

Ismeretfenntartó beszélgetések, a témaegyénítés kérdése az orosz nyelvi órán

Az idegennyelvi ismeretek fenntartása nehezebb, mint a megtanítása. Az idegennyelvi hatás ugyanis – mint ismert – csak a tanóra 45 percében éri a tanulót. Onnan kikerülve az anyanyelv túlhatása érvényesül, miáltal – a más tantárgyi ismeretekkel kapcsolatban is jellemző – természetes felejtés az idegennyelv tanulásban valamivel nagyobb mértékben jelenik meg.

Ez a felismerés, ha nem is fogalmazódott meg pontosan így, a 60-as évek első felében kezdett köztapasztalássá válni, amikor a beszélni tudásra tanítás először került fő célként az idegennyelv-oktatás homlokterébe. Az a probléma merült fel, hogyan lehet a tanulók megszerzett orosz nyelvi ismereteit megóvni a felejtéstől, készségi szintre emelni, a beszélni tudás számára hatékonyan fenntartani. A megoldás keresése két irányba indult el.

a) Egyfelől a *szókincs forgató* ismeretfenntartás irányába (Szacsváry, INYT 1962–5), melynek az a lényege, hogy az általános iskolai 1000 szavas szókincs alapvető részét a tankönyvi témákon belül maradván, 2–5 perces óra eleji beszélgetések keretében megőrző jelleggel aktivizálja a készségi fejlesztés, a fenntartás érdekében. (Tankönyvhöz kötődés.)

b) Másfelől a *szókincs bővítő* ismeretfenntartás irányába (Damóné, INYT 1963–1), amelynek az a lényege, hogy a megszerzett orosz nyelvi ismereteket a tankönyvi zárt szókincs megnyitása (esetenként 3–4 új szóval) és a tankönyvi témák bővítése útján, a mindennapi életben való felhasználni tudás érdekében folyton továbbfejlesztve aktivizálja és tartsa fenn. (Tankönyvtől elszakadás.)

A gyakorlatban mindkét irányzat meghonosodott, ötvöződött, csiszolódott, továbbfejlesztődött. Ezt bizonyítja az a sokféle elnevezés is, amely ezzel kapcsolatban azóta a mindennapi gyakorlatban és a szakirodalomban megjelent: óra eleji beszélgetések, bemelegítő beszélgetések, ötperces beszélgetések, ismeretfenntartó beszélgetések, folyamatos ismétlő beszélgetések stb. A két fő irányzat pozitív vonása mindenképpen az volt, hogy felismert, kezdeményezett, és hogy mindkettő a maga módján céltudatossággal és szisztematikusan kívánt módszert adni a tanulók megszerzett idegennyelvi ismereteinek a megtartása érdekében. A negatívum viszont az, amit azóta a tapasztalás és a fejlődés is igazolt, hogy az egyik indoklatlan minimumra, a másik lehetőség nélküli maximumra ösztönzött. A tananyagcsökkentés és általa a gyakorlásra fordítható idő megnövekedése kedvezőbb körülményeket alakított ki az ismeretfenntartó beszélgetések számára is. Ez a körülmény serkentett arra, hogy magunk is kimunkáljuk az ismeretfenntartó beszélgetések egy típusát, amelyet *nyelvi miniatűröknek* neveztünk el.

A nyelvi miniatűrök jellemzői

Ezek is, mint az előzőek a felejtés viszonylagos ellensúlyozására, a beszélni tudás készségi szintjének fejlesztésére és fenntartására törekcszenek. Nem serkentenek azonban sem minimalizmusra, sem maximalizmusra. A mértéktartást a szaktanárra, mint osztálya képességeit a legjobban ismerőre bizzák, aki egyidejűleg a tantervi követelményeket is ismeri, miáltal a legharmonikusabb összhangot tudja megteremteni. A jellemzők kialakítását ezért más szempontokban kerestük.

