

Váradí Viola

A felolvasás és a spontán beszéd összevetésének pedagógiai vonatkozásai

A tanulmány a két legszélsőségesebb beszédstílus, a felolvasás és a spontán beszéd sajátosságait hasonlítja össze a fonetikai és a pszicholingvisztikai kutatások tükrében. A két beszédstílus közötti különbségek a beszédnek mind a szegmentális (hangidőtartamok; koartikulációs folyamatok), mind a szuprasegmentális jellemzőiben (temporális jellemzők; beszéddallam; szünetek időtartama, gyakorisága és típusa) testet öltenek, és az eltérő beszédprodukción mechanizmusokra vezethetők vissza. Pedagógiai szempontból a különböző beszédstílusok akusztikai jellemzőinek ismerete meghatározó például a szövegértési feladatsorok összeállításában, a jegyzetelési technikák megtanításában és a fogalmazástanításban, továbbá a tanulók beszélői tudatosságának a kialakításában. A pedagógusoknak azonban nemcsak a célzott tanítás, hanem a beszédstílusok megfelelő tolmácsolása, vagyis a példamutatás és a mintaadás is a feladatai közé tartozik.

Bevezetés

Az iskolai oktatás, nevelés egyik fő célkitűzése az, hogy fejlessze a tanuló kritikus gondolkodását, kreativitását és problémamegoldó képességét, ezáltal az egyén tanulási kompetenciáját. A Nemzeti alaptanterv hangsúlyos eleme az anyanyelvi kommunikáció, amely a helyes és kreatív szóbeli, illetve írásbeli nyelvhasználatot is magában foglalja (NAT 2007). A helyes nyelvhasználatnak nemcsak az oktatásban, hanem az élet minden területén, a munka világában, a családi és a társasági életben is óriási jelentősége van. Ennek elsajátításához azonban elengedhetetlen feltétel, hogy kialakuljon a diák nyelvhasználati, beszélői tudatossága, és képes legyen arra, hogy megfigyelje és értékelje társai nyelvhasználati szokásait (Bóna–Markó 2009).

Gyors tempót diktáló, rohamosan változó világunkban a sikerorientált szemléletmód került előtérbe, ennek az a következménye, hogy a megszerezhető tudás helyett az életszerű tapasztalatokon alapuló tudás, a kompetencia felértékelődik az oktatási folyamatban. Az iskola feladatai kibővültek, a lexikális tudás átadása mellett fontossá vált, hogy közvetítse a megfelelő értékeket, attitűdöket. Fel kell készítenie a tanulókat az élethosszig tartó tanulásra, hogy dolgozó felnőttként is igényük legyen az új ismeretek befogadására és ezáltal egy sokszínűbb, gazdagabb életre (Csapó 2002).

Az új típusú információs forradalomnak köszönhetően nagymértékben átalakultak a kommunikációs szokások is, főképp a média és a korszerű multimédiás eszközök egyre nagyobb arányú elterjedésének köszönhetően. Ennek azonban nemcsak pozitív következményei vannak, hanem számos aggályt is felvet az anyanyelvhasználat, a tanulási képességek és a személyiség fejlődése szempontjából. A tudománytechnikai újdonságok sok tekintetben egyszerűbbé tették életünket, ám az interperszonális kommunikációs kapcsolatokat le is egyszerűsítették. Napjainkban kevesebb idő, akarat és figyelem jut a családi beszélgetésekre, meseolvasásokra, társas- és egyéb játékokra, helyette sajnos sok családban a tévé, a számítógép tölti be a bébiszitter szerepét. Ezek a körülmények megnehezítik az anyanyelv, a helyes nyelvhasználat megfelelő szintű elsajátítását (Gerliczkiné 2009). A pedagógusok szerepe és felelőssége ezért felértékelődött a gyermekek helyes, életkor-specifikus nyelvhasználatának kialakításában, amelynek nagyon fontos elemei a következők: a szóbeli fogalmazástanítás, a szóbeli kommunikációs gyakorlatok és az értő-értető felolvasás megtanítása. A pedagógus feladata – a célzott tanítás és a fejlesztés mellett – a beszédműfajok megfelelő tolmácsolása, vagyis a példamutatás, a mintaadás is. Ahhoz, hogy a tanítás és a mintaadás egysége megvalósulhasson

az oktatás folyamatában, elengedhetetlen, hogy a pedagógus tudatos beszélő legyen, ismerje a különböző beszédműfajokat és ezek legfontosabb jellemzőit. A továbbiakban a felolvasás és a spontán beszéd sajátosságait mutatom be és hasonlítom össze a fonetikai és a pszicholingvisztikai kutatások tükrében, a beszélői tudatosság kialakításának az érdekében.

A felolvasás és a spontán beszéd

Ha kategorizálni szeretnénk a szóbeli megnyilatkozásokat, akkor sok terminológiai és meghatározásbeli nehézséggel találkozhatunk szembe magunkat. A különböző beszédstílusok listája szinte végtelennek tűnik, mert az egyes szerzők eltérő szempontok alapján hozzák létre a kategóriákat. Vannak kutatók, akik egyszerűen csak „előkészített” és „nem előkészített” vagy lassú és gyors tempójú megnyilatkozásról beszélnek. Mások sokkal aprólékosabban, több változó mentén kategorizálnak, és megkülönböztetik például az interjút, az előadói beszédet, a gyermekeknek szóló felolvasást, a mesterkéltséget, sőt még az ittas beszédet is (Laan 1997). Ha a különböző beszédstílusokat egy skála mentén helyezzük el, akkor a skála egyik végpontján a felolvasott beszéd, míg a másikon a hétköznapi spontán beszéd áll. Mivel a spontán beszéd gyakrabban fordul elő a mindennapi életben, ezért ezt sokkal természetesebbnek tekintjük, mint a felolvasott beszédet. Amikor például rádiót hallgatunk, akkor nagy biztonsággal el tudjuk dönteni, hogy a beszélő felolvas-e egy szöveget, vagy pedig spontán beszél. A hallgató percepciók döntése a megnyilatkozás beszédstílusát illetően a következő beszédjellemzőkön alapszik: grammatikai szerkesztettség, szóválasztás, hezitálás, beszédsebesség, szünettípusok, a szünetek felépítése, hanglejtés és az artikuláció gondossága. Ha nyelvtanilag helyes mondatokat átlagos beszédsebességgel és szünetstruktúrával, „szabályos” hanglejtéssel és pontos artikulációval hallunk, akkor arra következtetünk, hogy felolvasást hallottunk. Ha azonban a mondatok időnként nem minden tekintetben felelnek meg a grammatikai előírásoknak, előfordulnak téves kezdések, szabálytalan és kitöltött szünetek, fesztelen a hanglejtés, és pontatlanabb az artikuláció, akkor úgy ítéljük meg, hogy a beszélő beszédprodukciója spontán (Laan 1997).

