

A KOMMUNIKATÍV KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSE AZ ANGOL NYELV  
TANÍTÁSÁBAN

Sipka Sándorné

Az utóbbi években az idegen nyelvek oktatásáról folyó szakmai viták központi kérdése a kommunikatív készségek fejlesztése. A nálunk 1978-ban kiadott gimnáziumi nevelési és oktatási terv is ezt tűzi ki fő feladatul. Mind a négy gimnáziumi évfolyam munkájában fontos szerepet játszik a beszédértés és a beszédképesség fejlesztése, de az oktatási program tervezésénél fontos szempont, hogy - különösen kezdő fokon - egyenlő mértékben fejlesszük mind a négy nyelvi készséget: a hallást, a beszédet, az olvasást és az írást. Magasabb szinten a tanulás óélya módosíthatja egyik vagy másik készség túlsúlyát, de arra kell törekednünk, hogy az osztályban végzett nyelvtani és beszédgyakorlatok kezdettől fogva a kommunikatív készségek fejlődését szolgálják.

A nyelvoktatási célok ma már messze meghaladták az audió-lingvális módszer által felállított követelményeket. Tudjuk, hogy a kommunikáció tartalmat hordozó közlésfolyamat, és ez több mint nyelvileg helyes válaszokból álló "orális produkció". Felmerül azonban a kérdés, a jelenlegi körülmények között milyen eredményeket várhatunk a kommunikatív nyelvoktatástól, hogyan kezdjünk hozzá a kommunikatív

kompetencia kialakításához a szókincsminimum és nyelvtani minimum szintjén álló csoportjainknál?

A kommunikatív készségek fejlesztésével kapcsolatos elgondolásainkat a következő témakörök szerint csoportosíthatjuk:

- 1/ A kommunikáció szerepe a jelenlegi oktatásban.
- 2/ Az audió-lingvális módszer és a kommunikáció.
- 3/ A kommunikatív kompetencia kialakítása az idegen nyelvi órán.
- 4/ A tanár és a tanulók kollektív munkája a kommunikáció során.

## I.

Mindannyian ismerünk olyan tanulót, aki az osztályban a szóbeli és írásbeli feladatokat kitűnően elvégzi, de nem tud idegen nyelven társalogni, nem tudja gondolatait szabadon megfogalmazni. Ez az ellentmondás annál szembetűnőbb, mert a tanterv a nyelvtanítás fő feladatául a beszédképesség fejlesztését és a beszélt nyelv alapjainak elsajátítását jelöli meg. Erre az elvre épül a tanítás programja, a tanmenet, s ezt a célt kívánja szolgálni a tanítási órán minden főbb tevékenység.

Az új tananyagot az órán tanszalagok segítségével dolgozzák fel, hogy az anyanyelvi bemondó beszédjén keresztül érzékelhessék a tanulók a helyes kiejtést, a természetes

beszédtempót; ismétléssel, utánzással, nyelvtani gyakorlással próbálnak a nyelvtanárok jártasságokat, készségeket kialakítani. Az eredmény mégsem kielégítő, a tanteremből kilépve a tanulók nem értik meg az angol beszédet.

A hiányosságok okait kutatva mindenekelőtt azt említhetjük meg, hogy a tanárukon kívül mást nem hallanak angolul beszélni a tanulók, kénytelenek hozzászokni az ő kiejtéséhez. A tanár beszédje az osztályban lelassul, tagolt lesz, és kiejtése gondos, szókinése közérthető, eközben a tanulók szerepe passzív, feladatuk a megfigyelés és a beszéd megértése.

A nyelvtani gyakorlás alkalmával már a tanulók is résztvevői a beszédtevékenységnek, ismétlik a modellt, sokszor a tanár után. Ha a tanár ez alkalommal is precízen, tagoltan beszél, akkor a tanulók mindig egyfajta angol beszédet hallanak, csak a tanár közléseit értik meg, csak az általa és tanuló társak által feltett kérdésekre tudnak válaszolni.

