

# Dialógusmodellek a nyelvi kommunikáció fejlesztéséhez

CS. JÓNÁS ERZSÉBET

*A nemzeti alaptanterv tervezetét elemző szakemberek jogos kritikával élnek, amikor úgy nyilatkoznak, hogy a kommunikatív készségek fejlesztése az anyanyelvi ismeretek nyelvtani és helyesírási szempontból fontos területeit „szorítják ki” a magyar nyelv oktatásából. Világosan el kell azonban különíteni a nyelvtani, helyesírási, mondattani, szövegtani tudnivalókat, amelyek egy kifejező eszköztanrendszer, a nyelv „karbantartására” szolgálnak, attól az ismeretkörtől, amelyet a kommunikatív kompetencia kialakítása érdekében az oktatás során fejleszteni akarunk. Ez ugyanis egy olyan interdiszciplináris ismerethalmaz, amelynek csak egyik eszköze a nyelv, s tárgya az irodalomtól kezdve a matematikáig, a filozófiától a technikáig bármilyen szakterület lehet: ez egy önálló tantárgy.*

## A kommunikációs készségek fejlesztésének tantárgypedagógiai helye és szerepe

A kommunikációfejlesztés nem az anyanyelv grammatikai, helyesírási és fogalmazási tudnivalóitól kell, hogy „elvegye a helyet”, hanem az anyanyelvi és irodalmi tanulmányok segítségével kialakított minimális nyelvi és stílusbeli kompetenciára kell építkeznie. Azt feltételezve, hogy a tanulók rendelkeznek megfelelő alapszókinccsel, mondat- és szövegszerkesztési alapszemponttal, stílus (beszédmód)-megkülönböztető képességgel, melyet az anyanyelvi kultúra természetes közegéből hoznak, *önálló tantárgyat* kell, hogy képezzen az adekvát önkifejezés eddig csak jobbra hivatásos szónokoknak vagy színészeknek tulajdonított ismereteinek az elsajátítására és fejlesztésére szolgáló tananyag. Véleményem szerint tehát tantárgypedagógiailag is szét kell választani az anyanyelv és az irodalom mellett, az előzőekhez kapcsolódó, de szaktudományként is önálló kommunikáció-fejlesztést, amely interdiszciplinaritását azáltal éri el, hogy hasznosítja az anyanyelvet oktatható szempontok szerint vizsgáló *alkalmazott nyelvészet*, az egyfajta elemzésre alkalmas nyelvi megjelenítést biztosító *irodalomtanítás*, a *drámapedagógia* és a *viselekedéslélektan* magatartásfomákat és -mintákat elemző ismereteit. Tanítására ennek megfelelően a társtudományok ismereteivel felvértezett *magyar szakos tanár* a legalkalmasabb, akinek az anyanyelvi és irodalom órái mellett most „beszélgetés órája” is lenne. Ha a kommunikációt sokan magyartalannak tartják, miért ne lehetne visszahozni a ma középkorúak alsó tagozatos emlékeiben élő „beszélgetés óra” elnevezést?

A kommunikatív készség fejlesztésével az eddigi anyanyelvoktatás is foglalkozott, amennyire fogalmazásban, monológikus elbeszélő szövegben megvalósuló önkifejezés stilisztikai pallérozását a beszédművelésen belül a tananyag megengedte. Ám még a tanárokat segítő szakirodalom se lépett ki az egyes szám első személyhez kapcsolódó retorikai, stilisztikai ismeretek keretéből (vö.: *Wacha* 1978, *Hemádi* 1984, *Szabó-Szőrényi* 1988).