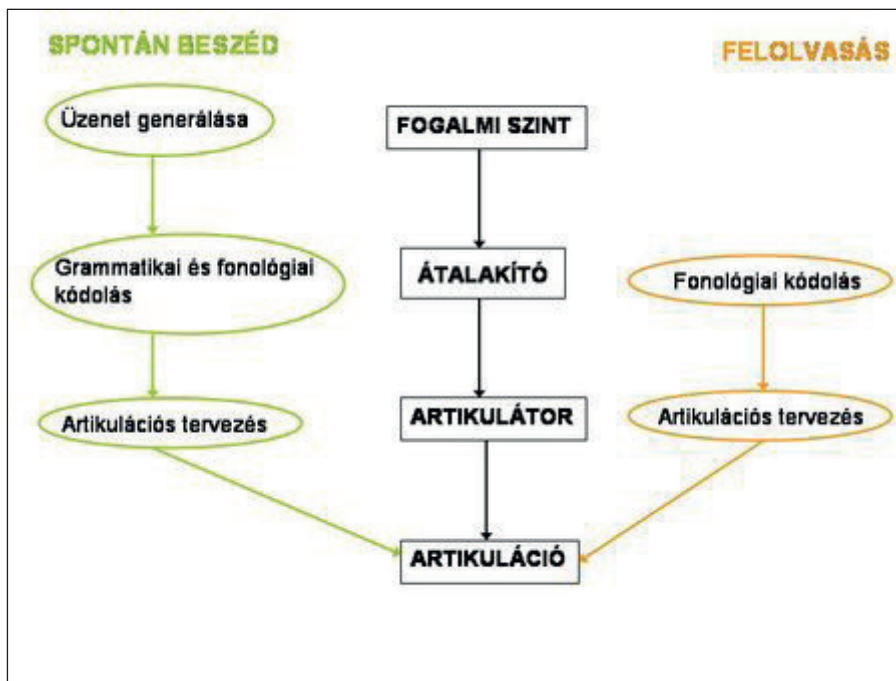
Wacha (1999: 201–232) szerint az a legjellemzőbb különbség e két szélsőséges beszédstílus, a felolvasás és a spontán beszéd között, hogy a spontán beszéd során a beszélő a nyelv akusztikus elemeit sokkal változatosabb formákban és arányokban, gyakran meglepő módon alkalmazza. Ezzel szemben a felolvasáskor nem vagy csak kis mértékben él ezekkel a változatos lehetőségekkel.

A spontán megnyilatkozás leggyakrabban dialógusszituációban, a mindennapi kommunikáció során jön létre. A spontán beszéd az a legalapvetőbb beszédforma, amelyet naponta használunk családjunkban, munkahelyünkön, illetve a társas kapcsolatainkban (Németh–Olaszy 2010: 13–18). A két beszédforma között lényeges különbség van mindenekelőtt az eltérő beszédtervezési folyamatoknak köszönhetően.

Az igazi élőszóban, a természetes beszédhelyzetben a tervezés, a szöveg létrehozása és hangoztatása egyidejűleg, szimultán folyamatban zajlik le. Ilyenkor a beszélőnek nem áll módjában, hogy előzetesen, esetleg írásban megfogalmazza a gondolatait (Wacha 1999: 201–232). Felolvasáskor viszont a beszélő egy korábban rögzített, megtervezett szöveget hangosít meg, tehát nincs szüksége a gondolatok megfogalmazására, a szöveg alkotása és megszólaltatása nem egyszerre történik.

A beszédprodukció és -percepció folyamatát modellekben próbálják ábrázolni, mert ezekben egyszerűsítve reprezentálhatók a bonyolult működéssorozatok. A Willem Levelt (1989) nevéhez fűződő modell a legáltalánosabban elfogadott a beszédprodukciós modellek közül (1. ábra). A modell hierarchikus felépítésű, nagyjából önállóan működő modulokból épül fel, amelyek párhuzamosan is működhetnek. Az első lépés a spontán beszéd tervezése során a konceptualizáció, amely fogalmi szinten a preverbális üzenet létrehozásáért felelős. A preverbális üzenet bekerül az átalakítóba, ahol megtörténik az üzenet grammatikai, majd fonológiai kódolása. Ezt követően az artikulátor szintjén megtörténik az artikulációs tervezés, vagyis a kivitelezés

megtervezése, és végül létrejön az artikuláció. A modellben a szupraszegmentumok megtervezéséért a prozódia generátor a felelős. Ennek fő bementi forrásai a felszíni szerkezet, az intonációs jelentés (magában foglalja a retorikai szándékok mellett az érzelmeket és az attitűdöket), a szegmentális szerkezet. Ezek alapján tervezi meg és hozza létre a prozódia generátor a közlésnek megfelelő szupraszegmentumokat, a dallamot, a tempót, a szünetezést, a hangerőt stb.



1. ábra

A beszédproduktions folyamatok spontán beszédben és felolvasáskor

Levelt modelljében két nagy folyamat előzi meg a megszólalást, az úgynevezett makro- és mikrotervezés. A makrotervezés sokkal inkább a szándékhoz kapcsolódik, ekkor még főképp képi formában zajlik a tervezés, ám a mikrotervezés már jóval pontosabban definiálja a kiválasztott nyelvi szerkezeteket (Gósy 2005: 85–87). Felolvasáskor egyszerűbb a beszédtervezési folyamat működése, mert a beszélőnek nem kell a magasabb szintű beszédtervezési folyamatokat végrehajtania (fogalmi szint és grammatikai átalakító), ezért nagyobb figyelmet tud fordítani a pontosabb artikulációra és a megfelelő prozódiai szerkezetek létrehozására.

A spontán beszédben, eltérően a felolvasástól, jellegzetesen és gyakran megjelenő jelenségek a (grammatikai) közbeékelések, alanyváltások, váratlan bővítmények, egyeztetési tévedések, tartalmi és formai ismétlések (Keszler 1983). Ennek oka szinte kivétel nélkül az, hogy a gondolatfolyamnak egyes részei előretörnek, és befolyásolják az aktuális formai megvalósítást. Felolvasáskor egy előre megtervezett, rögzített, írott szöveget hangosítunk meg, ezért nem jellemző ezeknek a jelenségeknek az előfordulása. A gyakorlott felolvasó csak ritkán, olvasási tévesztés esetén kényszerül arra, hogy önmagát javítsa. Spontán beszédben az ilyen jellegű önkorrekciónak különféle okai lehetnek, például az, hogy a létrehozott szekvencia nem adekvát a mikrotervezési szándékkal. Az adott beszédhelyzet is javításra készítheti a beszélőt, például a hallgató valamilyen reakciója miatt. Előfordulhat, hogy a kivitelezés volt hibás: a beszélő mégsem a megfelelő struktúrát vagy a kívánt lexikai egységet aktiválta. A beszélő szándékától függetlenül a kiejtett beszéd részlet is téves lehet (Gósy 2004: 228–243).

