

Schmidt Ildikó*

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV ELSAJÁTÍTÁSA ÍRÁS- ÉS OLVASÁSZAVAR ESETÉN

Bevezetés

Magyar mint idegen nyelv tanárként a világ minden részéről érkező külföldi tanítók. Köztük sokan két- vagy többnyelvűek, de akadnak olyanok is, akik egynyelvűek, és még az anyanyelvükön is nehézségeik vannak bizonyos nyelvi készségek hatékony használatában. Az idegennyelv-elsajátítást hátráltató deficités készségek jelensége mögött az anyanyelvi diszlexia állhat. A diszlexia definíciója tudományterületenként – neurológia, pszichológia, genetika – változik. Az általam választott definíció pszicholingvisztikai megközelítésű. Az azonban lezögezhető, hogy a diszlexiával foglalkozó számos tudományterület egyre inkább komplex megközelítésmódot alkalmaz, amelyben a nyelvi funkciók fejlődése, a beszélt és írott nyelv sajátosságai legalább olyan fontosak, mint az agyi struktúra és funkció fejlődésének jellemzői. Kutatással bizonyított tény, hogy a magyar nyelv esetében a diszlexia kialakulásában jelentős szerepet játszanak a fonémareprezentáció zavarai, és nem a hallási észlelés általános deficitje. Lényeges pont, hogy a feldolgozási deficit nyelvspecifikus, és nem általános, mindenfajta gyors és finom akusztikus eltérésre vonatkozó feldolgozási deficit (Csépe 2000: 482). Ugyanakkor az anyanyelven jelentkező diszlexia a magyar nyelv tanulásának esetében nem a magyar diszlexiásokra jellemző tüneteket váltja ki, hanem sokkal inkább sajátos olvasási és írásbeli nehézségekben manifesztálódik. Lassú tempó, hang-betű differenciálási hibák, a figyelemkoncentráció zavara, negatív attitűd az írásbeli tevékenységekkel szemben – ezeket a jelenségeket tartják a diszlexia általános tüneteinek, amelyek valóban csak következményei egy az egyén nyelvi produkciójában mélyen gyökerező eltérő működésnek (Gósy 1999a: 39).

A továbbiakban két magyar mint idegen nyelvet tanuló ember esetén keresztül mutatom be a fent vázolt nehézségekkel küzdő diákok nyelvelsajátítási stratégiáit.

* Schmidt Ildikó, PhD hallgató, PTEBTK Nyelvtudományi Doktori Iskola; magyar mint idegen nyelv tanár, Thomas Mann Gymnasium-DSB Budapest, schmidtildi@yahoo.com

Érdekes feladat feltérképezni a nyelvtudásukat, és megtalálni a tanításukhoz szükséges speciális módszereket, amelyek lehetővé teszik a sikeres nyelvelsajátítást, nyelvhasználatot.

Nyelvi és szociális háttér

A kiválasztott két diák indoeurópai nyelvet beszél, azon belül germán nyelveket. Egyikük angol anyanyelvű, másikuk német. Mindkét férfi egy nyelvű közegben nőtt fel, második idegen nyelvet tanultak, azonban nem értek el magas szintet a nyelvelsajátításban. Saját bevallásuk szerint diszlexiások, amit így írtak le: anyanyelvükön lassan olvasnak, így nem is olvasnak hobbiszerűen, csak a munkájukhoz kapcsolódó legfontosabb szakirodalmat; írásban gyengék, tisztában vannak ugyan az alapvető helyesírási szabályokkal anyanyelvükön, de nehezen alkalmazzák azokat. Mindketten multinacionális nagyvállalatnál dolgoznak, egyikük marketing vezetőként, másikuk kreatív igazgatóként. Társadalmilag sikeresek, kreatív képességeket igénylő munkakört látnak el.

Magyar nyelvtanulásra jelentkezésükkor mindkettőjüket magas szintű motiváció jellemezte. Ennek oka, hogy partnereik magyarok, akik jól beszélnek párjuk anyanyelvét, így nem a magyar nyelv a kommunikációs csatorna köztük. Ugyanakkor Magyarországon élnek, magyar családokban, ahol a rokonságban általában nem beszélnek idegen nyelveket, így a családdal való megismerkedés és a beszéd nyelve nyilvánvalóan a magyar. Más szempontból fontos elemként jelenik meg a társadalomba való beilleszkedés igénye, aminek szintén elengedhetetlen feltétele a befogadó ország nyelvének ismerete.