A beszédnek, a megszólalásnak – a kommunikáció lényegéből eredően – legtermészetesebb megjelenési formája az aktív (válaszolónak) második személyt is magába foglaló *dialógus*. A kommunikációs készség fejlesztése nemcsak a helyes nyelvi és nem-nyelvi, szociális szerephez és választott beszédstílushoz kötődő magatartás kialakítását jelenti,

hanem kiemelt helyen annak a képességnek a fejlesztését is, hogy a párbeszéd keretén belül követni tudja a tanuló a másik fél beszédcselekvéseit, s megfelelően bekapcsolódva (kiépitve) érvényesíteni tudja saját elképzeléseit egy kommunikatív feladat megoldása során. Ezeknek az ismereteknek a hiányát az idegennyelv-oktatásban érezzük leginkább: a beszédközpontú nyelvtanítás ugyanis főleg lexikális és grammatikai ismereteket nyújt, azt feltételezve, hogy ezek biztos tudása elég az idegen nyelvi kommunikációhoz. A „kérdés-válasz” szintjén megrekedt „kvázi-dialógusokat” hallva válik egyértelművé, hogy a nyelvi kommunikáció alapismeretei (pl. az adekvát beszédkezdeményezés, a bekapcsolódás, kilépés a beszélgetésből, az „odafigyelést” jelentő aktivizáló nyelvi elemek stb.) önmagukban tisztázandó lényeges ismeretek, amelyeket önálló tantárgy keretében lenne szükséges fokozatosan felépíteni.

## A dialógus legtermészetesebb típusa, a kérdéssel induló párbeszéd

Joggal állíthatjuk, hogy a kérdéssel induló párbeszéd a dialógus legtermészetesebb formája, hiszen a kérdő mondat az egyetlen mondatfajta, amely közvetlen beszédbeli reakciót kíván, és ilyen vonatkozásban hozzá csatolható a felelet is (vö.: *Tompa* 1970. II., 38). Hasonlóan vélekedik *Deme László* is, amikor azt írja, hogy a kérdés és a felszólítás reagálásra készítő, dialógusokba épülő alakulatok (vö.: *Deme* 1979, 62). A szövegszerveződés szempontjából ez az előremutató (válaszváró) kataforikus funkció az, amely alapján a kérdést a dialógus legtermészetesebb indító beszédcselekvésének nevezhetjük (vö. még a kérdőszó mint katafora kapcsán: *Békési* 1982, 40-41.). A kérdőmondat modalitása önmagában is sokoldalú kérdéskör, amely azonban jelen helyzetben csak mint kiinduló beszédcselekvés lényeges: Azt vizsgáljuk, hogy milyen válasz- és viszontválasz-sorok építhetők fel a kérdést tartalmazó kiinduló megnyilatkozásokra. A kérdések felosztását az ismert *eldöntendő-kiegészítendő* szembeállításán túl finomítanunk szükséges aszerint, hogy milyen kommunikatív feladat megoldására irányul a kérdésfeltevés.

A kérdő beszédaktussal induló dialógusfejlesztést a következő lépésekben végezhetjük:

1. Adott beszédhelyzet (iskolai élet, családi feladatok, szabadió, kirándulás stb.) keretében szabadon tervezzenek párbeszédet a tanulók. Egyetlen kikötésünk, hogy egynél több beszédcselekvés jusson a beszédpartnerekre, de ne haladja meg a három-négy megszólalást személyenként. A feladatot párokban, előkészítés után szóbeli bemutatással végezzék.
2. Próbálják a tanulók tanári segítséggel megfogalmazni azt a kommunikatív feladatot, amelyet a beszélők megnyilatkozásai betöltöttek. Ehhez magnóról (esetleg videóról) többször meg kell hallgatni a párbeszédet.
3. Értékeljük a beszélőtársak kezdeményező-készségét, aktivitásukat, szociális szerepüket és a beszédmodor nyelvi és nem-nyelvi elemeit. Figyeljünk az indirekt beszédaktusok elemzésére is.
4. Rögzítsük a modellvariációkat.
5. Elemezzünk szépirodalmi szövegből választott dialógusokat a kibontakozás irányára szerint.
6. Hasonlítsuk össze ezek modelljeit a tanulói dialógusokéval. Gazdagítsuk a modelltárat újabb lépésekkel!
7. Adott modell alapján tervezzünk dialógusokat egy-egy beszédhelyzethez kapcsolódóan.
8. Előzetes felkészítő elemzés után kérhetünk meghatározott szociális szerepre, beszédmódra, indirekt beszédaktusokra, nem verbális megnyilatkozásokra is adott arányban támaszkodó szövegszerkesztést.

