BUDAPESTI MŰSZAKI EGYETEM
TERMÉSZET - ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR
NYELVI INTÉZET

FOLIA

PRACTICO - LINGUISTICA

XVIII. évf. 1-2. sz.

AZ ÁLTALÁNOS TÁRSALGÁS ELMÉLETE ÉS MÓDSZERTANA

1988

F O L I A P R A C T I C O - L I N G U I S T I C A

XVIII. évfolyam 1988. 1-2. szám

AZ ÁLTALÁNOS TÁRSALGÁS ELMÉLETE ÉS MÓDSZERTANA

BUDAPESTI MŰSZAKI EGYETEM
TERMÉSZET- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR
NYELVI INTÉZET

Szerkesztők:

Aradi András
Brodszky Éva
Dr. Estók Tivadarné
Hársné Kigyóssy Edit
Szőllősy-Sebestyén András (főszerkesztő)

ISSN 0134 - 0492

Felelős kiadó: Fazekas Pálné dr., a BME TTtK Nyelvi Intézetének igazgatója

TARTALOM:

AZ ÁLTALÁNOS TÁRSALGÁS ELMÉLETE ÉS MÓDSZERTANA Oldal

Oldal

Szerkesztői előszó

A Budapesti Műszaki Egyetem Természet- és Társadalomtudományi Karának Nyelvi Intézete továbbképzési napok keretében Az általános társalgás elmélete és módszertana címmel 1988. május 25-26-án konferenciát rendezett. A Folia Practico-Linguistica jelen száma ennek a konferenciának az anyagát tartalmazza, lényegében követve a konferencia programjának eredeti elrendezését. Az előadások szövegét úgy szerkesztettük meg, hogy azok megőrizzék az élőszóban való előadás elevenségét és frissességét.

Úgy gondoljuk, hogy az előadások tartalma így is teljes mértékben igazolja a szakmabeli olvasó előtt a konferencia témaválasztásának aktualitását és jelentőségét a kommunikatív célú nyelvoktatás szempontjából. Kiderül belőlük magának a társalgás fogalmának komplexitása, és az, hogy a társalgás milyen sokféle, de egyaránt alapvető funkciót tölt be nyelvoktatásunkban. Egyrészt nagy súllyal van jelen a kommunikatív nyelvoktatás célrendszerében azáltal, hogy a hallgatóktól elvárjuk, hogy nyelvtudásukat a társalgás különböző szociális funkcióiban alkalmazni tudják. Másrészt a társalgás mint eszköz is végighúzódik a nyelvoktatás egész folyamatán az első órától kezdve, hiszen a komplex társalgási készség az összes oktatott nyelvi készséget közvetlenül vagy közvetve magába foglalja. Erre vonatkozóan figyelemre méltó tanulsága a konferenciának, hogy nemcsak a szóbeli nyelvi készségekről van szó, és nem is csak nyelvi készségekről: a tanult nyelven való társalgási képességhez meglehetősen kiterjedt viselkedésbeli és kulturális háttérismeretekre is szükség van. Az előadók úgy foglaltak állást, hogy ezek az ismeretek a legtermészetesebb módon autentikus nyelvi anyagokból, a nyelvi készségekkel együtt sajátíthatók el. Ez persze nem jelenti azt, hogy a társalgást mint célt és lehetőséget ne kellene figyelembe venni már a leghagyományosabb nyelvi-nyelvtani feladatsorok összeállításánál is, sőt, ezek hatékonyságát is növeli, ha szem előtt tartjuk, hogy a nyelvi

ismereteket és készségeket sem egyszerűen nyelvi kontextusokban, hanem olyan valóságos élethelyzetekben kell alkalmazni, amelyeknek legalapvetőbb vonásait éppen a nem szigorúan definiált általános társalgási helyzetek tartalmazzák.

Ezért reméljük, hogy noha a szakmai felsőoktatásban dolgozó idegennyelv-tanároknak nagyon gyorsan változó körülmények között és követelmények szerint kell dolgozniuk, az itt közreadott módszertani gondolatokat és ötleteket munkájukban jól fogják tudni hasznosítani.

1988. október

AZ ÁLTALÁNOS TÁRSALGÁS FOGALMÁNAK ELVI MEGKÖZELITÉSE

Dr. Sturcz Zoltán:

A TÁRSALGÁS HELYE ÉS SZEREPE NYELVOKTATÁSI RENDSZERÜNKBEN

A műszaki felsőoktatási intézmények nyelvoktatását szabályozó két legutóbbi rendelet - a 104/1981. és a 13/1985. MM számú - bár meglehetősen gyorsan követte egymást, tulajdonképpen ugyanazon oktatási koncepciót képviselte, csak az előbbi rendelet a mennyiségi problémák, míg az utóbbi a minőségi problémák megoldását célozta meg. Míg a 14/1981. sz. rendelet az óraszámok legalább 50%-os emelését eredményezte, addig a 13/1985. sz. rendelet a társadalmi igényeknek megfelelően átrendezte az oktatás szerkezetét, mivel kimondta a következőket: "A hallgató a kötelező idegen nyelvet két egymásra épülő szakaszban tanulja. Az első szakaszban <u>általános társalgási</u>, a második szakaszban szakszöveg-olvasási és szakmai társalgási <u>készséget</u> kell szereznie. (1.) Azaz a legújabb rendelet "... radikális döntésre szánta el magát. Megértve az oktatás alapgondjait, de figyelembe véve a szakmai elvárásokat is, kettévágta a kérdést, minőségileg más felállásban, nem párhuzamosan, hanem tiszta, elkülönített szakaszokban kívánja oktatni a társalgási nyelvet és a szakmai nyelvet. Ennek a világos elkülönítésének a tükröztetése jelentkezik a vizsgáztatási rendszerben is, az általános nyelvi alapvizsga és a szaknyelvi záróvizsga külön-külön való teljesítésében." (2.) Ebben az átrendeződésben több dolog is tükröződik. Először is: ez hosszú, a nyelvtanár kollégák által régóta szorgalmazott fejlődési folyamat bezáródását jelzi, amelynek során négy évtizeden keresztül nyelvoktatásunk a puszta szakszövegolvasáson, majd a szakszövegértés és reprodukálás különféle fázisain át, később pedig a szakszövegreprodulálás és a társalgás egyenlőtlen, párhuzamos oktatásán keresztül eljutott a társalgási nyelv önálló oktatási szakaszban való megjelenéséhez. Másodszor: benne érződnek ebben az eredményben a beszédközpontú

nyelvoktatással kapcsolatos világdivattendenciák. Harmadszor: a gazdasági kényszer vitte ebbe az irányba az oktatást, hiszen társalgóképes mérnökökre van szükség. E harmadik tényező alpontja lehet az egyetemi tanács döntése, mely szorgalmazta és jóváhagyta orosz nyelvből a 2 félév társalgási + 1 félév szaknyelvi, nyugati nyelvből pedig a 4 félév társalgási + 1 félév szaknyelvi oktatási szakaszt.

Ezzel az átrendeződéssel, és a belőle fakadó vizsgakövetelményekkel új, a korábbiaktól erősen elütő oktatási helyzet állt elő, aminek lényege, hogy az általános nyelvi szakasz önálló oktatási szakasszá vált, ezen belül pedig a társalgás oktatása, a társalgási készség kialakítása domináns szerepet kapott. Az általános nyelvi ismeretek, ezen belül a beszédkészség, a társalgás ilyen tiszta, a szakmai nyelvismerettől elkülönített, fokozottan felértékelt megjelenése az ismeretek általános és szaknyelvi eddigi párhuzamos oktatásától eltérő módszertani hozzáállást igényel. A korábbi rendszerben az órák stabil pontját, mondhatni alapját alkotó szakszövegek kiszorultak ebből a szakaszból. Ezek helyébe más tananyagok kerültek, amelyek a korábbinál rugalmasabb és mozgékonyabb tanári - módszertani hozzáállást igényelnek: a túlzott szövegfeldolgozás-centrikusság (vagy szakszövegfeldolgozó centrikusság) helyett a társalgást segítő tananyagok, a társalgás kiművelése, a beszéd és ezek eszközei, módszerei jelentek meg. A tananyagátrendeződéssel együtt, de inkább vele párhuzamosan, a beszédközpontú nyelvoktatási tendenciák felerősödésének hatására, a klasszikusan csak grammatizáló módszerek is más megvilágítást kapnak, a hangsúlyok a beszédközpontúság javára eltolódnak.

Ezek az átrendeződések és arányeltolódások valós társadalmi igényeket tükröznek, és egy használható nyelvismeret felé vezetik az oktatott hallgatókat, de ez a folyamat új szerepbe kényszeríti a nyelvtanár kollégákat is, nagyobb erőfeszítésre, tudatosabb munkára ösztönöz. Természetesen ezzel együtt új gondokkal is szembetaláltuk magunkat, de úgy gondolom, hogy ezek a problémák a társalgási nyelv oktatása

során nemcsak a saját, műegyetemi gondjainkat tükrözik, hanem különféle módokon és csatornákon érintkeznek a mai magyar, beszédközpontú nyelvoktatásunk egészének kérdéseivel. Igy, amikor most megpróbálom ezeket a társalgási nyelvvel összefüggő gondjainkat rendszerezni, akkor gyakran összetalálkozik az általános fogalom az egyedi, a helyi vagy éppen a különös fogalmával.

1.) Ha megfelelő perspektívába akarjuk helyezni a társalgás fogalmát, akkor elsőként szemügyre kell venni a nyelvészetet, ezen belül az alkalmazott nyelvészet és a társalgás viszonyát. Azt hiszem, joggal állíthatjuk, hogy a modern nyelvészeti irányzatok, ezeknek pedig különösen a nyelvi modellálásra törekvő ágai igen erős nyomot hagytak mai nyelvoktatásunkban, még akkor is, ha gyakran ellenkezés, nagy ellenszenv jelentkezett velük kapcsolatban a nyelvoktatók részéről. Különösen a beszédközpontú nyelvoktatás az, amely tananyagaiban, módszereiben, hozzáállásában részben direkt, részben indirekt módon tükrözi a modern nyelvészet eredményeit, amint említettem, főleg a modell-rendszerű és modell-értékű szemlélettel, ill. a grammatikai rendszerezettség egy magasabb fokával. A dolog másik oldala az, hogy a nyelvészet segítségével magasabb fokra emelkedett nyelvoktatás most további kérdések megoldását várja a nyelvészettől, ha pontosak akarunk lenni, akkor a szövegtantól, ezen belül is az "írásmű-beszédmű" (3.) viszonyával, jellegzetességeivel, műfajdefiníciójával kapcsolatban. Jelen témánk, a társalgás fogalma például a leghatározottabban egyértelmű körülírást vár a nyelvészet felől ahhoz, hogy egy következő körben, maga a "társalgás" magasabb szinten jelentkezhessen a tananyagban, módszerben.

2.) Természetesen ezt a körülíratlanságot nem lehet kizárólag a nyelvészet számlájára írni, mert saját területünkön a nyelvoktatás módszertanában is gondok és hiányosságok vannak ezen a téren.

a.) A magyarban maga a megnevezés, a terminus technicus: a "társalgás" szó sajátos képzőinél fogva bizonyos averzióval kezelt fogalom a nyelvtanárok körében. A "társalog" szó az

andalog, a szédeleg, a füstölög és más hasonlók hangulati analógiájára - körülíratlan tartalmától függetlenül is - bizonytalanságot, megengedő könnyedséget és lekezelő egyszerűsítést áraszt, pedig a legösszetettebb és legnehezebb nyelvi műveleteket takarja. Lehet, hogy egy új megnevezés szükséges; vagy a régit kell megtisztogatni a félreértésektől, félrehallásoktól oly módon, hogy a módszertan kellőképpen definiálja a tartalmat.

b.) A módszertan részéről a tartalmi és fogalmi bizonytalanság részben a múlt öröksége, részben a jelen zavara. Mit értek ezen? A korábbi grammatizáló jellegű és főleg statikus leíró típusú szövegeket szem előtt tartó nyelvoktatásunk a társalgás fogalmát perifériián tartotta, így az nem állt a módszertanban sem a megfelelő helyen. Ennek következtében tartalmában többnyire csak bizonyos párbeszédes alapformákat takart, legtöbbször a súlyos leíró alapszövegek időszakos és erőltetett kiegészítéseként. Ez az appendix jelleg meghatározta a társalgás helyét, szerepét, jellegét egyaránt. A jelenben viszont a beszédközpontú nyelvoktatás előtérbekerülésével úgy tűnik, hogy a társalgás és fogalma beleolvad a beszédközpontúság fogalmába, és így zavarólag és helytelenül elmosódik benne. Holott arról van szó, hogy a beszédközpontú nyelvoktatás, mint módszertani főáram a beszélt nyelvnek, a beszéd egészének, a beletartozó készségek összességének preferálását jelenti az írott nyelvvel és az azzal kapcsolatos készségekkel szemben, míg a társalgás, vagy a társalgásközpontú szemlélet a beszédközpontúság, a beszédtevékenység egyik eleme, annak mintegy "műfaja". Azaz a beszédközpontúságba beletartozik a szóbeli reprodukció számtalan fajtája: a klasszikus fogalmazás, a tartós monológ éppúgy, mint a társalgás. Összegezve: a beszédközpontúság és a társalgás nem ekvivalensek, hanem, mint főfogalom és annak szerves részfogalma viszonyulnak egymáshoz. Ezek után kíséreljük meg a részfogalmat valamilyen módon definiálni, mert a továbbiakban erre feltétlenül szükségünk lesz!

A társalgási készség az a kommunikatív képesség, amely különféle szinteken a többszereplős beszédaktus során képes a különböző nyelvi és nyelven kívüli ismeretek és készségek komplex alkalmazására az információcsere lebonyolítása céljából. Rövidebbre zárva: a társalgás többszereplős, információcsereképes beszédaktus.

c.) A társalgás, mint beszédaktus tovább részletezve persze sokféle megközelítést és felbontást kíván. Ezek közül néhány lényeges és a teljes definíció szempontjából elengedhetetlen szempontot kívánok az alábbiakban felsorolni:

- A társalgás alapformája az élő, a hangzó beszédtevékenység, de mint oktatási tevékenység elképzelhetetlen a beszélt és az írott vetület párhuzamos használata nélkül. Ezzel kapcsolatban az merül fel, hogy az írott - mondjuk ki a tananyag - vetület mennyire képes követni struktúrában, stílusban, megközelítésben az élő nyelvet, illetve mi a társalgásnak megfelelő, jól megírott szövegalap. A két vetület az oktatási célnak megfelelően hogyan szinkronizálható optimálisan.
- A nyelvoktatásunkban használt kezdő, középhaladó, haladó, erős haladó, szintentartó fogalmak hogyan alkalmazhatók a társalgás szintjére; a beszédaktus és az információcsere szempontjából tudunk-e paramétereket felállítani ebben a vonatkozásban. Ez számunkra azért is érdekes kérdés, mert egyetemünk nyelvoktatási rendszerében a társalgási szakasz vizsgaértékét az állami nyelvvizsgák szempontjából az alap- és középfok közötti mezőnyben helyezzük el, bár az igazsághoz tartozik az is, hogy ez a minősítés nemcsak a társalgás alapján történik.
- A társalgáson jelen esetben az általános vagy hétköznapi (mindennapi) társalgást értjük, de emellett használjuk az általános szakmai társalgás és a szűk szakmai társalgás fogalmát is munkánk során. A három társalgási réteg nem szemlélhető ugyanazon módon, hiszen nemcsak a lexikában különböznek, erőteljesen, hanem a nyelvhasználat egyéb elemeiben is. Így például: más a szövegszerűségük;

a dialóg-monológ arányok, a párbeszéd-elbeszélés-leírás elemei eltolódnak; bizonyos grammatikai jellemzőkben elütnek egymástól a köznyelvi és a szaknyelvi jellemzők miatt; a stílus- és a beszédfordulatok másként alakulnak stb.

- Módszertani és nyelvhasználati szempontból egyaránt lényeges, hogy a társalgás fogalmát műfajok szerint is felbontsuk és a puszta dialóg jellegen túl disztingváltabban kezeljük. Igy, hacsak felsorolásszerűen vesszük számba a lehetséges műfajokat, azok akkor is tekintélyes sort alkotnak: bevezető, rávezető-ráhangoló, átvezető, ismerkedő, kérdező-válaszoló, szituatív, probléma- és helyzetmegoldó, vitató, bekapcsolódó, tanácsadó-útmutató, társalkodó-udvariaskodó társalgás. Tehát a dialógusnak, mint a beszéd egyik műnemének számtalan műfaji megnyilvánulása van, amelyek mind elméleti, mind pedig gyakorlati szempontból jelentős figyelmet és elemzést érdemelnek.
- A társalgási műfajok változataival szorosan összefüggő kérdés az, hogy a társalgás milyen felállásban történik, kik a szereplői az oktatás során, mennyire imitálható a valóságos műfaj és helyzet. Azaz a nyelvileg legkompetensebb fél, a tanár, a műfajoknak megfelelően hogyan választ a lehetséges következő felállások közül: tanár-diák, tanár-diákok, diák-diák, diák-diákok, diákok-diákok.
- Perifériális szempontnak tűnhet- de egyáltalán nem az - a társalgás stílusa: azaz a társalgás milyen nyelvi formát, változatot öltött magára az adott szereplők közötti műfaji változatban. Többnyire a társalgás egystílusú: semleges, köznyelvi, de sokszor szükségszerűen váltani kell, vagy a változatokat be kell mutatni az összes formai, nyelvi variációjukkal együtt, hogy a nyelvi és a nyelven kívüli ismeretek összhangba kerüljenek. A stílus kérdése az oktatási gyakorlatban leginkább a köznyelvi- irodalmi- hivatalos nyelvi formák összevetésében jelentkezik.

3.) A fenti, kiegészítő szempontok lényegében a módszertan formai megközelítése felől vizsgálták az általános tár-

salgás fogalmát, most nézzük meg tartalmi oldaláról a dolgot. Egy adott társalgás, ill. társalgási tananyag tartalma behatárolható mennyiségi és minőségi szempontból egyaránt. Mennyiségi szempont az adott, feldolgozandó témák, területek száma, meghatározása és körülírása. A témák száma összefüggésben van az adott oktatás szintjével és a kitűzött célokkal. Az adott oktatási célok elérése valamint a témák körültekintően behatárolt megnevezése, számszerű meghatározása között szoros összefüggés van, mert a társalgás oktatása így nem válik parttalanná. A mi esetünkben a 21 társalgási téma adja ezt a "partot". Minőségi értelemben a társalgásban megjelenő lexikai mélységgel és a grammatikai kidolgozottsággal lehet jellemezni, de ezek körülírása korántsem olyan egyszerű, mint a tartalom mennyiségi szempontjainak meghatározása, hiszen ezek a nyelvoktatási folyamat egészével összefüggő kérdések.

4.) A társalgás tartalmának minőségi megközelítése kapcsán felvetődik az a kérdés, hogy lehet-e a társalgást önmagában, "natur" módon; vagy esetleg csak kisebb-nagyobb lexikai-grammatikai támogatással tanítani. A korábbi definíciónk alapján - amelyben a "nyelvi ismeretek komplex alkalmazását" szorgalmaztuk a beszédaktus során - egyértelmű a válasz, hogy nem. A különféle alapkészségek: a lexikai ismeretek, a grammatika, a fordítás, a hallás utáni értés, a fogalmazás megfelelő ismereteinek, jártasságainak és készségeinek kimunkálása nélkül nincs "többszereplős információcsereképes beszédaktus". Az már más kérdés, hogy mindezen alapkészségek elrendeződése az oktatás folyamatában a társalgásközpontú átrendeződésnek van alárendelve: azaz arányait, megjelenési formáit mindig a társalgás igénye szabja meg.

5.) A tananyagkoncepciók a beszédközpontúság tendenciájának terjedésével világszerte átértékelődtek. Így olyan jelentős munkák jöttek létre, mint az angol Strategies, Streamline; a német Themen; a francia Intercodes, Sans frontières, vagy az orosz Temp. Ezekre az jellemző, hogy határozott irányú társalgásközpontú nyelvkönyvek (vagy szerencsésebb és jobb esetben oktatócsomagok), de vannak

már olyan könyvek is, amelyek a társalgáson kívül a beszéd egyéb műnemeit is megfelelően feldolgozzák. Ezek a felsorolt példák erjesztőleg hatottak a hazai tankönyvírásra is, és több tankönyv e koncepcióváltás szellemében látott napvilágot, így pl.: a teljes "alapfokú" sorozat ilyen próbálkozás. Intézetünk maga is kidolgozott egy tananyagkoncepciót, amely a társalgási szakaszra szánt jegyzetcsaláddal kapcsolatos elvárásokat foglalta magába. Koncepciónkban az előző pontban felsorolt hozzáállásunk tükröződik: a fő nyelvi készségek kimunkálása alapján összegző és domináns szerepet kap a társalgás tanítása. Ime a pályázat elvi állásfoglalásának szövege: "A pályázat során a következő szempontokat kell figyelembe venni:

a) egy-egy nyelven belül a következő egységeket kell elkészíteni jegyzetcsalád kialakításának formájában: társalgási alapkönyv (21 témának megfelelően); nyelvtani összefoglaló- és gyakorlókönyv (erős ismétlő rendszerű nyelvtan; lexikai-grammatikai szakasz; szakszövegértésnek-fordításnak megfelelő nyelvtani szakasz); lexikai-nyelvtani munkafüzet (órai, otthoni munkára alkalmas); hallás utáni tananyag (a tankönyvszövegtől független); tanári-módszertani segédkönyv;

b) nehézségében az alapfokú és a középfokú állami nyelvvizsga közé beállított egyetemi alapvizsga követelményeinek feleljen meg: vegye figyelembe legmesszebbmenőkig a jól tanítható-ság-jól tanulhatóság elvét (egyéb segédanyagok nélkül használható legyen, mint az egyetemi nyelvoktatás törzsanyaga);

c) A, B, C szintű anyagok, szövegek, feladatvariánsok kialakítása alapján tegye lehetővé a differenciált oktatást (harmonika rendszerű tananyagelrendezés);

d) a tananyag legyen reális, mértéktartó és vegye figyelembe a műegyetemi hallgatóság igényeit, színvonalát (előképzettség, szakjelleg, egyetemi lexikai kör stb.);

e) a pályázat tükrözze a pályázók módszertani elveit, elgondolásait." (4.)

6.) A nyelvtanítás egészében, de a társalgás tanítása során különös tekintettel kell lenni azokra a nem közvetlen nyelvi (pontosabban idegennyelvi) ismeretekre és tényezőkre is, amelyek erősen befolyásolhatják a társalgásnak, mint célnak a sikerét. A nyelvoktatás során fellépő pszichológiai kérdések, a gátlások és különféle küszöbök áttörése a társalgásban okoz legtöbb gondot: ez a legnagyobb próba a tanár és a tanuló számára egyaránt. Pszichológiai értelemben és pedagógiai vonatkozásban még feldolgozásra vár ez a téma, de a feldolgozottság hiányában sem tehetünk úgy, mintha nem létezne. Egyáltalán tisztázásra vár a társalgási kudarc és a társalgási siker meghatározása, illetve megoldásra vár a tanulók felkészítése élő közegben történő reagálásra, ahol a tudás, beszédsebesség, a környezetzaj és egyéb stresszelő tényezők befolyásolják a "társalgó szereplőt". Az feltétlen tudatosításra szorul, hogy a társalgás anyanyelvű és nem anyanyelvű partner esetében mindig olyan "parti", ahol az egyik fél abszolut fölénye eleve adott, így a másik mindig megverhető, de ez nem maga kudarc, hanem a társalgás egyik alapszabálya, ahol viszont az élőszó szabályai szerint körülírással és a nyelven kívüli elemek közbeiktatásával igen sok félreértés tisztázható, könnyen feloldható. Szintén e témakörhöz tartozik és a társalgás tanítása során elengedhetetlen a személyiség bizonyos feltárása, pozitív vagy negatív jegyeinek tudatosítása, így pl. a reagálóképesség, a kreativitás, színészi képesség megléte, hiánya stb. (5.) Ugyanazon kérdés egy másik oldala, hogy gyakran nem a nyelvi ismeret hiánya hozhatja zavarba a társalgót, hanem bizonyos országismereti, szokásismereti és kulturismereti hiányosságok. Az idegennyelvi társalgási ismeretek mögött nem hagyhatók figyelmen kívül az anyanyelvi ismeretek és készségek sem, hiszen ezek indirekt módon, de feltétlen mozgatói lehetnek a társalgói hozzáállásnak. Összegezve, a társalgás tanítása során feltétlen szükség van bizonyos személyiségfeltáró munkára, egyfajta viselkedéskultura pszichológiai és országismereti szempontú tanítására. Igazából az lenne

az ideális állapot, ha ezek tanítva-tesztelve-szórakoztatva beépülnének a tananyagba, az oktatócsomagok részeibe.

7.) A beszédközpontúság felerősödésével, a társalgási szakasz és a szaknyelvi szakasz szétválásával, azaz a már annyit emlegetett átrendeződéssel az óravezetésben és a tanítási gyakorlatban is átrendeződésnek kell végbemennie. A hatékony társalgástanítás nagyobb didaktikai fegyelmet, határozottabb óravezetést, igényesebb és ötletesebb tanári munkát igényel. Maga az óraszerkezet is szükségszerű átalakuláson megy keresztül: ki kell választani, majd le kell választani az órai munkáról az önállóan megtanulható, begyakorolható elemeket, és azt a házi munka körébe kell utalni. Az így felszabadult időhányadot a társalgás kidolgozására, gyakoroltatására kell fordítani. Egyáltalában nagyobb tudatossággal kell figyelni a tanárnak a taníthatóság-tanulhatóság oldaláról a társalgási folyamatot. A gyakoroltatással előtérbe kerülnek a feladatelőkészítés, gyakorlás, ismétlés, javítás, ellenőrzés konkrét didaktikai kérdései. A didaktikai megvalósításra a nyelvtanári tapasztalatok alapján az oktatott csoport függvényében végülis számtalan eljárás kínálkozik, de egyhez szisztematikusan kötődni kell a tanárnak, mert másként a társalgási óra képlékennyé, hatástalanná válik, a várt eredmény időközben és útközben elolvad. A szisztematikus módszertani kötődés lényege az, hogy az oktató és a hallgató is folyamatnak lássa, folyamatban fogja fel a társalgás tanítását-tanulását; ne essen szét darabokra az, ami egységes és fokozatosan továbbépíthető egész.

8.) A társalgás oktatása során akár a végső célt, akár az egyes szakaszokat nézzük, megkerülhetetlen az értékelés fogalma. Mit és hogyan értékelünk a "társalgási felelet" során? Tapasztalatunk az, hogy többnyire globális megítélést alkalmazunk, amelyben a grammatikus szemlélet alkotja az ítélet alapjait. A hallgató fejére olvassuk nyelvtani hibáit és ezek minőségi-mennyiségi súlyából születik az osztályzat. Szerencsésebb eset az, ha valamilyen méltatása történik a lexikai tartalomnak is az értékelésben, de igazából ez is

kevés. Ezek természetesen nem elhanyagolható szempontok, de egy társalgási felelet értékei nincsenek benne teljességükben. A társalgás oktatásunkban különböző szinteken történik, így a csoportok differenciáltsága miatt az értékelés első szükségszerű fázisa: a hozott (korábbi ismeretekből, iskolákból vagy éppen órákról) és az ellenőrizendő, új, megtanulandó elemek szétválasztása vagy számontartása. Természetesen nem a hozott és az új elemek szétszakítása a cél, hiszen a hozott elemek megfelelően könnyed forgatása is lehet egyik részeleme az értékelésnek, de az új elemek elsajátításában benne rejlő munka kapjon kellő hangsúlyt az értékek megállapítása során. A hozott és az új elemek szétválasztása szükséges elvi alapállás, de ez csak az értékeknek egyszempontú osztályozása, így meg kell próbálni magukat a társalgási értékelemeket mennyiségi és minőségi módon behatárolni, és a mennyiségi-minőségi szempontokat egyeztetni. Azaz a globális és szubjektív megítélés felől el kell jutni az értékelemeken nyugvó, objektív és mérhető értékelésig. A teljesség igénye nélkül, de a továbbgondolhatóság szándékával sorolom fel azokat az általam fontosnak vélt értékelemeket, amelyek figyelembevétele nélkül reális értékelés nincs a társalgás során. A következők jöhetnek számba: a lexikai elemek minőségi és mennyiségi aránya: lexikai gazdagság, mélység, lexikai biztonság; a bővítés eszközei (jelzők, körülírások, pontosítások); grammatikai helyesség, megfelelően gyors alkalmazás; a mondatok szerkesztettsége, szerkezete és száma; a szöveg egésze; a kifejtés tartalma; a stílus igényessége, és megválasztása; a kommunikativitási faktor: reagálóképesség, érthetőség stb. Nyilvánvaló, hogy ennyi elem számbavétele csak egy magnóra vett felelet alapos elemzése alapján lehet teljesen számszerű és pontos, de a felsorolt értékeknek a számontartása és a felelet minősítése során alkalmazásuk közelebb visz az objektív és reális értékeléshez. Ezen szempontok figyelembevételével a globális értékelés is igazabb képet ad a társalgási teljesítményről. Másfelől az sem kétséges, hogy az

értékelés ilyen szempontjainak alkalmazása visszahat a tanár, ill. a diák munkájára, ha az értékelés jól működik, és abból levonódnak a megfelelő konklúziók.

9.) A társalgási szakasz és a szaknyelvi szakasz jelenlegi arányai alapján joggal várható el - és ez már érezhető is -, hogy a hallgatók érdekeltsége és motiváltsága növekszik a nyelvtanulás terén. A hosszú társalgási szakasz meglétével és a csoportok szintek szerinti differenciált beosztásával egyre több tanulói csoportban nyílik arra lehetőség, hogy a hallgatók felkészüljenek a középfokú állami nyelvvizsga letételére, ami erkölcsileg és anyagilag is jól konvertálható érték, mind a további tanulmányaik során, mind pedig a későbbi álláskeresés, ill. a munka során. Tehát a társalgási szakasz perspektívikusabbá nyitotta az egyetemi nyelvoktatást, sőt ez a társalgási szakasz ki is tolható a szaknyelvi szakaszra is, ha a tanulócsoport kimondottan nyelvvizsgaelőkészítő csoportként működik. Célunk az, hogy a társalgási nyelv iránti szimpátiából és a perspektívikusabb lehetőségekből fakadó hallgatói motiváltságot minél tovább fenntartsuk, ill. megfelelően kihasználjuk, de ne csak a nyelvvizsgára készülő hallgatók körében, hanem a széles hallgatói rétegekben is. Lehetőség szerint minél több, a társalgásban "partiképes" hallgatót neveljünk és oktassunk. Megemlítendő, hogy az állami, középfokú nyelvvizsgát tett hallgatóink aránya (a kimenő hallgatók számát tekintve) 8-12 % között mozog, a korábbi évekhez képest jelentősen nőtt. De úgy gondolom, a jelenben működő oktatási rendszerünk mellett ez a szám emelhető, de legalább az állandósága 10 % fölött tartható. Ez a tendencia már az előző nyelvoktatási rendelet, ill. rendszer (104/1981.) működésekor jelentkezett, lényegében annak a megindulásával kezdtek ezek a számok jelentősen emelkedni. Ez érthető is, hiszen már abban is erős hangsúlyt kapott a társalgási nyelv. De nemcsak a nyelvvizsgások számának növekedésében érződik a társalgási szakasz kedvező fogadtatása, hanem a következőkben is: nő a nyelvoktatásban többször résztvevő hallgatók létszáma, emelkedik a fakultatív nyelvórák iránti érdeklődés,

a második és harmadik nyelvet választók száma egyre nagyobb; a különféle intenzív szakaszok iránt nő az érdeklődés stb. (6.) Mindezek azt bizonyítják, hogy az alaprendelet, a belőle kibontott egyetemi végrehajtási utasítás, ill. a társalgási szakasz jól szolgálja és előreviszi a nyelvoktatás ügyét, meglévő gondjaink ellenére is.

x x x x

Befejezésül egy múlt századi magyar-német "társalkodó könyvből" vett és hozzánk illő, enyhe műszaki beütésű idézettel szeretném zárni az általános társalgási formai és tartalmi kérdéseiről szóló eszmefuttatásomat. A téma: "Utazás vaspályán":

" - Micsoda alkalommal jön ön P-re?
- A vaspályán jöttem B-ből.
- Mikor utazott el ön onnét?
- Kilenc órakor indultunk meg B-ből, s bámulandó sebességgel jöttünk idáig.
- A gőzgépely tíz kocsit vont, több mint kétszáz személlyel.
- Mit tart ön ezen utazás neméről?
- Minden más utazásmódnak elébeteszem.
- Ugyan millyen az a gőzgépely?
- Mellyel én jöttem, az négy kerekü volt, mint egy közönséges kocsi, csak hogy kerekeinek befelé jóformán kiálló párkányszélei vannak. Ezek arra szolgálnak, hogy a kerékvasról le ne csússzanak, s minden félretérést a pályáról megakadályozzanak." (7.)

Bízom benne, hogy az itt leírt gondolataim egy kicsit hozzájárulnak ahhoz, hogy nem ilyen és ehhez hasonló, hanem életszerűbb és elevenebb szövetű társalgások szülessenek nyelvóráinkon. Másrészt célom volt az is, hogy egynémely "félretérést" (és félreértést) a nyelvoktatási "pályánkkal" kapcsollatban megakadályozzak."

Szőllősy-Sebestyén András:

A TÁRSALGÁS MINT A NYELVÉSZET TÁRGYA

E konferencia témája az általános társalgás elmélete és módszertana. Mielőtt ebben a kérdésben megszólalok, előre kell bocsátanom, hogy nekem mint tanárnak szinte semmi közöm nincs a társalgáshoz, mert ha van nem általános, hanem speciális célú szakmai nyelvoktatás, akkor a Magyar Nyelvi Csoport tanárai, akik közé magam is tartozom, biztosan ezzel foglalkoznak. Tanulóinknak, az egyetem külföldi hallgatóinak nem társalogniuk kell a szakmájukról magyar nyelven, hanem meg kell tanulniuk azt. Persze jó, ha társalogni is tudnak, és nemcsak a szakmájukról, de erre nem kifejezetten nekünk kell megtanítanunk őket.

Társalogni viszont nekünk is szabad, sőt kell velük, de ez inkább a nevelő, mint az oktató munkánk részének tekinthető - már amennyiben ez a kettő elválasztható egymástól, hiszen ha valaki idegen nyelven társalog a nyelvtanárával, akkor ez menthetetlenül nyelvgyakorlat is. Még akkor is az, ha nem a nyelvtanárával, sőt, ha nem idegen nyelven társalog. Ha az általános társalgás módszertanát úgy értelmezzük, hogy az arról szól, hogy hogyan lehet megtanulni és hogyan kell megtanítani társalogni, akkor a téma már mindnyájunkat érint valamennyire, ha nem is egészen egyformán. Aki társalogni akar, az elég, ha megtanul társalogni, de aki tanítani akarja a társalgást, annak ha nem is mindent, de nagyon sok mindent tudnia kell róla ahhoz, hogy ha esetleg ő maga nem is tudja tökéletesen csinálni, másokat mégis rá tudjon vezetni arra, hogy hogyan kellene csinálni.

Mindenekelőtt azt kell tudnia, hogy hogyan lehet csinálni, hogyan szokták csinálni, és értékszempontokkal kell rendelkeznie ahhoz, hogy meg tudja állapítani (akár önmagáról is), hogy adott esetben valaki jól vagy rosszul csinálja-e. Ezek persze már egyáltalán nem gyakorlati,

módszertani, hanem mondhatni tisztán tudományos kérdések, amelyek közül az első és az utolsó, nevezetesen hogy hogyan lehet valamit csinálni és hogy hogyan lehet értékelni azt, amit a valóságban csinálnak, a tudományon belül is jellegzetesen az elméletalkotás körébe tartozik. Az előbbi a természettudományok, az utóbbi a társadalomtudományi elméletek jellegzetes kérdésföltevése, tekintet nélkül arra, hogy maga az elmélet ténylegesen természeti vagy társadalmi jelenségekre vonatkozik-e.

A különböző etnometodológiai kutatásoktól eltekintve én mindössze egyetlen olyan elméletről tudok, amely a társalgásra vonatkozólag próbál választ adni ezekre a kérdésekre: ez a Grice-féle konzervációs logika. Formáját tekintve ez az elmélet is inkább arról szól, hogy hogyan kell társalogni, arról, hogy hogy szoktak társalogni, csupán azt állítja, hogy olyan maximákat, előírásokat tartalmaz, amelyeknek betartását az emberek általában feltételezik egymásról, ezért aki nem tartja be őket, az nem megfelelően társalog, de ez nem jelenti azt, hogy így nem is lehet társalogni, feltéve, hogy a másik fél betartja őket. Grice elmélete szerint tehát a társalgás feltétele annak kölcsönös feltételezése, hogy a másik bizonyos logikai jellegű előírásokat betart, és a tevékenység értéke attól függ, hogy az illető valóban betartja-e és milyen mértékben ezeket az előírásokat, mert a másik mindaddig úgy fogja értelmezni a megnyilvánulásait, mintha tökéletesen betartaná őket, amíg a kommunikáció kettejük között el nem lehetetlenül: viselkedésük értelmetlenné, illetve egymás számára értelmezhetetlenné nem válik, és ezzel a társalgás alapfeltételei meg nem szűnnek. Persze még mielőtt ez bekövetkeznék, az egyik fél magatartása gyanússá válhat a másik számára, akár azért, mert nyilvánvalóan nem tartja be a társalgás feltételezett követelményeit, akár azért, mert az ő megnyilvánulásait - reagálásaiból következtethetően - nem ezeknek megfelelően értelmezi. De mind a két esetre megvannak az alapfeltételek karbantartásának, és így a társalgás fenntartásának megfelelő

eszközei, amelyek a magatartás, vagy a magatartás értelmezésének korrigálására szolgálnak, szükség esetén - rendszerint - az egyéni előföltevéseknek a társalgásban való explikálása és kölcsönös egyeztetése révén.

Ebből is látható, hogy a társalgás univerzális szabályai eléggé viszonylagosak: realizációjuk voltaképpen mindannyiszor egyéni megitélésekre alapuló egyedi megállapodás tárgyát képezi, sőt, ilyan előzetes implicit megállapodások nélkül egy társalgás meg sem indulhat. A társalgás tudományos leírásának egyik lehetséges módja ezért ezeknek a megállapodásoknak a rekonstrukciója: azoknak az előzetes megállapodásoknak, konvencióknak a számbavétele, amelyek alapján egy társalgás egy szociális csoportban megindulhat, majd pedig annak nyomonkövetése, hogy a társalgás során ezek hogyan módosulnak, illetve ezeken belül milyen új, alkalmi megállapodások jönnek létre. Az elmélet feladata ebben az esetben annak megállapítása, hogy ezek a megállapodások egyáltalában milyenek lehetnek, és az ezt meghatározó általános elvekből a konkrét megállapodások miképpen vezethetők le, hogyan jönnek létre.

A társalgás Grice-féle elméletében számon tartott egyik alapszabály az ún. relevancia elve, amelynek értelmében az ember föltételezi, hogy amit mondanak neki, annak valami jelentősége van a számára, legalábbis az általa fölvetett téma szempontjából. Az elv illusztrálására, ha nem is éppen tipikus társalgási helyzet, tekintsük példának ezt a konferenciát, és ezen belül az én éppen most elhangzó előadásomat. A szervezők, az intézet vezetői az általános társalgás elméletében és módszertanában jelölték meg e konferencia (beszélgetés) témáját, mivel számukra, mint a nyelvoktatási rendelet végrehajtásának irányítói számára, mindenképpen jelentősége van annak, hogy a rendelet tulajdonképpeni végrehajtói hogyan vélekednek, mit mondanak erről a témáról. A társalgás kezdeményezői a maguk részéről tehát valóban eleget tettek a relevancia elvének. Felhívásukra, akár hall-

gatóként, a figyelmükkel, akár aktívan, beszélőként természetesen azok reagáltak, akiknek bármilyen szempontból érdekük e társalgásban való részvétel, és ezzel máris létrejött az első hallgatólagos megállapodás a konferencia szervezői és résztvevői között. A relevancia elvének érvényesülése szempontjából ugyanis közömbös, hogy a társalgásban való részvétel közös érdekét egyénileg mi motiválja, a társalgás kimenetele, estünkben a konferencia sikere szempontjából azonban már nem. Ha ugyanis a résztvevők valójában csak a társalgásban való részvétel kölcsönös elfogadásában állapodtak meg, akkor - hogy úgy mondjam - a napirend közös elfogadása még mindig meghiúsulhat. Konferenciákon ennek szokásos megnyilvánulása a hallgatóságnak az előadásokat követő passzív hallgatása, aminek vagy az az oka, hogy részvételüket nem a téma iránti érdeklődés motiválja, vagy pedig a beszélő mondanivalója nem volt releváns a hallgatóság által elfogadott téma szempontjából.

