

Budai László

A BESZÉDINTENCIÓK MINT ÚJ TANTERVI FELADATOK

Az 1978-ban bevezetett gimnáziumi idegen nyelvi tantervek /A gimnáziumi nevelés és oktatás terve c. kötetben/ a kommunikatív-gyakorlati feladatok megvalósítása érdekében fontos szerepet számnak az ún. beszédszándékoknak/beszédintencióknak.

Az angol nyelvi tanterv a következőket mondja a beszédszándékokról:

"Az egyes témáktól, helyzetektől nem függ a beszélők szándékainak, állásfoglalásának nyelvi kifejezése. A beszédszándékok /beszédintenciók/ kifejezésére nyelvtani eszközök vagy állandósult beszédfordulatok szolgálnak ... A négy év folyamán az alábbi beszédszándékok kifejezését sajátíttatjuk el: a társadalmi kapcsolatokra vonatkozó beszédszándékok /üdvözlési formák, bemutatkozás, megszólítás; köszönetmondás, a megelégedés, hála és elismerés kifejezése; meghívás, kínálás és erre válasz; engedélykérés/; közlés és állásfoglalás /tény közlése és rákérdezés; útbaigazítás; vélemény, szándék, lehetőség, kötelezettség, szükségesség, bizonyosság kinyilvánítása; helyeslés és ellentmondás/; érzelmelek és hangulatok kifejezése /öröm, bánat, aggodalom, csodálat, meglepetés, együttérzés, ellenszenv, tetszés vagy nevetés, romány/; felszólító jellegű beszédszándékok /kérés, tanács, figyelmeztetés,

utasítás, tilalom kifejezése." /171. o./

A beszédintenciók kifejező eszközeinek az elsődleges tárháza mind a tanár, mind a tanuló számára a tankönyv; ezért mint tankönyvirónak sürgős feladatommá vált a beszédintenciókat kifejező angol és magyar nyelvi eszközök számbavétele és kontrasztív elemzése.

Néhány példa segítségével is könnyen bizonyítható lenne - ha egyáltalán bizonyításra szorul - az a tény, hogy a beszédszándékok kifejezésének grammatikai és egyéb nyelvi, sőt paralingvisztikai eszközei között nem lehet éles határt vonni, ami még inkább igaz két vagy több nyelv esetében. E ténynek a bizonyítása helyett azonban inkább néhány, a gyakorlati munka során jelentkező kérdést kívánok felvetni. Előbb azonban szeretnék egy kis kitérőt tenni.

Felvetődhet a kérdés: mit keres ez a téma, különösen metodikai szempontból vizsgálva, a 'Nyelv és kultúra' címen megrendezett nyelvészeti szimpozium programjában?

Mentségemül az alábbiakat szeretném felhozni:

Hallgatóink többsége - legalábbis diplomája szerint - tanár lesz, akinek az lesz a legfőbb kötelessége, hogy az egyetemen, illetve a főiskolán magába szívott általános és szakmai műveltségéből táplálkozva az idegen nyelvi nevelés munkáját végezze, még pedig nem ösztönösen, hanem tudatosan. Mindenféle szellemi gyarapodásának ezt a végső oélt kell szolgálnia. A nyelv és kultúra, vagy másképpen, a gyakorlati és a nevelési-művelődési célok szerves egységét kell, hogy alkossanak az idegen nyelvi nevelésben. A

legfőbb érven azonban az, hogy a beszédintenciókat és azok nyelvi megnyilvánulási formáit döntően befolyásolja a kommunikáló ember egész énje, tehát általános és nyelvi kultúrája is.

Es most lássuk a problémákat!

A beszédszándékok fontosságának a hangsúlyozása azt jelenti, hogy a kommunikációs szituáció komponensei közül a beszélő került a figyelem középpontjába: a beszélő, aki gondolatait, érzelmeit, akaratát kívánja kinyilvánítani, nyelvi formába önteni, azaz kódolni. A tananyagtervezésnél azonban nagy gondot okoz az, hogy a tényleges mondanivalóból kiindulva nagyon sokféle - előre alig megjósolható - nyelvi formákhoz jutunk el. A természetes szituációk alapján aligha lehet graduálni a grammatikát, mesterségesen szétválasztani egymástól a grammatikát és a lexicát; s így az életszerűség és a fokozatosság elve szembe kerül egymással.

