

SEJTES GYÖRGYI

igazgatóhelyettes

SZTE JGYTFK Gyakorló Általános és

Alapfokú Művészeti Iskola

Szeged

## „Kompetenciadivat”

(Lehetséges keretminta az anyanyelvi kompetencia fejlesztésére)

### 1. „Kompetenciadivat” (Csapó, 2004a)

Az Oktatás és képzés 2010 „Kulcskompetenciák” munkacsoportja állásfoglalása, hogy a 'basic skill' (alapkészségek) helyett a 'key competences' (kulcskompetenciák) kifejezést használja. Teszi ezt azért, mert a 'kompetencia' nemcsak ismeretek, készségek, adottságok és attitűdök ötvözete, hanem beleértjük a tanulás képességét és módszereit is. A munkacsoport nyolc kulcskompetenciát definiált: anyanyelvi kommunikáció, matematikai műveltség, természettudományi és technológiai jellegű, infokommunikációs, személyközi és állampolgári kompetencia, valamint a kulturális tudatosság kompetenciája. Ezek a szempontok elsősorban a munkaerőpiaci elvárások kapcsán kerültek be a közoktatásba, de tágabb az értelmezésük. Benne foglaltatik a sikeres önmegvalósítást támogató készségek, képességek rendszere (kezdőmennyzőkészség, sikerorientáltság) és az élethosszig tartó tanulás koncepciója (Kósa, 2005).

Más megközelítésben kulcskompetenciáknak tekinthetők mindenekelőtt a társadalmi és természeti környezetben való egyéni, hétköznapi tájékozódást, az ismeretek alkalmazását, más ismeretekkel való összekapcsolását segítő képességek. A kulcskompetenciák mindig az autonóm személyiség kifejlődését, kibontakozását segítik, komplex tudást jelenítenek meg, amelyet jól szervezett ismeretekre és alapkészségekre lehet ráépíteni. A képességfejlesztést össze kell kapcsolni a fejlődést befolyásoló érzelmi, motivációs tényezők megerősítésével, például a pozitív önkép kialakításával, a megismerés örömeinek felfedeztetésével, a gyermekek együttműködését igénylő tevékenységek szervezésével (KOMA, 2003).

A kompetencia jellemzéseknél még elmondhatjuk, hogy nagyobb részt intenzív jellegűek, fejlődésük nem egyszerűen kumulatív gyarapodás, hanem „erősödés” jellegű. Az anyanyelv, az idegen nyelv, a kommunikatív kompetencia, a térbeli leképezések, a különböző értelmi műveletekből álló rendszerek a legfontosabb kompetenciák (Csapó, 2004). A kompetencia fogalmát tehát sokan és sokféleképp értelmezik, de az anyanyelvi kompetencia valamennyi értelmezésben megjelenik valamilyen formában. A fogalom körülhatárolásához a pedagógia és a pszicholingvisztika is Noam Chomsky nyelvi kompetencia meghatározásából indult ki, mely szerint a beszélő véges számú elemből véges számú szabály felhasználásával végtelen számú mondatot képes létrehozni. Chomsky a performanciát nyelvhasználatként értelmezte, de nem hitt abban, hogy a nyelv használatára vonatkozó kutatások közelebb vinnének a nyelvi kompetencia leírásához, hiszen adott egy ideális körülmények között modellált és egy ideálisnak nem nevezhető szignifikáns egyéni sajátosságokat mutató képesség (Banczerowski, 1994). Az egyik a generatív nyelvtan, a másik a pragmatika kutatási körébe tartozik. Hymes a chomskyánus dichotómia helyett kiterjesztette a nyelvi kompetencia fogalmát a kommunikáció tényezőit szem előtt tartó nyelvi-nyelvhasználati tudás fogalmára (Hymes, 1978). Banczerowski tovább finomította a meghatározást: „A nyelvi tudást és használatának a képességét nyelvi kompetenciának, viszont a kommunikatív céllal generált nyelvi megnyilatkozások használati szabályrendszerének tudását (ismeretét) nyelvi pragmatikai kompetenciának fogjuk nevezni.” (Banczerowski, 1994, 1995). A Mit tanítsunk az anyanyelvórán? kérdésre ebből a meghatározásból szeretném a választ levezetni.

