

Pelcz Katalin

A beszéd-készség fejlesztése a magyar mint idegen nyelv oktatásában*

*Vigyázzatok ma jól, mikor beszéltek,
Vigyázzatok: a nyelv ma szent kehely,
Ki borát issza: Élet borát issza,
Előre néz s csak néha-néha vissza -
S a kelyhet többé nem engedi el!*

Reményik Sándor: Az Ige (részlet)

A beszéd-készség fejlesztését az élőnyelvi kommunikációhoz szükséges formai és tartalmi oldalról vizsgálom. A nyelv-tanítási helyzetet a konkrét interakciók felől közelítem meg. A formai sajátosságok köréből kiemelek néhány, a magyar nyelvre érvényes sajátosságot a prozódia, a fonémák és a szótagolás területéről. Tárgyalom a szókapcsolatok, szintagmák oktatásával kapcsolatos kérdéseket, valamint a mondatalapú nyelvoktatás sajátosságait. Kitérek a csoportos nyelvoktatás, a tanórai beszéd-készség fejlesztésének lehetőségeire és jellegzetességeire; részletesebben tárgyalom a szerepjátékok alkalmazásának kérdését. Végül áttekintem a képességfejlesztéshez, nyelv-tanuláshoz szükséges feltételeket.

Napjainkra az idegennyelv-oktatás középpontjába a beszéd-készség fejlesztése került. A mindennapi kommunikáció legfőbb eszközeként az oktatás során – diáknak és tanárnak – közvetlen módon válik a sikerélmény forrásává. Olvasható számos remek könyv, kiváló szakirodalmi publikáció, amely elemzi a beszéd-készség ismérveit, történeti áttekintést és ötleteket ad a nyelv-tanításnak erről a fontos készségről. A szakirodalom megnevezi a verbális, esetleg a nem verbális kommunikáció leglényegesebb összetevőit, de talán kevesebbet olvashatunk arról, hogy mire kell az interakció kapcsán figyelnie egy gyakorló nyelv-tanárnak, ha a diákok beszéd-készségét szeretné fejleszteni.

A kommunikációhoz feltétlenül szükségesek azok a minimális feltételek, melyeknek a hiánya lehetetlenné teszi az információátadást. A nyelv-tanítás a formák átadására összpontosít, s ezzel párhuzamosan kell szem előtt tartani, hogy a nyelvi készsé-

* A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Szeged, 2002. március 27–29.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában tartott előadás írott szövegváltozata

gek kialakításakor és alkalmazásakor a tartalom játssza a főbb szerepet. A forma akkor kerül ismét előtérbe, amikor gátolja a kommunikációt. Az elsajátítandó vagy alkalmazott struktúrától függően két megközelítést alkalmazunk: váltakozva vagy a forma, vagy a tartalom oldaláról közelítjük meg és tanítjuk a nyelvi jelenséget.

E felfogás értelmében az első lényeges elem a prozódia, a kiejtés.¹ Mivel a magyart mint idegen nyelvet elsősorban tudatos, legtöbbször felnőtt nyelvtanulók tanulják, akik igénylik, hogy a gyakorolt tananyagot megértsék, a magyar nyelv oktatásában az utóbbi időben háttérbe szorult a nyelv ritmusának és artikulációjának az oktatása. Pedig megtérülő energia és időbefektetés, ha a magyar nyelv ritmusát készségi szinten elsajátítja a nyelvtanuló. A kívánt hatás eléréséhez nem csupán a magyar versek, irodalmi szövegek hallgatása és reprodukciója nyújt segítséget, hanem bármely olyan rögzített szóbeli megnyilvánulás, mely többször meghallgatható és reprodukálható.

A fonémák tanításával kapcsolatban ezen a helyen csupán egyetlen megfigyelést tennék. Sajnos átvettük más nyelvek bevett betűzési technikáit, ez figyelhető meg a legtöbb ma forgalomban levő tankönyv esetében. Holott a magyar nyelv mindennapi használatából nem ez a használati mód következne, hanem a hangok szavakkal történő megerősítése: pl. *Nagy Ferenc – nem N-A-GY F-E-R-E-N-C, hanem N mint Nándor; A mint ablak; GY mint gyerek* stb.