A problémák azonban még ennél is mélyebben gyökereznek. A tanterv ugyan ismert fogalmakként kezeli a 'beszédszándékot/beszédintenciót' és a 'szituációt', de ha közelebbről megvizsgáljuk ezeket a fogalmakat, kiderül, hogy viszonylag keveset tudunk a lényegükről, és az a kevés is sokszor egymásnak ellentmondó. Nem látszik helytállóknak a tanterv azon megállapítása sem, hogy "az egyes témáktól, helyzetektől nem függ a beszélők szándékainak, állásfoglalásának nyelvi kifejezése." Mindon bizonynyal pontosításra szorul a következő állítás is: "A beszédszándé-

kok/beszédintenciók kifejezésére nyelvtani eszközök vagy állandósult beszédfordulatok szolgálnak."

A 'beszédszándék/beszédintenció', valamint a 'szituáció' fogalmát tisztázandó, a nyelvészethez, illetve pontosabban a szociolingvisztikához folyamodtam segítségül.

Az angol nyelvi szakirodalom a beszédszándékok megjelölésére általában a 'language function', 'speech function', a 'communication function' elnevezéseket használja, szerzőnként, sőt sokszor - azonos szerzőtől származó - tanulmányonként is változó jelentéstartalommal, ami persze nem ritkaság napjaink nyelvészetében. A 'funkció' egyébként is szemantikailag az egyik legjobban megterhelt terminus technicus. A hagyományos és kevésbé hagyományos értelemben vett szintaktikai, szemantikai és pragmatikai funkciókon kívül beszélhetünk a nyelv makro- és mikrofunkcióiról, amely terminusokkal a nyelv mint kommunikációs eszköz legáltalánosabb szerepköreire, illetve a - részben a tanterv által is ismertetett - beszédszándékokra utalhatunk.

A mikrofunkciók számának a meghatározására aligha lehetne vállalkozni, de a makrofunkciók számát és fajtáit illetően sinos egyetértés a nyelvészek között. A leghagyományosabb felfogást talán Bühler /1933/ képviseli, akinek szemiotikai háromszöge kiindulási alapul szolgál azok számára is, akik további funkciókat különböztetnek meg, mint például Jakobson /1960/. Jakobson a Bühlerre épülő 'referential', 'emotive', 'conative' funkcióhoz hozzáadja még a 'metalingual' és a 'poetic' funkciókat, Malinowski nyomán

pedig a 'phatic' funkciót. E hat funkciót Jakobson az általa megállapított kommunikatív szituáció hat faktorára vonatkoztatja /emotive → addressor, referential → context, conative → addressee; phatic → contact, metalingual → code, poetic → message/.

Halliday /1969/ a gyermek nyelvi funkcióit vizsgálva hét funkciót /instrumental, regulatory, interactional, personal, heuristic, imaginative, representational/ különböztet meg, és megemlíti még a 'ritual' funkciót, amely csak a jólneveltségüket fitogtató felnőttekre jellemző.

Halliday később /1970/ három fő - grammatikailag releváns - nyelvi funkciót sorol fel: az 'ideational' vagy 'experiential', az 'interpersonal' és a 'textual' funkciókat. Az első a kognitív jelentésre utal, amely megfelel az esetgrammatika propozíciós komponensének; a második a beszélőnek a propozícióval szembeni orientációját jelenti, a harmadik pedig a mondatoknak nagyobb nyelvi alakulatokká való szerveződésének a szabályait foglalja magában.

A Halliday nevéhez fűződő, ún. 'systemic' nyelvészet nyújtja a legtöbb segítséget az idegennyelv-oktatás számára. Ennek a nyelvi modellnek az a legfőbb tulajdonsága, hogy szemantikai kategóriáit magából a nyelvből származtatja, nem pedig nyelven kívüli logikai kategóriákkal azonosítja, és megkülönböztetett figyelmet szentel a nyelv szociológiai aspektusainak, annak, hogy az egyes

situációkban a nyelvi kód hogyan képes teljesíteni a nyelvi funkciókat.

A 'systemic' nyelvészet a situációt három komponensre bontja: a 'thesis' situációra, amelyről a nyilatkozat szól; a közvetlen /immediate/ situációra, amelyben a nyilatkozatot használjuk, valamint a tágabb /wider/ situációra, amely a közvetlen situáció résztvevőinek háttérét képezi. A kommunikáció mindig a situáció valamelyik aspektusával kapcsolatos.

A szűkre szabott keretek miatt lehetetlen, de e helyen fölösleges is az ismerős modelleket tovább sorolni. Az illendőség kedvéért szólhatunk még például Austin **beszédkészlet**-elméletéről is, amely ugyancsak témánkba vágna, de következtetésünk lényegében semmit sem változtatna.