Az okok között említhetjük azt is, hogy még elég sokszor szerepel az idegen nyelvi órákon az anyanyelv, a nyelvtani és egyéb fogalmak magyarázatánál. Kevés a beszédlehetőség, az egyszerű gyakorlatokkal nem jutnak el arra a szintre, hogy megértsék, amit nekik mondanak.

A tantermi nyelv, a "classroom dialect" nem ismeri a mindennapi beszélt nyelvre oly jellemző összevonásokat /you're, they've/, a tanulók a hangokat tisztán, pontosan ejtik; ez a nyelv közelebb áll az írott nyelvhez /formal

speech/. Otthon, a munkában, a barátok között, a mindennapi életben azonban a beszélt nyelvre /informal speech/ van szükségünk, ennek az elemeit, szerkezetait kell az órákon gyakorolnunk. Tankönyveinkben már itt-ott jelennek meg olyan szövegek és gyakorlatok, amelyek ilyen célokra felhasználhatók, alkalmasak különféle műveletek végzésére, az anyag életszerűbb feldolgozására. Az alapfokú beszéd-szituációk az ismeretek alkalmazására ösztönöznek, de középfokon bizonytalanság mutatkozik; nem tudjuk, helyes-e, amit csinálunk, sokszor hiányoznak a gyakorlást szolgáló hasznos szövegek is. A tananyag két egymástól különböző részre oszlik: nyelvre és irodalomra, illetve művelődési anyagra. A nyelvtani gyakorlásra szánt drillnek kevés az intellektuális tartalma; általában egyszerűek, igénytelenek. A művelődési anyag absztrakt szókincese pedig nem sok lehetőséget nyújt a beszélt nyelv gyakorlására. A kétféle anyag kétféle feldolgozást kíván, de egyik sem segíti a tanulót abban, hogy megtalálja egy-egy adott szituációban a körülményeknek megfelelő helyes nyelvi formákat. Keresnünk kell tehát azokat a módokat, amelyek megkönnyítenek a nyelv tantermen kívüli használatát.

## II.

A grammatizáló-fordító módszer nem vezetett a beszéd-készség kialakulásához. Az audió-lingvális módszer már óélul tűzte ki a hallás utáni megértést és a beszéd-készség fejlesztését, mindkettő a kommunikáció alapvető feltétele.

Különösen a nyelvi laboratóriumok elterjedése idején alkalmazták széles körben ezt az idegen nyelvek oktatásában. Előnyei mellett ma már hiányosságait is ismerjük éppúgy, mint a grammatizáló-fordító módszeréét. Középpontjában, mint az elnevezés is mutatja, a "hearing-speaking", a hallás és beszéd áll, ezek mellett azonban az olvasás, írás, kultúra, szokások is mind fontos tényezői az oktatásnak. Ahhoz, hogy beszélgetni tudjunk, megközelítőleg el kell sajátítanunk a nyelv grammatikai rendszerét, annak fonetikai, morfológiai és mondattani alapelemeit. A nyelvi strukturák gyakorlása azonban csak akkor tölti be feladatát, ha azokat különböző beszédhelyzetben való alkalmazás követi. A tanulóknak mindig érezték ennek szükségességét, ezért kiegészítő gyakorlatokkal, játékokkal, kérdésekkel próbálták a szabadbeszélgetést /free conversation/ előkészíteni. Óráik nagyobb részét mégis a nyelvtani gyakorlás töltötte ki, - megálltak ezen a szinten, s nem jutottak el a tanult ismeretek önálló alkalmazásáig. Az orális gyakorlásra alkalmas modelleket is főként a tankönyv szolgáltatja; az itt található dialógusok viszont sokszor olyan mondatokból állnak, amelyek a valóságos mindennapi életben soha nem hangzanak el, ill. nem így hangzanak. A tanteremben gyakorolt "meta-nyelv" nem vezet a beszélt nyelv megértéséhez. Ezen a problémán sem a nyelvi labor, sem a programozott oktatás nem tudott segíteni.