Ha egyszer a közös téma elfogadása de facto megtörtént, akkor a továbbiakra nézve a relevancia elve azt mondja ki, hogy a társalgásban résztvevők mindaddig az elfogadott téma szempontjából relevánsnak fogják tekinteni egymás megnyilvánulásait, amíg az ellenkezőjéről meg nem győződnek. Ha kétségeik támadnak, kölcsönösen megkivánják egymástól a konkrét relevancia-viszonyok az egyéni értékrend explicit tisztázását, és ha ez az egyikük számára nem kielégítő, akkor visszatérnek a közös téma meghatározása fölötti alkura. Ha pedig ebben sem sikerül megegyezniük - ami csak akkor fordulhat elő, ha a társalgás fenntartásában nem egyformán érdekeltek -, akkor a kontaktus megszakad közöttük, méghozzá úgy, hogy mind a társalgásban való részvételre, mind annak megszakítására nézve az addig szóbahozott közös témákban való érdekeltségtől független, személyes motivációt tulajdonítanak egymásnak, tehát azt, hogy a tásalgás során addig exponált témák, kifejtett vélemények, azok elfogadása vagy elutasítása, csupán ürügyül szolgáltak a másiknak a társal-

gásban való részvételre vagy a társalgás megszakítására. A társalgás megszakadása után azonban többé nincs mód e föltételezések kölcsönös tisztázására és egyeztetésére, a relevancia elvének sorozatos megsértése tehát végső soron lehetetlenné teszi a társalgást.

Attól félek, hogy előadásomban ebből a szempontból kritikus ponthoz érkeztem, mert a szóban forgó alapelv már akkor is csorbát szenvedett, ha a hallgatóságnak az a része, amely a konferencia kitűzött témáját magáévá tette, úgy véli, hogy számára annak, amit mondok a téma szempontjából nincs jelentősége. Ezért tartom ajánlatosnak, hogy mielőtt ezért bárki megszakítaná a velem való társalgást (miután nem tagadom, hogy nekem érdekemben áll ennek fenntartása), megpróbáljam rekonstruálni, hogy eddig a pontig milyen hallgatólagos megállapodásokat kötöttünk, amelyek keretében azután megpróbálhatom a saját értékrendemet érvényesíteni a relevancia-viszonyokra vonatkozólag.

A konferencia szervezői említett felhívására a magam részéről azzal válaszoltam, hogy közelebbről megjelöltem azt a témát, amelyikről beszélni szeretnék: A társalgás mint a nyelvészet tárgya. A szervezőknek (úgy gondolom) nem volt nehéz belátniuk, hogy ennek a témának jelentősége lehet a számunkra, hiszen az általuk kitűzött kereteken belül ők elsősorban abban voltak érdekeltek, hogy bevonjanak bennünket egy ilyen társalgásba; noha az általuk és az általam megjelölt téma közötti átfedés - a társalgás - magában véve még nem garantálja, hogy én valóban magamévá tettem az általuk javasolt közös témát, miután rólam föltételezhető, hogy a közvetlen témától független nyelvészeti érdeklődés indít a részvételre, és köztudott, hogy egy olyan csoportban dolgozom, amely közvetlenül nem vesz részt annak a nyelvoktatási rendszernek a végrehajtásában, amely ezt a témát napirendre tűzte. Mégis, az előadásra való jelentkezéssel a magam részéről vállaltam, hogy mondanivalóm jelentősége a közös érdeklődésre számot tartó témához

képest méressék meg, a társalgás többi résztvevője, a szervezők jelentkezésem elfogadásával, a hallgatóság megjelenésével és megtiszteló figyelmével pedig hallgatólagosan elismerte illetékességemet, nemcsak a társalgásban való részvételre, hanem azt is, hogy az általam kínált nyelvészeti megközelítés releváns lehet a társalgás mint téma szempontjából is.

A közös téma meghatározására és ezen belül az egyéni megközelítések létjogosultságára vonatkozó alku ezzel persze még nem ért véget, éppen ezért éreztem úgy, hogy annak kifejtésével kell kezdenem, hogy a társalgás témakörében nemcsak egyéni tudományos érdeklődésem által, hanem a többi résztvevővel közösen vagyok érdekelve, akik közül viszont azoknak a számára, akik a társalgás tanításával is foglalkoznak, az engem személyes okokból is érdeklő elméleti tudományos megközelítésnek szerintem különös gyakorlati jelentősége van. Erről azonban már nekem kellene meggyőznöm őket. Itt kezdődött a mi tulajdonképpeni társalgásunk.

Aki tudta és számontartotta, hogy a társalgásról kezdettől fogva mint a nyelvészet tárgyáról beszélek, az alighanem arra számított - a relevancia elve alapján -, hogy ki fogom használni a kínálkozó analógiát egyfelől a nyelvtanár nyelvtudása és a nyelvtanításhoz szükséges nyelvészeti ismeretei, másfelől a társalogni tudás és a társalgásra vonatkozó tudományos és módszertani ismeretek között, ami valóban jó bevezetésül szolgált volna olyan nyelvészeti ismeretek felelevenítéséhez, amelyek a társalgás tanításában felhasználhatók. Nyomban ki fog derülni, hogy nem csupán azért tekintettem el ettől, mert jómagam nem rendelkezem elegendő tapasztalattal a társalgás tanításában, nem is azért, mintha nem tudnék olyan nyelvészeti ismeretekre hivatkozni, amelyeket - egyebek között - a társalgás tanításában <u>is</u> föl lehet használni, hanem elsősorban azért, mert egyelőre alig tudnék olyan vitathatatlanul nyelvészeti jellegű kutatási eredményekre hivatkozni, amelyeket speci-

álisan a társalgás tanításában lehetne felhasználni, mert kizárólag arra vonatkoznak.

Ehelyett tehát rátértem egy olyan elmélet ismertetésére, amely ugyan valóban a társalgásra vonatkozik, de nem kimondottan nyelvészeti jellegű: magamagát legalábbis logikának nevezi. Mivel azonban az eddig kötött hallgatólagos megállapodások a társalgás mint a nyelvészet, és nem általában a tudomány tárgya című témára vonatkoztak, ennek az elméletnek a relevanciája a közösen elfogadott téma szempontjából már némi tisztázásra szorul. Nem mintha a hallgatónak addig, amig ezt nem deklaráltam, nem lett volna meg a lehetősége arra, hogy a relevancia elvét a maga részéről betartva az ismertetett elméletet minden további nélkül nyelvészeti jellegűnek tekintse. Ebben azok az analógiák is a segítségére lehettek, amelyek révén ez az elmélet olyannyira a modern generatív nyelvelméletekre emlékeztet, hogy valóban nem látszik akadálya annak, hogy akként is értelmezzük. Olyan univerzális szabályokat, társalgási univerzálékat tételez fel, amelyek a nyelvközösségeknek megfeleltethető szociokulturális csoportokban különféle típusú egyedi szabályrendszerek formájában realizálódnak. E szabályeggyüttesek generálnák azokat a konkrét megállapodásokat, amelyek az adott közösségben a társalgás mélystrukturáit, a társalgás nyelvét alkotják. Az egyénnek azt a képességét, amelynek révén a tényleges társalgás, a társalgási performancia során ennek felszíni szerkezetéből rekonstruálni tudja ezeket az alkalmi megállapodásokat, illetve a konkrét társalgás mélyszerkezetét felszínileg realizálni, tehát annak a speciális nyelvnek az ismeretét, amelynek révén társalogni tud, társalgási kompetenciának nevezhetjük, és az ugyancsak a nyelvi kompetencia analógiájára alkotott Dell Hymesféle kommunikatív kompetencia fogalom részének tekinthetjük.

Ezzel az értelmezéssel szemben azonban kénytelenek vagyunk azt a kiábrándító fenntartásunkat megfogalmazni, hogy egy jelenség, esetünkben a társalgás, attól, hogy egy

formájában nyelvészeti jellegű elméletet tudunk rá alkalmazni, még nem válik a nyelvészet tárgyává, legalábbis nem a tudományok közkeletű vagy hagyományos felosztása szerint és a nyelvészet által is elismert vagy elismerhető módon. A vizsgált jelenségre nézve persze annak is van némi heurisztikus értéke, ha egyáltalában egy grammatikai jellegű elmélet tárgya lehet, de az ilyen generatív típusú elméleteket a vizsgált jelenség olyan strukturális leírásainak, deszkriptív modelljeinek kell megelőznie - így történt ez magának a nyelvnek esetében is -, amelyekkel a magyarázó elméletek jóslatai azután összevethetők, és így ellenőrizhetők. A társalgás esetében erre a célra egy közvetlen interakciós modell keretei alkalmasabbnak látszanak, mint az ilyen típusú nyelvészeti modellekéi, csakhogy a társalgás során az emberi cselekvések mégiscsak közvetve, egy természetes nyelven, mint beszédaktusok jelennek meg. Amit tehát az imént társalgási kompetenciának neveztünk, az egy természetes nyelven bizonyos beszédaktusok felismerésének és végrehajtásának képességét jelenti, és a nyelvi kompetenciához képest a performancia körébe tartozik. Az utóbbi kompetencia ugyanis arra vonatkozik, hogy képes vagyok érteni és beszélni egy nyelven, pontosabban felismerni, megérteni és megalkotni a nyelv bármely érvényes mondatát, míg az előbbi arra, hogy képes vagyok azon a nyelven társalogni, ami részben többet jelent - ez az anyanyelvi társalgás esetében is egészen nyilvánvaló -, részben viszont kevesebbet, hiszen adott esetben a nyelvi szabályok nyílt megsértésével is lehet, sőt néha csak így lehet sikeres beszédaktusokat végrehajtani, és az így - például töredékes vagy kifejezetten rosszul szerkesztett mondatokban, elhallgatásokkal - végrehajtott beszédaktusokat is fel lehet ismerni, akár anélkül, akár azáltal, hogy a szó grammatikai értelmében megértenénk. A mindennapi életből még olyan szélsőséges példákat is tudnánk idézni, amikor két ember két különböző nyelven társalog egymással, a kétféle

kompetencia tehát teoretikus értelemben szinte független egymástól, de viszonyuk, egymásra hatásuk praktikus értelemben is mindenképpen tisztázásra szorul: az tudniillik, hogy hogyan és mennyire kell tudnunk egy nyelvet, illetve mit kell még tudnunk azon kívül, hogy társalogni tudjunk rajta.

De mi következik mindebből a társalgásra mint a nyelvészet tárgyára nézve?

Mindenekelőtt az, hogy ennek az előadásnak helyesebb lett volna a pontosabb "A társalgás mint a modern nyelvészet tárgya" címet választani, mert a társalgás korábban nem volt, és mindaddig nem is lehetett a nyelvészet tárgya, amig az a filológiai tudományok részeként minél rendezettebb írott szövegekből kiindulva a beszédben is az egyre pontosabban és egyre szűkebben definiált nyelvi kompetencia megnyilvánulásait kereste, és lényegében a klasszikus hagyományt követve egészen a legutóbbi időkig azt tekintette fő feladatának, hogy a valóságban talált szövegeket úgymond esetlegességeiktől megtisztítva rekonstruálja azok szabályszerűségét, ahelyett, hogy a modern tudományosság elveinek megfelelően a tényleges beszédben - és írásban - a nyelvi, grammatikai szabályok megsértése következtében jelentkező "szövegromlásokra" keresett volna elméleti magyarázatot azaz a valóság helyett önmagát igyekezett volna korrigálni - a valóság jobb megismerése érdekében. Ezt a némiképp rejtett konfliktust a klasszikus és a modern társadalomtudományok szemlélete között nem csupán a történeti visszapillantás érdekében érdemes felidézni, hanem azért is, mert a bennünket közösen érdeklő gyakorlati területeken, a klasszikus társadalomtudományokon alapuló oktatásban, közelebbről a nyelvoktatásban, a szakmai nyelvművelésben és végül, de nem utolsó sorban a hétköznapi társalgási nyelv megítélésében a dolgok természeténél fogva ott kísért a szabályok tisztelete a tények tiszteletével szemben, talán éppen azért, mert e tevékenységek az adott tények megváltoztatására irányulnak; holott ez a közöttük lévő valóságos össze-

függések mindig jobb megismerése és kihasználása nélkül, eleve érvényesnek tartott szabályok, normák tiszteletben tartásával nemigen lehetséges. Más kérdés, hogy a valóság megváltoztatásának is vannak normái, de ezek nem származhatnak kizárólag egyik vagy másik tudományból, hanem csak az eleven társadalmi gyakorlatból.

Az ember környezetformáló társadalmi tevékenységének lényege nézetem szerint nem a szabálykövetés, hanem a szabályalkotás. És ezt megint nem valami üres, vagy akár csak elvont filozófiai megállapításnak szánom, hanem azért mondom el itt, mert úgy vélem, hogy a társalgást is ilyen interszubjektív szabályalkotási folyamatnak kell tekinteni, amellyel kapcsolatban elsősorban azt érdemes vizsgálni, hogy hogyan és milyen szabályokat hozunk létre, és csak a kiinduló és háttérfeltételek meghatározása kapcsán vetődhet fel az a kérdés, hogy milyen szabályokból indulunk ki, és milyen szabályokat követünk a társalgás során - ezek azonban már kivezetnek a vizsgálat tulajdonképpeni tárgyköréből, velük kapcsolatban újra meg újra feltehető az a kérdés, hogy hogyan alakultak ki egészen addig, amig el nem jutunk az emberi viselkedés és társadalom működésének biológiai és más természeti feltételeiig.

Az ember nyelvi kompetenciája egy nehezen meghatározható mértékig kétségtelenül a társalgás előfeltételei között szerepel, de csak akkor lehetne, illetve kellene egyszerűen adottnak tekinteni, és így figyelmen kívül hagyni a társalgás érdemi vizsgálatában, ha feltételeznénk hogy a társalgásnak nincs szerepe a nyelvi kompetencia kialakulásában. Ennek azonban az ellenkezőjét nemcsak feltételezzük, hanem bizonyítani is tudjuk, hogy a nyelv a szociális érintkezés során közvetlen akciókban és interakciókban alakul ki; nem úgy áll tehát a helyzet, hogy a nyelvi kompetenciának jelentősége van a társalgás, hanem a társalgásnak van jelentősége a nyelvi kompetencia kialakulása szempontjából is, és a társalgásban kialakuló és működő nyelv megfigyelése

révén juthatunk közelebb a nyelvi kompetencia megismeréséhez, nem pedig megfordítva. - Talán nem szükséges külön hangsúlyozni, hogy ezt a megállapítást didaktikai értelemben is érvényesnek tarthatjuk, sőt, az oktatásban mindig is magától értetődő volt, hogy az adott nyelven való társalgás a nyelvtanulásnak nem csupán távlati célja, hanem alapvető eszköze. A nyelvi kompetencia tudományos kutatásában azonban a helyzet korántsem volt mindig ennyire egyértelmű, sőt - mint ahogy utaltunk rá - máig sem az, az időben visszafelé haladva pedig egyre bizonyosabb, hogy a tudományos megismerésben, különösképpen a nyelvészeten belül nem alakultak ki azok a feltételek, amelyek lehetővé tették volna, hogy a társalgás a nyelvészet tárgyává váljék. E feltételek hiányáról, fokozatos kialakulásáról és a társalgás nyelvészeti kutatásának aktuális elméleti problémáiról még hosszan lehetne értekezni, de most nem vállalkozhatunk többre, mint hogy befejezésül röviden utaljunk a társalgási nyelvhasználat nyelvi és nyelven kívüli szabályainak ontológiai viszonyára.

Kezdetben volt a társalgás, mint a szociális csoportban végbemenő differenciálatlan interakciók együttese, és ennek keretében alakultak ki a szociális interakciókat szabályozó normarendszerek, közöttük az emberi viselkedésből elkülönült hangos beszédet szabályozó nyelv. Eszerint a nyelv a mai értelemben vett társalgásban is elsősorban a szociális interakciók általános szabályainak alávetve működik - bizonyos értelemben mégis speciális funkcióban, hiszen ma már nem minden beszédet tekintünk társalgásnak. Én társalgásnak csak az általános társalgást nevezném, mert véleményem szerint csak az olyan szóbeli kommunikáció, az olyan beszélgetés nevezhető társalgásnak, amelynek magán a társadalmi érintkezésen kívül nincs más, közelebbről meghatározható specifikus funkciója, mint hogy megszervezze azt a szociális kontextust, amelyben valamilyen speciális, határozott funkciójú, például szakmai vagy egyéb

kommunikáció létrejöhet. Ennek a speciális kommunikációnak azután már a konkrét társadalmi tevékenységek szervezésében van meghatározott funkciója. E tevékenységekben az egyéneknek meghatározott szerepük van, és erre a szerepre éppen a társalgás során tesznek szert, magába a társalgásba azonban nem e szerepekben, hanem addig kialakult személyiségükkel lépnek be. Ez az oka annak, hogy a mindennapi társalgás során a beszélők általában önmagukról és saját környezetükről beszélnek, vagy olyan "semleges", de kölcsönösen ismert témákról, amelyekre vonatkozó véleményükkel tulajdonképpen önmagukat mutatják be. A társalgást tehát olyan sajátos beszédműfajnak tekintem, amelyet éppen közelebbről meg nem határozott, általános szociális szervező funkciója különít el a szóbeli kommunikáció más műfajaitól.

Az általános társalgás intuitíve is határozottan megkülönböztethető a hétköznapi emberi érintkezésnek, a nyelvi kommunikációnak azoktól a formáitól, amelyeknek az emberi tevékenységek, a társadalom szervezésében határozott funkciójuk van. Az utóbbiak esetében például sem a kommunikációban való részvétel, sem annak témája nem lehet alku tárgya, ezek kvázi szükségszerűen adva vannak a kommunikáció szociális kontextusában. A társalgás funkciója tulajdonképpen nem más, mint ennek a szociális kontextusnak a létrehozása a résztvevő személyek által, ezért lehet azt mondani, hogy a társalgásban a személyiség egésze, mint pszichológiai egység nagyobb szerepet játszik, mint a hétköznapi érintkezés más formáiban, ahol a résztvevők eleve olyan szociális szerepekbe vannak belekényszerítve, amelyeket korábban szereztek meg, és amelyek a társalgásnak csak a folyamatában alakulnak ki. Ez a tény a szervezett oktatás keretében nehézségeket is okozhat a társalgás tanításában, mivel a szociális szerepek, legalábbis tanár és diák között itt már ki vannak osztva, és így a társalgási nyelvet a diákok természetes módon tulajdonképpen csak egymástól tanulhatnák meg.

CONVERSATION AS AN OBJECT OF LINGUISTIC RESEARCH

András Sebestyén Szőllősy

If the language teacher wants to teach conversation in the target language, he needs the positive results of conversation research, although conversation has hardly become an object of research in linguistics. The article introduces a few concepts from Grice's Conversational Logic, emphasizing, that it is not a linguistic theory. Nevertheless, it is relevant for the linguistic research of conversation, not so much because it can be formulated as some Universal Grammar of Conversation, rather because it represents any conversation as a series of more and more specific agreements between the conversational partners, and the ability of recognizing and realizing such agreements by linguistic performance can be defined as conversational competence against linguistic competence. As for the relation of conversational and linguistic competence the author argues, that the former ontologically preceeds the latter, as the general function of conversation is to work out those common rules of social interaction which also control linguistic behaviour. This argument has several methodological consequences both for research and teaching of conversation in a language.

Коммуникация как объект лингвистики

Андраш Сёллёши-Шебештьен

Если преподаватель иностранного языка хочет обучить студентов общению на изучаемом языке, он должен опираться на достижения научных исследований, связанных с коммуникацией; но языковая коммуникация пока не стала полностью объектом изучения лингвистики.

В данной статье показаны понятия так называемой конверсативной логики, разработанной Грайсом, притом подчёркивается, что эта в основном не лингвистическая теория имеет значение и с точки зрения лингвистического анализа коммуникации. Это объясняется тем, что данная логическая система понимает коммуникацию как последовательность всё более и более конкретных соглашений среди собеседников. Итак, коммуникативная компетенция может быть определена - в рамках языковой перформанции, точнее противопоставляя языковой компетенции - как способность узнавать вышеупомянутые соглашения и осуществлять их с помощью языковых средств. По автору коммуникативная компетенция онтологически предшествует языковой компетенции, так как основной функцией языковой коммуникации является создание общих правил социального содействия, которые регулируют и языковое поведение людей. Это положение имеет ряд методических последствий как для языкового анализа общения так и для обучения языка коммуникации.

Fazekas Pálné dr.

A KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉG FEJLESZTÉSÉNEK DIDAKTIKAI ELJÁRÁSAI

Előadásom címe jelzi, hogy témám az előttem szóló Szőllősy-Sebestyén András és dr. Sturcz Zoltán főleg elméleti kérdéseket tárgyaló fejtegetéseit a gyakorlat síkján szeretné folytatni és egyúttal kiegészíteni. "A társalgás" szó használatától félve - úgy gondolom - megpróbálom először körvonalazni, mit értek e fogalmon előadásomban. Nem tudományos definícióról van szó, ha azt mondom, hogy a társalgás a beszéd legáltalánosabb és legkötetlenebb módja. Beszélgetést többnyire barátokkal, ismerősökkel és családtagokkal folytatunk. Az a tény, hogy a társalgás kötetlen és olyan tevékenység, amelyet bármikor folytathatunk, azt a gondolatot kelti, hogy nincsenek követhető szabályai. Ez megkérdőjelezhető, hiszen a társalgásnak vannak olyan specifikumai, amelyek javítják, mások pedig ronthatják minőségét, színvonalát.

A jó társalgás viszont művészi szintre tökéletesíthető. A jó társalgónak három általános elvet érdemes megfontolnia:

1. olyan témáról kell beszélnie, amely nemcsak a beszélőt, hanem a hallgatót is érdekli,
2. élénk, magával ragadó stílusban kell azt közölnie,
3. figyelmes hallgatónak kell lennie.

Hogyan kezdjük el a társalgást?

Baráttal könnyű, szinte magától elindul a beszélgetés, de ha valakit nem nagyon jól ismerünk, sokkal nehezebb a témaválasztás és így beszélgetés kezdeményezése.

Legegyszerűbb esetben tételezzük fel, hogy a másikat minden érdekli, ami engem, akkor az indítás könnyebb.

Ha a partner(ek) nem kezd(enek) témát, nekünk kell kezdenünk.

Pl.: Tegyünk fel egy kérdést, mondjuk a tv-műsorral, egy

filmmel vagy egy könyvvel kapcsolatban. Ha egyikkel sem sikerül a beszélgetés elindítása, tovább kell próbálkoznunk, végül csak elérkezünk egy olyan témához, amely mindkettőnket érdekel.

Néhány társalgási alapelv:

- légy barátságos,
- érdekes témákat vess föl,
- könnyedén és kötetlenül társalogj,
- figyelmesen, intelligensen hallgasd meg a többieket,
- fejtsd ki gondolataidat, a többieket is ösztönözd hasonlóra,
- ha nem értesz egyet, kedvesen, udvariasan fejezd ki, hiszen a véleménykülönbségek segítik a társalgást,
- légy udvarias és várj sorodra,
- használd humorérzéked.

E bevezetés után rátérek témám lényegére, hangsúlyozva, hogy a kommunikációs készség több összetevőjéből a beszédkészség fejlesztésének didaktikai eljárásait szeretném kiemelni. Tehát a kommunikációs készség fejlesztésén csupán a szóbeli kommunikációt értem, noha az írásbeli kommunikációnak is nagy szerepe van, különösen a kezdeti fázisban. A beszéd-, írás-, olvasáskészség fejlesztése a nyelvtanítás folyamatában egységes egészet alkot. Ide tartozik a hallás utáni értés is, valamint fejlesztésének módjai.

Beszélni nehéz, különösen idegen nyelven. A beszédtanítás sem könnyű feladat.

Tomas Drevikovsky a beszédtanítás két problémáját említi a Némettanárok VII. Nemzetközi Kongresszusán elmondott hozzászólásban. (Budapest, 1983.) A nyelvtanulókra jellemző:

1. Sie können nicht sagen, was sie wollen.
2. Sie wollen nicht sagen, was sie können (könnten).

1. Nem tudják azt mondani, amit akarnak.
2. Nem akarják azt mondani, amit tudnak vagy tudnának.

A nyelvtanárt az első probléma izgatja, ezért olyan tananyagokat készít elő, olyan ismeretlen szavakat és szerkezeteket

ad meg, amelyek segítik a gyakorló feladatok teljesítését. Ennek az a hátránya, hogy nem fejleszti igazán a kommunikációs készséget. A hallgató nem választhat sem szituációt, sem témát, teljesen a tanártól függ. Előnye viszont, hogy a gyakorlatokban szereplő mondatok viszonylag jók, és nyelvtanilag hibátlanok. Előkészítő szakaszban elkerülhetetlen a fenti módszer.

Az igazi kommunikáció ezt a fajta didaktikai előkészítést nem igényli, a hallgató - jó nyelvtudással - áttörheti ezt a falat, megoldásra váró problémákat vethet fel, a beszélgetésben a csoport tagjai feltehetőleg aktívan részt vesznek, beleértve a tanárt is, aki a háttérből irányít, így főszereplőből mellékszereplő lesz. A témaválasztást és a szituációk kialakulását segítenie kell, szem előtt tartva, hogy a hallgató akarja azt mondani, amit tud. Ehhez a módszerhez csak akkor nyúlhatunk, ha hallgatóink már haladó szinten jól elsajátították az idegen nyelvet. Hiszen, ha még nem tudnak beszélni, akkor nem jöhet létre valódi kommunikáció, a beszéd-gátlás feloldása csak illúzió.
Ezért kell az alsóbb nyelvtanítási szinteken az egyes elemeket jól megtanítani. A nem anyanyelvét beszélőnek rengeteg kész beszédelemet kell elsajátítania, később nagyobb egységekké alakítania és felhasználnia a különböző beszédszituációkban.

A hallgatók motivációját növelhetjük, ha a hallgatók jól ismerik a felvetett kérdéseket. Különböző stílusú szövegeket válasszuk kiindulásként pl. újságcikkeket, népszerű tudományos leírásokat, napi eseményeket, technológiai eredményeket stb. A változatos témák nagy teret nyitnak a didaktikai eljárásoknak. A témák sorrendjét és terjedelmét megszabhatjuk. A készletet mindig új anyagokkal egészíthetjük ki. Ha jól tálaljuk a beszédfejlesztés céljából kiválasztott anyagokat, egy idő múlva a hallgató "mindenevő" lesz, technika, irodalom, művészet, politika, oktatás stb. is érdekelni fogja. A beszédkészség ugyanis akkor fejleszthető igazán, ha a hallgatót érdekli a téma, belső késztetést érez, hogy kifejtse véleményét. Ezt a folyamatot úgy is segíthetjük,

hogy előkészített lapokat osztunk ki, melyen feleletre váró kérdések sorakoznak. Kulcsszavakat adunk meg, képsorokat mutatunk (kivágott képeket, diákat stb.). Felhasználhatjuk a különböző folyóiratok nyelvi anyagát:

oroszból: Русская речь
Спутник
Русский язык за рубежом

angolból: Newsweek, Listener, BBC English, ELT Journal;
németből: Zielsprache Deutsch, Fremdsprachenunterricht.

Első példa: A Русская речь 1987. szeptemberi, októberi számában van egy interjú Святослав Рерих -hel, aki Indiában élő festőművész. Májusban járt Moszkvában a képzőművészeti akadémia meghívására. Ivanov a folyóirat szerkesztője beszélgetett vele.

Az első kérdésre, hogy angol nyelvi közegben élve hogyan tud mégis ilyen szépen beszélni oroszul, így válaszolt: "Русский язык всегда сохранялся в нашей семье. Со мной замечательные книги русских классиков, которые я постоянно перечитываю."

A továbbiakban a kortárs irodalomról, az új generációról, a felelősségről stb. volt szó, egyszerű, köznyelvi stílusban.

Ennek az anyagnak az alapján is számtalan kérdés tehető fel, kiváló szituációs gyakorlatokra van lehetőség.

Második példa: a Deutsch als Fremdsprache című folyóirat 1988-as külön kiadása. Szemelvények: "Ókori mitoszok az NDK irodalomban." Ebből a számból vehetjük pl. Gerhard Holtz-Baumert Daidalos und Ikaros c. művét.
"Vor dreizehn Jahren hatte Daidalos, des Alleinseins müde, geheiratet, eine Frau von der Insel Kreta, eine stille, zarte Frau, die nichts fragte, die ihn nicht behelligte, sondern ihm das Haus führte, die Wäsche wusch, -"

Egyszerű, könnyen érthető szöveg, jól felhasználható beszédkészség fejlesztésére, beszédszituációk kialakítására.

Harmadik példa: angolból a BBC English 1988. 3.sz. április, május "Thinking computers?
What happens when scientists try to make a computer think like a human?
Computers have been called electronic brains but they don't work like brains."

Kérdéseket lehet feltenni, beszélgető párokat kialakítani, a csúcstechnológia szerepéről beszélni stb.

Az eddig elmondottakból is kitűnik, hogy a tanításban csak a kezdeti fázisokban érdemes használni az előre elkészített szituációs gyakorlatokat. Később fokozatosan át kell térni a szabad kommunikációt biztosító anyagokra. Nagyon fontos, hogy meglegyen a megfelelő fegyvertárunk e későbbi szakaszban. Ugyanakkor már a beszédtanítás elején ügyelnünk kell az anyanyelvi-idegennyelvi azonosságokra és különbségekre, a viselkedésmód változataira az egyes nyelvek háttérismerete birtokában. Ha ez hiányzik, lehetetlen valós körülmények között megfelelően viselkedni. Nemcsak a nyelvekre mondhatjuk, hogy megvannak, nem kell őket kitalálni, csak jól megtanulni, hanem a nyelvek kulturális, gazdasági hátterére is, melyet ismernünk kell, hogy jól eligazodjunk a nyelvi környezetben.

Az idegen nyelvek elsajátítása rendkívül fontos a mérnökök és más szakemberek számára. A Szingapuri Műszaki Egyetem angol tanára az ELT folyóiratban cikket írt arról, mennyire fontos a kommunikációs készség a mindennapi életben. Intézményükben az angolt második nyelvként tanulják a hallgatók, tanulmányaik végzéséhez jól el is sajátítják, de az iparban, üzleti életben nem rendelkeznek megfelelő nyelvi kompetenciával. Pl. az egyik hallgató így fogalmazott az állásra pályázó levelében: ‚I am willing to offer my help in your organization', ami ugyan pontos fogalmazás, de a munkáltató valószínűleg nem fogadja szívesen. Más esetben a vezetők nem udvariasak angolul.
Koh Moy Yim - az angol tanár - úgy véli, ez abból ered és hallgatói szerint is igaz az, hogy a felettes nem használhat udvarias formákat az alárendelt beosztottal szemben, mert ez azt jelentené, hogy nem erőskezű, nem tud fegyelmet tartani.

Pl. a munkáltatónál bemutatkozáskor ázsiai kontextusban nagyon szerényen kell megítélni saját képességeit a jelentkezőknek. Ugyanez a mód amerikai munkáltatóban azt az érzést kelti, hogy az illető maga sem tudja alkalmas-e az állás betöltésére. Ezért újabban speciális kurzusokat szerveznek a külföldiekkel, főleg amerikaiakkal folytatandó szóbeli kommunikáció elsajátítására.

Egyetemünkön is fontos a szakmai kommunikáció stílusának, fogásainak, köznyelvi részének megtanítása. Már kezdeti fázisban is adhatunk speciális feladatokat, amelyek hallgatóinkat valóságos élethelyzetekre készítik fel.

Ehhez jól használhatjuk a hirdetéseket (plakát, újság stb.). Előzőleg vizsgáljuk meg, hogy alkalmasak-e a felhasználásra, megadják-e a lényeges információkat (ki? mit? mikor? hol? mennyiért? stb.). Néhány közülük világos, teljes, érdekes és emlékezetes. Pl. a londoni földalattin olvashatjuk: Safe and sound with underground. Arra hív fel, hogy metrón utazzunk, mivel jó és biztonságos. A már megismert hirdetések alapján hasonló készítésére is ösztönözhetjük a hallgatókat. Pl. hirdetmények, felhívások összeállítására. Ehhez meg kell adnunk a szempontokat.

1. Adja meg a lényeges információt (ki? mit? mikor? mennyi?);
2. Ismételje meg a legfontosabb tényeket;
3. Fogalmazza meg a lehető legrövidebben, legtömörebben;
4. Hangosan, érthetően mondja el;
5. Ügyeljünk a kulcsszavakra.

A témák széles köréből választhat a hallgató: pl. kihirdethet:

- tanulmányi kirándulást
- laboratóriumi gyakorlatot
- új speciális kollégiumot
- könyvkiállítást
- sportversenyt
- klubestet stb.

A beszédkészség fejlesztésének fontos didaktikai eljárásához tartozik, amikor a tanár, illetve a hallgató magyarázatot fűz valamely témához vagy instrukciókat ad.

A magyarázathoz jól kell ismernie a tárgyat, a mondanivalót logikusan kell felépítenie, vázlatot kell készítenie, a mondanivalót érdekesen kell tálalnia. Ne gondoljuk, hogy elég, ha maga a tárgy érdekes, fenn is kell tartani az érdeklődést, de különösen fontos azt már az elején felkelteni.

Folytathatnám a javaslatok, gyakorlati tanácsok és didaktikai meggondolások láncolatát. Szeretném remélni azonban, hogy kollégáimat sikerült így is továbbgondolkodásra serkentenem a társalgástanítás módszereinek vizsgálatában és új eljárások keresésében.

Végül szeretném még egyszer hangsúlyozni, hogy a beszédtanításhoz középhaladó és haladó szinten átgondolt tématervre, állandóan változtatható, bővíthető szöveggyűjteményre és a kifejtett szempontok figyelembe vételére van szükség.

Az eredmény csak tanár és hallgató együttes munkájával érhető el.

DIDACTIC PROCEDURES IN DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS

FAZEKAS, Pálné dr.

Conversation is the most general and least formal way of speech, carried on e.g. with friends, acquaintances and members of family.

Topics: 1) should interest both the speaker and listener,
2) should have an appropriate style,
3) should attract the attention of both parties.

Requirements at language teaching: adequate level of knowledge, motivation (importance of selection of texts).

Texts used in the teaching of Russian, English and German.

Дидактические способы развития коммуникативных навыков

др. Фазекаш Палне

В статье рассматривается практическая сторона вопроса. Автор не даёт определения термина "разговорная речь", касаясь только её специфических особенностей. Называются основные предпосылки, без которых ведение разговора на иностранном языке немыслимо и совершенно невозможно. Далее даются советы по применению дидактических способов и практических пособий на различных этапах обучения - от начального до конечного. Учебные материалы не должны рассматриваться как окончательные. В процессе обучения разговорной речи их следует дополнять, обогащать и изменять.

Bózsó Lászlóné:

A TÁRSALGÁS ÉRTÉKELÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

"Hányas lett a zh-d?", "Hányas voltál oroszból?", "Hányasra vizsgáztál angolból?" - kérdezik egymástól a hallgatók gyakran, és a tanárok között is sokszor elhangzik a "Hányast adtál neki?" kérdés, ha egyik vagy másik hallgatóra terelődik a szó.

Mai világunkban a számszerűség, az eredmények számokkal, pontokkal, százalékkal való kifejezése és az ennek alapján történő rangsorolás központi helyet foglal el az élet számos területén. Így van ez a nyelvoktatásban is, ahol munkánk során szinte állandóan mérünk, ellenőrzünk, osztályozunk, értékelünk, ez munkánk tartozéka, velejárója. De vajon miért tesszük ezt?

Az ellenőrzés szerepe és helye

Az ellenőrzés az oktatás elengedhetetlen komponense, mert az ezzel összefüggő kérdések szoros kapcsolatban vannak az oktatás tartalmával és céljaival. Az ellenőrzés tulajdonképpen olyan tevékenység, amelyben a tanuló megméretik, a vizsgálat tárgya a tanuló tudásszintje, annak számszerű jellemzése.

Az idegen nyelvű beszéd elsajátítottsági szintjének meghatározása adott szervezés, módszerek és körülmények között mindenekelőtt azért fontos, hogy irányítani lehessen az oktatási folyamatot, miközben biztosítjuk a kitűzött célok és az elért eredmények közti megfelelést. Az ellenőrzés lehetőséget ad a tanárnak az idő ésszerű beosztására, a különféle oktatási módszerek hatékonyságának meghatározására, a helyes munkaprogram felépítésére.

Az ellenőrzés eredményei állandó pszichológiai "stimulátort" jelentenek a tanulónak, különösen felnőtt hallgatóság körében, mivel a tanulóknak ez a rétege önállóan is

képes változtatni a foglalkozások rendszerén, képes azt célirányosabbá és hatékonyabbá tenni.

Az ellenőrzés nem csupán a tanulóktól kapott ismeretek formális megállapítása, hanem az a "visszacsatolás", amely az oktatási folyamatba bevezetendő időszerű változtatások szükségességéről ad információt a tanár és a tanuló részéről egyaránt, ha meghatározott célt akarnak elérni.

Tehát az ellenőrzés meg kell, hogy feleljen az oktatás végcéljának, az egyetemi oktatásban a vizsgakövetelményeknek, és tükröznie kell az ezen célok felé való közeledést; a nyelvoktatásban nemcsak a tanult nyelv grammatikai rendszerének ismeretét kell ellenőrizni, hanem az ezen ismeretek alapján kidolgozott készségek és jártasságok rendszerét az ellenőrzéskor adott szinten.

A méréshez szükséges feltételek

Ahhoz, hogy az oktatás adott szakaszában a tanulók tudásszintjét mérni lehessen, elengedhetetlen a jó követelményrendszer, amely tartalmazza mind a teljes oktatási folyamat végső célját, mind pedig az egyes szakaszokban elérendő tudásszinteket, hiszen az oktatási munka minősége és a tanuló teljesítménye csak abban az esetben mérhető hozzávetőlegesen objektív módon, ha van mércénk, egy elérendő szint, egyszóval, ha van mihez mérni.

Elmondhatjuk, hogy az egyetemünkön folyó nyelvoktatáshoz mind a régi (104/1981.), mind az új (13/1985.) nyelvoktatási rendelet alapján készült - az útmutatókon és oktatási segédanyagokon kívül - olyan követelményrendszer (ld. Módszertani füzetek), amely nemcsak az alap- és záróvizsga feladatait tartalmazza, hanem bizonyos mértékig előírja az ellenőrzés formáit, illetve az értékelés szempontjait. Természetesen az ilyen útmutatókban felsorolt ellenőrzési-értékelési javaslatok az általánosítás szintjén maradnak.

Az ellenőrzés (mérés) megvalósításához - a követelményrendszeren kívül - szükséges a mérési feltételek megterem-

tése, mindenekelőtt egy adott tanulócsoport számára készített feladat. A mérés célját szolgáló feladatnak alkalmasnak kell lennie az ellenőrzendő ismeretek, jártasságok, készségek szintjének viszonylag objektív tükrözésére. Ezért fontos azon elemek meghatározása, amelyek az eredményt számolhatóvá teszik, és ennek alapján dönthetjük el azt, hogy milyen számbeli rendszerre váltjuk át az értékelt elemeket (pont, hibapont, százalék, valamint az ebből adódó osztályzatok). Ilyen segédanyagok is készültek az idegen nyelvről magyarra történő fordításhoz, a választós és produktív tesztek értékeléséhez, valamint folyamatban van a magyarról idegen nyelvre fordítandó mondatok minősítését megkönnyítő útmutató készítése. Mindezeknek az a célja, hogy a hallgatók teljesítményének értékelését egységesebben lehessen végezni.

A mérés tárgya

A tanuló tudásszintjének mérése (vagy ellenőrzése) végigkíséri az oktatás folyamatát, hiszen a megtanított nyelvi jelenség elsajátításának ellenőrzése - a legegyszerűbb házi feladatoktól a bonyolultabb önálló gondolatokat tartalmazó társalgásig - ide értendő. Méréseinkben - ha mércéink helyesek - a vizsgált jelenség számszerűen jellemezhetővé válik, mivel a mérés gyakorlati célja az osztályozás és az értékelés.

Sokszor felmerült már a metodikai irodalomban, hogy a beszédkészség ellenőrzési folyamatában mi legyen a mérés konkrét tárgya, azonban a mérések többnyire megmaradtak a lexika, a nyelvtan és a kiejtés elsajátításának kontrolljánál. Való igaz, hogy ez a szűkebb értelemben vett nyelvi anyag lényegesen könnyebben mérhető, mint a beszéd, ezen a szinten könnyebb megállapítani a hibákat. (Ezen ismeretek méréséhez jó formát nyújtanak a különböző tesztek - előnyeikkel és jól ismert hibáikkal együtt -, amelyeknek létjogosultságát ma már azonban senki sem vitatja.) Az is igaz,

hogy a kommunikatív készség a fonetikán, lexikán és grammatikán fejlesztendő ki, tehát a nyelvoktatás valamennyi szakaszában feltétlenül mérnünk kell a tanuló ilyen ismereteit is. Gondolok itt pl. a tagolt, helyes olvasás megkívánására, a szódolgozatokra, a meghatározott nyelvtani jelenséget tartalmazó mondatok fordításának a szükségességére. Ezek tanítása és számonkérése szervesen hozzátartozik a fokozatosan kialakítandó beszédkészséghez, a társalgási képességhez.