1. Miként is ismeretek átadásának a kis egységekben való adagolása a legeredményesebb eljárás (az általános iskolára gondolunk), éppen úgy az ismeretfenntartás is a legeredményesebben kis egységnyi ismétlésekkel valósulhat meg. A nyelvi miniatűrök első jellemzője tehát, hogy *kis egységekben fogják össze a tanult nyelvi anyagot* az ismeretfenntartó beszélgetések számára. A „kis egység” azonban nagyon viszonylagos. Az 5. osztályban pl. 6–8 mondatot jelenthet, a 8.-ban mintegy 15–20-at. A gyengébb képességű 8. osztályokban valószínűleg 10–15 mondat is tűnhet soknak, az erősebbeknek viszont 20–25 is kevésnek. A miniatűrök igen jól tudnak alkalmazkodni a mennyiségi igényekhez.

2. Miként a kis egységnyi ismeretrészek a folyamatosságban ötvöződnek ismeret-egészekké, éppen úgy az ismeretfenntartás is a folyamatos, rendszeres alkalmazástól várhatja el hatékonyságát. A nyelvi miniatűrök második jellemzője ezért *az alkalmazás rendszerességének az igénye*. Ez alatt azt értjük, hogy lehetőség szerint minden egyes típusú órán kívánatos a felhasználásuk. Más órátípusokban csak akkor, ha valamilyen szempontból odakívánkoznak. Például, ha a dolgozatjavítási óra végén marad 10–15 perc üres idő, nyelvi miniatűrökkel tölthetjük ki. Vagy pl. új ismeretet feldolgozó órán, ha alkalmas, valamelyik miniatűrből indulhat ki az új ismeret feldolgozása. Nem szükségszerű azonban a minden áron való erőltetésük. Példa lehet erre az ismétlő-rendszerző óratípus. Ezen egyébként is ismeretfenntartó foglalkozás folyik, külön nyelvi miniatűrök beiktatása ezért nem szükségszerű.

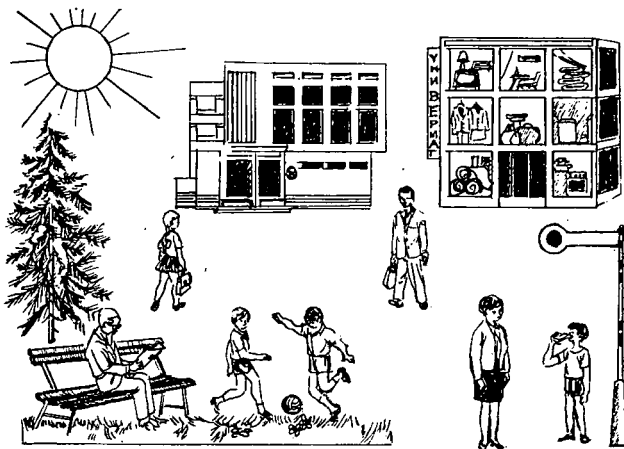
3. A 2–5 perces beszélgetések – gyakran tapasztalni ezt – nem elegendők az ismeretfenntartásra: kapkodáshoz, nagyoláshoz, felületességhez vezethetnek. Ennyi idő nemcsak a nyelvi, a hangulati stimulus megteremtésére is kevés. A viszonylag ideális időmennyiség – úgy tapasztaltuk – nem több és nem is sokkal kevesebb, mint 10 perc. A miniatűrök harmadik jellemzője tehát a (tanóra más részeihez viszonyított) *kiegyensúlyozott és célravezető időtartama*, amelyet előre, a tanóra megtervezésénél kívánatos óravázlatunkba beépíteni. Ehhez a tananyagcsökkentés kapcsán felszabadult idő megfelelő tartalékot biztosít.

4. Miként az ismeretek átadásában a tervszerűség igen fontos követelmény, úgy ezt az ismeretfenntartó beszélgetések sem nélkülözhetik. A miniatűrök negyedik jellemzőjét éppen ezért a felhasználás *céltudatos előtervezési igénye* adja. Ez globálisan az általános iskolai négy év tematikus anyagára, részleteiben pedig az egyes tanévek tankönyvi témáira épül. A témák rendszeres ismétlő jellegű felfelújításának módjára vonatkozóan azt a leghatásosabban bevált eljárást kívánatos követni, amelyet az említett irányzatok egyike *tematikailag koncentrikus alkalmazásnak* nevez.