Az audio-lingvális módszer néhány szigorú kritikusa a drillek teljes felszámolását javasolja, mi viszont úgy

gondoljuk, mérsékeltebb felfogás alapján, hogy meg kellene tartanunk ennek a módszernek a technikájából is mindazt, ami céljaink megvalósítását előmozdítja. Fontos azonban, hogy összekapcsoljuk a nyelvtani gyakorlás fázisainak drilljeit a kommunikációt előkészítő gyakorlatokkal. Így juthatunk el a szövegtől a beszédig, a drillektől, a gyakorlástól a nyelv használatáig /From text-to speech, from drill-to use/.

Kérdés, hogy az óra mely fázisában célszerű bevezetni a kommunikációt segítő gyakorlatokat. A nyelvi készségek /lingvisztikai kompetencia/ kialakítása fonetikai, szemantikai, mondattani ismeretek megszerzése gyakorlás útján történik, és nyelvi szokások kifejlődéséhez vezet. Kezdetől fogva figyelemmel kísérjük tehát:

- 1/ fonetikai gyakorlás útján a hangok képzését, a köztük lévő különbséget, pl. The ship is here    The sheep is here;
- 2/ a szemantika rendszerében azonos strukturák különböző jelentését;    The boy is here    The girl is here
- 3/ a mondatok gyakorlása közben a két nyelv közötti kontrasztív jelenségeket:

Mary is a pupil.                    Mary tanuló.

Az anyag feldolgozása a tanítási órán a következő típusú gyakorlatok segítségével végezhető:

- M/manipulative/ 1: teljesen manipulatív,
- M/manipulative/ 2: főként manipulatív,
- C/ommunicative/1: főként kommunikatív,
- C/ommunicative/2: teljesen kommunikatív.

M1 fázis, Az első fázisban formális gyakorlás folyik /modell ismétlése, fonetikai gyakorlat stb/, de ezekben a gyakorlatokban is szerepelhet olyan tartalmi elem, amely előfordul a C1 fázis kommunikatív gyakorlataiban.

P1. A tanítási óra anyaga a sport. Nyelvtani anyag a Past tense. Az M1 fázis mondataiba beépíthető a feldolgozandó szóanyag egy része.

Az M2 fázisban folytathatjuk a szóanyag közlését, de itt kontrasztív gyakorlatok keretében /contrastive drill/.

A Present tense everyday, often, sometimes kifejezéseket tartalmazó mondatait állítjuk szembe a last és yesterday használatával.

A C1 fázisban kérdés-felelet formájában feldolgozzuk az M1-M2 szóanyagát. Kezdetben a kérdéseket "do"-val és "be"-vel tesszük fel, később "what, where, when, how és why? kérdőszókkal utat nyitunk a szabad beszélgetésnek, kiszélesítjük a téma körét, áttérünk több sportágra.

A C2 fázisban kérdéseinkre olyan választ várunk, amely nem tartalmazza a kérdésben előforduló nyelvi szerkezeteket, önállóan, értelemszerűen válaszolnak a tanulók. A C1 és C2 fázisban a figyelem a formáról fokozatosan a tartalomra irányul. Az audió-lingvális módszer manipulatív gyakorlatai így használhatók fel a kommunikáció előkészítéséhez.

A beszédhez a nyelvi struktúrák elsajátítása nem elegendő; a beszéd szituációhoz kötött, ezért a tanulónak azt is meg kell tanulnia, hogy mikor kell beszélnie, mikor hallgatnia, mit kell mondania, kinek, hol, mikor, milyen körülmények

között; a beszélőnek tehát nemcsak nyelvi, hanem kommunikatív kompetenciával is kell rendelkeznie. Ez a módszer főként középfokon és haladóknál alkalmazható eredményesen, de próbálkozunk kezdő fokon is rövid elbeszélések, dialógusok íly módon történő feldolgozásával. Kezdőknél a két manipulatív fázis hosszabb időt vesz igénybe és rövidebb lesz a narratív vagy kommunikatív tevékenység. A haladók gyorsabban dolgozzák fel a drilleket, jobban figyelnek a tartalomra, beszédre.