A konklúzió pedig, amely nem meglepő - tulajdonképpen előre is megfogalmazható lett volna -, így hangzik: pillanatnyilag egyetlen nyelvészeti modell sem képes önmagában támpontul szolgálni sem a beszédszándékok tanításában, sem a kommunikációs situáció komponenseinek pontos meghatározásában. Feltételezve azonban, hogy az angol és a magyar nyelv viszonylatában nem elsősorban a beszédszándékok és a kommunikációs situáció komponensei között vannak a leglényegesebb különbségek, hanem sokkal inkább ezek kódolási módjaiban, illetve a nyelvi kódra gyakorolt hatásukban, a tanulók anyanyolvére támaszkodva megoldhatók a legszükségesebb gyakorlati feladatok. Fokozottan figyelemmel kell azonban lennünk azokra a kontrasztokra, amelyek

- a 'systemic' nyelvészet kategóriáját használva - az anyanyelvi és az idegen nyelvi tágabb szituációk különbözőségeiből adódnak; és e feladattal máris a szimpozion problematikájának a sűrűjében vagyunk.

Azt is bátran állíthatjuk, hogy az idegennyelv-
oktatásban csak azokra a nyelvészeti modellekre támaszkodhatunk, amelyek eredetileg a nyelvi kódokból indulnak ki, és abból vonják ki a nyelv szemantikai potenciálját. A tisztán logikai kategóriákból ugyanis aligha juthatunk el konkrét nyelvi formákig. Ha úgy tetszik, a nyelvi formáktól függetlenített 'mélyszerkezetből' általában csak labirintus vezet a felszíni szerkezetig.

Ezzel kapcsolatban felmerül egy olyan kérdőjel is, amely nemcsak a szélsőséges behaviorista stimulus-reakció koncepciót vonja kétségbe, de a szituatív nyelvoktatásba vetett hitet is erősen megingatja:

A szituatív idegennyelv-oktatás fontossága mellett nemcsak, sőt nem is elsősorban szociolingvisztikai érveket szoktak felhozni, hanem szükségességét főként pszichológiai érvekkel támasztják alá. Arról van ugyanis szó - legalábbis bizonyos fokig -, hogy a kommunikációs szituáció bizonyos asszociációs egységekbe vonja a nyelvi eszközöket. Nem új dolog az idegennyelv-oktatásban az asszociációkra építeni. Asszociációs sorokat alkotnak az ige- és névszóragozási paradigmák, valamint a mintamondatok részstruktúrái is. Az előbbiek a nyelv paradigmaticus, az utóbbiak a szintagmatikus tengely mentén létéssíthető

asszociációkra épülnek. Ezek az asszociációs sorok valóban segítik a felidézést, de elsősorban csak maguknak az asszociációs soroknak a felidézését. A paradigmák zárt láncából nehéz kiemelni a mondanivalóhoz szükséges elemet, a mintamondatot pedig nem könnyű konkrét szituációra vonatkoztatni. Nem old meg mindent a szituációkra épülő nyelvoktatás sem, hiszen például egy-egy több nyilatkozatból álló, konkrét szituációhoz kötött dialógus azonos formában történő újabb előfordulásának a valószínűsége minimális. Éppen ezért elsősorban a mikrodialógusokra és azok összekapcsolásának a lehetőségeire kell a hangsúlyt fektetni, és azt kell megtanítani, hogy - a nyelvoktatás adott szintjén - milyen szituációban milyen nyelvi eszközök közül választhat a tanuló. /Sokszor nem tényleges választásról van szó, mert az adott mondanivaló kifejezésére sok esetben csak egyetlen eszköz áll a tanuló rendelkezésére./ Az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia - ha nem az anyanyelvi is - lényegében nem más, mint a szituációnak megfelelő szelektáló, variáló, kombináló és permutáló képesség. Vannak természetesen olyan mikroszituációk, amelyek igen gyakran ismétlődnek, és a bennük használt nyelvi eszközök nagy valószínűséggel megjósolhatók.

