

FERENCSEK Marcell

# Tanórán beszélni: tanulás vagy rosszkodás?

---

Kutatási tapasztalatok  
hátrányos helyzetű diákok nyelvfejlődéséről

---



Már-már közhelyszerű a megállapítás, hogy a hátrányos helyzet és annak kezelése az oktatási rendszerek talán legégetőbb problémája. A kérdéskör hallatlanul komplex és szerteágazó, amelynek mind a vizsgálata, mind a megoldása nehézségeket okoz. Alább a tématerület egy kis szeletként a nyelvi hátránról és annak lehetséges leküzdési módjairól szólok egy immár közismert magyarországi pedagógiai koncepció, a hejőkeresztúri Komplex Instrukciós Program tanulságaira is kitérve.

## Nyelv, kód, kommunikáció

Vizsgálatom alapját és gondolati magvát Basil Bernstein hipotézise, valamint hozzá kapcsolódóan Denis Lawton, Pap Mária – Pléh Csaba, Réger Zita, Kontra Miklós kutatásai adják. Eszerint egy adott társadalmi csoport osztályviszonyai sajátos kommunikációformát hoznak létre, amely hat a közösségben felnövő gyermek intellektuális, társadalmi és érzelmi orientációjára. A társadalmi viszony e formája határozza meg, hogy mit mondanak, mikor mondják és hogyan mondják a beszélők. Tehát az egyes személyek többféleképpen kommunikálnak különböző társadalmi csoportokban. A társadalmi viszony formáját bizonyos szintaktikai és lexikai választások hordozzák, Bernstein ezt nevezi kódnak. „A kód fogalma – ahogy én használom – arra az elvre utal, amely a beszédesemények kiválasztását és elrendezését szabályozza”.<sup>1</sup> A nyelvi kódokat két típusba sorolja, megkülönböztet kidolgozott és korlátozott kódot. Kidolgozott kódról akkor beszélünk, ha nehéz előrelátni, hogy melyek azok a szintaktikai választási lehetőségek, alternatívák, amelyeket a beszélők beszédük megszervezésére fel fognak használni. Ezzel szemben korlátozott kód akkor jön létre, ha az adott szintaktikai alternatívák kiválasztását könnyebb előrelátni, mivel a válogatás tere leszűkül.<sup>2</sup>

Denis Lawton az 1960-as években Bernstein hatására középosztálybeli és munkásosztálybeli fiúk beszédének és írásának vizsgálatát végezte el. Célja az volt, hogy Bernstein elméletét a kísérlet eredménye alapján igazolja vagy cáfolja. Húsz fiút választott ki két londoni iskolából: egy munkáskerületben lévő középiskolából és az egyik középosztály lakta villanegyedben elhelyezkedő magániskolából.<sup>3</sup> Az 1970-es évekbeli Magyarországon Pap Mária nyelvész és Pléh Csaba pszichológus is elvégezte a Bernstein-féle vizsgálatot öt budapesti iskolában. Egy belvárosi, egy csepeli, egy óbudai, egy pestszentlőrinci és egy rózsadombi iskola 65 első osztályos tanulójának nyelvi viselkedését tanulmányozták. A kísérletet interjúhelyzetben végezték, az elkülönített helyiségben csak a gyermek és a vizsgálatvezető volt jelen. A kutatás alapvetően két célt szolgált: egyfajta módszertani célt: az iskolába lépő gyermek beszédének szociolingvisztikai szempontú vizsgálata az angol nyelven bevált módszerek adaptálásával;



valamint egy tartalmi célt: összefüggésbe hozható-e az induláskor meglevő hátrányos helyzet a nyelvhasználat különbségeivel?<sup>4</sup> Réger Zita nagy figyelmet szentel a nyelvi szocializáció, a nyelvi hátrány és a kultúra összefüggésének. A nyelvi hátrányt a beszélés etnográfájának szemszögéből vizsgálja. Azt állítja, hogy az iskolában különbséget tesznek különböző nyelvhasználati, interakciós, jelentésvételezési módok között, némelyeket többre értékelnek, mint másokat. Ez az eltérő nyelvi szocializáció eredménye, amely az iskolai teljesítmények alakulását is befolyásolhatja. A magasabb státusú családok ugyanis nagyobb hangsúlyt fektetnek az írott szövegek (mesék, regények) megismerésére, mint az alacsonyabb rétegből származók.<sup>5</sup> A fentebb felsorolt kutatások mind igazolták Bernstein hipotézisét.