A szótag mint nyelvi elem oktatása inkább az írás, az olvasás és a nyelvtan tanítása során jelent nagyobb segítséget, mint a beszéd fejlesztése folyamán, hiszen a tanulók vagy a fonéma szintjén, vagy pedig a morféma szintjén vétének hibát. A neurolingvisztikai kutatások szerint a szavak nem csupán fogalmi körökbe rendeződve tárolódnak az agyban, hanem nyelvtani kategóriákba is rendeződnek. S ez különösen igaz a magyar nyelv esetében (vö. Hegyi 1967).

A szintagmák, szókapcsolatok oktatása nagyban segíti a beszédkészség fejlesztését, hiszen nagyon ritkán alkalmazunk a beszéd során előre megfogalmazott egész, teljes mondatokat; ezek az előre megadott mondatok sokszor módosulnak a konkrét beszédkörnyezetnek megfelelően.

A mondat mint a beszéd alapegysége szintén fontos szerepet tölt be a beszédkészség fejlesztésében. De nem szabad szem elől tévesztenünk, hogy a mondat csak beszéd szerkezeti keretében nyeri el igazi értelmét. A beszéd nem véletlenszerű, nyelvtanilag helyes mondatok sora, hanem a mondatok között szintaktikai és szemantikai

¹ Az angol mint idegen nyelv oktatásának módszertanával foglalkozó szakemberek tollából olvashatunk olyan véleményeket, melyek szerint a ritmus és a kiejtés angol norma alapú oktatásának követelménye elvetendő (vö. Brown – Yule 1989). Míg az angol – mint olyan világnyelv esetében, melyeknek oktatása nagy méreteket öltött – ezek a kijelentések megállják a helyüket, ez a magyar nyelvre nem vonatkozatható. Tény, hogy két olyan beszélő, aki az angolt második nyelvként sajátította el, a nyelv elterjedtségéből adódóan könnyebben megérti egymást, mint egy idegen anyanyelvű beszélő és egy angol anyanyelvű; a magyart idegen nyelvként beszélők az anyanyelvi normákhoz igazodnak.

összefüggés van. A beszéd irányításának, a szintaktikai és szemantikai kapcsolatok megteremtésének vagy fenntartásának legfőbb eszköze az ellenőrző, irányító kérdés. A kérdés nemcsak a téma azonosságát képes fenntartani, nem kizárólag az ismétléseket tartja nyelvtanilag releváns keretek között, nemcsak az előre- és visszautalásokat szabályozza, hanem a szórendet és a végződéseket is, sőt visszacsatolást teremt a nyelv korábban felsorolt építőelemeihez is. A magyar nyelv esetében a kérdés teszi lehetővé az olyan beszédkészség-fejlesztő gyakorlatok létrehozását, amelyek egyidejűleg koncentrálnak a tartalmi és a formai követelményekre.

Browwn és Yule (1989: 26) a mondatok beszélt nyelvi tanítása kapcsán egy másik fontos dologra hívja fel a figyelmet:

„.... felmerül a kérdés, hogy megfelelő-e a mondat alapú modell a beszélt nyelv leírásánál. A beszélt nyelv tanítása esetén talán az a legelterjedtebb feltevés, hogy a mondat a tervezés és a megvalósítás megfelelő egysége. Azonban az anyanyelvi beszélők jellemzően csupán beszédtörésekben beszélnek, amelyek inkább a frázisokkal hozhatók összefüggésbe – általában a mondatoknál rövidebbek, és csak laza kapcsolat áll fenn közöttük. Amennyiben az anyanyelvi beszélőre a rövid, frázis hosszúságú töredékek használata jellemző, akkor visszásnak tűnhet, ha az idegen anyanyelvű tanulóktól egész mondatok létrehozását várják el. Valójában ez azt követeli meg tőlük, hogy az idegen nyelven előre tudjanak tervezni, és raktározzák el a megtervezetteket. Ezt a fajta tervezést és raktározást pedig a tanulók az anyanyelvükön is ritkán gyakorolják. A „helyesség” a teljes mondatokra alkalmazva nem tűnik megfelelő kifejezésnek a beszélt nyelv esetén.”²