A beszélők rendszerint tudatában vannak annak, hogy megakadásjelenségekkel tarkított a beszédük, azt azonban kevesen tudják, hogy milyen típusú megakadások fordulnak elő, és általában arról sincs pontos ismeretük, hogy ezek a jelenségek milyen gyakoriságúak. A „megakadásjelenség” gyűjtőfogalom, a spontán beszédben fellépő különféle bizonytalanságokat és hibákat értjük rajta. A beszéd közben tapasztalható

megakadásokat általában úgy határozzuk meg, hogy azok a folyamatos beszédet megtörő jelenségek, amelyek az elhangzottak tartalmához nem járulnak hozzá. Az újabb kutatások azt igazolják, hogy ezeket a megakadásokat a hallgatók mintegy tudat alatt felhasználják, azaz bizonyos értelemben szükségesek az elhangzottak mind pontosabb megértéséhez (Fox Tree 2001; Gósy 2002). A megakadások létrejöttének egyik oka lehet, hogy a beszélő bizonytalan abban, hogy mit szándékozik mondani, ugyanakkor igyekszik kontrollálni is a közlés tervezési, kivitelezési és artikulációs részfolyamatait.

Gyakran hallhatjuk azt a véleményt, hogy a beszélt nyelv az írott nyelv „romlott” változata; pedig a spontán beszéd más műfajt képvisel, mint az írott nyelv. A beszélt nyelvi szövegeknek is, hasonlóan az írott szövegekhez, van stratégiájuk, van megállapítható felépítésük. A tagolatlan és nem teljes mondatokat az élőnyelvből helyénvaló szerkesztésnek kell tartanunk, szemben azzal a véleménnyel, hogy a beszélt nyelv „pongyola”.

A gyermekkori szocializációs folyamatok megváltozásával a kultúraelsajátítási formák is átalakultak. A mai gyermekek életében meghatározó szerepet töltenek be a tömegkommunikációs eszközök, a média (Antalné 2003). Sok kész információt kapnak, és ez megnehezíti számukra a beszédstílusok, a beszédműfajok, az írott és a beszélt nyelv elkülönítését. A megváltozott körülmények miatt még hangsúlyosabb napjainkban az élőbeszéd és a felolvasás nyelvészeti, fonetikai vizsgálata, valamint a tudományos eredmények beépítése az alap-, illetve a középfokú oktatásba is. Számos gyakorlati alkalmazás szempontjából is meghatározó a különböző beszédstílusok vizsgálata: a beszédpatológiai a diagnosztikus, a tolmácskutatási, a beszédtechnológiai alkalmazásokban (például a gépi beszéd természetesebb hangzásának megvalósításában), pedagógiai szempontból a szövegértési feladatok összeállításában, valamint a jegyzetelési technikák megtanításában is van relevanciája (Bóna 2011).

A XX. századi fonetikai vizsgálatok túlnyomórészt laboratóriumi beszédet és felolvasást elemeztek, különösen a műszeres elemzéseket igénylő, akusztikai fonetikai mérésekben. A spontán beszéd vizsgálata a XX. század vége felé került előtérbe, de elemzésére már korábbról is találunk néhány példát (Gósy–Horváth 2007). Az MTA Nyelvtudományi Intézetének Fonetikai Osztályán 2007 őszén indult a Magyar spontánbeszéd-adatbázis (BEA) fejlesztése, majd 2008-ban megkezdődtek a BEA-t kialakító beszédfelvételek. Az összehasonlíthatóság érdekében nemcsak spontán beszédanyagok felvételére került sor, hanem felolvasásokat és ismétléseket is tartalmaz az adatbázis. Az adatbázis folyamatosan bővül, a távlati cél 500 budapesti egynyelvű beszélő beszédének rögzítése és lejegyzése. A spontánbeszéd-korpusz végleges formája még sokévnnyi munkát igényel, a már meglévő anyagok alapján azonban (mintegy 200 órányi anyag, 225 beszélővel) megindulhattak a kutatások (Gósy 2008).

A felolvasás és a spontán beszéd szegmentális szerkezete

A beszéd képzése fonetikai szempontból két részre osztható, szegmentális és szupraszegmentális szerkezetre. A szegmentális hangszerkezeten a beszédhangokat és az ezekből felépülő hangkapcsolatokat és hangsorokat értjük (Gósy 2004: 228–243). A szupraszegmentális hangszerkezet, más néven prozódia „a beszédprodukciónak a folyamat által létrehozott komplex beszédjelnek az a vetülete, amely az idő, a frekvencia és az intenzitás folyamatváltozásaiént írható le, és amelynek az észlelése kizárólag állandó viszonyításban lehetséges” (Markó 2005: 21). A különböző beszédstílusok közötti különbségek a beszédnek mind a szegmentális, mind a szupraszegmentális jellemzőiben testet öltenek.

Számos koartikulációs modell figyelembe veszi a beszédstílust mint az eltérő realizációk egyik fő forrását. Lindblom (1990) a beszédprodukciónak és -percepciónak összefüggéseit modellező H&H (Hyper and hypo speech – ’túlartikulált és alulartikulált beszéd’) elméletének az az alapja, hogy a beszédhangokat és a hangkapcsolatokat sohasem ejtjük egyformán, mert a kiejtést több tényező befolyásolja: a szöveggörnyezet,

a hangerő, a beszédtempó, a beszédstílus, és még sorolhatnánk. Lindblom modelljének alapfelvetése az, hogy az artikuláció a feszesség tekintetében a túl- és az alulartikulált beszéd két végpontja között írható le. A két legszélsőségesebb beszédstílus, a felolvasás és a spontán beszéd ennek a skálának a két végpontja felé közelít: a felolvasás a túlartikulált, míg a spontán beszéd az alulartikulált beszédhez áll közelebb.

Markó, Grácsi és Bóna (2010) elemezte a zöngésségi hasonulásokat különböző beszédstílusokban, a spontán beszédben és a felolvasásban. Eredményeik azt mutatják, hogy bár kötelező a zöngésségi hasonulás, mégis számos tényező, többek között a beszédstílus is befolyásolja a realizációját. Ezt bizonyítja, hogy a spontán beszédben gyakrabban jelentek meg nem szabályos realizációk, mint a felolvasásban.

A spontán beszédben mért hangidőtartamok általában rövidebbek, mint izolált ejtésben vagy felolvasáskor. A beszélő ezt a szegmentális szinten bekövetkező relatív gyorsulást a szupraszegmentális szinten ellensúlyozza, vagyis gyakrabban és hosszabban tart szünetet (Olaszy 2000). A magyar beszéd tempójára vonatkozóan megfigyelhető az a tendencia, hogy a hosszú és a rövid magánhangzók ejtési időtartama közeledik egymáshoz. Egyrészt a hosszú magánhangzók erőteljes rövidülésének, másrészt a rövid magánhangzók nyúlásának a következtében. Adamikné (2000) is megfigyelte a főiskolások kiejtésének és olvasásának vizsgálatában, hogy a legfeltűnőbb kiejtési hiba a magánhangzók rövid ejtése, amely pattogó beszédet eredményez.