## A Komplex Instrukciós Program

Saját kutatásomban részint a hazánkban is egyre nagyobb elismertségnek örvendő Komplex Instrukciós Program hatásmechanizmusát is vizsgáltam. A programot a Stanford Egyetem fejlesztette ki Elizabeth Cohen és Rachel Lotan vezetésével. Hejőkeresztúron Kovácsné Nagy Emese, a helyi általános iskola igazgatója vezette be 2001-től. A program heterogén tanulói összetételű alapul, ugyanis épp az ebből adódó különbségek és státuszproblémák kezelésére alkalmas. A módszer alkalmazásakor a diákok 4-5 fős kiscsoportokban dolgoznak, amelyekben mindenkinek meghatározott szerepe van. A leggyakoribb szerepek a kistanár/irányító, a beszámoló, az írnok/jegyzetelő, az anyagfelelős, az időfelelős, egy csoportban azonban mindenki csak egyszer töltheti be ugyanazt a szerepet, azaz rotáció működik. Mihelyt egy csoportban mindenki betöltött minden szerepet, új csoportokat kell alkotni, amelyről a tanárnak kell gondoskodnia. A munka során a csoportok egy-egy nyitott végű, innovatív, elgondolkodtató feladatot kapnak, a tanóra elején meghatározott kérdéskörrel (vagy gondolattal) kapcsolatosan. Fontos, hogy a feladatoknak ne csak egyetlen megoldása legyen, hanem a gyerekek kreativitásukat igénybe véve oldják meg azokat. A feladattal egyedül, egymást segítve, tanári segítség nélkül kell végezniük. A csoportmunkára általában 10-15 perc áll rendelkezésre, amely után minden csoportból a beszámoló ismerteti az eredményeket. Ezután minden tanuló kap egy-egy rövid, a saját csoportmunkájának témájához igazodó egyéni feladatot, amit néhány perc alatt el tud készíteni. A tanóra végén az egyéni feladatok egy részét bemutatják, például a tanár csak a kistanárokat/irányítókat hallgatja meg, a többiek megoldását következő órára olvassa el. Látszólag a pedagógusnak a tanórán nincs feladata, hiszen a diákok önállóan, egymást segítve dolgoznak, valójában viszont a tanárnak folyamatosan figyelnie kell a csoportok munkáját, ugyanis a pozitív visszacsatolás dicséret formájában és az esetleges segítségnyújtás/korrektív elengedhetetlen.<sup>6</sup> A Komplex Instrukciós Program alkalmazásakor elvárható eredmények a következők: a hátrányos helyzetű tanulók osztálytermi hierarchiában elfoglalt helye növekszik, a KIP segítséget nyújt a diákok számára a státuszproblémák kezelésére, megoldja a magatartásbeli gondokat, a hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi eredményei javulnak. Mivel a Komplex Instrukciós Program alkalmazásakor az alacsony státuszú diákok beszédgyakorlása közel kilencszeresére, a magasabb státuszú diákok beszédgyakorlása pedig ötszörösére emelkedik, így valószínűleg a módszer alkalmas a nyelvi hátrány kezelésére, a nyelvi fejlesztésre is.<sup>7</sup>

## Nyelvfejlődés itt és ott – egy kutatás tapasztalatai

Saját kutatásomban arra voltam kíváncsi, hogy két eltérő pedagógiai környezetben miként fejlődnek a gyerekek nyelvi készségei az iskolában eltöltött első év alatt. A vizsgálatot két Borsod-Abaúj-Zemplén megyei általános iskola első osztályos tanulói között végeztem el.



Az egyik iskola a Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola volt, a másik oktatási intézményt pedig nevezük kontroll iskolának. Erről röviden azt kell tudni, hogy Miskolc közelében helyezkedik el, a családi háttérindexet tekintve hasonló összetételű, mint a hejőkeresztúri, ugyanakkor itt nem alkalmazzák a KIP-et. Mindkét iskolában véletlenszerű mintavétellel 15-15 első osztályos tanuló állt rendelkezésemre, hogy interjút készíthessek velük. A kísérletet két etapban, a tanév szeptemberében és a tanév végén végeztem el, így az egy tanév alatt történő fejlődésre koncentráltam. Emellett több alkalommal ellátogattam az iskolákba hospitálni, amely tapasztalataimról később írok. A módszertant tekintve Pap Mária és Pléh Csaba metodikáját követtem némi változtatással. A gyerekek nagyobb terhelésének elkerülése és a korpusz könnyebb feldolgozhatósága érdekében a tanulóknak – Pap és Pléh ötfeladatos módszerével ellentétben – eredetileg három nyelvi „feladatot” kellett megoldaniuk, valójában viszont egyéb kérdéseket is fel kellett tennem, hogy elegendő mennyiségű nyelvi adatot kapjak.