Sajátos nyelvelsajátítás és nyelvi szint

A szervezett formában történő nyelvtanulás kezdetekor mindkét férfi már régóta Magyarországon élt, minimális szinten beszéltek magyarul. Ez gyakorlatilag egy szituatív, funkcionalitáson alapuló szókészlet és kifejezéstár ismeretét jelenti minden nyelvi tudatosság nélkül, a nyelvtani szabályszerűségek közti kapcsolatok felismerése nélküli használattal. Ugyanakkor ismereteiket roppant kreativitással voltak képesek alkalmazni a különböző nyelvi szituációkban, sokszor azt az érzetet keltve, hogy jóval magasabb szinten beszélnek. Ennek a hatásnak az elérésében segítségükre volt rendkívüli beszédértési képességük. Nem szavakat és grammatikai struktúrákat értettek meg, hanem az adott szituációhoz kapcsolódó nyelvi mezőben felismerték az alap-, kulcskifejezéseket, prozódiai elemeket – intonáció, szünetek –, illetve az adott szituációra jellemző nem verbális kommunikációs eszközöket: gesztusokat, arckifejezéseket, amelyek az értést segítik.

Nyelvelsajátításuk elsősorban az élőnyelvi beszédből való információ kiszűrésén alapult, így sok esetben félrehallott és félreértelmezett szavakon. Ebből következően rossz kiejtéssel, hibásan sajátítottak el olyan szókapcsolatokat, ahol a szavak hárát nehéz hallás után felismerni, mivel az anyanyelvi beszélő egyszerűsítő ejtést alkalmazva összemos egy-egy betűkapcsolatot (Gósy 1999b: 62). Az írott nyelvi ele-

mek teljes egészében kimaradtak, nem tettek erőfeszítést azok elsajátítására, illetve azok is a mindennapi élethez kapcsolódó funkciójukban kaptak szerepet például étteremben a menü értelmezése. Ebből következően fejlettebb volt a beszédprodukción és a beszédértés, ezt követte az olvasáskészség. Az íráskészség teljesen háttérbe szorult, nem írtak magyarul.

Érdekes sajátosságot mutat az anyanyelv és a magyar nyelv közötti átjárhatóság képe. Gyakorlatilag egyikőjük sem képes a két nyelv elemeinek kölcsönös azonosítására, de nem is érzik azt fontosnak, mert „ezt így mondják a magyarok, hallottam” – válaszolnak arra, hogy egy angol, német szó, hogy van magyarul, illetve miért úgy fordítanak egy-egy kifejezést.

A fejlesztés iránya

A diákok egyéni úton kezdtek tanulni, tekintettel sajátos nyelvi ismereteikre. A szintfelmérés eredményeinek figyelembevételével a tematikában helyet kapott egy gyorsított kezdő tanfolyami rész. Az általam alkalmazott normál kezdő tanfolyamra jellemző, hogy panelelemeket kíván a diáknak tanítani erősen szituációhoz kötötten, a nyelvtani részeket bevezetve, visszafogottan gyakoroltatva (Medgyes 1995: 94). Ebben az esetben az elsődleges cél a mindennapi kommunikációhoz kapcsolódó helyzetek sikeres megoldása. A gyorsított ütemű kezdő tematika célkitűzése fordított: a szituációk előzetes ismeretében a nyelvtani elemek bemutatása és sajátos jelentésmeghatározó szerepük hangsúlyozásával segíti a diákok nyelvi tudatosságának kialakulását. Ez az időszak 10-12 alkalmat jelent. Itt hangsúlyos szerepet kap a hangképzés, a betű-hang kapcsolat megfeleltetése, gyakorlása. Az írás a hangoztatással egyidőben mint a beszéd passzív párja jelenik meg (Medgyes 1995: 98).

Ezt a fázist követi a lassított ütemű újanyag-feldolgozás, aminek erősen szituációhoz kötöttnnek kell lennie, mert ennek hiányában a diákok motivációja nagymértékben csökkenhet. Nyelvtanulási szokásaikból fakadóan csak annak a tudásnak van értelme, ami közvetlenül felhasználható a mindennapi életben. Ez a világlátás azonban segítségére lehet a tanárnak a motiváció fenntartásában. Így a nyelvtani ismeretek tanítása közben is nagy szerepet kap a pragmatikai funkció kiemelése, illetve a folyamatos, változatos nyelvi helyzetbe ágyazódó gyakorlás.