## 2. Mérések, vizsgálatok

Ahhoz, hogy egy keretet meghatározhassunk, tisztáznunk kell a kiindulási állapotot. A hetvenes évekbeli IEA-vizsgálatok és a TIMSS 1995-ös, 1999-es mérések alapján mondhattuk, hogy a magyar diákok a világ élvonalában vannak matematikai, természettudományos feladatok megoldásában. Ezek a mérések a tanórán megszokott, kondicionált feladatokból álltak. De az alkalmazás kérdése központi problémájává vált a nemzetközi empirikus vizsgálatoknak, megváltozott a mérések iránya, megjelentek az életszerű, intranszparens, tudásintenzív, szemantikailag gazdag problémák. A PISA 2000, 2003 felmérés feladatai életszerűek voltak, azokat nem lehetett megoldani a tanórákon gyakorolt megoldási eljárásokkal. Ezekkel az OECD azt vizsgálta, hogy a diákok milyen tudásra, képességekre tettek szert azokon a területeken, amelyekre szükségük lesz mindennapi életük során, mennyire tudják a tanultakat új helyzetekben alkalmazni (Molnár, 2004). A magyar diákok sokkolo eredményei azt mutatják, hogy iskolarendszerünk nem készíti fel a tanulókat az ilyen jellegű feladatok megoldására, nincsenek birtokában az alkalmazható tudásnak. A mérések következtetéseit be kell építenünk a kötelező oktatás megújításába ahhoz, hogy a tanulókat ellássuk azokkal az ismeretekkel, készségekkel, amelyekre a mindennapokban szükségük lesz, megállják a helyüket a mindennapi életben, alkalmasak legyenek arra, hogy az állandóan változó munkaerőpiac követelményeinek megfeleljenek, vagyis alkalmasak legyenek a tudástranszfer működtetésére. Nem célolok a PISA felmérés elemzése, megteszi azt részletesen az Új Pedagógiai Szemle cikksorozata (Auxné és munkatársai, 2002; Felvégi, 2005a, 2005b), de a témánk szempontjából releváns olvasás-szövegértés vizsgálat néhány aspektusára szeretném felhívni a figyelmet.

– A magyar diákok 48 százaléka a felmérés szerint nem üti meg azt a minimum tudásszintet, amellyel a munkaerőpiacra sikeresen beléphetne.

– A magyar tanulók negyede komoly nehézségekkel küzd az olvasás hatékony eszközként való alkalmazásában, ami akadályozza az újabb ismeretek, készségek elsajátítását.

– Az oktatáspolitikára számára nagy kihívás, hogy képes legyen minden tanulónak egyenlő esélyeket biztosítani függetlenül az otthoni háttértől. A vizsgálat eredményei azt erősítik, hogy az iskola nem képes ezeket a hátrányokat csökkenteni, sőt az esetek többségében újratermeli azokat.

– Mivel az élethosszig tartó tanulás koncepciójához kötődő szövegértési képességek terén diákjaink gyengébben teljesítettek a nemzetközileg elvárható normánál, fel kell tárunk, hogy milyen módszerek, segédanyagok elkészítésével és alkalmazásával érhető el a hatékonyabb olvasástanítás.

– A szövegek tematikai, formai sokféleségére és az ezeken nyújtott alacsony teljesítmény egyértelmű utalás arra, hogy a szövegértés képességének fejlesztése az iskolarendszer egyetlen szintjén sem állhat meg.

– Az olvasást mint az élet minden területén alkalmazandó eszköztudást – amely a tanulás képességnek legfontosabb feltétele – nemcsak az irodalom- és nyelvtanórán kell fejleszteni, hanem a többi tantárgy keretén belül is.

A PISA felmérés tanulságai tehát nemcsak az anyanyelvtanításra vonatkoznak, az egész magyar közoktatásban komoly szemléletváltásra van szükség.

## 3. „...Nem többet és kicsit jobban kell tennünk, hanem mást kellene tennünk.” (Nahalka, 2002)

A tanulságok legfontosabbika számunkra az, hogy az anyanyelvtanítás megújulása elengedhetetlen, hiszen a szövegértés és az olvasási képességek fejlesztése itt koncentrálni fog. A bázis jellegű NAT (NAT, 2004) megfogalmazta az általános követelményeket: fel kell készíteni a tanulókat a társas-társadalmi együttműködéshez szükséges nyelvi képességekre (szövegér-

tés, szövegalkotás), az önművelésre, erkölcsi, esztétikai érzékenységre, az olvasás szeretetére, irodalmi kifejezésformák befogadására... Az anyanyelvi képzés befolyásolja a többi műveltségi terület tanítását, elsajátítását, az anyanyelvi kompetencia fejlesztése minden műveltségi terület feladata.