Előzetes elképzelésem alapján a diákoknak egy őszi történetet ábrázoló képsorozat alapján kellett összefüggően beszélni, elmesélni a bújócskázás menetét, valamint a „Mit csináltl tegnap, iskola után?” kérdésre válaszolni. Az interjúk során azonban azzal szembesültem, hogy a fent említett három kérdést olyannyira gyorsan és röviden megválaszolják, hogy egyrészt segítő kérdésekkel kell bátorítanom a gyerekeket, másrészt az iskoláról is érdemes néhány kérdést feltennem (pl. szeret-e iskolába járni, mit szoktak ott csinálni, van-e kedvenc tantárgya stb.). A tanév elején a gyerekek szocioökonómiai státuszát kérdőív segítségével mértem fel. Ennek a kitöltésében elsősorban a pedagógusok segítségére számítottam. Hejőkeresztúron ez nem okozott nehézséget, a tanítónő maga töltötte ki mindegyik gyermek kérdőívét, míg a kontrolliskolában a pedagógusok inkább hazaküldték, hogy otthon a szülők töltsék ki. Ennek az lett az eredménye, hogy a gyerekek szocioökonómiai státuszának feltérképezése egyrészt hiányos, másrészt valamilyen szinten eltérhet a valóságtól, ha figyelembe vesszük azt a tényt, hogy a szülő esetleg szépítette a kérdőívek kitöltése során. Ezzel szemben a hejőkeresztúri gyerekek hátterét e téren objektívebben ismerhettem meg, hiszen kívülálló személy volt segítségemre.

A hangfelvételeket több szempont alapján elemeztem. Minden gyermeknél feljegyeztem a felvétel teljes hosszát másodpercben kifejezve, amelyből százalékos aránnyal meghatároztam a tanuló összes megszólalását. Ez lehetőséget ad a diákok beszédképességének mennyiségi összehasonlítására. A másik szempont a mondatok száma, amelynél első körben az összes mondatok számát jegyeztem fel, közte a rövid, akár egyszavas tömondatokat is. Ezt követően megszámoztam az egyszerű és az összetett mondatokat, utóbbi esetében figyelemmel voltam az alá- és mellérendelésekre. A mondattani vizsgálatok után a tanulók szókincsét és jelzőhasználatát vettem górcső alá. Előbbi esetében az összes felvétel közül kiemelkedő szavakat kerestem, amelyek ritkábban fordulnak elő, esetleg idegen eredetűek. Utóbbinál tanulónként minden jelzőt összegyűjtöttem. Mindezek mellett a gyermekek kifejezésbeli könnyedségével is foglalkoztam, megfigyeltem a hezitációkat (öö, hmm stb.), valamint a teljes mondatokat. A beszéd folytonosságára, az esetleges szünetekre (másodpercben meghatározva), valamint a megakadásokra is kitértem az elemzés során. Egyéb megállapításokat is tettem, például a felvétel közbeni szorongásra, valamint más, a gyerekre jellemző sajátosságokra vonatkozóan.

Az eredményeket tekintve a szeptemberi interjúk esetében nem volt lényeges különbség a két iskola diákjainak teljesítménye között, a nyelvi hátrány mindkét intézményben tetten érhető volt. A tavaszi felvételek esetében már differencia mutatkozott. A felvételek átlagos hossza Hejőkeresztúrtban 1,4-szeresére emelkedett, míg a kontrolliskolában ez az érték nem változott. Ez önmagában nem bizonyít semmit, de a gyerekek valódi beszédmennyiségével



való összehasonlítás már fontos információkat mutathat. Eszerint a hejőkeresztúri tanulók 1,37-szer többet beszéltek a felvételeken a szeptemberi interjúkhoz képest, a kontrolliskolában ez a szám valamivel alacsonyabb: 1,14. Mondattani szempontból az látható, hogy főként az összetett mondatok használatában figyelhető meg jelentős különbség. Hejőkeresztúrtban a gyerekek összetett mondat-használata 6,5-szörösére növekedett a szeptemberi felvételekhez képest, ugyanakkor a kontrolliskolában 2,16-szorosára. Az összefüggő beszéd vizsgálata során is a hejőkeresztúri gyerekek teljesítettek jobban, ugyanis többen meséltek összefüggően a képekről, a játékról és a tegnapi napjukról.