A hétköznapokban gyakran tapasztalhatjuk, hogy bizonyos magánhangzók képzése nem teljes értékű, hanem a kívánt hangminőségek mintegy helyettesítéseként megjelenhetnek a spontán beszédben az úgynevezett semleges magánhangzók, vagyis a svák. A magyar nyelvre nem jellemző, hogy ily módon redukálódnának a magánhangzók, de például az angolban vagy a németben általában a hangsúlytalan szótagbeli magánhangzókat nem ejtik teljes értékűen. A magyarban is előfordulhat svá ejtése bizonyos hangkörnyezetben, például két mássalhangzó között, fiziológiai kényszer vagy szóhatárvég akaratlagos jelzése következtében (Gósy 1997). A kísérleti eredmények viszont azt mutatják, hogy a spontán beszédben nagy arányban fordulnak elő semleges magánhangzók számos egyéb kontextusban, egy elvárt hangminőség ejtése helyett a magyarban is, és nemcsak hangsúlytalan, hanem hangsúlyos helyzetben is (Beke–Grácsi 2010).

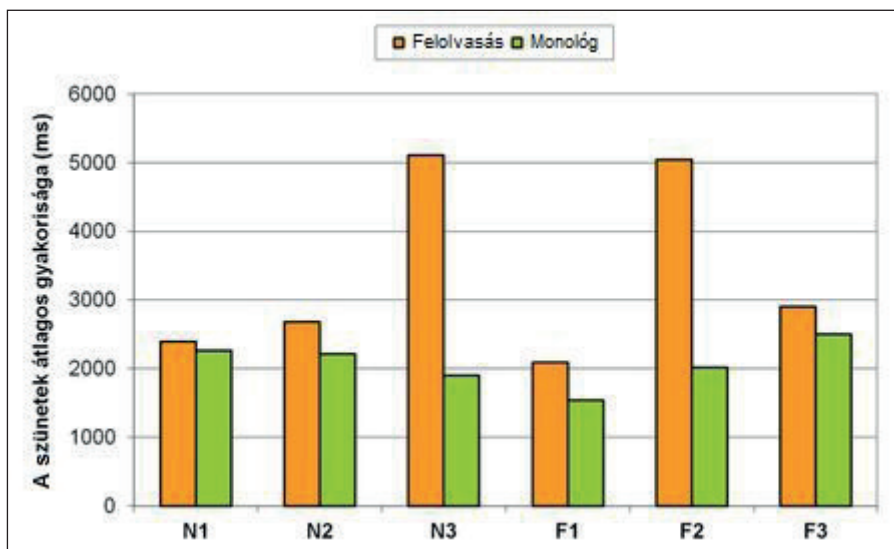
A tanulóknak mintaként szolgál a pedagógusok kiejtése, ezért nagyon fontos, hogy a tanárok spontán beszédprodukcójuk során és főként felolvasáskor törekedjenek a magyar köznyelv kiejtési normáinak betartására: a magánhangzók teljes értékű kiejtésére és a hangidőtartam érzékeltetésére. Az anyanyelvi nevelés egyik legfontosabb célja a kommunikációs kompetencia fejlesztése, amelynek fontos részkészsége a helyes beszéd (Antalné 2003). A magyartanárok feladata a példamutatás mellett a magyar köznyelvi kiejtés, a beszédhelyzetnek, -típusnak megfelelő megszólalás megtanítása.

A felolvasás és a spontán beszéd szupraszegmentális szerkezete

A spontán beszédet a nem spontán beszédajtáktól megkülönböztető jegyek a beszédtervezés eltéréseire vezethetők vissza. A spontán beszédben a tervezés és a kivitelezés szinte egy időben megy végbe, átfedésük következtében a produktum nyelvileg nem feltétlenül mintaszerű, a hangsúly, a dallam- és tempóhasználat sokkal inkább automatikus, míg felolvasáskor tervezett (Váradi 2009). A felolvasás és a spontán beszéd alaphangfrekvencia-szerkezeteiben is jelentősek a különbségek, vagyis az alaphangfrekvencia megvalósulásában fontos szerepet játszik a beszéd típusa. A spontán beszéd hangtartománya szűkebb, és kihasználtsága korlátozottabb, mint a felolvasásé (Beke 2008). Markó vizsgálatai (2009) azonban azt mutatják, hogy a felolvasás közlészárlataiban mérhető hangközértékek szűkebb tartományban szórnak, mint a spontán beszédben, vagyis ebben a beszéd típusban használjuk ki jobban a hangterjedelmünk adta lehetőségeket.

Egy korábbi vizsgálatomban (Váradí 2010) összehasonlítottam három férfi és három nő felolvasásának és spontán narratívájának temporális sajátosságait. Elemeztem a beszédszakaszok – olyan szöveges egységek, amelyeket két szünet fog közre – hosszát. A statisztikai elemzések szerint ezen egységek időtartama nagyobb mértékben beszéd típus-, mint egyéni függő (2. ábra). Mind a hat beszélőnél jelentősen hosszabbak voltak a beszédszakaszok felolvasáskor, mint a spontán narratíva esetén. Ez a különbség a kétféle beszéd típus eltérő beszédtervezési mechanizmusaira vezethető vissza, a spontán beszéd szimultaneitása okozta folyamatos kognitív erőfeszítés következménye lehet, hogy a spontán narratívákban rövidebbek a beszédszakaszok, vagyis az adatközlők gyakrabban tartanak szüneteket.

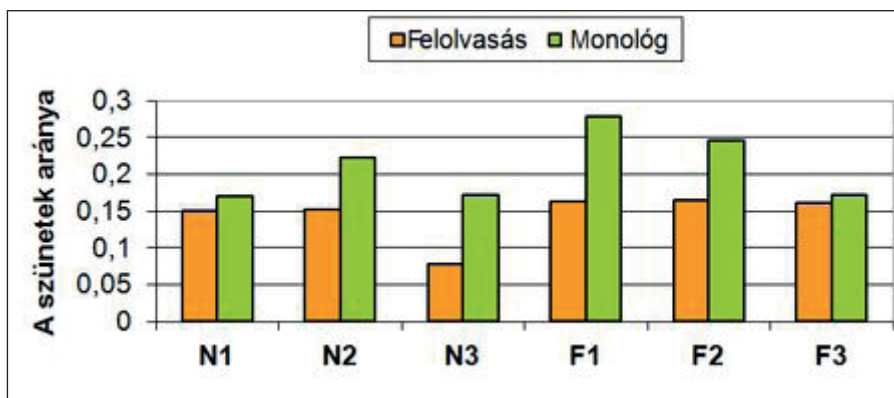
A beszéd szünet megjelenésének számos oka, funkciója van a spontán beszéd létrehozásában és feldolgozásában: az artikulációt lehetővé tevő levegő mennyiség biztosítása; az értelmi tagolás; a beszédtervezés során fellépő ellentmondások, a téves utak feloldása; a lexikális kereséshez szükséges idő biztosítása; az elhangzottak könnyebb feldolgozása; az entrópia csökkentése; a megértés és az értelmezés működési folyamatainak biztosítása (Gósy 2000). Egy előre megírt szöveg meghangosításakor azonban nincs szükség lexikális keresésre, illetve ritkán, olvasási hiba esetén fordul elő tervezési ellentmondás, és a szöveg jól szerkesztettsége, rendezettsége miatt az entrópia csökkentése sem szükséges. Felolvasáskor tehát általában három funkciója van a szüneteknek: a lélegzetvételhez szükséges idő biztosítása; az értelmi tagolás és a hallgatóság beszéd feldolgozási folyamatainak a megkönnyítése.