Sok esetben - különösen gyengébb csoportoknál - nehezen tudunk eljutni akár csak az irányított társalgás szintjére is amiatt, hogy leragadunk az említett nyelvi jelenségek, feladatok megoldásával való küszködésnél, ennek ellenére minden erőnkkel arra kell törekednünk, hogy a nyelvoktatásban a kommunikatív jelleg domináljon. Erre kell ösztönöznünk hallgatóinkat a kezdet kezdetétől, hiszen attól a perctől kezdve, hogy pl. a köszönési formákat elsajátították, máris a társalgási képesség valamely fokán állnak.

Ha figyelembe vesszük azt, hogy a kommunikáció természetes feltételei mellett az ember figyelme a mondanivaló értelmére, tartalmára irányul, akkor meg kell tanítanunk a hallgatót arra, hogy követni tudja mások gondolatmenetét, hogy a hallott beszéd értése közben taglalni tudja (el tudja különíteni egymástól) az alapvető információkat. Ennek a készségnek a fejlődését, fokozatos kialakulását mérhetjük és mérnünk is kell az oktatás kezdetétől, akár a tanárral, akár tanulótársával folytat idegen nyelvű beszélgetést a tanuló.

A mérés jellege, a feladatok fajtái, a mérés szintjei

A mérés jellegének mindenkor igazodnia kell az adott pedagógiai jelenség, az oktatott tárgy szerkezetéhez, rendszeréhez. Mi az, amit a nyelvoktatásban mérnünk kell, és milyen szinteken tesszük ezt? Ha abból indulunk ki, hogy a nyelvtudásnak négy alapvető összetevője van - az olvasás, a hallás utáni értés, a beszéd és az írás "tudománya" -,

akkor elmondhatjuk, hogy az említettek elsajátíttatása és ellenőrzése a tanár részéről tervszerűséget és szisztematikusságot követel, hogy az oktatás hatékonyságát és a mérés objektivitását biztosítani tudjuk.

Amennyiben mérésünk tárgya a "tényleges" társalgás, feladatainkat ennek a négy összetevőnek az ellenőrzése köré csoportosíthatjuk. Ilyen vonatkozásban az értékelhetőség szintjére csak valamilyen egésznek minősíthető produktum, valamilyen kommunikatív értékű megnyilatkozás, általában mondatszintű szerkezet juthat, mert a nyelv alapegysége a mondat, amely minden esetben valamilyen közlést, információt tartalmaz, tehát méréseink alapját is a mondatnak kell képeznie.

Vegyünk néhány feladatfajtát, amelyeknek ellenőrzéshez való használata lehetővé teszi a társalgási készségek mérését.

Pl.: 1) Egy adott szöveg elolvasása után a felsorolt állítások igazságának vagy hamisságának eldöntése az olvasási és értési készség ellenőrzésére szolgál. De ugyanitt felmerül a kérdés, hogy beszédnek számít-e egy olvasmány kérdések alapján történő feldolgozása, hiszen ez nem serkent önálló gondolkodásra.

2) A tanulóknak adott egyszerű, szóbeli parancsok teljesítésének ellenőrzése a hallás utáni értés kontrollja.

3) Adott kép alapján feltett kérdésekre adott írásbeli válasz az íráskészséget mutatja.

4) A beszéd (igazi, élő) ellenőrzéséhez monológ és dialóg elemeket tartalmazó feladatokat állítunk össze: pl. a tanultakhoz hasonló kis elbeszélés elmondatása vagy beszélgetés egy diáktárssal szituatív képek alapján.

A nyelvtanítás sokfelé ágazó útján elérkeztünk a valódi beszédhez, a társalgáshoz, amely tulajdonképpen emberek között létrejövő két- vagy többoldalú kapcsolat, amelynek

megvalósulásában szerepet játszik a beszélgető partnerek egymást megértő képessége, a nyelvi kifejezőképesség és nem utolsósorban a beszélő gondolatai, mondanivalója.

Az élő beszéd kétféle formában valósítható meg: monológ és dialóg formájában.

A monológikus beszéd ellenőrzése során minőségi és mennyiségi mutatók az ellenőrzés tárgyai. Minőségi mutatókként említhetjük a) az aktívan meglévő beszédegységek változatosságát (lexikai gazdagság, szókincs, nyelvtan és kiejtés minősége), b) a mondanivaló logikus elrendezését, c) az ismert beszédfordulatok alkalmazását különféle szituációkban (a nyelvi modellek használata kötött és szabad formában megadott témában, ill. bármilyen témában). Mennyiségi mutatóként említhetjük azoknak a mondatoknak a számát, amelyeket a tanuló a témával, a képpel, a szituációval kapcsolatban mondani képes.

A dialógikus beszéd mérésénél az előbb említett mutatók mellett vizsgálnunk kell azt is, hogy a tanuló képes-e megérteni - hallás után - beszélgetőpartnere közlését, bele tud-e kapcsolódni a témába, folytatni tudja-e a megkezdett gondolatsort.

A társalgási szint mérésére összeállított gyakorlatok kitűzése során a tanár legfontosabb feladata, hogy pontosan teremtse meg a szituációt, a hallgató ismerje feladatát, az elérendő célt anélkül, hogy a nyelvtani buktatókra felhívnánk a figyelmet.

A tanulók részéről adott produktumok három nagy csoportba sorolhatók: 1) Ha a hallgató olyan beszélgetésre képes, amelyet előzőleg tartalmilag és formailag előkészítettünk, csak a nyelvi ismeret szintjén áll, csak egy adott tananyag reprodukálására képes.

2) Ha a hallgató ismert témáról, de elő nem készített formában képes beszélgetni, jártasságot tanusít a nyelvben, mert nyelvi ismereteit új tevékenységre tudja felhasználni.

3) Ha a tanuló olyan beszélgetés produkálására képes, amely sem tartalmi, sem formai szempontból nincs előkészítve, eljutott a készség szintjére, ahol automatizált ismereteit a gondolkodás más területein is fel tudja használni. Ez a szint - azaz a készség szintje - magában foglalja a partnerhez való alkalmazkodás készségét is, azt, hogy a tanuló hogyan érti meg a beszélgetőtárs szavait, mondatait, ezen felül azt is, hogy mi módon, milyen stílusban képes reagálni az elhangzottakra. Mert ha a tanuló más stílusban beszél diáktársához, mint tanárjához, akkor feltételezhető, hogy a nyelvórán kívüli "valóságos" szituációkban is képes - a helyzetnek megfelelően - stílust váltani, más-más nyelvi fordulatokat alkalmazni a különböző helyzetekben. Tulajdonképpen ez lenne a társalgástanítás távlata, és a pillanatnyi követelményektől függetlenül ez az a cél, amelyet el kívánunk érni, ill. éretni tanítványainkkal.

Az említett szintek - ismeret, jártasság, készség - egyikéből a másikába történő fellépést minőségi ugrásnak kell tekintenünk, és mindenképpen pozitívan kell értékelnünk. Ugyanakkor a hallgatókkal szemben támasztott követelményként kell kezelnünk, így az ellenőrzés során ilyen irányú fejlődésüket is szem előtt kell tartanunk.

Az élőbeszéd ellenőrzése, számonkérése a felnőttoktatásban a legtöbb esetben - különösen a tanulás folyamán - mégsem szóban, hanem írásban történik. Itt látszólagos ellentmondás mutatkozik, hiszen joggal kérdezhetné bárki, hogy hogyan lehet írásban társalogni. Az írásbeliség szükségességét néhány dolog indokolja: egyrészt az a tény, hogy a nyelvoktatás során (itt most a felnőttoktatásra gondolok) szinte mindig írott anyag szolgál a tanulás alapjául, még ha "csak" ún. hétköznapi csevegés zajlik is a beszélők között. (Megjegyzendő, hogy az írott tananyagnak feltétlenül nehezebbnek kell lennie, mint a tanuló tudásszintjének, hiszen csak akkor aktivizálódhat egy magasabb nyelvi fokon lévő ismeretanyag, ha a passzív tudás lényegesen nagyobb.) Másrészt az, hogy az írásbeli ellenőrzés jobban serkenti

a tanulót mondanivalója pontos, nyelvileg (lexikailag és grammatikailag) igényes megfogalmazására. Ezt az írásbeli munkáknál jobban el is várjuk, ebben a tekintetben magasabbra kell állítanunk a mércét. Az írásbeli "társalgás" szükségességét harmadsorban az időhiány indokolja, mely a tanulás folyamán sokszor okoz zavart, különösen nagy létszámú csoportoknál.

Bár az írásbeliség nem teljesen azokat a készségeket mutatja, mint az élő beszéd, amelynek nyelvi szintje kevésbé bonyolult ugyan, jobban eltűri az apróbb hibákat, de valósan mutatja meg az automatizált nyelvi jelenségek meglétét vagy hiányosságait, valamint a partner közlésére való azonnali reagálóképességet, az előzőekben említett társalgási szintek - az ismeret, a jártasság és a készség szintje - megállapíthatók megfelelő írásbeli feladatok elvégeztetésével is. Pl. ha a tanuló monológ formájában leírja napirendjét, az ismeret szintjén áll; ha párbeszédet képes írni adott szituációban, a jártasság szintjén mozog; ha pedig olyan feladatot kapnak a tanulók, hogy írjanak párbeszédet adott szituációkban, de olymódon, hogy a papírjaikat egymással cserélgetik, tehát az 1. mondatot az egyik írja le, majd átadja társának a válasz megírására, majd visszakapja a további "beszélgetésre" stb., akkor elmondhatjuk, hogy a tanulók eljutottak a készség szintjére.

Mi az, amit a tanuló teljesítményének számszerű értékelésénél figyelembe veszünk még? Általában a mérés (legyen az dolgozat, felelet vagy a vizsgán nyújtott produkció) egy-egy tanulócsoporton belül realizálódik, ahol általában 10-15 hallgató szerepel kisebb vagy nagyobb tudással, jobb vagy kevésbé jó előadókészséggel, megfelelő vagy maga után kívánnivalót hagyó szorgalommal. Vajon hogyan kell értékelési módszereinket megválasztanunk? Ha a csoport relatív legjobbja képviseli a legmagasabb osztályzatot, hamis képet kapunk a valódi tudást illetően. Ha figyelembe vesszük és értékeljük azt, hogy a tanuló milyen szorgalmasan dolgozott az

előző időszak során, hogy milyen sok energiát fektetett az elért tudásába, pedagógiailag talán helyesen járunk el, hiszen nem szegjük kedvét a tanulónak, de az objektivitástól meglehetősen távol maradunk. Csak akkor kaphatunk viszonylag valós képet egy hallgató tudásszintjéről, ha a mérésnél elvárjuk tőle mindazt, amit megtanítottunk, ha ismereteit és készségeit értékeljük nagyra, nem pedig más körülményeket, tehát ha tudását egy külső értékrend (egy elfogadott követelményrendszer) alapján ítéljük meg.

A mérések eredménye általában egzakt formában, pontokban, %-ban, végső fokon pedig osztályzatban fejeződik ki. Tudjuk, hogy ötfokú osztályozási skálánk elég szűk keretek közé szorítja az értékelési lehetőségeket, ha csak a számokban gondolkodunk. Hiszen két-két hallgató összehasonlításakor a "közepes" vagy a "jó" osztályzat rengeteg különbözőséget és nem biztos, hogy sok hasonlóságot takar. Ezért a mérés és az osztályozás mellől soha ne maradjon el a szóbeli szöveges értékelés, amely - ha megalapozott, ha segítő szándékkal feltárja a kiküszöbölendő hibákat, a fejlesztendő készségeket, a bizonyos területeken való elmaradást - pedagógiai és pszichológiai szempontból meghatározó szerepet játszhat a tanuló továbbfejlődésében, képességei további kibontakoztatásában, tudásának magasabb szintre emelésében, ami minden pedagógusnak elsődleges célja kell, hogy legyen.

THE POSSIBILITIES OF EVALUATION OF COMMUNICATIVE SKILLS

BÓZSÓ, Lászlóné

Checking is an activity where the student is measured, the object of examination is the student's level of knowledge.

Checking is not only the formal establishment of the student's knowledge but a report that gives the teacher information about the necessity of timely alterations to be introduced into the educational process.

To measure the student's level of knowledge it is indispensable to possess a good system of requirements as well as a series of tasks made for the given students' team. These tasks should be suitable to a relatively objective reflection of levels of knowledge, proficiency, skills, ability to be checked.

If we want to evaluate communicative ability, a linguistic structure of communicative value must be taken into consideration, e.g. a sentence that contains some information.

From among the four essential phases of knowledge of the language - reading, listening, writing, speaking - this time we are interested in the latter one. Conversation is realised in monologue and dialogue form. We must examine if the student - on the basis of his phonetical and grammatical skills - is capable of talking about a given topic, of understanding his partner's communication, if he is able to follow the train of thought. If the student is able to talk about a topic that is neither from the point of view of contents nor formally prepared, he has achieved the highest level, that of proficiency.

Checking of different levels can be done orally and in written form.

The results of measurement is expressed in exact form, in points, per cent and at last in marks.

Возможности оценки устной речи
Божо Ласлоне

Контроль по сути дела является деятельностью, в которой учащийся оценивается, объект проверки - уровень владения иноязычной речи.

Контроль - это не формальная констатация полученных учащимися знаний, это та "обратная связь", которая содержит информацию о необходимости внесения своевременных изменений в учебный процесс со стороны преподователя и со стороны учащихся.

Для измерения уровня учащихся необходима хорошая система требований и необходим ряд заданий, приготовленных специально для данной группы учащихся. Эти задания должны быть подходящими для относительно объективного отрожения уровня контролируемых знаний, умений и навыков.

Если мы хотим оценивать умения и навыки учащихся к коммуникации, нам нужно сосредоточиться не только на усвоение языкового материала, но на коммуникативную ценность высказывания, на его коммуникативное содержание.

Из четырёх основных видов речевой деятельности - чтение, аудирование, письмо и говорение - в этот раз нас интересует последний. Говорение осуществляется в форме монолога и диалога, где надо проверять, способен ли учащийся - на основе своих фонетических и грамматических знаний - разговаривать на данную тему, понимает ли он сообщение собеседника, умеет ли он включаться в ход мыслей. Если учащийся способен на речь, которая заранее не подготовлена ни с точки зрения содержания, ни с точки зрения формы, он достиг высшего уровня.

Контроль различных уровней происходит устно и письменно.

Результаты измерения обычно выражаются в точной форме, в баллах, в процентах и наконец в отметках.

Sziklainé dr. Gombos Zsuzsanna:

TÖREKVÉS A BESZÉDGÁTLÁS LEKÜZDÉSÉRE

A nyelvoktatás mindennapi gyakorlatában akkor beszélünk beszédgátlásról, amikor a hallgató bár érti a hozzá intézett kérdést vagy a megoldandó szóbeli feladatot, mégis képtelen megszólalni, leblokkol vagy más esetben - a gátlás következtében - tudásszintjénél sokkal alacsonyabb teljesítményt nyújt.

A magatartás vagy gondolkodás fékezettségeként fogalmazza a gátlás-jelenséget a mélylélektan és számtalan lehetséges oka között a félelmet, a kisebbségi érzést említi. A gátlás szó köznapi jelentése az értelmező szótárban is a félszegség, feszélyezettség fogalmakkal nyer megközelítést.

Amikor a nyelvoktatásban a gátlás leküzdéséről beszélünk, a kiváltó okok sokoldalú elemzése után, e félelmet, feszélyezettséget kell feloldanunk.

Elemzésünk során arra keressük a választ, milyen inger hatására történik meg feltétlenül a reakció, - legyőzve a gátló tényezőket - és váltódik ki a valós kommunikáció.

A valós beszédszituáció megteremtése a nyelvórán - bizony nem könnyű feladat. Hiszen valódi beszédszituáció kommunikációs igény esetén alakul ki, amikor a beszédpartnerek legalább egyikének (akár felhívás, akár ábrázolás stb. szintjén) közölnivalója van.

Ionesco: A kopasz énekesnő c. ma már klasszikusnak számító drámájában a groteszk, a humor forrása, hogy párbeszédeit a nyelvkönyvek stílusában adja elő. Uralkodnak a formák, de hiányzik a valós kommunikatív tartalom. A funkciójuktól elidegenedett nyelvi formák, természetesen, alkalmatlanok valós közlés kifejezésére, a beszélgetőtárs információigényének kielégítésére.

Ha valós kommunikációra akarjuk megtanítani hallgatóinkat, valós beszédhelyzetek egészét tükröző szövegekből kell kiindulni, és szövegek egészét (nem csupán a bennük szereplő

mondatokat) kell feldolgoznunk. Ehhez az utóbbi években nagy segítséget jelentenek a video-kazettán elérhető nyelvleckék. E filmeken anyanyelvű hősök, valós szituációkban, eredeti helyszineken megnyilvánuló beszédének lehetünk tanui.

A valós beszédhelyzetekben előforduló teljes szövegmintákat ismerő diák hasonló szituációkban eredményesebben tudja alkalmazni a szövegminták elemeit, míg a korábbi szövegolvasásból kiinduló és mondatmintákat gyakoroltató nyelvoktatás ritkán készített fel a mondatokból álló szövegszerkesztés szabályaira.

A szóbeli közlés, a párbeszéd sajátos eszközeit (pl. indulatszók, beszédhézagok kitöltő szavait) a hagyományos nyelvkönyvek szerint tanulók szinte alig-alig használták és talán ezért is rekedt nyelvtudásuk bizonyos hányada a passzívtudás szintjén.

A video-nyelvleckék országismereti szempontból is úttörő jelentőségűek.

A beszéd, a nyelvhasználat társadalmilag meghatározott norma szerint történik. E norma a nyelvi eszközök használatán túl összefonódik viselkedési normákkal. A norma megsértése az egész kommunikációs helyzet autentikusságát kérdőjelezi meg. Miközben a video-filmek szereplőivel a hallgatók valós szituációkat élnek át, megismerik egyes nyelvi közösség tagjainak viselkedési normáit, azt ahogy gondolataik tükrözésén túl a beszéd során érzelmeknek, akarataiknak kifejezést adnak.

Annak bizonyítására, hogy a beszédet kísérő viselkedési formák mennyire norma értékűek, elég arra gondolnunk, hogy valódi kétnyelvűek esetén, azonos beszélőnél az egyes nyelvek használatát más-más mimika, gesztus kíséri. A kommunikáció verbális és nem-verbális eszközeinek együttes ismerete jelenti a nyelvtudást.

Természetesen elsődleges kifejező szerepe a szövegnek van, de nagyon fontos szerepet kapnak a kommunikációban a szupraszegmentális elemek (hangszínezet, hangerő) is. Az utóbbiak nem egyszerűen kísérőelemek, hanem különböző megnyilvánulási

formák, egy-egy kommunikatív szituáció jellemző velejárói. Az anyanyelvi beszélők viselkedésformáinak ismerete, természetesen, könnyebbé teszi a hiteles reakciókat a kommunikációs ingerre, a különböző beszédszituációkban.
E viselkedésformák megismerése kezdődik már a nyelvoktatás legelején pl. köszönés, üdvözlés különböző formáinak bemutatásával, de végigkíséri a nyelvoktatás egész folyamatát, hiszen pl. az üzleti tárgyalás nyelvének elsajátításában egyáltalán nem mindegy, hogy a nyelvet beszélő ismeri-e a "nyelvi illemtant" is.

A nyelvi viselkedés-forma ismerete azért is fontos, hogy megfelelően tudjuk értékelni beszédpartnereink kommunikatív szándékát. (Pl. hasznos tudnunk, hogy az "amerikai" angolban használt "felülértékelő" melléknevek nem többek, mint a pozitív hozzáállás kifejezői, de nem fejeznek ki olyan fokú elragadtatást, mint szószerinti magyar megfelelőik.)

A fentiek, mind azt bizonyítják, hogy a kommunikáció eredményes tanításához a kommunikatív szituációt egészében kell látnunk. Az oktatáshoz használt nyelvi anyag megválasztását, fokozatosságát és egész feldolgozását mélyreható elemzés előzi meg.

Hiszen, ha a nyelvet tanulóra túl nagy terhet rakunk, ismeretei viszonylag alacsony foka miatt, kommunikációs igény helyett zavar, gátlás lép fel nála.

Ahhoz, hogy a feladatokat megfelelően tudjuk adagolni, a tananyagösszeállító számára az egyes kommunikatív szituációk és bennük előforduló beszéd-minták pontos leírása szükséges. A pontos beszédleíráshoz pedig ismernie kell az egyes kommunikatív szituációkban előforduló beszédminták szerkezetét és azok alkotó elemeit. A tudatosság ezen foka nagyon fontos, hogy hallgatóink kommunikatív feladatokat aktívan tudjanak megoldani. E célt eredményesen szolgálják az ún. orientációs játékok, amikor egy nagyobb, általánosabb szituáció (pl. a szállodában) egy kisebb részletét dolgozzuk fel. A hallgatóknak el kell játszaniuk azt a szituációt (pl. bejelentkezésnél kiderül, hogy nincs fürdőszobás szoba).

Az ilyen felbontásban további apró részletek is annyira döntő hangsúlyt kapnak, hogy a nyelvi kifejezési formákban is megjelennek. E kifejezési formák a felszínen a kommunikációban részt vevők stílusaként jelentkeznek.

A különböző stílusrétegek nyelvi eszköztárának pontos ismerete különösen fontos, hogy ugyanazon kommunikációs funkció nyelvi kifejezési eszközei közül mindig ki tudjuk választani a stílusköveteimányeknek leginkább megfelelőt. (És ezt tudatosítsuk is a hallgatók számára!)

Napjainkban egyre több olyan nyelvkönyv jelenik meg, mely az aktív kommunikációhoz szükséges jártasságok kifejlesztését célozza. Igy pl. a funkcionális stílusváltozatok beszédhasználatbeli eltérésének tudatosítására épül Penguin ELT Skills Series: Speaking Skills c. kötete.

A szerzők 10 alapvető kommunikatív szituációt tekintenek át, funkció és kifejezési eszközök szoros kölcsönhatása vonatkozásában; először a köznyelv majd más funkcionális változatok esetén. (Az alapvető kommunikatív szituációk között szerepelnek pl.: az időnyerés, találkozás, információnyújtás, véleménykifejezés nyelvi megvalósulása). A tankönyv szerint a kommunikációs helyzet pontos értelmezése és a felhasználható nyelvi eszközök egyértelmű feltérképezése után a beszédkészség kialakítása áttekinthető rendszer szerint, tudatos lépésekben történik. Olyan eszközök is bekerülnek a rendszerbe, amelyek szorosan az élőbeszédhez kapcsolódnak és korábban alig képezték a nyelvoktatás tárgyát. (ide tartozik pl. a szöveg-kitöltő elemek funkció szerinti szigorú meghatározottságának tárgyalása.)

A beszédkészség kialakítása, mint reflex kondicionálása történik, megerősítve, hogy adott kommunikatív szituációban egy verbális ingerre milyen nyelvi forma jelenti a lehetséges jó választ.

A nyelvhasználat szabályainak tudatosítását szolgálják olyan gyakorlatok, amikor a nyelvi formák használatából kell a kommunikatív szituáció elemeire (beszélők kora, egymáshoz való viszonya, beszélgetés tárgyához való viszonyuk stb.

következtetéseket levonni. Valamennyi gyakorlat célja a nyelvhasználat elemeinek szokássá alakítása, hogy azok szervesen épüljenek a hallgató idegen nyelvű beszédébe.

Hogy mennyire válnak az automatizált formák a hallgató idegen nyelvű beszédének részévé, nagyban függ az idegen nyelvű megnyilatkozásra motiváltság fokától.

Tapasztalataink bizonyítják, hogy pl. műegyetemi hallgatóink beszédaktivitása nagyon megnő az általuk ismert és érdekesnek tartott szakmai témák megbeszélésekor. Az "ún. szakszövegbeszámolók" során azonban nem valódi élőbeszédbeli kommunikáció megy végbe. A beszámolók tulajdonképpen szóban elhangzó szakmai témájú leírások, melyek stílusukat tekintve az "írott nyelv" szabályait követik.

Hogy hallgatóink szakmai tárgyú élőbeszédbeni megnyilatkozásai valóban autentikusak legyenek, feladatuk:

- a köznyelv feldolgozása során nyert tapasztalatok felhasználásával, a szaknyelvi tárgyú beszédhelyzetek kommunikatív szempontból történő elemző leírása,
- az egyes beszédhelyzetek jellemző nyelvi fordulatainak feltérképezése,
- végül az eredmények beépítése a szakmai-társalgás oktatásába.

Egy jól megszerkesztett szakmai-társalgási anyag eredményesen szolgálhatja a beszédgátlás leküzdését, elősegítve azzal a hallgatók eredményes aktív részvételét szakmai tárgyú rendezvényeken, konferenciákon.

ON ENCOURAGING ACTIVE COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGES

SZIKLAINÉ Dr. GOMBOS, Zsuzsanna

The author of the article emphasizes the importance of the presentation of real communicative situations while in the process of language-teaching. In this way the student is motivated for active participation in the communication process, becomes keen on expressing his own ideas, feelings concerning a given topic.

On the basis of some recent language books, serving the above goal, the author points at some useful means and methods to achieve the latter in everyday teaching practice.

Finally, conclusions are drawn about the adaptation of the results - developed on the basis of urging active participation in everyday communicative situations -, to speech situations of special (i.e. technical) subjects.

Попытки преодолеть психических барьеров при коммуникации

Сиклаинэ, д-р Гомбош Жужа

Автором статьи подчёркивается первостепенная важность представления подлинных коммуникативных ситуаций в процессе обучения иностранным языкам.

При такой трактовке материала у студентов возникает потребность активного участия в коммуникации.

В статье перечисляются некоторые методы, способствующие реализации вышеупомянутой цели, автор ссылается на учебники, основанные на принципе коммуникативной направленности.

В конце статьи говорится о важности применения достигнутых при обучении разговорной речи результатов в практике обучения устным разновидностям научного стиля.

A TÁRSALGÁS ÉS AZ EGYÉB ALAPKÉSZSÉGEK KAPCSOLATA

Károlyi Andrásné:

A TÁRSALGÁS TANITÁSÁNAK ÖSSZEFÜGGÉSEI A NYELVTANITÁS FŐ TERÜLETEIVEL

Hogy a cím egyértelmű legyen, azzal kezdem: a továbbiakban társalgásnak tekintem mindazt, ami nem írásbeli közlés vagy hallgatóságnak szánt előadás. Ez az emberi beszéd elsődleges funkciója: közölni gondolatainkat, érzéseinket, véleményünket "a többiekkel", megismerni az ő gondolataikat, érzéseiket, véleményüket és adott szituációban reagálni azokra.

A továbbiakban arról lesz szó, hogy az idegen nyelven való társalgás tanítása hogyan függ össze a nyelvtanítás egyéb területeivel, sorrendben a nyelvtani, az írásbeli fogalmazás, a fordítás, a lexika és a hallás utáni beszédértés tanításával, gyakorlásával. Magáról a társalgás tanításáról itt külön nem is fogok szólni.

Különböző időszakokban a nyelvtanítás különböző területei kapnak különös hangsúlyt - divat, a szakirodalomban nagyobb visszhangot keltett közlések, illetve mostanában az új nyelvoktatási rendelet is ilyen hatással van. A nyelvoktatás céljai különbözhetnek, ez indokol némi hangsúlyeltolódást, de sohasem szabad elfelejteni, hogy mindig a teljes nyelvet oktatjuk, amin belül a különféle készségek szorosan összefüggenek, egymást erősítik, támogatják és valamelyik elhanyagolása gyengíti az egészet.

Nyelvtani tudás nélkül nem lehet a szavakat értelmes rendbe szedni, nem tud kommunikálni az, aki hallás után nem képes megérteni az idegen nyelvet, de az is könnyen belátható, hogy pl. az írásbeli fogalmazás, noha más módon születik, mint a hosszas megfontolást, többszöri próbálkozást, javítgatást, netán szótározást kizáró társalgás, mégis erősíti, színesíti, végső soron igényesebbé teszi a szóbeli fogalmazást is.

A különféle készségek érintkeznek egymással, a tanítás egyik, nem könnyen megvalósítható trükkje éppen az, hogy amit egy vonatkozásban megtanult a tanuló, azt más vonatkozásban is alkalmazni tudja. Más területről vett példával: aki a történelemben tanult a XVI. századi Magyarország szétszaggatottságáról, zilált viszonyairól, az értse meg, mit panaszol Bornemissza Péter, amikor búcsúzik hazájától.

Ha ez igaz, akkor igazából sohasem taníthatunk csak lexikát, vagy csak nyelvtant, vagy csak írott fogalmazást, csak társalgást, mindig az egészre kell figyelnünk. És ha már így van, jobb, ha tudatosan tesszük.

A nyelvtan tanítása:

Régebbi alapszabály, hogy új nyelvtani jelenséget, szerkezetet már ismert lexikai anyagon célszerű bemutatni, megtanítani. Jelenlegi nyelvtanítási gyakorlatunkban ez többnyire írott szöveget jelent, ami lehet leíró vagy elbeszélő jellegű vagy párbeszédes "társalgási" szöveg.

Az új nyelvtani szerkezet tanításakor végigmegyünk a szokásos lépcsőkön: bemutatás, tudatosítás, magyarázat, drill és végül a már magasabb szintű, önálló gyakoroltatás, gyakorlás. Ennek során hacsak nem valami szigorúan írásos formáról van szó, már rendszerint társalgunk, azaz az újonnan megismert struktúrát megpróbáljuk beágyazni a nyelv már addig megismert rendszerébe. A mindenki által ismert és gyakorolt módszer ilyenkor az, hogy keresünk egy olyan beszédhelyzetet, amelyben az adott nyelvtani jelenség természetesen vagy éppen jellemző módon elő szokott fordulni, pl. a Simple Present tanításakor a naponta végzett cselekvések megvitatása, a melléknevek fokozásakor a csoport tagjainak ilyen-olyan összehasonlítása, stb.

Tapasztalatom szerint annál eredményesebb a gyakorlás, minél életszerűbb, minél több valóságos közlést és ilyen módon a tanulók számára érdekességet hordozó szituációba, beszélgetésbe tudjuk belehelyezni, a gyakorlás során immár bővülő szókinccsel. Például a "would" = múltbeli szokásos,

jellemző cselekvés használatát elég nehéz behatárolni. De megfelelő számú példák, modellezés után egy beszélgetés arról, ki hogyan töltötte gyerekkorában a vakációkat, rögtön életszerűvé teszi a jelenséget és jól megjegyezhető, használható mintamondatokat eredményez.

Az említett példában a téma eleve hozza magával a "would" használatának kényszerét. Máskor kissé erőltetetté válhat, ha a beszélgetés során egy bizonyos szerkezet alkalmazását követeljük meg. Ez azonban nem baj, ez olyan társalgás, ahol a nyelvtanon van a hangsúly. Csak legyen információtartalma! Ilyen, kicsit erőltetett, de többnyire szórakoztató "játék" a "mi történt volna, ha ..." lánc. Ha valami jó kiinduló ötlettel meg tudjuk mozgatni a tanulók fantáziáját, sokkal kevésbé lesz fájdalmas az egyébként roppant kényelmetlen feltételes mód gyakorlása. (Pl.: Mi történt volna, ha a halak fejlődtek volna értelmes lényekké.) Vagy kezdő szinten: elmondunk egy egyszerű kihagyásos történetet, olyasmit, hogy "Volt egyszer egy ... Elment a ... és talált ott egy ... stb." A tanulók megkérdezik, amit a mesélésből nem tudtak meg (máris nem gépies drill a kérdésalkotás!), és vagy a tanár válaszol, vagy másik tanulók, többféleképpen, ilyen módon többféle mesét kapunk.

Az írásbeli fogalmazás tanítása

Úgy tapasztalom, kissé elhanyagolt terület. Én nagyon fontosnak tartom. A hazai nyelvkönyveinkben túlnyomó többségben jelenlevő nyelvtani gyakorlatok, amelyeket gyakran adunk házi feladatnak is, nagyon hasznosak, szükségesek. De azok megoldása egy rejtvény vagy egy matematika feladat megoldásának módszeréhez hasonlít. A fogalmazás több, vagy legalábbis másféle önállóságot igényel a tanulótól. Miközben dolgozik, ő maga szembesülhet olyan hiányosságokkal, olyan nehézségekkel, amikre nem is gondolt. Tudja, mit szeretne mondani, és rá kell jönnie, miért nem tudja mondani. Ha mármost feltételezzük, hogy intelligens és ambiciózus tanuló, akkor utánanéz annak, amit elfelejtett, vagy nem

eléggé értett meg, és ezuttal bizonyára jobban meg is jegyzi, mint amikor "csak" tanítottuk neki.

Ebben rejlik a dolog nehézsége is: nem könnyű úgy behatárolni a fogalmazási feladatot, hogy az föltétlenül megoldható legyen a tanuló már meglévő ismeretei alapján. Erre azonban vannak különféle módszerek: az úgynevezett irányított fogalmazás megadott mondatsémák segítségével, közösen elkészített vázlat alapján, a befejezetlen fogalmazás, és persze alapvetően a téma, a cím helyes megválasztása.

Többször írattam például fogalmazást egy kép alapján. A színes fotó a velencei Szent Márk teret ábrázolja eső után, hajnaltájban. A tér üres, a közepén egy magányos pad, rajta egy ott felejtett, elegáns női táska. A fogalmazás témája: mi történt itt tíz perccel ezelőtt. A következő órán meghallgattunk néhány történetet, amelyek persze jócskán különböztek egymástól, majd néhány egyszerű frázist megadva - ilyeneket: I think; I don't see why; Why do you think he; I don't think he; stb. - beszélgetni kezdtünk a hallottakról. A megadott, már ismert, most csak fölidézett frázisok táblára írását fontosnak tartom. Ezek a fordulatok nélkülözhetetlenek egy ilyenfajta beszélgetésben, a tanulónak mégsem kell külön figyelnie rájuk, zavartalanabbul koncentrálhat a gondolatra, amit közölni akar. A beszélgetés során a hallgatók szinte mind használták saját fogalmazásuk mondatait, azokból is azokat, mintegy öntudatlan válogatással, amelyek símán beleillettek az élőbeszéd egyszerűbb, kötetlenebb stílusába. A bonyolultabb, hosszabb mondatokra ugyanis nem emlékeztek kapásból.

Ez haladó csoporttal végzett feladat volt. Ugyanezen képről középhaladó szinten lehet leíró jellegű fogalmazást iratni és aztán azt megbeszélni. De már egészen kezdő szinten fölhasználhatjuk a fogalmazást a beszélgetés megalapozására, például amikor a családról tanulunk. Irathatunk fogalmazást egészen egyszerű nyelvi elemekkel a saját családjukról, majd a beszélgetés során saját fogalmazásuk

alapján kérdéseket tehetnek föl egymásnak. Vagy irathatunk ugyancsak nyelvileg egyszerű fogalmazást maguk választotta híres emberek életéről, név nélkül, amire azután a többiek tippelhetnek.

A fogalmazás tanításának van egy nem mindig kellemes velejárója: ki kell az írásokat javítani, különben harmadik alkalommal már senki se fog különösen igyekezni.

A fordítás tanítása

Szerepe némileg hasonlít az írásbeli fogalmazáséhoz, itt azonban nem a tanuló dönti el, mit akar mondani, azaz kevésbé hajlíthatja mondanivalóját idegen nyelvi kifejezési lehetőségeihez. Ezért a fordítás az a terület, ahol a tanuló a legközvetlenebbül szembesül a két nyelv rendszere, logikája közti különbséggel. Kénytelen tudomásul venni az eltérő szórendet, a másféle időszemléletet, meg kell emésztenie azt a bosszantó tényt, hogy bizonyos dolgokat nem lehet szóról szóra "lefordítani", hanem az adott helyzetben az idegen nyelv azt mondja, hogy ..., mi pedig ezt úgy fejezzük ki, hogy ... (pl.: I'am afraid - sajnos).

A fordítások során szembeötlően kerülnek felszínre a két nyelv közti interferencia jelenségek is. (Pl.: Jól érzem magam - *I feel myself well, vagy: Most nem szabad átmenni az úttesten - *Mustn't cross the street now.) A fordítás tehát nagy mértékben segítheti az idegen nyelven való gondolkodás kialakulását, elsősorban talán épp azzal, hogy rádöbbenti a nyelvtanulót: kénytelen megtanulni az idegen nyelven gondolkozni, mert az idegen nyelv elemei nem hajlandók bepréselődni a magyar struktúrába.

A fordítási gyakorlatok azonban ennél közvetlenebbül is támogathatják a társalgást, ha megfelelő szöveget adunk hozzá. Gyakori az olyan fordítási feladat, amely össze nem függő mondatokban, nagyon körülhatárolhatóan csak egy-egy nyelvtani jelenség (pl. a segédigék használata) vagy lexikai csoport alkalmazását veszi célba. Ez a módszer indokolt lehet bizonyos esetekben, például ha még egészen

friss ismeretről van szó. De mindig túlságosan steril feladat, és a feladatmegoldás némiképp elfedi a nyelvhasználatot. A való életben nem segédigéket használunk, hanem szemrehányóan fölmordulunk: You shouldn't talk so much.

Azaz: ha tehetjük, adjunk összefüggő szövegeket fordítási feladatnak, és ha nem kifejezetten az írott nyelvi stílust akarjuk gyakoroltatni (pl. a tudományos esszét), lehetőleg olyat, ami valamely meghatározott szituációhoz kötődik. Lehet egy esenény elmondása, valakinek a jellemzése, vagy akár egy hosszabb-rövidebb dialógus. Bizonyára sokan ismerik a Galaxy X fordítási gyakorlatait, olyanokra gondolok. Ilyen fordítási szövegeket az egészen kezdő szinttől az egészen haladóig bármely fokon adhatunk.

A fordításnak egyébként, akárcsak a fogalmazásnak, csak akkor van értelme, ha rendszeresen kijavítjuk.

A lexika tanítása

Szavak nélkül nem lehet társalogni. Itt a nehézség abban szokott állni, hogy egy-egy témakör szókincsének ismeretéből hogyan válik, hogyan váljék társalgás. Mindnyájan ismerjük ezt a gondot, elég ha a nyelvvizsgák gyakran bizony "kvázi" társalgásaira gondolunk. Hiszen a valóságban senki sem beszél így: "ha bemegyek egy vendéglőbe, a pincér odakísér az asztalhoz és hozza az étlapot. Az étlapon látható, milyen ételek közül választhatunk. Ebédre rendszerint levest, húst, köretet és édességet eszünk. Stb."

Segíthetne ezen a nehézségen a szerepjátszás, azaz ha a beszélgetők egyike a vendég, a másika a pincér szerepében vitatná meg, mi legyen az ebéd, itt és most. Ebben az esetben persze le kellene mondanunk arról a tanári beidegződésünkről, hogy mindent verbálisan magyaráztassunk meg (jelen esetben az "étlap" szóra gondolok), ez csak nyereség lenne. De egyetemistáink közül nem mindenkit lehet szerepjátszásra késztetni, tapasztalatom szerint ez jóval könnyebb fiatalabb korban, illetve művelt felnőttekkel. Vizsgaszituációban pedig az ilyen szerepjáték olyan felszabadultságot követel,

valamint olyan közvetlen tanár-diák viszonyt, amit nem lehet mindenkitől elvárni.

Marad a másik járható út: egy adott szókincshez keressük meg azokat a helyzeteket, amelyekben szükség van rájuk és a konkrét problémáról beszéltessük a tanulót. Például adjunk a kezébe egy étlapot és annak alapján rendelje meg az ebédjét, kérdezzük meg tőle, milyen ételeket szeret és milyeneket nem; adjunk a kezébe különféle vendéglők ismertetőit (az idegenforgalom manapság sok ilyet hoz forgalomba idegen nyelveken, könnyű hozzájutni) és válassza ki, hol töltené szivesen az estét és miért stb. Ha a fölkészülés során ehhez szokott a hallgató, a vizsgán is bátrabban fog beszélgetni velünk arról, amit éppen kérdezünk, ahelyett hogy egy "kvázi" mondat keretében fölsorolja a témakörhöz szükséges legfontosabb szókincset, anélkül, hogy bármit is közölni akarna.

A hallás utáni beszédértés tanítása

Ez a képesség alapvető feltétele minden társalgásnak. Meglétét, működését regisztráljuk, amikor például egy meghallgatott magnó-szöveg vagy megnézett video-film után tesztlapot töltetünk ki a tanulóval, hogy kiderüljön, mennyit és milyen helyesen értett meg a hallottakból. Ha azonban több időnk van az adott feladatra, a magnóhallgatást, filmnézést a lehető legtermészetesebben fejleszthetjük társalgássá, ha bármilyen szempontból megvitatjuk a hallottakat. Ki mennyire értette; tetszett - nem tetszett; egyetért - nem ért egyet; mit gondol a beszélő(k)ről; volt-e már hasonló helyzetben; mit tett volna ő az adott esetben; stb.,stb. - a hallott szövegtől, meg a csoport tudásszintjétől függően. Akár a fogalmazás megvitatásakor, itt is célszerű néhány szükséges fordulatot megadni segítségképpen, hogy gördülékenyebbé tegyük a beszélgetést.