A tananyagban szereplő bármely szituációra nagyon sok kérdés tehető fel. Ha a tanár jól fel tudja használni ezt a lehetőséget, látni fogja, hogy tanítványai rövid időn belül nemcsak a kérdésben szereplő nyelvi strukturákat ismétlik válaszaikban, hanem a tartalomnak megfelelő önálló vélemény megfogalmazására is képesek. Beszélgetés közben a kérdések egyre provokatívabbá, a válaszok egyre spontánabbá válnak.

Probléma ezeknél a gyakorlatoknál is jelentkezik. A tanulók a szabadabb, kötetlenebb beszélgetés közben sok nyelvi hibát követnek el, ezek között vannak hangtani, alaktani, mondattani tévedések, de legjellemzőbbek az anyanyelvben megszokott szerkesztési formák. Ilyenkor érdemes visszatérni az M1 és M2 fázis gyakorlataihoz, hogy emlékezetbe idézzük a hibátlan mondatmodelleket. Ezek a mondatok viszont, bár hibátlan nyelvi egységek, önmagukban nem tekinthetők kommunikatív gyakorlatoknak, mert nincs természetes, személyes jellegük, csak utánezatai azoknak



a nyelvi formáknak, amelyek a mindennapi gyakorlatban előfordulnak, mint előregyártott elemei a szóbeli és írásbeli kommunikációnak.

### III.

A beszéd a nyelv ösztönös használatának szintje, egyéni érzéseink, véleményünk, kapcsolataink kifejezésének eszköze. A közlésnek is megvannak az állandó elemei, meghatározott formái, melyeket a tanulók elsajátíthatnak és megtanulhatják, mit mondjanak és hogyan viselkedjenek egy adott szituációban. Az út erre a szintre is gyakorlás, ismétlés, utánzás segítségével vezet. Minden nyelvi struktúra lehet kommunikatív modell, amelyet megfigyelés, megértés, gyakorlás, általánosítás, asszociáció útján idővel szabadon, saját céljainknak megfelelően alkalmazhatunk. A tanteremben tehát olyan beszédhelyzeteket, szituációkat teremthetünk, amelyekben a manipulatív úton elsajátított nyelvi formákat szabadon és önállóan alkalmazhatjuk. Sokféle szemléltető anyag segíthet a mindennapi élet egy-egy darabjának, jelenetének bemutatásában /film, kép, rajz, applikációs tábla, magnó, írásvetítő stb./, olyan mesterséges szituáció teremtésében, amelyet gyakorlással, kérdés-felelet formájában való feldolgozással, 2 tanuló vagy egy csoport közötti kapcsolat, társalgás kiépítésével természetes szituációvá alakíthatunk. Mivel az iskolai nyelvtanulás nem terjedhet ki a

gyakorlati élet minden területére, körül kell határolnunk a szituációknak azt a körét, amelyben a tanuló a beszélt nyelvet feltehetően használni fogja. A tanterv kijelöli azokat a témákat, amelyeknek feldolgozása során a nyelv "kommunikatív funkciója" érvényesülhet, a tanulók egymással való beszélgetés közben megtanulják a kérdezős, kérdés formáit, ki tudják fejezni véleményüket, érzéseiket, ki tudják cserélni gondolataikat stb.

A nyelvtanítás eredményessége sokban függ a tanítási óra felépítésétől, a gyakorlatok természetétől, válogatásától, a gyakorlásra szánt időtől és a fokozatosság figyelembe vételétől.

