

HALLGATÓINK MUNKÁIBÓL

Intézetünkben az 1999/2000-es tanévtől kezdve foglalkozunk olyan határon túli (egyelőre a Vajdaságból érkező) fiatalok szaknyelvi képzésével is, akik hazájukban nem magyar nyelvű egyetemre jártak, de anyanyelvük magyar, s iskoláikat az érettségiig részben vagy teljes egészében magyar nyelven végezték. A heti nyolc nyelvóra mellett a szakjuknak megfelelő egyetemen vendéghallgatóként vesznek részt az oktatásban speciális program szerint. Az egyetemi tanulmányok támogatása mellett az intézeti nyelvórák célja a helyesírás, az igényes, magas színvonalú és korrekt nyelvhasználat elsajátítása, valamint a magyarságtudat erősítése a magyar kultúrtörténettel történő beható foglalkozás során. A hallgatók előrehaladásukról az első szemeszter végén egy-egy tanulmány elkészítésével adtak számot. Ezek közül a tanulmányok közül mutatunk be most hármat lényegében változtatás nélkül, szerkesztett formában.

A szerkesztők

Horváth Virág

Olvasás az idegen nyelvek tanításában

*„Aki tehát kinyit egy
könyvet, az mindenek
előtt önmagát nyitja ki.”*
(Bárdos Jenő)

Az olvasás szerepe a tanításban a történelem folyamán

Az idegen nyelvek iránti érdeklődés már hosszú évszázadok, sőt évezredek óta jelen van az emberekben. Már az ókorban is tanítottak idegen nyelveket, de az olvasást hosszú időn keresztül csak segéd tudománynak tekintették a nyelvtanításban.

A görögök és a rómaiak a betűző és az intenzív olvasásról vélték azt, hogy hatékonyak. A középkorra is az olvasásközpontú nyelvtanítás volt a jel-

lemző. Az újkorban jelenik meg az olvasás mint különleges cél, amelynek művelése a nyelvi készség teljességét képes gondozni.

A 20. században közkedvelt az olvastató módszer, amelyet egyszerűsített szövegek, korlátozott szókincs, nyelvtan és információmennyiség, valamint a fokozatosság elve jellemeznek.

Az 50-es évek körül jelenik meg az audiolingvális módszer. Itt inkább a nyelvtan és a szókincs ellenőrzése, a kiejtés gyakorlása a cél.

A 60-as években új elméleti alapot teremtenek az olvasás tanításának a pszicholingvisztikai modellekben, ezek az alulról felfelé építkező (bottom up), a felülről lefelé következő (top down) és az interaktív - kompenzációs modell, amely az előző kettőből alakult ki (Bárdos, 2000. 130-134.).

Az olvasás folyamata

Az olvasás mint interaktív - konstruktív tevékenység több, mint a betűk azonosítása. Sokáig a következő felfogás uralkodott az olvasás folyamatával kapcsolatban. Az olvasó legelőször a betűket azonosítja, amelyek szavakat alkotnak, majd ezek jelentését kikövetkezteti, ehhez kapcsolódva megállapítja, mely szavak alkotnak egy mondatot, és az egyes szavak jelentéseiből kialakul maga a mondat jelentése.

De ez nem így van. A kutatások bebizonyították, hogy a szavak olvasása nem egyszerűen az azonosított betűk kombinálásából áll, és ugyanígy kérdéses, hogy a mondatok olvasását definiálhatjuk-e egyes szójelentések kombinálásaként.

Kutatások bizonyítják, hogy a betűk olvasásának gyorsasága attól függ, azok milyen összefüggésben jelennek meg:

különálló betűk	4 - 5	betű/mp
egész szavak	9 - 10	betű/mp
mondatokban	19 - 20	betű/mp
visszafelé írott mondatokban	4 - 5	betű/mp
ismeretlen nyelv mondataiban	4 - 5	betű/mp

Látható, hogy negyed másodperc alatt képesek vagyunk különálló betűket olvasni. Ha ezek a betűk szavakban jelennek meg, dupla annyi betűt tudunk elolvasni 1 másodperc alatt. Ha pedig ezek a szavak mondatokba

vannak összefűzve, akkor még egyszer megduplázódik az elolvasott betűk száma másodpercenként.