5. Ez a koncentrikusan tematikus jelleg határozza meg a miniatűrök következő jellemzőjét, a *lexikai irányultságot*, vagyis azt, hogy a tematikus ismétlésekben nem elsősorban a nyelvi formák fenntartására törekszik, hanem a gondolati tartalmak nyelvileg helyes, értelmes, gyors és biztonságos kifejezőképességének a fenntartására és fejlesztésére. Más szavakkal: a „mit mond” kerül előtérbe, és a „hogyan mondja” (a nyelvtan) ennek alárendeltségében, a hibás nyelvi kifejezések utalás-szerű javításaiban jelenik csak meg.

6. A nyelvi miniatűrök utolsó jellemzője, hogy *mindig képekhez kapcsolódik a beszélgetés*. A képek jelentőségét abban látjuk, hogy a tanuló munkáját megkönnyítve felidézük számára a témát és megjelölik, gyakran csak nagy vonalakban a téma kifejtésének fő irányait. Ez adja meg a beszélgetések szabad jellegét. A tanulók ugyanis a képi helyzetek fő irányai között jelen levő fogalmi tereket nyelvi ismeretük szintjének megfelelően viszonylag szabadon tölthetik ki a témába illő nyelvi-fogalmi megnyilatkozásaikkal. Ez alapfokon lassan, sok tanári segítséggel

indul el. A tanulók később megszokják és egyre több gondolatlettséget, következőként beszédbátorságot és (a szaktanár által nyelvileg rendszeresen korrigált) szabad beszédkészséget szereznek a tankönyvi szóanyag sokoldalú tematikus forgató-sával. S ha ez a mód a tanóra más mozzanataira is áthat, akkor a tanulóknak már nemcsak idegennyelvi beszédkészségét segíti erősíteni és fenntartani, hanem beszédegyéniségét is bontogatja, formálja.



Alkalmazásuk a tanórán

A nyelvi miniatűrökkel történő ismeretfenntartásnak gyakorlatunkban három fokozata alakult ki:

1. Párbeszéd képről tanári kérdés alapján.
2. Tanulói párbeszéd képről.
3. Tanulói szabad elbeszélés képi inspirációk segítségével.

Példáinkat az első fokozatra mutatjuk be, a 7. osztály szintjén, a város, a falu és az üttörőtábor témaköréből.

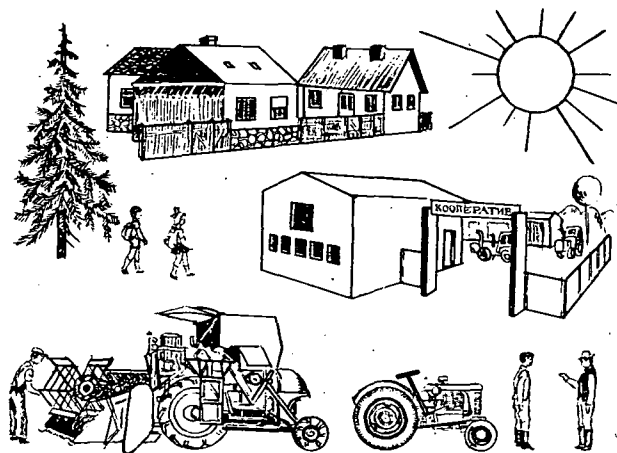
Na kartyinke gorod?
 Gye 'etot gorod?
 Kakoj etot gorod?
 Kakie doma mi vigyim pozagyi?
 Sto nalevo, a sto napravo?
 Sto v domah?
 Kuda igyot Eva?
 Ona ucsenyica kakovo klassza?
 Kak ona ucsitszja v skole?
 Otkuda igyot otyec?
 V magazinye on pokupal?
 Sto on kupil v magazinye?
 Komu on kupil tovari?
 On pomogaet mame?