1./ Kezdetben egyszerű mondatokból indulunk ki; néhány kérdésből-feleletből egyszerű dialógust állítunk össze, memorizálás útján a tanulók elsajátítják a szöveget, az X és Y szerepének megfelelően előadják, eljátszák, majd átalakítják személyes körülményeiknek megfelelően. A beszélgetésbe bekapcsolhatunk több tanulót is a kérdések szélesebb körre való kiterjesztésével.

A feldolgozás folyamán a következő gyakorlást végezhetjük:

a./ Ismétléssel való gyakorlás /repetition drill/:

kiejtési gyakorlat, intonáció.

b./ Helyettesítés: Új nyelvtani anyag tanulásánál gyakran alkalmazzuk

This orange tastes good.

These apples taste good.



d/ Általános kérdés:

/General question/

Are any of your relatives farmers?

How to ride a bicycle?

/Kindulhatunk az órán feldolgozott témából is/

e/ Kérdésszerkesztés:

/beszélgetés előkészítéséhez/

I bought a birthday present...

/Felírhatjuk a címet a táblára.

A tanulók kollektív munkával

állítják össze a kérdéseket./

3./ Indíthatunk el beszélgetést kezdőknél a következőképpen: "If you were..... what would you do?"

A szóanyagot a beszélgetéshez elő kell készíteni.

4./ Haladó csoportnál érdekes társalgást kezdetünk az igeidők használatával kapcsolatban. Itt lehetőség nyílik a magyartól eltérő használatra is felhívni a figyelmüket.

/Past tense - Present Perfect/

5./ Állíthatunk össze kérdéseket a tanulókkal abból a célból, hogy társaikkal beszélgessenek, s a tanárt is bevonhassák a beszélgetésbe.

Pl. a melléknév fokozott alakjait alkalmazzák beszélgetésben. /T= Teacher, P= Pupil/

P: Who is taller, John or Mary?

T: Who/m/ are you asking?

P: I, m asking David. /I, m!/

T: Ask him again!

P: David, who is taller, John or Mary?

T: David, do you understand.... ?

6./ Adhatunk olyan feladatot tanítványainknak, hogy az előző órán tanult kifejezések segítségével írjanak egy rövid önálló történetet. Egy tanuló felolvassa a dolgozatot, közösen kijavítják a hibákat /bírálat, segítség/, esetleg a tanuló javítja saját hibáját. Kérdések alapján részeire bontják, majd összerakják a történetet, egy tanuló összefoglalja, majd kérdések következnek a cselekvés körülményeire, a történet szereplőire vonatkozólag. Végül a kérdésekből szerkeszthetnek néhány rövid dialógust, amelyet eljátszanak.

A tanár feladata meggyőződni arról, hogy a tanulók megértették-e a gyakorlatok szövegét, ha szükséges, le is fordíttatja magyarra a mondatokat /ellenőrző fordítás/. Ezután hívja fel a tanulók figyelmét arra a nyelvi szerkezetre, amelyet gyakorolni fognak.

Kérdés-felelet segítségével előkészíti egy szituáció alapján a beszélgetést, majd a tanulók képzeletben kilépve a teremből, életszerű szituációban alkalmazzák a tanultakat.

A tanárnak ügyesen meg kell találnia a szituációhoz a strukturák legérdekesebb, legváltozatosabb variációját, hogy a beszélő és partnere természetes beszédhelyzetben, a valóságnak megfelelően tudja azokat felhasználni.

A jó kommunikatív gyakorlat nemcsak nyelviileg elfogadható, hanem információt is tartalmaz, kapcsolatot teremt két vagy több személy között. Az információ tartalma igen

fontos, ti. nyelvileg hibás közlés is kifejezheti a közölni kívánt tartalmat: "I told him to opoens the window" és fordítva, a formailag helyes mondat nem mindig felel meg tartalmi szempontból az adott szituációban: "I ordered the teacher to open the window".

A gyakorlatok összeállításánál vigyáznunk kell arra, hogy mind tartalmi, mind formai szempontból helytállóak legyenek.