A nyelv az emberi kommunikáció, a gondolkodás és a tanulás közege, előfeltétele és legfőbb eszköze. A gondolkodás- és a személyiségfejlődés közege és a társadalomba való beilleszkedés elengedhetetlen feltétele. A társadalom kisebb-nagyobb közösségeiben való részvétel és együttműködés is az anyanyelv biztos tudását feltételezi. Az anyanyelvtanítás alapvető feladata az anyanyelvi kompetencia fejlesztése oly módon, hogy a tanulók életkoruknak megfelelő szinten birtokolják a szóbeli és írásbeli kommunikáció képességét. A nyelvi kompetencia döntő eleme a kommunikációs helyzetek megfelelő értelmezése, a megértés képessége és a megértéssel összhangban álló aktív részvétel a kommunikációs folyamatokban. A folyamatosan fejlődő szövegértési és szövegalkotási képességek teszik lehetővé, hogy az egyén önállóan és másokkal együttműködve képes legyen a verbális, valamint a nem verbális (hangzó és képi) kommunikáció eszközeinek és kódjainak, a különböző információhordozók üzeneteinek megértésére és feldolgozására. Képes legyen a legkülönbözőbb céllal, környezetben és módon létrejött szövegek megértésére és elemzésére, kritikai feldolgozására; a nyelvi megalkotottság sajátosságaiból, a másodlagos, átvitt, képi kifejezésmódból adódó jelentéseket ismerje fel, reflektálja és saját szövegek alkotásában maga is éljen ilyen eszközökkel. Képes legyen önállóan olyan szövegek megalkotására, amelyek figyelembe veszik a beszédhelyzetet és a hallgatóság igényeit, a különféle szövegműfajok normáit, a morális, esztétikai és kulturális elvárásokat. A szabályozottabb kerettanterv a kulturált nyelvi magatartásra való főkészítést tartja alapkövetelménynek, amely magába foglalja a szövegértés fejlesztését, a szövegalkotási képesség és a tanulási képesség fejlesztését. Ezek a dokumentumok a követelményeket fogalmazzák meg, mi a továbbiakban arra szeretnénk haladni, hogy a gyerekek mire van szüksége, mindez mely tevékenységformákkal, hogyan segíthető elő.

Olyan iskolai pedagógiai munkát feltételezünk, amelyben a gyermekközpontság azt jelenti, hogy ismerjük a gyermekek életkori sajátosságait, az ezekből fakadó szükségleteket, tudjuk, hogy ezeket a szükségleteket miként elégíthetjük ki, így jutva el a képességfejlesztés lehetőségéig. Abból indulunk ki, hogy a tanulás aktív, teremtő, kreatív folyamat, amelynek távlati célja a tudástranszfer kialakítása.

#### 4. Az anyanyelvi kompetencia fejlesztése

Mint azt az 1. pontban láttuk, a kompetenciaelméletek abban is egységesek, hogy kulcskompetenciának tekintik a nyelvi kompetenciát elsősorban az anyanyelv koordináló, integráló eszközjellege, a kommunikációban és az információfeldolgozásban betöltött szerepe miatt. Abból kiindulva, hogy az élethelyzetek legnagyobb részében kommunikálunk, használjuk nyelvi kompetenciánkat, az anyanyelvi nevelés tágabban értelmezendő, mint az anyanyelvtanítás. Az előbbi színtere a körülöttünk lévő világ, az utóbbi az iskolai anyanyelvről. A továbbiakban arra teszünk kísérletet, hogy a fentebb ismertetett elemek (kompetencia, kreatív gondolkodás, problémaalapú tanítás) segítségével körvonalazódjék, hogy milyen alternatívát látunk az anyanyelvtanításban arra, hogy közelebb kerüljünk az optimális tudástranszferhez.