Ha visszafelé olvasunk, vagy számunkra ismeretlen nyelven, akkor viszont visszaesik az olvasás sebessége 4 - 5 betűre másodpercenként. Ebből pedig az következik, hogy az egyes betűk azonosítása vagy a szavak azonosítása nem játszik nagy szerepet olvasáskor. Ez a tevékenység körülbelül 25 %-ot tesz ki a kutatások szerint.

És mi alkotja a fennmaradó 75 %-ot?

Az agyunk felfogóképessége, amely a következőképpen működik.

A külvilágból elektromágneses rezgések érik a regehártyát, amelyen számtalan érzékelő található. Ha egy érzékelőt, mely egy bizonyos rezgés hullámhosszára specializálódott, egy ilyen rezgés ér, jelet küld a „szenzorális információ tárolóba”, ahol ezeket a beérkezett információkat megvizsgálja az agy aszerint, hogy milyen mértékben használhatóak (kb. 1 másodpercig tart), majd amelyik hasznosnak bizonyul, eljut a rövidtávú emlékezetbe (ez kb. 30 másodpercig tartózkodik ott), ahol az agy megpróbálja ezeket a különálló információkat értelmes egységgé összerakni. Ha ez is sikerül, ez az egység átkerül a hosszútávú emlékezetbe, ahol egy kép készül erről az egységről. Mi tehát, amikor látunk, nem a valóság mechanikus visszatükröződését látjuk, hanem egy képet, amelyet az agyunk konstruál elektromágneses rezgések hatására.

Mi nem azt látjuk, ami ténylegesen ott van, hanem egy elképzelést, egy képet róla.

Megfelelő elvárások

Olvasás közben a szöveg megértésekor (a jelentés használásakor az agyban) hatalmas probléma van jelen.

Agyunk kapacitása ugyanis korlátozott, és olyan mértékben korlátozott, hogy a rendelkezésre álló idő alatt a bemenő információk csak egy aránylag kis részét tudja feldolgozni, és ez annyira kis rész, hogy csak nagyon kevés értelmes egységet tud ezekből konstruálni.

Ezt a problémát agyunk úgy oldja meg, hogy a feldolgozandó információkat rendkívül hatékonyan kezeli.

Itt agyunk legfontosabb stratégiája az, hogy a lehető legkevesebb energiát használja fel azon szavak azonosításakor, amelyeket az ember amúgy is ismer. Így tehát a már meglévő tudás mellett az új információk mennyisége minimumra csökken.

Más szóval az olvasást úgy jellemezhetjük, mint interaktív (egymásra ható) folyamatot, amelyben részt vesznek egyrészt a szövegben lévő jelek és utalások, másrészt pedig azok az ismeretek, amelyeket az ember már tud.

Minél több előtudás keverhető bele az olvasási folyamatba, annál több jelentés konstruálható a szövegből az információszükséglet egyidejű csökkentésével.

Az olvasás tehát alkotó tevékenység, amelyben a már meglévő ismeretek nagy szerepet játszanak.

Minél szabatosabbak tehát a szöveggel szemben támasztott elvárásaink előtudásunk alapján, annál sikereesebb lesz az olvasás. A szabatos (korrekt) elvárások fejlesztése ebből kifolyólag az olvasástanításnak fontos része kell, hogy legyen.

Az elvárások felülvizsgálata

Mi tehát egy szövegben nem azt olvassuk, ami ott áll, hanem azt, amit mi a már meglévő előtudásunk alapján elvárunk tőle. Legtöbbször ezek az elvárások helyesek, ezért nem vesszük észre, hogy mi a saját konstrukciónkat látjuk a valóság helyett. Ezért fontos, hogy az olvasó képes legyen arra, hogy felülvizsgálja elvárásait, és ne csak előtudására, elvárásaira támaszkodjon olvasás közben.

Értelem szerinti olvasás

A jó olvasás értelem szerinti olvasást jelent. Ez a megállapítás fontos következményekkel jár az oktatásban. Kutatási eredmények alapján megkülönböztetünk jó és rossz olvasót, attól függően, hogy mennyi saját tudást aktivizálnak személyes tapasztalataikból.

Összefoglalva: a gyenge olvasók hajlamosak arra, hogy betűzzenek, a jó olvasók inkább értelemszerűen olvasnak.

