi István az ELTE eszperantó szak megalapítója. Érdeklődése középpontjában az állt, hogy hogyan lehet az eszperantót olyan tökéletesen oktatni, hogy az meggyőzze az eszperantón kívülálló szakembereket is. Ezért művében az eszperantó olyan jellegzetességének feltárására is törekedett, amely alapján egy nagyon hatékony oktatási program alakítható ki. Szerdahely hitt a programozott oktatásban, módszertanát ez irányban fejlesztette. Miután műve egyetemi jegyzet, ezért az eszperantó oktatásának olyan eseményeit is bemutatja, amikor igazán nagy előrelépésre lett volna lehetőség, például a Népszövetség előtti előterjesztésnél.

Irena Szanszer a módszertant a nyelvpedagógiában elfogadott elméletekkel összhangban mutatta be. Kiemelten foglalkozik a nyelvtanuló fejlődésének szakaszolásával és ezen szakaszok elérését és meghaladását szolgáló gyakorlatok bemutatásával.

Alekszandr Melnikov a hangsúlyt a gyakorlatiasságra helyezi. Szeme előtt a művelt, diplomás, de esetleg nem nyelvtanár szakos ember áll, aki környezetét eszperantóra tanítja. A számukra írt rövid tanfolyam, valamint egy tanfolyam menedzselésének ismertetése a kezdő eszperantó nyelvtanároknak hasznos.

7 A MÓDSZER KIVÁLASZTÁSA

Az eszperantó tervezett nyelvből vált élő nyelvvé. Az etnikus nyelvekhez képest nagy szerephez jut benne a

kategória végződés cseréje, a szóalkotás szóösszetétel és szóképzéssel, a műveltetés. Ezek begyakorlására már a kezdeteknél figyelemmel kell lennünk. De vajon melyik módszer illik legjobban egy olyan nyelvhez, amelyben a szóképzés ennyire dominál? A történelmi tapasztalatok azt mutatják, hogy a Cseh-módszer erre különösen alkalmas. A Cseh-módszerrel sikeresen lehet elsajátítani az alapvető beszédkészséget, megszerezni a nyelvtani ismereteket. A tanfolyam végén a tanuló sikeresen tudja használni az eszperantó egyszerűsített rendszerét, amely a mindennapi élet szükségleteit öleli fel. Ezt az eredményt a tanuló úgy is elérheti, hogy nem olvasott eszperantóul és egyetlen sort sem fordított le eszperantóra. A nyelvtani szabályokat is induktív úton sajátította el. Ezzel az ismerettel részt vehetünk nemzetközi rendezvényeken.

Anyanyelvünkön azonban ennél lényegesen többre vagyunk képesek. Az eszperantó jelenlegi elterjedtsége mellett nincs alkalmunk arra, hogy huzamosabb időt töltsünk egy eszperantó közösségben. Van ugyan néhány olyan munkahely, ahol az eszperantó mozgalom szervezésével hivatásszerűen foglalkoznak és ezért ott az eszperantó a mindennapi élet és a munka nyelve. Ez azonban az eszperantót már nagyon magas színvonalon beszélők lehetősége. A fenti ok miatt szükségünk van anyanyelvünk használatára. A magyar és az eszperantó nyelv összevetése a fordítások készítése és tanulmányozása alapján történhet. Rendkívül sok magyar művet lefordítottak eszperantóra. Ezek közül ki lehet választani a didaktikailag legjobb műveket. Néhány eszperantó irodalmi műnek szintén van magyar fordítása. Ezek is haszonnal tanulmányozhatók. Ezen kívül a világirodalom számos műve megjelent eszperantó fordításban és természetesen magyarul is.

Felmerül a kérdés, ha a nyelvtanulásnak a direkt módszer és fordításos módszer is szükséges, milyen sorrendben célszerű ezek használata.

Két vélekedés idézek, melyek arra mutatnak, hogy célszerűbb előbb kialakítani egy nyelvi rendszert, amely független anyanyelvünktől és azon az alapvető beszédkészség szintjét megszerezni.

7.1 A MÓDSZEREK SORRENDJE: ELMÉLETI MEGFONTOLÁSOK

7.1.1 Az eszperantó esetében

Rudolf Rakuša így ír "Az eszperantó oktatásának módszertana" című könyvében (RAKUŠA, 1970:106)

1 Hogy eszperantó második nyelvként való oktatásának alapvető speciális célját elérjük, a módszertannak figyelembe kell venni a mindennapi élethez szükséges beszédgyakorlatokat és olvasmányokat, valamint a nyelvtani szerkezetek tárgyalását. Ezek olyan gyakran és intenzíven legyenek megvilágítva, hogy azok a tanulók emlékezetéből kitörölhetetlenek legyenek.

2 A garancia ennek a kettős célnak az elérésére az, ha a tanítást két részre osztjuk: az első, a tanév kissé rövidebb felében a tanár tanítsa a legegyszerűbb eszperantót tisztán direkt módszerrel, és ily módon beszéltesse a tanulót; a tanév második részében a tanár használjon vegyes módszert az olvasmányok alapján, használjon különböző gyakorlatokat, és az induktív módszerrel ismertesse meg a tanulóval a nyelvtan alapvető szabályait.

3 A nyelvtani kifejezések tanítása az adott iskola kívánalmainak megfelelően történjen.

4 Csak az oktatás második felében legyenek rövid fordítási feladatok eszperantóra, az ismert nyelvtan és szavak alkalmazásával.

7.1.2 Posztkommunikatív megközelítés

A másik vélekedés Erdei Gyuláé "A posztkommunikatív idegennyelv-oktatáshoz" című tanulmányából:

Az olvasásnak prioritása van az írással szemben, a beszédnek az írással és az olvasással, a beszédhallásnak pedig prioritása van az írással, olvasással és a beszéddel szemben is. A

beszédhallásnak tehát abszolút prioritása van a nyelvi készségrendszer tudati felépülésében. Ezért a nyelvelsajátítás fő érzékszerve a fül (Gouin), nem a beszédszervek, még kevésbé a szem. Ez axiomatikus törvényszerűség, evidencia. Ezért a hallásképnek kell a nyelvi egységek képzetkomplexusának a pszichofiziológiai alapjává válnia a tudatban. A kommunikatív nyelvoktatás érvényre juttatja a beszéd prioritását az írásbeliséggel szemben. Így a posztkommunikatív idegennyelv-oktatásra hárul az a feladat, hogy érvényre juttassa a beszédhallás prioritását a beszéddel szemben is.

A tisztán hallás utáni megértés bonyolult pszichofiziológiai mechanizmusokra épül, nagyon összetett kognitív, mentális tevékenység. Ezért a beszédhallás fejlesztéséhez megfelelő mennyiségű és minőségű, önálló beszédhallás-fejlesztő gyakorlatrendszerre van szükség, melyekkel az idegen nyelvi hangrendszer percepciójának és appercepciójának készsége, tehát a fonematikus és az intonematikus, valamint a globális, részletező és szelektív beszédhallás fejlődése egyaránt elősegíthető (ERDEI 2000:51).

Ezek a vélekedések meggyőzőek Van azonban aki egészen más utat követ. Az egyik sikeres felkészítő tanár három részre osztja az eszperantó tanítását. 40 órában a magyar nyelv használatával az alapvető nyelvtant tanítja meg nem túl nagy szókinccsel, a következő 40 óra a fordítási gyakorlatoké, végül 20 órában a beszédkészséget fejleszti (*Sirkó Ilona* szíves szóbeli közlése).

7.1.3 A módszerek használata a történelemben

Elméleti megfontolások azonban inkább a direkt módszer, majd azután nyelvtani-fordító módszert teszik kívánatossá. A direkt módszert sokan elavultnak tekintik. De vegyük észre, hogy több évezreden keresztül a beszédtanítás volt a nyelvoktatás legfőbb eszköze. Áttekintve a Kulturális kisenciklopédia (KENYERES 1986:332-334) "idegen-nyelv tanítás" címszavát, az alábbi adódik (A cikk szerzője Bárdos Jenő):

sumérok	szöveg memorizálása majd leírása
egyiptomiak	célországban elsajátítás
rómaiak	görög tanárok: mesék, társalgó jellegű szövegek
középkor	direkt módszer, intenzíven
16. századtól	nyelvtant is tanítottak
Montaigne	helyszíni elsajátítás
Koméniusz	utánzás, ismétlés, szemléltetés
Locke	nyelvtant csak akkor volt szabad tanítani, ha a nyelvet már úgy-ahogy megtanulták
1770 körül	előbb beszélni tanultak meg idegen nyelven, csak később olvastak
Jacotot	globális megértés, ezt követi az analízis, majd a belső mozgatók felismerése után újból szerves egésszé rendezés
19. század elején	túlzott mértékű nyelvtantanítás
Longfellow	élő módon, idiomatikusan tanított nyelvet

Gouin	dramatizáló módszer
Viëtor	hallásfejlesztés
20. század eleje	nyelvtani őrlés; direkt módszer
Sweet	"natúrális" (mérsékelt direkt) módszer
Jespersen	élőnyelvi kontaktus
Palmer	hallásfejlesztés, artikuláció, utánzás képessége
1939 körül	pragmatikus eklektika
1950 után	drillezés
1960 után	mentalista módszer
később	audiovizuális módszer
később	szituatív és funkcionális módszerek
később	kommunikatív módszerek

A fenti vázlat azt érzékelteti, hogy a nyelvtanítás "sötét közép-kora" 200 évvel ezelőtt kezdődött és még jelenleg sem sikerült a nyelvtani-fordító módszertől megszabadulni teljesen. Bárdos Jenő (BÁRDOS 1997:100, 10. ábra: Az idegennyelv-tanítási módszerek kronológiája és intenzitása) becslést ad a **ma használatos** módszerek eloszlására. A grafikusan megadott adatok körülbelül a következő adatokat mutatják

módszer	százalékos érték
nyelvtani-fordító	10
direkt	15
olvastató	15
audiolingvális	15
audiovizuális	5
szuggesztópédia	5
kommunikatív	35

A nyelvtani-fordító módszer alkalmazását a nyelvtanulás kezdeti szakaszában szakmai okokkal nem lehet indokolni. Talán a tanári kényelem lehet az egyetlen magyarázat, ha mégis alkalmazzák ebben a korai szakaszban.

Elgondolkodtató az, hogy amikor Zamenhof megtervezte az eszperantót, a nyelvtani-fordító módszer és

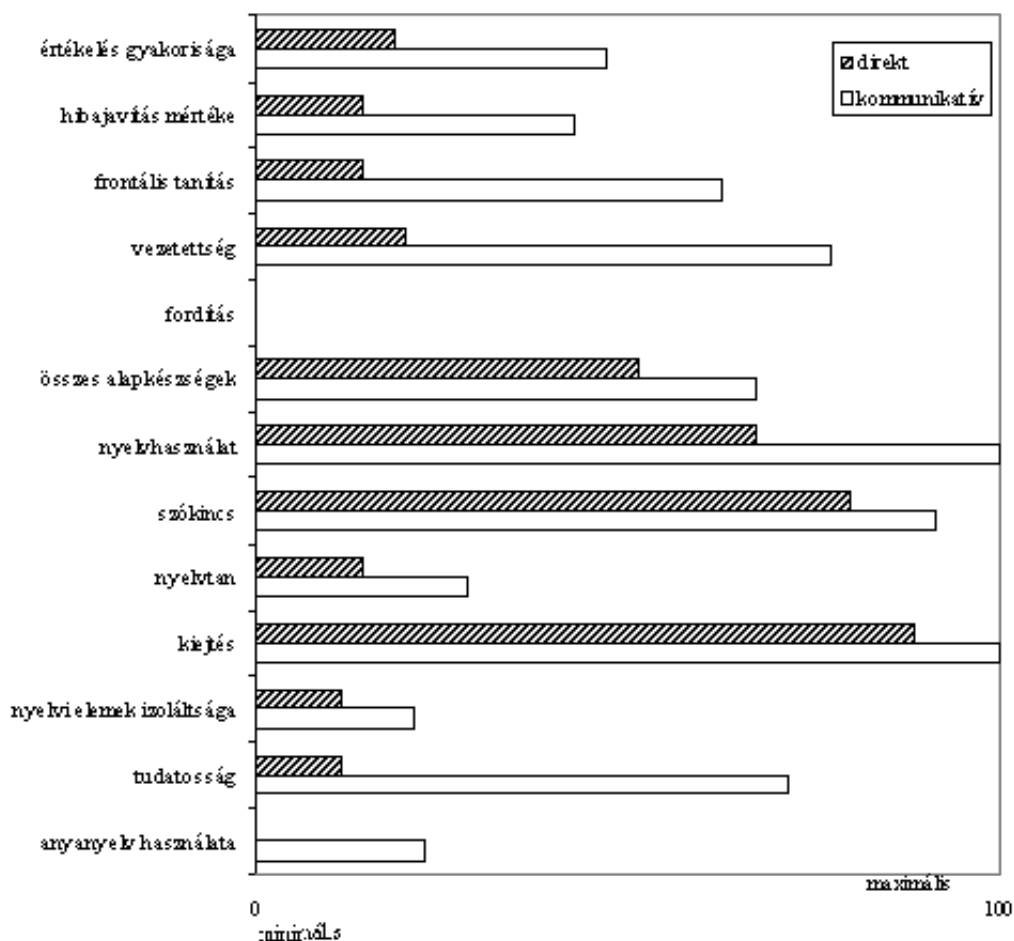
annak is legrosszabb formája volt az uralkodó a nyelvtanításban. Az eszperantó létrejöttét részben az is magyarázhatja, hogy meg akarta reformálni a rossz gyakorlatot, de nem egy jobb módszer alkalmazásával, hanem egy gyökeres paradigmaváltással: 'minimális nyelvtanú és kivételeket nem ismerő' nyelvet alkotni.

Az eszperantót nagyon sok ember előtt tette kívánatosná egy rossz módszer által előidézett kilátástalan küzdelem egy nyelv megtanulására.

Ugyanakkor az eszperantó megtanulása, nemcsak egy nyelv könnyű megtanulását ígérte, hanem az a vágy, hogy közvetlen kapcsolatok létesíthetők más népekkel és kultúrákkal. A 20 században eluralkodó és jelenleg is létező manipulatív technikák szembeni elégedetlenség komoly társadalmi háttérrel ad az eszperantó mozgalomnak.

7.1.4 A direkt és a kommunikatív módszer hasonlósága

A direkt és a kommunikatív módszerek igazából eléggé rokon módszerek. Ezt Bárdos is hangsúlyozza (BÁRDOS 1997:96, 9. ábra: A kommunikatív megközelítés egybevetése a direkt módszerrel)



7.2 EMPIRIKUS VIZSGÁLATOK AZ ESZPERANTÓ ESETÉBEN

Az elméleti megfontolások után nézzük meg a gyakorlatot, milyen eredményeket hoz az eszperantó oktatása, milyen problémák jelentkeznek. Szerencsére rendelkezésünkre áll egy hatalmas adatmennyiség, amely alapján érvényes következtetések levonására van lehetőség.

Ezt a vizsgálatot az ITK-nál végeztem el 2003. január és március hónapok között. Ezúton is szeretnék köszönetet mondani az ITK igazgatónőjének, Dr. Gáborján Lászlónénak, aki hozzájárult, hogy

tanulmányozhassam a vizsgákról készített adatokat. Külön köszönöm Fekete Hajnalnak sokoldalú segítségét és értékes tanácsait.

7.2.1 Résztevők

Az eszperantóból nyelvvizgát tevők száma az elmúlt néhány évben tömegessé vált. A vizsga letételére a legtöbben az ITK Origó nyelvvizsgáztatását választották. Az ITK-nál 2002 évben eszperantó nyelvvizsgára jelentkezettek megoszlása nyelvvizsga típus és fok szerint:

1. táblázat

	Alapfok	Középfok	Felsőfok	Összesen
A típus: csak szóbeli	191	1837	40	2068
B típus: csak írásbeli	222	1628	35	1885
C típus: szóbeli és írásbeli	587	2412	135	3134
A+B+C	1000	5877	210	7087

A táblázatból az adódik, hogy középfokú eszperantó írásbeli vizsgára 1628 és 2412, azaz 4040 fő jelentkezett. Ebből értékelhető dolgozatot készített 3449 fő.