Tanulási szituációban az ismeretelsajátítás mellett a készségfejlesztés adja a tematika vázát, jó esetben egymásból következő elemenként. Szerves kapcsolatban állva egymással meghatározzák a tanulás hatékonyságát és az optimális fejlődés ütemét. Az alapvető eltérés a normál ütemű nyelvtanulás és az általam vizsgált két eset között a készségfejlesztésben és a fejleszhetőségben mutatkozik meg leginkább.

Készségfejlesztés egyéni ütem szerint

A nyelvi készségek közül négyet fogok vizsgálni, és bemutatni a hozzájuk kapcsolódó fejlesztési programot.

Beszédképesség

A beszédképesség alapvető emberi tulajdonság, aminek elsődleges motivációs bázisa a kommunikációs igény. Ez a primér igény alakította ki azt a helyzetet is, hogy a két diák önálló nyelvelsajátításon ment keresztül, felhasználva a gyermekkori anyanyelv-elsajátítási rutinokat (Lengyel 1994: 125-128). A folyamat tökéletlenségének oka valószínűleg az, hogy a gyermekkori tanulás időszaka régen lezárult, a mentális plaszticitás nagymértékben csökkent. Ennek ellenére képesek voltak a nyelvtanulásra, az elsajátítás eredményeként magas kommunikációs értékű beszédprodukción tudtak végrehajtani. A folyamat érdekessége, hogy egy adott nyelvi szinten nem tudtak túllépni. Gyakorlatilag megrekedt a tanulás, a már tanult sémák újregenerálása jelentette az új helyzetekben a problémamegoldást. Nem történt további hallás utáni nyelvelsajátítás.

Ezen a ponton vált fontossá a diákoknak, hogy más típusú tanulási stratégiát válasszanak. A hagyományos, iskolai nyelvtanításra került sor, azonban ilyen keretek között csak akkor tudtak sikeresen működni, ha a korábbi tanulási mód ötvöződött a tervezett tanulási módszerrel. Így a tervezett szókészlet tanulása és a sématanulás során a repetitív elsajátítás került előtérbe, folyamatos írásbeli gyakorlással. A hallás utáni tanulás mellé belépett a vizuális inger is, ami kapcsolódott az írott képhez, és a szó értelmének valóságbeli vizuális realizációjához. Ez lehetővé tette a memorizálás felgyorsulását, nagyobb mennyiségű szó adott jelentésmező köré szerveződő elsajátítását. Természetesen folyamatos ismétlésre volt szükség a további tanulás megalapozásához, mivel a diákok nem voltak hozzászokva az otthoni tanuláshoz. Az önálló tanulás hiányának gyakorlati oka van, ami átvezet a olvasásképesség fejlesztésébe és az olvasási zavarokkal terhelt területre. De még mielőtt ennek kifejtésébe kezdenék, kitérnek a beszédprodukciónak fejlesztésének másik kulcselemére. Ez pedig a hangok artikulációja, a szavak kiejtésének és az intonációnak a kialakítása és sok esetben a javítása (Bárdos 2000: 51). Az ábécé elemeinek megismertetése mellett a hang-betű kapcsolatok kialakítása a legfőbb feladat, ami igen lassú, unalmas, kevés sikerélményt adó folyamat. Roppant nehéz a már beidegződött téves hangképzést javítani, erős frusztrációval jár a diák oldaláról, és óriási türelmet igényel a tanítás-tanulás résztvevőitől. Rengeteg ismétlődő jellegű feladat szükséges, ahol a nehézségi fokok váltásának észrevehetően kell történnie, mert enélkül azonnali regressziót mutat a diák: előjön a régi automatikus ejtés. Ilyenkor vissza kell lépni egy korábbi szintre, és újra meg kell mutatni a helyes ejtést, artikulációt. Az artikuláció sikeres elsajátítása után van mód a betűfelismerés magasabb szintű alkalmazására, tehát az olvasásra.

Olvasásképesség

Az olvasásnak a legfontosabb funkciója az írott formában lévő információk megszerzése, ami a képességfejlesztés során is kiemelkedő helyet kap (Bárdos 2000: 144). A tanulás, az ismétlés alapját adja a olvasás, amely a nyelvtanulási folyamatot a vizuális felismerés lehetőségével gazdagítja. Az anyanyelvükön olvasásvisszaeséssel küzdő diákoknak nyilvánvalóan magyarul is lesznek nehézségeik. Ez a betűfelismerés

réstől a folyamatos olvasásig problematikus. Általános nehézség, bár már túlmutat az olvasás technikai alapjain, hogy hiába olvassák el a diákok szöveget, nem értik a tartalmat. Sok esetben minden szót értenek, de az összefüggéseket nem látják. Olyannyira nehéz a szöveg értelmezése, hogy nem képesek a szöveghez kapcsolódó magyar nyelvű kérdésekre válaszolni, sőt még anyanyelvükön feltett kérdésekre sem tudnak válaszolni. Amennyiben feleletválasztós kérdések vannak, csak a szavak szintjén következtetnek a lehetséges válaszokra.