Egy jól bevált játék a hallás utáni értés és társalgás összekapcsolására: A csoportot két csapatra osztjuk. Meghallgatunk magnóról egy történetet, ki mit értett, mit nem, aztán szóvivőt választanak maguk közül. Míg az egyik csapat

szóvivőjét kiküldjük a teremből, a másik szóvivő elmeséli a hallottakat, amennyire ők megértették. Majd bejön a kint várakozó szóvivő és ő is elmondja saját csapata változatát. Az a csapat a győztes, amelyiknek a szóvivője teljesebben mondta el a hallottakat, tartalomban és formában egyaránt. Középhaladó, haladó szinten az értékelést is a tanulók maguk végzik, ezzel folytatva a társalgást. De ugyanezt kezdő fokon is lehet játszani, azzal a könnyítéssel, hogy a csapatok egymás között magyarul beszélik meg, mit hallottak.

Minden összefügg mindennel. Elég ijesztő gondolat! Hogy merjen az ember nekivágni egy ilyen szövevényes dzsungelnak?

Azt hiszem, mindenkori vezérlőnk a valóság kell legyen, az emberi társadalom valósága, amely beszédhelyzeteket teremt, és nekünk arra kell fölkészítenünk tanítványainkat, hogy ilyen vagy olyan fokon ezekben a helyzetekben reagálni tudjanak. A nyelvtanuló számára mindig fontos, hogy mit akar mondani, a mondanivalóhoz kell kezébe adjuk a szükséges eszközt. Ezért nekünk mindig nagyon gondosan ki kell választanunk azt a témát, azt a helyzetet, amit éppen azokkal az eszközökkel lehet, kell közölni, amit tanítani akarunk az adott fokon. Igy épülnek föl a korszerű nyelvkönyvek is, talán mégsem fölösleges, ha mindennapi tanári gyakorlatunkra nézve is hangsúlyozzuk ezt az elvet.

A másik segítőtárs az átgondoltság és rendeszeresség. Jelen tárgyunkra vonatkoztatva: gondoljuk mindig végig, hogy amit éppen tanítani akarunk, legyen az hallás utáni megértés, olvasás vagy nyelvtan, milyen más területhez kapcsolódik természetesen, milyen irányban célszerű mélyítani, ha úgy tetszik, hogy lehet, ha nem is "hetet", de legalább "kettőt egy csapásra".

A legutóbbi nyelvoktatási rendelet - és maga az élet hozta szükség is - a társalgásra helyezte a hangsúlyt. Ne felejtsük el, ne hanyagoljuk el a többi területet se, inkább használjuk ki a belőlük adódó lehetőségeket az elsődleges

cél elérésére. Hogy mikor melyik terület kerül előtérbe, az a kitűzött fő célon túl függ a már elért nyelvi szinttől, az éppen tanult lexikától, a csoport összetételétől és még sok egyéb tényezőtől, beleértve a tanári diszpozíciót is. Azt hiszem, éppen a kiválasztással, a "mikor - mit"-tel kezdődik az a rendkívül bonyolult, felelősségteljes alkotó folyamat, amit tanításnak nevezünk.

HOW THE PROCESS OF TEACHING CONVERSATIONAL SKILLS IS RELATED TO THE OTHER FIELDS OF TEACHING

Éva Károlyi

In the lecture all kinds of communication are regarded as conversation that are not written communication or lectures or speeches to an audience. We are studying how the teaching of conversational skills is a foreign language is related to the other fields of teaching: grammar, written, composition, translation, vocabulary and listening comprehension, respectively. Some successful methods from the author's own experience are recommended. Eventually two points are stressed as a conclusion: we teachers are to prepare our pupils to be able to react in the everyday conversational situations created by the society in which they live; as all kinds of language skills are closely related we are to plan each given teaching process very carefully so as to find the most useful linking points.

Обучение разговорной речи и главные области преподавания иностранных языков

Каройи Андрашне

В статье под разговорной речью понимается всякое сообщение кроме письменного и устного, прочитанного перед аудиторией. В дальнейшем рассматриваются связи преподавания разговорной речи на иностранном языке с другими областями обучения языку, то есть: грамматике, приготовлению сочинения, переводу, лексике и пониманию речи на слух, и приводятся примеры оправданные практикой. А в заключение автор приходит к двум выводам:

- во-первых: для студентов коммуникативные ситуации создаются общественной действительностью и задача преподавателя состоит в том, чтобы в таких реальных ситуациях студенты смогли общаться;
- во-вторых: при обучении каждой из вышеупомянутых областей преподаватель должен тщательно предусматривать возможности углубления данной темы и выработки подходящих навыков.

Dr. Fehér György:

A TÁRSALGÁSI KÉSZSÉG FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI A NYELVTAN TANITÁSA SORÁN

Mai nyelvoktatási eszményünk a beszéd és a társalgás készségének a kifejlesztése. Ez az oktatási cél egyeseknek azt sugalmazza, mintha "az idegen nyelven való beszélni tudás és a ... nyelvtani ismeretek között valami ellentét lenne; az utóbbi fékezné az előbbi kibontakozását" (HAJZER, 435).

A "nyelvtan" szó kevés emberben kelt pozitív érzelmeket. Tanítását egyesek szükségtelennek tartják, mások szerint szükséges rossz.

"Nyelvtan! A felkiáltójel használata helyénvaló, amikor az ember azokra az érvekre, véleménykülönbségekre és félreértésekre gondol, amelyek a nyelvtanítás tárgya körül kavarogtak és kavarodnak függetlenül attól, hogy az angolt mint anyanyelvet vagy mint idegen nyelvet tanítják" (CHAPMAN, 43) - olvashatjuk.

A lexika és a nyelvtan különválasztása sok évszázados hagyomány. Az iskolai oktatásban is külön tantárgyként szerepel a magyar irodalom és a magyar nyelvtan, a kettő között nincs semmiféle összefüggés, kapcsolat (hacsak annyi nem, hogy nyelvtankönyveink írói mondanivalójukat szeretik irodalmi példákon bemutatni).

A tanárok és a tanulók többsége (ha különböző okokból is) idegenkedik a nyelvtantól és az irodalmat kedveli. Az irodalomtanárok egy része nyelvtanórákon javíttatja ki az irodalmi dolgozatokat, pótolja be az irodalmi anyagban történt lemaradást, a tanulók egy része pedig ugyanolyan okokból fél tőle, mint a matematikától: egyikről sem lehet "mesélni", viszont mindkettőt érteni kell, és a feladattól függően más és más szabályokat kell nemcsak ismerni, de a gyakorlatban alkalmazni is.

Csakhogy míg a matematika tudása a hozzáértő számára

logikusan megmagyarázható, levezethető képletek, szabályok, eljárások ismeretét és alkalmazását jelenti, addig a nyelvtan bizonyos részeiről ugyanez nem mondható el. Ebben azonos véleményt vall Goethe ("A nyelvtan nem tetszett nekem, mert csak önkényes törvényrendszernek tekintettem; a szabályok számomra nevetségeseknek tűntek, annyi kivétel hatálytalanította őket, amelyek mindegyikét külön-külön újra meg kellett tanulnom", GOETHE, 24), a nyelvész Jespersen ("A mai nyelvtanítás tárgya ... gyakran teljesen önkényes szabályok ... megadása", JESPERSEN, 19) és a módszertanos Chapman ("Mi a nyelvtan? Olyan nyelvi studium, amelyet szakemberek készítettek, ... olyan szabályok és elvek, amelyeket az anyanyelvi beszélő és író többé-kevésbé tudat alatt és ösztönösen követ. Sajnos ... az ember nem teljesen racionális lény, s így az általa létrehozott nyelvnek is időnként irracionálisnak kell lennie", CHAPMAN, 44, kiemelések tőlem).

Ezért is régi vitatéma, egyáltalán "Érdemes-e a szabályoknak a megtanítására időt és szellemi energiát pazarolni?" (LUX 25, 66-67), ha ismeretes, hogy "a nyelvtani szabály ismerete még nem képesít a helyes beszédre" (u.o.).

A kérdésre a szerző maga adja meg a választ: "a nyelvtan ... nem tekinthető öncélnak, hanem csupán segédeszköznek" (i.m. 170), "útbaigazító"-nak a beszédkészség kifejlesztésében, míg "Az elsajátításon nem a szabály megtanulását értjük ..., de a szabály alkalmazását (LUX 32, 100).

A nyelvtannak tulajdonképpen kétféle szerepe van az idegen nyelvek oktatásában:

1. a tudatosítás és ellenőrzés említett segédeszköze, amelyre Lux Gyula paradoxona szerint azért van szükség, hogy a "kifejlődött" nyelvérzék szintjén "önmagát tegye feleslegessé" (LUX 32, 103);
2. olyan központi mag, amely köré a tananyag épül, mivel "a tananyagrendszer központjában egy szervező, irányító elvnek kell dominálnia s ez nem más, mint a nyelvtan" (HEGEDŰS, 61).

Fentiek legalább két kérdést vetnek fel:

1. Milyen legyen ez a nyelvtan, hiszen "ma egyik modern nyelvelmélet sincs a fejlettségnek olyan szintjén, hogy alapul szolgálhatna a nyelvoktatás technikájának" (CHOMSKY, 9) s a különböző elméletek képviselői csak a sajátjukat tekintik megfelelőnek.
2. Hogyan segítse a nyelvtan a beszédkészség fejlesztését?

Az első kérdésre azt válaszolhatom, hogy most készülő orosz egységes jegyzetünk a hagyományos nyelvtanon fog alapulni (mivel tanárok és diákok egyaránt ezt tanulták) úgy, hogy annak fő hiányosságát, a szerkezetközpontúság mellőzését az alaktant kiegészítő szerkezettani résszel küszöböljük ki.

De milyen válasz adható a második kérdésre? A szokásos gyakorlat ugyanis az, hogy éppen a nyelvtan mint "szervező, irányító elv" miatt nagyon gyakran a helytelen

"egy olvasmány = egy nyelvtani téma + egy lexikai téma"

képlet alapján épül fel a tananyag.

Miért nem helyes ez a "képlet"? Azért, mert érvényesíti ugyan a nyelvtan "szervező, irányító" szerepét, de a következő hibákhoz vezet:

1. A szövegek nem természetesek az aktuális nyelvtani jelenségek túlzott gyakorisága miatt.
2. A nyelvtani gyakorlás nem azon az elven alapszik, hogy "Az új nyelvtani jelenséget csak ismert szókincs alapján taníthatjuk" (KASZAB, 17).
3. A különböző szövegekhez más-más lexikai és nyelvtani anyag tartozik, amelyek kielégítő mennyiségű gyakorlása a lineáris előrehaladás, a "visszacsatolás" hiánya miatt nem vagy alig lehetséges. Hogy ez nem túlzás, arra egyetlen példát hoznék: egyik gimnáziumi nyelvkönyvünkben a "beteg" szó 17-szer fordul elő, de mindannyiszor ugyanabban az olvasmányban!

A következményeket ismerjük: az átlagos tanuló sem a lexikai anyag, sem a nyelvtani szabályok alkalmazásában nem szerez megfelelő gyakorlatot, a tanultak (esetleg döntő) többségét kiszorítják emlékezetéből az új anyagok. Ezért találkozhatunk

azzal a jelenséggel, hogy például orosz nyelvből az általános és a középiskola után egyes anyagrészek tanítását (legyenek lexikaiak vagy nyelvtaniak) harmadszorra, a felsőoktatásban szinte előlről kell kezdeni, mintha új anyag lenne, mert a hallgatók egy része nem vagy alig emlékszik rájuk.

Fentiekből látható, hogy az eredeti kérdést nem is úgy kellene fölvetni, "Hogyan segítse a nyelvtan a beszédkészség fejlesztését?", hanem úgy, hogyan kapcsolhatjuk össze a lexikát és a nyelvtant a nyelvtanításban, hogyan szolgálhatja a lexika a nyelvtan megtanulását, a nyelvtan pedig a beszéd (monológ) és a társalgás elsajátítását, hogyan érhetjük el, hogy egy-egy lexikai vagy nyelvtani egység bevésése ne egyetlen anyagrészhez kapcsolódjon?

Az efféle törekvések meglepően újak: mintegy harminc évvel ezelőtt jelentek meg (elsősorban a szovjet módszertani irodalomban) az olyan célkitűzések, mint pl. "a nyelvtan pedagógizálása" (1960), "a nyelvtan lexikai jellegű tanulmányozása/kezelése", a lexika és grammatika szintézise", "a grammatika lexikalizálása, a lexika grammatizálása" (1961), amelyek azután formailag esetleg átfogalmazva ("természetes indukció", 1962; "nyelvtanítás lexikai köntösben", 1965; "a grammatikának a szöveghez kötött tanítása, 1967 stb.), de tartalmilag változatlanul megjelentek a magyar módszertani irodalomban is.

Azt kell azonban mondanunk, hogy a gyakorlati megvalósítás nem tükrözte ezeket a törekvéseket: a könyvpiacon azóta igen sok új nyelvkönyv jelent meg, de a nyelvtani gyakorlatok változatlanul csak nyelvtaniak maradtak informatív és kommunikatív érték nélkül, vagyis anélkül, hogy sikerült volna "valamilyen beszédhelyzet egy mozzanatát, annak egy kis metszetét megragadni" (SZANYI, 147).

Ennek okát abban látom, hogy az említett jelszavak szerzői a lexika és nyelvtan szintézisén, közelítésén mindössze a ritkább nyelvtani jelenségek lexikai egységként való megtanítását értik azzal, hogy ezek majd "a nyelvtudás haladottabb fokán ... szabályba, paradigmába foglalhatók: átlépnek a

grammatikai jelenségek kategóriájába" (METODIKA, 101).

Tehát arról vanszó, hogy például az "éljen" szó tanításakor nem magyarázzuk meg, hogy a
mi a az angol "long live" végén miért nincs "s", a német "es lebe"-ben "t" helyett miért "e" áll.

Maga a módszer természetesen helyes, de azzal, hogy néhány hosszabb-rövidebb nyelvtani magyarázatot dicséretes önmegtartóztatással nem közlünk, vagyis nyelvtani tudatosítás nélkül tanítunk meg egyes kifejezéseket, még nem "lexikalizáltuk" a nyelvtant, mivel ez igen csekély anyagrészre vonatkozik.

Azonkívül lexikai jelenségekre (pl. az idiómák egy részére) is érvényes még anyanyelven is, hogy egészében megértjük, de részeiben nem, mert kevés ember tudja, mit jelent a "csütörtök", a "szín" és a "tót" a "csütörtököt mond", "színt vall", "tótágast áll" kifejezésekben, bár sokan használják őket helyesen. De még anyanyelvünkön sem értünk meg egyes idiómákat. Pl. a "tótul nevet", "Laci ült a hátára", amelyet Arany János a Toldiban használt "De felült Lackó a béresek nyakára" formában, a legtöbb magyar részére is ismeretlen értelmű. Ezek szerint "lexikáljuk" a lexikát is?

A nyelvtan lexikalizálása, pedagógizálása számomra azt jelenti, hogy a nyelvtani gyakorlatokat lexikai anyagok gyakoroltatására is felhasználjuk olymódon, hogy a tanulók először megoldják a nyelvtani feladatokat, majd a kapott szövegen lexikai gyakorlatokat végeznek.

Ez az ötlet nem teljesen új: egyetemünk vegyészmérnöki kari orosz nyelvtan jegyzetének írásakor (kb. tíz évvel ezelőtt) már megtettem az első lépéseket ebben az irányban. Mint a jegyzet előszavában hangsúlyoztam, "A gyakorlatok elkészítésekor igyekeztünk összekapcsolni a nyelvet a nyelvtannal: a nyelvtani gyakorlatok döntő többsége önálló, tartalommal rendelkező s ilymódon elmondásra is alkalmas szöveg" (FEHÉR, 5). Kérdés persze, hogy egyrészt a tanárok éltek és élnek-e ezzel a lehetőséggel, másrészt nem lett volna-e helyesebb a gyakorlatok után konkrét lexikai feladatokat is adni.

Mivel ez utóbbi kérdésre a felelet az, hogy "Helyesebb lett volna" s mivel készülő egységes jegyzetünkben is arra törekszünk, hogy a nyelvtani gyakorlatok többsége lexikai céllal is felhasználható legyen, a következőket kell tennünk: nyelvtani gyakorlatok céljára

1. összefüggő szövegeket kell alkotnunk, amelyekben nem szerepelhet ismeretlen szóanyag s amelyek tartalmilag vagy valamelyik előző olvasmány témáját variálják (a pontos ismétlés unalmas lenne), vagy egy tanult témakört egészítenek ki;
2. a gyakorlatok végén lexikai gyakorlatokat kell közölnünk.

Bár az új jegyzetnek eddig csak az első néhány olvasmánya készült el, számos gyakorlaton bemutatható a módszer gyakorlati megvalósulása.

Pl. az első három lecke lexikai anyaga a család (beleértve a külső és belső jellemzést), a lakás és a napirend, a nyelvtani anyag a névszóragozás, a fokozás, a személyes és birtokos névmások, valamint a felszólító mód ismétlése.

Lássunk három példát!

Az egyik nyelvtani gyakorlat lexikai anyaga a jellemzés, a nyelvtani anyag a birtokos eset és a fokozás, és a gyakorlat így kezdődik:

A gyakorlat végén a következő utasítások találhatók:

1. Beszéljen a. Pável családjáról
   b. a saját családjáról (termet, súly, jellem)
2. Tegyen fel kérdéseket szomszédjának valamelyik családtagjával kapcsolatban! Irják le a kérdéseket és a válaszokat!

Egy másik gyakorlat lexikai anyaga a lakás, nyelvtani anyaga szintén a fokozás. A gyakorlat végén a következő utasítások olvashatók:

1. Mesélje el a gyakorlat tartalmát (Gábor lakása, Iván szobája, élet a fővárosban)!

2. Beszéljen a. a szülőknél,
b. a kollégiumban,
c. az albérletben
való lakás előnyeiről és hátrányairól!

3. Mondja el/írja le, egyetért-e
a. a gyakorlat szövegének 2. részével (hol jobb lakni);
b. társai véleményével (miért?)!

Az egyik lakás témájú gyakorlat a névszóragozást s az elöljárók használatát gyakoroltatja. Utána a lakást és berendezését ábrázoló tervrajz következik, majd az utasítások:

1. Beszéljen arról,
a. mit lát a tervrajzon (helyiségek, bútorok);
b. hogy van berendezve a saját szobája/lakása!

2. Beszélgessenek arról, milyen az ideális lakás (négytagú család; helyiségek, méretek, berendezés stb.)!

A három példa is mutatja: különösebb képzelőerő sem kell ahhoz, hogy az eredetileg nyelvtani gyakorlat megoldása után a kapott szöveget beszélgetésre vagy beszéltetésre is felhasználhassuk. Arról nem is szólva, hogy a lexikai és nyelvtani anyag bővülésével a lehetőségek tere is tágul.

Az is látható, hogy az összefüggő szövegű gyakorlatok felhasználhatók tartalom elmondására, párbeszédre, vita kezdeményezésére és sok más célra is.

Mivel készülő jegyzetünkben nagyszámú lehetőséget biztosítunk majd mind a lexikai, mind a nyelvtani témák gyakoroltatására, a tanár feladata lesz, hogy kiválassza a csoportja számára legszükségesebb gyakorlatokat. A gyakorlatok változatosabbá tehetők, ha a tanárok maguk is kitalálnak feladatokat. Például ha a gyengébb hallgatók nem tudják önállóan elmondani egy gyakorlat tartalmát, kérdéseket adhatnak fel egymásnak és azokra felelhetnek, vázlatot írhatnak, majd bővíthetik, s így próbálhatják meg a tartalom elmondását stb.

Az eddigiekben arról esett szó, hogyan lehet felhasználni a nyelvtani gyakorlatokat lexikai céllal, de nem történt említés a fordítottjáról. Pedig itt is egyszerű a megvalósítás.

Arra gondolok, hogy adottak a lexikai rész szövegei és gyakorlatai, amelyeket a legtöbb esetben különösebb nehézség nélkül, egy-egy utasítás segítségével nyelvtani gyakorlásra is felhasználhatunk. Ha a szöveg például költözésről szól, adhatunk ilyen feladatot:

"Ön segített Ivánnak a költözködésben. Mondja el,
a. ki mit csinált?;
b. ki mit mondott munka közben?;
c. Ön is így rendezné be az új lakását?"

Ilymódon nyelvtani szakkifejezések (1. és 3. személy, függő beszéd, feltételes mód) említése nélkül nyelvtant (is) gyakoroltathatunk.

Tehát a lexika és nyelvtan összekapcsolása nem nehéz, s tulajdonképpen csak egyetlen komolyabb akadálya van: kisiskolás korunk óta megszoktuk a kettő elkülönítését, az egy tíőusban való gondolkodást. Pedig a <u>társalgást</u>, a <u>beszédet</u> <u>komplex gyakorlatnak</u> kellene felfognunk, ahol különböző típusú (ti. nyelvtani és lexikai) feladatokat oldunk meg egyidejűleg.

A nyelvtant és lexikát egyaránt gyakoroltató feladatok ezt fáziskülönbséggel teszik ugyan (előbb az egyik, majd a másik típusú feladatot kell megoldani), de <u>három lépés</u>ben a valódi beszédhez vezetik el a nyelvtanulót.

Például a mintaként bemutatott második nyelvtani gyakorlatban a három lépés a következő:

1. Nyelvtani gyakorlat: fokozás.
2. Lexikai gyakorlat: a tartalom elmondása. (Ez már magában foglalja 1-et is, tehát komplex gyakorlat, de még nem önálló szöveg, "csak" reprodukció.)
3. Komplex, önálló szöveg ("Beszéljen a ... előnyeiről és hátrányairól!", "Egyetért-e ... ?").

A sok évszázadon át használt grammatizáló módszer soha nem felelt meg a társadalmi igényeknek. A mai nyelvtanárok többsége ezt a módszert már csak a szakirodalomból ismerheti, de tanulóink beszédkészsége ma sem megfelelő, s ezért még

mindig - indokolatlanul a nyelvtant hibáztatjuk. Érdemes lenne tudatosan szakítani ezzel a régi, hibás beidegzettséggel, mert az ajánlott módszerrel különösebb szellemi vagy anyagi befektetés nélkül kiegészíthetjük eddigi eszköztárunkat. Tőlünk függ, érvényesek-e ránk is a következő, több mint 50 évvel ezelőtt leírt sorok: "A nyelvtan köré a régi idők nehézkes eljárásmódjai az ellenérzés bizonyos nyomasztó légkörét vonták; csak rajtunk áll, hogy helyes módszeres eljárással a tudáshoz vezető egykor oly nehéz utat kellemessé és egyúttal hasznossá tegyük" (PETRICH, 76).

Idézett irodalom:

CHAPMAN: Chapman L.R.H.: Teaching English to Beginners (London, 1956)

CHOMSKY: Chomsky N.Ch.: Théorie linguistique (Le Français dans le Monde 88/1972.)

FEHÉR: Fehér György: Orosz nyelvtan vegyészmérnök hallgatók számára (Bp. 1981.)

GOETHE: Goethe J.W.: Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit (Moskau, 1952)

HAJZER: Hajzer Lajos: Számőzzük-e a grammatikát az idegen nyelvek oktatásakor? (FOSz 1966/7-8.)

HEGEDŐS: Hegedős József: Néhány nyelvoktatás-elméleti kérdés (Alkalmazott nyelvtan és nyelvoktatás, BME, 1980)

JESPERSEN: Jespersen O.: Essentials of English Grammar (London, 1956)

KASZAB: Kaszab Andor: Nyelvtanítás a beszédkészség fejlesztésének szolgálatában (INyT 1962/1.)

LUX 25: Lux Gyula: A modrn nyelvek tanulása és tanítása (Miskolc, 1925)

LUX 32: Lux Gyula: Modern nyelvoktatás (Bp., 1932)

METODIKA: Az orosz nyelv oktatásának metodikája általános iskolai és középiskolai tanárok számára (Bp., 1972)

PETRICH: Dr. Petrich Béla: A modern nyelvek tanítása (Pécs, 1937)

SZANYI: Szanyi Gyula: A nyelvtan tanítása (Általános metodika az angol, francia, német, olasz, spanyol nyelv iskolai tanításához Bp., 1972)

THE POSSIBILITIES OF THE DEVELOPMENT OF THE SKILL TO CONVERSE WHEN TEACHING GRAMMAR

Dr. FEHÉR, György

It is an old tradition to separate vocabulary from grammar. The majority of the teachers and students prefers literature to grammar. One of the causes of this phenomenon is that grammar is taught the wrong way. This is the reason why our students cannot acquire the knowledge of both vocabulary and grammar.

The author of the paper proves by examples that vocabulary and grammar cannot be separated; they must be combined since we cannot separate these disciplines while speaking.

Возможности развития разговорного навыка в процессе обучения грамматике

др. Дёрдь Фехер

Отделение лексики от грамматики-старая традиция. Преподаватели и студенты предпочитают литературу грамматике. Одна из принцип этого явления - это неправильное обучение грамматике; следовательно студенты не могут усвоить ни лексику, ни грамматику.

Автор статьи с помощью примеров доказывает, что лексику и грамматику надо связать, а не отделить, так как эти дисциплины не могут быть отделены в процессе речи.

Zimányi Katalin:

A BESZÉDKÉSZSÉG FEJLESZTÉSÉNEK KÉRDÉSEI KEZDŐ ÉS NYELVVIZSGAELŐKÉSZITŐ SZINTEN

Ahány nyelv, annyi ember, tartja a közmondás, s szerencsére napjainkban ismét egyre többen gondolnak erre. A nyelvtanulók száma ismét növekvő tendenciát mutat. Egyre többen jelentkeznek nyelvtanfolyamokra, ki ezért, ki azért. Az egyik túristaútján szeretne közelebb kerülni a meglátogatott ország népéhez, a másikat talán szakmai ambíciója hajtja: jó lenne idegen nyelvű szakirodalmat olvasni, vagy külföldi konferenciákon saját előadással is résztvenni.
Bármilyen céllal is tanul valaki egy idegen nyelvet, a legfontosabb egy biztos kiindulási alap, amire a továbbiakban - legyen az magasabb szintű általános nyelvi tudás vagy szaknyelv - építhet. De hogyan tudjuk ezt a leghatékonyabban elérni? Mit tehetünk mi, nyelvtanárok annak érdekében, hogy viszonylag jó beszédkészséget fejlesszünk ki a nyelvet tanulókban, de lehetőleg ne a nyelvtan helyes használatának rovására?

Tudatosan nem a diák, hanem a nyelvet tanuló szót használtam, mert most nemcsak egyetemünk hallgatóira gondolok, hanem mindenkire, aki idegen nyelvet tanul.

Természetesen - és sajnos - a kis óraszám miatt bizonyos fokig mások a lehetőségek egyetemünkön, mint más, magasabb óraszámban tanító intézményben, nyelvtanfolyamon. Erre külön térek ki. Először általában szeretnék beszélni néhány beszédkészségfejlesztő tényezőről, hiszen nálunk is igen különböző szintű csoportok indulnak (némelyik plusz órát is vállal a sikeres nyelvvizsga érdekében), így a mi nyelvtanáraink lehetőségei is különbözőek.

I. Véleményem szerint az egyik legfontosabb tényező a beszédkészség fejlesztésében az egyes mondatelemek (elöljárószós kifejezések stb.) minél nagyobb számban való be-

gyakoroltatása, készséggé fejlesztése. Ennek a nyelvtanulás kezdeti szakaszában van döntő jelentősége, de magasabb szinten sem elhanyagolható. Kérdés, milyen formában tudják ezeket a hallgatók leginkább magukévá is tenni?

Nagy szerepet játszanak ebben az úgynevezett lexikai drillek. Ez tulajdonképpen a tankönyvben adott fordulatok, szókapcsolatok állandó ismétlését, sulykolását jelenti, míg azok használata készséggé nem válik. Még a legunalmasabb olvasmányból is nagyon sok ilyen begyakorlásra érdemes szókapcsolat emelhető ki, csak a hallgatók érdeklődése lankad el igen hamar. Ha hétköznapi, természetes szituációkat tanítunk, a sok ismétlés sem tűnik erőltetettnek. Természetes helyzet pl., hogy a tanár bemutatkozik, s a hallgatóktól is ezt várja el. Nagyobb csoportlétszámnál a kölcsönös bemutatkozás végére már szinte észrevétlenül megtanulják a résztvevők azokat a mondatsémákat, amelyek a későbbi, valódi társalgásnak is építőkövei lehetnek.

Nagyon fontos, hogy ezekre az elemekre gyakran visszatérjünk. Ha elég ügyesen ágyazzuk be ezeket az ismétléseket a későbbi órák anyagába, a hallgatóknak fel sem tűnik, hogy tulajdonképpen régebbi ismeretanyag "ébrentartása" a célunk, Sőt kifejezetten kedvezően hathat a tanár - csoport közötti kapcsolatra, ha a tanár érdeklődik pl. a résztvevők közérzete iránt.

Haladó szinten már kisebb a szerepe ezeknek a mondatsémáknak, de itt sem hanyagolhatók el. Ezt támasztja alá a meglehetősen magas tudásszintre szánt "Ein Wort gibt das andere" c. tankönyv is, amely minden olvasmányban vastagon szedve tünteti fel azokat a fordulatokat, amelyekre külön fel kívánja hívni a figyelmet. Ezeket is először a tanárnak célszerű gyakorolni a hallgatókkal, s csak akkor átadni a nyelvtanulók közti gyakorlásra, amikor a csoport már "belerázódott" a feladatba.

II. A drillek mellett természetesen igen nagy szerepe van annak is, hogy a nyelvet tanulók a tudásszint emelkedésével egyre nagyobb mértékben kapjanak lehetőséget önálló

gondolataik kifejtésére is. Ügyelnünk kell azonban, hogy erre lehetőleg mindig valamilyen konkrét, begyakorolt anyagból kiindulva - annak továbbfejlesztéseként - adjunk módot, hogy a hallgatókat se maga a téma, se annak várható szókincse ne érje felkészületlenül.

Igy nyilván nem szerencsés, ha váratlanul hangzanak el pl. olyan kérdések, hogy milyen elvárásaik vannak a nyelvtanulóknak a partnereikkel szemben, mi a véleményük a házasság intézményéről, mely országokban divat egyre inkább csak az együttélés, mi lehet az oka, előnyei, hátrányai stb.

Sikerélményt nyújthat viszont, s nyilván sokkal szivesebben is tárulkoznak ki, ha ezekre a kérdésekre egy ilyen témát taglaló olvasmány lezárásaként kerül sor, pl., ha az "Ein Wort gibt andere" c. tankönyv házasság-hirdetésekkel foglalkozó olvasmányrésze után.

A szókincs biztosabb rögzítése érdekében célszerű fokozatosan elszakadni az adott szövegtől: először csak szorosan az olvasmányhoz kapcsolódva kérdezni (pl. a hallgatók a hirdetésekben szereplő tulajdonságok közül melyekre helyeznek maguk is nagy súlyt), s csak aztán feltenni a korábban már említett, általánosabb kérdéseket.

III. A hanganyagok is nagy szerephez juthatnak a beszédkészség fejlesztésében, ha feldolgozásuk nemcsak azok megértésére, hanem idegen nyelven való reprodukálására is irányul. Adott esetben ezek is szolgálhatnak a téma bővítésére, vagy vitaindító anyagként is.

Például az "Ein Wort gibt das andere" c. tankönyv fent említett olvasmányához nagyon jól kapcsolható a "Bettina zieht aus" c. hangjáték, amelyben Bettina egy lakóközösségbe költözik barátjával - házassági okirat nélkül! A nyolc perces hangjáték 4 jelenetből áll, feldolgozása a beszédkészség fejlesztését szolgálja.

Egy-egy jelenet meghallgatása után konkrét kérdésekre kell a résztvevőknek válaszolniuk, majd röviden össze kell foglalniuk a tartalmat. Annak ellenére, hogy az állami nyelvvizsgán magyarul kell a hallott szöveget ismertetni, én ezt mindig

németül kérem, hiszen ez is növelheti a lehetőséget az idegen nyelven való megnyilatkozásra.
A következő órán a hallgatók szereposztásban is eljátszhatják a jelenetet. Célszerű ehhez a megelőző alkalommal írásban kézbe adni a hanganyagrészt, hogy alaposabban felkészülhessenek.

Az vitatható, hogy a hanganyag feldolgozásának eddigi mozzanatai mennyire nevezhetők társalgásnak, hiszen csak az adott szöveg reprodukálásáról van szó. Azt hiszem, az viszont már vitathatatlan, hogy ezek is hozzájárulnak a beszédkészség fejlesztéséhez, az alapszókincs begyakorlásával megkönnyítik a feldolgozás utolsó szakaszát, a valóban kötetlen társalgást. Ebben a fázisban kaphatnak a résztvevők:

a) vitaindító kérdéseket (pl.: Helyes-e, ha a felnőtt gyerekek sokáig együtt laknak a szüleikkel, vagy - ha van rá lehetőségük - inkább minél előbb önnállósulniuk kellene?) Ha a korábbi órák valamelyikének a lakás, lakáshelyzet volt a témája, esetleg érdemes ebbe az irányba is "elkalandozni" a kérdés kapcsán, s ezzel észrevétlenül egy régebbi anyagrészt is átismételni.

b) vagy kaphatnak újabb, nem az eredeti szöveget visszaadó szerepjátszási lehetőséget (pl.: Képzelje magát Bettina édesanyjának a helyébe. Ön hogyan reagálna?).

IV. Az előbbiekben hangsúlyoztam, hogy a hanganyag feldolgozása idegen nyelven történik. Hiszen a beszédkészség fejlődésének egyik alapfeltétele, hogy a nyelvet tanulónak minél több lehetősége legyen az idegen nyelvű beszédre. A készség fejlődése egyre nagyobb sikerélményt nyújt, és ez a további fejlődésre is nagy hatással van. A nagyobb tudás még nagyobb megszerzésére motivál, a nagyrészt idegen nyelven folyó órák általában sokkal érdekesebbek a valóban tanulni akaró résztvevők számára.

E két cél - a még nagyobb sikerélmény és a valóban érdekes órák - érdekében a hallgatók általában még "áldozatvállalásra" is készek, inkább tanulnak többet egyedül otthon (szótározás, nyelvtani gyakorlatok), felszabadítják a nem

feltétlenül közösen elvégzendő anyagokra fordítandó időt a beszéd számára. Azt, hogy erre milyen mértékben kerülhet sor, természetesen főleg a csoport tudás-, ill. képességszintje, érdeklődése határozza meg. Felmerül azonban a kérdés, egyáltalán milyen mértékben helyes az órák idegen nyelvű vezetése, mennyire kell törekednünk az anyanyelv számúzésére a nyelvórákon?

Az egyik gyakori vitatéma, hogy lefordítsuk-e az olvasmányokat az órán magyarra? Én ennek bonyolultabb szöveg esetében híve vagyok. A nehézségeket gyakran nem a szóismeret hiánya okozza, hanem a nehéz szerkezetek, amelyekkel esetleg még nagyon ügyesen (de idegen nyelven) feltett rávezető kérdésekkel sem tudnak megbirkózni a hallgatók, így hiába adtuk fel előre az anyagrész kiszótározását házi feladatnak, vagy hiába tisztáztuk az ismeretlen szavakat az órán előre, egyes szövegrészek előtt értetlenül állnak a tanulók. Ha ezt észleljük, véleményem szerint nincs értelme tovább erőltetni a szöveg idegen nyelvű feldolgozását. Igen sok időt veszthetünk vele, amelyet sokkal hatékonyabban használhatunk fel az anyag társalgás formájában való begyakorlására, miután a kérdéses részeket magyarul tisztáztuk. A másik ilyen kérdés a nyelvtani anyag magyar vagy idegen nyelven való magyarázata. Én ezt csak magas szinten tartom célszerűnek, de ott sem feltétlenül. A nyelvet tanulók sokszor még anyanyelvük nyelvtanával sencsenek teljesen tisztában, nem szerencsés, ha a nyelvtani anyag megértését még az idegen nyelv használatával is nehezítjük.

V. Egy-egy elsajátítandó anyag megtanulását, begyakorlását nagy mértékben segíti - s ami ugyancsak fontos - az órát színesíti, ha időnként a témához kapcsolódó kiegészítő anyagot is használunk. Hogy erre milyen gyakran kerülhet sor, az természetesen nagy mértékben a témára szánható idő, és a csoport érdeklődésének, képességének a függvénye.

Kezdő szinten szerintem nagyon jól használható a Themen tankönyv I-II. kötetét kiegészítő Materialienbuch zu den Bänden I-II. c. anyag. Például az első olvasmány játékosan

gyakoroltatható azon kis lapocskák segítségével, amiket most a kollégáknak szétosztok. (1. sz. Melléklet) Nemcsak azt a szituációs lapot sokszorosíttattam, aminek a használatát most példaként bemutatom, hanem egy ahhoz hasonló jellegű másikat is, hogy a kedves kollégák nagyobb betekintést nyerjenek a könyv anyagába. Ezeket a lapokat a feldolgozáshoz szét kell vágni, minden résztvevő kap egyet. A lapocskákon egy-egy személy neve és lakhelye áll. A csoport résztvevői a játék idejére felveszik ezt a vezetéknevet. A természetesség érdekében megtarthatják hozzá saját keresztnevüket.
A hallgatóknak addig kell kérdezősködniük, míg megtalálják azt a személyt, akinek a neve a lap alján áll.

Példa:

- Guten Tag. Mein Name ist Meier. Josef Meier. Sind Sie Frau Kaufmann?
- Nein, ich heiße Huber.
- Oh, Entschuldigung.

vagy:

- Guten Tag. Mein Name ist Meier. Josef Meier. Sind Sie Frau Kaufmann?
- Ja, ich bin Elisabeth Kaufmann. Ich komme aus Bern. Und woher kommen Sie?
- Ich komme aus Köln.

A csoport résztvevői körbejárnak, minden egyes résztvevőt megszólítanak, amíg a lap alsó részén szereplő személyt meg nem találták.

A másik típusú lapokkal (2. sz. Melléklet) a játék a következőképpen folyik:
Három-három csoporttag alkot egy csoportot. Az a cél, hogy a résztvevők a náluk lévő lapokon szereplő személyről minden információt összegyűjtsenek. Ezért a csoport tagjai egymást kérdezgetik. Ha a kérdezettnél van a válasz, átadja a lapját a kérdezőnek. Aki a lapot kapta, az kérdezhet tovább. Ha nincs a kérdezettnél a válasz, az csak "nem tudom"-mal válaszol, s most ő kérdez tovább. A játék addig folytatódik, amíg

a játékosok egy személyről össze nem gyűjtöttek minden adatot. Erősebb csoportokban a résztvevők további kérdésekkel is kiegészíthetik a feladatot (pl.: férjnél van-e az illető, mi a leánykori neve stb.). Végezetül a játékosok esetleg össze is foglalhatják az egyes személyekről szerzett információkat.

Haladó szinten már egyre több kötetlen társalgásra van szükség, de ez nem jelentheti azt, hogy sem az otthoni tanuláshoz, sem az órai társalgáshoz ne kapjanak konkrét "fogódzót" a hallgatók. Egy kiindulási, megfogható pont lehet például, ha a résztvevők az órán írásban megkapják egy történet első részét. A feladat: mondják el a hallgatók, hogy a történet szerintük hogyan folytatódott tovább? Miután a résztvevők elmondták elképzeléseiket, ötleteiket, az anyag második részét is kézhez kapják. Ha a történet elég érdekes, a befejezés ismeretében is érdemes még tovább beszélgetni róla.

A kézbeadott szöveg akkor nyújt igazán segítséget a vélemények kifejtéséhez, ha szókincse a várható válaszokhoz szükséges szavak nagy részét tartalmazza.

Erősen haladó szinten már eleve feltételezhető, hogy a nyelvtanulók már ismerik a téma kifejtéséhez szükséges szókincset, így a szövegek között már szabadabban válogathatunk. Felhasználhatók ezek a történetek ismétlésre is, ha egy korábban tanult anyag témaköréből merítjük a cikket.

VI.Hatékony beszédfejlesztő eszköz lehet az önálló beszámoló is. Lehet ez referátum egy érdeklődésre számot tartó témáról, vagy egyszerűen valamelyik vizsgakérdés (család, lakóhely) monológ formájában való elmondása.

És itt szeretnék áttérni konkrétan az egyetemünkön folyó nyelvoktatásra. Tekintve, hogy a hallgatóink részére kötelezően előírt alapvizsga követelményei monológ elemeket is tartalmaznak, itt már nemcsak arról van szó, hogy egy-egy anyag feldolgozására melyik lehetőséget választjuk, hanem, hogy miként tudjuk a vizsga ezen részére való felkészülést a beszédkészség fejlesztésének szolgálatába állítani.