2. ábra

A beszédszakaszok időtartama a felolvasásban és a spontán beszédben (szóródás és medián; F a három férfi, N a három női adatközlő eredményeit jelöli)

Elemeztem a hanganyagokban megjelenő szüneteket is, és azt találtam, hogy önmagában a beszéd típusa nem befolyásolja szignifikánsan a szünetek hosszát, az adatközlő egyéni beszédtervezési stratégiája és a közlés típusa azonban szignifikánsan meghatározzák a szünetek időtartamát. Ez azt jelenti, hogy három adatközlő a felolvasás során, míg a másik három adatközlő a spontán narratíva során tartott hosszabb szüneteket. A felolvasásokban minden adatközlőnél csak néma szünetet adatoltam, míg a spontán narratívákban mindhárom szünettípus – néma, kitöltött, kombinált (néma és kitöltött együtt) – megjelent. Elemeztem továbbá azt is, hogy az összes beszédidő hány százalékát teszik ki a különböző típusú szünetek a felolvasásban és a spontán narratívákban, és azt találtam, hogy mind a hat adatközlőnél nagyobb arányban fordultak elő szünetek a spontán narratívákban, mint a felolvasásokban (3. ábra).



3. ábra

A szünetek átlagos gyakorisága (F a három férfi, N a három női adatközlő eredményeit jelöli)

Az artikulációs tempót az adatközlő egyéni beszédjellemezői mellett a beszéd típus is befolyásolja: felolvasáskor szignifikánsan gyorsabban artikuláltak az adatközlők, mint amikor spontán beszéltek. Ennek okai lehetnek egyrészt a spontán beszédben előforduló hangzónújtások, amelyekkel kellő időt biztosíthatunk a tervezési folyamatokra. Másrészt feltételezhető, hogy az adatközlők szerették volna minél hamarabb befejezni a felolvasást, ezért gyorsabban, lezserebben artikuláltak. A statisztikai elemzések is alátámasztották, hogy jelentős a különbség a felolvasások és a spontán narratívák beszédtempóértékei között. Két adatközlőnek kismértékben gyorsabb, míg négy adatközlőnek lassabb volt a beszédtempója a spontán narratíva során.

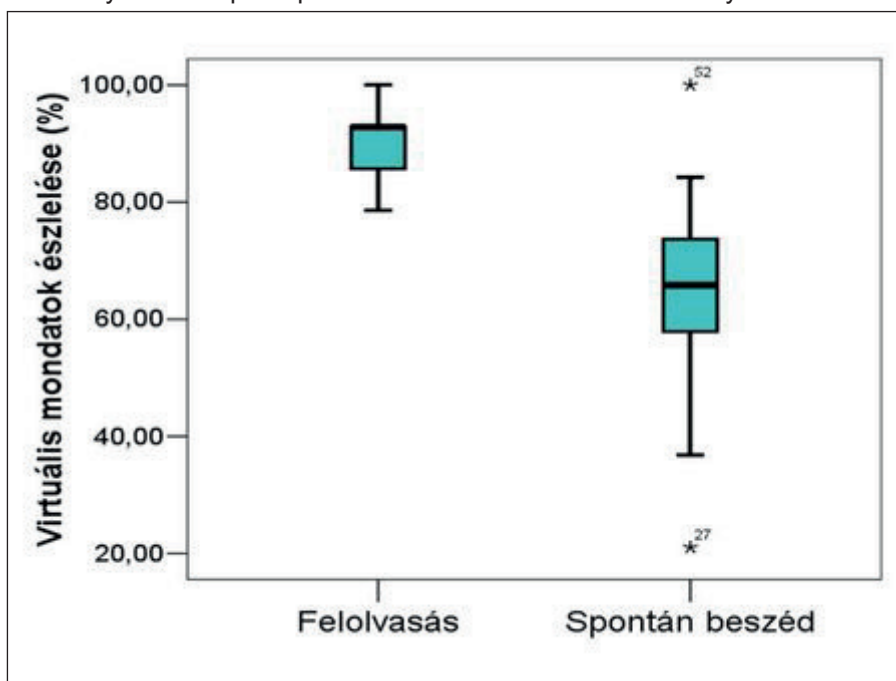
Bóna (2011) ugyanazon a nyelvi tartalmú anyagon elemezte és hasonlította össze a spontán beszéd és a felolvasás szupraszegmentális szerkezetében rejlő különbségeket. A vizsgálathoz két nő és két férfi adatközlőtől rögzítette a hanganyagokat két ülésben. Az első ülésben mind a négy adatközlőtől spontán narratívát és egy ismeretterjesztő szöveg tartalomösszegzését rögzítette, míg a másik ülésben a saját spontán narratívájuk és tartalomösszegzésük helyesírással lejegyzett szövegét kellett felolvasniuk. Három adatközlő esetében szignifikánsan hosszabbak voltak a beszédszakaszok felolvasáskor, mint a spontán beszédben, egy adatközlőnél pedig nem volt különbség. Mindegyik beszélő gyakrabban tartott szünetet, és lassabban beszélt a spontán beszéd során, mint felolvasáskor. Az egyik adatközlőnél a felolvasásban lehetett lassabb artikulációs tempót adatolni. Ennek oka feltehetően az volt, hogy az adatközlő szebb, pontosabb artikulációval próbálta felolvasni a szöveget. Míg a felolvasás során csak egyetlen hezitálás fordult elő, addig a spontán beszédben mind a négy adatközlőnél előfordultak kitöltött szünetek. Bóna minden beszédszakaszban kiszámította az átlagos alapfrekvencia-értéket, és azt találta, hogy csak egy adatközlőnél szignifikáns az eltérés a két beszédstílus alapfrekvencia-értékének az átlagában. A beszédszakaszokban mérhető hangközértékek (az adott beszédszakaszban mért legnagyobb és legkisebb alapfrekvencia-érték hányadosa) egy férfi és egy női adatközlőnél mutattak szignifikáns különbséget a két beszédstílus között, és a spontán beszéd hangközértékei minden adatközlőnél tágabb tartományban szóródtak, mint a felolvasáséi. Váradi (2010) és Bóna (2011) eltérő módszerrel, de hasonló eredményeket kapott a különböző beszéd típusok temporális szerkezetének összehasonlítása során, és ez arra utal, hogy a beszéd típus nagymértékben befolyásolja a megnyilatkozás időzítési struktúráját.