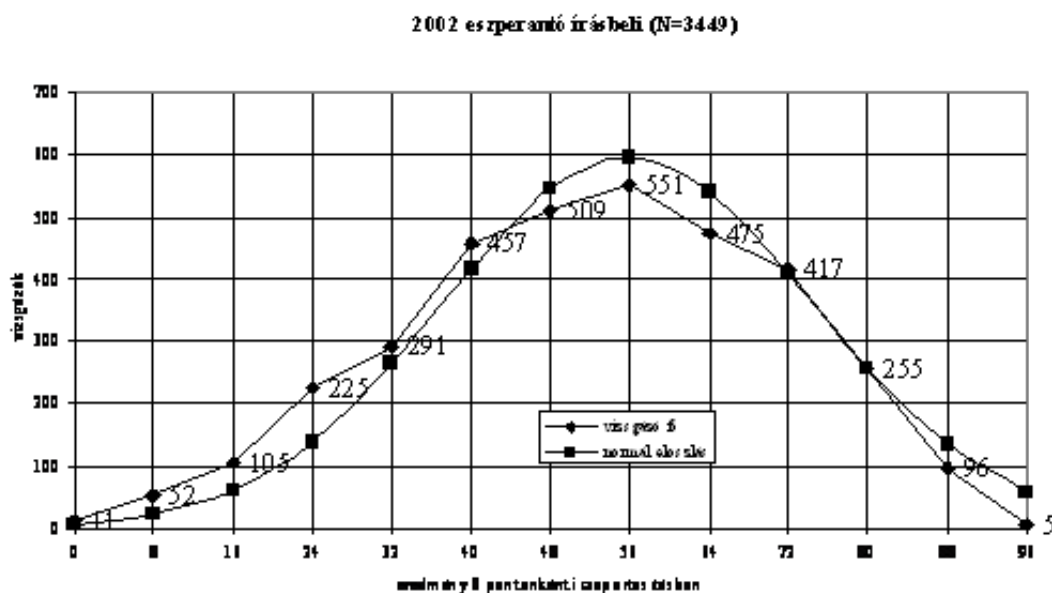
Az ITK Nyelvi Mérce kiadványban (FEKETE 2001:54-58, 2002:45-56) olvasható az angol és a német középfokú írásbeli nyelvvizsgáról szóló elemzés. Jelen dolgozatomban az eszperantó középfokú írásbeli nyelvvizsga adatokat ennek a dolgozatnak az adataival összehasonlítva (is) ismertetem.

Nemek szerinti megoszlás: 2380 nő (69%), 1069 férfi (31%).

7.2.1.1 Az eredmények megoszlása

Az eredmények megoszlását az 1. ábra mutatja. Az áttekinthetőség kedvéért 12 csoportban, 8-as bontásban adom meg az adatokat (pontszám 0-7, 8-15, stb.). Felrajzoltam a $\bar{x} = 55,81$ és $s = 18,65$ értékhez tartozó normál eloszlás görbét is. Az eredmények normál eloszlást mutatnak.

1. ábra



7.2.1.2 Vizsgaeredmények

Az ábrán látható, hogy a vizsgázók átlagosan 60 pont alatt teljesítettek. Ezért csak a vizsgák 49,3%-a volt

sikeres. Sikeresség szempontjából az eszperantó a nyelvek között a középmezőnyben helyezkedik el.

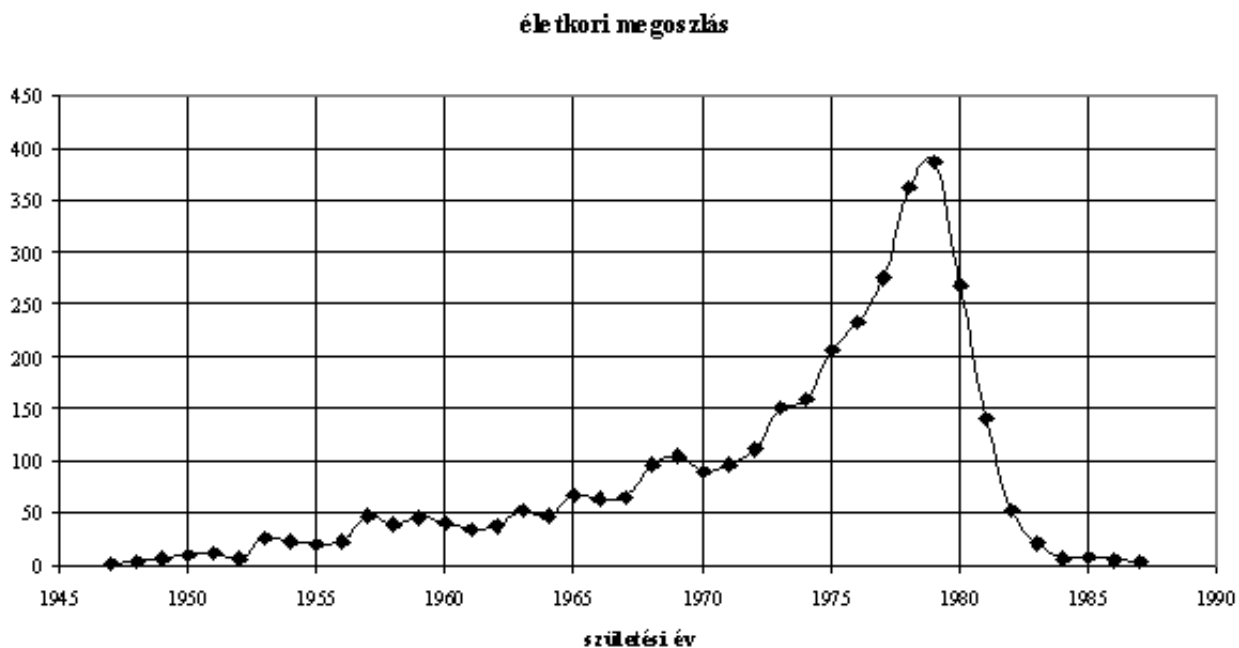
7.2.1.3 Életkor és teljesítmény

A vizsgálat első kérdése: milyen összefüggés van az életkor és a nyelvi teljesítmény között.

7.2.1.3.1 Életkor szerinti megoszlás

Az életkor szerinti megoszlás azért érdekes, mert az teljesen eltér a nagy nyelveknél (angol, német) tapasztalt életkori megoszlástól. Ott a vizsgázók döntő többsége a középiskolás korosztályból kerül ki. Az eszperantóból vizsgázók döntő többsége a felsőfokú oktatás végzős hallgatói. Az 2. ábra mutatja a kormegoszlást.

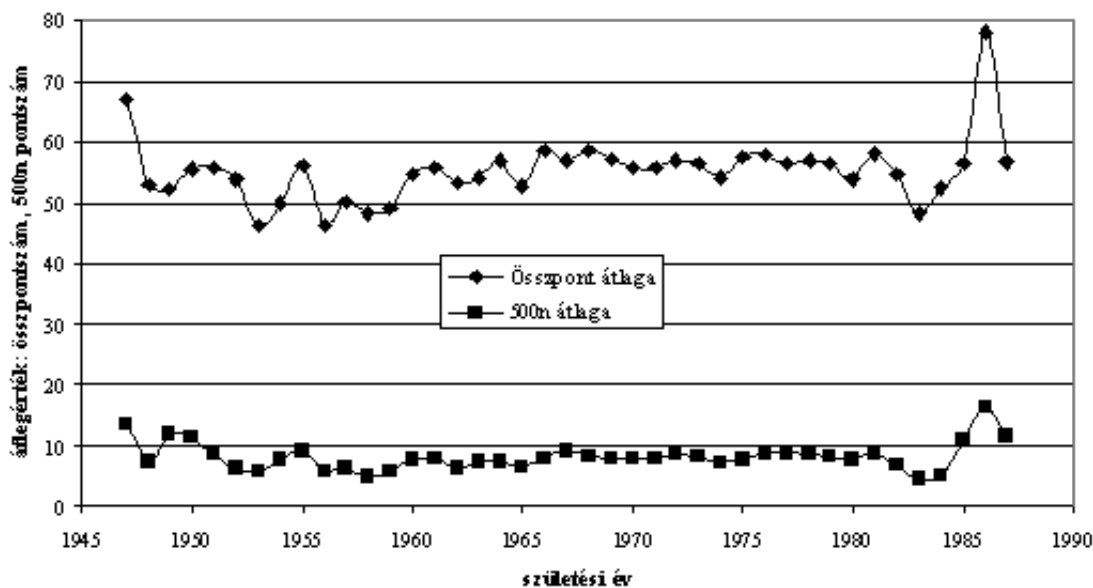
2. ábra



7.2.2 Eredmények az életkor függvényében

A 3. ábrán feltüntettem az egyes születési évekhez tartozó átlageredményeket és a fordítás magyarról eszperantóra feladat - 500n-nel rövidített - átlageredményeit. Az ábrából láthatjuk, hogy az életkor nem játszik szerepet a vizsga sikerességében. Az életkor szerinti átlageredmények alig térnek el az egész népességre vonatkozó átlagtól. Az 1986-ban születettek eredménye mintha kivétel lenne ez alól, de ez nem mérvadó, mert csak 5 személy átlagáról van szó. Az 1986-ban születettek átlaga egy személy miatt tér el a többiek átlagától.

3. ábra



Ezt az eredményt összevetettem egy régebbi felméréssel (BOVET, 1948:12). Ebben a felmérésben 46 oktató 84 tanfolyamán 1738 hallgatót mértek fel 15 országban. Akkor kíváncsiak voltak egy bizonyos módszer (Cseh-módszer) eredményességére is, ezért az eredményeket ebben a bontásban közölték. Nem az átlagot, hanem a medián értékeket adták meg.

2. táblázat

Különböző módszerek			Cseh-módszer		
tanfolyam	életkor	érték	tanfolyam	életkor	érték
5	15-ig	56,25	6	15-ig	73,75
2	15-19	73,87	2	15-19	80,62
15	felnőtt	73,12	54	felnőtt	80
összes: 22			összes: 62		

A két vizsgálat eredményei összhangban vannak, azaz a 15 év felett az életkortól független az eredmény.

7.2.3 Az egyes részvizsgák statisztikai jellemzői

A vizsgált népesség teljesítményének mutatói

3. táblázat

	Teszt	500n	Íráskészség	Fordítás	Szövegértés	Összpont
Átlag	9,50	7,96	7,94	15,26	15,15	55,81
%-ban	63,33	31,84	52,93	61,04	75,75	55,81
Szórás	3,94	7,03	4,46	6,22	4,83	18,65
Mérési hiba	0,06	0,12	0,01	0,10	0,01	0,32

A százalékos értékek azt mutatják, hogy az eredményességi sorrend az alábbi: szövegértés, teszt, fordítás eszperantóról magyarra, íráskészség, fordítás magyarról eszperantóra. A táblázatból az is látható, hogy a magyarról eszperantóra való fordítás eltér a többi adat jellemzőitől. A többi nyelvnél is hasonló a helyzet.

7.2.4 Összehasonlítás más nyelvekkel

A német és az angol vizsgákkal együtt ábrázolva a vizsgaeredményeket:

4. táblázat

	Teszt	500n	Íráskészség	Fordítás	Szövegértés	Összpont
Angol %	50	43	53	49	45	48
Német %	58	37	54	51	50	49
Eszperantó %	63	32	53	61	75	56

7.2.5 A vizsgaeredmények jellemzése

7.2.5.1 Tesztfeladat

A tesztfeladatnál az eszperantó jobb eredménye a nyelvtan könnyűsége miatt magától értetődő. A tesztvizsgák néhány visszatérő kérdése: a 'vizespohár' és a 'pohár víz'; a tárgyeset használata; a mennyiség kifejezése. De ezt az egy tucatnyi problémát a felkészítő tanárok is könnyen be tudják gyakoroltatni készségi szintű alkalmazással.

7.2.5.2 Íráskészség

Az íráskészség feladatban az eredmények majdnem tökéletesen egyformák a vizsgált nyelveknél, 53 ill. 54%. Véleményem szerint ez azért van, mert ebben a feladattípusban adható témák nem lehetnek változatosak, ezekre nagyon jól lehet készülni.

7.2.5.3 Fordítás és szövegértés

A fordítás idegen nyelvből és az idegen nyelvű szöveg értésénél eszperantóul határozottan jobbak az eredmények. Emlékeztetni szeretnék arra, hogy az eszperantót megjelenésekor azzal népszerűsítették, hogy passzív megértése egy művelt ember számára nagyon rövid idő alatt elérhető. Az életkori megoszlásból következik, hogy vizsgázóink már találkoztak egy idegen nyelvvel, többségük főiskolai hallgató. Ez a magyarázata annak, hogy az összpontszám átlaga 7 ill. 8 ponttal magasabb, mint a két nagy nyelvnél.

7.2.5.4 Fordítás magyarról

Az 500n feladatokban az eredmények meglehetősen alacsonyak a vizsgált nyelveknél és különösen az eszperantó esetében.

7.2.6 Vizsgafajták közötti kapcsolat

Néhány vizsgálatot végeztem arra vonatkozólag, hogy milyen kapcsolat van az egyes vizsgafajták eredményessége és az összpontszám között. Az alábbi táblázatot szolgáltatja az SPSS program:

5. táblázat

Korreláció	Összpont	Teszt	500n	Fogalmaz	Fordítás	Értés
Összpont	1	0,551	<u>0,788</u>	0,733	0,771	0,597
Teszt		1	0,320	0,343	0,251	0,206
500n			1	0,520	0,467	0,243
Fogalmazás				1	0,445	0,297
Fordítás					1	0,395
Értés						1

7.2.6.1 Összefüggés a magyarról való fordítás pontszáma és a többi feladat eredménye között

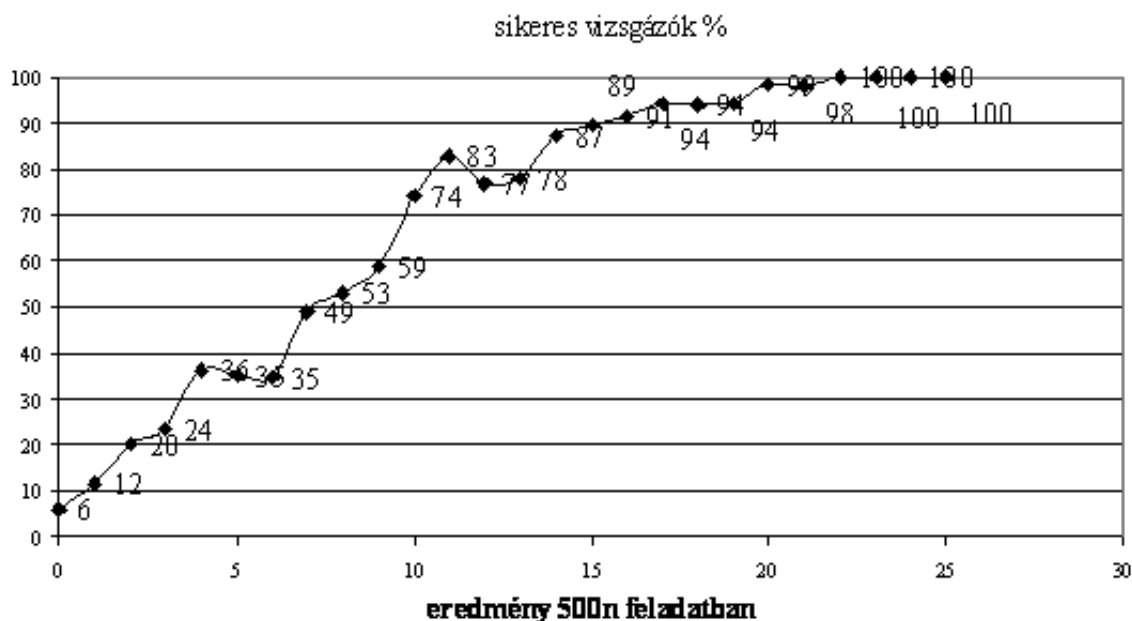
A fenti adatokból az következik, hogy a magyarról idegen nyelvre való fordítás - $R = 0,788$ - eredménye van legszorosabb kapcsolatban az összpontszámmal. Ha csak egy részvizsgálatra lenne lehetőségünk, akkor az 500n vizsga alapján becsülhetnénk meg legjobban az összeredményt. A fenti korrelációs adatok a valóságosnál szorosabb kapcsolatot mutatnak, mert az összpontszámban benne van saját értékük is. Mivel az

500n valós korrelációs értékére fontos, ezért képeztem a *többi = összpontszám-500n* értéket. A korreláció a többi és az 500n között = 0,549. Az adatok vizsgálatakor feltűnik, hogy sok a nulla pontosok aránya az 500n-es dolgozatoknál. A vizsgázók tudják, hogy ez a legnehezebb feladat, ezért ezt hagyják legutoljára. Ezt az is bizonyítja, hogy a nulla pontosok közül is vannak összpontszámban sikeres vizsgázók, bár arányuk csekély, 6 százalék.