Sto nalevo, v parke?
 A kto tam, v parke?
 Sto gyelaet gyeduska?
 I vo sto igrajut maljcsiki?
 Napravo osztanovka abtobusza?
 Kto sztoit na osztanovke?
 Janos jeszt sokolad?
 Csevo zsdut mama i Janos?
 Kuda onyi jedut na avtobusze?
 Kakie masini hogyjat po ulicam?
 Kto jezgyit na masinah?
 Kuda jezgyat ljugyi na abtobuszah,
 trollejbuszah i tramvajah?
 Ti zsvjos v gorogye ilji v gyerevnye?

A képi helyzeteket applikációs képekből állítjuk össze. Miután a 6. osztályos orosz nyelvi tankönyvhöz is jelent meg (ez alkalommal először) applikációs képgarnitúra, az 5. osztályos képsorozattal együtt több és változatosabb képi szituáció kialakítása válik lehetővé. Jelen illusztrációink is mindkét garnitúrából vett elemekből épültek fel. (Ez bizonyíthatja, hogy magasabb osztályokban is alkalmazhatók az applikációs képek, és bizonyosan nemcsak az ismeretfenntartó beszélgetések

szemléltetéseként.) A különböző osztályokban (pl. 6. és 8. oszt.) azonos témára alkalmazott nyelvi miniatűrök esetén a különbség nem annyira a képi helyzetekben, mint inkább a hozzájuk feltett kérdésekben, azok mennyiségében, gondolati irányultságában, nyelvtani igényeiben stb. van. (Egyébként ez adja a nyelvi miniatűröknek az előzőekben említett mennyiségi alkalmazkodni tudását: a szaktanár ugyanis anynyi kérdést tesz fel a képekhez, amennyit osztályának tudásszintje indokol, vagy lehetővé tesz.)

A képelemek közötti fogalmi rések nyelvi-gondolati kitöltésére a tanár adja meg kérdéseivel az indítékot. A kapott feleletekben bármilyen tanulói válasz elfogadható, amely a kép és a kérdés összefüggésében logikailag a helyzethez illik és nyelvtanilag hibátlan. Az ilyen zavartalan válaszlehetőség juttatja el többek között a tanulót nemcsak a szabad gondolkodáshoz, hanem a nyelven való gondolkodáshoz is. Ha közben meghatározott (kötött) választ is kívánunk kapni, akkor megfelelő kérdésekkel rávezetjük arra a tanulót.

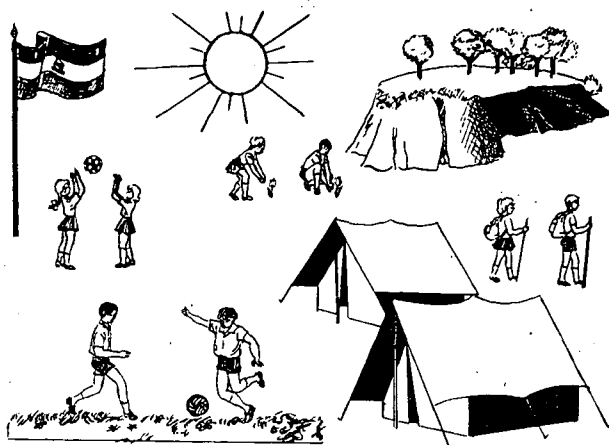


Na kartynke gyerevnya?
 Ggye eta gyerevnya?
 Kakaja eta gyerevnya?
 Kakie doma mi vigyim pozagyi?
 Sti mi vigyim vperegyi?
 A sto vidno nalevo?
 Kto zsovjet v domah?
 Ggye rabotajut kresztjanye?
 Kak onyi rabotajut v kooperatyive?
 Sto vo dvore kooperatyiva?
 Ggye rabotajut masini?

Komu pomogajut masini?
 Kakie masini sztojat na ulice?
 U kombajna sztoit mehanyik?
 On rabotaet?
 A sto gyelajut traktoriszt i brigagyir?
 O csom onyi razgovarivajut?
 Kovo mi vigyom okolo jolki?
 Onyi idut poszmotrety kooperatyiv?
 Sto onyi hatyjat poszmotrety
 v kooperatyive?
 Ti uzse bil v gyerevnye i kooperatyive?