A *Mit tanítsunk anyanyelvről?* kérdésre az 1. pontban részletezett elméleti kiindulás (Banczerowski, 1995) a nyelvi kompetencia (a nyelvi tudás és használatának a képessége) és a nyelvi pragmatikai kompetencia (kommunikatív céllal generált nyelvi megnyilatkozások használati szabályrendszerének tudása) lehet a válasz. Vagyis olyan nyelvről szóló ismeretek nyújtása, amelyek jól alkalmazhatók a nyelvhasználat során előkerülő problémák megoldásakor. A feladat tehát az, hogy a szövegek és gyakorlatok segítségével megismertessük a tanulókkal a

nyelvi rendszert, a nyelv szabályszerűségeit. „A már meglévő, automatikusan működő, öntudatlan grammatikai tudásukat kell tudatosítani, explicitté tenni. Aztán újabb és újabb kommunikációs helyzetekben érvényesíteni.” (B. Nagy, 2005) Az anyanyelvtanítás során össze kell kapcsolni a két funkciót. Abból indulunk ki, hogy a közlés olyan összetett cselekvés, melynek a grammatika az egyik komponense, és fontos, hogy a sajátosan kommunikációs szempontokat (szándék, helyzet, szerep), a grammatikai változatokat (tagolás, szórend, hangsúlyozás), valamint a közlés technikai oldalát (helyesejtés, helyesírás) egyben tartsuk (Bánréti, 1999).

#### 4.1. Grammatika

Elfogadjuk a Nyelvtan-kommunikáció-irodalom tizenéveseknek alternatív program (Bánréti, 1994) alaptételét, mely szerint a kisgyermek már az iskolába lépés előtt tudja anyanyelvét, azaz bizonyos fokig anyanyelvének grammatikáját (a gyerek által ismert és használt nyelvi egységek és szabályok: mondat- és szövegalkotás). Az NYKIT a generatív nyelvtan keretét felhasználva azt vizsgálja, hogy milyen szabályok alapján működik a nyelv, hogyan lehetséges az, hogy véges elemkészletből (szókincs) véges számú szabály segítségével végtelen sok, sohasem mondott mondatot vagyunk képesek létrehozni és megérteni. S hogyan lehet az, hogy már egy hároméves gyermek is ösztönösen használ egy szabályrendszert, képes megkülönböztetni helyes és helytelen szerkezetű mondatokat. Nyelvtudásunknak ezt az alkotó, kreatív és produktív sajátosságát vizsgálják a gyerekek az anyanyelvi órán. Az általuk tudott, használt, de ki nem fejtett szabályokat kerestetjük meg a tanulókkal, s ezáltal a használat tudatossá válik. 5. osztálytól tehát nem a leíró nyelvtan kereteit finomítjuk, hanem a már ismert nyelvtani kategóriákat (fonológia, morfológia, szintaxis) felhasználva nyelvtudásunk alkotó, kreatív, produktív sajátosságait vizsgáljuk. A gyerekek kísérleteznek a nyelvvel; mondatokat raknak össze, bontanak szét. Azt vizsgálják, hogy melyik helytelen és melyik helyes, és miért. S ez a miért a legfontosabb. Akkor tekintünk ismertnek egy szabályt az anyanyelvi órán, ha a gyerekek példán keresztül be tudják mutatni annak működését. Állításukat bizonyítaniuk kell. Az órákon alkotó jellegű vita folyik, mely során a nyelv szabályrendszerének megismerése mellett a gyerekek megtanulnak kreatívan gondolkodni, problémákat megoldani (Zs. Sejtes–Kerber, 1995). Gondolatmenetünket a NYKIT programhoz tartozó feladatgyűjteményből vett példákkal igazoljuk.

1. Állíts össze egy, az alábbihoz hasonló szóhalmazt! A halmaznak legalább öt eleme legyen.

zeneszerző, zenél, könnyűzene, zenéje, zenész

2. Magyarázd meg, mitől rosszak a következő mondatok!

Zoli Elemért ostobának és ketrebben tartja.

Az űrhajó sikeresen földet ért és több millió dollárt.

Gizi a boltban kenyeret vesz, engem pedig igénybe.

3. Egészítsd ki a következtetést úgy, hogy igaz legyen! Gyárts te is hasonlót!

..... indián rézbőrű.

Campello .....

..... rézbőrű.

(Zs. Sejtes – Ótott, 1998)

#### 4. Találd ki a nyelvi szabályt, és folytasd a variációkat!

Ödön süket füleknek fuvolázik.

A süket Ödön füleinek fuvolázik.

A fülek a fuvolázós Ödönnek süketelnek.

A fuvolák a süket Ödönnek fülelnek.

.....  
.....