Gyakorlás közben hozzászoktathatjuk tanítványainkat gondolataik állandó ellenőrzéséhez. Mechanikus gyakorlásból indulunk ki, helyettesítési gyakorlatot végzünk. Pl.:

I would tell him to shut the door.

her turn on the light.

them bring some food.

Helyettesíthetjük a személyes névmást a friend, John, Mary-vel, ha azonban a friend helyére a mother szó kerül, és a tanuló mechanikusan válaszol, akkor válasza helytelen, nem felel meg tartalmilag az adott szituációnak. A gyakorlás folyamán tehát nemcsak a közlés fonetikai, grammatikai, szemantikai tartalmára figyelünk, hanem azokra a "szocio-kulturális" tényezőkre is, amelyek egy-egy szituációra jellemzőek.

Mechanikus gyakorlás közben a formára koncentrálnunk, de a gyakorlatból kiemelhetünk egy vagy több mondatot, amelyet felhasználunk kommunikatív modellként. Ebből a gyakorlatból pl. kiemelve a második variációt: "I would tell her to turn on the light". A tanár elindítja a beszélgetést:

"If you came home, with your friend, in the evening, and the room was dark, what would you say?" A válasz: "I would tell her to turn on the light." A beszélgetés folyamán a tanulónak figyelnie kell a tartalomra, helyre, időre, különböző körülményekre, amelyben a cselekmény játszódik.

Az íráskészség tanítása elválaszthatatlan a beszéd, a hallás és az olvasás tanításától; a nyelv alapvető készségei közé tartozik és a kommunikáció egyik formája. Az íráskészség a beszéd-készség függvénye, olyan szintű, amilyen szinten beszélni tud az egyén. A tanítási órán is adhatunk írásbeli feladatot, inkább rövid terjedelműt, mint hosszú fogalmazást vagy értekezést. Ezek lehetnek: levélformák, riportok, interjúk, rövid összefoglalások stb.

Szerepelhetnek az írásbeli feladatok között ilyenek: írjunk 20-20 szót arról, mit szerettek, mit nem szerettek. Beszélgetésben azonnal felhasználhatók, ha feltesszük a kérdést: miért? Az írásbeli feladatok javítása közösen történik. Miközben a tartalomra figyelnek, mód nyílik a központozási hibák javítására is.

Irhatunk vázlatot az órán összefüggő próza alakjában valamilyen szövegről. Az eredeti szöveg szavait lehetőleg más szavakkal helyettesíthetik a tanulók, olyanokkal, amelyeket maguk választanak ki. Lehet, hogy ily módon az eredeti szöveg tartalma kissé eltorzul, de a gyakorlat igen hasznos a szókincs és a kifejező készség fejlesztése szempontjából. A mechanikus gyakorlástól az ilyenfajta gyakorlat is a tudatos, önálló tevékenységhez vezet.

Gyakran bízzuk meg a tanulót azzal a feladattal, hogy írásban foglalja össze röviden egy szöveg mondanivalóját. Cél: a lényeges elemek kiemelése, az anyag logikai sorrendben való elrendezése, különbséget téve a lényeges és kevésbé lényeges elemek között. Ily módon információt szerezhethetünk arról, hogy a tanuló mennyire ismerte meg részleteiben is a feldolgozott anyagot. A vázlat fogalmazás formájában való íratásánál és az összegező feladatnál felhívjuk a tanulók figyelmét, hogy röviden a lényeges mondanivalót emeljék ki, egyszerűsítsék a bonyolultabb szöveget. Az összegezésnek nem kell minden mondatra kiterjednie, csak a szöveg központi mondanivalóját, gondolatát fejezzék ki tömören. A megírt vázlat alapján, kérdések segítségével beszélgetést lehet kezdeményezni, s az írásbeli gyakorlatot át lehet alakítani verbális kommunikációvá.