A gyermekek könnyebb összehasonlíthatósága érdekében rangsoroltam őket „teljesítményük” alapján, amit a következőkkel jeleztem. A 20% alatti összes megszólalási arányú, szegényes szókincsű, a legkevésbé kommunikatív gyerekeket a „-”, a 30-50% közötti megszólalási arányú diákokat „-”, az 50-60% közötti megszólalási aránnyal rendelkező gyerekeket „+”, a 60-70% közötti megszólalási arányú, magas szintű szókincssel rendelkező tanulókat „++”, míg a legkiemelkedőbb, legkommunikatívabb gyerekeket „\*” jelzéssel láttam el. Természetesen a rangsorolás ennél bonyolultabb, hiszen az összképre is figyelni kellett, mivel több esetben előfordult, hogy bár a megszólalási arány nem érte el a 60%-ot, mégis a gyermek szókincse, jelzőhasználata, kifejezésbeli könnyedsége megkívánta a magasabb jelzést. Ez is mutatja, hogy a jelzésrendszer tájékoztató jellegű, s nem a gyerekek közötti különbségtételt szolgálja.

E kategorizáció alapján a két iskola fejlődési tendenciáját tekintve az adatok azt mutatják, hogy mindkét iskolában volt elmozdulás szeptemberhez képest, de más irányban. Hejőkeresztúrtban a „\*” kategóriába tartozó diákok száma emelkedett szignifikánsan, míg minden más kategória esetében csökkenő tendenciát láthatunk. Ez azt bizonyítja, hogy a hejőkeresztúri gyerekek a szeptemberi felvételekhez képest fejlődtek kommunikációs téren. A kontrolliskolában az adatok más képet mutatnak. A „+” kategóriába tartozó tanulók száma növekedett, de minden más kategóriában csökkent. Feltűnő, hogy még a „\*” kategória számadata is csökkent, ami azt mutatja, hogy néhány gyerek kommunikációs készségei visszaestek, ugyanakkor a negatív kategóriából való előrelépés is megfigyelhető. Nehéz általános igazságokat megállapítani a kontrolliskolai tanulók esetében, hiszen a felvételek azt mutatják, hogy míg néhányan visszább estek a szeptemberi interjúkhoz képest, addig többen fejlődtek. Ez ebben a formában azt jelenti, hogy változás az egyén szintjén mehetett végbe, csoportszinten látható változás nem jelentkezett.

Összességében tehát az állapítható meg, hogy a hejőkeresztúri gyerekek csoportszinten fejlődtek, míg a kontrolliskolai tanulók esetében az egyén szintjén történtek változások, ami lehetett fejlődés és visszaesés is. Emellett az eredményekre nagy hatással van a szorongás mértéke, ugyanis míg a hejőkeresztúri gyerekeknél ez alacsony szintű maradt, addig a kontrollcsoport tanulói erőteljesen szorongtak. Ezt bizonyítja az a tény, hogy az egyik pedagógusszülő gyermeke sírva jött iskolába a felvétel napján. Tudta ugyanis, hogy velem fog beszélgetni, ugyanakkor azzal is tisztában lehetett, hogy ennek nincs tékje (emlékezhetett a szeptemberi felvételre), mégis úgy értelmezte a helyzetet, hogy jól kell tehát teljesítenie. Emellett a kontrollcsoportban készített felvételeken gyakran hallható „gondterhes” sóhaj, hosszú szünetek, gyakori hezitálások és megakadások. Látható, hogy a kontrolliskolai eredményeket a szorongás valamelyest torzította. Nem feltételezhető, hogy ezeknek a gyerekeknek a kommunikációs készségei alacsonyabbak lennének, de a fent említett torzító hatás befolyásolta az eredményeket. Ezek hátteréről és okairól a következő, alfejezetben írok.

## Hospitálási tapasztalatok



A két iskola között a leginkább szembevetendő különbség a teremrendezés. Hejőkeresztúrbán csoportmunkára berendezett termekben tanulhatnak a diákok, már az iskolába való belépéskor erre szocializálják őket a pedagógusok. Ennek – a tanítónők elmondása szerint – hátrányát is érzik, hiszen az irányok tanulásánál problémás lehet. A kontrolliskolában ezzel szemben a hagyományos, kötött padosorokban való elrendezés él. A gyerekek egyesével vagy párosával ülnek, megelőzve azt, hogy egymással beszélgessenek és elvonják egymás figyelmét a munkáról. Hejőkeresztúrbán integrált körülmények között tanulnak a gyerekek. 27 fős első osztály indult, ahol a pedagógus szülő gyermeke és a legszegényebb körülmények közül érkező roma származású gyerek együtt tanul. Ez a létszám később 32 főre gyarapodott, ami csoportbontásra adott okot, de a két 16 fős osztályt a szocioökonómiai státuszt tekintve egyenlő arányban osztották el. A kontrolliskolában ezzel szemben 40 fős első évfolyam indult, amelyet két osztályra bontottak. Az egyik osztály az ún. „elit osztály”, a jobb képességű és a jobb szocioökonómiai státuszú gyerekek osztálya, a másik pedig a „cigányosztály”, ahol kizárólag roma származású és szegény körülmények közül érkező diákok tanulnak. Fizikailag is nagy távolság van a két csoport között, ugyanis két külön épületben vannak elhelyezve, megakadályozva bármiféle érintkezést.