A tanulási folyamat alapját képezi a beszélt nyelv, mégpedig a diák által beszélt nyelv. A nyelvtanárnak ezt hangsúlyosan figyelembe kell vennie, mivel csak olyan nyelvi mintán tud a tanuló absztrakt műveleteket végrehajtani, amelyek már készség szintjén beépültek a tudásába. A fejlesztés során olyan szövegek összeállítását kell végrehajtani, ami a diákok beszédszintjénél alacsonyabb szintet céloznak; a folyamat nagyon egyszerű szövegekkel kezdődik: általában ismert szavak tömondatokba helyezésével. A szövegekhez kapcsolódó feladatok a kezdeti fázisban szóbeli válaszadásra fókuszálhatnak, mivel így csak az olvasási problémák nehezítik az értést, az írásbeli nehézségek viszont nem. Fokozatosan bevezethetőek az írásbeli válaszadás formái: feleletválasztó, igaz-hamis állításokon át, a néhány szavas – főként a szövegből kimásolt – válasszal eljutva az önálló megoldásig. A folyamat alatt mindvégig hasznos megőrizni az írást megelőző szóbeli megformálást. Ha a diák már rutint és elég tapasztalatot szerzett az értési mechanizmusban, akkor kezdődhet az idegen szavak bevezetése a szövegbe, később pedig lépésenként a bonyolultabb mondat szerkezetek használata.

Íráskészség

Az olvasáshoz és fejlesztéséhez szorosan kapcsolódik az írás. Egymást jól kiegészítő gyakorlási lehetőséget biztosít, bár szem előtt kell tartani, hogy más tudásterületet mozgósít a két készség (Lengyel 1999: 26). Mindkét készség alapját képezi a hang-betű differenciálás. A sikeres készségfejlesztés alapját adja a folyamatos ismétlésen alapuló gyakorlás. A hang-betű differenciálásnak kulcsszerepe van a jelentésmegkülönböztetés, az értőolvasás és a helyesírás terén. A hang- és betűtanításnak a beszédből kell kiindulnia. A beszélt nyelv elemeiből a hangok izolációján keresztül történik a hangtanítás, majd a betűtanítás a hangokra építve. A hang-betű kapcsolat megszilárdítása és gyakorlása a következő lépés. A folyamat közben a tanárnak mindvégig alkalmazkodnia kell a diákok anyanyelvében meglévő hangtani sajátosságokra. A betű-hang kapcsolatok kidolgozásával, a szóegységek, szótagok, a morfológiai egységek gyakoroltatásával jelentős mértékben fejleszthető a nyelvi tudatosság, valamint ellenőrizhető a pontos értés. A tevékenységek kialakítása óráról-órára visszatérő jellegű, 10-15 percig tartó egységekként érdemes beépíteni a foglalkozásokba. A folyamatos gyakorlás lehetővé teszi az egyes elemek kellő megszilárdulását, az esetleges regresszió elkerülését, illetve azok gyors korrekcióját.

A diák íráskészségének fejlesztése során alapvetően két területen dolgozik: a kreatívírás és az információrögzítő írás területén. Mindkettő nagyfokú motivációs

háttérrel bír, mivel a diákok folyamatosan leveleznek, sms-eznek és adatokat rögzítenek hallás után. Lényeges elem, hogy az írás mint a szóbeli kommunikáció leképeződése jelentkezzen a tanítás során. A nagymértékű hasznosíthatóság növeli a diákok motivációját, és nem értelmetlen szövegalkotássá változik át a feladat, hanem élőnyelvi marad. A szóbeliségre való építés különösen fontos, mert az az a terület, ahol az egyébként íráskészségében sérült diák kapaszkodókra lel.