7.2.6.2 Vizsgaeredmény becslése az 500n eredmények alapján

Ha a sikeresség az 500n-ben nő, akkor a sikeresség az összpontszám-500n értékeknél is emelkedik. A tényleges eredményeket az 4. ábra mutatja

4. ábra



7.2.7 Szóbeli és írásbeli vizsgára való felkészülés hatása

A vizsgázók egy része szóbeli vizsgát is tesz. Csak szóbeli vizsgát tesz: 1228 fő, írásbeli vizsgát is tesz: 1709 fő.

Az adatok alapján úgy tűnik, hogy sikeresebbek a szóbeli vizsgán azok, akik írásbeli vizsgát is tettek. Osszuk két részre a résztvevőket eredményességük alapján. A szóbeli vizsgánál középfokon az a sikeres, aki 42 pontot ér el. Így az alábbi táblázatot nyerjük, :

6. táblázat

	sikeres	bukik	összes
A vizsga	853 = 69%	375 = 31%	1228 = 100%
C vizsga	1292 = 76%	417 = 24%	1709 = 100%
A + C	2145 = 73%	792 = 27%	2937 = 100%

A százalékos adatok alapján arra gondolunk, hogy szignifikáns különbség van a szóbeli vizsga sikerességét illetően azok között, akik csak szóbeli vizsgát tesznek és azok között, akik szóbeli és írásbeli vizsgát tesznek. Ennek megvizsgálására szolgál a khi-négyzet próba.

A 6. táblázat alapján elkészíthető a várható értékek táblázata:

7. táblázat

	sikeres	bukik	összes
A várható	896,85	331,15	1228
C várható	1248,15	460,85	1709
	2145	792	2937

A szakirodalomban szereplő mintapélda alapján (FALUS – OLLÉ é.n.:331-332) kiszámolva az egyes eltéréseket.

8. táblázat

	sikeres	bukik	összes
A khi	2,14	5,81	7,95
C khi	1,54	4,17	5,71
	3,69	9,98	13,67

A khi-négyzet érték 13,67. Esetünkben a szabadságfok, szf=1. A táblázat szerint annak a valószínűsége, hogy két különböző mintáról van szó, több mint 99,9%. A táblázatkezelő programja a pontosabb 99,98%-os értéket adta.

Ez az eredmény azt jelenti, hogy aki írásbeli vizsgára is készül, az jobb eredményt ér el a szóbeli vizsgán. Ez összhangban van előzetes elképzeléseinkkel, talán ezért nem talákoztam még ennek számszerű igazolásával a szakirodalomban.

Érdekességként vessük össze az átlagos megfelelést, ami 73% ennél a vizsgánál. A több évtizeddel ezelőtt lefolytatott vizsgálatnál - más mérési módszer alkalmazásakor - ugyanez az érték adódott. Ebből talán arra lehet következtetni, hogy a magát felkészültnek érző diákok negyede a vizsgaláz miatt nem tud megfelelően teljesíteni.

7.2.8 A magyarról idegen nyelvre fordítás problémái

7.2.8.1 Az eszperantó oktatásának hagyományai

A viszonylag sikertelen fordítási feladatmegoldás magyarázata több rétegű. A legegyszerűbb magyarázat az eszperantó oktatásának hagyományaiban rejlik. A már idézett nagyszabású, az eszperantó oktatásával kapcsolatos felmérés nem vizsgálta a fordítási készséget, mivel az nem szerepelt az eszperantó oktatásában. A felmérésben emlegetett Cseh-módszer direkt módszer. A tanfolyamszervezők igyekeztek külföldi tanárokat hívni, akik nem ismerték tanulóik anyanyelvét. A legutóbbi időkig is a Cseh-módszert tartják az eszperantó oktatásához leginkább alkalmasnak. Csak mostanában kerül előtérbe az eszperantó világhálós oktatása. Mivel nincs jelen direkt módszerű tanítás, ebben az esetben a mindkét irányú fordításnak szerepet kell kapnia.

7.2.8.2 A magyar szöveg értelmezése

A másik magyarázat talán abban rejlik, hogy a lefordítandó magyar szöveg értelmezési nehézségeket jelent a vizsgázók többségénél. Itt nem a megértésről van szó, hanem arról, hogy a magyar szöveget először értelmezni kell. Nézzük az alábbi mondatokat, amelyeken töprengve jutottam el a feltevéshez. Az alábbi példákban a magyar *tud* négyféleképpen fordítandó eszperantóra (aláhúzással jelöltem a kérdéses szavakat).

--	--

Tud Ön magyarul?	Ĉu vi <u>parolas</u> hungare?
Tudnál segíteni?	Ĉu vi <u>povas</u> helpi?
Sose lehet eleget tudni (a sikeres nyelvvizsgához)	Oni neniam povas <u>sci</u> i sufiĉe (por la sukcesa lingvoekzameno)
Tudja az utat	Li <u>konas</u> la vojon

Ha valaki az eszperantót a magyar közbeiktatás nélkül tanulta, a fenti mondatokat eszperantóul minden nehézség nélkül érti és valószínűleg elő is tudná állítani. Ellenkező irányból azonban már nem ilyen egyszerű a helyzet, mint ahogy a fenti példák is mutatják.

7.3 AZ ANYANYELVÜNK SZEREPE

A hétköznapi szituációkban nagyon gyakran önkéntelenül használjuk anyanyelvünket. Elég egy impulzus és a mondatok teljes sorát vagyunk képesek előállítani. Csak akkor gondolkodunk el és tudatosítjuk magunkban mondanivalónkat, ha a téma nem mindennapi. Ha hallunk egy állítást, nekünk leggyakrabban nem szükséges az, hogy a mondatrészek pontos értelmén eltöprengjünk, ugyanakkor tudatában vagyunk annak a képességünknek, hogy ezt az elemzést elvégezzük. De hogy ezt a gyors felfogást és a gyors válaszkészséget elérjük, hosszú tanulási perióduson kellett átmennünk.

Gyermekeinkben a szavak jelentése olyan szorosan összefonódott a hangalakkal, hogy nincs szükségünk tudatosítani a jelentést, a hangalakkal elég manipulálni. (COLLINSON, 1927:21).

Ahhoz, hogy a magyar nyelvben összegyűjtött ismereteink ne vesszenek kárba az új nyelv alkalmazásakor, tudatosan tanulmányozni kell a két nyelv közötti megfeleltetéseket. Amikor már kialakult a második nyelv rendszere, akkor a világról szóló ismereteimet ezen a nyelven bővíthetem.

Ha azonnal a fordítással kezdeném a második nyelv kialakítását, akkor ez a tevékenység túlzott monitorizáláshoz vezetne.

Ezek az elgondolások és a fenti vizsgálódások megerősítik az eszperantó oktatásában használt és Rakuša által is javasolt tanulási sorrendet: direkt módszerű oktatás a beszédképesség kialakítására, majd az anyanyelvvel való összehasonlítás.

7.4 ÖSSZEFOGLALÁS

Az eddig tárgyalt ismeretek megalapozták azt, hogy döntést hozzassunk, mi az eszperantó oktatásának jó módszere. A jó módszer nagyon sok körülménytől függ, de kirajzolódik egy tendencia: az eszperantó úgy tanulható hatékonyan, ha először egy működőképes minimális részét vesszük használatba. Ez a felismerés még nem terjedt el az eszperantó oktatási anyagának készítőinek körében, bár nem is ismeretlen ez a vélekedés. Pozitív megerősítése ennek a javaslatnak az eszperantó oktatásának gyakorlata. Az ismertebb módszerek ösztönösen alkalmazták ezt az elvet. Ugyanakkor a nyelvkönyvek alkotói a hagyományos keretekben gondolkodtak. Olyan közegben dolgoztak, amikor nehéz lett volna azt mondaniuk, hogy hagyományos nyelvkönyveknél van jobb módszer is. Erre a legjobb példa Baghy Gyula eszperantó nyelvkönyve a hatvanas évek elejéről. Ebben nyelvkönyvben a *Tanuljunk nyelveket* sorozat sémáját kellett követnie, bár Baghy a tízes évektől a direkt módszer egyik leghatékonyabb oktatója volt.

A figyelmet a jobb módszer keresésére az eszperantó oktatásának rendkívül gyors felfutás hívta fel. A nyelvvizsgák eredményeinek tanulmányozása láthatóvá tett egy eddig elhanyagolt problémát, a magyarról eszperantóra való fordítást. A probléma lényege az, hogy a tanulók már akkor foglalkoznak a magyarról

eszperantóra való fordítással, amikor ez a tanulási munka még nem tud beépülni, hasznosulni. Így nem alakul ki bennük a tanult nyelv rendszerének megérzése, mindig csak a magyar nyelvből indulnak ki. Nem veszik így észre, hogy a magyar megfelelőhöz milyen eszperantó alternatívák tartozhatnak. Ezt a következtetést az ITK-nál végzett vizsgáztatási gyakorlatomból és írásbeli vizsgák javításából vontam le. Erre magyarázatot keresve jutottam el arra a felismerésre, hogy a magyar nyelvű szöveg nem kielégítő értelmezése okozza a legtöbb hibát. Ennek a felismerésnek a jegyében az előzőkben ismertetett módszertani munkákból a nemzeti nyelv-eszperantó irányú megoldásokat emeltem ki.

8 A NYELVI ANYAG

Az oktatási stratégia kiválasztása szükséges volt azért, hogy a kétütemű tanuláshoz a nyelvi anyagot kiválaszthassuk. A kérdésnek ilyen formában való felvetése még nem található az eszperantó oktatásának irodalmában. A tanítandó nyelvi anyag megtervezésekor mindig egy elképzelt egységes tanfolyamban gondolkodtak. Igaz ugyan, hogy volt, aki azt mondta, hogy tanítsuk meg a tanulót a mindennapi társalgási nyelvre, utána majd a tanuló saját igényei szerint bővíti szókincsét. Az én megközelitésem a két szakaszban való tanulás, amelyhez külön-külön kell megtervezni a nyelvi anyagot.

8.1 A NYELVI ANYAG AZ ELSŐ SZAKASZBAN

Tervezésünk kiinduló pontja az a megközelítés lehet, amelyik a nyelvet egyszerűsített formában akarja megtanítani.

Célkitűzés: dinamikus sztereotípiák kialakítása.

A szakirodalom az alábbiakat javasolta ennél a megközelítésnél.

8.1.1 Minimális szókincs meghatározása spekulatív alapon

8.1.1.1 Vilho Setälä természetes módszerében:

A minimális mennyiség, amely az eszperantó mindennapi használatához szükséges, 500-600 szó. Ennél a szokásos szókincsű irodalom olvasása még nehézkes, mert minden 100 szóból 15 ismeretlen lesz. Akkor tudjuk a nyelvtudást többé-kevésbé perfektnak mondani, amikor az ismeretlen szavak aránya 1% alá esik, amihez 2000 szó ismerete szükséges. A *Privilegia vojo* [főútvonal, a tankönyv címe] az arany középutat képviseli az 1300-1400 szavával, amikor az olvasó 3-4 ismeretlen szót talál 100 szavanként. Figyelembe véve azt a tényt, hogy a szavak az eszperantóban annál nemzetközibbek, minél ritkábbak, állíthatjuk, hogy ennek a 3-4 szónak a jelentését az olvasó kitalálja és így a szótár használata minimális lesz.

A feltételezés alapján a tankönyv 17-18 ezer szót tartalmazzon 117 oldalon, így minden egyes fejezet csak 8-10 százalékban tartalmaz új szót.

Nyelvkönyvem ennek az eljárásnak az alkalmazásával valósította meg a nyelvtanulás természetes módszerének elveit és céljait. Hiszen létezik a direkt, beszédalapú módszer is, amelyet Cseh András valósított meg mesterien. De nem mindegyik tanulónak jut mesteri tanár, és talán tanulóinknak fele mostanáig és ezután is egyedül tanulja a nyelvet. Számukra ez a természetes módszer ideális (SZERDAHELYI 1975:97-98).

8.1.1.2 William Perrenoud módszerében:

Az alapszókins az alábbiakból áll: 16 végződési forma, 10 előképző, 37 utóképző, 35 előjárószo, 12 kötőszó, 10 személyes névmás, 85 táblázati szó, 17 számnév, 5 indulatszó, 73 különböző szó, tehát összesen 300 alapszó, amelyek összessége az eszperantó mechanizmusát alkotja. [...]

Az eszperantó tanulásánál legfontosabb a 300 szóból álló szókins, mert aki ezt ismeri, az bármilyen szöveg 3/5 részét azonnal megérti (SZERDAHELYI 1975:98-99).

Ezek elméleti meggondolásból születtek. Nagy előrelépést jelentett, amikor a beszélt nyelv gyakoriságát vették figyelembe, és ez alapján tervezték meg a módszert.

8.1.2 Minimális szókins meghatározása statisztikai alapon

8.1.2.1 A Zágrábi módszerben

A módszer alkotói így írnak erről:

Könyvünk lehetővé teszi az eszperantó megtanulását, alapvető ismereteket nyújt az eszperantó mozgalomról. Egyaránt használható pedagógusok által vezetett tanfolyamokon, a levelező oktatásban, vagy magántanulók számára.

A szerkesztés a legújabb módszertani ismeretek, egy sor jugoszláv és külföldi kísérleti tanfolyam eredményeinek mérlegelésével történt. Ennél a kiadásnál a szerzők sok pedagógus és egyéni tanuló tapasztalatain kívül figyelembe vették számos hasonló területen dolgozó tudományos felkészültségű kutató elismerő vagy bíráló véleményét is. Korábbi változataiban ez a könyv már öt szerb-horvát kiadásban jelent meg, továbbá makedón, szlovén, német, francia, máltai, olasz, katalán, és burundi nyelven, egyéb nyelvű kiadások előkészítése folyamatban van.

A beszédképesség kialakulását az eszperantó nyelv 500 leggyakrabban előforduló szógyökének gyakoroltatásával kívánjuk elérni. A szavak gyakoriságának sorrendjét egy 60 ezer egységet tartalmazó közönséges beszédsszöveg számítógépes elemzésével állapítottuk meg. A további tanulásra csupán a szókins gyarapítása, a stílus javítása, a bonyolultabb mondatstruktúrákban való jártasság erősítése érdekében lesz szükség. Ennek a könnyű és hasznos nyelvnek a tanulását gyorsítja az a tény is, hogy az általános műveltségű ember is sok, az eszperantóban is előforduló, nemzetközileg használatos szót ismer. Egyébként az Egyetemes Eszperantó Szövetség alapfokú nyelvvizsgálai támasztott követelményeknek könyvünk szógyűjteménye és nyelvtani rendszere megfelel.