Kezdő szinten gyors eredményt érünk el a kész mondatrészek, mondat szerkezetek tanításával, ezáltal elsősorban a nyelvtanuló kommunikációs esélyei gyarapodnak. Szintén a kérdés segítségével csökkentgetjük a kezdő nyelvtanuló „kommunikációs stresszhelyzeteit” (Krashen 1985): amennyiben kérdésekre válaszol, valami más nyelvi megnyilvánulásra reagál, segítik a már elhangzottakat.

A tanulók különböző nyelvi változatok és szövegtípusok révén szerezhetnek gyakorlatot a beszélt nyelv különféle formáinak megértésében. A tanórán felépített és begyakorolt – a mindennapi kommunikációtól ugyan eltérő – párbeszédek sze-

² “... raised the question of the appropriateness of a sentence-based model in descriptions of spoken language. Perhaps the most widespread assumption in teaching the spoken language is that the sentence is the appropriate unit of planning and performance. Yet native speakers typically produce bursts of speech which are much more readily to the phrase – typically shorter than sentences, and only loosely strung together. If native speakers typically produce short, phrase-sized chunks, it seems perverse to demand that foreign learners should be expected to produce complete sentences. Indeed it may demand of them, in the foreign language, a capacity for forward-planning and storage which they rarely manifest in speaking their own native language. ‘Correctness’, in terms of complete sentences, seems an inappropriate notion in spoken language.”

repe jelentős, a diákok ezen modellek segítségével építik fel a hétköznapi interakcióikat. S egyben fel kell készíteni a nyelvtanulókat arra az élőnyelvi jelenségre, ami ugyan kézenfekvő, de a nyelvtanulók mégis hajlamosak megfedkezni róla, jelesül, hogy az anyanyelvi beszélővel folytatott, tanórán kívüli kommunikáció során a tanultaktól eltérő reakciókkal fogják magukat szembetalálni. „A szövegeket, mondatokat nem tekinthetjük statikusnak, azok változásait, variabilitását kell a diákok elé tárni” (Hegyí 1967: 8). A tanórán csoportos oktatás esetén olyan kis csoportok jönnek létre, melyeknek célja valamely tevékenység közvetlen elvégzése, ezért könnyen kialakul, kialakítható a közvetlenség, a lojalitás és a kölcsönösség. Ideális esetben a tanórán könnyebb a kommunikáció, kiszámíthatóbbak a reakciók.

A diák nyelvi kommunikációs igényeit két teljesen eltérő módon tudja a nyelvtanár kielégíteni. A hétköznapi élet kommunikációjának egyszerű, rövid beszédaktusai nem épülnek egymásra. Nyelvileg nem meghatározott, hogy a tanulók előbb a bocsánatkérés nyelvi formáit vagy az útbaigazításhoz szükséges szerkezeteket sajátítják el. Ezt a tanuló – vélt vagy valós – kommunikációs helyzete, a tanár személye, valamint a használt tananyag határozza meg. Ilyen funkciók listája megtalálható számos tanmenetben, tantervben.³

A számos beszédkészség-fejlesztő gyakorlat közül a szerepjátékok alkalmazásának kérdését emelném ki. Ennek egyik nyelvfilozófiai alapja nézetem szerint Austin (1990) beszédaktus-elmélete. Eszerint a szó kimondása cselekvésre készítő cselekedet, tehát egy beszédaktus – jelen esetben szerepjáték – megtervezése esetén szem előtt kell tartanunk e kulcsfogalmakat: kommunikatív készítés; nyelvi megfogalmazás; az általuk kiváltott cselekedet, valamint az összhang a megnyilvánulás és annak körülményei között. A nyelvtanulás szolgálatában álló szerepjátékok segítenek abban, hogy a tanulók elsajátítsák a szerepcseréket, a szereptartó és a szerepváltó kommunikáció ismérveit – fókuszba állítva a párbeszédet alkalmával a beszélgetőpartnerre való odafigyelést, a beszédfunkciókat, a kommunikációs stratégiákat.