A továbbiakban kövessük a tanítás munkalépéseit, válogassunk néhányat a lehetséges modellvariánsok közül egy-egy, a tanulók által modell után tervezett dialógussal kísérve, majd egy elemzésre alkalmas szépirodalmi szemelvényt figyeljünk meg a modellezhetőség szempontjai szerint.

Az első megszólalást „A”, a másodikat „B” betűvel jelöljük. A modell típusokat a kezdeményező kérdés funkcionális jellemzőinek azonossága alapján soroljuk azonos csoportba. A kérdő intonáción kívül a jellemző lexikai elemeket tipikus kezdésként külön feltüntetjük. A dialógustanítás szempontjából fontos tudni, hogy a beszélőpartnerek hányszor ragadják magukhoz a szót. Az egy-egy megszólalóra jutó megnyilatkozások számát zárójelben adjuk meg (vö.: *Pléh-Radics* 1982).

## Kérdéssel induló dialógusok kibontakozási lehetőségei

A) *A kezdő megszólalás általános igazolást váró kérdés (Igaz, vajon, ugye, -e – indítású eldöntendő kérdés, ahol a körülményekből minden részlet egyaránt ismeretlen.)*

### *I. variáns (2-2)*

A: Általánosan igazolást váró kérdés

B: Az információ forrását tudakoló kérdés

A: A kapott ismeretek forrásának közlése

B: Az adott tényről való tájékozatlanság közlése. Az információforrás értékelése alapján a tény hitelességének feltételezése.

*Például:*

A: Igaz, hogy holnap elmarad a magyar dolgozat?

B: Honnan tudod?

A: Anyukám az orvosnál találkozott a magyartanárral, Ica néniével. Ő is influenzás, lázas is volt.

B: Nahát, nem is számítottam rá. Ha lázas, úgyis otthon marad. Biztos, hogy nem lesz dolgozatírás.

### *II. variáns (2-2)*

A: Általánosan igazolást váró kérdés

B: A tény realitásának tagadása

Az információ forrását tudakoló kérdés

A: A kapott ismeretek forrásának közlése

B: A dolgok valódi állásának ismételt közlése

*Például:*

A: Ugye, te már visszavitted a videokazettát Zolinak?

B: El is felejtettem. Miért? Találkoztatok?

A: Szólt, hogy majd nekem is ideadja, ha te már megnézted.

B: Bocs', még nálam van, de majd viszem.

Irodalmi példánkat *Mándy Iván Csutak színre lép* című regényéből elemezzük:

„Rohanás le a lépcsőn. Kint az utcán Csiriz még egyszer megkérdezte:

– Nem ugrunk fel Csutakért?

– Fölösleges – legyintett Drugics Cézár.

– De hátha mégse akadunk vele össze...

– Főleg ha már egyszer itt van!

Szemben a sarkon valóban ott állt Csutak. Sápadszőke fapofa két szódásüveggel a kezében. Cingár alakja szinte elveszett a lehetetlenül bő kabátban.” (*Mándy* 1969, 19)