Markó és Bóna (2011) az öregedésnek az intonációra gyakorolt hatását elemezte hét idős és hét fiatal adatközlő felolvasásában és spontán beszédében. Vizsgálatukban azt találták, hogy az életkor ellenkezőleg befolyásolja a kétféle beszéd mód közötti eltérések irányát. Míg az idős adatközlőknél a spontán beszéd, addig a fiataloknál a felolvasás realizálódott tágabb hangterjedelemmel (a teljes beszédprodukciónban mért minimális és maximális alapfrekvencia-értékek által kijelölt hangtartomány). Több ok állhat ennek a különbségnek a hátterében. A fiatalok nagyobb gondot fordítottak a kifejező olvasásra, ezért változatosabb szupraszegmentális szerkezeteket valósítottak meg. Az idősek spontán beszéde több emóciót tartalmazott, ez a nagyobb

alaphangmagasság-ingadozásban volt tetten érhető. A szerzőpáros által vizsgált beszédjellezőket nagyobb mértékben befolyásolta a beszédmód, mint az életkor.

Mind a spontán beszéd, mind a felolvasás során elengedhetetlen mondandónk megfelelő tagolása ahhoz, hogy a hallgatóság megérthesse, értelmezhesse a hosszabb közléseinket is (Gósy 2003). Felolvasáskor a központozás, a karakterhiány segíti a beszélőt a szöveg tagolásának a megtervezésében, a spontán folyamatos beszéd során azonban a beszélő nincs mindig tudatában annak, hogy mely szegmentális és szupraszegmentális tényezőket alkalmazza tagoló funkciójában, sokkal inkább ösztönös, automatikus az artikulációs megvalósítás (Kohler 1983). Gyakorlatlan beszélőknél, például olvasni tanuló kisgyermeknél megfigyelhetjük, hogy gyakran fiziológiai tényezők (például a légzés) irányítják a tagolást a felolvasás vagy a spontán megnyilatkozás során.

Az írásban történő megnyilatkozás, illetve annak felolvasása során sokkal inkább tagoljuk mondandónkat, mint élőszóban, a spontán beszédben, és ezt a hallgatók is érzékelik, továbbá ez befolyásolja a mondathatárok észlelését. Egyetemistákkal végzett percepciós kísérlettel (Váradi 2009) megvizsgáltam, hogy vajon befolyásolja-e a hallgatókat a szöveg tagolásakor az, hogy a hallott szöveg felolvasott vagy spontán. Mivel a felolvasás és a spontán narratíva időtartama jelentősen eltért egymástól, ezért a 4. ábrán nem a mondathatárjelölések darabszámát ábrázoltam, hanem 100%-nak vettem az adott beszéd típusban előforduló legtöbb jelölést, és ahhoz viszonyítottam a percepciós tesztben részt vevők eredményeit.



4. ábra

A virtuális mondatok észlelése a felolvasásban és a spontán beszédben (szóródás és medián)

A felolvasásban sokkal egyöntetűbbek voltak a jelölések, mint a spontán narratívában. Ezek az adatok a korábbi vizsgálati eredményekhez hasonlítanak. Batliner és munkatársai (1998) vizsgálták a mondatészlelést felolvasáskor, és arra jutottak, hogy a mondathatárok észlelése közel 90%-os egyöntetűséget mutat. Gósy (2003) a virtuális mondatok észlelését vizsgálta spontán narratívában, az ő eredményei alapján a virtuális mondatok észlelése 70%-os egyöntetűséget mutat. A spontán narratívában a tervezés és a kivitelezés egyidejűségéből fakadóan a beszélő nem pusztán tagolás céljából tarthat szünetet, hanem időre lehet szüksége ahhoz is, hogy megtervezhesse a mondanivalóját. A kész szöveg meghangosításakor azonban csak tagolás céljából, vagyis a tagmondatok és mondatok után tartott szünetet a beszélő.

A hangos olvasás és a spontán beszéd nehézségei

Napjainkban háttérbe szorul a felolvasás, a hangos olvasás, bár a megfigyelések szerint a szájmozgás nélküli, vagyis néma olvasás tanult szokás, az ajkak mozgatása, vagyis a hangos olvasás számít természetesnek. A kisgyermek sem némán tanul meg először olvasni, számukra a hangos olvasás a természetes, hiszen az ő világukat a szóbeliség uralja. Felnőttként is előfordul, hogy bonyolultabb szavakat, szókapcsolatokat „meghangosítunk”, hogy elősegítsük ezzel a szövegértést. A néma olvasás lassan, általában a harmadik-negyedik tanév végére alakul csak ki (Adamikné 2006: 37–42). Nagyon fontos ezért, hogy a gyermekeknek legyen lehetőségük a tanórákon, főképp a magyarórákon a hangos olvasásra.

Green 1998-ban amerikai angol felső tagozatosokkal végzett vizsgálatában azt tapasztalta, hogy ha a diákoknak hangosan kell felolvasniuk valamit, akkor az általában negatív hatással volt a szövegértésre. Egyrészt, mert sokan kényelmetlenül érezték magukat a feladat teljesítésekor, másrészt a feladat nehézsége miatt leginkább csak azokra a részekre koncentráltak, amelyeket nekik kellett felolvasniuk, hogy ne kövessenek el hibát. Az egyébként is gyengén, bizonytalanul olvasóknak a hangos olvasás hatalmas kihívást jelenthet.

Adamikné (2000) elemezte a magyar anyanyelvű pedagógusjelölt főiskolai hallgatók és egyetemisták hangos olvasását mintegy tíz év különbséggel. Szubjektív vizsgálatának eredményei megerősítették azt a megfigyelést, hogy a magyar beszéd tempója kissé gyorsul, az artikuláció pontatlanabbá válik, az olvasás színvonala pedig fokozatosan romlik. Bóna hasonló eredményeket kapott 2004-es vizsgálatában: még az átlagnál szebben beszélő, kiejtési versenyeken induló tanárjelölt hallgatóknál is tapasztalhatók olvasási hibák, pontatlan artikuláció, rosszul értelmező tagolás, illetve helytelen intonáció. Bóna és Imre 2009-es kutatásában azt vizsgálta, hogy 50 különböző életkorú, nemű és foglalkozású magyar anyanyelvű beszélő hogyan tud meghangosítani egy egyszerű ismeretterjesztő szöveget. Szubjektív ítéletük alapján az adatközlőknek csak mindössze 42%-a volt képes az értő-értető felolvasásra, és hibátlan felolvasást egyikük sem produkált. A nők kevesebb olvasási hibát ejtettek, mint a férfiak, de több értelmezési hibájuk volt. Tagolási hibának tekintették a helytelen szünettartást, vagyis azt, amikor az adatközlő olyan helyen tartott szünetet, ahol nincs szakaszhatár. Összesen 16 darab hangsúlyhibát adatoltak az 50 adatközlő felolvasásában, amelyeknek több mint a fele jelzős szerkezetben fordult elő: az adatközlők a magyarra jellemző hangsúlyszabálytól eltérően nem a jelzőre tették a főhangsúlyt, hanem a jelzett szóra. A helyes dallamhasználat, az intonáció tekintetében a következő négy csoportba osztották az adatközlőket: helyesen intonáló, hibásan intonáló, túlintonáló ('éneklős hanglejtés'), illetve monoton beszélő. Szubjektív ítéletük alapján a legtöbb adatközlő helyes intonációval szólaltatta meg a szöveget, gyakori volt a monoton és a hibásan intonált felolvasás, és kevés adatközlőre volt jellemző az éneklő meghangosítás, vagyis a túlintonálás. A tagolási, a hangsúlyozási, illetve az intonációs hibák a pontatlan megértésről és/vagy a hangos olvasásban való gyakorlatlanságról árulkodnak.