A monológra semmiképpen sem foghatjuk rá, hogy társalgás, mégis sokat segíthet a beszédkészség fejlesztésében, feltéve, hogy nem értelmetlenül betanult szöveget ad elő az illető. S ez a nyelvtanáron is nagy mértékben múlik. Ha már az előkészítésnél valóban társalgunk a témáról, az közelebb kerül a nyelvtanulóhoz, nagyobb érdeklődéssel fogja összeállítani, s kisebb a valószínűsége, hogy később értelmetlenül magolja be az anyagot. Bár igen nagy munkát igényel a tanártól, célszerűnek tartom beszedni, s kijavítani a megírt fogalmazásokat, mert ebben az esetben ezek a szövegek helyettesítik a tankönyvet, ezeknek kell tartalmazniuk azokat a helyes mondatelemeket, amelyekre a beszélő akkor is építhet, amikor nem "felmondja" a szöveget, hanem valóban társalog az adott témáról. Ha az anyag összeállítása után is elegendő lehetőséget biztosítunk az órán az önálló beszámolóknak nemcsak a kikérdezésére, hanem társalogva begyakorlására is, akkor a megtanult elemek készségszintre emelkedhetnek, s a fogalmazások nemcsak vizsgára összeállított, bemagolandó (s utána gyorsan elfelejtendő) szövegek maradnak.

VII. A másik, speciálisan egyetemünket érintő kérdés: a tankönyv kiválasztása. Beszéltem a Themenről, mert azt - különösen kezdő szinten - nagyon alkalmasnak találom a beszédkészség fejlesztésére. Milyen mértékben, s hogyan használható azonban egyetemünkön, ugyancsak szűkös óraszámunkban? Egyedüli anyagként (kiegészítés, ill. bizonyos fokú szűrés nélkül) szinte elvégezhetetlen igen nagy szókincse, s három kötetre széthúzott nyelvtani anyaga miatt.

A könyvekben kínált hatalmas szóanyagra nincs feltétlen szüksége a nyelvet tanulónak, hiszen viszonylag kis (de fontos szavakat felölelő) szókészlettel is lehet gördülékenyen társalogni. Igy célszerű az olvasmányok szóanyagát erősen megszűrni.

A nyelvtani rész már nagyobb gondot okoz. Tekintve azonban, hogy igen egyenlőtlen az olvasmányok nyelvtani terhelése, a három kötet nyelvtani anyagát is át lehet csoportosítani úgy, hogy még a középfokú nyelvvizsga nyelvtani köve-

telménye is beleférjen két kötet anyagába. Készítettem egy ilyen átütemezést a megfelelő nyelvtani gyakorló anyaggal együtt, s így sikerült másfél év alatt átvennem két kötetet minden lényeges nyelvtani anyag begyakorlásával. Igaz, heti hat órában, de a szókincs csökkentésével bizonyára redukálható a ráfordítandó óraszám.

Ennyi gond mellett miért tartom mégis célszerűnek a Themen kisebb vagy nagyobb mérvű használatát a nyelvóráinkon? Tulajdonképpen így nem pontos a megfogalmazás, a hangsúly nem konkrétan ezen a nyelvkönyvön van, hanem azon, hogy olyan anyagot tanítsunk, amely nemcsak a nyelv elsajátításához nyújt segítséget, hanem annál többet ad:

a) Megismertet az ország kultúrájával, szokásaival is, bizonyos fokú országismeretet is nyújt (a Themen konkrét példáján: mindjárt az I. kötet 1. olvasmányában a telefonbeszélgetés magyartól eltérő vonásai).

b) Biztosítja a sikerélményt. Ez természetesen mindig nagyon fontos, de különösen nagy jelentősége van a német nyelv tanulásának kezdeti szakaszában, ahol a sok apróléko nyelvtani egyeztetés igen hamar elveheti a kedvet a további tanulástól.
"Jelek, ragok, végződések egyeztetése, az embernek az az érzése, úttalan, sűrű erdőben bolyong."
A példaként felhozott Themen az olvasmányban megtanulandó nyelvtani anyagot meghaladóan is gyakoroltat hétköznapi mondatokat, természetes szituációkat, "életszagú" megnyilatkozásokra ad alkalmat, ami sikerélményt nyújt, s így a további tanulást is nagy mértékben ösztönzi.

A nyelvkönyvekkel szemben támasztott fenti elvárásoknak tulajdonképpen minden oktatott könyvünk, jegyzetünk eleget tesz, legfeljebb nem olyan élesen kirajzolódó formában, mint a Themen. Fontosnak tartom, hogy az órákon a nyelv gyakorlása során ezekre is súlyt helyezzünk, hogy tanulóink necsak egy adott nyelven jól beszélő személlyé, hanem valóban ahány nyelv, annyi emberré váljanak.

1

Meier Köln	Müller Zürich	Schmidt Hamburg
Kaufmann?	Beck?	Neumann?
Kaufmann Bern	Beck Hannover	Neumann Kiel
Meier?	Müller?	Schmidt?
Mayer München	Huber Salzburg	Groß Mannheim
Fischer?	Kreuzer?	Hentschel?
Fischer Wien	Kreuzer Innsbruck	Hentschel Essen
Mayer?	Huber?	Groß?
Hofmann Bremen	Wagner Stuttgart	Kühn Heidelberg
Schulz?	Schilling?	Maurer?
Schulz Frankfurt	Schilling Dresden	Maurer Bonn
Hofmann?	Wagner?	Kühn?

2. sz. Melléklet

Silvia Neumann Wohnort: Stuttgart Alter: ? Beruf: ? Kinder: ?	Silvia Neumann Wohnort: ? Alter: 38 Beruf: ? Kinder: ?	Silvia Neumann Wohnort: ? Alter: ? Beruf: Chemikerin Kinder: ?	Silvia Neumann Wohnort: ? Alter: ? Beruf: ? Kinder: 0
Wolfgang Schmidt Wohnort: Köln Alter: ? Beruf: ? Kinder: ?	Wolfgang Schmidt Wohnort: ? Alter: 52 Beruf: ? Kinder: ?	Wolfgang Schmidt Wohnort: ? Alter: ? Beruf: Ingenieur Kinder: ?	Wolfgang Schmidt Wohnort: ? Alter: ? Beruf: ? Kinder: 2
Helene Reich Wohnort: Kiel Alter: ? Beruf: ? Kinder: ?	Helene Reich Wohnort: ? Alter: 45 Beruf: ? Kinder: ?	Helene Reich Wohnort: ? Alter: ? Beruf: Ärztin Kinder: ?	Helene Reich Wohnort: ? Alter: ? Beruf: ? Kinder: 1
Karin und Klaus Becker Wohnort: Hannover Alter: ? Beruf: ? Kinder: ?	Karin und Klaus Becker Wohnort: ? Alter: 32 und 35 Beruf: ? Kinder: ?	Karin und Klaus Becker Wohnort: ? Alter: ? Beruf: Lehrer Kinder: ?	Karin und Klaus Becker Wohnort: ? Alter: ? Beruf: ? Kinder: 3

4

THE QUESTIONS OF IMPROVING SPEAKING SKILLS AT BEGINNERS' LEVEL AND BEFORE A PROFICIENCY EXAMINATION

Katalin Zimányi

How can we provide a solid linguistic base for our students which they can improve either general or special language is concerned? What roles can lexical drills, audio or supplementary materials and lecturettes play and at which levels can they be exploited? Is it advisable to eliminate the mother-tongue from foreign language classes?
The first part of the article answers to these questions by giving particular examples both at beginners' and exam preparatory levels.
The second part deals with foreign language studies, particularly at BME (Budapest Technical University)

a) with the requirements of final exams in terms of improving speaking skills,
b) and with the different aspects of choosing course books, especially the advantages and disadvantages of the "Themen" series, and brings up the idea of rearranging or sometimes concentrating the grammatical material in them.

Вопросы развития дара речи на уровне учащихся, начинающих изучать данный язык и стоящих перед экзаменом по нему

Каталин Зимани

Как можно дать учащимся такую твердую основу языка, на которой они могут опираться в дальнейшем - пусть это будет знание будничного языка на более высоком уровне или же профессионального языка? На каком уровне и какую функцию могут выполнять в этом лексические дрили, звуковые и дополнительные материалы, рефераты? Целесообразен ли полный отказ от родного языка на уроках иностранных языков? На эти вопросы ищет ответ первая часть доклада /приводя конкретные примеры на уровне учащихся, начинающих изучать данный язык и стоящих перед экзаменом по нему/.

Вторая часть реферата - ограничиваясь сугубо обучением иностранным языкам в Будапештском Техническом университете - занимается

а/ с одной стороны требованиями выпускного экзамена в свете развития дара речи,

б/ с другой стороны с тем , какие точки зрения следует принять во внимание при выборе учебников, конкретно выгодами и недостатками серии учебника "Тэмен", предполагая и возможность составления "нового графика", уплотнения грамматического материала этих учебников.

Erdős József:

BESZÉDKÉSZSÉGFEJLESZTŐ NYELVTANI GYAKORLATOK KÉPEK, KÉPSOROZATOK SEGÍTSÉGÉVEL

(Egy spanyol nyelvtani gyakorlókönyv kapcsán)

I. 1. Az elmúlt tíz évben világszerte megújulni látszott a nyelvoktatás módszertana. A kommunikatív elvű tananyagok megjelenése és elterjedése, egyes nyelvek (pl. az angol) esetében uralkodóvá válása, az e felfogás szerint készült könyvek színes, könnyed világa azzal bíztatja a felhasználót, tanárt és diákot egyaránt, hogy a nyelvtanulás immár nem fárasztó munka, hanem szórakoztató, játékos időtöltés. Persze az ilyen szembeállítás eleve hibás. Talán akkor járunk legközelebb a valósághoz, ha azt mondjuk, hogy a nyelvtanulás fárasztó munka és szórakoztató, játékos időtöltés (lehet). S a nyelvtanár fő feladata éppen az, hogy a fárasztó munkát minél intenzívebbé és minél elviselhetőbbé, a játékos időtöltést pedig minél hasznosabbá tegye.

Más szavakkal, a nyelvtudás megszerzéséhez nélkülözhetetlen a nyelvi szerkezetek és a legfontosabb lexikai elemek elsajátítása, ez azonban nem válhat öncélú, meddő szabály- és szótanulássá, hiszen a nyelv elemeinek s használati szabályainak ismerete nem egyenlő a nyelvtudással. Nem a nyelvről, hanem a nyelvet kell tanulni/tanítani. Ugyanakkor azonban naivitás lenne azt gondolni, hogy tanórai keretek között, célnyelvi környezet nélkül, csupán a természetes, bár gondosan tervezett és irányított nyelvhasználaton keresztül az átlagember képes eljutni a megbízható nyelvtudásig.

2. A kommunikatív módszerek és tananyagok mai divatjával kapcsolatban - anélkül, hogy tényleges értékeiket lebecsülnénk, érdemeiket csökkentenénk - tudnunk kell, hogy ez az alapvetően a beszédhelyzetekre építő irányzat, melynek előzményeit a direkt, majd az ún. audiovizuális nyelvoktatásban

láthatjuk, nem véletlenül alakult ki Angliában és az Egyesült Államokban, s az sem véletlen, hogy a célnyelv eredetileg a morfológiai szempontból gazdagnak éppen nem nevezhető angol. Ilyen feltételek között ugyanis a tanár szerepe nem annyira az, hogy megtanítsa a tanulót a nyelv alapelemeire és azok alapvető használati szabályaira, hanem az, hogy stimulálja, irányítsa, gazdagítsa a tanulók kommunikációs tevékenységét, ill. készségét, oldja esetleges gátlásaikat, hiszen többségük már a kezdő tanfolyam idején sem igazi kezdő. Ugyanakkor nem kell félni attól, hogy a hibásan rögződött alaktani elemek vagy szerkezetek az ebből a szempontból hibás, de egyébként érthető kommunikációs tevékenység elfogadása miatt esetleg a későbbiekben is megmaradnak, hiszen a környezet nyelve azonos a célnyelvvel. Magától értetődik, hogy a kommunikatív alapállású nyelvoktatásnak már más megvalósulására van szükség, ha például Magyarországon tanítjuk az angolt magyar vagy külföldi (esetleg arab) hallgatóknak, mivel a célnyelvi környezettel már nem számolhatunk. Fokozottan áll ez, ha a célnyelv Magyarországon nem az angol, hanem a morfológiailag sokkal gazdagabb spanyol, német vagy orosz nyelv. Természetesen eltérő a helyzet a magyar idegen nyelvként való tanítása során is, mert az itt tanuló külföldi rendelkezik ugyan a célnyelvi környezettel, de a magyar nyelv tipológiailag olyannyira eltér az angoltól, hogy nincs okunk feltételezni, hogy ami igaz lehet az utóbbi esetében, nálunk is az. Például a morfológiai elemek: az ige- és viszonyragok, birtokos személyragok, általában a hangrendi illeszkedés stb. korai pontos és alapos elsajátítása a tapasztalatok szerint nélkülözhetetlen feltétele a továbbfejlődésnek.

Mindemellett azt sem szabad elfelejtenünk, hogy a kommunikatív elvű modern nyelvoktatási anyagok eredeti és teljes formájukban általában szintén tartalmazzák a nyelvi elemek és szerkezetek pontos megtanulását elősegítő összes tényezőt - például mondatmodelles drillekkel dolgozó nyelvi laboratóriumi anyagot stb. - de ezek a kiegészítő anyagrészek gyakran kívülmaradnak a magyar felhasználó figyelmének körén.

3. A nyelvtan és a kommunikációs készség szerepével kapcsolatban általánosságban elmondhatjuk, hogy a közelmúlt nyelvoktatási módszereiben hol a nyelvi szerkezetek, a nyelvtan alapos (ösztönös vagy tudatos) megtanulása állt a középpontban (pl. a grammatizáló-fordító vagy az audiolingvális módszer esetében), hol a - többé kevésbé felületesen - megtanult szerkezetek élőnyelvi alkalmazása, a kommunikáció (direkt, audiovizuális, kommunikatív módszer). Természetesen a gyakorlatban a tanárok ritkán alkalmazták és alkalmazzák őket tiszta formájukban; részben a tananyagokban is, de még inkább az órákon együtt élnek a különböző módszerekre visszavezethető eljárások. Bár arra is láthattunk már példát Magyarországon, hogy a "divatot" felületes módon követve indokolatlan súlyt kapott a nyelvoktatás egyik vagy másik oldala, s a tanulók váltak a "modern" nyelvoktatás áldozatává. Erre jó példa a strukturális nyelvészet eredményeire támaszkodó audiolingvális módszer hatása (a nyelvi laboratóriumok egyoldalú, végül csődbe vezető használata, vagy a 70-es évek tankönyvsorozatának monoton - állítólag szóbeli gyakorlásra szolgáló - nyelvtani gyakorlatsorai), vagy a másik oldalon az ún. "audiovizuális strukturális globális" módszer előtérbe állítása.

4. Ahhoz, hogy az egyoldalúság veszélyét - legalábbis ebből a szempontból - elkerüljük, mindig a konkrét cél, az adott objektív és szubjektív feltételek stb. alapján kell megválasztanunk azokat az eszközöket, amelyekkel sikert érhetünk el. Ez a válogatás viszonylag könnyű az ún. nagy nyelvek esetében, de pl. a spanyoltanár már nehezebb helyzetben van. Sajnos a nálunk bolti forgalomban kapható, tehát hozzáférhető egyetlen tankönyv sem alkalmas arra, hogy a tanulót megbízható nyelvi ismeretek birtokába juttassa. Mivel a kommunikációs gyakorlatok még mindig könnyebben elvégezhetők írott anyag nélkül (pl. eredeti spanyol hanganyagok felhasználásával), megkíséreltem egy olyan segédanyagot összeállítani, amely viszonylag rövid idő alatt biztosíthatja az alapvető nyelvtani ismeretek alapos elsajátítását, és mindezt nem a

kommunikációs készség rovására, annak háttérbe szorításával teszi. Az összeállított nyelvtani bemutató- és gyakorlókönyv - legalábbis szándéka szerint - megfelel ennek az elvárásnak.

II. A körülbelül 400 oldalas anyagban a nyelvtani jelenségek abban a sorrendben kerülnek bemutatásra, amelyet a spanyol nyelv belső logikája, a fokozatosság elve és a spanyol-magyar kontrasztív szempontok megkívánnak. Mivel ugyanezek, illetve hasonló szempontok határozzák meg az önálló spanyol nyelvkönyvekben is a nyelvtani jelenségek megjelenésének sorrendjét, az anyag könnyen használható mind a Magyarországon mind a Spanyolországban kiadott kezdő és középhaladó könyvekkel párhuzamosan. Az anyag nem törekszik teljességre; csak azokat a nyelvtani jelenségeket tárgyalja, amelyek külön bemutatása és gyakoroltatása a magyar anyanyelvű tanuló számára nélkülözhetetlennek látszik. Nem foglalkozik azokkal a jelenségekkel, nyelvi formákkal, melyek elsajátítása a tanulás során nem szokott nehézséget okozni. Ugyanakkor a legelső lépésektől indulva elvezeti a tanulót az adott szintnek megfelelő legnehezebb nyelvtani szerkezetekig. Terjedelme és mélysége lehetővé teszi, hogy a jobb és igényesebb tanulók egy-egy területen az adott szint követelményeinél árnyaltabb ismereteket szerezzenek, ugyanakkor azt is, hogy a nyelvtanulás szempontjából gyengébb képességű, lassúbb, de szorgalmas tanulók otthon elvégezhessék azt a többletmunkát, amivel ők is elérhetik a kivánt szintet.

III. 1. A fentebb felvázolt kettős célkitűzés elérése érdekében, egyéb, hagyományos eljárások (pl. mondatkiegészítések, ragok, elöljárószók beírása, mondatátalakítások stb.) mellett az anyag olyan, az idegen nyelvek oktatásában újszerű vizuális eljárást alkalmaz, melynek célja, hogy a nyelvi struktúrák életszerű, mindig tudatos szóbeli gyakorlása közvetlenül a kommunikációs készség fejlesztését is szolgálja.

Érdekes, hogy bár a képek szerepét a nyelvoktatásban évszázadok óta senki sem tagadhatja, alkalmazásuk sokáig

nagyon esetleges volt, a közelmúltig egyetlen elterjedtebb módszert ismertünk, a 60-as évek "audiovizuális" módszerét, amely kifejezetten a képek alkalmazására támaszkodott. A hetvenes évek közepe óta a vizualitás szerepe erősen megnőtt mind az oktatásban, mind a tananyagokban, tankönyvekben. Az, hogy főleg a kommunikatív elvű anyagokban rendkívül nagy a vizualitás szerepe, bizonyára több okra vezethető vissza, s azt gondolom, nem utolsó sorban arra, hogy a hol színes magazinokra, hol képregényekre, hol kereskedelmi hirdetésekre emlékeztető látvány közel áll a jelenkor tömegkommunikációs eszközein nevelkedett nemzedékhez. És ez természetesen sokkal több, mint divatkérdés!

Nézzük meg röviden, hogy a puszta szemantizáción túl (pl. képes szótár) mi a szerepe a képnek, az állóképnek a nyelvoktatásban! A beszédszituáció megteremtéséhez a tanteremben, leszámítva az igen kisszámú természetes beszédhelyzetet, két fő lehetőségünk van: a beszéd vagy a képek használata.

A beszéd tulajdonképpen nem más, mint az emberi hangok - meghatározott célnak megfelelően artikulált és szervezett - időben lineárisan egymást követő sora. Egyetlen dimenziója van: az idő.

Egészen más a helyzet, ha a kommunikáció képi jellegű, s felfogószerve a szem. Természetesen a festő vagy rajzoló is időben lineáris egymásutánban viszi fel a kép elemeit, de azokat újabb két dimenzióban, síkban helyezi el. Amikor viszont leolvassuk a képet, az idő dimenziója kiesik (illetve bonyolultabb, többelemes kép esetében megmarad ugyan, de más jelleggel: az elemek leolvasásának egyidejűsége lehetetlen, sorrendjüket azonban csak részlegesen és feltételesen határozzák meg a képkészítés módszerei).

Azt láttuk tehát, hogy a verbális információ lineáris és dinamikus, az állókép adta információ viszont két dimenziós és statikus (tartós). Ahhoz, hogy eldönthessük, melyik utat választjuk a beszédszituáció megteremtésekor, össze kell vetnünk a nyelvi és a képi információk közlésének

lehetőségeit. Ezzel kapcsolatban a következő általánosan elfogadott nézeteket kell figyelembe vennünk:

a) Az auditív és a vizuális csatorna közül az utóbbi áteresztőképessége a nagyobb (mégpedig sokkal nagyobb).

b) Természetesen az auditív és a vizuális csatorna együttes áteresztőképessége nagyobb, mint bármelyiküké külön-külön.

c) A vizuális csatorna alkalmazása a nyelvtanulás során tehermentesíti az egyébként is túlterhelt auditív csatornát.

d) A vizuális ismformáció viszonylag független az anyanyelvtől és a célnyelvi tudásszinttől, így mindenki számára világosnak és azonosnak tekinthető. (Természetesen csak a szükséges egyértelműség esetén.)

e) A verbális információ - különösen a kérdésbe foglalt - közvetlenül elősegítheti a nyelvi reakció létrejöttét.

f) Két azonos csatornán érkező információ vagy információcsoport, ill. felfogásuk csak időben lineárisan követheti egymást, ezért a korábbi fejbentartása, a kettő kombinálása nehéz.

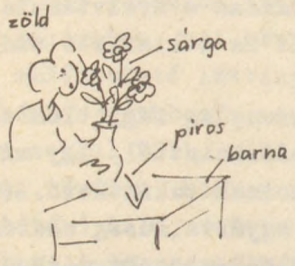
A fentiek világosan mutatják, hogy a képi információ szinte nélkülözhetetlen a nyelvoktatási beszédszituáció kialakításakor, ezen belül is elsősorban a kezdő szakaszban. A beszédszituáció létrejöttéhez szükséges alapinformációkat érdemes képi úton megadni, a beszédtevékenység konkrét kiváltásának eszköze lehet a verbális információ, ill. stimulus.

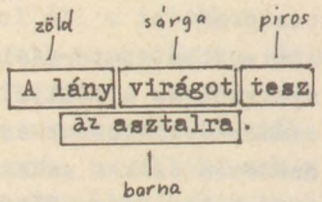
Ha azonban ezt a megállapítást összevetjük hazai nyelvoktatási gyakorlatunkkal, azt látjuk, hogy a nyelvkönyveink alig-alig biztosítanak teret a képek szituációteremtő funkciójának.

Az elmondottakból az is következik, hogy a képi ábrázolásnak nagy szerepet kell kapnia az új nyelvi jelenségek bemutatásában is, s itt távolról sem csak a lexikai szemantizációról van szó. Ahhoz azonban, hogy a különböző nyelvi szerkezetek világos értelmezése lehetővé váljon, egyértelmű és következetes ábrázolási rendszerre van szükség. Ennek egy lehetséges,

természetesen nem kizárólagos megoldása született meg a magyar idegen nyelvként való oktatásának a területén, a mondatszintű mikroszituációs képekkel.

2. Az eljárás lényege, hogy a magyar nyelv négy mondatszintű elemét a képen - és az írásképben is - színekkel különítjük el. Az alany zöld, az állítmány piros, a tárgy sárga és a határozó barna.





Az igazán nem bonyolult szimbólumrendszer megismerése után a képi úton és írásképpel is bemutatott nyelvi jelenséget a tanuló azonnal rendszerbe, mégpedig a magyar nyelvnek megfelelő rendszerbe tudja helyezni. Módszertanilag ez a szimbólumrendszer képezi az alapját a Színes magyar nyelvkönyvben alkalmazott eljárásnak. A módszer legfontosabb előnye a bemutatás terén az, hogy nélkülözhetővé válik az új nyelvi jelenség szóbeli, mintegy elméleti elmagyarázása. Igaz, ez a magyar idegen nyelvként való tanítása során a többnyelvű csoportokban már csak a kommunikációs nehézségek miatt is lehetetlen lenne. De korántsem biztos, hogy az idegen nyelvek oktatásában célszerű az új nyelvi jelenségek anyanyelven vagy közvetítőnyelven történő értelmezése. Ez ugyanis csökkenti a célnyelv használatára fordítható idő mennyiségét, s megfelelő anyanyelvi nyelvtani ismeretek hiánya vagy bizonytalansága megnehezíti a magyarázat helyes és pontos értelmezését, a két nyelv rendszere közötti különbségek pedig félreértésekre vezethetnek. Felnőttek oktatásakor viszont az is mindenképpen kívánatos, hogy a tanuló az új jelenséget világosan megértse, és alakuló célnyelvi rendszerébe így azonnal a megfelelő helyre

tudja beépíteni. Ennek hiánya egyrészt zavarja a tanulót, másrészt megnehezíti a további munkát. Erre példa lehet a tiszta direkt módszer önálló alkalmazása. De ugyanebben a helyzetben találja magát bárki, aki megfelelő vizuális jelrendszer hiányában is közvetítőnyelv nélkül kényszerül valamely nyelvet tanítani.

IV. 1. Spanyol gyakorlókönyvemben ugyanezeket az elveket alkalmaztam, de a színeket gyakorlati okokból fekete-fehér grafikai eljárással kellett helyettesíteni. (Ugyanezt az eljárást használtuk, szintén kényszerűségből, a Hungarian in Words and Pictures című magyarnyelv-könyvünkben.) A színeket különböző felületek helyettesítik. Az alany fekete, ill. vastag fekete határvonal, az állítmány egyszerű vékony vonal, a tárgy vonalas raszter, ill. szaggatott vonal, a határozó pedig pontozott raszter, ill. pontozott vonal.

A lány virágot tesz az asztalra.

Ez a szimbólumrendszer a gyakorlókönyv két elemében jelenik meg következetesen: az egyik az új nyelvtani jelenségek bemutatása, a másik pedig az általam, jobb híján, audiovizuális mikroszituációs nyelvtani drillnek nevezett gyakorlattípus. Ez utóbbi lényegében az audiolingvális módszer audioorális mondatmodelles drilljének a továbbfejlesztése. A két eljárás között viszont alapvető különbség van. Az audioorális drillekből, melyek mind a mai napig élnek a laboratóriumi gyakorló anyagokban, s melyeknek tankönyvi változata a hetvenes években elárasztotta a magyar nyelvkönyveket, alapvetően hiányzik a kommunikáció motívuma.

A hallgató vagy egyszerűen utánozza a hallottakat, vagy analógiás alapon nyelvtani műveleteket, helyettesítést, transzformációt stb. végez. Még akkor sem más a helyzet, amikor látszólag kommunikációs jellege van a gyakorlatnak. Legjobb példa erre a kérdés-felelet gyakorlat ilyen típusú megvalósítása:

Ki megy be a szobába? (Péter)
Péter megy be a szobába.

Hiszen itt nem igazi kérdésről és feleletről van szó, hanem a tanuló magadott elemet behelyettesít a hallott (vagy látott) mondatba, elvégezve a szükséges módosításokat. Ezért érzik a tanulók elviselhetetlenül monotonnak az audioorális laboratóriumi munkát, s ennek hatékonysága ezért maradt el messze a várttól. Hiszen hiába felel meg a motorikus tevékenység a beszédnek, ez nem kapcsolódik össze a megfelelő tudati tevékenységgel. A tanuló többnyire anélkül beszél, hogy közölni akarna valamit, sokszor nem is érti, ill. nem tudatosul benne, hogy mit mond.

Alapvetően más a helyzet, ha a szükséges alapinformációkat vizuális úton adjuk meg. Ha a kép egyértelmű, s az alkalmazott szimbólumrendszerrel ez elérhető, a tanuló a tulajdonképpeni nyelvi tevékenység megkezdése előtt rendelkezik már azzal a tudattartalommal, mely a kommunikációs tevékenység alapját képezheti.

Amikor látja, hogy "Juan levelet ír Carmennek", mert a kép egyértelműen ezt ábrázolja, a megfelelő stimulus hatására tényleges kommunikációs viszonyba lép a tanárral, csoporttársával vagy - a laboratóriumban - a géppel.

-¿Qué hace Juan? -Le escribe una carta a Carmen.
(-Mit csinál Juan? -Levelet ír Carmennek.)

-¿A quién escribe Juan? -A Carmen.
(-Kinek ír Juan? -Carmennek.)

-¿Es Juan el que le escribe a Carmen? -Sí, es él.
(-Juan ír Carmennek? -Igen, ő.)

-¿Juan le telefonea a Carmen? -No, le escribe una carta.
(Juan telefonál Carmennek? -Nem, levelet ír neki.)

-Juan no escribe a Carmen. -Sí, le escribe.
(-Juan nem ír Carmennek. -De igen, ír neki.)

Természetesen a tanuló szerepe nem korlátozódik a válaszadásra. Megfelelő irányítás hatására kérdezhet, különböző típusú kijelentő, óhajtó, felkiáltó mondatokat alkothat önállóan, tehát a kommunikációs viszony kezdeményezőjévé válhat. S ami a legfontosabb, ezt mindig tudatosan, értelmesen teszi, sohasem üres formákat gyakorol.

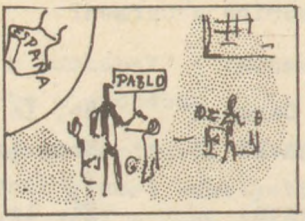
2. Az azonos jelleggel szerkesztett képsorozatokat eltérő módon alkalmazzuk a tanteremben és a laboratóriumban. A tanteremben a drillszerű gyakorlatok mennyiségét gépies voltuk miatt erősen korlátozni kell, még akkor is, ha megfelelő laboratóriumi anyag hiányában kénytelenek is vagyunk valamennyit a tanteremben elvégezni belőlük.

E képsorozatoknak nemcsak nyelvtani szerepük van: egyrészt az új szavak bemutatását s gyakoroltatását, másrészt a már ismert szókincs állandó ismétlését is szolgálják. Ezért a gyakorlókönyvben a képek alatt gyakran megtalálhatók az új szavak. A gyakorlás ideális módja viszont a tanteremben is az lenne, ha az egyes képek nagyobb méretben egyszerre kerülnének a csoport elé. Így a tanulók gyakorlás közben nem látnák már a leírt szóalakot, ugyanakkor pedig nem érvényesülne az a tanulói reflex, hogy a többség nem az éppen szereplő képre figyel, hanem már a következő képen, illetve az annak

megfelelő nyelvi formán gondolkodik.

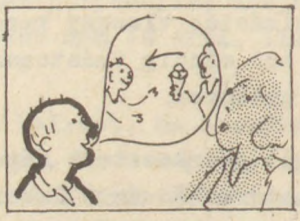
3. Bár ezek a mikroszituációs képek mindig egy mondatszintű információt hordoznak, lehetőséget adnak összefüggő mondatsorok megalkotására is.

Példa erre egészen elemi szinten:



Éste es Pablo. Él es español. Es obrero. Trabaja en una fábrica. (Ez Pablo. Ő spanyol. Munkás. Egy gyárban dolgozik.)

Kicsit magasabb szinten:



Es verano. Pedrito tiene calor. Le gusta el helado. Le pide a su madre que le compre uno.
(Nyár van. Petinek melege van. Szereti a fagylaltot. Megkéri anyját, hogy vegyen neki.)

Természetesen olyan gyakorlat is elképzelhető, hogy időben is kilépünk a képből, mintegy előzményt, vagy folytatást szerkesztünk párbeszéd keretén belül, szóbeli vagy írásbeli elbeszélő formában.

Pl.

Ayer por la tarde llegué a casa más temprano que de costumbre. Encontré a mi hijo, de 14 años de edad, en mi habitación. Estaba sentado en mi sillón. En la mano tenía un vaso, y delante de él, sobre mi escritorio, había una botella de vino. Al verme me dijo que no sabía que el vino era una bebida tan buena. Me enfadé mucho con él, y le prohibí terminantemente que tomara vino otra vez.

(Tegnap a szokásosnál korábban mentem haza. 14 éves fiamat a szobámban találtam. A karosszékemben ült. Kezében pohár volt, előtte az íróasztalomon borosüveg. Amikor meglátott, azt mondta, hogy nem is tudta, hogy a bor ilyen jó ital. Nagyon megharagudtam rá, és szigorúan megtiltottam neki, hogy máskor bort igyon.)

A feladat variálható aszerint is, hogy a képnek megfelelő közlést a szöveg elején, közepén vagy végén kell-e elhelyezni. Ugyanezt a bővítést tanár és tanuló vagy tanuló és tanuló közötti kérdés-felelet formájában is elvégezhetjük.

V. 1. A laboratóriumi munka ezekkel a képsorozatokkal többnyire drillszerű lenne. A feltételes mód használatát itt az indokolja, hogy ilyen laboratóriumi tananyag egyelőre nem készült el sem magyar, sem idegen nyelvre, pontosabban teljes anyag nem készült. Spanyolból ugyanis - hála a veszprémi OOK technikai segítségének - módomban volt elkészíteni egy tíz foglalkozásra való kísérleti anyagot, s azt a Nyelvi Intézet laboratóriumában ki is próbálhattam. Ez az anyag 10-szer 8 színes diaképből s a vetített képekkel szinkronizált hanganyagból áll. Ebben a formában csoportos mondatmodelles gya-

korlásra szolgál. Egy-egy képsorozatra 4-6 három, illetve négy ütemű gyakorlat épül, ami együtt kb. 20 perces munkát igényel. Ennél hosszabb ideig viszont folyamatosan nem is érdemes a laboratóriumban ilyen jellegű munkát végezni.

2. A nyelvi laboratóriumok alkalmazása az 50-es évek végétől terjedt el világszerte. Virágkora a 60-as és 70-es évekre esett, azóta szerepük csökkent, de továbbra is jelentős.

Alkalmazásuk fő területei:

a) mondatmodelles drill (a nyelvtani szerkezetek automatizálása)
b) a beszédértés fejlesztése
c) kiejtés javítása

A nyelvi laboratóriumok szerepének csökkenését - véleményem szerint - alapvetően három körülmény idézte elő:

a) az audioorális mondatmodelles drillek alkalmazása nem váltotta be teljes mértékben a hozzá fűzött reményeket - elsősorban gépies voltuk miatt (nem sikerült megoldani a vizualitás felhasználását a drillszerű gyakorlási formánál) hatékonyságuk nem érte el a várt szintet

b) a nyelvoktatási "divatok" váltakozásában a 70-es évek végétől nyelvtanellenes irányzatok kerültek előtérbe, mintegy természetes ellenhatásaként az előző időszak túlzott nyelvtanközpontúságának (az ún. kommunikatív szemléletű módszerek stb.)

c) a magnetofon és a video általános elterjedésével a nyelvi laboratórium beszédértés-fejlesztésre, ill. kiejtésjavításra való alkalmazása sokat veszített jelentőségéből.

Mindez távolról sem jelenti azt, hogy le kellene mondanunk a laboratórium felhasználásáról. Már csak azért sem, mert

a) a nagyértékű berendezések ma is megvannak, de kihasználtsági fokuk általában igen alacsony

b) a szilárd nyelvtani alapok biztosításának még hagyományos formájában is jó eszköze, s ezek - a mindenkori "divatos" irányzattól függetlenül - nélkülözhetetlenek egy idegen nyelv elsajátításához

c) a nyelvoktatási "divatok" váltakozásában most a nyelvtan újbóli előtérbe kerülése várható, s ennek a folyamatnak a jeleit már ma is fel lehet fedezni

d) megfelelő, a korábbinál célszerűbb, jobb módszerrel és tananyagokkal a laboratóriumi munkában sokkal jobb hatásfokot lehet elérni.

3. A fentiek indokolják, hogy kicsit eltávolodva alaptémánktól, a spanyol nyelvtani gyakorlókönyvtől, részletesebben is foglalkozzunk az audiovizuális mikroszituációs nyelvtani drill nyelvi laboratóriumban való alkalmazásával. (Az egyszerűség kedvéért itt is magyar példákat használok.)

Az eljárás célja az, hogy a mondatmodelles drillszerű nyelvtani gyakorlást a vizualitás segítségével szituatív jellegűvé tegye, így

a) kiküszöbölje, ill. enyhítse a gyakorlás mechanikus, monoton voltát;

b) a tanuló által - passzív vagy aktív módon - felhasznált minden nyelvi formát egyértelmű tartalommal töltsön meg;

c) ezáltal közelítse a nyelvoktatási beszédszituációt a természetes beszédszituációhoz:

hagyományos labor: nyelvi forma (passzív) ⟶ nyelvi forma (aktív)

audiovizuális lab.: nyelvi forma (passzív) → gondolat → nyelvi forma (aktív)

vagy gondolat → nyelvi forma (aktív)

d) s így lehetővé tegye laboratóriumi keretek között is valóban produktív gyakorlatok végzését;

e) jelentősen növelje a lexikai egységek megtanulásának intenzitását.

Az a) pont tulajdonképpen a b), c) és d) pont következménye, illetve az utóbbiak hiánya s nem a géppel végzett munka maga az, ami a rossz értelemben vett "gépies" jelleget kölcsönzi a hagyományos laboratóriumi gyakorlatoknak.

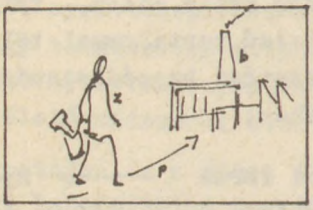
4. A fenti célkitűzések elérésének eszközei a következők:

a) A mondatmodelles gyakorlás a magnetofon és a diavetítő szinkronizált alkalmazására támaszkodik. Természetesen helyettesíthetők képmagnóval, illetve képmagnó és magnetofon kombinálásával, valamint - egyéni tanulás esetén - (papír)kép és magnetofon kombinálásával.

b) A képeken eltérő színekkel különböztetjük meg a célnyelv (példánkban a magyar nyelv) alapmondatrészeinek megfelelő elemeket.

állítmány: piros
alany: zöld
tárgy: sárga
határozó: barna

Pl.:



A mérnök a gyárba megy.

c) A képek rendkívül sematikusak, csak a megalkotandó mondat szempontjából releváns elemeket tartalmaznak, s a lexikai összetevők vizuális szemantizálása is minél egyértelműbben megtörténik. (Pl. a mérnök figurája.)

d) A fenti módon már egyértelműen meghatározott alaptartalmat a tényleges mondat megalkotása érdekében újabb információval egészítjük ki, mely egyrészt a beszélőnek a szituációhoz való viszonyát (kérdő, állító, tagadó

mondatok), másrészt az aktuális mondattagolást hivatottak meghatározni. Pl.:

b ○ A mérnök <u>a gyárba</u> megy.

z ○ <u>A mérnök</u> megy a gyárba.

p ⊗ A mérnök <u>nem megy</u> a gyárba.

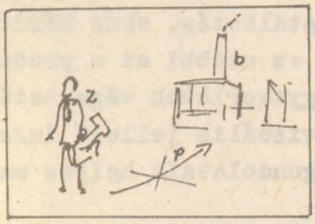
b ⊜ <u>Hova</u> megy a mérnök?

z ⊙ <u>A mérnök</u> megy a gyárba?

z ⊗ <u>Nem a mérnök</u> megy a gyárba.

Természetesen az összes mondatszimbólumot nem pontosan ugyanazzal a képpel alkalmalmazzuk, hanem az alapkép megfelelő módosított változataival.

Pl.:



p ⊗ A mérnök <u>nem megy</u> a gyárba.

A fenti jelek nem a dián jelennek meg, hanem külön, a vetített kép közelében. Megjelenítésük nem vetített formában, de lehetőleg elektromos úton történik (nem lenne nehéz olyan szerkezetet készíteni, mely a kivánt ábrákat változó színnel adja ki a tanár utasításának megfelelően), de akár cserélhető papírlapokkal is megoldható.

e) A képeken megjelenő különböző nyelvtani személyeket "számfejű" figurákkal jelezzük:

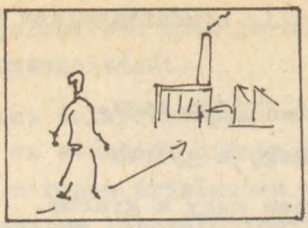
z én — 3 z ő

s engem — 3 b neki (rá, hozzá stb.)

z mi — 2 2 s titeket

stb.

Pl.:



A gyárba megyek.

f) Alkalomszerűen a szituáció pontos megadását szolgáló egyéb jelek is alkalmazhatók.

5. A gyakorlatok 3 vagy 4 üteműek. Egy-egy képsor kb 8 képből áll, s egymás után négyszer-ötször kerül felhasználásra (a képek esetleges kisebb-nagyobb módosításával), fokozatosan növekvő nehézségi fokú és produktivitási szintű feladatokban. Pl. az első feladat lehet eldöntendő kérdésre adott igenlő válasz, az utolsó pedig önálló mondatalkotás, akár kérdő vagy tagadó mondaté is. S tulajdonképpen ez utóbbi az a produktivitási szint, melyet a laboratóriumi gyakorlatok végeztetésével el kívánunk érni: a tanuló tisztán vizuális jellegű információk és stimulusok által kiváltott gondolatait helyes magyar nyelvi formában fejezi ki.