Ez a felismerés azért fontos a tanítás számára, mert ott gyakran egyenlőnek veszik a betű szerinti és az alapos olvasást, az értelem szerintit pedig a felületes olvasással. Ezért gyakran megtörténik, hogy a tanár a legjobb szándékkal azt tanítja, ami a gyenge olvasásra jellemző.

A legjobb eredmény az olvasásban úgy érhető el, hogy a tanuló olyan gyorsan olvas, amennyire csak lehetséges, és nem lassabban, mint feltétlenül szükséges (Westhoff, 1994. 47-55.).

A szöveg szerepe és a szövegválasztás

Semlyén Gyula 1975-ben így ír a szöveg szerepéről: „Intézményes nyelvtanulásra szánt nyelvkönyveink szövegei [...] általában mint olvasmányok jelentkeznek, és ezek alkotják az iskolai foglalkozás törzsanyagát. A szöveg, az olvasmány a nyelvi tanítás középpontjában áll, megfejtésére irányul a tanár előkészítő munkája, hozzá kapcsolódik az olvasás és írás, a beszéd és fogalmazás készségének kialakítása; a szöveg a tanulók szókincsének forrása és a nyelvtani formák lelőhelye, a szöveg nyomán érvényesülnek eszmei-politikai nevelésünk szempontjai, és belőle bontakozik ki a tanulók tudását gazdagító, érzelmi életüket formáló művelődési és élményanyag.” (Dobossy szerk., 1975. 212.)

A szöveg szerepéről az idegen nyelv tanításában nem változott meg manapság sem a vélemény. Talán a politikai változások következtében az „eszmei-politikai” nevelés háttérbe szorult.

Mivel a szöveg és az olvasás ennyire fontos szerepet játszik a nyelvtanulásban, nem mindegy, hogy a tanár milyen szöveget választ.

A szövegválasztással szorosan összefügg a nyelvoktatás célja, tehát a későbbi felhasználhatóság, az, hogy a tanuló megtanulja, hogyan tudja a számára fontos információkat egy idegen nyelvű szövegből kikeresni és a mindennapi életben és a kommunikációban felhasználni. Vagyis a tanuló önállósága.

A mindennapi élet pedig számtalan szövegfajttával bombázza az olvasót: levelekkel, étlappal, cikkekkel, használati utasításokkal, elbeszélésekkel, regényekkel, brosrákkal, számlákkal és így tovább.

Ezért kell a tanulókat különféle eredeti (autentikus) szövegekkel szembevetni és megtanítani őket arra, hogyan értsék meg és használják fel ezeket.

A szövegek változatossága mellett ügyelnie kell a tanárnak arra is, hogy ezek nyelvi és tartalmi kihívást jelentsenek a tanulók számára. Ne legyenek se túl könnyűek, se túl nehezek, és feleljenek meg a tanulók életkorának, érdeklődési szintjének.

Emellett fontos a szövegek hosszúsága, a túl hosszú szövegeknek riasztó hatásuk van. És az olvashatóság is fontos szempont.

Végül, de nem utolsósorban, a tanárnak szeretnie kell a feldolgozandó szöveget, mert ha nem szereti, akkor nem lesz képes arra, hogy megfelelő mértékben felkeltse a tanulók érdeklődését (Morvai, 2000.).

Természetes és mesterséges szövegek

Ez a megkülönböztetés arra vonatkozik, hogy a nyelvtanításban egy korábban más célokra készült szöveget egy az egyben, azaz változatlanul beviszünk-e az osztályterembe.

Ez a dilemma ősrégi. Évszázadokon át használtak autentikus szövegeket, amelyek gyakran, a szöveg nehézségi szintjétől függetlenül, nagyon is eltérően váltak be a gyakorlatban. Gyakori jelenség az egyszerűsített olvasókönyvek használata. Az ilyen olvasókönyvek eredeti szerzők műveit szókincs és nyelvtani szerkezetek szempontjából egyszerűsítik.

A kommunikatív nyelvtanítás mindennapi gyakorlata viszont minden fronton zászlajára tűzte az autentikusság jelszavát, tehát autentikus szöveget követel a tanításban. Az ilyen szövegek gyakorlati alkalmazása komoly felkészültséget igényel a tanár részéről, mert ha óvatlan és figyelmetlen, komoly frusztrációt okozhat (Bárdos, 2000. 140-141.).