Gyakran stigmatizálódik az emelkedő, esetleg szökő záró dallamszakasz, amelyet a közbeszéd úgy ír le, hogy a beszélő „felviszi a hangsúlyt”. A szakaszvégi dallamemelés gyakrabban jelenik meg a spontán beszédben, de előfordulhat felolvasáskor is (túlintonáló hanglejtés, vö. Bóna–Imre 2009), és általában – hibásan – a nők beszédjellemezőjének tartják (Markó 2009). A Nyelvművelő kézikönyv (Elekfi 1983: 755–784) is említést tesz a szakaszvégi dallamemelésről, amelyet hanglejtésbeli hibának tart, és „éneklő, pesties beszéd”-nek nevezi.

A pedagógus beszédtevékenységének igen fontos ága a felolvasás, mert mind az óvodában, mind az általános és a középiskolában, sőt még a felsőoktatásban is gyakran kell szöveget bemutatnia, felolvasnia. Amellett, hogy a pedagógus tevékenysége mintaként szolgál a tanulóknak, meg kell azt is tanítania, hogyan kell értő-értető módon felolvasni, hogyan szólaljanak meg a diákok olyan helyzetben, amikor nincs lehetőségük arra, hogy előre felkészüljenek a felszólalásukra.

Ahhoz, hogy a felolvasás teljes értékű legyen, tudatosan kell készülnünk rá, meg kell választanunk azokat az eszközöket, amelyekkel olyan gondolatokat, érzelmeket tudunk kiváltani, amilyeneket szándékunkban áll. Ahhoz

azonban, hogy helyesen válasszuk meg az eszközöket, tisztában kell lennünk a hangtechnikai eszközökkel, a várható hatásukkal és hangunk lehetőségeivel. Ismernünk kell a hallgatóságunkat: nem mindegy, hogy óvodások vagy nyugdíjasok előtt olvasunk fel vagy szólalunk meg spontán módon. Figyelembe kell vennünk hallgatóink beszédpercepciói sajátosságait, azt, hogy mire érzékenyebbek, és mi iránt érzéketlenebbek. Tekintettel kell lennünk továbbá a felolvasáskor tolmácsolandó írásműre. Már a felkészülés során sejtjük, mennyire nehéz feladat egy-egy művet teljes értékűen bemutatni. A megszólalásunknak, felolvasásunknak mindenképpen jól hallhatónak kell lennie. Szükség van a pontosságra, ez a felolvasáskor azt jelenti, hogy nem költjük át az eredeti írásművet. Minden megszólalás, felolvasás hatásának alapja az érthetőség, az értelmezéshez nyújtott segítség. A jó beszélőtől, felolvasótól joggal kívánjuk, hogy előadasmódja hiteles legyen. A hallgató mind spontán narratíva, mind felolvasás hallgatásakor higgye el, hogy a szöveg ott keletkezik, ott alakul olyanná, amilyen. A stílusos megszólaltatás is lényeges kelléke a hatásos megszólalásnak és felolvasásnak (Hernádi 2006: 243–258).

Kitekintés

Vallent Brigitta (2008) középiskolások fogalmazásainak elemzése során arra a megállapításra jutott, hogy az egyre nagyobb teret nyerő beszélt nyelv és a választékos írott nyelv közötti szakadék folyamatosan nő. A középiskolai diákoknak sokszor gondot okoz a stílusrétegek közötti különbségtétel, gyakran megjelenik írásbeli fogalmazásaikban a beszélt nyelv szóincse és a szleng. Az anyanyelvi órákon a szövegalkotási készségek tanítása során nagyobb hangsúlyt kellene fektetni az írott és a beszélt nyelv, a szövegtípusok és a beszéd típusok (spontán beszéd, felolvasás) sajátosságainak a megtanítására.

Antalné (2011) a tanári értékelő megnyilatkozások elemzésében hangsúlyozza, hogy számos tényező kölcsönhatása határozza meg a pedagógus beszédkulturáját. Ezen tényezők közül kiemelném a beszéd szupraszegmentális eszközeinek, a retorikai eszközöknek, a stílus eszközöknek az alkalmazását, az idővel való gazdálkodás és a megfelelő beszédmód megválasztásának a képességét. Napjainkban egyre nehezebbé válik a beszédfejlesztés, mert nagyon kevés a követendő minta, egyre több olyan médiaszereplő tűnik fel a képernyőn, akiknek a beszédállapota nem megfelelő. Az édesanyák, a pedagógusok beszédképe többnyire szintén nem mintaszerű, mert többségük nem tanulta, hogyan kell igényesen megszólalni. A nyelv- és beszédfejlesztő tanárok, illetve az óvodapedagógusok képzésében szerepet kap a hallgatók beszédképének fejlesztése, az általános és a középiskolai tanárok képzésének is része a gyakorlati beszédképzés. Fontos, hogy minden tanárjelölt megfelelő beszédképzést kapjon, és ne tanítsanak olyan emberek, akiknek a beszéde nem alkalmas mintának (Barra 2011). A nyelv- és beszédfejlesztő tanárok képzésével lehetőség nyílik arra, hogy a beszéd- és értelemgyakorlat órák újra az általános iskolai tananyag részét képezzék. Ezeken az órákon lehetőség lenne arra is, hogy a kisdíjakokat megtanítsák a szabatos, érthető, a beszédhelyzethez alkalmazkodó beszédre és a felolvasásra.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna 2000. Változott-e húsz év alatt a főiskolások kiejtése és olvasása? *Beszéd kutatás 2000.* 124–131.
- Adamikné Jászó Anna 2006. *Az olvasás múltja és jelene.* Trezor Kiadó. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes 2003. Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr* 407–427.
- Antalné Szabó Ágnes 2011. A tanári értékelő megnyilatkozások. *Beszéd kutatás 2011.* 121–133.
- Batliner, Anton – Kompe, Ralf – Kiessling, Andreas – Mast, Marion – Niemann, Heinrich – Nöth, Elmar 1998. M = Syntax + Prosody: a syntactic-prosodic labelling scheme for large spontaneous speech databases. *Speech Communication* 25: 193–222. [https://doi.org/10.1016/S0167-6393\(98\)00037-5](https://doi.org/10.1016/S0167-6393(98)00037-5)