A tanulói párbeszéd fokozata felosztásunkban a második helyen szerepel, noha jól tudjuk, hogy nehézségi sorrendben a harmadik helyre kellene kerülnie. A tanulói párbeszéd begyakorlásának fontosságát a nyelv két (és több) oldalú kérdező-közlő funkciója adja, a segítséget begyakorlásához pedig az előzetes tanári irányítású párbeszéd, amely mindannyiszor mintául is szolgál mind a kérdés és válaszadás, mind pedig a beszélgetésirányítás módjára vonatkozóan. Megítélésünk szerint ezért nem iktatható a két dialógikus gyakorlási forma közé egy, az azok egységét megbontó monológikus gyakorlási forma, a tartalom elmondás, illetve a szabad elbeszélés.

A képi helyzetek állandósága az egymás után ugyanazon témáról többször folytatott ismeretfenntartó beszélgetés során nyelvi-gondolati merevedéshez vezethet. Ennek elkerülése érdekében célszerű a képi helyzetek egyes elemeit időnként megváltoztatni. A falu képén például a kiránduló gyerekek helyére tehetjük a traktort, rajta a traktorossal, amint a mezőre megy dolgozni; a gyerekeket a kombájn mellé, ahogyan nézik a szerelő munkáját; a brigádvezető beszédpartnerét pedig egy, vagy több női, illetve férfi figurával cserélhetjük fel, akik a brigád tagjainak látszatát keltik stb. A fogalmi kör így máris változik, bővül, kiegészül, s ez további lehetőséget ad a téma szélesebb körű kibontására, a beszéd készségének változatos, minél szabadabb jellegű munkálására.



Na kartynke pionyerszkij lager?
 Gye etot lager?
 Kakoj etot lager?
 Kto otdihaet v lagere?
 Kakie pionyeri otdihajut zgyesz?
 Kogda onyi otdihajut v lagere?
 Sto v lagere?
 Kakoj etot flag zgyesz, nalevo?
 A napravo cto palatki?
 Vo sto igrajut máljcsiki?
 A gyevocski igrajut tozse v futbol?
 Sto szobirajut Anna i Zoltan?

Komi onyi szobirajut cvcti?
 Tam, pozagyi lesz?
 Kuda Janos i Eva idut na ekszkursziju?
 V leszú onyi budut igraty?
 V csom szigijjat pionyeri, kogda pogoda nyehorosaja?
 Sto onyi gyelajut, kogda szigijjat v palatkah?
 Komu onyi pisut pizma?
 Kak onyi zsvut v lagere?
 Ti uzse bil v lagere?

A témaegyenítés kérdése

A fenti nyelvi miniatűrök, amelyeket a manapság általános didaktikai szokásnak megfelelően állítottunk össze, azt mutatják és azt látjuk általános iskolai tankönyveinkben, munkafüzetekben, gyakorlási metódusunkban, hogy azt túlnyomórészt az ő-központúság uralja. Az ő-központúság alatt azt értjük, hogy az olvasmányok, a gyakorlatok és a gyakorlási módok előnyben részesítik a harmadik személyű beszédet, amely sokkal inkább a tartalom elmondásra, mint a párbeszédre ösztönöz. Ha van párbeszéd, mert minden olvasmány végén vannak kérdések, melyekre az olvasmány mondataival válaszolnak a tanulók, azok is harmadik személyűek. A nyelvi kommunikáció természete azonban éppoly fontossággal mutat az *én-te központi dialógikus beszéd-készség szükségére* felé is, és ugyanennek szorgalmazására ösztönözhetne az a több mint egy évtizedes törekvés, amely a beszélni tudásra tanítás előtérbe állítását hangsúlyozza; amely a mindennapi élet tematikáját a minden-

napi életben való használni tudás céljával teszi fő követelménnyé; amely a beszéd-készséget a szógyakorlásra építve kívánja gazdaságosan és praktikusán megalapozni.