#### 5. Tuvudsz ivigy bevezévlíni?

(Dér – Korponayné, 1997)

Nézzük az előző feladatok közös sajátosságait:

- tevékenységcentrikusak, a fejlesztendő képességek és az elsajátítandó ismeretek egyaránt nyelvi anyaggal végzett empirikus műveletek eredményei
- a megoldásukhoz felfedező, kísérletező, heurisztikus beállítódás szükséges
- a szabályfelfedeztetéssel céljuk a gondolkodás fejlesztése
- a szabályfelfedeztetés után a szabályalkalmaztatást jelölik meg célként
- a megoldáshoz a gyerekeknek algoritmust kell használni (reproduktív gondolkodás)

A tanítási-tanulási folyamat a gyerekek és a tanár demokratikus együttműködésére, racionális vitára épül, talpraesett kommunikatív cselekvésre ösztönöz, önállóságot, kritikai készséget kíván. A tanításhoz szükséges tanári attitűd is más lesz. A tanár feladata, hogy konfliktushelyzetet hozzon létre az adott grammatikai probléma megoldására. A vitahelyzet során a tanulóknak próbálkozási és kísérletezési lehetőségük van. A tanár fontos kompetenciája a vitaképesség: ha szükséges, bizonyít, érvel. Érvei mindig észérvek és nem tekintélyérvek (Bánréti, 1994).

A nyelvelméleti keret lehet a generatív grammatika, amely az anyanyelvi beszélő kompetenciáját szeretné modellálni, végső célként pedig a nyelvi kompetencia alapjául szolgáló nyelvelsajátító képességet leírni.

#### 4.2. Kommunikáció

A modern nyelvtudomány egyik fő iránya (a rendszernyelvészet mellett) az 1960-70-es évektől a pragmatikus vagy kommunikációs nyelvészeti irányzat. Megindulnak a kommunikációelméleti kutatások. Jakobson hattényezős kódmodellje azt feltételezte, hogy a természetes nyelvek kódrendszerként működnek, vagyis ugyanahhoz a jelhez ugyanaz a jelentés társul, a kommunikáció a kódolás és dekódolás folyamata, viszont nem veszi figyelembe a kontextus szerepét, így az indirekt nyelvi jelentéseket (előfeltevés, implikátúra, indirekt beszédaktus, konnotáció) és az ideológiailag terhelt fogalmak (szabadság, testvériség...) nem képesek interpretálni, csupán dekódolni, s ezáltal elvész a valódi jelentés. A kódmodell nem tud különbséget tenni a mondat és a megnyilatkozás között; míg az előbbi a szintaxis, az utóbbi a pragmatika tárgyköre. Az általános jelelmélet (szemiotika) résztudománya a pragmatika (a jelhasználat elmélete) önálló tudománnyá válik, és a nyelvet nem külön egységként, hanem a szintaxis és a szemantika interakciójában vizsgálja. Míg a szintaxis a jelek egymáshoz való viszonyát és kapcsolódását, a szemantika a jelek/jelkapcsolatok és jelöltjeik viszonyát, addig a pragmatika az előbbi kettőnek a jelek használóihoz való viszonyát tanulmányozza. A nyelvi kompetencia vizsgálata mellett kibővítik a kutatásokat a beszélő-hallgató, a megnyilatkozások és a kontex-

tusban való használatuk képességének a kutatásával. A kommunikációs tevékenység kerül a középpontba. Bevezetik a kommunikációs kompetencia fogalmát (Hymes), amelynek egyik részterülete a nyelvi kompetencia és pragmatikai kompetencia (7.1.) A következtetési modellek már abból a feltevésből indulnak ki, hogy a kommunikáció nem akkor sikeres, ha a hallgató megérti a nyelvi jelentést, hanem akkor, ha megfejtí a kommunikációs jelentést, vagyis kikövetkezteti a beszélő szándékát. Austin beszédaktus-elméletében eljut a konstatív-performatív kettősségig; addig, hogy bizonyos mondatok nem a valóságot írják le, nem rendelhetünk hozzájuk igazságértéket, mert cselekvéseket írnak le, a sikeresség-sikertelenség kategóriáival jellemezhetők. Bevezeti a lokúció (a kimondás aktusa), az illokúció (beszédaktusérték, a nyilatkozat funkciója az a cselekvés, amelyet a kimondással végrehajtunk) és a perlokúció (a nyilatkozat hatása) fogalmát. Az elmélet a nyelv konvencionális voltát hangsúlyozza, adós marad a szó szerinti és a kikövetkeztetett jelentés közötti kapcsolattal. Grice a beszédaktus-elmélet következtetési jelenségéből vezette le az együttműködési alapelvet: a kommunikációs partnereknek alapvető érdeke a hatékony kommunikáció, amit áthat a szándékoltóság (szándéknyilvánítás és szándékutalajdonítás, azaz az intencionalitás elve). Ez négy alapelvet követve teljesül:

1. a mennyiség maximája (annyira legyél informatív, amennyire az szükséges)
2. a minőség maximája (azt mondd, amit igaznak hiszel)
3. a mód maximája (légy érthető, pontos, egyértelmű, rendezett)
4. a viszony maximája (légy releváns)

A maximák kihasználása révén eljutunk az implikaturákhoz. Ekkor a beszélő olyan gondolatot akar közölni partnerével, amelyet explicit módon nem tartalmaz a megnyilatkozás, de kikövetkeztethető a konvencionális jelentésből, az együttműködési elv vagy a maximák révén, a nyelvi vagy egyéb kontextusból, illetőleg egyéb háttérismeretből. Az elmélet hiányossága, hogy nem ad választ arra a kérdésre, miért épp az adott implikaturát következtetjük ki.

A Sperber-Wilson-féle felfogás igyekszik kiküszöbölni a fentiek hiányosságait, kognitív alapokból indul. Az emberi információfeldolgozás felől közelít, mely szerint az elme nem más, mint egy megismerő rendszer. Az ember a kognitív folyamatok során a lehető legnagyobb kognitív hatás elérésére törekszik a lehető legkisebb erőfeszítés árán (gazdaságossági elv). Ezért a szituációban az egyén a legrelevánsabb információra összpontosít, valamint a szándék felismerésére törekszik. Elméletük az osztenzív-következtetési kommunikáció, mely szerint a kommunikátor létrehoz egy stimulust (auditív vagy vizuális inger, nem csak nyelvi lehet), amelynek segítségével a kommunikátor és partnere számára kölcsönösen nyilvánvalóvá válik a kommunikátor azon szándéka, hogy a létrehozott stimulussal a kommunikátor nyilvánvalóvá vagy még nyilvánvalóbbá akar tenni a partner számára egy feltevéshalmazt. A kommunikátornak informatív és kommunikatív (osztenzív: rámutatás (azaz a szándékosság feltétele a kommunikációnak) szándéka van. Ha mindkettő teljesül, sikeres a kommunikáció, azaz mindkét szándék jelen van, és azt a partner felismeri. Egy feltevés akkor releváns, ha kontextuális hatása van (új az információ, megerősödik egy korábbi bizonytalan feltevés, vagy a feltevés kontradikciót old fel). A relevancia mértékét befolyásolja, hogy mennyire nagy a kontextuális hatás optimális feldolgozás esetén, és az, hogy mennyire kicsi a műveleti erőfeszítés. Látnunk kell azonban, hogy a modell csak azt tekinti sikeres kommunikációnak, amikor mindkét szándék megállapítható. Ezzel leszűkíti a kommunikáció fogalmát.

A fenti igen leegyszerűsített ismertetés nem tudományos igénnyel készült, csak arra szolgált, hogy szemléletesen ábrázolja a kommunikációkutatási irányokat, a modellek elemei elkülöníthetővé tegyék a kommunikációs folyamat egyes mozzanatait, szempontrendszer

nyújtsanak a tanároknak ahhoz, hogy tudatosabban fejleszthessék a diákok nyelvi pragmatikai kompetenciáját. A folyamat azonban sajátos, mivel a kommunikáció a tanítás-tanulás menetében célként és eszközként is megjelenik. Az anyanyelvi órákon nem a modellek ismertetése a cél, hanem az, hogy a kommunikációs tevékenységek során a tanulók képessé váljanak a különböző jellegű és különböző utakon terjedő információk megértésére, szelektálására, felhasználására, kialakítására, közvetítésére, létrehozására. Az anyanyelvi órák feladata, hogy a normák, konvenciók ismeretében, de kreatív alkalmazásukkal – a gyerekek kikísérletezzék a személyiségüknek legjobban megfelelő kommunikációs stratégiákat, rátaláljanak azokra a közlési műfajokra, amelyekben tehetségesek, és egyúttal belássák, megértsék önmaguk és mások kommunikációs korlátait, nehézségeit is. A tevékenységcentrikus tanítási-tanulási folyamat során a tanulóknak el kell sajátítani azokat a nyelvi-lélektani, kulturális-normatív ismereteket, szabályokat, módszereket, amelyek szükségesek a társadalmi érintkezéshez, véleményalkotáshoz, az egyéni és közösségi érdek érvényesítéséhez (Bánréti, 1994).