- Barra Mária 2011. A beszédkép fejlesztése. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=303> (2011. augusztus 7.)
- Beke András 2008. A felolvasás és a spontán beszéd alaphangszerkezeteinek vizsgálata. *Beszéd kutatás 2008.* 93–107.
- Beke András – Grácsi Tekla Etelka 2010. A magánhangzók semlegesedése a spontán beszédben. In: Navracsics Judit (szerk.) *Nyelv, beszéd, írás 1. – Pszicholingvisztikai tanulmányok 1.* Tinta Könyvkiadó. Budapest. 57–64.
- Bóna Judit 2004. Tanárjelöltek beszédprodukcója felolvasáskor. *Magyar Nyelvőr* 158–165.
- Bóna Judit 2011. A különböző beszédstílusok az akusztikai-fonetikai és a percepció vizsgálatok tükrében. Megjelenőben.
- Bóna Judit – Imre Angéla 2009. Felnőttek hangos olvasása az életkor, a nem és a foglalkozás függvényében. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 1–2: 85–96.
- Bóna Judit – Markó Alexandra 2009. Hétköznapi fonetika – feladatjavaslatok a hangtan oktatásához. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=152> (2011. augusztus 7.)
- Csapó Benő 2002. A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle* 38–45.
- Elekfi László 1983. Hanglejtés. In Grétsy László – Kovalovszky Miklós (főszerk.) *Nyelvművelő kézikönyv. Első kötet. A–K.* Második, változatlan kiadás. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Fox Tree, Jean E. 2001. Listeners' uses of um and uh in speech comprehension. *Memory and Cognition* 29: 320–326. <https://doi.org/10.3758/BF03194926>
- Gerliczkiné Schéder Veronika 2009. Az iskolai jegyzetelés nehézségei. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=139> (2011. augusztus 7.)
- Gósy Mária 1997. Semleges magánhangzók a magyar beszédben. *Magyar Nyelvőr* 9–19.
- Gósy Mária 2000. A beszédszünetek kettős funkciója. *Beszéd kutatás 2000.* 1–14.
- Gósy Mária 2002. A megakadási jelenségek eredete a spontán beszéd tervezési folyamatában. *Magyar Nyelvőr* 192–204.
- Gósy Mária 2003. Virtuális mondatok a spontán beszédben. *Beszéd kutatás 2003.* 19–43.
- Gósy Mária 2004. *Fonetika.* Osiris Kiadó. Budapest.
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika.* Osiris Kiadó. Budapest.
- Gósy Mária 2008. Magyar spontánbeszéd-adatbázis – BEA. *Beszéd kutatás 2008.* 194–207.
- Gósy Mária – Horváth Viktória 2007. Fonetikai elemzések a spontán beszédben: alapok, kihívások. *Beszéd kutatás 2007.* 7–18.
- Green, Marguerite 1998. Rapid retrieval of information: reading aloud with a purpose. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 41: 306–307.
- Hernádi Sándor 2006. *Beszéd művelés.* Osiris Kiadó. Budapest.
- Keszler Borbála 1983. Kötetlen beszélgetések mondat- és szövegtani vizsgálata. In: Rácz Endre – Szathmári István (szerk.) *Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köréből.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 164–202.
- Kohler, Klaus J. 1983. Prosodic boundary signals in German. *Phonetica* 40: 89–134. <https://doi.org/10.1159/000261685>
- Laan, Gitta P. M. 1997. The contribution of intonation, segmental durations, and spectral features to the perception of a spontaneous and a read speaking style. *Speech Communication* 22: 43–65. [https://doi.org/10.1016/S0167-6393\(97\)00012-5](https://doi.org/10.1016/S0167-6393(97)00012-5)
- Levelt, Willem J. M. 1989. *Speaking: From Intention to Articulation.* A Bradford Book. The MIT Press. Cambridge (Massachusetts) – London (England). <https://doi.org/10.7551/mitpress/6393.001.0001>

- Lindblom, Björn 1990. Explaining phonetic variation: A sketch of the h&h theory. In: Hardcastle, William J. – Marchal, Alain (eds.) *Speech production and speech modeling*. Kluwer. Dordrecht. 403–440. https://doi.org/10.1007/978-94-009-2037-8_16
- Markó Alexandra 2005. *A spontán beszéd néhány szupraszegmentális jellegzetessége. Monologikus és dialogikus szövegek összevetése, valamint a hümmögés vizsgálata*. PhD-disszertáció. ELTE. Budapest.
- Markó Alexandra 2009. Stigmatizált hanglejtésforma a spontán beszédben. *Beszédkutatás 2009*. 88–106.
- Markó Alexandra – Bóna Judit 2011. Eltérő beszédmódok intonációs sajátosságai fiatal és idős korban. Megjelenőben.
- Markó Alexandra – Grácsi Tekla Etelka – Bóna Judit 2010. The realisation of voicing assimilation rules in Hungarian spontaneous and read speech: case studies. *Acta Linguistica Hungarica 57*: 210–238. <https://doi.org/10.1556/ALing.57.2010.2-3.3>
- Németh Géza – Olaszgy Gábor (szerk.) 2010. *A magyar beszéd*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Olaszgy Gábor 2000. Kísérlet a magyar beszédhangok specifikus időtartamainak meghatározására folyamatos beszédben. *Beszédkutatás 2000*. 26–38.
- Vallent Brigitta 2008. Beszélt nyelvi hatások a középiskolások fogalmazásaiban. *Magyar Nyelvőr* 189–205.
- Váradí Viola 2009. Határjelzés a spontán beszédben és a felolvasásban. In: Gecső Tamás – Sárdi Csilla (szerk.) *A kommunikáció nyelvészeti aspektusai*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 278–283.
- Váradí Viola 2010. A felolvasás és a spontán beszéd temporális sajátosságainak összehasonlítása. *Beszédkutatás 2008*. 100–109.
- Wacha Imre 1999. *Szöveg és hangzása*. Kodolányi János Főiskola. Székesfehérvár.

Váradí Viola

The pedagogical aspects of the comparison of read and spontaneous speech

This study compares the characteristics of the two most extreme speech modes, read and spontaneous speech, from phonetic and psycholinguistic perspectives. The differences between the two speech modes appear both at segmental level (e.g., sound duration and coarticulation) and at suprasegmental level (e.g., temporal features, tone, pause duration, and frequency and type of pauses) and they originate in different speech production mechanisms. The knowledge of the acoustic features of various speech modes also has pedagogical relevance, for instance, when teachers compile text comprehension tasks, teach note-taking techniques and writing composition, or when they raise students' awareness of speech. Besides, teachers also need to give a good example to students by displaying speech modes in appropriate ways.

Kulcsszók: beszédstílus, spontán beszéd, felolvasás, szegmentális és szupraszegmentális szint

Keywords: speech mode, spontaneous speech, read aloud, segmental and suprasegmental levels

Az írás szerzőjéről

Váradí Viola

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, Magyarország

varadiviola[kukac]gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7984-1387>