A szerepjátékok segítségével könnyen elsajátíthatóak a sémák, a kötött formák, amelyeket bizonyos beszédhelyzetek megkövetelnek. Mint már szó esett róla, kezdő szinten gyors eredményt biztosít a kész mondatrészek, mondatszerkezetek tanítása. Ezek a formák a későbbiekben azért is hasznosak, mert nagy hatásfokkal építhetjük be őket a hosszabb párbeszédet irányítási stratégiáinak oktatása során. Ezáltal a nyelvtanulók képesek lesznek gondolataik továbbadására, a formulák kreatív használatára, szükség szerinti módosítására, különféle beszédértési feladatok elvégzésére, s ki tudnak szűrni speciális információkat vagy főbb gondolatokat az elhangzott szövegből.

³ Például a NAT-ban és a NAT követelményeinek megfelelően kidolgozott tantervekben: köszönés, megszólítás; bemutatás, bemutatkozás; búcsúzás, elköszönés; információ kérése; információ adása; értés/nem értés kifejezése; köszönet kifejezése; bocsánatkérés; dicséret, elismerés; figyelem felhívása; stb.

Érdemes megfigyelni azt az osztálytermi jelenséget, hogy mikor a nyelvtanulóknak olyan feladatot kell megoldania, amely párbeszéd létrehozását kívánja meg tőle, nem feltétlenül a beszélgetőpartnere reakciói alapján korrigálja saját hibáját, hanem a tanár mint hiteles személy kerül ellenőrző funkcióba, a diák vele (is) keresi a szemkontaktust, melyen keresztül a megnyugtató visszaigazolást várja. Ha konstatálja, hogy valamely végződés nem volt helyes, vagy kijavítja saját hibáját, vagy várja a segítséget. A tanár feladata az alkalmazott stratégiák, tartalmak és formák ellenőrzése, valamint a felmerült problémák elemzése.

A szerepjátékok kapcsán megemlítenéd még a nem verbális kommunikáció is, amelynek eszközei nagyon fontosak a beszédkészség-fejlesztés során. Itt csupán érintem néhány fontos elemét, s a téma kifejtését a későbbiekben tervezem. Vannak olyan nem verbális eszközök, amelyek kultúra-specifikusak és taníthatóak. Ezek az emblémák, melyek közvetlen verbálisra lefordítható jelek, és amelyek sokszor helyettesítik is a verbálisakat; továbbá a paranyelv megjelenési formái, melyek a nem verbális kommunikáció vokális jelzései. Nem taníthatóak, de figyelmet érdemelnek, a tanítás során tudatosítandók az ún. szemléltető, melyek a mondatokat illusztrálják, de nem előre kitervelt, nem egyezményes jelek (bár az adott kultúrkörre jellemzők, társadalmilag irányítottak, mégsem lehet mindig tudatosan irányítani őket); az érzelemmutatók, melyek genetikailag és társadalmilag kódoltak; a proxemika, mely elárulja a beszélőknek, mit fejez ki a társalgási távolság.

A szerepjátékokat felhasználó feladatok akkor lehetnek igazán sikeresek, ha a beszélő mindig olyan lényeges információk birtokában van, amelyeket a beszélgetőtársa nem ismerhet. De a sikeres kommunikációnak az is feltétele, hogy az adott témával kapcsolatban a feleknek legyenek előzetes ismereteik. „A kommunikáció kölcsönös információátvitel, amelybe beletartozhat az információra történő reagálás és a viszontválasz kibocsátása is, ráadásul a kommunikáció rendszerint nem egyszeri történés, hanem bizonyos szabályszerűségek alapján lejátszódó történések sorozata. (...) A szándékos kommunikatív aktusnál lényeges kérdés, hogy a forrás értelmezése és a címzett értelmezése mennyire esik egybe” (Tóth é.n.: 319). Mindezek értelmében a kommunikáció lényege az átvitt információ közös értelmezése. Ezt a felfogást az elemző, segítő nyelvtanár könnyen magáévá tudja tenni.