## Módszertani megjegyzések a dialógusmodellek felhasználásához

A kérdéssel induló dialógusok ismertett modelljei a tanulók életkori sajátosságait és az elvégzett eddigi tananyagot figyelembe véve a 7-8. osztályban használhatók legeredményesebben. Ennek a korosztálynak a fejlett vitakészsége, éles kritikus szemlélete, igazságkereső és önigazoló attitűdje kínálja a lehetőséget, hogy épp ezzel a dialógustí-

pussal kezdjük. Ha az általános iskola 1. osztálytól elkezdett nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés programját eddig is oktatta a szaktanár, akkor a *Figyelj rám!* 6-7. osztályos munkafüzet (Monoriné, 1991) folytatásaként, az eddigi kommunikatív ismeretek gyakorlati alkalmazási és továbbfejlesztési lehetőségeként használható ez az anyag. Ha a középiskolás korosztály számára új tantárgyként kerül esetleg bevezetésre a kommunikáció-fejlesztés, akkor rövid alapozó ismeretszerzés után (vö.: *Montagh*, 1985) a kommunikációs szituációs helyzetgyakorlatok segítője lehet az egyéb, nyelvi viselkedéssel kapcsolatos gyakorlásokkal együtt, azokkal párhuzamosan is alkalmazható. Azt azonban mindig szem előtt kell tartani, hogy ez a munka mind produktív, mind elemző-modellező ill. reprodukív szakaszában időigényes, tehát egy óra részfeladatoként aligha oldható meg eredményesen. Az alábbiakban egy óra tervezetét tekintjük át. Előismeretként feltételezzük az 1-7. osztály kommunikációról tanultakat, közvetlenül a 6-7. osztály anyagát a gesztusnyelvről, a hangnemről, az arcjáték, a szociális szerepek megfelelő beszédmodor (stílus) megválasztásáról.

### 1. óra Szituációhoz kötött szabad felépítésű dialógusok – elemzés – modellezés

#### A: Alkalmazás

Az óra hangulatteremtő bevezetéseként 2-2 tanuló játsszon el egy-két mimetikus szituációt (gesztus, arcjáték, mozgás segítségével):

#### 1. szituáció

Dolgozatírás közben a tanár elfordul az osztálytól. Az egyik gyerek nem érti a feladatot és padtársától kérdezi néma jelbeszéddel, mi a megoldás. A kommunikatív feladatot továbbvivő ellentmondás abban áll, hogy a társa sem látja még a feladat végét pontosan. Ám van egy helyes részeredménye, amely mindkettőjüket továbbsegíti. Mire a tanár visszafordul, a néma kommunikáció eredményesen lezárul.

A dialógusanítás fontos módszertani lépése, hogy ne csak a beszédhelyzetet, hanem a társalgást előrevivő – a kommunikatív feladatot meghatározó – ellentmondásokat is pontosítsuk, a parttalanságot pedig a megszólalások számának kikötésével rögzítsük. Egy kommunikatív feladat megoldásához általában személyenként 2-3 megszólalás elegendő (vö.: *Izarenkov*, 1986).

Az osztály eközben két csoportra osztva értékelő feljegyzéseket készít A ill. B tanuló kommunikatív viselkedéséről.

#### Szempontok:

- A paralingvisztikai jelek szemantizálása – mit közölt a jelbeszéd?
- Az aktivitás mértéke – ki volt kezdeményezőbb és hogyan?
- Az elfogadás, együttműködés jelei
- Más megoldási lehetőségek

#### 2. szituáció

Írásbeli számonkérés közben az egyik tanuló tanácstalanul ül a feladata mellett. A tanár odalép hozzá, kérdően ránéz, majd a füzetre pillant. Rámutat a tévedésre, a tanuló is felismeri, hol rontotta el, tekintetükkel ezt nyugtázzák, s most már a gyerek folytatja a munkáját.

#### Megfigyelési szempontok:

- Milyen szociális szerep tükröződik a jelbeszédben? (tanár-diák viszony)
- Miért nem lehet több megoldási lehetőséget kínálni? (alá-fölérendeltségi viszony a dolgozatírás közben)

#### B. Ismeretszerzés

1. A kérdéssel induló dialógus feltételeinek megbeszélése tanári kérdésekre:

- Milyen ellentmondás feloldására hangzik el *kérdés*?