#### IV.

Az idegen nyelvi órákon az osztályban folyó tevékenység lehet tanárközpontú és tanulóközpontú. Mindennapi munkánkban inkább az első az általánosan elterjedt. Tanár által irányított beszélgetés folyik az osztályteremben, a tanár tesz fel kérdést a tanulónak, a tanuló egyénileg válaszol a feltett kérdésre. Ha lemérjük, - minden tanuló 1-2 percre jut szóhoz, a tanár beszédteljesítménye 35-40'.



Ritkábban tapasztalhatjuk az ellenkezőjét.

A tanárok dilemmája, hogy tudnák a tanítási órákon a tanulók beszédlehetőségeit fokozni. A nyelvtanításnak olyan életszerű ismeretekre kell épülnie, amelyek előkészítik a tanulót az idegen nyelven való társalgásra, emberi kapcsolatok létesítésére, s ez a módszer: "tanár kérdez - tanuló felel" nem vezet a célhoz. Az utóbbi években elég nagy változást láthatunk a tanítási óra felépítésében. Más az órák légköre is, a számonkérő-értékelő tanári magatartást felváltotta a "kollektív munkaóra"; a tanuló és a tanár együtt indul el a felfedezés, az új anyag megismerése útján, s gyakorlással együtt jutnak el az óra végén a célhoz: az új ismeretek alkalmazásához. A tanár ismeretközlő, irányító, segítő, ellenőrző munkája mellett, partnere, társa lett a tanulónak a tanítási órán. A kollémes légkör kedvez az ismeretek elsajátításának; csak így lehet megmutatni a tanulás örömét, felkészíteni a tanulókat a permanens tanulásra.

A nyelvtanulás ürügyén és segítségével túllépünk az oktató munkán a nevelés szférájába, észrevétlenül és kedvünket lelve abban, amit csinálunk.

Az idegen nyelv tanulása azonban szorgalmat, erőfeszítést, kitartó és egyenletes munkát kíván attól, aki eredményt akar elérni. A tanuló és a tanár közös munkája vezet fokozatosan a feladatok vállalásához, elvégzéséhez, a nyelvi ismeretek megerősítéséhez, az előrehaladáshoz. A nyelv tanulása így lesz az osztályteremben eszköz és egyben cél.

A tanulóközpontú oktatás nagyobb lehetőséget nyújt a gondolkodási, kreatív készségek kialakítására, gazdagabb érzelmi élményekre. A kommunikatív nyelvoktatás, amelynek középpontjában a tanuló tevékenység, a gondolatközlés és emberi kapcsolatok létesítése áll, reméljük, hogy a nyelvtudásban jó eredményekhez vezet és segít a tananyag nyújtotta lehetőségek között helyes magatartási formákat kialakítani a tanulóknak.

A kommunikatív nyelvoktatás módszertani eljárásai nincsenek szabályszerűen kidolgozva. Tanítványaink jelenlegi tudásszintjén sokszor nehéz a tanítási órákon egy egyszerű szabad beszélgetés előkészítése is. Az előkészítő fázisban, a gyakorlás és kérdés-felelet periódusában még biztosabb talajon érezzük magunkat, de a "talajtól elszakadva" jelentkeznek a szilárd nyelvi tudás hiányából fakadó hibák, amelyeket tanítványaink beszélgetés folyamán lépten-nyomon elkövetnek. Ennek ellenére sem mondhatunk le arról a törekvésről, hogy az adott körülmények között a beszélt nyelv elemeiből minél többet gyakorlatban alkalmazva tanítsunk meg az iskolában.

A múltban az idegen nyelvek oktatása a nyelv egészére koncentrált, nem figyelt az alacsonyabb szintű nyelvi elemek szerepére, ezért a nyelv használata nem lehetett kiegyensúlyozott. Az újabb kísérletek viszont olyan készségrendszerrel dolgoztak ki, amely nem tette lehetővé, hogy a tanulók magasabb szintű feladatokat gyakorlás nélkül meg tudjanak oldani. A kommunikatív nyelvoktatásnak mindkét

szinten jártasságot kell biztosítani a nyelvet tanulók számára.