Mindazonáltal a nyelvtanárnak tudatában kell annak lennie, hogy „nem lehet azzal az igénnyel fellépni, hogy a nyelvet összes bonyolult viszonyaival megtanítsuk. (...) 'Az órán minden legyen jelen' megfogalmazású igény ... didaktikailag az ismeretszerzés és az alkalmazás egymásra ható dialektikáját teszi uralkodóvá, ami azt jelenti, hogy korábbi ismeretek, s azok szüntelen alkalmazása révén szerzett új ismeretek hozzák létre szakadatlan folyamatosságban a kellő jártasságot, melynek végső fokon készséggé kell fejlődnie” (Hegyí 1967: 10). Nem a nyelv, hanem a már megtanultak átfogását és alkalmazását kell érteni a teljességén.

Krashen (1985) hipotézisekben foglalta össze a nyelvi készségek fejlesztéséhez, a nyelvelsajátításhoz és a nyelvtanuláshoz szükséges feltételeket. Az „elsajátítás – tanulás hipotézise” leszögezi, hogy az elsajátítás mint természetes folyamat nagy mértékben eltér a tanulás formális folyamatától. A „természetes sorrend hipotézise” kimondja, hogy a szabályok sorrendje előre meghatározható, de a sorrend nem feltétlen függvénye a szabályok nehézségi fokának. A harmadik tézis szerint az elsajátított és megtanult ismeretek lehetővé teszik a nyelvhasználat irányítását. Ezt Krashen az ellenőrzés hipotézisének nevezi. A nyelvi hatásoknak való kitétel vélelme szükségesnek tartja, hogy a nyelvtanuló célnyelvi megnyilvánulásokkal találkozzon, megértse a nyelvi és nyelven kívüli összefüggéseket. Végül az affektív, érzelmi szűrő korlátozó vagy segítő szerepét hangsúlyozza.

A nyelvoktatás során a nyelvi rendszert egymásra épülő részrendszerek alkotják. Az elemek közötti viszonyok feltárása és átadása jelent kihívást. A teljes rendszer igazán az alkalmazásban mutatja meg az egyes elemek összefüggéseit. Ezáltal a nyelvtanítás kiindulópontjába nyelv mint cselekedet, közösségi cselekedet kerül.

IRODALOM

- AUSTIN, J. L. (1990): *Tetten ért szavak*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- BÁRDOS Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Tankönyvkiadó, Budapest
- BARKÓ E. (1998): *A kommunikatív didaktika*. Dinasztia Kiadó, Budapest
- BENCZIK V. (2001): *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Trezor Kiadó, Budapest
- BOLDIZSÁR B. (2002): A beszédkészség fejlesztése. In: *Nyelvpedagógia az ezredfordulón* (Szerk.: Bárdos J. – Garaczi I.). Veszprémi Humán Tudományért Alapítvány, Veszprém
- BROWN, G. – YULE, G. (1989): *Teaching the Spoken Language*. An Approach based on the analysis of conversational English. Cambridge University Press
- HEGYI Endre (1967): Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? A vonatkozópontú nyelvoktatás és módszere. In: *A magyar mint idegen nyelv fogalma* (Válogatta: Giay Béla. Szerk.: B. Nádor Orsolya). NHK, Budapest, 1991. 5-17.
- KRASHEIN, S. D. (1985): *The Input Hypothesis*. Laredo Publishing, Torrance, California
- MEDGYES Péter (1997): *A nyelvtanár*. Corvina, Budapest
- SAUSSURE, F. (1967): *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Gondolat, Budapest
- TÓTH László: *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, é.n.