A szöveg feldolgoása az órán

A mindennapi életben különböző szövegekkel szembesülünk, melyek információértéke számukra hatalmas különbségeket mutat, ezért másként olvasunk egy telefonkönyvet (keresünk egy nevet), egy újságcikket és megint másként egy regényt.

A szöveg fajtája befolyásolja az érdeklődést, ebből kifolyólag pedig a motivációt. Tantermi körülmények között nehéz felébreszteni a motivációt a diákokban, ezért azt megfelelő feladatok adásával pótolhatjuk.

1. Az első feladat a tanulás előtudásának az aktivizálása a szöveg tartalmával, fajtájával és nyelvezetével kapcsolatban.

Ez öt területet foglal magában:

- a) A betűkombinációkat, tehát a szavakat, ezzel együtt azok jelentését is.
- b) A mondatok felépítésével kapcsolatos előtudást, pl. szófajok, mikor van vége egy mondatnak.
- c) A logikus szókapcsolatokat, pl. a „magas” és a „fizet” szavak közé legnagyobb valószínűséggel az „arat” szó kerül.
- d) A logikus szerkezetek (struktúrák) ismeretét, pl. a kötőszók ismeretét. Azt, hogy a „habár” után egy olyan közlés következik, amelyet az azt megelőzők alapján nem várhattunk volna el. Azt, hogy az „azért, hogy” egy cselekmény céljára mutat rá stb.

e) A világ természetéről szóló tudást: Az, hogy egy szobának általában 4 fala van, alul van a padló, fent pedig a mennyezet, hogy általában egy ajtó van, és egy vagy több ablak, hogy a szék a padlón áll, és semmiképpen sem lóghat a plafonról stb.

Ide tartozik még az „előzetes tehermentesítés” is. Abban az esetben, amikor túl nehéz szöveg kerül a tanulók elé, amelyet nem képesek önállóan feldolgozni, a tanár feladata, hogy a szöveget előzetesen tehermentesítse. Ilyen lehet esetleg a kulcsszavak jelentésének elmagyarázása, szempontok megadása, amelyek segítségével a tanuló könnyebben érti meg a szöveget.

Ezen gyakorlatok előnye az autentikus szövegek könnyebb megértése, motiváló funkciójuk van, és kiegészítik a kommunikációs szituációt, amelybe bele vannak ágyazva.

Hátrányuk, hogy nem segítik elő a tanuló önállóságát (Westhoff, 1994. 62-68.).

2. Ezután a diáknak meg kell próbálnia a szöveg tartalmát egyedül kikövetkeztetni. Ebben nagy segítséget tud nyújtani, ha a tanár tudatosítja a tanulóban a szöveg fajtáját, és azt, hogy melyek lehetnek az elvárások a szöveggel szemben. Ebből kifolyólag pedig azt, hogy milyen olvasási stílus kötődik ahhoz az adott szöveghez (Morvai, 2000.). Az olvasásnak négy alaptípusát, stílusát különböztetjük meg:

- a) Extenzív olvasás vagy szintetikus olvasás, egyezik a klasszikus regényolvasással, amelyben minden különösebb konkrét szándék nélkül, általában az élmény kedvéért faggatjuk a sorokat.
- b) Intenzív (analitikus vagy totális) olvasás, nem természetes, csak különleges helyzetekben (nyelvtanulás) alkalmazott olvasástípus, amelynek célja a szöveg lehető legkisebb részeinek feltárása és aprólékos magyarázata.
- c) Információ lokalizálása (scanning vagy szelektív olvasás). Itt egyfajta stratégiáról van szó; egy gazdag szöveggörnyezetben csak egy információra vagyunk kíváncsiak (név a telefonkönyvben).
- d) A lényegi pontok kiválasztása (skimming vagy globális olvasás), lényeges és lényegtelen elemek szétválasztása. Az olvasó azonosítja egy hosszabb szövegben a legfontosabb pontokat.

A nyelvtanításban általában alsó- és középfokon csak az intenzív olvasást, az információ lokalizálását és a lényegi pontok kiválasztását alkalmazzák. Extenzív olvasás csak felsőfokon lehetséges.

3. A tanár elmagyarázza azoknak a szavaknak a jelentését, amelyeket a diák nem tudott kikövetkeztetni. Ez lehetőség szerint idegen nyelven kell, hogy megtörténjen, vagy nonverbálisan, mutogatással, rajzolással; legvégső esetben pedig kétnyelvű szótár segítségével (Morvai, 2000.).