A nyelvoktatásban jelentkező új kísérletek nem szorítják ki és nem helyettesítik az előzőket, inkább azt mondhatjuk, hogy együtt léteznek velük, a korhoz, a társadalom igényeihez igazítják őket. /Vö. Julia Dobson: Notion Syllabus, Theory and Practice, Washington, ETF 1979/.

A kommunikatív oktatás elvei sem ismeretlenek a módszerek között. Hasonló törekvésekkel talákoztunk már a direkt módszerben, az audio-lingvális módszerben, az eklektikus módszerben, a XX. század minden módszerében. Az új dimenzió, amelyet a kommunikatív oktatás ezekhez a módszerekhez hozzáadott: a szocio-kulturális tényezők, hely, idő, társadalmi háttér stb. meghatározó szerepe a nyelvoktatásban.

Végtelen a terület, amelyet a nyelvoktatásnak át kellene fognia, nagyon kevés az, amit az iskolában ebből megvalósíthatunk. Nem szabad azonban megelégednünk azzal, hogy tanítványaink csak a tankönyv olvasmányait végezzék el iskolai tanulmányaik alatt, s a tantermen kívül ne értsék meg az angol beszédet.

Hinnünk kell abban, eljutnak arra a szintre, hogy a mindennapi élet különböző szituációiban megtalálják az adott helyzethez illő nyelvi és viselkedési formákat.

Irodalom

Peter R. Day, *Methods of Learning Communication Skills*.  
Sydney, Australia, 1977.

Mary Finocciaro, *Developing Communicative Competence*.  
New York, English Teaching Forum, 1977. /A továbbiakban ETF/

Clifford H. Prator, *Development of a Manipulation-Communication Scale*. English Language Series. Washington, 1970. ETF.

J. E. Garner-Noel W. Schutz: *The "Missing Link"*.  
New York, 1970. ETF.

Desmond F. Cosgrave, *From Pattern Practice to Communication*.  
Washington, 1971. ETF.

Adrian Palmer, *Communication Practice-Pattern Practice*.  
Washington, 1971. ETF.

Julia Dobson, *The Notional Syllabus. Theory and Practice*.  
Washington, 1979. ETF.

Шипка Шандорне

Развитие коммуникативных навыков при обучении английскому языку

Уже несколько лет в центре дискуссий специалистов стоит коммуникативная компетенция, то есть цель обучения иностранным языкам. Языковые упражнения традиционного метода не содействовали должным образом развитию этого навыка. Такие упражнения как ответы на вопросы являются несомненно полезными, но они не удовлетворительны. Конечная цель обучения иностранным языкам - это коммуникация, таким образом языковые упражнения должны служить этой цели. Понимания со слуха и говорение являются двумя факторами коммуникации, но составляя учебные программы, наряду с когнитивными знаниями, нельзя забывать о социо-культурных факторах: о месте и времени обучения, о личности и подготовке учителя, об общественных требованиях настоящего и будущего. Учитель должен знать интересы своих учеников, их семейную обстановку, чтобы им помочь в освоении ими разговорной речи.

R. Sipka

Developing Communicative Competence in Teaching English Language

Communicative competence - the language learning objective - has become the past several years a subject of discussions. Traditional language teaching exercises promote fluency in communication. Question-answer drills are of great value. Question - and answer is not enough - however. The ultimate goal of language learning is: communication, - pattern-practice should-from the outset, be directed toward the development of communication skills. Comprehension - and expression-hearing and speaking are the two aspects of communication. The language teaching program should take in account the cognitive and socio-cultural needs of the learners: time, place, personality of the teacher and the present and future needs of the society in which the learner is living. The language teacher's basic responsibility is - knowing the learners, interests and ability, and the school and community resources-to help the learners acquire a functional real-world use of language.