6. Végül nézzünk egy konkrét példát az eljárás alkalmazására (helyszűke miatt csak négy képből álló sorozattal)!

A gyakorlat céljai fontossági sorrendben:

a) a négy legfontosabb irányjelölő igekötő (ki-, be-, fel-, le-) gyakorlása (új nyelvtani anyag);

b) az igekötőkkel párhuzamosan a Hova? kérdésre felelő helyhatározóragok alkalmazása;

c) a szórend és a megfelelő hangsúly-hanglejtés gyakoroltatása, különös tekintettel az igekötő helyére;

d) az ige kijelentő mód jelen idő alanyi ragozású alakjainak gyakorlása (ismétlés);

e) a képeken szereplő lexikai elemek alapos megtanulása (részben új szavak).

A gyakorlás menete a következő:

1) Szóbeli feladatmegadás, melyet kiegészít - pontosabban

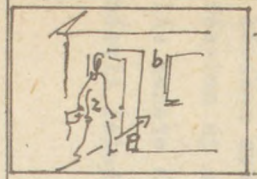
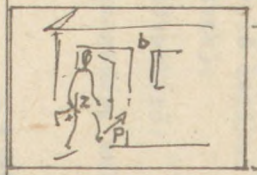
megelőz - a feladatot, vagyis a célmondat típusát, egyértelműen meghatározó szimbólum megjelenése.

2) a) A példamondat képének megjelenése
   (b) 4 ütemű gyakorlatnál verbális stimulus /kérdés/)
   c) Célmondat
3) Startjel
4) A feladat első képe (lehet a példakép)

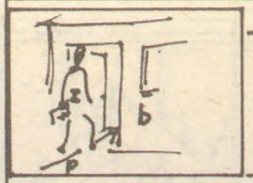
a (b) c d	A gyakorlat 3 vagy 4 ütemben

5) A második kép megjelenése
   Stb.

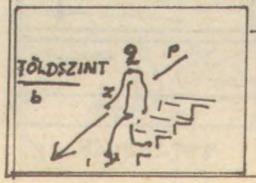
1. gyakorlat

Dia	Jel	Magnetofon	Tanuló
	O P		
		Feleljen a kérdésre!	
		Bemegy az orvos a házba?	
		Igen, az orvos bemegy a házba.	
		Startjel	
		Bemegy az orvos a házba?	
			Igen, az orvos bemegy a házba.
		Igen, az orvos bemegy a házba.	
			Igen, az orvos bemegy a házba.
		Kijön a tanárnő a folyosóra?	
			Igen, a tanárnő kijön a folyosóra.
		Igen, a tanárnő kijön a folyosóra.	
			Igen, a tanárnő kijön a folyosóra.
		Felszaladnak a gyerekek a hegyre?	
			Igen, a gyerekek felszaladnak a hegyre
		Igen, a gyerekek felszaladnak a hegyre	
			Igen, a gyerekek felszaladnak a hegyre.
		Lejön a portás a földszintre?	
			Igen, a portás lejön a földszintre.
		Igen, a portás lejön a földszintre.	
			Igen, a portás lejön a földszintre.

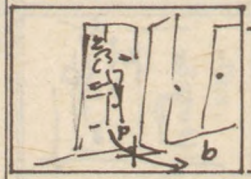
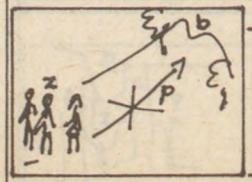
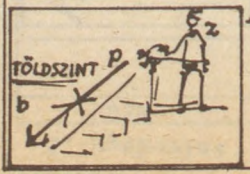
2. gyakorlat

Dia	Jel	Magnetofon	Tanuló
	○b		
		Feleljen a kérdésre!	
		Hova megy be az orvos?	
		Az orvos a házba megy be.	
		Startjel	
		Hova megy be az orvos?	
			Az orvos a házba megy be.
		Az orvos a házba megy be.	
			Az orvos a házba megy be.
		Hova jön ki a tanárnő?	
			A tanárnő a folyosóra jön ki.
		A tanárnő a folyosóra jön ki.	
			A tanárnő a folyosóra jön ki.
		Hova szaladnak fel a gyerekek?	
			A gyerekek a hegyre szaladnak fel.
		A gyerekek a hegyre szaladnak fel.	
			A gyerekek a hegyre szaladnak fel.
		Hova jön le a portás?	
			A portás a földszintre jön le.
		A portás a földszintre jön le.	
			A portás a földszintre jön le.

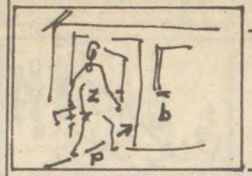
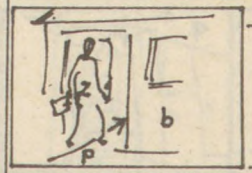
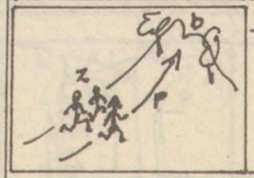
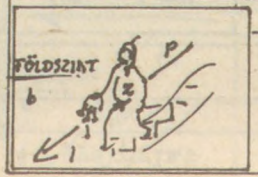
3. gyakorlat

Dia	Jel	Magnetofon	Tanuló
	z		
		Feleljen a kérdésre!	
		Ki megy be a házba? Én megyek be a házba.	
		Startjel	
		Ki megy be a házba? Én megyek be a házba.	Én megyek be a házba. Én megyek be a házba.
		Ki jön ki a folyosóra? Ön jön ki a folyosóra.	Ön jön ki a folyosóra. Ön jön ki a folyosóra.
		Kik szaladnak fel a hegyre? Ti szaladtok fel a hegyre.	Ti szaladtok fel a hegyre. Ti szaladtok fel a hegyre.
		Ki jön le a földszintre? Te jössz le a földszintre.	Te jössz le a földszintre. Te jössz le a földszintre.

4. gyakorlat

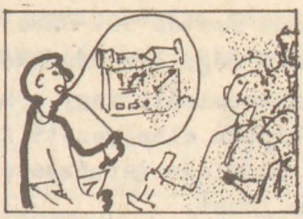
Dia	Jel	Magnetofon	Tanuló
	⊗P	Feleljen a kérdésre!	
		Bemegy az orvos a házba?	
		Az orvos nem megy be a házba.	
		Startjel	
		Bemegy az orvos a házba?	
		Az orvos nem megy be a házba.	Az orvos nem megy be a házba.
			Az orvos nem megy be a házba.
		Kijön a tanárnő a folyosóra?	
		A tanárnő nem jön ki a folyosóra.	A tanárnő nem jön ki a folyosóra.
			A tanárnő nem jön ki a folyosóra.
		Felszaladnak a gyerekek a hegyre?	
		A gyerekek nem szaladnak fel a hegyre.	A gyerekek nem szaladnak fel a hegyre.
			A gyerekek nem szaladnak fel a hegyre.
		Lejön a portás a földszintre?	
		A portás nem jön le a földszintre.	A portás nem jön le a földszintre.
			A portás nem jön le a földszintre.

5. gyakorlat

Dia	Jel	Magnetofon	Tanuló
	ⓟ		
		Kérdezzen!	
		Bemegy az orvos a házba?	
		Startjel	
		Bemegy az orvos a házba?	Bemegy az orvos a házba?
			Bemegy az orvos a házba?
		Kijön a tanárnő a folyosóra?	Kijön a tanárnő a folyosóra?
			Kijön a tanárnő a folyosóra?
		Felszaladnak a gyerekek a hegyre?	Felszaladnak a gyerekek a hegyre?
			Felszaladnak a gyerekek a hegyre?
		Lejön a portás a földszintre?	Lejön a portás a földszintre?
			Lejön a portás a földszintre?

VI. A laboratóriumi munka sem szükségszerűen drilljellegű, hiszen elképzelhető olyan gyakorlat, ahol a különböző képeknél más és más kérdésekre, kérdéscsoportokra, stimulusokra válaszol, reagál a tanuló.

Pl. a)



-¿Qué hace el ingeniero? -Habla a los obreros de la máquina.
(-Mit csinál a mérnök? -A gépről beszél a munkásoknak.)

-¿Habla de esta máquina? -Sí, habla de esta.
(Erről a gépről beszél? -Igen, erről beszél.)

-¿Por qué no trabajan los obreros? -Porque el ingeniero les habla de la máquina.
(Miért nem dolgoznak a munkások? -Mert a mérnök a gépről beszél nekik.)

b)

-¿Qué hace el conserje? -Le entrega la llave al huésped.
(-Mit csinál a portás? -Odaadja a kulcsot a vendégnek.)

-¿Cuántas llaves le entrega? -Una.
(-Hány kulcsot ad oda neki? -Egyet.)

-El conserje no le entrega la llave al huésped.

-Sí, se la entrega.

(A portás nem adja oda a kulcsot a vendégnek.

-De igen, odaadja neki.)

VII. Hasonló anyag laboratóriumi felhasználása természetesen elképzelhető egyéni tanulás esetén is. Erre a labor technikai szintjének függvényében két megoldás kínálkozik:

a) a hanganyaggal szinkronizált vagy a hallgató által vezérelt kép a kabinban elhelyezett kis képernyőn jelenik meg. Ez a megoldás természetesen esetünkben egyelőre szóba sem jöhet.

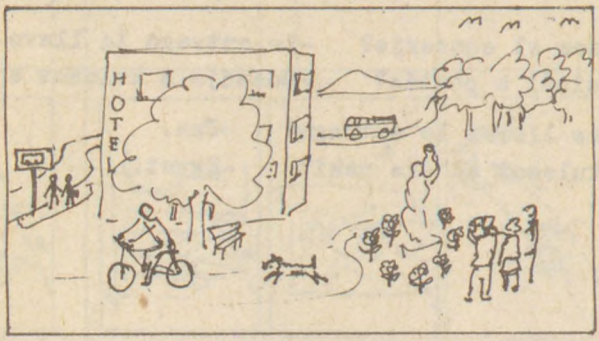
b) a hanganyaghoz tartozó képek füzet formájában a hallgató előtt vannak. Ő irányítja a magnót, és a füzetben lapozva mindig a megfelelő képet látja maga előtt.

Bár az első megoldás lenne a jobb, a jelenlegi helyzetben csak a másodiknak van némi realitása.

Itt jegyzem meg, hogy ez az audiovizuális mikroszituációs eljárás minden nehézség nélkül adaptálható videora és számítógépre is.

VIII.1. Spanyol gyakorlókönyvünk az itt ismertetett módszerrel készült gyakorlatokon túl egyéb, lényegében véve hagyományos módon is felhasználja a képeket a nyelvi szerkezetek, a nyelvtan szóbeli gyakoroltatására.

Az egyik megoldás komplex, sokelemes, de célszerűen szerkesztett kép, mely egy-egy nyelvi jelenség, pl. a helyviszonyok, az alap-, közép- és felsőfokú hasonlítás stb. gyakoroltatására alkalmas. Ilyen a következő kép, amely az alapvető helyviszonyok (spanyol elöljárószók, magyar névutók) gyakoroltatására szolgál:

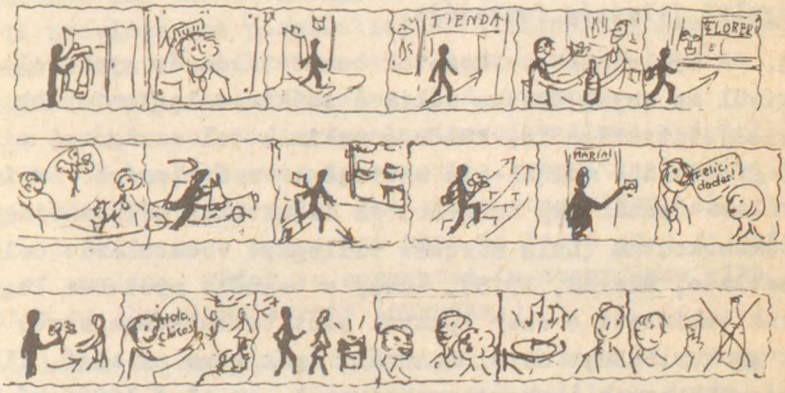


Egy másik hagyományosnak tekinthető megoldás képsorok alkalmazása cselekvés- ill. eseménysorozatok, utasítássorok vezérlésére. Ez az eljárás az ige alaktana szempontjából igen gazdag spanyol nyelv esetében nagyon hasznosnak bizonyul.

A következő két képsorozat közül az első a kijelentő mód jelen idejének gyakorlására készült, a második pedig a felszólító mód gyakorlásához (utasítássor):

a)

b)



A szóbeli gyakorlás mindkét képtípusnál több formában történhet: monológ, kérdés-felelet, egyéb párbeszédvariációk stb. Magától értetődik, hogy ezeknél a megoldásoknál is lehetőség van különböző tér- és időbeli bővítésekre, kiterjesztésekre, melyek révén a gyakorlás alapvető célját nem veszítjük szem elől, ugyanakkor az egyhangúság még jobban csökken.

2. Mind a nyelvtani bemutatásban, mind a képes beszéltető gyakorlatokban, mind pedig a nagyszámú egyéb, főleg írásbeli feladatban más, eddig nem említett jelek és jelcsoportok is szerepelnek, de csak olyanok, melyek külön magyarázatot nem igényelnek. Igy például a helyviszonyok jelzésére a megfelelő anyagrészben a következő jeleket találjuk:

- en		- encima de	
- sobre		- delante de	
- entre		- detrás de	
- bajo / debajo de		- al lado de / junto a	

Ezeknek és hasonló jeleknek a használatára nem azért van szükség, hogy a tanóráról teljesen kiszorítsuk a magyar nyelv alkalmazását, hanem azért, hogy a tanuló számára anyanyelvi magyarázat nélkül is teljesen egyértelmű legyen a bemutatott nyelvi jelenség funkciója.

3. A nyelvtani szerkezetek bemutatásán és gyakoroltatásán kívül az anyag fontos célja a szókincs legfontosabb elemeinek elsajátíttatása is, különös tekintettel az igére, mint a nyelv legfontosabb mondat- és szövegszervező elemére. Az igék kiválasztásánál egy korszerű és didaktikai célú szójegyzékre támaszkodtam (Luis Márquez Villegas: Vocabulario del español hablado, Madrid, 1975), amely a beszélt nyelvben legfontosabbnak tekintett 4 ezer spanyol szót tartalmazza ezres bontásban. A gyakorlókönyv által használt igék zöme az első, illetve a második ezres csoportban szerepel. Az első 1000 szó között található igék pedig szinte kivétel nélkül nagy gyakorisággal előfordulnak az anyagban. Természetesen a gyakoroltatott többi szó legnagyobb része szintén a spanyol szókészletnek ehhez az alaprétegéhez (legfontosabb 4 ezer szó) tartozik.

A lexika gondos megválogatásának az a célja, hogy az anyag, jóllehet egyértelműen nyelvtani kérdések köré szerveződik (összesen 137 nyelvtani bemutató résszel), ebből a szempontból is közvetlen segítséget adjon a különböző hétköznapi beszédszituációkban való kommunikációhoz.

GRAMMAR EXERCISES TO IMPROVE SPEAKING SKILLS WITH THE HELP OF PICTURE SERIES

(In connection with a Spanish grammar workbook)

ERDŐS, József

The article acquaints the reader with a Spanish grammar text and workbook. This material presents in workbook form the different grammatical features - starting from beginners' level - in an order determined by the inner logic of the Spanish language, the principle of grading and aspects of Spanish-Hungarian contrastive analysis.

Both the presentation of new phenomena and the exercises are supported by a special system of visuals, which has been applied for years by the author and his fellow teachers in teaching Hungarian as a foreign language. (A Coloured Hungarian Text Book.)

The method has two advantages:

First, it provides the possibility of eliminating explanations and grammatical terms in the mother tongue while leading to a reliable and precise knowledge of grammar.

Secondly, by means of audiovisual microsituations and drills, it provides the opportunity to practise grammatical structures in a natural way whilst using the basic vocabulary. (An audiovisual drill here means one that is based on a selected picture of reality, which is segmented in accordance with the system of the given target language.)

In addition to the presentation and practice of grammar, the workbook lays emphasis on teaching and drilling basic vocabulary, special attention being paid to verbs as the organizing units of language activity. The verbs were selected on the basis of an up-to-date word frequency list. Most of the 1000 verbs, which are regarded as the most important, appear in the material with a high degree of frequency.

Грамматические упражнения и рисунки /серии рисунок/ для развития навыков устной речи
/Об учебном пособии по грамматике иностранного чзыка/

Йожеф Эрдёш

В настоящей работе представляется учебное пособие по грамматике испанского языка, в котором даются языковые явления и подобранные к ним упражнения. Значит, учебник представляет собой рабочую тетрадь, в которой языковые явления /с самого начального этапа обучения/ показаны в порядке, определённом внутренней логикой испанского языка, сопоставлением венгерского языка с испанским и принципом последовательности.

Представление /и в частности повторение/ новых языковых явлений осуществляется специальной визуальной системой условных обозначений, которая соответствует приёмам, применяемым автором и его коллегами уже несколько лет в методике преподавания венгерского языка как иностранного /см. "Цветной учебник венгерского языка" то есть учебник с цветовыми символами/.

Использование данного приёма имеет два преимущества:

а/ таким образом, становятся необязательными объяснения преподавателя на родном языке / или на языке-посреднике/ и введение языковых терминов; а грамматические знания студентов всё-таки формируются точно и надёжно;

б/ с помощью визуальных микроситуативных упражнений+ становятся возможными естественное и всегда сознательное повторение данных языковых явлений, конструкций, а также запоминание основного лексического материала.

+/Под визуальными микроситуативными упражнениями подразумеваются упражнения типа "drill ", которые основаны на расчленённом и соответствующем системе изучаемого языка изображении действительности./

Кроме грамматики, в рабочей тетради уделяется большое внимание показу и повторению основной лексики тоже, в первую очередь представлению глагола, как организующего элемента речевого действия. Для подбора глаголов основой служил современный частотный сборник слов испанского языка. Материал рабочей тетради построен таким образом, что почти все глаголы, входящие в 1000 наиболее употребляемых слов, постоянно повторяются.

A TÁRSALGÁSI KÉSZSÉG FEJLESZTÉSÉNEK FŐBB ÚTJAI

Sós Péterné dr.

KOMPLEX NYELVELSAJÁTITÁS ÉS/VAGY BESZÉDKÉPESSÉG?

Országunk fejlődő népgazdasági szükségletei alapvetően meghatározzák a felsőoktatási intézményekben folyó képzés - beleértve az idegennyelvi képzés - célját, tartalmát, módszereit. A felsőfokú szakemberképzés fejlesztését a termelés hatékonyságának növelése, a tudományos és műszaki eredmények gyors alkalmazásának szükségessége a népgazdaságban, a bonyolult termelési folyamatokat szervezni és irányítani képes magas szaktudású értelmiség iránti igény tette sürgetővé. (1) E szakemberek tevékenysége idegen nyelv(ek) ismerete nélkül elképzelhetetlen. Ez a folyamatos önművelés egyik alapvető, a szakmai tájékozódás állandó munkaeszköze akár a szakirodalom olvasásáról, akár a szakmai tevékenységgel kapcsolatos idegen nyelvű kommunikációról van szó.

Ezért vált nemrég időszerűvé a nyelvoktatás újraszabályozása a felsőoktatásban. Mint tudjuk, az <u>új oktatási cél</u> szerint az egyetemet végzetteknek két idegen nyelvet a <u>gyakorlatilag használható írásos és szóbeli kommunikáció</u> szintjén kell ismerniük. Ebbe beletartozik "az intézményekben folyó képzési profilnak megfelelő szakirodalom önálló tanulmányozásának" képessége, valamint az általános és szakmai szintű nyelvtudás megszerzése. (2)

Ez utóbbi követelménnyel szeretnék részletesebben foglalkozni, hiszen <u>a beszéd képességének</u> kialakításával kiemelten kell foglalkozni. "Módszertani szempontból ugyanis ez a nyelvoktatás legvitatottabb kérdése. Egyrészt azért, mert az idegen nyelvű beszédre való tanítás a nyelvoktatás legkülönbözőbb fázisaiban is csak komplex módon történhet: ahol egyszer az ismeretek közlése és elsajátíttatása, máskor a jártasságok és készségek fejlesztése kerül előtérbe. Másrészt ennek a képességnek a kialakítása egyéb pszichikai - pedagógiai lehetőségek és oktatási feltételek függvénye is, mint pl. életkori sajátosságok, előképzettség, motiváltság;

a nyelvtanárok szakmai, pedagógiai, metodikai képzettségének színvonala; a tanításra - tanulásra fordítható idő mennyisége; különböző egyéb szervezeti tényezők stb." (3)

A beszédközpontú oktatás nem újdonság a nyelvtanításban. Gondoljunk csak az utóbbi évtizedekben gyakorolt direkt, vagy audio-lingvális vagy - bizonyos mértékben - az audiovizuális módszerre. Ezek a módszerek azonban nem hoztak kielégítő eredményeket. Miért? "Mert az a készség, amit nyújtottunk a tanulóknak, csak a nyelv szerkezeti ismereteire vonatkozott, csak grammatikai kompetenciát adott, holott nekik nem erre, hanem kommunikatív kompetenciára van szükségük. Mindaz, amit a nyelv rendszeréről tanítottunk, arra jó, hogy tudjanak grammatikailag és szemantikailag helyes mondatokat szerkeszteni." (4)
A mégoly sokoldalúan begyakorolt drillek, strukturális gyakorlatok, a leíró jellegű tankönyvszövegek, a mesterséges szituációkba erőltetett párbeszédek, nem segítették kellően hozzá a nyelvtanulót ahhoz, hogy természetes beszédhelyzetben jól tudjon idegen nyelven beszélni; adott helyen és időben éppen aktuális személyes mondanivalóját közölni.

A beszédközpontú oktatás elvét továbbra is megtartva - olyan értelemben, hogy a nyelvelsajátítási folyamatban a beszéd primátusát kell biztosítani - célszerű a szakirodalomból már ismert mondanivaló-központúság, azaz a mondanivaló-orientált kommunikáció mind erőteljesebb érvényesítését alkalmazni. A nyelvi anyagnak természetes kommunikációs értékkel kell rendelkezni, a beszélés képességének kialakítását valós beszédhelyzetekben, de legalábbis az élethelyzetekhez közelálló szituációkban kell kialakítani. És ezt - a lehetőségektől függően - a nyelvtanulás első percétől kezdve meg kell valósítani.

Felvetődik a kérdés: lehet-e idegennyelvi beszédre tanítani komplex nyelvi ismeretek nyújtása nélkül; azaz a nyelvi érintkezés szóbeli (beszédértés, beszédképesség) és írásbeli (szövegértés és írás) alapformáinak egyenletes, tervszerű fejlesztése nélkül?

Véleményünk szerint nem. A nyelvoktatás folyamatában a tanulónak mind a négy alapformában jártasságra kell szert tennie, és ez nem mond ellent a beszédközpontú (pontosabban a mondanivaló-központú) oktatásnak. A nyelvtanítás folyamatában "meg kell találni az egyensúlyt, hogy mind a négy készség egyenletesen fejlődjék, időnként egymást megelőzve, majd újra kiegyenlítődve ... segítsék a komplex nyelvi ismeretek tervszerű fejlesztését" (5)

Az elmondottak alapján két fontos alapelvet kell leszögezni:

1.) Az oktatás minden fázisában a mondanivaló-centrikus kommunikáció érvényesítése a feladatunk;
2.) A komplex nyelvi ismeretek nyújtása nincs ellentétben, hanem (megfelelő módszerek alkalmazásával) maximálisan hozzájárul a beszéd képességének kialakításához.

Vegyük pl. a nyelvtan kérdését. Helytelen lenne azt a következtetést levonni, hogy a nyelvtanulónak szabályokra, szabályrendszerre egyáltalán nincs szüksége. A nyelv - eszköz. Ha az eszközt használni akarjuk, szükség van szabályokra, általánosításokra; nyelvoktatás nem létezhet nyelvtan nélkül. (Csakhogy nem szabad túlbecsülni a fontosságát, sem pedig elhanyagolni a jelentőségét.) A tanuláspszichológia is hangsúlyozza, hogy a nyelvtanuló - és ez fokozottan érvényes a felnőttre és még inkább a mérnökre - lélektani tulajdonságai közé tartozik a rendszerezés igénye.

De a sokat vitatott drilleket, strukturális gyakorlatokat ugyancsak megemlíthetjük. Ezekről sem kell lemondani. Csak pontosan tudni kell, mikor milyen részkészséget fejlesztünk és ezek a gyakorlatok nagyszerű kiegészítései lehetnek a mondanivaló-központú gyakorlásnak. A mondanivaló-orientált nyelvelsajátítást elősegítő nyelvtan olyan pedagógiai grammatika, amely az aktív nyelvelsajátítást segíti elő. Nézzünk erre néhány példát a "Francia nyelv alapfokon" c. tankönyvből.

1.) A birtokos névmás és a birtoklást kifejező ige párhuzamos gyakorlására unos-untig kórusban ismételték a tanulók:

- Van egy könyvem 'ez az én könyvem.
- Van egy könyved ' ez a te könyved. ...

Itt a 4. leckében szerepel egy gyakorlat, ami egy szállodában a másik szobába tévedt turistákról szól és kb. így fest:

- Hol a pizsamám?! (enyém)
- A pizsamád? (tied) Az ágyon;
- De ez nem az én pizsamám!
  Te jó ég, ez nem is a mi szobánk! (mienk)
  Kié ez a szoba? (kié?)
  Oh, ez Mlle Linotte szobája. Ez az ő pizsamája. (övé)

Utána mindezt ötletesen el lehet játszani más tárgyakkal: Kulcs, útlevél; asztalon, táskában stb.

2.) Vagy vegyük a nőnemű melléknévi alakok és a nem egyeztetett jelzők gyakorlását. Ez olyan történethez fűződik, amikor egy fiatalember elragadtatva mesél barátjának egy lányról, akit egy presszóban vár és aki nagyon tetszik neki. Utána lehet jellemezni valakit, akinek hasonló, vagy - ellenkezőleg - egészen más tulajdonságai vannak. Így nyugodtan elhagyhatjuk a "kékszemű lány" mintájára mechanikusan végig ismételt hosszúhajú, szélesvállú, középtermetű stb. formákat.

3.) Még egy utolsó példa: a visszaható igék. Ki ne ismerné a klasszikus példát: Mit csinálok reggel a fürdőszobában? Azután elmondjuk, hogy mit csinál ő - ha fiú, és természetesen ő - ha lány; no és persze a többesszám kedvéért a család tagjai. Minden bizonnyal ilyen élethelyzet soha nem adódik, amikor erről kell szép sorjában mesélni. De talán olyan szituáció inkább előfordulhat, hogy siettetek valakit (vagy ő engem) és eközben a szereplők alkalmazzák a megfelelő nyelvi formákat. Kb. így:

- Jól van, sietek! Már megmosakodtam, most törülközöm.
(5 perc múlva)
- Na mi van? Felöltöztél már?
- Igen, a cipőm húzom. Mindjárt kész vagyok.
(Példa egy francia kiadású tankönyv alapján) (6)

Ahogy nincsen nyelvoktatás nyelvtan nélkül, nem lehet tankönyvet sem írni nyelvtani koncepció nélkül. Viszont annál jobb a könyv, minél inkább érvényesül benne a természetes nyelvhasználat és minél kevésbé érezni a szövegeken és a gyakorlatokon, hogy egy bizonyos nyelvtani jelenséget akarnak szemléltetni.
És egy javaslat: a részkészségfejlesztő gyakorlatokat (drilleket, behelyettesítéseket, átalakításokat stb.) adjuk fel házi feladatnak. Ezzel kapcsolatban egy fontos kérdést kell érinteni: a házi feladat, az önálló munka kérdését.
El kell érni, hogy a tanári tervezés ne csak a tanórán folyó munkára vonatkozzék, hanem a nyelvtanuló otthoni önálló munkájának irányítására is. Az otthoni tanulás az órai munka szerves kiegészítője, a sokoldalú gyakorlás, elmélyítés, megszilárdítás legjobb eszköze. A beszédközpontú nyelvoktatásban ez különösen lényeges, hiszen az adott órakeret nem teszi másképpen lehetővé, hogy a nyelvtanár jól átgondolt módszerek alkalmazásával a hallgatókat minél többet beszéltesse. A házi feladatok megtervezésénél nemcsak azt kell figyelembe venni, hogy azok a legmegfelelőbben gyakoroltassák vagy előkészítsék az órai munkát. A házi feladatokat változatossá kell tenni, ennek is van motiváló hatása. Nem volna szabad számúzni pl. a fogalmazást. Az egyénien megfogalmazott gondolatok, vélemények idegen nyelvű írásban megfogalmazott kifejezésének a képességét még akkor is fejleszteni kell, ha sem az egyetemi alapvizsga, sem az állami nyelvvizsga közvetlenül nem követeli. Ez is hozzájárul az idegen nyelvű beszédprodukciók létrehozásához. Igen fontos (már kezdő szinttől), hogy a hallgatók referátumot készítsenek.
(Pl. táblai rajzzal kísérve egy térképet időjárás előrejelzésével; lakásalaprajzot; vagy akár egy utcai közlekedési

szituáció felvázolását). Ezek elősegítik a későbbi fellépéseket, önálló szerepléseket, pl. előadásokat szakmai-tudományos konferencián vagy a tanári katedrán idegen nyelvű képzésben.

Hogyan segíti mindezen feladatok megoldását a tankönyv (Francia nyelv alapfokon), amelyet azért választottunk, mert ennek az oktatási célnak, ilyen vizsgakövetelménynek és ekkora óraszámnak a figyelembevételével nem készült speciális tananyag. Ki kellett tehát választani a rendelkezésre álló tankönyvek közül azt, ami tartalmában leginkább megközelíti az elérendő cél megvalósítását és, módszereivel, gyakorlataival segítséget ad tanárnak és tanulónak egyaránt. Az előszó azt írja, a tankönyv célja, hogy a magyar anyanyelvű felnőttek "francia beszélőtársukat a mindennapi élet beszédhelyzeteiben megértsék, és saját mondanivalójukat egyszerű, érthető franciasággal közölni tudják." (7) Tehát: "alapvető gyakorlati francia tudás". Ez a két szó van aláhúzva, de azt is hangsúlyozza, hogy a tanulóknak meg kell tanulniuk franciául olvasni, hiszen "a mindennapi élet szituációihoz hozzátartozik az is, hogy meg kell érteni gyakorlati célokat szolgáló szövegeket", propektusokat, menetrendet, moziműsort stb. (8) Ezt a célt igen jól teljesíti a könyv. Ugyancsak kiváló a beszédértés, a helyes kiejtés és intonáció gyakorlására készült jó minőségű hangszalag, amely nemcsak az olvasmányok, párbeszédek szövegét tartalmazza, hanem érdekes produktív gyakorlatokat is. Pl. a könyvben szereplő párbeszédben az egyik beszélő partner szövege üresen van hagyva; a tanuló - kiegészítés után, a hangszalagot meghallgatva - összevetheti variánsát a tankönyvíró változatával.

A tankönyv érdekes, változatos. Vannak benne eredeti dokumentumok fotói: vízumkérőlap, TV és moziműsor, KRESZ táblák, menetrend, néhány térkép és híres történelmi emlékek. Kár, hogy a könyv nem színes, és ezen még a Sajdik Ferenc által rajzolt szellemes karikatúrák sem segítenek. Kár - és ez nem róható fel a tankönyvnek, mert nem célja - hogy nincs benne a néhány gyakorlati célt szolgáló írott

szöveg bemutatásán kívül egyéb rendeltetésű szöveg, amelynek az olvasására, vagy írott szöveg készítésére (fordítás, rezümé stb.) is fel kell készíteni a hallgatókat. Ugyanis az összefüggő (pl. leíró jellegű) szöveg fordítása, megértése a szakszövegértést és fordítást is előkészíti. Ehhez a nyelvtanárnak külön anyagot kell készítenie.

Azonban hiába jó a tankönyv, a tanár nyelvi, pedagógiai, pszichológiai, módszertani felkészültsége és hivatástudatából adódó állandó lelkes munkája nélkül önmagában nem sokat ér. A beszédközpontú oktatásban, ahol a mondanivaló-orientált gyakorlás érvényesül, a tanárra az eddigieknél több és nehezebb feladat hárul. Sokkal több lehetősége van, hogy biztos és pontos nyelvtudását még inkább kiteljesítse azáltal, hogy az órán a nyelvet olyan magától értetődő természetességgel használja, amely a hallgatókban azt az érzést váltja ki, hogy vele és később egymással is - szívesen beszélnek idegen nyelven.

Olyan légkört kell teremtenie az órán, hogy a hallgatók örömmel beszéljenek. De mit tegyen a tanár a gátlásos diákkal, aki attól gátlásos, hogy képtelen a figyelmét egyszerre a mondanivalóra és a nyelvhelyességre koncentrálni.

Amikor - és ez főleg a nyelvtanulás kezdeti szakaszára vonatkozik - igen egyszerű mondanivaló esetén is sokféle nyelvi nehézséget kell leküzdenie, a tanuló inkább a nyelvhelyességi problémákra figyel; legyen a tanár rugalmas, ne javítson pillanatonként, ha a közlés még érthető. Ez ugyanis inkább újabb gátlásokhoz, a hibák elkövetésétől való félelemhez vezet. (Viszont nyelvhelyességi gyakorlatoknál igenis elsődlegesnek kell tekinteni a pontos nyelvi forma begyakorlását.)

És mit tegyen a tanár a félénk, szégyenlős, visszahúzódó diákkal, aki természeténél fogva ilyen, aki az anyanyelvén is nehezen nyilatkozik meg, és még zárkózottabb lesz a gyakori sikertelenségtől? Megváltoztatni őt nem lehet, de olyan feladatokkal meg lehet bízni, ami a személyiségének megfelelő. Pl. eleinte önálló szerepjátszás helyett írott

dialógus felolvasásával lehet szerepeltetni, olyan feladatot kell elmondatni vele, amire fel tudott előre készülni stb. Mindenesetre a sikerélménynek óriási jelentősége van a nyelvtanulás érdekében, a gátlások leküzdésében és a beszédkedv felkeltésében.

És amikor a beszédkedv felkeltéséről, a jó légkörről van szó, nemcsak a nyelvoktatási folyamatra kell gondolni. Régmult idők központi kérdése a tanár és tanuló viszonya, a tanár nevelői ráhatása és a hallgatói magatartás összefüggése. A mondanivaló-orientált gyakorlással sokkal több lehetőségünk van a véleménycserére, ezáltal a nevelői tevékenység érvényesítésére. Haladó csoportban pl.:

- A vonatkozó névmások gyakorlásának példája volt:
  Ön autót vezet, milyen gyalogost nem kedvel?
  Az, aki ...; azok, akik ...; azt, aki ... .
  És fordítva: Ön gyalogos ... -
- A "megengedni valamit" vonzatos ige gyakoroltatásánál a hallgatók elmondták, mit engedtek és engednek meg nekik a szüleik; illetve, hogy ők mit fognak megengedni a gyermekünknek.
- A feltételes mód gyakorlásánál igen értékes gondolatokat fejtegettek arról, hogy mi minden lenne az, amit megváltoztatnának munkában, tanulásban, családi életben, ifjúsági mozgalomban; amit meg kellene oldani a társadalomban.
  Arról is beszéltek, hol laknának szívesen (szintén feltételes mód), és senki nem arra gondolt, hogy nem ebben a hazában, csak arra, hogy szebb és kulturáltabb környezetben. A nevelői tevékenység közvetett formában is érvényesül. A nyelvelsajátítás folyamatában olyan extralingvális képességeket is fejlesztünk, mint a memória, fantázia, rugalmasság, alkalmazkodás, új ismeretek más környezetben való alkalmazása, kreatív gondolkodás.

Milyen feladatokat kell megvalósítani az új oktatási cél érdekében?
A mondanivaló-centrikus oktatás az eddigieknél is tudatosabb tervszerűséget kíván, éppen azért, mert egyrészt beszédet csak beszéddel lehet tanítani. Viszont az idő kevés ahhoz, hogy a feszített tempót (tanmenetet) meg lehessen tartani. Másrészt tantermi környezetben nehéz a beszédmotiváció elősegítése, ezt meg kell tervezni.
Mindehhez "pontosan meg kell határozni a beszéd képességét kialakító részfeladatokat, ezek tanítási módszereit és ellenőrzési formáit, ellenkező esetben éppen komplexitása miatt ellenőrizhetetlenné válik." (9)
Ilyen feladatok állnak előttünk, amelyek megoldásához kívánok valamennyiüknek sok sikert.

Szakirodalom, jegyzetek, utalások:

1) Az MSzMP KB 1981. februári határozata a felsőoktatás fejlesztési koncepciójáról

2) 104/1981. MM. sz. Utasítás

3) Sós Péterné dr.: Az egyetemi nyelvoktatás célkitűzésének alakulása a társadalmi igények függvényében. A módszerek tökéletesítésének szerepe a nyelvoktatás fejlődésében. In: Bicentenáriumi tudományos ülés 1985. (BME soksz. Bp. 1985. 46. p.)

4) Hell György: Nyelvoktatási módszerek mai szemmel. In: Modern nyelvoktatás XX. évf. 1. szám (TIT soksz. Bp. 1983. 30.p.)

5) Fazekas Pálné dr.: A hallás utáni értés tanításának néhány módszertani vonatkozása In: Folia Practico-Linguistica XIV. évf. 2. szám (BME soksz. 1984. 34.p.)

6) Le Français accéléré (Mauger-Bruéziére)
Éd. Hachette

7) Kaposi Tamásné-Laurence Leuilly: Francia nyelv alapfokon.
Előszó.
(Tankönyvkiadó 1984.)

8) In: u.o.

9) Ld. 3. 47.p.

COMPLEX MASTERY OF A LANGUAGE AND/OR SPEAKING SKILLS?

SÓS, Péterné dr.

In line with the requirement of our country's economy, the aim of language teaching is a dual one: both everyday and professional speaking skills are needed.

Developing speaking skills is an extremely complex task, and is dependent upon several elements, such as psychological, pedagogical factors, teaching conditions, etc.

From amidst the much-debated questions of methodology, we have to emphasize the principle of a "topic-centred" approach. This means that speaking skills should be practised from the very first stage of language learning in real conversational situations or at least in situations as close to real situations as possible.

However, this method does not exclude a systematic development of the oral and written forms of language communication, precisely the contrary. This, then, is the answer to the question posed in the title.

Комплексное усвоение и/или способность говорить?

Шош Петерне

Согласно требованиям, предъявляемым народным хозяйством нашей страны, целью обучения иностранным языкам в университетах является усвоение знаний, обеспечивающих коммуникацию на данном иностранном языке как на разговорные темы, так и на темы, связанные с разными специальностями.

Сформирование навыков говорения не только комплексная задача, но и зависит от некоторых психологических и педагогических возможностей и условий обучения.

В этом кругу спорных вопросов педагогики необходимо подчеркнуть важность принципа организации учебного материала на коммуникативной основе. Это значит, что навыки говорения с самого начала преподавания языка должны быть сформулированы в реальных речевых ситуациях, или - по крайней мере - в ситуациях, близких к реальным.

Вышесказанное, естественно, не исключает планомерное развитие основных /устных и письменных/ форм языковой коммуникации, а наоборот, обуславливает их.

На вопрос, поставленный в начале статьи, автором даётся такой ответ.

Lipka Gábor:

A LEXIKA TEMATIKUS ELRENDEZÉSE ÉS TÁRSALGÁS

Már a 60-as évek elején az általános és középiskolai nyelvoktatás hatékonyságával foglalkozó szakcikkek jelzik a problémát: orosz nyelvoktatásunk olvasó, fordító, grammatizáló módszere nem alkalmas arra, hogy a tanulóknak a gyakorlatban is használható, kommunikatív nyelvtudást biztosítson. A társadalomban végbement fejlődés, e fejlődés perspektívái olyan szakembereket igényelnek, akik nemcsak írni, olvasni, hanem tárgyalni, beszélni is tudnak idegen nyelven. A nyelvészek kitűzik a célt: "a tanítás középpontjában ne a nyelvismeret (язык, Sprache, langue=nyelvtani rendszer+szókincs) álljon, hanem a nyelvgyakorlat (речь , Rede, parole=a lexika és nyelvtan szintézise, együttes megvalósulása)". (INYT 1961/101.) E gondolat jegyében általános és középiskolai orosz nyelvoktatásunk, és természetesen a felsőoktatási intézményekben folyó orosz nyelvoktatás is az utóbbi 25 év alatt lényeges változásokon ment át. A tananyag témái közelebb kerültek az élethez, előtérbe került a beszédszándékok tanítása, és mind következetesebben érvényesült a nyelvtan eszközjellege.

Közismert, hogy egyetemünkön a 13/1985.sz. nyelvoktatási rendelet értelmében két féléven át általános társalgásoktatás folyik. A második félév végén alapvizsgát tesznek a hallgatók. A felkészítés során az egységesen alkalmazott Gergely-Halász-féle tankönyv mellett nyelvtanáraink keresik a lehetőséget a kommunikáció-központú nyelvórák színesítésére, a hatékonyság fokozására.