Minden nyelv valamilyen nyelvi közösség kultúrájának hordozója. A beszélt eszperantó nyelvi közössége az eszperantó világmozgalom. Az eszperantó kultúra jellemző vonásait, az eszperantó kulturális értékeit a legjobban úgy ismerhetjük meg, ha kapcsolódunk hozzá, ha belépünk valamilyen eszperantó szervezetbe vagy klubba. [...] (Csiszár Ernő fordítása)

Az eszperantó oktatásában az alábbi probléma régóta foglalkoztatja a tanárokat. Megfigyelték, hogy a tabellaszavak használatával nagyon sokan nem boldogulnak. Ennek okát abban találták meg, hogy a tabellaszavak túlságosan hasonlítanak egymásra. Ez a tanuláshoz úgynevezett homogén gátlást okoz. Fodor István megfogalmazásában:

Felfedezője RANSCHBURG PÁL (1901 és 1902) kimutatta, hogy minél inkább eltérő ingereket kellett megkülönböztetni a kísérleti alanyoknak, annál könnyebben tették, s minél inkább hasonlókat, annál több hibát ejtettek. Ezek az ingerek a kísérletekben főleg számok és betűk voltak. Heterogén elemekből álló négy jelentéstelen betűsort a kísérleti alanyok még könnyen és hibátlanul észleltek a tachistoskopon, de az *abba*, *abca* stb. variációkból álló sorok közt alig tudtak különbséget tenni. Ez a homogén gátlás csak

bizonyos határig működik: ha túlságosan sok az (eltérő) ingerek száma, akkor a megkülönböztetés pontossága csökken. (FODOR, 2001:274)

Ezért kialakult egy olyan álláspont, hogy megtanításuk ne egyszerre, hanem az egész tanfolyam alatt elosztva történjen. Ebből a szempontból érdekes megvizsgálni, melyek a leggyakrabban használt tabellaszavak. Ez határozza meg tanítási sorrendjüket, illetve azt, hogy talán csak passzív tudásra tegyenek szert bizonyos szavakkal kapcsolatban a tanulók, mert bizonyos alakok előfordulása minimális. A Zágrábi Módszer felméréséből kigyűjtve a tabellaszavakat és előfordulásukat ábrázolva a szokásos formában:

	ki	az	valaki	mindenki	senki
ki	266	360	82	91	8
mi	186	452	63	48	16
mikor	62	56	8	44	7
hogyan	105	98	6	0	1
milyen	14	38	22	1	3
hol	57	209	13	3	1
mennyi	29	15	83	0	0
miért	32	6	0	0	0
kinek a	1	0	0	0	0
átlag	83,6	137,1	30,8	20,8	4,0
szórás	88,5	166,9	35,0	32,9	5,4

Ez segít bennünket annak eldöntésében, hogy mely kérdőszavakat, mutatószavakat kell leggyakrabban gyakoroltatni. Látjuk, hogy a vízszintes *mi* és a függőleges *az* metszéspontjában levő mutatószó (*tiu* = *az*, *amely*) a leggyakoribb, míg például a *kinek a* és a *senki* metszéspontjában szereplő szó (*nenies* = *senkinek a*) nem fordult elő a vizsgált mintában.

8.1.2.2 Eszperantó nyelvű korpuszok

252434 szavas korpuszon ^[13] való vizsgálat az alábbi eredményt adta: 22119 különböző szót tartalmaz, irodalmi művek anyagából kigyűjtve. A leggyakoribb első 1000, 2000 ill. 3000 szó az alábbi szóelőfordulást fedte le:

Az első x szó	lefedés	százalékban
x=1000	187828	74,4
x=2000	204489	81,1

x=3000	214143	84,8
--------	--------	------

Ebből az állományból is kigyűjtöttem a tabellaszavakat és előfordulásuk gyakoriságát:

	ki (kérdez)	az (mutat)	valaki	mindenki	senki
ki	1909	1640	546	778	275
mi	693	1213	257	382	217
mikor	705	334	166	385	264
hogyan	1008	465	71	12	53
milyen	159	335	158	24	61
hol	287	566	52	40	11
mennyi	135	208	426	6	16
miért	234	107	16	1	1
kinek a	125	69	7	9	1
átlag	583,9	548,6	188,8	181,9	99,9
szórás	588,0	533,0	188,9	274,8	117,0

Itt a leggyakoribb tabellaszónak a *kiu* = *ki*, *aki* adódott. A beszédben előforduló szavak, valamint az irodalmi művekben előforduló szavak statisztikája alapján azt látjuk, hogy a tabellaszavak előfordulási gyakorisága jellegzetes képet mutat. Ez az ismeret felhasználható oktatásuk tervezésénél.

8.2 CÉLOK AZ ELSŐ SZAKASZBAN

A tanulási célok az első szakaszban:

- Minimum 500 szó aktív ismerete
- A szókincs és a kifejezőkészség továbbfejlesztésének képessége a nyelvi eszközök tudatos alkalmazásával
- Megérteni egyszerű kérdéseket és válaszolni azokra; kérdezni, kérni és javasolni; elmesélni történeteket a tanult nyelvi elemek és struktúrák használatával
- Tiszta kiejtés
- Fogalmak és szavak átvitele egyik nyelvből a másikba

8.3 OKTATÁS AZ ELSŐ SZAKASZBAN

Az első szakaszban a hangsúly a minőségen legyen és ne a mennyiségen. A lehető legváltozatosabb formában kell az alapszókincset használni és a szóképzést készség szintre emelni. Egyik nyelvtanítási kísérletnél többféle

direkt tananyagot alkalmaztam párhuzamosan. A Cseh-módszerrel kezdtem, majd párhuzamosan oktattam a Zágrábi Módszer hanganyagát, a lernu.net internetes tanfolyamot és a Mazi video tananyagot. Ez azt jelentette, hogy az alapszókincset többször, többféle szituációban gyakorolták a hallgatók.

Ha a tanár csak segíti a tanulót, mint például az internetes tanfolyamnál, akkor javasolható a bőséges motiváló és magyarázó anyag használata. Erre jó példa Horváth tankönyve.

8.4 A NYELVI ANYAG A MÁSODIK SZAKASZBAN

Az első szakaszban kialakult a tisztán eszperantó nyelvű beszédképesség. A második szakaszban a feladat nyelvismeretünk fejlesztése anyanyelvünk használatával:

A nyelvtani rendszer kiegészítése

- A tabellaszavak
- Az egyelemű szavak
- A képzők
- A zárt rendszerek teljessé tétele
- A hét napjai, hónapnevek, színek, testrészek stb.

Az előzőekben tárgyalt eszperantó módszertani szakirodalomból azokat a fejezeteket ismertettem részletesen, amelyek az anyanyelv és az eszperantó viszonyával foglalkozott szlovén, magyar, lengyel és orosz anyanyelvű szerzőknél. **Ezeket az anyagokat kell figyelembe venni a második szakasz anyagának tervezésekor.**

A második szakaszban tehát fontos az az alapelv, hogy az eszperantót az anyanyelvvel konfrontáltassuk. A gyakorlati megvalósulása ennek Szilvási László (SZILVÁSI 1999) művében található: *Összefoglaló eszperantó nyelvtan*.

8.5 TEMATIKUS-SZITUATÍV MODELL

Miután a két szakasz tananyagára javaslatot tettem, sor kerülhet a *mit mi után* és a *hogyan* kérdésére.

A hagyományos módszertanokban a lexikai egységek csoportosítása téma-csoportok alapján történik, pl.: a lakás bútorai, a ruhatár, az ételek, stb. A statikus szólista helyett érdemes a szavakhoz mondatokat rendelni. Tehát nemcsak a tárgyakat, minőségeket és tevékenységeket csoportosítjuk, hanem a szituációkat, ezek beszédben való megjelenítését. A beszédsszituáció a tanulót ösztönzi, arra készíti, hogy a beszédaktus alkotója legyen. A szituációban az egyes mondatok az üzenet, a kommunikáció szintjére emelkednek. Egy tankönyv, egy hangszalag csak néhány, kiinduló pozíciót tud adni, amelynek keretében azután a tanár a tanulókkal együtt improvizálhat új, életteli szituációt. Amikor a tematikus modellből a szituációs modellt alkotjuk meg, már nemcsak a tárgyi, anyagi viszonyokat vesszük figyelembe, hanem a személyes viszonyokat is.

8.5.1 Tematikus szituációs modell egy tankönyvben

Egy ilyen tematikus-szituációs modell megvalósítását látjuk Szerdahelyi István (SZERDAHELYI, 1987:72-77) nyelvkönyvében, a téma:

Egy külföldi barát fogadása a pályaudvaron

Várakozás, a vonat érkezése

Üdvözlöm!

Hogyan utazott?

Vannak bőröndjei?

Utazás a vendéglátóhoz

Taxit hívok.

Nem kerül sokba?

Egyáltalán nem. Nincs jelentősége.

vagy

Hogy fogunk utazni?

Villamossal.

Messze lakik?

Egyáltalán nem. Villamossal 20 perc.

Megérkezés

Ez a lakásom. Engedje meg, hogy bemutassam a szüleimnek.

Ez az ön szobája. A bőröndöket tegyük ide.

Az olvasmányban tematikus csoportok vannak.

Első kérdések az érkezőhöz:

Nem fáradt?

Jól utazott?

Volt ülőhelye?

Sokáig állt a vonat a határon?

A határőr és a vámos kedves volt önhöz?

Hogy van a felesége?

Küldött nekem levelet?

A fenti szituációval az alábbi szavakat sikerül kontextusba helyezni:

zsák, hátizsák, kézitáska

lépcsőfok, lépcső, létrafok, létra

fogni (*preni*), magához venni (*preni al si*), helyet foglalni (*preni lokon*), fürdőt venni (*preni banon*), teázni (*preni teon*), gyógyszert bevenni (*preni kuracilon*), villamosra szállni (*preni tramon*), komolynak venni (*preni serioza*), komolyan venni (*preni serioze*)

Egy másik tematikai-szituációs modell vázlata:

Kereskedés

Szituáció: bolt, eladó, vevő

Szavak: elad, vásárol, kerül valamibe, ár, pénz, költ, kiló, méter, liter, darab, valamennyi valamiből (*da*), nagyon, túl sok/kevés, pénztár, fizet, csomag

Szóösszetételek: bolt (*vendejo* = elárusítóhely), eladó, vevő, elkölt (*elspezi*), bevételez (*enspezi*), drága (*multekosta* = sokba kerülő), olcsó (*malmultekosta* = kevésbe kerülő)

Mondatszerkezetek: mibe kerül?, x kerül y-ba, van neked x-ed? mutassa meg nekem az x-et!, kérek

x liter y-t! (*x litron da y*)

8.5.2 Tematikus-szituációs modell egy szótárban

A kommunikatív nyelvoktatás előtérbe helyezte a funkcionális nyelvhasználatot. Ez szükségessé teszi a szavaknak tematikus csoportosítását. A tematikus szótár lehetővé teszi, hogy az eszperantóban oly nagy szerepet játszó szóképzést demonstráljuk, az egész nyelv szellemiségét meghatározó technikát megtanítsuk. A tematikus szótárak felépítésében négy csoport jelenik meg:

- a szó tematikus körébe tartozó főnevek,
- a szóhoz kapcsolható melléknevek,
- a szóhoz kapcsolható igék valamint,
- a szóhoz asszociálható kifejezések.

Egy példa erre Koutny Ilona kisszótára, melynek témacsoportjai:

Oktatás

Az oktatás alaptényezői

Tantárgyak, óra, értékelés

Iskolai felszerelés

Felsőoktatás

Tudományos élet

Munka

Munka általában

Alkalmazás

Munkakörülmények

Iroda

Foglalkozások

A szótár gyakorlatokat is tartalmaz:

Szógyűjtés, nyelvtani felfrissítés, játékok, vitatémák, témák otthoni feldolgozásra.

Példa az 'iskola' [*lernejo*] szó tematikus kapcsolataira

nyelv~	<i>lingvo~</i>
kétnyelvű ~	<i>dulingva ~</i>
kerüli az ~t	<i>eviti la ~n</i>
~érett	<i>matura por ~/lernado</i>

Forrás: KOUTNY 2001

8.6 ÖSSZEFOGLALÁS

Miután döntöttünk az oktatási stratégia mellett, mind a két szakaszban meg kell határoznunk az oktatandó

anyagot. A leggyakrabban előforduló szavak akár intuitívan is rendelkezésünkre állnak. Miután az első szakaszban direkt módszerrel a beszédet és a beszédértést tekintjük a legfontosabbnak, majdhogy nem kizárólagosnak, ezért a Zágrábi Módszernél alkalmazott, beszéd alapján készült statisztikát vehetjük alapnak. Figyelembe vehetjük még az irodalmi művek elemzése alapján előálló szógyakoriságot is. A homogén gátlás jelensége miatt az eszperantó tabella szavait nem célszerű az első szakaszban egyforma súllyal tanítani.

A második szakaszban kell a nyelvtudást elmélyíteni. Erre a tematikus-szituatív modell ajánlható, amire egy nyelvkönyvbeli és egy szótárbeli példát láthatunk.

9 OKTATÁSI ESZKÖZÖK

Az eddigiekben az eszperantó oktatásának hagyományos területeit tekintettük át. A számítástechnika és a kommunikációs technológia fejlődésével **új lehetőségek** nyílnak mind a tanulók **érdeklődésének** fenntartásában, mint a **tudás átadásának módjában**. Miután a nyelvoktatás, nyelvtanulás egyre inkább átítatódik a gépi eszközök használatával, szükséges lesz az **új körülmények közötti motivációs lehetőségeket számbavenni**. A terület gyors fejlődése miatt ismereteink még csak töredékesek, számbavételük nem törekedhet a teljességre. A fenti témának egy egész könyvet szentel Poór Zoltán (POÓR 2001), ezen belül is annak V. részében: *Kortárs technológiák és az autonóm tanulói személyiség*.

9.1 A TANULÁSRÓL

A nyelv tanulása a szavak és használatukhoz szükséges szabályok elsajátításából áll. A nyelv elsajátításáról az alábbiakat olvashatjuk (ATKINSON, 1997:270).

A gyerekek jórészt hipotézis-ellenőrzéssel sajátítják el a nyelvet. A gyerekek hipotéziseit művelési elvek kicsiny halmaza irányítja, melyek azt adják meg, hogy a gyerekek a megnyilatkozások kritikus jellegzetességére kell figyelni.

A beszédészlelés és -feldolgozás automatikus folyamat. Ebben a hanghullámokat elemezzük beszédhangokká, szavakká, mondattá. A beszédtema alapján meg tudjuk jósolni, mi fog elhangzani. Az elvárások jelentősen felgyorsítják a feldolgozást. Felfoghatjuk a tanulást információfeldolgozásnak is. Ezzel összhangban van, amit a kognitív pedagógia mond a tanulásról (CSAPÓ, 1989:74)

A képességek a megfelelő tevékenység gyakorlása révén fejlődnek. Így az információ feldolgozásának a képességei az információ feldolgozásának révén.

9.1.1 A módszerek jellemzése az információfeldolgozási felfogás szerint

Ha elfogadjuk az információfeldolgozási paradigmát, akkor a bemeneti információt, a tudás felépülését és a megnyilatkozást (a kimenetet) kell megvizsgálni, hogy jellemezhessük módszereinket.

- Ø A tananyag olyan, hogy illeszkedik a már tudott dolgokhoz, az új információ hozzáadódik, beépül az eddigi tudásunkba (Cseh-módszer), a tudás felépülése után kezdjük el a megnyilatkozást fejleszteni. A Cseh-módszernél a tanár irányított végig, a tanulóba beleülte, begyakoroltatva a tudást. A tanuló a tanfolyam elvégzése után vett részt eszperantó nyelvi bemelegítésen.
- Ø A tudás átadása és felépülése olyan gyorsan történik (szuperintenzív módszer), hogy az kitartson addig, amíg alaposan be nem gyakoroltuk. Egyszerre mindent megtanít másfél nap alatt, és csak utána kezdi el begyakoroltatni az anyagot.
- Ø Az információközléssel azonos időben már kommunikációs gyakorlat is történik. (Zágrábi-módszer).

9.1.2 Az elérendő szint

9.1.2.1 Egy dinamikus tudásmodell

Milyen szintig érdemes a tanulót támogatni a nyelvi ismeretek elsajátításában?

Ennek megítéléséhez értékes szempontokat találhatunk egy dinamikus tudásmodellben (SIMONFFY – KÓBOR 1997:103). Eszerint öt fejlődési fokozat van a nyelv elsajátításakor. Ezt a szerzők az autóvezetéssel szemléltetik. (Az eredeti szövegben az egyes kategóriák franciául szerepelnek, itt az én magyaráztásomban).

Kezdő	szabályalkalmazás	“Válts kettesbe, ha a sebesség 15-65 között van”
Haladó	környezet figyelembevétele	A szabály és a helyzet összeütközik, kivételek kezelése
Kompetens	kitűzött cél elérése	A szabály és a helyzet ellentmondása is helyzetfüggő lesz
Szakszerű	újabb célok kitűzése	Rutinos vezetés
Szakértő	természetes reagálás	“Látja” a helyzetet

Ez a rendkívül szerencsésen megválasztott hasonlat segít annak megértésében, hogy milyen szint elérését érdemes célul kitűzni. Az eszperantó esetében az első szakaszra az eddigi tapasztalatok alapján a kompetens szint elérését megcélzó módszert célszerű kidolgozni.