A helyesírást a sikeres írásbeli kommunikáció technikai feltételrendszerének tartjuk. Helyesírásunk egyik alapelve a kiejtés szerinti írásmód, így a helyesejtési és helyesírási tevékenységek egymás segítői. A helyesírás tanításakor kétirányú tevékenységet kell végeztetnünk: a normáknak megfelelő automatizmusok szinten tartását és a hibák javítását feladatvégzés közben, illetve után.

A helyesejtést a sikeres szóbeli kommunikáció feltételrendszerének tekintjük. A tanulókban tudatosítani kell azt a tényt, hogy a helyesejtés közvetlen kommunikációs hatásokat válthat ki. A normától eltérő beszédmód kifejezhet társadalmi hovatartozást, vagy lehet a közlő által használt sajátos kiemelési, ellenpontozó jelzésrendszer. A gyerekeknek érteni kell az intonációs különbséget, a tartalmilag egyenértékű, de strukturálisan különböző kifejezéseket.

Az általunk vázolt alternatíva szerint tehát a kommunikáció és a grammatika tanítása szerves egységet alkot a tanórán. Ezt mutatják a következő feladatok, amelyek a szövegértés és szövegalkotás fejlesztését is segítik.

#### 4.2.1. A helyesírás és a helyesejtés összekapcsolása a szövegértésben

Tagold többféleképpen az alábbi mondatot! Olvasd fel a megoldást úgy, hogy a kiejtett alakhoz megtaláljuk az írott változatot! Mi az összefüggés a kiejtett és az írott alakok között?

Jánosbácsijóembervoltpap

#### 4.2.2. A szó és a szöveg

Olvasd el figyelmesen az alábbi szöveget! Mit jelent az *ümbörbür* halandzsa szó?

*Volt egyszer egy ümbörbür, aki már kiskorában is nagyon szeretett festeni. Születésnapjára sok festéket kapott a szüleitől. Tudták a szülei, hogy az ümbörbür legjobban az ibolyakék színt szereti. Egyszer annyira elmerült a festésben az ümbörbür, hogy észre sem vette a szoknyájára csöpögő ibolyakék festéket. Szegény ümbörbür nagyon megijedt: mit fognak szólni a szülei? De anyukája megértő volt: „Ne szepeljél, szegény ümbörbürkém – mondta neki –, kimosom a szoknyádat. Ha majd nagy ümbörbür leszel, és neked is lesznek kis ümbörbürjeid, te is meg fogod érteni, hogy egy kis ümbörbür annyira elmerülhet a festésben, hogy lecsöpögteti a szoknyáját.”*

Milyen szófajú a különböző szerkezetekben a halandzsa szó? Bizonyítsd!

#### 4.2.3. A szöveg témája

Az alábbi következtetések közül melyek biztosan igazak, és melyek lehetnek hamisak? Véleményed indokold!

*Ha minden virág kinyílt, a tulipán is kinyílt.*

*Ha a tulipán kinyílt, akkor minden virág kinyílt.*

*Ha Peti jó, és ebbe az osztályba jár, akkor az osztályban minden gyerek jó.*

*Ha az osztályban minden gyerek jó, és Peti ebbe az osztályba jár, akkor Peti jó.*

#### 4.2.4. A háttérmondatok

Állapítsd meg az alábbi beszélgetésből, hogy a W-vel jelzett partner milyen háttérmondatot hallott ki abból, amit Y mondott!

*Y: Sárít érdekli a nyelvészet.*

*W: Én is úgy látom, rendes lány.*

*Y: Gedeon azt állította Petiről, hogy nem szeret olvasni.*

*W: Peti is sértegette Gedeont!*

#### 4.2.5. A vita és az érvelés

Állapítsd meg, hogy az alábbi beszélgetésben milyen következtetést tesz a lány! Melyek a kiinduló állítások, és mi a következmény?