Kétségtelen, hogy az ő-központúság túlsúlyát kívánatos megosztani az idegen-nyelvi én- és te-központúsággal, vagyis az eddiginél nagyobb teret adni az első és második személyű dialogikus gyakorlási módoknak. Vannak erre törekvések természetesen a tankönyvekben, munkafüzetekben, de nagyon kis mértékben. Jelentősen kezdeményezték ezt az orosz nyelvi versenyek, melyek több versenytémában kifejezetten második személyű kérdésekre első személyű válaszokat kívánnak a tanulóktól. Van erre törekvés a gyakorló tanárok körében, de van körülötte polémia is. Miből adódik ez? Az úgynevezett „nyelvi halandzsza” kérdéséből. Ez alatt azt a többek által helytelennek ítélt eljárást szoktuk érteni, amikor a tanuló önmagával kapcsolatban konkrét dologról nem konkrétan beszél, például: *Kem rabotaet tvoj otyec?* A tanuló apja konkrétan, mondjuk, üzletkötő. Ezt a szót azonban orosz nyelven nem tanulta, tehát nem tudja, de mert nem akar rossz osztályzatot kapni, vagy éppen nyelvi versenyen rossz eredménnyel szerepelni, ezért mindenképpen válaszol a kérdésre mondván: *Moj otyec rabotaet traktorisztom.* Ez nem halandzsza (legalábbis szerintem), hanem kényszer, a probléma helytelen, de a tanuló törekvésének megítélésében mindenképpen dicséretes megoldása. Ezen, nyilván, a megfelelő szóismeret birtokba adása segíthet.

Más esetekben mi magunk serkentjük, azok is, akik ellenzik, az idegennyelvi halandzsát, pl. *Eszty u tyebyja brat ilji szesztra?* A tanuló a maga valóságának megfelelően válaszol: *Da, u menya eszty...*, vagyis imiatíve, válaszként megismétli a kérdést. Mi nemcsak imitáltatni akarunk, produkáltatni is, nevezetesen a tagadást, a tagadásnak megfelelő esztvonzatot. Ilyenkor abból a megfontolásból kiindulva, hogy vele is minden szituációban be kell gyakoroltatni az előírt nyelvtani formulát, arra biztatjuk, néhány esetben, válaszoljon úgy is, mintha neki sem lennének testvérei.

Még inkább szembeötlik ez a kérdés, amikor az idegennyelvi halandzsza a tantervi követelmény szintjére emelkedik. Ez ilyesféle beszédhelyzetekben szokott előfordulni: *Ti perepizivaesszja?* Ha a tanuló tagadólag válaszol, mert nem minden tanuló levelez, eleve kizárja azt a lehetőséget, hogy a tanár vele is végiggyakorolja párbeszédben ezt a tantervileg előírt és az orosz nyelvi versenyeken is fontosnak tartott témát. Ilyenkor a tanár már nemcsak serkenti, hanem a tantervi előírásra gondolva kötelezővé is teszi számára a halandzsát. Aligha marasztalhatjuk el érte, mert ilyen körülmények között a halandzsza szükségszerűen didaktikai értékszintre emelkedik.

Az általános témák kapcsán megtanított harmadik személyű idegennyelvi ismereteket a teljesítményképes tudás és a funkcionális nyelvhasználat elsajátítása érdekében be kell gyakoroltatnunk első és második személyű párbeszédben is, hogy azokat a tanuló a maga valóságának a kifejezésére is fel tudja használni. De azokat a részeket is be kell gyakoroltatni a tananyagból, amelyek nem közvetlenül az ő személyes valóságának a kifejezésére szolgálnak, vagyis halandzsatívák a számára, mert a nyelvi kommunikációban ezekre is szüksége van, hogy általuk a mások valóságának a megértésére és a róla való beszélgetésre képes legyen nyelvileg.

Az idegennyelvi „halandzsza” kifejezést, – ha már ilyen fontos didaktikai szerepet ismertünk fel benne – negatív jelentéshordozása miatt más szóval kellene helyettesíteni. Erre talán alkalmas lehet az, a lényegét jobban kifejező szó, amelyet a címben is használtunk: *témaegyénítés*. S ha a témaegyénítés az idegennyelv-oktatás részeként általánosan elismert didaktikai törekvéssé válik, bizonyosan megfelelő gyakorlattípus kimunkálásának igénye sem marad majd figyelmen kívül.