9.2 A MOTIVÁCIÓ

9.2.1 A motivációk fajtái

A nyelvtanulás fáradtságos dolog. Sokan eljátszanak azzal a gondolattal, hogy megtanulnak egy nyelvet, azonban a kezdeti lelkesedés nagyon hamar elmúlik, különösen akkor, ha a tanulási motiváció mögött nincs valamilyen (pl. egzisztenciális) kényszer. Idézzük fel mit mond a pszichológia a motivációról:

A szakirodalom a szervezet önfenntartásának és az adott faj fenntartásának motívuma mellett a kíváncsiság motívumot említi (URBÁN, 2000:178). Ez lehet:

- Ø a szenzoros ingerlés iránti szükséglet
- Ø izgalmas helyzetek keresése
- Ø környezetünk manipulálásának vágya

9.2.2 A motiváció jellege

A motiváció lehet eszköz jellegű, azaz valamilyen cél elérése, vagy a cselekvésben rejlő élvezet maga.

9.2.2.1 Az eszköz jellegű motivációk szintjei

- Ø a motiváció kívülről való szabályozása, jutalom vagy büntetés miatt cselekszünk
- Ø a külső motivációk már belsőkké váltak: a cselekvést az önértékelés növelése vagy a szégyen elkerülése szabályozza

Ø azonosulás

Ø integrált szabályozás: önálló (autonóm) cselekvési mód, a cselekvés integrált része a személy cselekvésének

9.2.2.2 A cselekvésben rejlő motiváció

Az alábbiak szerint részletezhetjük

Ø tudásra irányuló

Ø fejlődésre és alkotásra irányuló

Ø ingerlés és élmények átélése

9.2.2.3 A motiváció elvesztése

Az oktatási gyakorlat szempontjából fontos ismernünk a motiváció hiányának illetve elvesztésének okait:

Ø a képességek hiányának hiedelme

Ø a lehetséges stratégiák célszerűtlenségének hiedelme

Ø az erőfeszítés túlzott nagyságára vonatkozó hiedelmek

Ø a tehetetlenségre vonatkozó hiedelmek

9.2.3 Az eszperantó tanulásának motivációi

Ezek alapján ismerjük meg az eszperantó tanulásának motivációit:

Ø Értékesebb személyiség leszek, ha tudok egy nyelvet.

Ø A világ jobb lenne, ha az emberek jobban megértenék egymást egy könnyen megtanulható nyelv segítségével.

Ø Anyagi érdekem származik belőle: meghívólevelet küldenek, ami szükséges az útlevelekéremhez (ez volt a közelmúlt); néhány napra ingyen szálláshoz jutok Párizsban (a sanyarú jelen). A nyelvvizsga szükséges a diplomához.

Ø Kíváncsiság: milyen lehet az a nyelv, amiről azt állítják, hogy még én is meg tudom tanulni? A többi nyelv tanulásánál az önbizalmon ütött lelki sebek begyógyítása.

9.2.4 Tanulási problémák

A kezdeti motiváltsággal felvértezett nyelvtanulók többsége egy idő után mégis lemond a nyelv megtanulásáról. Ennek oka a nyelvtanulás sajátosságaiban rejlik. A tanuló rájön arra, hogy hiába tanul, legfeljebb passzív tudásra tesz szert. A passzív tudás alatt szövegek olvasását értem. Egy film szövegének megértéséhez nagyon is aktív tudásra van szükség, hogy pillanatok alatt felfogjuk a mondott szöveget. Ismeretes, hogy a készség az információ feldolgozási képesség, annak kialakulása pedig az információ feldolgozása révén fejlődhet. A nyelvtanulás folyamata leírható úgy, mint megnyilatkozások létrehozása, majd ennek ellenőrzése. Ha nincs mindig ott egy tanár, nincs visszajelzése arról, hogy megnyilatkozása elfogadható-e nyelvi szempontból. A bizonytalanság kommunikációtól való félelmet vált ki (BÁRDOS, 2000:246). Ennek leküzdésében segíthetnek a technikai eszközök, amelyek visszajelzést tesznek lehetővé. Így a tanuló maga irányíthatja tanulási folyamatát, szert tesz a tudásáról szóló tudásra, megválaszthatja fejlődésének következő lépését.

9.2.5 Tanulási sikerek

A fenti módszerek áttekintéséből azt látjuk, hogy a főbb módszerek azért voltak sikeresek, mert a tanulói

motivációt sikerült fenntartani. Hol maga a tanár érdekes, hol a tananyag, hol a környezet, illetve a tanfolyam rövideje miatt a kezdeti motiváció még tartja magát. A Zágrábi-módszernél érvényesült a tanulói önállóság elősegítése. A Cseh-módszernél a tanuló teljesen rábízta magát a tanárra. A tanár természetesen alkalmazkodik a tanuló üteméhez. Ez azt jelenti, hogy kevés szót használ, egyszerűen fejezi ki magát (ez a legnagyobb művészet egy idegen nyelven) és körülírást is használ (ami gyakran lehet humoros is). Ugyanez a helyzet a szuperintenzív módszernél is. A tanuló aláveti magát a kétnapos eljárásnak, ahol joga van skandálni a tananyagot, tanversekkel énekelni, szuggerálódni. A kiscsoportos társalgás alatt lehetősége van egyéni szempontok megfogalmazására. A Zágrábi-módszernél már a legelején bátorítják a tanulókat az önálló beszédre.

9.3 A MOTIVÁCIÓ ÉS A TANULÓI ÖNÁLLÓSÁG

9.3.1 Az autonóm tanuló

Az előbbiekben láttuk, hogy a motiváltság legfejlettebb foka az önálló, autonóm cselekvési mód. Ding szerint (DING, 1997) ez alatt azt értjük, hogy az autonóm tanuló:

- Ø Felügyelet nélkül dolgozik
- Ø Maga választja meg a tananyagot
- Ø Rövid- és hosszú távú célkitűzései vannak
- Ø A célkitűzések fontossági sorrendben vannak
- Ø Eldönti, mikor és mennyit dolgozik egy célért
- Ø Tudatosítja saját fejlődését
- Ø Kifejleszti tanulási programját

9.3.2 A tanulói önállóság indokai

A tanulói önállóság az alábbi szempontok miatt kívánatos:

- Ideológiai indoklás: Az individuumnak joga van kipróbálni saját választását és ahhoz is, hogy ne legyen áldozata a társadalmi intézmények által adott választási lehetőségeknek.
- Pszichológiai indoklás: Az önálló tanuló többet és jobban tanul, mint az, aki a tanártól várja az oktatást. A tanuláshoz céltudatosabban és pozitívabban viszonyul. Jobban megmarad és használhatóbb lesz a tudása.
- Gyakorlati indoklás: A társadalomnak nincs arra energiája, hogy minden tagját megfelelő színvonalú oktatásban részesítse.

9.3.2.1 Hogyan válhat egy tanuló önállóvá?

De hogyan érhetjük el a tanulói önállóságot? A tanuló önállóságának nélkülözhetetlen feltétele az önbizalom. Ennek kialakítását, fenntartását az segíti elő a legnagyobb mértékben, ha feldolgozható mértékű az információ áramlása. Mint látjuk, ezt lényegesen befolyásolja a kezdőknél az a bizonytalansági érzés, ami annak velejárója, hogy még nem uralja a teljes rendszert, nem tudja eldönteni, hogy megnyilatkozása elfogadható-e nyelvi szempontból. Ugyanakkor az emberben meglévő szükséglet az ingerekre és a élményekre a túl kevés információ (unalom) negatív hatását is felveti. A cselekvésben rejlő motiváció nagyon hatásos.

9.4 A TANULÓ ÉS KÖRNYEZETE MODERN ESZKÖZÖK HASZNÁLATÁKOR.

Sokféle technikai eszköz áll rendelkezésünkre. Ezeket most abból a szempontból vizsgáljuk meg, hogy milyen bemeneti információt szolgáltatnak a tanulónak. A fő szempontunk az, hogy hogyan járul hozzá a tanulói tudás

felépüléséhez, mennyire teszi lehetővé a tanuló frusztrációmentes tanulását. A másik az, hogy hogyan tartja ébren a tanuló érdeklődését.

A legkülönbözőbb számítógépes rendszereknek úgy kell viselkedniük alkalmazójukkal szemben, mint azt egy egyenrangú segítőtárs tenné. A számítógép és az ember kapcsolatának, párbeszédének mintáját a kölcsönösségen alapuló ember-ember kapcsolatban látjuk. Ez a kölcsönösség tulajdonképpen az interaktivitás. Az alábbiakban egy becslést készítettem a lehetséges eszközökről a jellemző válaszidővel.

Eszköz	Válaszidő	
Távoktatás tanácsadókkal	1	óra
Csevegő csatorna	10	perc
Gépi fordítás	1	perc
CD-ROM	10	másodperc
Feliratos film	1	másodperc

9.5 JÖVŐBELI LEHETŐSÉGEK

9.5.1 A gépi fordítás

A lehetséges módszerek közül először azt említem meg, ami egyelőre csak elméleti szinten létezik. Ha létezne egy gépi fordítási rendszer, ami eszperantóról magyarra fordítana, az használható lenne az oktatásban is. Ezáltal lehetővé válna, hogy a tanuló maga kísérletezzon a tanult nyelvben a mondatok összeállításával. Ismeretes Chomsky felfogása a nyelvi kompetenciáról: tetszőleges számú helyes mondatot tudunk létrehozni. Az azonnali visszajelzés egy fáradhatatlan tanárt helyettesítene. Egy gépi fordítóprogram készítésével én is megpróbálkoztam a 70-es évek végén, nagyon korlátozott célkitűzésekkel (BUJDOSÓ 1981). Azóta a professzionális fordítóprogramok nagyot fejlődtek, mint például a BSO cég DLT programja.

9.5.2 Videofilmeik

Az eszperantó oktatásának egyik bevált formája az, amikor a tanuló a tanfolyamon egy regényt dolgoz fel. Ez elég jó módszer, de sokkal jobbra tehető az alábbi megfontolások alapján: olvasáskor nagyon sok információt az írott szöveg közöl velünk. Tudjuk hol kezdődik egy új szó, mondat, bekezdés. Ha egy szöveget hallgatunk, nekünk magunknak kell mindezeket kihámozni a szövegből. Ekként egy hallott szöveg sokkal jobban próbára tesz bennünket. Aktívan kell figyelniük, sokkal többet tudunk így tanulni.

Videofilmeik nézése: a film hipnotikus hatása passzív nézelődést eredményez, illetve a történet túlzottan magával ragad és oda a pedagógiai szándék. Itt jegyzem meg, hogy eszperantóul még nem sok filmet nézhetünk meg, bár léteznek eszperantóra szinkronizált filmek, hogy a magyarokat említsem: a “Valahol Európában” és a “Mefisztó”. A filmek oktatásbeli felhasználása nagyon ígéretes terület.

9.5.3 Feliratos film, DVD

Ugyancsak kevés tapasztalat van még eszperantó nyelvű feliratos filmek használatával. Ugyanakkor naponta láthatunk ilyen filmeket, például a TV5 francia nyelvű csatornán. Itt a szereplők franciául beszélnek, a feliratozás is francia. Az ilyen filmeket sokkal hasznosabbak nyelvtanulási szempontból, mint egy olyan film, ami csak franciául beszél. Már láttam eszperantó nyelvű és feliratozású filmeket, melyeket nyelvtanulási célból alkottak meg. Ezek még csak kísérleti szakaszban vannak. A DVD technika elméletileg lehetővé teszi azt, hogy mindenki maga állítsa be a feliratozás nyelvét.

9.6 AZ ELISMERT MÓDSZEREK FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

9.6.1 A Cseh-módszer alapján

A módszer lényegét megtartva egy tanulócentrikus módszer fejleszthető ki (MACGILL, 2000). A tananyag szegmentálási elvét megtartva kifejtés alatt van egy hipertext rendszerű nyelvoktató CD. Így az eddigi lineáris oktatást felváltja a tanulói szükségletekhez igazodó ismeret-hozzáférés. A pszichológiából ismeretes (RAGÓ 2000:80), hogy új szavak megjegyzése, a többihez kapcsolása kétféle módon történhet. Az egyik esetben, ha a hasonlóság a fontos, akkor a nyelvi kategorizáció alapján történik, például új főnév tanulásakor. A másik a tematikus kapcsolat. Ez lehet okság, tér, idő (asztal-vacsora; pók-háló). A tervezett CD erőteljesebben fogja hangsúlyozni az igék szerepét, a tematikus kapcsolatokat. A ismeretek relációs rendszer modelljéhez (CSAPÓ 1992:61) mind a két fajta információra szükségünk van.

A hipertext rendszerű tananyag abból a megfontolásból adódik, hogy az esperantó oktatásánál nem kell ragaszkodnunk egy merev didaktikai sorrendhez. A tanuló szükségletei szerint kérhet fordítást (szavanként vagy mondatonként), nyelvtani magyarázatot, példamondatokat, esetleg kapcsolódó olvasmányt, párbeszédet, videobetétet.

9.6.2 A Zágrábi Módszer alapján

Számítógépes megvalósítása: a csevegő csatorna az Interneten. Az Internetről jövő információ nem túlzottan gyors, a nyelvet tanuló számára éppen megfelelő. Frank kutatásai szerint a felfogható információ: 16 bit/s. Ahhoz, hogy valamit meg is tanuljunk, ez az érték 0,7 bit/s (FRANK, 1994:36). Így a tanulót érő információ hasznos input, úgynevezett "intake" lesz. Az információ azonosidejű, ez a tanulót odaköti a csatornához, aktívan figyel. Ugyanakkor a tanulónak van arra ideje, hogy mondanivalóját meggondolja, közlendőjét megfontolja. A tanuló megválogathatja, hogy kivel akar beszélgetni, ezért a túldalalon levő beszélgetőtárs ideális tanár. Figyelembe kell venni azt is, hogy a tanulók sokkal könnyebben tudnak tanulni kortárs csoportbelitől. A megfigyelt esetek iskolai foglalkozás keretében történtek. A feladat illeszkedett a tanulók érdeklődéséhez: kérdezze meg a csatornán (mirc: #esperanto), milyen ifjúsági rendezvények lesznek a közeljövőben. A csevegő csatornán lezajlott "beszélgetésekről" írásos dokumentum is készíthető, s ez tanári segítséggel kiértékelhető. Egyéb feladatokat is kaphatnak a diákok az Internet használata közben: megnézni egy folyóirat legutóbbi számát, megkeresni egy lefordított művet, stb. Az eddigi alkalmazás jó eredményt, illetve esetenként rendkívül jó eredményt szolgáltatott. A résztvevő tanulók kikérdezés formában való felmérése is igazolta ennek létjogosultságát. Egy sikeres nyelvtanulóval készített beszélgetésben az alábbi tapasztalatok fogalmazódtak meg:

- Ø a diák az esperantó tanulásának elkezdése után két héttel levelet tud írni
- Ø erős motivációt jelentett az Interneten való csevegés, ezért hajlandó volt több száz szót megtanulni
- Ø az Interneten megismert beszélőtársak közül tízzel találkozott egy ifjúsági táborban
- Ø félévi tanulás után felsőfokú nyelvvizsgát tesz

A fenti esetet részletesen ismertettem a doktoranduszok találkozóján (BUJDOSÓ 2001a), beleértve az esperantóul készült beszélgetést és magyar fordítását. Az előadásomat követő vitában Csapó Benő felvetette, hogy az angol nyelvű csevegő csatornáknál rossz tapasztalatokat szereztek, mert egyes résztvevők primitív, trágár módon szólnak hozzá minden témához. Az esperantonál – mivel többnyire önkéntesen tanult nyelv, némi idealizmussal vegyítve – ez idáig nem volt tapasztalható ilyen jelenség.

9.6.3 Természetes nyelvi dialógusrendszer

A szakirodalomból ismert olyan számítógépes dialógusrendszer, amellyel a tanuló élethű párbeszédet tud folytatni. A Joseph Weizenbaum által készített ELIZA nevű program egy kliensorientált (Carl Rogerst követő) pszichológust kívánt utánozni (ld. részletesebben CSIRIK 2003:1487). Magyar fejlesztésű egy olyan rendszer, amelyik képes érzékelni a beszélgető partner érzelmi állapotát is. Ezáltal a program képes olyan

válaszokat generálni, amely sokkal motiválóbbak egy pszichológus egyetértő dűnyyögésénél. A magyar nyelv oktatására kialakított, kísérleti stádiumban lévő rendszert megtekinttem és valóban életszerű, értelmes válaszokat kaptam a géppel való társalkodáskor (TATAI – LAUFER 2003:102-107). E mögött 70 fiatal többhónapos csevegésének elemzése áll, mintegy 10 ezer kiértékelt mondattal.