*Lány: Holtbiztos, hogy Péter elkésik.*

*Fiú: Ugyan már, honnan veszed?*

*Lány: Azért, mert vasárnap jó idő volt.*

*Fiú: Na és? Attól még nem kell elkésni. Különb is ma hétfő van.*

*Lány: Ha vasárnap jó az idő, akkor Péter kirándul a hegyekbe, és este későn ér haza. Ha pedig este későn ér haza, akkor másnap reggel elalszik és elkésik. Így aztán, ha vasárnap jó az idő, akkor Péter hétfőn elkésik.*

*Fiú: Te jó ég! Ez már egy professzor logikája.*

(Bánréti, 1996)

### 5. Összegzés

Az információs társadalom kihívása, hogy mindig több és több információt kell egyre rövidebb idő alatt minél hatékonyabban elsajátítanunk. Munkámban arra kerestem lehetséges választ, hogy az anyanyelvi kompetenciát az anyanyelvórán miként lehet fejleszteni, milyen nyelvészeti keretet találhatunk ahhoz, hogy a gyerekek minél hatékonyabban alkalmazható tudás birtokába jussanak az intézményesített oktatás keretei között. Joggal vetődik fel a kérdés, hogy hol van az a tankönyv, az a tananyag, amellyel mindez megvalósítható. Sokat hivatkoztam az NYKIT programra, amelynek szemlélete alkalmas az anyanyelvi kompetencia fejlesztésére. Az NYKIT tankönyvek szükséges átdolgozását már el is kezdték a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Tanszékén. A munka azonban csak akkor lesz eredményes, ha nemcsak a tananyagot változtatunk, hanem a szemléletünkön is.



## IRODALOM

- Auxné Bánfi Ilona–Vári Péter–Felvégi Emese–Rózsa Csaba–Szalay Balázs (2001): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatáról. In: *Új Pedagógiai Szemle* LII, 1/38.
- Banczerowski, Janusz (1994): Kommunikációs kompetencia és összetevői. *Magyar Nyelvőr*. 118. 277–286.
- Banczerowski, Janusz (1995): A nyelvi kompetenciáról. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszéd kutatás '95*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 93–104.
- Bánréti Zoltán (1994): Programleírás. Nodus Kiadó, Veszprém.
- Bánréti Zoltán (1996): *Nyelvtan és kommunikáció II. Szövegtan, nyelvelmélet, generatív mondattan*. Nodus Kiadó, Veszprém.
- B. Nagy Ágnes (2005): *Generatív grammatika az anyanyelvi nevelésben. Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. Iskolakultúra, Pécs, 37–69.*
- Csapó Benő (2001): Tudáskonceptiók. In: Csapó Benő–Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tankönyvkiadó, Budapest, 88–105.
- Csapó Benő (2004a): *Tudás és iskola. A tudás és a kompetenciák*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 41–55.
- Csapó Benő (2004b): *Tudás és iskola. A tudás minősége*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 57–73.
- Dér Valéria–Korponay Györgyné (1997): *Nyelvtan és kommunikációs feladatgyűjtemény*. Nodus Kiadó, Veszprém.
- Felvégi Emese (2005a): Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítménymérés eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, LV. 1/63–68.
- Felvégi Emese (2005b): A tanulói teljesítményt meghatározó tényezők – PISA 2003. *Új Pedagógiai Szemle*, LV. 2/69–78.
- Fisher, Robert (1999): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 5–76.
- Hymes, Del H. (1978): Kommunikatív kompetencia. In: Horányi Ö. (szerk.): *Kommunikáció II. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 333–357.*
- Közoktatási Modernizációs Közalapítvány Kuratóriuma (2003): *A tanulói kulcskompetenciák fejlesztése*. KOMA XLIX. [www.koma.hu](http://www.koma.hu)
- Kósa Barbara (2005): *Oktatás és képzés 2010 – Összefoglaló a 'Kulcskompetenciák' munkacsoport eredményeiről... Új Pedagógiai Szemle*, 5. 51–57.
- Landau, Erika (1997): *Bátorság a tehetséghez. A kreatív gondolkodás*. Calibra Kiadó, Budapest, 18–19.
- Nahalka István (2002): *Korreferátum a PISA-felmérések eredményeinek értékeléséről*. In: *Új Pedagógiai Szemle* LII, 48–51.
- Nemzeti alaptanterv 2003 (2004): *Oktatási Minisztérium*.
- Zs. Sejtes Györgyi–Kerber Zoltán (1995): *Ismertető a Nyelvtan-Kommunikáció-Irodalom Tizenéveseknek alternatív programról*. Nodus Kiadó.
- Zs. Sejtes Györgyi–Ótott Ildikó (1998): *Nyelvi és kommunikációs feladatgyűjtemény tizenéveseknek*. Nodus Kiadó.