Az idegen szavak számáról a szövegben Csisztjakov így vélekedik: „Az olvasandó szöveget úgy kell megválasztani, hogy az új szavak rendszeres fokozatossággal forduljanak elő (az új szavak a régi, már ismerős szavakkal együtt), és csak olyan mennyiségben, hogy azokat meg is lehessen tanulni (egy-egy órára ne essen 10 - 12 szónál több). (Dobossy, 1975. 219.)

4. A megértés gyakorlása

- a) Tartalomra vonatkozó kérdések:

Gyakoriak a nyelvkönyvekben a szöveg tartalmára vonatkozó kérdések. Ha tudjuk, hogy az olvasásnak az a célja a nyelvtanításban, hogy képessé tegye a tanulót arra, hogy bármikor a későbbiekben külső segítség nélkül megértsen egy szöveget, föltehetjük a kérdést: Vajon ezek a tartalomra vonatkozó kérdések mennyiben segítik elő e cél elérését?

Ez a gyakorlatfajta inkább arra kényszeríti a tanulókat, hogy megtalálják, mit akar a tanár tudni, és nem arra, mi áll a szövegben, mi a fontos és kivehető számukra.

Ezért mondhatjuk azt, hogy a tartalomra vonatkozó kérdések megválaszolásának nincs gyakorlati haszna a későbbiekben.

- b) Tartalomtól független kérdések:

Ilyenek például azok a kérdések, amelyeket a tanuló maga tesz fel a szöveggel kapcsolatban, és meg is válaszolja őket. Ezek általában szövegtől független kérdések, amelyek segítik a tanulót abban, hogy a későbbiekben egy szöveg tartalmát kikövetkeztesse.

- c) Másfajta feladatok

Ezek lehetnek például:

- feldarabolt szövegek újbóli összerakása
- a sorrend meghatározása
- egy bizonyos információ keresése stb.

5. Gyakorlatok, amelyek a tanulót aktivizálják. Ilyen pl. a véleményalkotás a szöveggel kapcsolatban, akár szóban, akár írásban.

Az ember akkor tanul a legjobban, ha tudja, mit csinál

Tudjuk, hogy olvasáskor a nyelvtanulásban két dolgot kell odafigyel-nünk. Egyrészt arra, hogy a tanuló valamilyen információt, tudást szerezzon, másrészt pedig arra, hogy megtanuljon idegen nyelvű szövegeket segítség nélkül megérteni. Ez a két dolog egymással összefügg, de ha nincs megértés, ismeretszerzés sincs.

A szöveg megértését úgy érhetjük el, hogy tudatosítjuk a tanulóban ezt a tevékenységet, vagyis az olvasási stratégiákat.

Az első alapelv ennél az, hogy minden tevékenység (lehet akár mentá-lis) cselekvésen alapul, és hogy a készségeket cselekvés által lehet elsajátítani.

Ezek készségek, tehát nem úgy tanulhatók meg, ha elméleti tudása van róluk az embernek, hanem ha használja is őket a gyakorlatban.

A gyakorlatok és feladatok tehát akkor a leghatékonyabbak, ha rákény-szerítik a tanulót arra, hogy az előtudását aktivizálja.

Egy másik alapelv pedig az, hogy az olvasási stratégiák csak úgy tanul-hatók meg, ha azokat tudatosan használják, egészen addig, míg alkalmazásuk teljesen automatikussá nem válik.

A stratégiák tudatosításánál kezdetben nagy jelentőséggel bír az úgyne-vezett „verbális szakasz”, amely azt jelenti, hogy a tanuló verbalizálja, felírja a szövegből, milyen utalásokat, milyen előtudást és milyen érveket használt fel.

S így a stratégiák tudatosításával képes lesz más körülmények és felté-telek között ezeket újra felhasználni (Westhoff, 1994. 72-77.).

Felhasznált irodalom:

Bárdos Jenő (2000): Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata (Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó)

Dobossy László (szerk., 1975): Az idegen nyelvek oktatásának időszerű kérdései (Budapest, Tankönyvkiadó Vállalat)

Morvai Edit előadásai (2000) (Nyelvpedagógia, ELTE, Budapest)

Westhoff, Gerard (1994): Fertigkeiten Lesen (München, Goethe Institut)