Mielőtt részletesebben szólnék hasonló próbálkozásaimról, szeretnék néhány gondolatot elmondani a kommunikáció-központú nyelvoktatásról. A kommunikáció-központúság a tanár és hallgató részéről egyfajta látásmód, szemlélet, amely hozzásegít a hatékonyság növeléséhez, a beszédkészség eredményesebb fejlesztéséhez. Azt a célt tűzi maga elé, hogy a kommunikáció két résztvevője, a közlő és a befogadó gondolatot cseréljen.

A két fél nem feltétlenül a tanár-hallgató. Lehet hallgatócsoport, hallgató-hallgató stb. felállás is.
Az eszmecsere során fontos szerepet játszik az információ. Hiszen a kommunikációban résztvevő felek tájékoztatják egymást valamiről. Közben igyekeznek befolyásolni egymást. Igy a párbeszéd szerves részévé válnak a beszédszándékot kifejező nyelvi klisék. (Pl. a meglepetést, csodálkozást kifejező Не может быть! Правда? , vagy a visszautasítás, tiltakozás formái: Ни в коем случае! ничего подобного! stb.)
Emellett egy sor ún. üres, egyéb információt nem hordozó nyelvi klisé is hozzájárul ahhoz, hogy a társalgás életszerű legyen. (Pl.: Кстати! По правде говоря.)
Természetesen a társalgásnak azt a gondolatcsere funkcióját, amelyből lényege ered, az egy-egy témában használatos komoly lexikai-grammatikai, nyelvi alapú klisék, kész kifejezések, szövegelemek töltik be.

A kommunikáció-központú óra nem képzelhető el oldott légkör, közvetlen hangvétel nélkül, ahol a társalgás alapja a valóság, az óravezetés nyelve pedig természetesen az orosz. Hiszen a végső cél, az orosz nyelvi társalgás elérése csak akkor lesz eredményes, ha a kommunikáció eszközét a tanár használja és használtatja hallgatóival, ha a hallgatók képesek saját gondolataik kifejezésére, ha közbekérdezhetnek, ha véleményt nyilváníthatnak. Ez akkor figyelhető meg leginkább, ha aktuális, valóságos eseményekről esik szó.

Összegezve az elmondottakat: az oroszóra akkor tölti be igazi funkcióját, ha teret ad a hallgatóknak orosz nyelven való megszólalásra, gondolataik kifejezésére.

Ahhoz, hogy a hallgatók eljussanak arra a szintre, hogy gondolataikat szabadon kifejthessék, aprólékos műhelymunkára, szövegfeldolgozásra (olvasmány vagy hallás utáni szöveg), dialógusfeldolgozásra, lexikai, lexikai-grammatikai gyakorlatokra, beszédgyakorlatokra van szükség.

Az egyetemünkön folyó orosz nyelvoktatás helyzetét ismerve megállapíthatjuk, hogy nyelvcsoportjaink többségénél a kívánt mértékben nem valósítható meg a kommunikáció-központúság.

Okai azonban nem oktatásunk esetleges hiányosságaira, oktatási feltételeink nehézségeire vezethetők vissza. Mélyebb okai vannak, amelyek nem képezik előadásom tárgyát.

Szerencsére vannak azonban hallgatói, ill. oktatói nyelvvizsga-előkészítő csoportjaink, ahol a nyelvtanári munka el sem képzelhető beszédközpontúság nélkül. Nos, az ilyen csoportokban a csoport terhelhetőségétől függően az alaptankönyveken kívül segédanyagokat is alkalmazunk. E segédanyagok célja, hogy segítségükkel a hallgatók aktív és passzív szókincsét bővítsük, hozzásegítsük őket gondolataik orosz nyelven történő szabadabb, árnyaltabb kifejezéséhez.

Az egyik ilyen kíváló segédanyag a BME NYI-nek 1983-as kiadványa (5.sz. Módszertani füzet), az 5 féléves orosz általános társalgási segédanyag, amely az általános társalgás témaköreihez készült.

A segédanyag tulajdonképpen kérdéssorokat tartalmaz. A bevezetőben a szerzők azt írják: arra törekedtünk, hogy "az egyes alpontokon belül úgy épüljenek fel a kérdések, hogy azok az első kérdésre történő részletesebb válaszadást segítsék elő; ahol csak lehetett a soron következő kérdést logikailag az előzőből vezettük le, ezzel szeretnénk elősegíteni, hogy a hallgatók összefüggően is tudjanak beszélni az adott témáról." (i.m. 4.o.)

A segédanyag több éves kipróbálása közben számomra szükségszerűvé vált a gondolat: a hallgatók munkáját megkönnyítendő, kellene írni egy olyan segédanyagot is, amely a kérdésekre adandó válaszadásban segíti a nyelvet tanulókat.

Így állítottam össze kísérletképpen az orvosi témára az Orosz nyelvi beszédfejlesztő szó- és kifejezésgyűjteményt. Szinte vele egy időben, 1986-ban került ki a nyomdából Dobosné Osztatni Klára és Biller Gyöngyi Orosz-magyar szószedet az általános társalgási témákhoz c. munkája, amely a hallgatók szótározási munkáját könnyíti meg. Úgy gondolom a két segédanyag nem átfedés. A tematikus szószedet - tapasztalatból állítom - időkímélő, hatékony eszköz a hallgatók kezében, a beszédfejlesztő szó- és kifejezésgyűjtemény pedig nyelvi

kliséivel, sztereotip kifejezéseivel a szószedet szavainak nyelvi alkalmazását segíti elő.

Az orvosi témára összegyűjtött segédanyagot kétféle csoportban is kipróbáltam. Erősebb, nem nyelvvizsga-előkészítő, hallgatói csoportokban, ahol a Gergely-Halász-féle nyelvkönyv használatos, valamint olyan oktatói nyelvvizsga-előkészítő csoportokban, ahol a Nádor-Orlay, ill. Gecső-Klima-féle nyelvkönyvet használtuk. A tankönyveknek a témához kapcsolódó olvasmányai, dialógusai, lexikai gyakorlatai megfelelő alapot és keretet adtak a bővítéshez.

A szövegfeldolgozások során mindig arra törekszem, hogy az olvasmány, ill. dialógusok új szavait, szókapcsolatait, lexikai kifejezéseit a hallgatók minél többször hallják, kiejtsék, olvassák és írják. Az újraolvasás során intonációs, fonetikai korrekciókat végzünk, szemantizálunk. Ebben a munkában nagyon hasznosnak bizonyulnak a tankönyvhöz készült hangszalagok és a tankönyv képei. A szövegfeldolgozás végén transzformációs gyakorlatokat csináltatunk, majd beszélgetést kezdeményezek a demonstrációs dialógusok, vagy olvasmány alapján. A hallgatók eközben szótárt, tankönyvet használhatnak.

Felmerül a kérdés, mindez mennyi idő alatt végezhető el? Ha az elmondottakhoz hozzászámítom a téma bővítésére, a segédanyagok alkalmazására szánt időt, sajnos, nagyon kevés. A villamos karon a Gergely-Halász-féle tankönyv 24. olvasmányára, tehát az egész orvosi témára két foglalkozás, négy tanóra jut. A Nádor-Orlay ill. Gecső-Klima tankönyvekre - ahol résztémákból áll össze négy félév alatt az egész témakör - több: három-három tanóra egy-egy résztémára. A négy félév alatt tehát egy-egy témára a tanmeneti beosztástól függően 15-20 óra jut.

Szeretném megjegyezni, hogy a szövegfeldolgozás folyamatában a demonstrációs párbeszédek eljátszását nem tartom lényegesnek. (Természetesen más a helyzet, ha a dialógusok környezetismeretet, országismeretet tartalmaznak.) A hallgatókat felelslegesen terhelné, ha szigorúan ragaszkodniuk kellene

a tankönyvben szereplő adatokhoz, szituációkhoz. Annál hasznosabb a megszerzett lexikai, lexikai-grammatikai ismeretek "életszagú" alkalmazása.

A tankönyvi szövegek feldolgozásánál nem jön létre az a feszültség, ami egy dialógusban a közlő és a befogadó között azért jön létre, mert a közlő tudja, mit akar közölni, a befogadó pedig nem. Ha ragaszkodnánk a tankönyv szövegének, párbeszédeinek reprodukálásához, sokkal érdektelenebb lenne a "párbeszéd", hiszen a kérdező mindig tudná, mit fog válaszolni a kérdezett.

Az elmondottak azonban nincsenek ellentmondásban azzal a gondolattal, hogy az olvasmányok, dialógusok szövegei nagyon hasznosak, azokat meg kell tanítani. E szövegek szó- és lexikai kifejezésanyaga adja az alapot a valóságon alapuló beszédközpontú társalgáshoz. A szövegek nyelvi keretet képeznek. Feldolgozásuk, szókincsük azonban nem elegendő ahhoz, hogy később, vagy még ugyanazon az órán a témára felépített társalgásban, monologikus szövegelmondásban a hallgatók gondolataikat árnyaltabban, bővebben ki tudják fejteni. Alkalmazásuk nélkül nem tudnánk elérni azt a kellemes feszültséget, amelyet a külső vagy belső valóság sugall a társalgásban résztvevőknek.

Mivel az olvasmányok és párbeszédek szókincse viszonylag szűkre szabott, indokolt, hogy kiegészítő anyagokkal bővítsük a hallgatók szókincsét, kifejezőkészségét. Segédanyagomban olyan kifejezéseket, szavakat gyűjtöttem össze, amelyek segítségével rövid párbeszédeket, ill. monologikus elbeszéléseket lehet összeállítani. A segédanyag végén lévő dialogikus és monologikus témák címei segítséget adnak a hallgatóknak a kreatív munkához.

Ilyen dialógustémák:

I./ В регистратуре /поликлиники/
2./ У врача-терапевта
3./ В больнице у товарища
4./ В аптеке
5./ Разговор по телефону с участковым врачом

A monologikus elbeszéléshez:

I./ Вызов врача на дом
2./ Наш ребёнок заболел ангиной
3./ Поликлиника, в которой я лечусь
4./ У зубного врача
5./ О венгерской системе здравоохранения
6./ Забота о будущих и молодых матерях в Венгрии

A címek alapján is látható, hogy a feladatok különböző nehézségűek, és alkalmasak az órai és az otthoni munka differenciálására is. A szó- és kifejezésanyag előkészítése, olvasása, szótározása történhet az órán is, otthon is. Az órai feldolgozásnál igyekszem az új szavakat, kifejezéseket a már tanultakhoz kapcsolni. (Szinonímák, antonímák, azonos tőből képzett szavak, kifejezések gyűjtése, a témához kapcsolódó egyéb szavak felidézése, kifejezésszerkesztés, mondatszerkesztés stb.) Utána szóban vagy írásban rövid magyar mondatokat, kifejezéseket fordítunk. Ha időnk is engedi egy-egy címet kiosztva - rövid felkészülés után - a nyelvvizsgaelőkészítő, ill. a haladó oktatói csoportokban számíthatunk jó megoldásokra, változatos párbeszédekre, egyéni elbeszélésekre. Élénkítőleg hat a társalgásra, ha mértékkel és irányító szándékkal a tanár is bekapcsolódik a beszélgetésbe. Otthoni felkészülésnél jól felhasználható a segédanyag írásbeli házi feladat, szóbeli feladat elkészítéséhez, támaszkodva az általános társalgás kérdéssoraira, ill. a tematikus szószedetre.

A szó- és kifejezésgyűjteményt igyekesztem úgy szerkeszteni, hogy megkönnyítsem a belőle való felkészülést azzal is, hogy az orvosi rendelőintézetben való eligazodáshoz szükséges szavak után az orvos és beteg párbeszédének várható kérdéseit, utasításait, ill. a beteg válaszait csoportosítottam. Az előbbi inkább a monoligikus témához alkalmas, az utóbbi pedig a dialogikushoz. A monologikus elbeszélésnél a kifejezések egymásutánisága segíti a hallgatót a témához kapcsolódó történet elmondásában. (Pl. Вызов врача на дом.)
Ha az orvos otthon nem tudja ellátni betegét, mentőt hív,

a beteg kórházba kerül. Majd következnek a kórházzal kapcsolatos kifejezések. Azután a fogorvosnál, a gyógyszertárban résztémák következnek. Végül pedig az egészségügy, egészségvédelem.

Ez az elrendezés az olyan tankönyvek alkalmazásánál lehet hasznos, mint az oktatói orosz nyelvvizsga-előkészítőn használatos Nádor-Orlay, ill. Gecső-Klima Orosz I-II. tankönyvek. Itt a négy félév során több, nem egymást követő olvasmányban fordul elő az egészség téma. Az egyes olvasmányok tárgyalásánál mindig kiegészítjük a tanultakat egy-egy résztémával. A félévek végén pedig a koncentrikusan egymásra épült részeket ismételjük. A negyedik félév során, ill. végén összeáll az egész téma. (Vö. 5.sz. Módszertani füzet 49.o.)
A segédanyag alkalmazása során szerzett tapasztalatom, hogy a monologikus témákat célszerűbb házi feladatként feldolgoztatni. Ezek alkalmasabbak egyéni írásbeli vagy szóbeli felkészülésre.
A szóbeli számonkérésnél, a meghallgatáskor hasznos lehet egy-egy közbeiktatott tanári kérdés. A kérdések bizonyos mértékig megakadályozzák, hogy a hallgató előre megtanult szöveget, leckét mondjon el. A kérdések gondolkodásra késztetnek.

Jól felhasználható és aktualizálható a monologikus leírás a tankönyv képeihez. (Pl.: Gergely-Halász tk. 353/7.gy.) Az ágyban fekvő beteg környezetének leírása, a betegség okainak, következményeinek elmondása szerencsés példa és lehetőség más társalgási téma (lakás, szobabelső leírása) és a betegség téma összekapcsolására.

A szakemberek, nyelvtanárok ismernek számos kiadványt, amelyek elősegítik a beszédfejlesztést. (Pl. Пособие по развитию навыков устной речи Москва, 1972.) Jók ezek a könyvek. Nagy hátrányuk azonban, hogy egynyelvűek, és kellő példányszámban nehezen hozzáférhetőek. Ha mégis lenne belőlük kellő példány, terjedelmüknél fogva alacsony óraszám mellett nem lennének számunkra alkalmasak.

Talán éppen ez tette számomra szükségessé az orosz nyelvi szó- és kifejezésgyűjtemény összeállítását, és teszi szükségessé a jövőben a további témák kidolgozását. Fő szempontom volt, hogy redukált, célirányos felépítésű, hozzáférhető segédanyagot adjak a hallgatók kezébe, amelyben a szókapcsolatok, kifejezések kérdés-felelet egységet alkotnak. Kiegészítik a hallgatók szókincsét, és lehetővé teszik új variációk létrehozását. A szókapcsolatok, lexikai kifejezések példaként szolgálnak újabb kifejezések létrehozásához, amelyek segítségével a hallgatók saját gondolataikat is kifejezhetik az adott témáról, vagyis képesek kommunikálni.

A SYSTEMATIC ARRENGEMENT OF LEXIS

LIPKA, Gábor

Our language teaching has changed considerably over the past decades. The grammar-translation method has given way to the communicative approach requiring a new approach both on the teacher's and learner's part. Successful language teaching can be helped by supplementary materials.

The author lists those supplementary materials which have been published in the recent years under the auspices of the Methodological Coordinating Committee of the Language Institute of the TUB. These are the following:

1. Supplementary material to the conversational topics (Methodological Booklet No.5.),
2. a Russian-Hungarian word-list for the conversational topics,
3. a collection of Russian words and expressions, compiled by the present author, to develop speaking skills.

The author goes on to give an account of the experiences gained in the process of experimenting with the last of the above mentioned materials in groups preparing for the state language examination. He find that these well-selected and well-structured supplementary materials effectively complement the students' existing vocabulary, helping them to express their ideas about the given topic more freely and easily.

Тематическая группировка лексики и коммуникации

Габор Липка

За последние десятилетия в обучении иностранным языкам у нас в Венгрии произошли значительные изменения. Методы обучения, основанные на чтении, переводе и грамматике иностранного языка, были заменены методами обучения на основе коммуникации. Это требует нового подхода к обучению не только от преподавателей, но и от студентов. Успешности данного метода способствуют новые дополнительные материалы.

В статье излагаются учебные материалы БПУ, подготовленные Координационной группой по методике Института иностранных языков: учебное пособие по разговорным темам /5-ое издание в серии Методических тетрадей/, русско-венгерский словарь по разговорным темам и сборник слов и выражений для развития навыков устной речи /последний материал составлен самым автором/.

В дальнейшем говорится об опыте, полученном в ходе использования "Сборника слов и выражений ... " в группах, готовящих студентов к государственному экзамену по русскому языку. На основании полученных результатов можно установить, что данное учебное пособие / написанное по принципам последовательности и минимизации /эффективно обогощает запас слов студентов и помогает им говорить на темы, разрабатываемые в "Сборнике слов и выражений ...".

Deák Ágnes:

EGY TÁRSALGÁSI SEGÉDANYAG SZERKESZTÉSI ÉS FELHASZNÁLÁSI ELVEI

Ezen német társalgási segédanyag megszületésének igen prózai oka van: a szükség.
A minisztériumi s egyetemi rendeletek alapján egy egyetemi hallgatónak a nyelvi képzés során általános társalgási készséget kell szereznie, majd erről a megszerzett készségről a vizsga során számot kell adnia.
Mindehhez azonban hiányoztak ill. részben hiányoznak a tárgyi feltételek. Néhány évvel ezelőtt, amikor ennek a segédanyagnak az ötlete megszületett, könyvesboltjainkban alig voltak kaphatók használható társalgási nyelvkönyvek, s ha igen, korlátozott példányszámban és meglehetősen borsos áron. Az árak sajnos mostanra sem csökkentek, a választék és a példányszám azonban jelentősen emelkedett. E két utóbbit mérlegelve kissé talán anakronisztikusnak tűnik a munka. Mentségére és így hasznosságára annyit hozhatok fel, hogy a műegyetemi követelményrendszerhez igyekezett igazodni, amennyiben a Módszertani füzetekben ismertetett társalgási témakörcímek szabták meg az anyagnak a csoportosítását, ill. összeállításánál lényeges szempont volt, hogy egyetemünkön különböző nyelvi szintű csoportokban folyik a nyelvoktatás. Így minden egyes témakörön belül az egyes résztémák különböző nehézségű szövegeket ill. feladatokat tartalmaznak - az egészen könnyen érthetőtől a komoly nyelvi felkészültséget igénylőig.

Azt a fáradságos, időtrabló és sokszor körülményes munkát akarta megkönnyíteni a segédanyag, amelyet azt hiszem, mindannyian jól ismerünk: Az egyes órákra való felkészülésnél a keresgélés, gépelés, sokszorosítás. A nyelvórára bevásárló szatyorral vagy bőrönddel érkező tanár, s bennük féltve őrzött kincsei: a méregdrága nyelvkönyv, ami neki megvan

egy példányban vagy a könyvtárból kivett könyvek, már több példányban, de még így sem jut mindenkinek egy-egy. Az otthonról becipelt regények, verseskötetek, újságok. Egyszerre több kazetta, hiszen nem egyen van rajta mindaz, amire szüksége van azon az órán. S éveken keresztül minden alkalommal újra ugyanazokat, ha ahhoz a témakörhöz jutott.

Ezt a munkát szerettem volna egy kicsit megkönnyíteni. Tehát én nem írtam, csak összeraktam egy-egy anyagot. Az általam ismert, jónak tartott s sok esetben a hazai forgalomban nem megkapható nyelvkönyvekből vettem ki részeket - szövegeket, sokszor a hozzájuk tartozó lexikai, esetenként nyelvtani gyakorlatokkal -, s egészítettem ki olyan anyagokkal, amelyek színesebbé, esetenként aktuálisabbá, teljesebbé tették-tehették az adott témakört. Így kerültek be a számos nyelvkönyvekből kivett leckék mellé rövidebb-hosszabb újságcikkek, prospektusok, reklámszövegek, programok, humoreszkek, viccek, regényrészletek, novellák, versek, különböző nyomtatványok, tehát olyanok, amelyekkel a hallgató utazása, tanulmányútja során érintkezésbe kerülhet.

Minden egyes téma egy bevezető-ráhangoló oldallal kezdődik, ami fontosabb szavakat, esetleg mondatokat vagy mondattöredékeket, rajzokat, képeket, esetenként rajzos vicceket stb. tartalmaz. Ezzel a témára lehet hangolni a hallgatókat, érdeklődésüket iránta felkelteni, véleményüket provokálni - sok esetben akár magyarul is. - Egy konkrét példát véve a Sport témakörnél, mivel a nyitó oldalon szerepel az a két szó "élsport-tömegsport", meg lehet vitatni a kettő magyarországi helyzetét, ha lehet, természetesen az adott idegen nyelven, de pedagógiai és motivációs szempontokból alacsonyabb tudásszintű csoportokban a magyar nyelven folytatott beszélgetések, viták is igen hasznosnak bizonyultak. Ezt a bevezető-ráhangoló oldalt másrészről azért tartom fontosnak, mert az adott témakörben a hallgatóknak a már meglevő nyelvi tudását aktivizálni lehet, legyenek ezek olykor csak önálló szavak, egyszerű mondatok vagy kérdések,

mert ezek még a kezdő csoportokban is nyelvi sikerélményt nyújtanak-nyújthatnak.

Ezek után a téma által diktált és általam logikusnak ítélt egymásutániságban láncszemenként következnek az egyes részek. Például az Utazás témánál: Miért, hova utazunk, előkészületek, utazási iroda, prospektusok, uti formaságok, közlekedési eszközök, autóút, repülőút, hajóút, szállásfoglalás, programok, élmények, kalandok stb.

Minden témán belüli részegységnél igyekeztem különböző nehézségű és hosszúságú szövegeket egymás mellé tenni, hogy mind kezdő, mind haladó csoportokban használható, ill. a rendelkezésre álló időhöz igazíthatók legyenek. Így részegységenként egyes szövegeket ki lehet, ill. ki kell hagyni, mindig az adott csoport tudásszintjének megfelelően. A kezdő és középhaladó csoportokban a vizsgafélévben való ismétlés során a kihagyott részek is átvehetők, ha nyelvtudásuk már arra a szintre emelkedett.

Témánként az egyes szövegek olyan szempontból is különbözőek, hogy velük többféle nyelvi készséget lehessen elsajátíttatni ill. gyakoroltatni - beszédkészséget (monológ, ill. dialóg formában), hallás, ill. olvasás utáni értést. Ezért szerepelnek a tankönyvek grammatikailag és lexikailag egyszerűsítettebb szövegei mellett autentikus szövegek, melyeknél egyfelől az olvasás utáni globális értés a cél, másfelől a hallgatók országismereti tudásának bővítése.

A különböző műfajú, nyelvi rétegű és terjedelmű irodalmi szemelvényekkel is e két előbb említett célom volt, azzal a rejtett szándékkal, hogy esetleg kedvet kapnak egy részlet alapján a teljes mű elolvasására ill. eloszthatóaz a félelem: "Hosszú s ráadásul irodalmi alkotás? Ez nem az én tudásomnak való!"

A hallás utáni értést témánként több magnószöveg segíti. Sokszor egy szövegnek két variációjával, ahol is az egyik részletesebb, míg a másik leegyszerűsített, s így könnyebben érthető változat. A magnószövegek összeállításánál arra

törekedtem, hogy a tiszta műtermi felvételeket a természetes háttérzajjal együtt felvett szövegekkel vegyítsem.

Színesebbé próbáltam tenni az anyagot szöveges és képes viccekkel, rajzokkal, melyek ismét bármely nyelvtudású hallgatót elszórakoztathatnak ill. könnyen szóra bírhatnak.

Minden témánál található egy-két kimondottan írásbeli fordításra alkalmas szöveg, amelyben elsősorban a nyelvi fordulatok és a nyelven kívüli sajátosságok anyanyelvi megfeleltetése a feladat.

THE PRINCIPLES OF COMPILING AND USING A CONVERSATIONAL SUPPLEMENTARY MATERIAL

DEÁK, Ágnes

This material is meant to contribute to teaching speaking skills in classes of the most different level of knowledge at our university. It attempts to facilitate the teacher's preparation for lessons, which is an energy and time consuming task recurring year after year.

However, this is not a newly written material but one that has been selected from text books, magazines, newspapers, brochures, literary extracts, jokes, audiovisual materials, etc. The viewpoint of selection was twofold: teaching and drilling various language skills - keeping in view the heterogeneous level of knowledge in the different groups - and enlarging the students' general cultural knowledge about the country through authentic texts.

Принципы составления и использования учебного пособия по разговорной речи

Деак Агнеш

Настоящее учебное пособие по разговорной речи ставит своей целью способствовать обучению немецкого языка в политехническом университете в разных группах и на разных этапах. Его материал автором не написан, а составлен из учебников, газет, проспектов, из фрагментов разных литературных произведений, анекдотов, звучащих материалов. Оно было составлено с тем, чтобы облегчить преподавателю подготовку к занятиям:помочь ему в периодически повторяющейся работе, которая

отнимает много времени и энергии. При работе материала автором были учтены в основном две точки зрения:

- во-первых, выработка нужных навыков и усвоение речевых форм;
- во-вторых, обогощение страноведческих знаний при помощи оригинальных текстов, изданных в странах немецкого языка.

dr. Bassola Péterné:

A REFERÁTUM SZEREPE A TÁRSALGÁSI KÉSZSÉG FEJLESZTÉSÉBEN

Bevezetés: A társalgási készség: vizsgakövetelmény

A beszédkészség szinte minden nyelvtanulási folyamat elsődleges célkitűzése, még akkor is, ha egy túlságosan vizsgaorientált, kötelezően tanult nyelvoktatás keretében ez esetleg átmenetileg háttérbe szorul. Örvendetes módon az utóbbi években a műegyetemi nyelvoktatásban is előtérbe került a társalgás, mind az általános, mind a szaknyelvi vizsgákon, kevéssé örvendetes azonban, hogy ehhez az eddiginél mindössze heti egyetlen tanórával áll több idő rendelkezésre.

A társalgás tanításának nehézségei

A társalgási készségek fejlesztése a legidőigényesebb valamennyi készségfejlesztés közül, és külön gondot jelent, hogy célnyelvi környezet és célnyelvi beszélgetőpartner hiányában eleve csak szimulált tásalgási szituációban - így tehát szinte kizárólag az órán - gyakoroltatható.

A tanórai társalogtatásban három fő gondot látok. Az első, és legfontosabb, hogy még a kisebb létszámú csoportokban is keveset jut szóhoz egy-egy hallgató. A másik gond, hogy a társalogtatás főleg kérdés-felelet formában zajlik, többnyire éppen azért, hogy mindenki minél többször szót kapjon, és az óravezetés is pergőbb, színesebb legyen, így azonban az egyes tanuló számára csak mondatszinten reked meg a társalgás. A tanuló nem jut el odáig, hogy gondolatait tartalmilag is logikusan felépített mondatokban fejthesse ki. A harmadik problémát abban látom, hogy a vizsgán megkövetelt társalgási témákra koncentrálva a társalgás érdektelen közhelyekbe fullad, sőt mi több, a tanuló azért nem tudja folytatni, mert a témáról nincs mondanivalója, gondolatainak kifejtésében nincs motiválva, vagy éppen további tárgyi ismeretekkel nem rendelkezik.

Az idővel folytatott versenyfutásban úgy szerezhetnénk mégis némi előnyt, ha módot adunk a társalgási készség önálló, tanórán kívüli fejlesztésére is, gyorsítva ezzel a tanórán produkált beszéd tempóját és így mennyiségét is. Ha pedig a tanuló érdeklődésének és nyelvi szintjének megfelelő önállóan feldolgozott szövegről beszél a csoport nyilvánossága előtt, akkor a másik két probléma megoldásában is előre léptünk. Ezek azok a tényezők, amelyek miatt igen nagy jelentőséget tulajdonítok a hallgatók által tartott referátumoknak.

A referátum fogalma

A referátum egy olyan 5-10-15 perces szabadon elmondott kiselőadás, amelyre a tanuló órán kívül, önállóan készült fel érdeklődésének megfelelő, önállóan választott cikk alapján, amely minden esetben autentikus szöveg, és ebből nyelvtudásától függően részletes vagy csak vázlatszerű jegyzeteket készített. A leglényegesebb követelmény, hogy a jegyzeteit nem olvashatja fel. (De természetesen használhatja.)

A referátummal fejleszthető készségek

A megfelelő cikk kikeresése során a hallgató viszonylag sok szöveget fut át felületesen, amivel némileg fejleszti globális olvasási készségét. A választott szöveget szinte mindenki gondosan kiszótárazza és lefordítja, amellyel fejleszti szótárazási rutinját. Gyenge nyelvtudású hallgatók nem tudnak elszakadni a szöveg mondataitól, abból egyszerűen húzással rövidítenek, a többit megpróbálják memorizálni. Középhaladó nyelvtudással azonban a hallgató már képes arra, hogy az írott nyelvi stílusban megfogalmazott mondatokat a beszélt nyelv stílusában reprodukálja. A szöveget általában tömörítenie kell, eközben fejlődik lényeglátása, logikus gondolkodása. Közben nyelvtani transzformációkat végez (pl. nominális szerkezetekből igei szerkezeteket, hátravetett jelzőkből mellékmondatokat), ezzel nyelvtani tudását csiszolja, tudatosodnak a nyelvtani szinonímák, és nem utolósorban

fejlődik a stílusérzéke. Szükségszerű, hogy a szöveget bizonyos szubjektív véleményt kifejező fordulatokkal fellazítsa, gördülékennyé tegye. Ezeknek az építőelemeknek az aktív, rutinos használata minden más társalgási szituációban is alkalmazható. A szereplés során a tanuló fejleszti előadói készségét, gyakorolja az érthető, tagolt beszédet, az optimális beszédtempót, a helyes szóhangsúlyt, mondatintonációt. Társa referátumát hallgatva fejlődik hallás utáni értése. Haladó csoportban már a kérdezés, vitatkozás gondolati és nyelvi elemeit is gyakorolhatja. Megismeri a négy német nyelvű ország sajtótermékeit, igen sok országismereti információhoz jut, amit semmilyen más forrásból nem lehet megszerezni. Képaláírások, érdekes rövid cikkek olvasásával szinte külön erőfeszítés nélkül gyakorolja az olvasást, ennek is van motiváló ereje.

A továbbiakban azt szeretném kiemelni, hogy a referátum mennyiben segíti elő a társalgási készségek fejlesztését.

A referátum mint módszer előnyei a mi nyelvoktatásunkban

A referátum módot nyújt arra, hogy a hallgatók tudásszintjüknek megfelelően differenciált feladatokat végezzenek. A nem-kezdő német csoportok szükségszerűen igen heterogének, és ilyenkor fennáll annak a veszélye, hogy a kényelmesebb tanulók a már korábban megszerzett tudásukból szeretnének hosszabb távon is megélni. A legelső félév szintrehozó szakaszában, és a további félévek első ismétlő óráin a referátumokkal lehet a legjobb tudású hallgatókat külön erőfeszítésre bírni. A nyelvtanulási rutinnal nem rendelkező, vagy igen gyenge előképzettségű hallgató számára óriási sikerélmény, ha egy ilyen feladattal meg tud birkózni, különösen akkor, ha az órai spontán megnyilatkozásaiban hibát hibára halmoz, és szinte semmi esélyt nem lát arra, hogy egyszer majd folyamatosan is ki tudja magát fejezni. Ösztönzőleg hat az is, hogy - bár mindenkinek kötelező a félév folyamán referátumokat tartani- ez mégis egyéni, személyre szabott feladat, időpontja megállapodás tárgyát képezi, így bizonyos

önkéntesség illúzióját kelti.

A hallgatók saját bevallásuk szerint két-három órát készülnek egy referátumra, ami messze meghaladja azt az időt, amit egy átlagos házi feladatra fordítanak.

A referátum alapját képező szövegek

A hallgatók többnyire önállóan választott szövegből készítenek referátumot, hiszen német nyelvű sajtótermék könnyen és nagy mennyiségben hozzáférhető. Természetesen én is tartok készenlétben újságokat, cikkeket. A gyengébb hallgatóknak pedig azt ajánlom, hogy a tankönyv olvasásra szánt cikkeit dolgozzák fel, pl. a Themen bőven tartalmaz ilyet.

Az a legfontosabb, hogy a cikk érdekes legyen: elsősorban a referátumot készítő számára, de a hallgatóságot is megragadja. Igen érdekes referátumokat hallottam már expedíciókról, közlekedési balesetekről, egészségügyi témákról, katasztrófákról, környezetvédelemről, de még tudományos, sőt műszaki ujdonságokról is. A cikkek hosszúsága változó, de 60 leütéssel számolt kb. 40-50 sornyi szöveg optimálisnak mondható, mind a felkészülésre szánt időt, mind az előadást tekintve.

Egy kisebb létszámú, lelkes csoporttal sikerült megvalósítanom azt, hogy egy adott társalgási témakörből mindenki szerepelt az órán egy-egy rövid referátummal. Erre nagyon alkalmasak a közlekedési, időjárás- és katasztrófahírek, amelyek szinte kivétel nélkül minden egyes napilapban megtalálhatók, továbbá az utazással, nyaralással, valamint az országismerettel foglalkozó cikkek. Ezzel egyúttal azt is elértem, hogy könnyebb volt a hallgatóság számára a referátum hallás utáni megértése, így mindenkinek a figyelmét sikerült lekötni.

A referátum helye az órán

A félév elején általában 2-3-4 referátum is jut egy órára, a későbbiekben ez a szám csökken. A félév végén már csak egy-egy referátum készül óránként, és azzal is számolnunk kell, hogy zárthelyik, részvizsgák, rajzbeadások előtt nem

tudnak 2-3 órát szakítani a felkészülésre. Az órák tervezésénél tehát ezt is figyelembe kell venni, és arra ösztönözni őket, hogy már a félév elején készítsék el a referátumot. Azt igyekszem elérni, hogy mindenki két referátumot tartson a félév során, a csoport legjobbjai még többet.

Önálló felkészülés a referátumra

A hallgatók általában úgy készülnek fel, hogy - mint már említettem - gondosan lefordítják a szöveget, a kikeresett szavakat általában beleírják a szövegbe. Majd részben húzással rövidítenek, vagy pedig a nyelvtanilag nehezebb mondatokat könnyebben megjegyezhető, áttekinthetőbb szerkezetekké alakítják. A gyengébbek eleinte beleesnek abba a hibába, hogy a tudásszintjüket jóval meghaladó nehéz nyelvtani szerkezetekbe bonyolódnak, az ilyen elakadáson a tanárnak kell átsegítenie a hallgatót egy egyszerűbb nyelvtani szinonímával. A hallgatók az előadandó szöveget többnyire leírják teljes terjedelmében, így tehát arra is ügyelniük kell, hogy tartalmilag lényeges információ nem maradhat el, vagy ha a történet akár egyetlen láncszemét is kihagyják, akkor jelezni kell, hogy mi maradt ki, mit nem részleteznek. Ezzel is általánosan használt nyelvi fordulatokat gyakorolnak be. A leírt szöveget mindenképpen memorizálják, mert tudják, hogy ha nem sikerül szabadon előadniuk, akkor a referátumot elnapoljuk. Felkészülés közben nemcsak szókincsük bővül, hanem mondatszerkesztési készségük is. Hiszen itt éppen ezzel nyerünk időt, hogy nem szavanként tákolnak össze tanmondatokat, hanem mindig az egész szövegre koncentrálva építik fel a mondatokat, ami a felkészülés után eleve gyorsabban megy.

Hibák és a hibák javítása

Az ilyen referátumokban nincsen sok lexikai hiba, nyelvtani hibák zöme névelő- és melléknévragozási hiba, ami a kommunikációt nemigen zavarja. Többnyire szórendi hibát vétenek, mert még nem igazán automatizálódott, hogy csak egy mondatrészt emelhetünk ki, és hogy melyik kötőszó, milyen

szórenddel használatos. Az egyébként pergő és informatív mondatokat ilyen hibák miatt nem lenne érdemes félbeszakítani, ha azonban a hallgató érzi, hogy hibázott és elbizonytalanodik, akkor a fordított ill. mellékmondati szórendre utaló gesztussal tovább lehet segíteni. Ha kisegítjük egy-egy szóval, akkor ezzel csökkenthető a jegyzeteinek a használata, és még élőbb és gördülékenyebb a referátum. Fontos, hogy ne törjük meg az előadás lendületét, a közös megbeszélésre érdemes hibákat azonban jegyezzük fel, a nem eléggé érthetően kifejtett részekre utólag rákérdezhetünk, természetesen ragaszkodni kell ahhoz, hogy ez is németül történjen. Úgy gondolom, hogy ezzel a kompromisszummal oldható fel az a mindig újra felmerülő kérdés, hogy kell-e javítani vagy nem a nyelvtani ill. nyelvhelyességi hibákat.

A csoport bevonása

Egyetlen referátummal is eltelik - az értékeléssel együtt - 10-15 perc, két-három referátum kitesz akár félórát is. Hogyan tudjuk úgy irányítani, hogy a csoport többi tagja számára ez ne legyen üresjárat? Adhatunk feladatokat: pl. figyelje és jegyezze a hibákat, vagy valakinek fel kell tennie egy-két kérdést a hallottakhoz, vagy a végén két-három mondatban össze kell foglalnia a hallottakat németül vagy magyarul. A társalgási készség mellett igen időigényes készségfejlesztés még a hallás utáni értés. Egyetemünkön nem vizsgakövetelmény, de az állami nyelvvizsgán igen, és természetesen a gyakorlati nyelvhasználatban nem nélkülözhető. Mindent el kell követni, hogy a referátum a hallgatóság számára egyúttal a hallás utáni értés gyakorlása is legyen. Ha az előadó suttog, motyog, olyan erős akcentussal beszél, ami már szinte lehetetlenné teszi a megértést, akkor a tanárnak be kell avatkoznia. Gyakran éppen a referátum kapcsán derülnek ki súlyos kiejtési, hangsúlyozási és mondatintonációs hibák. Ilyenkor az érthetetlen mondatokat megismétlem, különben az egész referátum értelmét veszti. Egy referátumban rengeteg olyan szó merülhet fel, amit a

többség nem ismer. Ilyenkor az előfordulás sorrendjében a kulcsszavakat a jelentésükkel együtt a táblára írom. Az előadás végeztével ezeket a szavakat röviden megbeszéljük (a többség menetközben fel is írja magának), majd valaki azt a feladatot kapja, hogy ennek segítségével röviden mesélje el újból, amit hallottunk. Ebbe aztán egymás után többen is bekapcsolódnak. Az erre fordított idő az adott szókincs fontosságától függ. Házi feladatot ennek kapcsán nem szoktam adni. Számítok azonban arra, hogy a passzív szókincsük ezzel fejlődik.

Értékelés

Hogyan lehet a referátumokat értékelni? Egyest nem adok, mert amit nem lehet elfogadni, azt egyszerűen elnapoljuk. Az egészen kiváló referátumra beírom az ötöst, a piros pontot, az átlagosról csak azt jegyzem fel, hogy a hallgató megtartotta. Nem szívesen osztályoznám a referátumot, mert a feldolgozott szövegek terjedelme és nehézségi foka rendkívül eltérő. Mindig részletes szóbeli értékelést adok (németül), mindig azt hangsúlyozva, ami jó volt. (Érdekes szöveg, "közhasznú" szókincs, jó kiejtés, logikus felépítés, saját nyelvtudásához képest óriási teljesítmény, nyelvileg színvonalas stb.) Minden referálót meg lehet valamiért dicsérni. Ez azért lényeges, mert, mint említettem, mindig több órai munka van mögötte.

Nehézségek

Gondot okoz, hogy nagy létszámú csoportokban nehéz mindenkire sort keríteni, túlságosan heterogén csoportokban óhatatlanul sok az üresjárat, nem mindenki tud kellőképpen bekapcsolódni. Ha harminc percet igénybe veszek az órából, nehéz a közös nyelvtani és lexikai anyagot elvégezni.

Nem könnyű feladat a tanár számára sem. A legváratlanabb témakörök, a lehető legkülönlegesebb szavak fordulhatnak elő. A referátum meghallgatása óriási koncentrációt igényel, a referátumnak az egész csoport számára történő

valamilyen hasznosítása pedig jelentős improvizációs készséget feltételez. Újságszövegeknél különösen gyakori, hogy az újabb szavak nem szerepelnek a szótárban, mégis meg kell tudni fejteni a jelentésüket.

Összefoglalás

A nehézségek ellenére úgy látom, hogy érdemes ezzel a módszerrel dolgozni. Nemcsak azért, mert ilyen alacsony heti óraszám mellett minden lehetőséget meg kell ragadni, amivel az önállóan végzett tanulás növelhető, hanem azért is, mert a nyelvtanulás előrehaladtával szükségszerű is, hogy az önálló tanulás aránya növekedjen. A referátum előadása közben a hallgatók a vizsgaszituációhoz hasonló, de izgalommentes szereplési lehetőséghez jutnak.

Az utóbbi évek nyelvoktatási gyakorlatában három tényező jut egyre nagyobb szerephez. A tanszövegek helyett autentikus szövegek beépítése már kezdő foktól, a hallás utáni értés fejlesztése, és természetesen a társalgás, ill. beszédkészség előtérbe kerülése. A referátumokkal mindhárom követelménynek eleget tehetünk.