A tanuló számára azonban a szituáció bizonyos jellemzői, a beszédszándékok és a kifejezőükhöz számításba vehető nyelvi eszközök egyike-másika között szorosabb kapcsolat is kialakítható, sőt kialakítandó. Ez jelenti tulajdonképpen az iskolai követelményekhez igazított nyelvi

kód használatának a tanítását. A kifejező eszközök tárháza idővel bővül, először főként receptív, majd produktív is, és a tanuló egyre képesebbé válik mondanivalójának árnyaltabb kifejezésére, azaz a kommunikatív szituációnak legmegfelelőbb nyelvi eszközök kiválasztására. A nyelvtanulás kezdetén viszont, sőt még jóval később is, szüksége van a tanulónak biztos kapaszkodókra, a mondanivaló elemei és bizonyos nyelvi formák szoros kapcsolatára. Az ilyen szoros kapcsolatok azonban mesterségesen jönnek létre a tervszerű pedagógiai tevékenység eredményeként. E folyamat és eredményei anyanyelvi szinten sem ismeretlenek, de természetesen egyénenkéntől függően jóval nagyobb változatosságot mutatnak az azonos vagy hasonló mondanivaló kifejezésére használt nyelvi eszközök, mint egy-egy idegen nyelv esetében.

A nyelvészetben uralkodó bizonytalanság nem akadályozta meg az Európa Tanács /Council of Europe/ szakembereit egy funkcionális-tartalmi megközelítésű, szituációkra épülő tanterv kidolgozásában. Wilkins /1972/ és van Ek /1975/ modellje a verbális kommunikáció hat fő funkcióját különbözteti meg:

1. tényszerű adatok közlése és kérése,
2. intellektuális állásfoglalás kifejezése és tudakolása,
3. emocionális állásfoglalás kifejezése és tudakolása,
4. morális állásfoglalás kifejezése és tudakolása,

5. másokkal végeztetés,
6. társadalmi érintkezés.

A fenti **hat** funkciót a nyelv makrofunkcióinak is nevezhetnénk, és az alájuk tartozó mikrofunkciók a tulajdonképpeni beszédszándékok vagy beszédintenciók. Például a 4. ponthoz ilyen beszédintenciók tartoznak, mint 'bocsánatkérés', 'megbocsátás', 'helyeslés', 'helytelenítés', 'olismerés', 'sajnálkozás', 'közömbösség'.

E szerint a modell szerint az oktatási célok meghatározásának az előfeltétele azoknak a szituációknak a meghatározása, amelyekben a tanulónak az idegen nyelvet majd használni kell. Wilkins és van Ek a szituációt determináló tényezők közé /a/ a társadalmi szerepeket, /b/ a pszichológiai szerepeket, /c/ a környezetet /setting/, valamint /d/ a témákat sorolja. A szituáción tehát a nyelvi aktus természetét meghatározó extralingvisztikai feltételek együttesét értik.

Meg szeretném jegyezni, hogy az új gimnáziumi angol nyelvi tankönyvekben szereplő szituációk elsősorban a fentiek szellemében készültek.

A szituáció fontosságának a hangsúlyozása sem új az idegennyelv-oktatás történetében. Az eddigi szituációk többsége azonban másodlagos volt a nyelvi struktúrákkal szemben, alá volt rendelve a grammatikai alapon graduált tananyagának. Ennek az volt az előnye, hogy aprólékosan ki lehetett munkálni a nyelvi kódot, de hátránya volt, hogy általában nem természetes módon történt a kód

használatának a gyakorlása. A természetes szituációkból kiinduló idegennyelv-oktatásban viszont az egymás mellé kerülő eszközök szükségszerűen heterogén jellegűek, ami megnehezíti, sőt szinte lehetetlenné teszi a nyelvi anyag graduálását, bizonyos formai egységek automatizálását. A leghelyesebben akkor járunk el, ha a feladatok természetének megfelelően hol magát a nyelvi kódot, hol pedig annak használatát helyezzük előtérbe.

J e g y z e t e k

- 1 Austin, J. L. /1962/: How To Do Things With Words. Oxford: The Clarendon Press and Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- 2 Bühler, K./1969/: Die Axiomatik der Sprachwissenschaften. Frankfurt am Main, /Első kiadás: 1933/
- 3 Halliday, M. A. K. /1969/: Relevant models of language. Educational Review. Vol. 22. No. 7.
- 4 ----- /1970/: Language structure and language function. In J. Lyons /ed./ New Horizons in Linguistics. Harmondsworth: Penguin Books.
- 5 Jakobson, R. /1960/: Concluding statement: linguistics and poetics. In T. A. Sebeok /ed./ Style in Language. Cambridge, Mass.: M. I. T. Press.
- 6 Van Ek, Dr. J. A. /1973/: Systems Development in Adult Language Learning. The Threshold Level. Strasbourg: Council of Europe.
- 7 Wilkins, D. A. /1972/: An Investigation into the Linguistic and Situational Content of the Common Core in a Unit/Credit System. Strasbourg: Council of Europe.