A technikának a nyelvoktatásban való felhasználásáról így ír Csapó Benő (CSAPÓ 2003:1484):

A számítógépek kiválthatják a tanulás legegyszerűbb folyamataiban, például a tanár-diák interakcióban megjelenő visszajelzéseket. Egy hangelemzésre is felkészített oktatóprogram például a nyelvtanárnál sokkal pontosabban – és természetesen fáradhatatlanul, végtelen türelemmel – képes az idegen nyelvi kiejtés hibáit korrigálni. Egy kellően kifinomult oktatóprogram hasonlóképpen képes a tananyag megértésének mélységét, minőségét tesztelni, és ezt a tanuló számára azonnal visszajelezni; sőt egyben a hiányosság pótlására szolgáló tananyagot is felajánlani. Már a maiakhoz képest valóban primitívnek nevezhető oktatóprogramok is megmutatták az azonnali visszajelzés megerősítő szerepét, és a ma sok fiatalon megfigyelhető, a függőségig elmenő géphez kötődés mögött szintén az azonnali visszajelzés és a gyors siker áll.

A számítógép nem feltétlenül jobb minden esetben a tanárnál, viszont hamarosan jobban hozzáférhető lesz, mint a személyes tanári segítség. A formális tömegoktatás egyik legnagyobb problémája, hogy nem tudja kezelni a tanulók között levő sokféle és nagymértékű különbséget, így az átlagra méretezett eljárásból senki sem az optimális mértékben profitál. Az oktatás perszonalizálása, személyre szólóvá tételére, individualizálására irányuló törekvések megvalósításának legfőbb akadály a tanári kapacitás szűkössége volt. Az ITK (információs és kommunikációs technika - B.I.) alkalmazásával mindinkább lehetővé válik, hogy a tanulók saját tempójukban haladjanak, mindenki azt tanulja, amit még nem tud, egy probléma megértéséhez azt az információt kapja, ami nála éppen hiányzik.

9.7 ÖSSZEFOGLALÁS

A technika fejlődése bámulatos, mindent megváltoztat körülöttünk. Ennek az eszperantisták is használvezői, akik a világ minden részében szétszórva élnek. Az új eszközök azt is lehetővé teszik, hogy a nyelvtanulás közben ismeretségek alakuljanak ki. Az internetes tanulásnak sok, egymást erősítő hatása van. Az egyik az azonnali, valós visszajelzés. A másik a válaszadáshoz szükséges idő optimális volta. A harmadik, hogy a tanuló autonóm lehet. Az értekezés ismerteti azokat a lehetőségeket, amelyek az új helyzetben előálltak. Egy esettanulmány példázza, hogy ez nem elvont lehetőség, hanem a mindennapok valósága.

A modern kommunikációs eszközök arra kényszerítenek bennünket, hogy újra gondoljuk elképzeléseinket az oktatási folyamatról. Ez különösen fontos a motivációnál, mivel ezen a területen nagyon nagy lehetőségek rejlenek a technikai eszközökben.

A modern eszközök teljesen átformálják tanulási szokásainkat, egy állandó tanulási környezetet biztosítanak. Megnö az esélye is, hogy a tanulóink ne csak a nyelvet sajátítsák el könnyebben, de tevékenyen használják is a továbbiakban nyelvtudásukat.

És ehhez a számítógépes környezet lehetőséget is biztosít!

10 AZ ESZPERANTÓ TANÁRKÉPZÉS

Az eszperantó oktatását az jellemzi, hogy sokkal többen tanulnak iskolán kívül, mint szervezett oktatásban. Míg a többi nyelv tanulása többnyire kötelező, addig az eszperantó oktatását piaci törvények határozzák meg. Ennek két meghatározó tényezője a nyelv felhasználhatósága és a tanulásába befektetett energia. Itt nincs tere az eszperantó felhasználását taglalni, jellemzésül csak annyit mondanék, hogy generációkon átívelő. Nagyon sok beérkezett idősebb ember van, aki szívesen lát vendégül külföldi fiatalokat. Ennek tartama 3 naptól 365 napig terjed, legalábbis ez olvasható ki az erre szakosodott évkönyv adataiból. Én is tagja vagyok ennek a kölcsönös vendéglátó szervezetnek. Nálam egy amerikai egyetemista lány töltötte a leghosszabb időt - 4 hónapot -, aki elvégzett egy szemesztert Budapesten a világhírű matematikus, Erdős professzor szemináriumán.

A másik tényező a nyelv tanulhatósága. Ha nincsenek szigorúan képzett tanárok, professzionális tananyagok és taneszközök, az eszperantó könnyűsége ellenére nem képes versenyben maradni a többi nyelvvel. Szükséges a modern nyelvtanítás minőségi követelményét teljesíteni és a tanulók igényeihez és kívánságaihoz alkalmazkodni. Ez nem lehetséges jól képzett tanárok és minőségi taneszközök nélkül.

Az eszperantó nyelvtanárok képzése igazából csak Magyarországon van intézményesítve. Ennek ellenére nem mondhatjuk, hogy csak a magyarok lennének kompetensek ebben a témakörben. Ha végignézzük az eszperantó oktatásának történetén, azt látjuk, hogy nem nyelvtanárok, mint például egy katolikus pap (Cseh András), egy technikai szakember (Tišljar, huszonévesen, amikor a Zágrábi-módszer fő szervezője volt. Azóta az AIS keretében tudományos fokozatot szerzett), vagy akár egy szuperszonikus pilóta (Horváth József), jelentőset alkotott e téren.

Különböző konferenciákon megfogalmazást nyert az ideális eszperantó-oktató profilja:

Legyen nyelviileg kompetens, pedagógiai képességekkel és gyakorlattal. Legyen legalább olyan szintű diplomája, mint amilyent országában a tanároktól megkövetelnek. Értse a soknyelvű és multikulturális környezet problémáit és kommunikációs szükségleteit, ismerje a nyelvtervezési kísérleteket, az eszperantó létrejöttének történelmi és társadalmi körülményeit, az eszperantó kultúrát, legyen képes a nyelv és közösségének szerepét és lehetőségét értelmezni. Ismerje és értse a nyelv és a nyelvi jelenségek tudományos elképzeléseit, az információ- és kommunikációelmélet alapvető fogalmait, a tanulás és kiváltképpen az idegennyelv tanulás pszichológiai és fiziológiai vonatkozásait. Aktívan használja a nyelvet és legyen felsőfokú vizsgája. Ismerje az általános didaktikai elveket és oktatási formákat, azokat nyelvoktatói munkájában legyen képes alkalmazni. Ismerje a nyelvtanítás céljait általánosságban és az eszperantó oktatását kifejezetten, értsen az oktatási anyagok és eszközök tervezéséhez, szervezéséhez és elkészítéséhez. Ismerje a nyelvoktatási módszerek történeti fejlődését és mostani tendenciáit, legyen képes kiválasztani, kombinálni a konkrét körülményeknek és saját személyiségének megfelelő oktatási módszereket és technikákat. Tudja a tanórát megfelelően szervezni és vezetni, nyugodt együttműködő légkört kialakítani a tanulókkal, motiválni őket a tanulásra és a nyelv használatára, bevonni őket az eszperantó közösség aktív résztvevői körébe. Legyen tárgyilagos értékelője saját munkájának és a tanulók haladásának és sikerének. Képezze magát tovább, kövesse az eszperantó nyelvi fejlődését, kultúrájának, neveléstudományának és oktatástechnológiájának alakulását, fejlessze munkamódszerét és tanári képességét (PETROVIĆ 2003:3-10 alapján).

A valóságban azonban nem mellőzhetjük azokat az oktatókat sem, akiknek nincs pedagógia végzettsége vagy előírt végzettsége, mivel ezek is sikeresen vezetnek tanfolyamokat és nevelnek eszperantistákat. Ha összegeznünk akarnánk a minimális követelményeket: nyelvi kompetencia, az eszperantó kultúra ismerete, szervezőkészség, tanóra vezetési képesség, jó légkör kialakításának a képessége, a tanulók motiválása a tanulásra és az eszperantó gyakorlati alkalmazására. Az egyhetes felkészítő szemináriumok nagyon hasznosak az oktatók képzésére, de korántsem elegendő, hogy őket teljesen kompetens oktatóvá tegye.

Az eszperantó oktatására az alábbi területekről várhatunk eredményes jelentkezőket:

Más nyelvek oktatói már nagymértékben teljesítik az eszperantó tanár fent leírt kívánatos tulajdonságainak követelményét. A nyelvet, az eszperantó kultúrát, az interkulturális nevelés és az eszperantó oktatásának specialitásait kell elsajátítaniuk.

Azok a kompetens eszperantisták, akik valamilyen más tantárgyat tanítanak, már bizonyos pedagógiai és eszperantológiai ismeretekkel rendelkeznek, ezért viszonylag könnyen jó tanfolyamvezetőkkel válhatnak. A nyelvtanítás specialitásainak elsajátításával elismert nyelvoktatók lehetnek.

Azok a kompetens eszperantisták, akik nem hivatásos tanárok, csak az eszperantóval kapcsolatos ismereteket birtokolják a fenti modellből. A további ismereteket a felkészítésből szerezhetik meg. Azt tapasztaljuk, ha jó szervezőkészséggel, természetes tanári adottsággal rendelkeznek és elvégzik az intenzív módszertani tanfolyamot, akkor jó tanfolyamvezetőkkel válnak.

Vannak olyanok is sokan, akik nem eléggé ismerik a nyelvet és a tanítás művészetét, mégis tanfolyamokat vezetnek, nyelvkönyvet állítanak össze. Nekik először meg kellene érteniük, hogy a lelkesedés és az odaadás nem elegendő, hogy hasznos munkát végezzenek az eszperantóért, tehát először ők maguk szerezzenek oktatói képesítést. Ebben a kategóriában külön figyelmet és támogatást érdemelnek azok a fiatal eszperantisták, akik készek a tanulásra. Az ő képzésük biztosítja azt, hogy az eszperantó oktatása kiszélesedjen, és sikeresebbé váljon.

10.1 ESZPERANTÓ AZ EGYETEMEKEN

Az alábbi összeállítás Germain Pirlot gyűjtésén alapul, aki kérésre elektronikus levélben küldte el az anyagot. Az adatgyűjtés nyelve az eszperantó volt. Az intézmények neveit megpróbáltam magyarul visszaadni. Egyes helyeken értelemzavaró lett volna, ha nem hagyom meg az eredeti szöveget.

Az eszperantó oktatása az egyetemeken többféle formában valósul meg. Az egyetemek országok szerinti megoszlása:

Ausztria : 3 – Belgium : 1 – Bulgária : 1 – Csehország : 2 – Kína : 18 – Németország : 4 – Spanyolország : 3 – Magyarország : 2 – Izrael : 1 – Olaszország : 1 – Japán : 4 – Dél-Korea : 2 – Costa Rica : 1 – Litvánia : 3 – Mexico : 1 – Hollandia : 1 – Lengyelország : 4 – Románia : 3 – Oroszország : 4 – Szlovákia : 1 – Svédország : 1 – USA : 4

Összesen : 66

10.1.1 Az eszperantó mint oktatott nyelv

Szabadon választott tantárgy, egyes esetekben kötelező, heti 2-4 órában, aláírással és vizsgával, kreditpontot ér. Pirlot anyagában további részletek is találhatók, itt csak a legfontosabb adatokat ismertetem.

Ausztria

Graz:

Idegennyelvi Oktatási Központ / Universität Graz (Universitätsplatz 3, AT-8010 Graz).

Innsbruck:

Nemzetközi Nyelvi Központ / Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Internationales Sprachenzentrum-ISI (Innrain 52, AT-6020 Innsbruck).

Wien:

Pedagógiai Intézet / Pädagogisches Institut der Stadt Wien (Burggasse 14-16, AT-1070 Wien).

Belgium

Antwerpen:

Nyelvoktató Központ / Stedelijk Centrum voor Volwassenenonderwijs-Talen (Quellinstraat 31, BE-2018 Antwerpen).

Bulgária

Karlovo:

Nemzetközi Egyetem (p.k. 44, BG-4300 Karlovo).

Az AIS támogatásával.

Csehország

Brno:

Pedagógiai Fakultás (Masaryk-Egyetem), Oktatási Technológiák Tanszéke (KDT), (Poříčí 31, CZ-603 00 Brno) [A kurzust felügyeli a nyelvoktatási egyetemi központ]. A program vezetője Ph.D. dolgozatát eszperantó témából írta.

Hradec Králové:

Pedagógiai Fakultás (Vita Nejedlého 573, CZ-500-02 Hradec Králové).

Kína

Beijing :

Beijing Nemzeti Egyetem

Beijijng :

Beijing Nyelvi Egyetem

Beijing :

Beijing Egyesült Egyetem

Chongqing :

Egyetem

Dalian (Liaoning):

Dalian Egyetem / Dalian Daxue (Jingji-jishu Kaifagu , CN-116622 Dalian, Liaoning).

Dandong (Liaoning):

Liaoning Pénzügyi Főiskola / Liaoning Caizhuan Waiyubu (Linjiangjie 116, CN-118001 Dangong, Liaoning jlpty @ soku.com.

Guanîi (Guanîi Zhuang):

Guanîi Általános Egyetem (szliu @ mailbox.înu.edu.cn)

Guangzhou (Guangdong):

Guangzhou Egyetem (espe @ 21cn.com)

Hefei (Anhui) :

Ipari Egyetem (liubaoguo @ ah163.com)

Jinan (Shandong):

Shandong Egyetem / Shandong Daxue Waiguoyuxueyuan (CN-250100 Jinan, Shandong).

Nanjing (Jiangsu):

Nanjing-Egyetem, Alkalmazott Idegennyelvi Tanszék, CN-2100093 Nanjing).

Qiannan (Guizhou) :

Qiannan Nemzeti Intézet

Shangdong :

Shangdong Egyetem

Sichuan (Sichuan) :

Sichuan Idegennyelvi Intézet

Tianjin:

Tianjini Idegennyelvi Egyetem (117, Machangdao, Hexi Qu, Tianjin, CN-300204)..

Xiamen (Fujian) :

Xiamen Jimi Egyetem

Xian (Shanxi) :

Xian Egyesült Egyetem

Xianxiang (Henan) :

Általános Főiskola

Yanbian (Jilin) :

Műszaki Egyetem

Zhejiang (Zhejiang) :

Zhejian Egyetem

Németország

Berlin:

Humboldt-Universität Berlin (Unter den Linden 6, DE-10099 Berlin). Detlev Blanke PhD habilitált docens irányításával.

Leipzig:

Universität Leipzig (Augustusplatz, DE-04109 Leipzig). Sabine Fiedler PhD habilitált docens irányításával.

Münster:

Általános Nyelvészeti Intézet / Westfälische Wilhelms-Universität Münster (Schlossplatz 2, DE-48149 Münster).

Paderborn :

Kultúratudományi Fakultás / Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften (Warburgerstr. 100, DE- 33098 Paderborn).

Spanyolország

Barcelona:

Barcelonai Autonóm Egyetem - UAB (Campus UAB, Edifici A, ES-08193 Bellaterra, Cerdanyola del Vallés)

Bilbao:

Baszk Egyetem Pedagógiai Főiskolája / Escuela Universitaria de Magisterio (Ramon y Cajal, 72. ES-48014-Bilbao).

La Laguna (Tenerif, Kanariaj Insulok):

Angol és német filológiai tanszék <http://www.ull.es> (Universidad de La Laguna, Departamento de Filología Inglesa y Alemana, Campus de Guajara, ES-38071 La Laguna <http://webpages.ull.es/users/esperull> ; <http://webpages.ull.es/users/aflopez/94-S11/index.htm>).

Magyarország

Sárospatak:

Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar

Izrael

Haifa:

Műszaki Főiskola / Technion - Hamachon Hatechnologi Le'Israel (N've Sha-anan, Haifa).

Olaszország

Torino:

Szépművészeti és Bölcsészeti Fakultás, Interkulturális kommunikáció (hároméves tanfolyam). Előadások: "Dipartimento di Orientalistica" (Via S. Ottavio 20, IT-10124 Torino).