Hallás utáni értés, beszédértés

A két fogalom bár erősen kapcsolódik egymáshoz, didaktikailag kettéválasztandó. Az egyik esetben a környezetben elhangzó beszédet kell érteni, a másik esetben gépi hang értéséről van szó. Az alapvető különbség, hogy a beszédértés során a diáknak lehetősége van a visszakérdezésre, hiszen interakcióban van, illetve helyezheti magát. Amíg a hallottszöveg értése közben egyirányú folyamatról van szó (Bárdos 2000: 116). Ha nem sikerült megértenie a hallottakat nincs lehetőség az ismétlésre. Ugyanakkor felnőttekről lévén szó mindkét értési mechanizmusra szükség van a világban való eligazodásra, és mégcsak nem is helyettesíthetőek egymással.

A tanárnak olyan feladatokat kell szerveznie, ahol lehetőség van az élő nyelvi gyakorlásra az órán vagy az órán kívül egyéb más helyzetekben, helyszíneken például kihelyezett óra keretében. Az órai gyakorlás során az adott témakörhöz kapcsolódó, a tanult anyaggal szorosan összefüggő hanganyagokhoz kapcsolódó egyszerű feladatok végrehajtása jól fejleszti a pontos értést. A tényleges nyelvi készség fejlesztésén túl nagyfokú biztonságot ad a tanulónak, és alapot teremt az osztálytermen kívüli helyzetek megoldására. A kihelyezett órák mintegy főpróbái a majd tényleges megvalósuló önálló nyelvhasználatnak. A diák és a tanár rögtön meg tudja vitatni az adott helyzetben esetlegesen felmerülő nyelvi zavar okát. A javítás rögtön megtörténik, pozitív visszacsatolásként a tanuló kipróbálhatja a már javított formát. Ezekben a szituációkban természetesen nem csak a hallás utáni értés fejlesztése történik, hanem a beszédképesség is szerephez jut. A gépi hang értése rádióból, televízióból, videóról, DVD-ről rögzített anyagok feldolgozásával segíthető. A szöveg hallgatásakor a konkrét információkra vonatkozó kérdések előtt, érdemes a beszélők, helyzetek tulajdonságaira koncentrálni. A feladatok előkészítésekor fokozottan ügyelni kell a megfelelő hosszúságú és nehézségi szintű anyagok kiválasztására. Ha a kapcsolódó feladatok összetettsége az egyszerűbbtől a bonyolultabb felé graduálisan változik, akkor könnyebben fenntartható a motiváció és a figyelemkoncentráció is. Maguk a feladatok szövegeinek érdemes egyszerűbb nyelvi megfogalmatlanságot adni, mert így könnyebb csak az információk helyes visszaadására koncentrálni. A legfőbb veszélyt minden hallott szövegértési feladat során a kapcsolódó írástevékenység okozza, mivel a jól megértett szöveg visszaadása nem biztos, hogy sikerül írásban. Ez elkerülhető a szóbeli válaszaadásra való összpontosítással, végül is ritkán írják le a nyelvhasználók azt, amit előtte hallottak.

Összefoglalás

A fent vázolt haladási terv alapján és segítségével a diszlexiával élő diákok magyar mint idegen nyelv tanulása során képesek voltak a kezdő szinten túljutni, ma már több igeidőt alkalmaznak, gazdag szókinccsel beszélnek. Ennek megfelelően beszédértésük is finomodott, pontosabbá vált. A hallott szövegértés fejlesztése pedig képessé tette őket magyar nyelvű rádió és televízió műsorok értelmezésére és feldolgozásásra. Írásbeli kifejezőképességük ugyan messze elmarad beszédproduktiójuktól és a hallás utáni értéstől, de képesek önállóan fogalmazni a mindennapi életben felmerülő kommunikációs helyzetekben. Az olvasáskészség fejlesztése bizonyult a leghatékonyabbnak, mivel könnyedén tudják akár bonyolult szövegek lényegi információit is kiszűrni.

Irodalom

- Bárdos Jenő. 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Csépe V.–Szűcs D.–Osmanné 2000. A fejlődési diszlexiára (FDL) jellemző beszédhang-feldolgozási zavarok eltérési negativitásának (EN) korrelátumai. *Magyar Pszichológiai Szemle* 4. 475–500.
- Gósy Mária. 1999a. Az olvasási nehézség és a diszlexia határa. *Fejlesztő Pedagógia*. 39–41.
- Gósy Mária. 1999b. *Pszicholingvisztika*. Corvina. Budapest.
- Lengyel Zsolt. 1994. *Bevezetés a pszicholingvisztikába*. Egyetemi Kiadó. Veszprém.
- Lengyel Zsolt. 1999 *Az írás: kezdet – folyamat – végpont: az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai*. Corvina. Budapest.
- Medgyes Péter. 1995. *Kommunikatív nyelvoktatás*. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.