2. Előre elkészített lapokon szituációleírásokat osztunk ki 2-2 tanulónak. Két perc felkészülési idő után mutassák be a saját maguk tervezte párbeszédet (2-3 megszólalás), amely kérdéssel kezdődik. Öt-hat makrodialógus meghallgatása és egyenkénti elemzése után az osztály feljegyzései alapján bővítjük az ismereteket.

#### Feljegyzési szempontok:

- Milyen funkciójú (milyen feladatot adó) kérdések indították a dialógust?
- Milyen tartalmú válaszreakciókat hallottunk? Mi készített újabb megszólalásra?

– Megoldódott-e a kommunikatív feladat?

Az első órán nem célszerű tovább haladni az irodalmi szövegek modellálására. Inkább térjünk ki a dialógusok kibontásának variációs lehetőségeire: vizsgáljuk meg a kitérő válaszok, az indirekt beszédcselekvések funkcióit, a szociális viszonyok és a hangnem befolyásoló szerepét.

### C: Alkalmazás-rendszerezés

Tanári közlés: Az elemzésekből kiderült, hogy a lexikális tartalom és a kommunikatív feladat tartalma jelentősen különböznek egymástól. A beszéddel való cselekvés megnevezésének, pontos körülírásának segítségével modellálhatjuk a dialógusokat. A modell akkor jó, ha rekonstruálható segítségével egy adott feladatot megoldó beszélgetés cselekvéssora.

Az első modellt a tanár állítja össze, írja fel. A következőkben már az osztály közösen dolgozik. (Figyeljünk arra, hogy az ok- és célhatározói viszonyokat tanulóink a 7. osztályban elemzik az anyanyelvi órákon, s rendszerint elég sok gondot okoz a logikai lépések követése. Ezért ezeken a pontokon segítsünk a megfogalmazásban!)

Házi feladatként kérjünk újabb dialógusokat az összeállított modellek mintájára:

Fejezzük be az előző órán elkezdett modellgyűjtést. Rendszerezzük a szociális szerepek és nyelvi megnyilatkozási formák pozitív (követendő, elfogadható) és negatív (kerülendő) stílushatását.

Házi feladatként adjunk fel egy-egy dialógusmodellt adott szociális helyzetű és korú szereplőkkel. Jelöljük ki a beszédszituációkat és feloldandó ellentmondásokat, amelyek ismeretében a tanulók adekvát párbeszédet rekonstruáljanak.

Lépéseiben ugyanígy elemezhetünk akaratnyilvánítással és közléssel induló dialógusokat is.

*Célkitűzésünk* végső soron az kell, hogy legyen, hogy a tanulók bármilyen helyzetben *értő tudatossággal válasszák meg beszédcselekvéseiket* akár a hétköznapi élet, akár egy szaktudomány területén jelentkező ellenmondás kérdéssel induló megoldásra.

## IRODALOM

*Békési Imre*: Szövegszerkezeti alapvizsgálatok. Akadémiai Kiadó, Bp., 1982.

*Deme László*: A szöveg alaptermészetéről. Magyar Nyelvtudományi Közlemények, 154. sz. 57-65. p.

*Hernádi Sándor*: Elmondani nem is nehéz. Gondolat, Bp., 1984.

*Izarenkov D.I.*: Obucsenyije dialogicseszkoj recsi. Moszkva, 1986.

*Monoriné Papp Sarolta*: Figyelj rám! Munkafüzet. Tankönyvkiadó, Bp., 1991.

*Montagh Imre*: Mondjam vagy mutassam! Tankönyvkiadó, Bp., 1985.

*Pléh Csaba – Radics Katalin*: Beszéddaktus-elmélet és kommunikációkutatás. Általános Nyelvészeti Tanulmányok XIV. Akadémiai Kiadó, Bp., 1982.

*Szabó G. Zoltán – Szörényi László*: Kis magyar retorika. Tankönyvkiadó, Bp., 1988.

*Tompa József* (szerk.): A mai magyar nyelv rendszere I-II. Akadémiai Kiadó, Bp., 1970.

*Wacha Imre*: Beszéljünk a beszédről! Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1978.