Japán

Minoo (Osaka-hu):

Osaka Idegennyelvi Egyetem/ Osaka Gaikokugo Daigaku (Aomatani-Higasi 8-1-1, JP-562-8558 Minoo).

Tokorozawa (Saitama-ken):

Meiji Egyetem (Tereno Izumi, Eihuku 1-9-1, Suginami-ku, Tokio, JP-168-8555).

Tôkyô:

Külföldi Tanulmányok Tokiói Egyeteme / Tokyo Gaikokugo Daigaku (3-11-1, Asahi-cho, Fuchu-shi, Tôkyô, JP-183-8534).

Tôkyô:

Meiji Egyetem, Izumi-Areo / Meiji Daigaku (Eihuku 1-9-1, Suginami-ku, Tôkyô, JP-168-8555).

Koreai Köztársaság

Iksan:

Wonkwang Egyetem, 344-2 Shinyong-dong, Iksan-si, Jeonbook, KR-570-749.

Seoul/Chonan:

Dankook Egyetem / Hannam-dong Yongsam-ku Seoul, Korea (www.dankook.ac.kr)

Anso-dong Chonan-si Choongnam, Korea

Costa Rica

San José:

Costa Rica Egyetem, Filológiai Fakultás, Nyelvészet és Irodalom / Universidad de, Escuela de Filología, Lingüística y Literatura (San Pedro de Montes de Oca, San José, Costa Rica).

Litvánia

Kaunas:

Vilniuszi Egyetem, Kaunas, Humanisztikai Fakultás (Muitinės 8, LT-Kaunas).

Vilnius:

Vilniuszi Egyetem (str. Universiteto 4, Filológiai fakultás).

Šiauliai:

Pedagógiai Egyetem (str P. Višinskio 25, LT-5414 Šiauliai).

Mexico**Mexicali-México:**

Mexicali-México Egyetem, Könyvelés Fakultás / Fakultad de Contabilidad êe UABC-Mexicali-México.

Hollandia**Amsterdam:**

Elméleti Nyelvészet / Universiteit van Amsterdam (Theoretische Taalwetenschap, Spuistraat 210, NL-1012 VT Amsterdam).

Lengyelország**Kraków:**

Jagelona Egyetem (ul. Gołębia 24, PL- Kraków).

Lublin :

Műszaki Intézet

Poznań:

Adam Mickiewicz Egyetem (Poznań, Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki, ul. 28 Czerwca 1956 r. nr. 198, PL-61-485 Poznań).

Románia**Pitesti:**

"C.Brancoveanu" Egyetem

Ramnicu-Valcea :

"Spiru Haret" Egyetem

Ramnicu-Valcea :

"C.Brancoveanu" Egyetem

Oroszország**Mahacskala (Dagestán):**

Kaukázusi Világi Intézet .

Itt Eszperantó Tanszék működik. Az alábbi szakok hallgató tanulják az eszperantót: iparművészet, vallástudomány, számítógép-tudomány stb. (Forrás: IPR 2003/1:29).

Moszkva:

Európai Jogtudományi Egyetem Justo, 2 "V" (ul. Mosfilmovskaja, RU-119285 Moskva).

Nemcsak egyszerű nyelvtanfolyam, hanem a hallgatók elsajátítják a jogi nyelvet is. A 10 leckéből álló tananyag melléklete egy bírósági tárgyalás levezetésének teljes anyaga eszperantó és orosz párhuzamos szöveggel. (SILO 2002)

Moskva:

Moszkvai Állami Ipari Egyetem (ul. Avtozavodskaja 16, RU-109280 Moskva).

Vladivosztok:

Távolkeleti Állami Műszaki Egyetem (Puskinszkaja 10, RU, fax: (4232)26 16 89; oriento @ festu.ru

Szlovákia

Nitra:

Konstantin Egyetem, Pedagógiai Fakultás / Univerzita Konstantina Filozofa Nitra, Pedagogická Fakulta (Andreja Hlinku 1, SK-94974 Nitra). Eva Polaková Ph.D.

Svédország

Stockholm:

Stockholmi Egyetem, Nyelvészeti Intézet / Stockholms universitet, Inst. för lingvistik, SE-106 91 Stockholm

USA

Berkeley (Kalifornia):

University of California at Berkeley (www.berkeley.edu) CA-94720 Berkeley

Brattleboro (Vermont):

School for International Training (SIT, Kipling Road, P.O.Box 676, Brattleboro, Vermont, US-05302-0672 info@sit.edu, http://www.sit.edu).

San Diego (Kalifornia):

University of California (San Diego La Jolla, California, US-92093-0202).

Stanford/Palo Alto (Kalifornia):

Stanford University (www.stanford.edu) Stanford, CA 94305

10.1.2 Az eszperantó az oktatás nyelve

Pírlot anyagát kiegészítettem saját gyűjtésemmel.

Románia

Az AIS (Akademio Internacia de Sciencoj) együttműködik a Lucian Blaga (ULBS) egyetemmel (Nagyszeben, Románia). 2003 februárjában egy új tanszékot avattak, amely az "Akademia Internacia pri Scienc-Revizio, Universitat-Pedagogio kaj Eŭrologio", azaz a "Tudományvizsgálat, egyetempedagógia és eurológia nemzetközi akadémiaja" nevet viseli. Az AIS tudósai itt kutathatnak és oktathatnak. A fő munkanyelv az eszperantó, de a németet is használni fogják. Az AIS elnöke, Helmar Frank irányítja az új tanszékot. 2004-02-19 és 2004-03-06 közötti előadások tudományos programja az alábbi:

- OProf. Dr. habil. Reinhard FÖSSMEIER: **Maŝina tradukado / Maschinelle Übersetzung / Gépi fordítás** (eo, de; aparte).
- OProf. Dr. habil. Helmar FRANK: **Informacipsikologio / Információpszichológia** (eo).
- EProf. ADoc. Bojidar LEONOV: **Turismo en Eŭropo / Turizmus Európában** (eo).

- OProf. Dr. Günter LOBIN: **Eŭrologio / Eurológia** (eo).
- ADoc. Diana MIHAESCU: **Măsurareă coeficientului de inteligență** (ro) [Mezurado de la inteligentec-koeficiento / Az intelligenciahányados mérése].
- OProf. Dr. habil Eva POLÁKOVÁ: **Aŭdvidaj komunikiloj / Audiovizuális kommunikációs eszközök** (eo).
- OProf. Bengt-Arne WICKSTRÖM: **Eŭropa merkato / Európai piac** (eo).

Forrás: <http://www.forst.tu-muenchen.de/EXT/AIS/arangxo/ro/ro015/programo.html>

Szlovákia

Komárnóban a "Libera Eŭropa Universitato" azaz "Szabad Európai Egyetem" megalapításának előkészületei folynak. Ez a formáció a AIS kihelyezett tagozataként működik. Az alapítók jelenleg az egyetemi helyiségek fizikai megvalósításán dolgoznak. Kérték az Oktatási Minisztérium jóváhagyását a tanulmányi programra. A kommunikációban az eszperantót és a német nyelvet használják.

Lengyelország

Poznań

Viszonylag újak az interlingvisztikai tanulmányok a poznańi Adam Mickiewicz Egyetemen. Négy év tanulmányi idő után az első csoport 2002-ben végzett és kapott diplomát. A szakdolgozatok témája változatos, a "Gyűrűk ura" elemzésétől a "A mosoly szerepe Baghy Gyula költeményeiben" terjed. A tanulók összetétele Poznańban nemzetközi, nemcsak Lengyelországból, hanem a legkülönbözőbb európai országokból származnak, de van iráni hallgató is. Az előadók között van John Wells ismert fonetikus, Geraldo Mattos az Eszperantó (nyelvi) Akadémia elnöke. A tematika: eszperantó irodalom és történelem, nyelvtan, fonetika, kommunikációelmélet, a tervezett nyelvek története. A tanulók a nyelvi és a nem-nyelvi kommunikáció különböző formáival ismerkedhetnek meg interkulturális megközelítésben. A tanulmányok létrehozója Koutny Ilona, az Egyetem magyar lektorátusának oktatója. A tanulmányok programja (Forrás: <http://main.amu.edu.pl/~interl/xstudplano.html>):

Postdiplomaj Interlingvistikaj Studoj ĉe la Universitato de Adam Mickiewicz en Poznań

Posztgraduális Interlingvisztikai Tanulmányok, Adam Mickiewicz Egyetem, Poznań

STUDPLANO / TANTERV

studobjekto / tantárgy	F*	S*	H*	E*	preleganto /előadó
F: formo / forma (P, prelego / előadás, aŭ / vagy K, konversacio / társalgás) S: semestro /szemeszter H: horoj / órák E: fino de la kurso kurzus végén (E, ekzameno / vizsga, aŭ /vagy A, akcepto / aláírás)					
LA UNUA JARO /AZ ELSŐ ÉV					
fonetiko (ĝenerala kaj Esperanta) /fonetika (általános és eszperantó)	P	I	10	E	prof. John Wells (GB)

lingva komunikado / nyelvi kommunikáció	P	I	10	E	d-rino Ilona Koutny
Esperanta kulturo /eszperanto kultura	P	I	10	E	d-ro Zbigniew Galor
Esperanta literaturo I / eszperanto irodalom	P	I	10	E	mag. Lidia Ligeza
morfologio kaj sintakso (ĝeneralaj) /morfológia és szintaxis (általános)	P	II	10	E	d-ro Blazio Wacha (H)
Esperanta gramatiko I /eszperanto nyelvtan	P	II	20	E	d-rino Ilona Koutny
interlingvistiko I /interlingvisztika	P	II	10	E	d-rino hab. Vera Barandovská-Frank (D)
Esperanta literaturo II / eszperanto irodalom	P	II	10	E	mag. Lidia Ligeza
LA DUA JARO / A MÁSODIK ÉV					
semantiko kaj leksikologio (ĝeneralaj) /szemantika és lexikológia (általános)	P	III	10	E	d-ro Blazio Wacha (H)
Esperanta gramatiko II /eszperanto nyelvtan	P	III	10	E	d-rino Ilona Koutny
Esperanta literaturo III /eszperanto irodalom	P	III	10	E	István Ertl (NL), d-ro Vilmos Benczik (HU)
interlingvistiko II /interlingvisztika	P	III	10	E	d-rino hab. Vera Barandovská-Frank (D)
pragmalingvistiko / pragmatika	P	IV	10	E	d-rino Ilona Koutny
aplikata lingvistiko / alkalmazott nyelvészet	P	IV	10	E	d-rino Ilona Koutny
historio de la Esperanta movado / az eszperanto mozgalom története	P	IV	10	E	d-rino hab. Vera Barandovská-Frank (D)
Esperanta gramatiko III / eszperanto nyelvtan	P	IV	10	E	d-rino Ilona Koutny
LA TRIA JARO / A HARMADIK ÉV					

nuntempa Esperanta literaturo / mai eszperanto iroalom	K	V	10	E	István Ertl (NL)
aktualaj problemoj de la Esperanta movado / az eszperanto mozgalom aktuális problémái	K	VI	10	A	prof. Humphrey Tonkin (USA)
specialaj prelegoj / speciális előadások	P	V - VI	20	A	vidu sube / ld. alább
specialaj seminarioj / speciális szemináriumok	K	V - VI	20	A	

Laŭ la eblecoj kaj bezonoj la specialajn prelegojn kaj seminariojn gvidos / A speciális szemináriumokat és előadásokat a lehetőségek és az igények szerint vezetik:

pri lingvistiko / nyelvészet - prof. M. Duc Goninaz (FR), prof. Klaus Schubert (D), d-rino Ilona Koutny

pri literaturo / iroalom - prof. Humphrey Tonkin (USA), prof. Geraldo Mattos (BR), Tomasz Chmielik

pri interlingvistiko / interlingvisztika - d-rino A. Sakaguchi (D/PL), d-ro hab. Detlev Blanke (D), d-ro A. Ratkai (H)

pri didaktiko / didaktika - Katalin Kovats (ekse Smideliusz, H/NL), d-rino Ilona Koutny, Claude Gacond (CH)

pri komunikado / kommunikáció (interkultura komunikado, movad-sociologio) - d-rino Ilona Koutny, d-ro Zbigniew Galor, prof. H. Frank (G)

pri komputa lingvistiko / számítógépes nyelvészet - prof. Klaus Schubert, d-rino Ilona Koutny

Bydgoszcz

www.esperanto-turismo.com

Az AIS-szal együttműködve 1991 óta működik egy hároméves felsőfokú oktatási intézmény, ahol a turizmussal és a kultúrával kapcsolatos szakmákból lehet képzést és oklevelet szerezni.

Az első év után megszerezhető képzés, zárójelben a lengyel "OKJ"-szám: turista információs ügyintéző (422104), turista hivatali ügyintéző (422103), nemzetközi idegenvezető (511301)

A második év után: turista szolgáltatások szervezője (341401), regionális idegenvezető (511304), kulturális rendezvények animátora (347601)

A harmadik év után: eszperanto oktató (235910), turista szervező és lebonyolító (241915), kulturális szervező (241990)

A harmadik év után lehetőség van olyan vizsgák letételére, amely alapján az AIS első fokozatú diplomát (bachelor) állít ki.

Magyarország

Az eszperantó és az interlingvisztika egyetemi oktatásában a legtöbb tapasztalatot Magyarországon szerezték. Az eszperantó pozíciója az ELTE-n 2001-ben megváltozott.

1.

Egyetemi szintű oktatás (okleveles középiskolai tanári diploma eszperantó nyelv és irodalom szakon) 1966 óta működik, de 2001 óta nem fogad új hallgatókat. A már felvett hallgatóknak 2006-ig van lehetőségük a szak elvégzésére.

2.

2001-től van lehetőség főiskolai szintű szak indítására. A képzési idő négy év, a diploma megnevezése: eszperantó nyelvtanár. 2003/4 évre az alábbi párosításban hirdettek felvételt:

angol, filozófia, francia, magyar, művészettörténet, német, olasz, orosz, portugál, spanyol, történelem.

Hazánk EU-s csatlakozása után a külföldi hallgatók ugyanolyan jogokat fognak élvezni, mint a magyar hallgatók. Ezzel a lehetőséggel előreláthatólag számos külföldi hallgató fog élni.

Létezik egyszakos eszperantó nyelvtanári képzés azoknak, akik már egy diplomát szereztek, vagy akik az egyetemen egyszakos hallgatók.

A szak oktatói magyarul is meghirdetnek különböző kurzusokat, amelyet az ELTE BTK bármely hallgatója felvehet és elsajátíthatja az eszperantó nyelvet, illetve az eszperantó révén valamilyen ismeretet. Ilyenek például: "Az eszperantó dióhéjban", "Az Internet és az eszperantó oktatása". A "Nyelvtanulás és honlapkészítés" szemináriumon az eszperantóul nem tudó hallgatók a honlapkészítést eszperantó szakszöveg olvasásával és azonnali kipróbálásával tanulják meg.

A szak oktatói segítséget nyújtanak a doktori iskolák azon hallgatóinak, akik kötelező második nyelvként az eszperantót választják.

10.2 TUDOMÁNYOS KÍSÉRLETEK ELŐKÉSZÜLETEI

Az eszperantó-oktatás lehető legjobb módszerének keresését még az is indokolja, hogy az európai közgondolkodásban változás állt be. Arra mutatnak a jelek, hogy egy módszertanilag megalapozott, több országra kiterjedő kísérlet anyagi fedezetét elő lehetne teremteni. Ezt a kínálgató alkalmat az eszperantó módszertanával foglalkozó kutatóhelyek felismerték.

Jelenleg 3 helyen folynak előkészületek kísérleti programok meghatározására.

Olaszország. Az Olasz Köznevelési Minisztérium által összehívott bizottság 1993. december 22.-én elkészített egy tanulmányt az eszperantónak a köznevelésben való használatáról. Ez megjelent: *Bulletino del Ministero della Pubblica Istruzione* (Hivatalos Közlemények) Nro 21-22, 1995. május 25 - június 1, pp. 7-43.

Olaszországban a kilencvenes években egy több éves kísérletsorozatot végeztek, amelynek főbb megállapításai a következők:

Az eszperantóul tanult, 50 tagú kísérleti csoport metanyelvi próbákban magasabb eredmény ért el, mint a 68 tagú, ugyanolyan kulturális-intellektuális közegeből származó (Róma külső kerületében élő, alsó-középosztálybeli), megegyező életkorú kontrollcsoport, melynek tagjai eszperantót nem tanultak. A metanyelvi vizsgálat az alábbiakat tesztelte: szinonima, kétértelműség, nyelvtani szerep, főnémaszegmentáció (PINTO – CORSETTI 2001).