THE ROLE OF REPORT IN DEVELOPING CONVERSATIONAL SKILLS

Dr. BASSOLA, Péterné

Speaking is the primary target of almost all processes of language learning. It requires time and practice. The traditional question and answer type of "conversation" permits the students to speak at sentence level only, but does not provide them with the opportunity to explain their ideas about the given topic in logically-structured, coherent sentences.

The student prepares to report on an authentic foreign text chosen according to his or her taste, by making notes outside lesson time and then delivering the report to the group formally.

The student is much more motivated and puts more energy into this type of homework: the task develops several skills, the most important being the memorization of a condensed text. By working with texts of different length and grade of difficulty, the student can fulfil differentiated tasks in heterogeneous groups.

This method increases the rate of individual work outside the classroom training students how to work on their own, provides opportunity to speak in public, creating an exam-like situation, has a motivating effect through the sense of achievement and the memorized texts become imprinted on the mind and can additionally be applied in other contexts. Last but not least, the method contributes considerably to the development of conversational skills.

Роль краткого реферата в развитии разговорных навыков

др. Башола Петерне

Разговорные навыки - способность разговаривать на иностранном языке - является почти во всех случаях - главной целью преподавания иностранного языка. Но это требует много упражнений, практики и затраты времени. На уроках разговорная речь преподаётся обычно при помощи вопросов и ответов, но этот"разговор" происходит только на уровне предложений, а не на уровне беседы. Этот способ не позволяет учащимся выражать свои мысли по какой-либо теме в логично построенных и по своему содержанию предложениях. Учащийся готовится к реферату дома по любому оригинальному тексту, он делает конспекты, а потом он рассказывает своим товарищам по группе, что он читал. Сравнивая эту работу с "нормальным" домашним заданием, очевидно, что реферат требует большей подготовки, и у учащегося гораздо больше мотивации в выполнении задания. При этом развиваются и другие способности но самое важное то, что он должен выучить свой подготовленный текст наизусть. Применяя разные по объёму и трудности тексты, можно дать дифференцированные задания и в гетерогенных группах. Этим способом можно повысить количество занятий вне урока, можно приучить учащихся самостоятельно заниматься, этот способ даёт возможность "выступать" перед публикой в ситуации, похожей на экзамен. Успешный реферат имеет большое значение с точки зрения мотивации. Выученные наизусть тексты хорошо запоминаются и могут быть адаптированы в других контекстах.

Кроме других преимуществ работа с рефератами значительным образом развивает разговорные навыки студентов.

A TÁRSALGÁS TANITÁSÁNAK KISEGITŐ ESZKÖZEI

dr. Jakabfi Anna:

A TÁRSALGÁS SZEREPE AZ ANGOL KULTURA SPECIÁLIS SZEMINÁRIUM KERETÉBEN

Az Angol kultúra speciális szeminárium az 1987-88-as tanévben két féléves tantárgyként indult be kettős céllal:

1) magas szintű társalgási órát akartam biztosítani az állami közép- ill. felsőfokú nyelvvizsgával rendelkező hallgatóknak és a külföldön angol nyelvű iskolába járt hallgatóknak,

2) az angol anyanyelvű országok kultúrájával, mindennapi életével akartam némileg megismertetni a hallgatókat.

A speciális szeminárium-jelleg biztosította a lehetőséget mindkét cél elérésére.

Voltaképpen a két félévre tervezett angol országismereti szeminárium keretében megismerkedtek a hallgatók a második világháború óta eltelt időszak főbb történelmi eseményeivel, irányzataival, kultúrális életének néhány jellegzetes momentumával. Az 1. félévben az északamerikai kontinens két hatalmas területű országát az Amerikai Egyesült Államokat és Kanadát vettük szemügyre, a 2. félévben Nagy-Britannia, Ireország, Ausztrália és Uj-Zéland szerepelt a programban.

A megtárgyalandó témákat öt terület köré csoportosítottuk:

1) Művészetek - képző-, színház-, film-, zene-, múzeumok;
2) Tömegkommunikációs eszközök - sajtó, rádió, televízió;
3) Államforma - kormány, politikai pártok, jogrendszer, bevándorlás, etnikumok;
4) Nevelés - oktatási rendszer, egészségügy, könyvtárak, a brit és amerikai nyelv közötti hasonlóságok és különbségek;
5) A környezet - földrajz, ipar, mezőgazdaság, a család, életforma, életstílus.

Szükségtelen megemlíteni, hogy a témakörök óriásiak, átfoghatatlanok. Ezért a témákat a hallgatók érdeklődése

döntötte el. Az órák zömét ugyanis hallgatói referátumok alkották. 20-60 percig önállóan, folyamatosan beszélt egy-egy hallgató. A folyamatosságot úgy kell érteni, hogy bármely pillanatban bárki - hallgató vagy oktató - félbeszakíthatta és félbe is szakította az előadót, akinek reagálnia kellett a közbeszóló megjegyzésére. Ez eleinte meglepte a hallgatók egy részét, de viszonylag hamar megszokták. Ennek hátterére még visszatérek.

Előbb azonban a tárgyalt témákról szeretnék szót ejteni. A képzőművészetek közül a festészet nem képezte tárgyát a hallgatók érdeklődésének, sem Észak-Amerika, sem Anglia vonatkozásában. Ugyszintén senki sem vállalkozott angol nyelvterületeken oly népszerű sportágak ismertetése, mint a rugby vagy a crickett. Igy ezekről - bármennyire is szerettem volna - több más témával együtt nem ejtettünk szót. A hallgatók aktivitását megtartandó, ezt tartottam helyesnek.

Meghívott előadóink, ill. vendégeink is voltak: Sziklainé dr. Gombos Zsuzsa villamoskari vezető nyelvtanár kolleganőm, aki a brit és az amerikai nyelvről tartott előadást; Leslie Barratt, a BME amerikai lektora volt vendégünk az amerikai tévéről szóló referátum alkalmával az 1. félévben, és igen érdekes előadást tartott a 2. félévben Welsz jelenéről; a British Council képviselője váratlanul toppant be az amerikai bevándorlási politikáról szóló referátum alkalmával az 1. félévben; majd a 2. félévben Peter Hare, az ELTE Angol Tanszékének lektora kiegészítő ismertetőt tartott Irországról.

Több hallgató adott be előzetes jelentkezést a jövő tanévi TDK-ra, igéretes témákkal.

Most térnék vissza a lehetséges félbeszakításra, a közbeszólásokra, ami jellemezte az órákat. Ez történik Észak-Amerika egyetemeinek szemináriumi foglalkozásain minden esetben, előadásokon ritkábban. Ez is hozzátartozik, ha nem is a nyelvtudáshoz, de egy adott nyelvterület kultúrális vagy legalábbis kognitív háttérismeretéhez. És itt kanyarodnék vissza a speciális szeminárium kettős célkitű-

zéséhez: a társalgás gyakorlásához ill. a kultúrális élet megismeréséhez.

A társalgás-tanítás segédterületéről van szó, méghozzá magas színvonalú segédterületéről e speciális szeminárium kapcsán. Jól tudjuk, egy nyelv elsajátítása - bármilyen szintig - nemcsak szókincs, ill. kifejezéskincs készségszintre emelése. Az, ami szintén lényeges, mit hogyan és mikor kell, lehet, tanácsos mondani.

Szinte már anekdótaként hallom angol anyanyelvűektől, ahogy magyarok visszautasítják a kávét: 'I can't stand English coffee!' - igen durva megfogalmazásnak minősül, ha pl. valaki egy házi összejövetelen mondja ezt a háziasszonynak, aki ezt úgy értelmezi, hogy ő oly rossz szakács, hogy még kávét sem tud főzni. Volt olyan bevándorolt Kanadába, aki ezért a mondatért lett kegyvesztett angol anyanyelvűek társaságában. Bölcsebb dolog diplomatikusabban egyszerűen azt mondani: 'No, thanks just now. Maybe later.' Egy másik példa: A 'How are you?', 'How are you today?' magyar fordításban azt jelenti; Hogy vagy?. Erre Magyarországon általában részletes választ vár a kérdező, hiszen csak akkor és attól kérdezi, akinek az egészségi állapotára, hangulatára kíváncsi. Nem így Észak-Amerikában. Ott inkább a köszönés része, amire olyasmit illik mondani, hogy: 'Fine, thanks.', rossz esetben: 'Not bad.' Semmiképp sem várják el a részletes választ.

A társalgás több formában valósult meg az Angol Kultúra órákon: monológ formájában referátum esetén, amely párbeszéddé alakult a hozzászólás pillanatában, és akkor, vagy a referátum befejezése után vitává alakult. Monológ, párbeszéd, vita - tehát magas szintű készségeket mozgósított egy időben.

Több irányú figyelést, koncentrálást, történelmi, politikai, kultúrális ismeretek felelevenítését követelte meg. Gyakran még fordítási készségre is támaszkodniuk kellett, hiszen Angliáról pl. számos magyar könyv jelent meg az elmúlt években.

Összefoglalva igen hasznos, élvezetes órák voltak az Angol kultúra speciális szeminárium órái, amiből hallgató, oktató egyaránt sokat tanult.

THE ROLE OF CONVERSATION IN CLASSES OF CULTURAL LIFE IN THE ENGLISH SPEAKING COUNTRIES

Dr. JAKABFI, Anna

The special seminary class of two terms of Cultural Life in the English Speaking Countries was introduced in the academic year of 1987-88 at the Department for Modern Languages of the Technical University of Budapest with the aim of providing a refresher course for students with a good command of English on the one hand and on the other, to make the same students learn about the cultural life of the English speaking countries. Classes were devoted mostly to papers written by students on an aspect of the following topics: 1) Arts, 2) Mass media, 3) Form of government - political life, 4) Education-school-system, 5) Environment-life-style.

Роль разговорной практики в работе спецсеминара "Английская культура"

др. Якабфи Анна

В Институте иностранных языков БТУ спецсеминар "Английская культура" был введён в 1987/88 учебном году, сроком обучения в два семестра. Своей целью курс ставил повышение уровня языковых знаний студентов, уже владеющих английским языком, их знакомство с жизнью стран английского языка. Темами занятий служили отчёты студентов по разным вопросам вышеупомянутой области; так например: I/ искусство,2/ средства массовой коммуникации, 3/ государственный строй, 4/ учебно-воспитательная система, 5/ окружающая среда - образ жизни.

Gyömörey Erzsébet:

KOMMUNIKÁCIÓS JÁTÉKOK A TÁRSALGÁSI ÓRÁKON

A tanítás egyik legnagyobb élménye, hogy az egyetemre bejutott fiatalok újabb és újabb csoportjaival ismerkedhet meg az ember. Ennek a megismerési folyamatnak számos összetevője van, de most csak arról szeretnék beszélni, hogy a nyelvi órákon a társalgási anyag megtanítása során milyen eszközöket szoktam felhasználni diákjaim személyiségének, gondolkodásmódjának, szokásainak, érdeklődési körének megismerése érdekében.

A társalgási nyelv megtanításának természetesen más, fontos célja is lehet, mint az, hogy a tanár általa megismerje tanítványait és tanítványai egymást, ám én az egyéb lehetséges célok közül ezt emelem ki, mert olyan mozgósító, aktivizáló erőt látok benne, amely a nyelvelsajátítás folyamatát megkönnyíti és eredményesebbé teszi. Ez az aktivizáló, motivációs erő abból fakad, hogy kiváncsiak vagyunk, és igényeljük azt, hogy tartalmasan beszéljünk, információkat közöljünk magunkról és kérjünk másoktól.

Mielőtt rátérnék azoknak a játékoknak az ismertetésére, amelyeket hallgatóimmal játszani szoktunk, szeretnék egy kis kitérőt tenni. Sokat panaszkodunk hallgatóinkra, s nem is alaptalanul, hogy rendszertelenül tanulnak, nem elég szorgalmasak, nyelvi előképzettségük gyenge, kevesen készülnek állami nyelvvizsgát tenni. Ám ha kitekintünk falainkon túlra, akkor be kell látnunk, hogy igazságtalanok vagyunk, ha mindezért az egyént hibáztatjuk.

Ebben az évben jelent meg Bárdos Jenő: Nyelvtanítás: múlt jelen című könyve a Gyorsuló idő sorozatban. Megtudhatjuk belőle, hogy a mostanában általános iskolát végzetteknek mintegy 20%-a nem tanul tovább középiskolában, 40%-a pedig szakmunkásképzőben folytatja tanulmányait, ahol nincs nyelvtanítás. Tehát az adott korcsoport 60%-a

csak az általános iskolában és csak orosz nyelvet tanult alacsony óraszámban. Szakközépiskolába a korosztály 25%-a megy, ahol marad az orosz nyelv heti két órában, kivéve a nyelvigényes iskolákat. Csak a korosztály 15%-ának van arra lehetősége, vagyis minden 6., 7. diáknak, hogy iskolai keretek között második idegen nyelvet tanuljon.

Az általános - és középiskolai helyzet ismeretében nem meglepő, hogy a felsőfokú oktatási intézmények diákjai között (a 18-22 éves generáció 1/10-e) miért van olyan sok kezdő nyelvtanuló. Különösen a műszaki jellegű főiskolákon és egyetemeken jelent komoly nehézséget magasabb szintek elérése.

Erre a kitérőre azért volt szükség, hogy lássuk, honnan indulhatunk, ha történetesen orosz nyelvet, vagy ha második idegen nyelvet, angolt, németet vagy franciát tanítunk.

A nyelvi játékokat minden esetben az adott diákcsoport tudásszintjének és kommunikációs hajlandóságának megfelelően kell megválasztani. Az említett két szempont közül az utóbbi némi magyarázatra szorul. Tudjuk, hogy itt, a mi egyetemünkön a hallgatók társalgási kedvét több karon is befolyásolja az a tény, hogy van-e lány a tankörben. Ha van, könnyebb a dolgunk. A koedukáltság megléte önmagában oldottá teszi a hangulatot, másrészt természetesebb olyan szituációkban részt venni, amelyben női szereplő is van. Van azonban a kommunikációs hajlandóságnak egy ennél is fontosabb ösztönző ereje, az, hogy a nyelvtanuló akarjon valamit mondani. A társalgási gyakorlatok - az ún. irányított társalgás - során többnyire csak olyan közléseket hallunk, amelyeket kvázi elvárunk tőle, mert szeretnénk visszahallani a neki megtanított nyelvi kifejezési eszközöket. Az már tapasztalataim szerint ritkábban fordul elő, hogy önmagáról akarjon valamit közölni, ami informatív, ami nekem valami újat jelent, tehát kíváncsivá tesz engem a beszélő mondanivalója iránt is, és nemcsak az iránt, hogy számomra érthetően közli-e idegen nyelven azt, amit az adott

témáról szoktak az ő tudásszintjén mondani. A társalgástanításnak akkor van eredménye, ha tartalma van, ha nem közlési sémákat gyakoroltatunk önmagukban, a beszélőktől mintegy elvonatkoztatva, s vannak tankönyveink, amelyek nem inspirálnak másra, mint ilyen beszédre. Akkor leszünk tehát eredményesek, ha a témával kapcsolatban mindenki elmondhatja azt, vagy legalábbis megközelítően azt, amit az anyanyelvén elgondol.

Játékaink fő hajtóereje tehát a személyes mondanivaló. Ha a csoport tagjai között jó a kapcsolat, akkor ki-ki hajlandó is elmondani azt, amit gondol. Igen ám, csak eszébe jut, hogy idegen nyelven nem képes erre. Ezen az akadályon kell átsegíteni.

A szituációteremtésnek sok módszere van, itt most arról szeretnék beszélni, amit drámajátékoknak nevezünk. Nem hagyomány nélküli ennek a módszernek az alkalmazása nálunk, hiszen már évekkel ezelőtt egy hasonló intézeti konferencián Takácsy Gizella kolléganőnk ismertetett a drámajátékokon alapuló nyelvi játékokat. A mindennapi nyelvtanítási gyakorlatban azonban - úgy tapasztalom - kisebb a szerepük az indokoltnál.

Óráimon nagy segítséget jelent nekem egy könyv, Gabnai Katalin: Drámajátékok gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek című könyve, amely 1987-ben jelent meg a Tankönyvkiadó gondozásában. Aki figyelmesen áttanulmányozza ezt a vaskos gyűjteményt, sok olyan játékot ismerhet meg belőle, amelyeket - természetesen módszertani szempontból megtervezve - hatékonyan lehet alkalmazni az idegen nyelvi társalgási órákon.

Ezekből szeretnék néhányat bemutatni, pontosabban, lesznek olyan játékok is a bemutatottak között, amelyeket az idézett könyv nem tartalmaz, de az ihlette őket.

A játékok tematikailag az alapfokú nyelvvizsga témaköreihez kapcsolódnak, amelyek azonosak az egyetemi alapvizsga témaköreivel, felhasználhatók a középfokú nyelvvizsgára előkészítő csoportokban is igényesebb fokon, valamint

nehézségüktől függően különböző szintű csoportokban különböző nyelvtani és lexikai anyag elsajátíttatásához.

A Bemutatkozás és a Család témakör lexikáját segíti kialakítani egy képsorozat. Eredetileg egy pszichológiai teszthez készült, de megfelelő csoportosítással jól használhatók nyelvórán is. Több lehetőségünk is van.

1. A csoport minden tagja kiválaszt egy képet. A következő 1-2 percben alaposan szemügyre veszi mindenki az általa kiválasztott képet. Meg kell állapítaniuk a képen látható személy korát, társadalmi helyzetét, foglalkozását, szociális körülményeit, családi állapotát és három alapvető jellemvonását. Két perc múlva mindenki elmondja a képről gondolatait, miközben a többiek is a tárgyalt képet nézik, de úgy, hogy az első beszélő mondanivalójához kapcsolódik a második beszélőé, tehát nem paralell monológokat mondanak, hanem reagálnak egymás megállapításaira. Közben kiváló alkalom nyílik arra, hogy csodálkozzanak azon, amit a társuk mond stb.

2. A csoportot két részre osztjuk. Mindkét csoport kiválaszt a képek közül annyit, amennyiből összeállítható egy család. Most a családot jellemzik úgy, hogy a csoport egyik tagja elmondja, ki hány éves az általuk összerakott családban, a másik társadalmi helyzetükről beszél, a harmadik jellemzi őket, vagy egyvalaki jellemzi a családot, a többi csoporttag észrevételeivel egészíti ki a hallottakat.

Mindkét esetben megtehetjük, hogy ami elhangzik, jegyzeteltetjük a többiekkel, a felmerült ismeretlen szavakat a táblára írom, ezeket mindenki leírja a szótárába. Ez a szituáció a következő előszobája, még nem igazi társalgás, az most jön, amikor:

3. A kreált családhoz hasonlítják a hallgatók a saját családjukat. Megbeszélik, van-e egyezés, mik az eltérések. A legváltozatosabb kifejezések jönnek ilyenkor elő, pl.: Az én apám idősebb, mint ez a férfi; az enyém nem ilyen szigorú. Az én anyámnak nem ilyen a frizurája. Az én húgom nem gimnáziumba jár, hanem már keres. A bátyámnak pont ilyen

orra van, mint ennek a fiúnak. Kérdések hangzanak el: Hát neked van bátyád? Az is ilyen komoly képű? Biztos kerüli a lányokat! Stb.

4. Szemléltető eszköz nélkül, már egy bő szókincs birtokában megismerkedhetünk a csoporttagok családjával, de úgy, hogy ők kérdezik egymást és engem is. A visszakérdezés egyenesen kívánatos. Igy biztosítható, hogy az én, te, ő névmásokkal használható igealakok sorra kerüljenek.

Ezek a játékok külön erőfeszítést nem igényelnek, a mondanivaló hozza magával a kívánt lexikát, amelyet a beszélgetés során sajátíttatok el.

Az arcképeket vagy egészalakos színes fotókat más témákhoz is lehet használni. Adott képekből össze lehet állítani például egy asztaltársaságot, és a Vendégségben témát lehet vele közösen kitalálni. A tankört két csoportra osztom. Az egyik kiválasztja az asztaltársaság tagjait a képekből. Ezalatt én felírom a beszélgetés fő szempontjait a táblára. Pl.: Kik a társaság tagjai; kiknél vannak vendégségben; ki milyen járművel érkezett; ki mivel kedveskedett a háziaknak; ki hogyan köszönt, amikor megérkezett; ki milyen ruhát viselt; milyen alkalomból gyűltek össze; ki hogyan viselkedik az asztalnál; mivel kínálják őket a háziak; ki mit eszik; mit iszik; miről beszélgetnek; hogyan szórakoznak stb. A szempontok számát és nehézségét mindig az adott tanulócsoport nyelvi felkészültsége dönti el. A hallgatók kiosztják maguk között a szerepeket, ki melyik vendéget fogja alakítani. A csoport egymás között megbeszélheti a válaszait, megkérdezheti az ismeretlen szavakat, amelyek ismét a táblára és a füzetbe kerülnek, majd eljátsszák, hogy ők most vendégségben vannak. A másik csoport kommentálja a hallottakat. Ilyenkor a legkülönbözőbb vélemények szoktak elhangzani. Idézek: Nekem nem volt szimpatikus ez a társaság, mert túl sokat beszéltek a fociról. Nekem meg az nem tetszett, hogy volt köztük egy kismama, aki dohányzott. Stb.

A Munka, munkahely témához mozgósíthatjuk a gyerekek utánzási kedvét. Felszólítunk valakit, akiről tudjuk, hogy képes rá, hogy gesztusokkal utánozzon különféle foglalkozásokat, amelyeknek ki kell találni a nevét. Ezt kezdő csoportban is lehet játszani, hiszen csak egy-egy szó a megoldás. Ha ritkább, idegen nyelven ismeretlen foglalkozás kerül színre, felírjuk a táblára. Egy alkalommal 8-10 foglalkozás ilyen mimes felidézése jó hangulatot teremt az órán. Haladó szinten meg lehet toldani a foglalkozás megnevezését egy kommentárral. Mindenki mond róla valamit. Ilyeneket mondtak hallgatóim pl. az orvossal kapcsolatban: Anyukám azt szerette volna, hogy orvos legyek, de én féltem a fehérköpenyes emberektől, így lettem műegyetemi hallgató. Az orvos mindig olyan emberekkel foglalkozik, akiknek fáj valamijük. Ezt én nem tudnám megszokni. Az én apám orvos, éjjel-nappal dolgozik. Én nyugodtabb életet szeretnék. Igaz, hogy egy orvos sokat keres, de nem minden a pénz. Stb.
Ez a játék már önálló vélemény megfogalmazását kívánja, de kedvvel vesznek benne részt a hallgatók, nagy az öröm, ha sikerül valódi társalgást kialakítani. Ha megakadnak, táblára kerülnek az új szavak. Ezeket természetesen a következő órán számon kérem, de az a tapasztalatom, hogy szivesebben tanulják az így spontán módon felmerülő új szavakat, mint a könyvben lévő kötelező ízűeket. Természetesen azokat sem hanyagolhatjuk el.

Még mindig a foglalkozásokkal kapcsolatban: Felteszem a kérdést: Milyen tulajdonságokkal lehet jellemezni egy híres színészt, egy könyvelőt, egy tanárt, egy tudóst, egy édesanyát, egy újságírót, egy taxisofőrt, egy bolti eladót stb. Ha valaki úgy találja, hogy az elhangzott tulajdonság nem jellemző az illető foglalkozást űző emberre, bele lehet szólni, ellenkezni, ki lehet javítani a másik véleményét. Tehát a puszta felsoroláson túllépünk, társalgunk.

Az Étteremben téma is kínál lehetőséget a játékra. Kettesével kártyákat osztok ki. A kártyákon utasítások

szerepelnek idegen nyelven. Pl.:

1. Rendeljen valamit étteremben barátjának/barátnőjének, aki fogyókúrázik.

2. Amit a partnere rendelni akar, ahelyett kérjen mindig valami más, de indokolja meg, miért nem fogadja el az ajánlatát.

1. Külföldi vendégének imponálni akar, rendeljen neki jó fűszeres magyar ételkülönlegességet.

2. Köszönje meg vendéglátójának a figyelmességet, de adja tudtára, hogy gyomorbeteg és diétáznia kell.

A párbeszédek elhangzása után a többieknek ki kell találni, mi volt a kártyákra írva.

Vendégségben - a vendégek kapnak egy-egy kártyát, amin idegen nyelven az áll, hogy mit fogadhatnak el, ha kínálják őket:

1. Nagymama: csak puha dolgokat;

2. Nagypapa: csak olyan ételt, süteményt, amelyben nincs tojás;

3. Apa: nem ihat szeszes italt;

4. Gyerek: nem ehet fagylaltot, nem ihat hideg üdítőt, hideg vizet.

A vendéglátó megkapja kártyán, mit kínáljon a vendégeknek. Ha valaki nem kér abból, amit kínál, meg kell tudakolnia, mi az oka a visszautasításnak, de ennek a formája csak kiegészítendő kérdés lehet. Pl.: Azért nem kérsz fagylaltot, mert nem szereted? Talán fáj a torkod? Igen. A jelenetnek csak akkor van vége, ha mindenkiről megtudtuk, mit miért nem kért.

Étkezés: Idézzük fel kedvenc ételünket, emlékezzünk ízeire, szineire, milyen másik étel ízéhez hasonlít, ki tudja legfínomabban elkészíteni stb.

Mondjunk ételneveket, mi jut róluk eszünkbe (ország neve, íz, szín, miből készül, mikor ettünk olyat először stb.)

Kedvelik a hallgatók a "rajtakapás" nevű játékot. Kártyán kapják az utasítást (Orvosnál témához):

1. Sajnos, az éjjeliszekrényén felejtette az altató

tablettákat tartalmazó dobozt, amelyet a mamája megtalált. Magyarázza meg neki, miért van ott a doboz!

2. Észreveszi, hogy fia/lánya altatót szed. Kérjen tőle magyarázatot!

Másik lehetőség: Mesélje el a barátjának, hogy a múlt órán 10 hallgatóból öten hiányoztak, mert (adhatunk tippeket, ha nehezen indul a dolog):

1. ...-nek kihúzták a fogát;
2. ...-nek tüdőgyulladása van;
3. ... náthás volt, torka fájt, köhögött;
4. ... kificamította a bokáját.

Újabb utasítás: Soroljon fel olyan tárgyakat, amelyek a betegségre emlékeztetnek! Vagy: Mesélje el, milyen volt, amikor betegen feküdt otthon/a kollégiumban az ágyban. Mi volt az éjjeliszekrényén, mire gondolt, amikor be kellett venni az orvosságot, volt-e valaki a közelében, vagy egyedül volt stb. Persze, ilyenkor is bekapcsolódnak a többiek is a beszélgetésbe, reagálnak egymás közléseire, kérdeznek, csodálkoznak stb.

A Színházban, moziban témakörhöz játszottuk a következőt: Elhangzott a kérdés: Milyen emlékeik kapcsolódnak a tapshoz? Mondjanak főneveket, igéket, melléknevеket, meséljenek el egy hangulatot, egy helyzetet! Ilyenkor gyorsan kialakul az adott fogalomkör lexikája a tankör nyelvi szintjén. De mivel ezt ők maguk találják ki, ők gyűjtik össze, és mindig van valami egyszeri, csak arra az órára jellemző mozzanat, hangulat az órában, a légkör igen kellemes, alkotó jellegű. Megint úgy kell elképzelni ezt a játékot is, hogy csak az első hallgató válaszol az én kérdésemre, a második már az elsővel beszélget, én is bekapcsolódom esetleg megint, mint beszélgetőpartner. Ilyenkor nincs hibajavítás - legfeljebb pontosítás, ha nem egészen értünk valamit.

A folyamatos, idegen nyelven folyó társalgás erősíti a figyelmet, hiszen igyekeznünk kell megérteni a partner beszédét, amelyben váratlan elemek is előfordulhatnak,

hiszen - megint szeretném hangsúlyozni -, nem betanult sémák ismételgetéséről van szó, hanem valódi információcseréről.

Sorolhatnám még a kommunikációs szituációkat, amelyeknek kivétel nélkül egy a céljuk: a helyzetbe hozás. Azt kell elérnem, hogy a nyelvtanuló akarjon közölni valamit, akarjon megismerni valamit a más nyelvén is, ugyanúgy, mint a sajátján.

Mikor szólalunk meg anyanyelvünkön? Ha fontosnak tartjuk, hogy környezetünk tudtára adjunk valamit. Az idegennyelv-órákon, amelyeken engem tanítottak, gyakran más volt a helyzet. Általában meg kellett elégednünk a reproduktív jellegű beszédtevékenységgel, nem vonták be személyiségünket, egyéniségünket a nyelvtanulásba. Pedig, ha ez megtörténik, óriási motiváló erő keletkezik, ami hatékonnyá teszi az emlékezetet, megmozgatja a fantáziát, előhívja az érzelmeket, felkelti a másik személy megismerése iránti igényt.

Soha nem felejtem el egy gyerekkori élményemet. A Balatonon sétahajóztunk, néztük a vizet, és egyszer csak egy német kislány felkiáltott mellettem: Möwe! Kíváncsian követtem a tekintetét, amellyel egy sirályra csodálkozott. Ezt a német szót azonnal és örökre megjegyeztem.

Kollégáimnak azt kívánom, hogy minden nyelvi órára jusson egy az én sirályomból.

COMMUNICATIVE GAMES IN LANGUAGE CLASSES

GYÖMÖREY, Erzsébet

The lecturer discusses certain characteristics of the teacher student relationship from the point of view of language classes and surveys the objective circumstances of language teaching.

Communicative games - or in a narrow sense drama games - can play, under certain circumstances, in a very important role in the teaching of conversation. First, the lecturer refers to literature dealing with this subject, then explains the rules of games used for teaching different topics in classes.

Some drama games which can be used in any language classes for teaching 8 different topics are proposed also some aspects of methodology based on the lecturer's own experience are discussed.

Драматические ситуации на уроках разговорной речи

Эржебет Демереи

Автор описивает определённые взаимные отношения преподавателя и студента на уроке иностранного языка, а потом представляет объективные условия, при которых происходит обучение языку.

В докладе утверждается, что в обучении разговорной речи - при данных обстоятельсвах, как это доказывается и практикой - важную роль может играть применение так называемых коммуникативных - в более узком понимании - драматических - игр.

Ссылаясь на занимающуюся этой темой специальную литературу, автор представляет игры, проведённые ею на уроках.

Не претендуя на полноту изложения, автор показывает драматические игры к восьми разговорным темам, перечисляет нужные для игр принадлежности, и знакомит с применяемым на своих уроках методическими способами.

Kelemen Éva:

REKLÁMSZÖVEGEK FELHASZNÁLÁSA A TÁRSALGÁS OKTATÁSÁBAN

I. A reklámszövegek oktatási célra történő felhasználása nem újkeletű gondolat: nyilvánvaló összefüggésben áll azokkal a változásokkal, amelyek a nyelvoktatás gyakorlatában az elmúlt kb. két évtizedben végbementek. Az oktatás célja döntően megváltozott azzal, hogy középpontjába a beszélt nyelv ismerete, a kommunikáció került, ami szükségszerűen együtt járt a tartalmi megújulással is. A hagyományosan irodalmi vagy irodalmi jellegű szövegekre épülő tankönyvek fokozatosan átadták helyüket olyan anyagoknak, amelyek régebben teljesen kívülmaradtak a nyelvtanítás körén, mint érdektelenek vagy értéktelenek. Gondolunk itt elsősorban az ún. eredeti dokumentumok felhasználására, amelyek közé a reklámszövegek is sorolhatók.

A reklámszövegek oktatási felhasználása mellett szólt és szól igen nagy változatosságuk is, akár megjelenési formájuk (írott, hangosított vagy megfilmesített reklámok), akár témájuk (árut, szolgáltatást, valamilyen magatartásformát hirdető reklámok) tekintetében.

Témánk szempontjából legfontosabb a reklámszövegek nyelvi sajátosságainak jellemzése.

A reklámszöveg általában rövid, maga a főszöveg többnyire egy mondat, vagy egy rövid kérdés-feleletből álló párbeszéd. A rádiós reklámok valamivel részletezőbbek az írottaknál, viszont általában egy rövid nyelvi struktúra többszöri ismétlésére épülnek.

Mivel a reklám az esetek többségében a lehető legszélesebb közönséghez igyekszik eljutni, szükségszerűen a mai, beszélt nyelvet használja elsősorban, ami a társalgás oktatása szempontjából igen lényeges. Még abban az esetben is, ha speciális, csak szakemberek számára érdekes műszerek, berendezések eladásáról van szó, a reklám akkor is legfeljebb csak tudálékos, de mindenképpen közérthető.

A jó reklámnak figyelemfelkeltőnek kell lennie, amit nemcsak grafikai megoldásokkal (feltűnő, szellemes rajz vagy kép), hanem nyelvi leleményekkel ér el. Ezért igen gyakori a reklámszövegekben a humor, szójáték ("Minolta EP 270: le minicopieur qui ne vous posera jamais de lapin."), ismert szólások, közmondások, híres emberek mondásainak deformált változata ("L'État, c'est moi." - "Ma Corsa, c'est tout moi!"), új, játékos szótalálmányok, szókapcsolatok ("Euromarchez!", "Vacancez inteligemment!", "Achetez français!"), szokatlan nyelvtani szerkezetek felhasználása. (Ez utóbbiak közé tartozik például néhány visszaható ige gyors terjedése, amely azelőtt nem volt gyakori a francia nyelvben. A sort a "moquettez-vous" indította el, amelyet sorra követtek testvérei: a "Chaussez-vous...", "Meublez-vous...", "Lunettez-vous..." és társai.)
A figyelemfelkeltést segíti elő az is, hogy a reklám igen gyakran rímbe szedett vagy ritmusos szöveg. Az ilyen reklámversikéket nagyon könnyű megjegyezni és annál nehezebb elfelejteni. A reklámszöveg könnyű memorizálhatósága mindenképpen olyan tulajdonság, amelyre a nyelvoktatásban érdemes építeni az ismeretek automatizálása terén.
A reklám alapvető funkciójából következően nemcsak információt közvetít, hanem elsősorban meggyőzni, rábeszélni akar. Ennek a funkciónak a kifejezésére bizonyos nyelvi jelenségek különösen alkalmasak, így ezek igen nagy számban fordulnak elő reklámszövegekben. Gondolunk itt elsősorban a felszólító mód, jövő idő, hipotetikus szerkezetek, pozitív jelentéstartalmú jelzők, ill. leíró szerkezetek feltűnően gyakori előfordulására. A fenti nyelvtani jelenségek tanításánál is jó szolgálatot tehetnek a megfelelően kiválasztott reklámszövegek.

II. A továbbiakban a reklám felhasználásával kapcsolatos néhány módszertani elgondolást szeretnénk bemutatni.

A reklámszövegek kiválasztásánál érvényesülhetnek tematikus szempontok (pl. az étkezés tanításánál élelmiszereket

reklámozó szövegek felhasználása), csoportosíthatjuk a szövegeket bizonyos beszédaktusok (pl. meggyőzés, rábeszélés, leírás, jellemzés) köré, vagy felhasználhatjuk ezeket egyes nyelvtani jelenségek társalgási szintű feldolgozásánál.

Irott reklámok esetében első lépésként célszerű tisztázni (akár a főszöveg előzetes letakarásával), hogy milyen szolgáltatást, terméket kíván az adott szöveg reklámozni, ill. azt, hogy a kérdéses termék mire szolgál, vagy a szolgáltatás mire irányul. A szöveg ismeretében pedig már arra is választ kérhetünk a hallgatóktól, hogy a reklámozott dolognak milyen tulajdonságaira hívja fel a szöveg a figyelmet, ill. ezeket a tulajdonságokat milyen nyelvi eszközökkel fejezi ki. A fenti kérdések tisztázása már eleve valamilyen (ha nem is tulságosan bonyolult) dialógus keretei között történik, és egyúttal lehetőséget teremt a feldolgozáshoz minimálisan szükséges lexika áttekintésére is.
Hangosított reklámok esetében ez a fázis jól megvalósítható jegyzetelési gyakorlattal, amelyre a hallgatóknak viszonylag ritkán van módjuk, de hasznossága vitathatatlan. Ilyen esetben természetesen szükséges a szöveg többszöri meghallgatása.

Ezután következik a reklámszöveg tulajdonképpeni felhasználása, amelyhez néhány gyakorlattípust szeretnénk bemutatni a teljesség igénye nélkül.
- A reklám alapvető jellemzőiből következik, hogy bizonyos szerkezetek szinte minden reklámra alkalmazhatók függetlenül annak eredeti szövegétől. Igy tehát ha több reklámmal dolgozunk egy órán, az egyik szöveg struktúrájából kiindulva hasonló típusú reklámmondatokat készíttethetünk a hallgatókkal a többi reklám témájára. Ilyen gyakran alkalmazható struktúrák a felkiáltó, óhajtó szerkezetek.
(pl. "Que l'on dort bien sur un matelas Dunlopillo!", "Comme tu es beau en amiral!", "Comme je voudrais avoir une jolie petite maison comme ça!") A hipotetikus szerkezetek felhasználására is alkalmas a reklámszövegek több-

sége. (pl. "Si vous mangiez du chocolat TIKI, vous oublieriez vite votre fatigue!", "Si vous dormiez comme moi sur un matelas Dunlopillo, vous passeriez de meilleures nuits!") A felszólító mód és a jövő idő összekapcsolása is magától értetődik, ui. a reklám bővelkedik igéretekben. ("Dormez sur un matelas Dunlopillo, et vos nuits seront meilleures!", "Utilisez la lessive Skip, et jamais vous n'aurez á relavez votre linge.")
- Valamivel bonyolultabb feladat, ha a francia reklámszöveg mintájára más témára kell önálló reklámot kitalálni. Eredeti utazási reklám segítségével francia nyelvű turisztikai reklámot készíthetnek a Balaton, a BNV vagy bármely hazai rendezvény, szolgáltatás (OTP, patyolat stb.) népszerűsítésére. Ennek a feladatnak egy változata, amikor magyar grafikai reklámhoz (pl. Mino cipő) gyártanak a hallgatók francia nyelvű szöveget.
- Bizonyos témáknál szituatív gyakorlatok, mini-dialógusok kiindulópontja lehet a reklámszöveg. A vásárlás, szolgáltatások igénybevétele témaköröknél szimulációs gyakorlatok keretében az "eladó", vagy "alkalmazott" a reklámban szereplő tulajdonságokkal próbálja meggyőzni az "ügyfelet".
Ez utóbbi gyakorlattípussal főleg a leíró szerkezetek, pozitív minőségek nyelvi kifejezési lehetőségeit lehet változatos módon alkalmaztatni.

III. Összegzésül a reklámszövegek felhasználásának általánosabb módszertani hasznáról néhány szó.
A nyelvoktatás szempontjából két dologban látom a legfőbb módszertani értékét: a reklámszöveg tág lehetőséget ad kreatív gyakorlatok alkalmazására, amelyek a társalgás oktatásában igen fontos szerepet töltenek be.
Továbbá, szinte észrevétlenül közvetít olyan civilizációs, országismereti információkat, amelyeknek önálló rész már csak időhiány miatt sem igen jut oktatási programjainkban.
Nem elhanyagolható a reklámszöveg feldolgozásának humoros, játékos jellege sem; a kötelező tananyagot színezi, válto-

zatosabbá teszi, a hallgatók és a tanár örömére. Szerencsénkre a technika fejlődésével (videók terjedése, műholdas tévéadások, javuló rádiós felvételi lehetőségek, könnyebben hozzáférhető sajtótermékek, oktatási segédanyagok) ezen anyagok gyűjtése, bővítése és naprakészen tartása a tanárt sem állítja megoldhatatlan plusz feladatok elé.

Mindezek alapján a "Változatosság gyönyörködtet" elve jegyében a reklámszövegek is beilleszthetők a már eddig is bőségesen használt kiegészítő anyagok körébe.

THE USE OF ADVERTISEMENTS IN TEACHING CONVERSATION

KELEMEN, Éva

Due to their language peculiarities such as brevity, closeness to colloquial style, being easy to memorize, playfullness, etc., advertisementes lend themselves well to the teaching of language.

Using such texts in the course of teaching either grammar, (Imperative, Future Tense, Conditional Sentences, etc.) conversation (certain topics, situations, creative exercises) or cultural aspects can be a useful and varied complement to the syllabus.

Использование рекламных текстов в обучении разговорной речи

Ева Келемен

Рекламные тексты по своим языковым свойствам могут быть использованы и в учебных целях. Присущие им характеристики это: краткость, связанность с разговорной речью, лёгкая запоминаемость и насыщенность игровыми элементами.

Тексты упомянутого жанра эффективно и многосторонне могут быть использованы при изучении некоторых параграфов грамматики /в том числе императива, будущего времени, гипотетических и описательных конструкций/, при выработке навыков разговорной речи /определённые темы, речевые ситуации, креативные задания/,а также при усвоении культурных /страноведческих/ знаний.

CONTENTS

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING CONVERSATION IN FOREIGN LANGUAGES

СОДЕРЖАНИЕ

Вспомогательные средства для обучения коммуникации