Olaszországi központtal megalakult egy munkacsoport, amely az Európai Unió 25 (jelenlegi és leendő) országában végezne kísérletet az eszperantó alkalmazhatóságáról.

Az **Amszterdami Egyetemen** egy munkacsoport tevékenykedik, az eszperantó propedeutikai értékét

szeretné bizonyítani. A projekt neve: NEIGHBOUR, ami az angol: *New Educational Initiative Guaranteeing Heterogeneity and Bilingualism, Observing Universal Rules* kezdőbetűiből adódik. (Ugyanezt adja ki az eszperantó kifejezés is: *Nova Eduka Iniciato Garantianta Heterogenecon kaj Bilingvismon, Observante Universalajn Regulojn*).

A **Paderborni Modell** szerinti új kísérletek előkészítése is folyik, az Európai Unió Socrates cselekvési programjának (*Lingua* ill. *Grundtvig*) támogatására pályázva.

10.3 ÖSSZEFOGLALÁS

Az eszperantó oktatását nemcsak egyetemet végzett tanárok végzik. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanári vagy más felsőfokú diplomával rendelkező eszperantisták sikeres eszperantó oktatókká válhatnak. Az ezirányú követelményeket ismerteti ez a rész. A világon jelenleg több mint 60 egyetemen lehet eszperantót tanulni. Ezeken a helyeken a tipikusan egy-két szemeszteres a tanfolyam. A hallgatók kredit pontokat szerezhetnek tanulmányaikkal. Néhány egyetemen, mint például az ELTE eszperantó szakán tanári diplomát szerezhetnek a hallgatók, illetve szakmai diplomát szerezhetnek, mint ahogy az az AIS által felügyelt oktatási egységeknél történik.

Az eszperantó-oktatás lehető legjobb módszerének keresését még az is indokolja, hogy az európai közgondolkodásban változás állt be. Arra mutatnak a jelek, hogy egy módszertanilag megalapozott, több országra kiterjedő kísérlet anyagi fedezetét elő lehetne teremteni. Ezt is indokolja az egyetemeken folyó oktatási helyek felsorolását és vázlatos jellemzését. Egy rövid áttekintés az eszperantó-oktatás módszertanával foglalkozó egyéb kutatóhelyekről.

11 FELHASZNÁLT IRODALOM

ATKINSON, R. L. et al. 1999: Pszichológia. Osiris Kiadó.

BÁBOSIK ISTVÁN 1999: A nevelés elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

BAGHY, JULIO (BAGHY GYULA eszperantósított neve) 1982: La verda koro. HEA, Budapest.

BAŃCZEROWSKI JANUSZ 2000: Néhány megjegyzés a beszédmegértés modellálásáról. In: Nyomárkay István (szerk.): A nyelv és a nyelvi kommunikáció alapkérdései. ELTE BTK.

BÁRDOS JENŐ 1997: A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar.

BÁRDOS JENŐ 2000: Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

BOVET, PIERRE 1948: Enketo pri internacia helplingvo. Sveda Esperanto-Federacio, Stockholm.

BUJDOSÓ IVÁN: Praktika provo por traduki per komputilo Esperantan tekston en la hungaran lingvon. In: Előadás az Eszperantó alkalmazása a tudományban és a technikában című konferencián (1981. aug. 14-17, Zilina, Csehszlovákia).

BUJDOSÓ IVÁN: Perkomputila kontrolo de terminaroj. In: Rüdiger Eichholz (ed.): Akademioj Studoj . Esperanto Press, Bailieboro, Canada. 1987.

- BUJDOSÓ IVÁN 1998: Ĉu oni povas mezuri la lernfacilecon de Esperanto kompare al aliaj lingvoj? In: Gecső Tamás (ed.): Memorlibro. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest.
- BUJDOSÓ IVÁN 2001a: Csevegő csatorna az Interneten. A nyelvtanítás, -tanulás új, ígéretes technikája. In: Bábosik I. – Barkó E. – Széchy É (szerk.): Doktoranduszok bemutatkozása, A neveléstudományi doktoranduszok első országos konferenciája II. Kötet. ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- BUJDOSÓ IVÁN 2001b: Két sikeres nyelvi tervezés: az ivrit és az eszperantó fejlődésének párhuzamai. In: Gecső Tamás (szerk.): Kontrasztív szemantikai kutatások. Tinta Könyvkiadó.
- BUJDOSÓ IVÁN 2002: Lernmaterialoj enplektitaj en rakontojn en instruado de Esperanto. In: IPR 2002/4:1-4. Interneten: www.ikso.net/ilei/lernmaterialoj_02_4.htm.
- BUJDOSÓ IVÁN 2003: Nem mese az, gyermek! Történetekbe ágyazott tananyagok az eszperantó oktatásában. In: Tóth Szergej (szerk.): Nyelvek és kultúrák találkozása. SZTE JGYTFK Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged.
- BUJDOSÓ IVÁN 2004a: A nyelvtervezettől az élő nyelvig. Az eszperantó fejlődése oktatása tananyagainak tükrében. Konferencia 2002 okt. 28-29: Variabilitás és élő nyelvhasználat, Budapest. Megjelenés alatt.
- BUJDOSÓ IVÁN 2004b: Tud ön magyarul? Az ITK Origó eszperantó írásbeli nyelvvizsgájának tapasztalatai. MANYE Kongresszus 2003. április 14-16., Győr. Szekció: Az idegen nyelv elsajátításának mérése és értékelése. in: Bakonyi István – Náday Julianna (szerk.): A többnyelvű Európa. 76-85. oldal. Széchenyi István Egyetem, Győr.
- COLLINSON, W. E. 1927: La Homa Lingvo. Rudolf Messe, Berlin.
- CRYSTAL, DAVID 1998. A nyelv enciklopédiája. Osiris.
- CSAPÓ BENŐ 1992: Kognitív pedagógia. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- CSEH, ANDREO 1929: La kurso de Andreo Cseh. Internacia Esperanto-Instituto, Den Haag.
- CSIRIK JÁNOS 2003: Gépi megértés. Magyar Tudomány 12.
- DING, A. 1997: 'Promoting Learner Autonomy Through Video Film Activities'. In V. DARLEGUY, et al. (eds.) Educational Technology in Language Learning: Theoretical Considerations and Practical Applications, INSA (National Institute of Applied Sciences) Lyon, France.
- ECO, UMBERTO 1998: A tökéletes nyelv keresése. Európa születése, Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- ERDEI GYULA 2000: A posztkommunikatív idegennyelv-oktatáshoz. In: Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.): Nyelvpedagógia, Iskolakultúra 12. Iskolakultúra, Pécs.
- FALUS IVÁN – OLLÉ JÁNOS é.n.: Statisztikai módszerek pedagógusok számára. Okker Kiadó, Budapest.
- FANTINI, A. E. – REAGAN, T. G. 1992: Esperanto and Education: Toward a Research Agenda. Kézirat. Interneten: www.f-r3.html
- FEKETE HAJNAL: Az írásbeli nyelvvizsga a számok tükrében. Az ITK ORIGÓ angol középfok. in: Nyelvi Mérce (főszerkesztő: Fekete Hajnal). 2001. 1-2. szám, pp. 54-58. Idegennyelvi Továbbképző Központ, Budapest.
- FEKETE HAJNAL: Az írásbeli nyelvvizsga a számok tükrében. Az ITK ORIGÓ német középfok. in: Nyelvi Mérce (főszerkesztő: Fekete Hajnal). 2002. 1-2. szám, pp. 45-56. Idegennyelvi Továbbképző Központ, Budapest.

- FODOR ISTVÁN 2001: Mire jó a nyelvtudomány? Balassi Kiadó, Budapest.
- FRANK, HELMAR 1979: La esencaj trajtoj de la Paderbona Modelo por la lingvo-orientiĝ-instruado. In: Carlevaro, T –Lobin, G. (eds.): Einführung in die Interlinguistik. Leuchturn-Verlag.
- FRANK, HELMAR 1994: Mallonga Enkonduko en la Kibernetikan Pedagogion. Akademia Libro servo pere de Kava-Pech, Dobřichovice (Praha).
- GADOS LÁSZLÓ 1999: Egyenes beszéd nyelvügyben. Humán Európa Szövetség, Zalaegerszeg.
- HASZPRA OTTÓ 1998: Eszperantó az ábécétől a felsőfokig. Magyar Eszperantó Szövetség.
- HASZPRA OTTÓ 2000: Az eszperantó hármass haszna. Magyar Tudomány 2.
- HORVÁTH, JOZEFO 1979: 30 nap alatt eszperantóul. Magyar Eszperantó Szövetség, Budapest.
- KALOCSAY K. – WARINGHIEN, G. 1985: Plena analiza gramatiko de Esperanto. UEA, Rotterdam.
- KENYERES ÁGNES (ed.) 1986: Kulturális kisenciklopédia. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- KOUTNY ILONA 2002: Angla-Hungara-Esperanta etvortaro pri Lernado kaj Laboro. Prodruck, Poznań.
- LUKÁCS ANDRÁS 1993: Talento lernejo. Fondaĵo Talento, Budaörs.
- MACGILL, STEFAN 2000: Didaktika revolucio post Andreo Cseh. Ĉu survoje? Heroldo. Nro 1993.
- MEDGYES PÉTER 1995: A kommunikatív nyelvoktatás. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- MIRSKA, Esperantina 1993: Lerneja eksperimento en Budaörs. Szakdolgozat. ELTE, Eszperantó szak.
- PENNACHIETTI, FABRIZIO 1981: Nehindeŭropaj trajtoj de la internacia lingvo. In: Frank, Helmar k.a. (kompilita): Sprachkybernetik. Institut für Kybernetik, Berlin & Paderborn.
- PETROVIĆ, RADIJICA 2003: Instrukapabligo kaj plilertigo de E-instruistoj. In: IPR 2003/1.
- PINKER, STEVEN 1999: A nyelvi ösztön. Typotex.
- PINTO, M. A. – CORSETTI, R. 2001: Imparare l'esperanto e migliorare le capacità di riflettere sull'italiano. Un'esperienza al livello dei scuola media. Rivista de psicolinguista applicata, 2001. 2.
- POLGÁR LÁSZLÓ 1989: Nevelj zsenit! Interart, Budapest.
- POÓR ZOLTÁN 2001: Nyelvpedagógiai technológia. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest.
- PRINCZ OSZKÁR 2000: Eszperantó nyelvkönyv. Magyar Eszperantó Szövetség, Budapest.
- RAGÓ ANETT 2000: A szavak mögött – fogalmi rendszerünk kialakítása. in: OLÁH ATTILA és BUGÁN ANTAL (szerk.). Fejezetek a pszichológia alapterületeiből. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- SAPIR via Julia S. Falk, Language & Communication, Vol.15, No.3, July 1995 - p.248.
- SCHUBERT, KLAUS 1992: Esperanto as an Intermediate Language for Machine Translation. In: Newton, John (Ed.): Computer in Translation. London/New York: Routledge.
- ŜILO G. 2002: Esperanto en 10 lecionoj. Eŭropa Jura Universitato, Moskvo.
- SIMONFFY ZSUZSA – KÓBOR MÁRTA 1997: A tanulási folyamat mérészsintjei. In: A nyelvtanulás folyamata és mérése. Lingua Franca Csoport, Pécs.
- SMIDÉLIUSZ KATALIN, 2001: Interlingvistiko vivproksime. In: Fiedler, Sabine – Liu Haitao (eds.): Studoj pri interlingvistiko. Kava-Pech, Dobřichovice (Praha).
- ŠTIMEC, SPOMENKA 2002: Esperanto ne estas nur lingvo. Kroata Esperanto-Ligo, Zagreb.
- SYMOENS EDWARD 1992: Al nova internacia lingvopolitiko: la propedewtika valoro de Esperanto.

- SZERDAHELYI ISTVÁN 1972: Eszperantó. Bevezetés és nyelvgyakorlatok. Kézirat. Tankönyvkiadó, Budapest.
- SZERDAHELYI ISTVÁN 1975: Metodologio de Esperanto. Kézirat. Tankönyvkiadó, Budapest.
- SZERDAHELYI ISTVÁN 1987: Kevés szóval eszperantóul. Tankönyvkiadó, Budapest.
- SZILVÁSI LÁSZLÓ 1999: Összefoglaló eszperantó nyelvtan. LINGVO-Studio, Budapest.
- TATAI GÁBOR – LAUFER LÁSZLÓ 2003: Nyelvi elemek érzelmi töltetének vizsgálata és felhasználása természetes nyelvi dialógusrendszerben. In: Alexin Zoltán – Csendes Dóra (szerk.): Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia. SZTE Informatikai Tanszékcsoport, Szeged.
- URBÁN RÓBERT 2000: Az érzelem és a motiváció pszichológiája. in: OLÁH ATTILA és BUGÁN ANTAL (szerk.). Fejezetek a pszichológia alapterületeiből. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- VARGA-HASZONITS ZSUZSA (szerk.): 1986: Interlingvisztikai szöveggyűjtemény I. kötet, A naturalista irányzat. Kézirat. Tankönyvkiadó, Budapest.
- WACHA BALÁZS é.n.: Esperanto internacia lingvo. Kézirat.
- WEXLER, P. 1991: The Schizoid Nature of Modern Hebrew: A Slavic Language in Search of a Semitic Past. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- WITKAM, A.P.M. 1983: Distributed Language Translation. BSO, Utrecht.
- ZUCKERMANN, G. 2003: Language Contact and Lexical Enrichment in Israeli Hebrew. London: Palgrave Macmillan.

[1] Valamint oŭ egyetlen szóban: *poŭpo*, de ez is újkeletű neologizmus, elterjedése nem várható

[2] Végezzük el a következő kísérletet, mondjuk ki: *Megjött már a villamos?* A kiejtésnél a hangsúly a villamos szóban a *la* utolsó előtti szótagon van, ezt kicsit megemeljük. Most modjuk ki ezt: *Megjött már az autó?* A hangsúly nem az *u*-ra esik, hanem az *au*-ra, mert az *u* a kiejtésben csak félhangzó.[Siptár Péter fonológiai szemináriumán tanultak alapján]

[3] Európai földrajzi középpontja a Francia Tudományos Akadémia 1990-es közleménye szerint Vilnius közelében van. Forrás: Egy eszperantó nyelvű prospektus Vilniusról.

[4] Institut für Kybernetische Pädagogik

[5] Forschung- und Entwicklungszentrum für objektivierte Lehr- und Lehrverfahren GmbH (FEoLL)

[6] helyesen: 1859–1917

[7] helyesen: kaj

[8] Conférences Européennes pour la Recherche de Talents

[9] eszperantóul idézi Waringhien PAG, p.16

[10] Személyes tapasztalatom ennek ellentmond. Fiam angol barátja még a mobil telefon feltalálása előtti időkben Magyarországgal ismerkedett. Édesanyja esténként engem hívott fel Londonból és hosszasan beszélgettünk arról, hol jártak, mit csináltak gyermekeink. Nagyon büszke voltam angol tudásom ilyen váratlan tökéletesedésére. A következő évben az én fiam tett Angliában körutat. Az akkori beszélgetéseink nyelvi színvonala összehasonlíthatatlanul alacsonyabb volt. Az

első esetben az anyának érdekében állott, hogy alkalmazkodjon az én nyelvi szintemhez.

[11] A szerző – mint sokan mások – elköveti az általa kifogásolt hibát könyvének 158. oldalán, 10. sor alulról: "Interreago de mi al alia homo, al alies idearo, kulturo, por revizii, ..."

Megoldás lehetne egy ismeretlen személy javaslata, mely az interneten volt olvasható: *aliies*, azaz az *ali* használata összetételként. Így a kívánt jelentéshez: "másnak a ..." közelálló jelentést kapunk: "másvalakinek a"

[12] Szépe György szemináriumán (2003-11-04) ezt az alábbiakkal magyarázta: A tanulóknak 12 éves koruk után el kell sajátítaniuk saját kultúrájuk elemeit is, ami egy másik nyelvben már nem azonos.

[13] Ezúton köszönöm Szlávik Ivanovnak, hogy adatbázisát az interneten rendelkezésemre bocsátotta, ami alapján a számításokat elvégeztem.

Forrás: www.eszperanto.hu