A munkaformák alkalmazását tekintve mindkét iskolában változatosan oktatnak. A különféle mozgásos feladatokon túl a frontális és páros feladatszervezés működik. Mindez Hejőkeresztúron kiegészül a KIP-pel. A módszereket figyelembe véve egy-egy matematikaóra példáját említem, amely jól mutatja a különbséget. A hospitálásaim során volt egy olyan feladat, amely ugyanazt a célt szolgálta, de más módszerrel oldotta meg a két iskolában a két pedagógus. A cél a páros és a páratlan számok felismerése, gyakoroltatása volt osztályszinten. Hejőkeresztúrbán ez a következőképpen történt. A tanítónő nagy félkörbe állította a gyerekeket, névsor szerint. Az elején állótól kezdve elkezdték sorolni a számokat, tehát elszámoltak tizennégyig és minden tanuló kapott egy számot, amit meg kellett jegyeznie, tehát a diák számot testesített meg. Ezt követően a tanító utasítására előbb a páros számoknak, másszor a páratlan számoknak kellett leguggolniuk, majd ebből valamilyen következtetést levonni. A feladat önmagában egyszerűnek tűnik, mégis okozott némi nehézséget a gyerekek körében. Előfordult, hogy páros számok is leguggoltak, miközben páratlan számoknak kellett volna, vagy esetleg állva maradt olyan szám, akinek guggolnia kellett volna. A tanítónő a javítás és a guggoltatás helyett hagyta, hogy a gyerekek egymás között megvitassák a problémát. Lényegében közös problémamegoldást láthattam. A tanítónő addig nem szólt bele a folyamatba, amíg a gyerekek azt nem mondták, hogy készen vannak a helyes megoldással, ami végül mindig sikerült. Ez a siker két fontos momentumnak köszönhető. Egyrészt a gyerekek segítettek egymásnak: a jobbak segítették a gyengébbeket, ha szükség volt rá. Másrészt a tanítónő ki merete adni a kezéből az irányítást. Kívülről akár úgy tűnhetett, hogy a pedagógus nem képes kezelni a helyzetet, a gyerekek hangoskodtak, vitatkoztak, már-már összevesztek. Ezen túl azonban tudatos pedagógiai tevékenység folyt, hiszen az aktív, sokszor felfokozott, párhuzamosan zajló, egymással való kommunikáció a megoldást, a tanulást segítette. A feladatot végül helyesen teljesítették.

A kontrolliskolában tartalmilag ugyanezt a feladatot láthattam matematikaórán, de gyökeresen más módszertani megoldásban. A gyerekek egyesével ültek a padokban, és közösen, hangosan számoltak. A páros számoknál a tanító által kijelölt gyerekek hangosan tapsolnia kellett, ha páratlan szám jutott neki, akkor nem volt szabad összeütni a tenyerét. További szabály volt, hogy aki nem tapsol a páros számoknál vagy páratlannál igen, az kiesik és le-



hajtja a fejét. Ebben az esetben a tanítónő nem adta ki a kezéből az irányítást, ő jelezte, hogy a válasz helyes vagy helytelen, nem adott lehetőséget a gyerekek közötti kommunikációra. A rossz tapsolásnak, tehát a hibás feladatmegoldásnak fejlethajtás, azaz valamiféle büntetés volt a következménye, szimbolikus jelentéssel: a rosszul teljesítő tanulóknak szégyenkezniük kell. Ez mindenképpen gátolni fogja a későbbiekben a diákokat nemcsak a kommunikáció, hanem a tanulás terén is, hiszen a gyerekek fő célja a büntetés (jelen esetben a fejlethajtás, tehát a szégyenkezés) elkerülése lesz. Ennek érdekében egyre kevesebbet fognak beszélni, hiszen nem fogják kockáztatni a büntetést, ha nem biztosak a megoldásban. Ezzel szemben a hejőkeresztúri gyerekekben nem vagy kevésbé alakulnak ki ilyen gátlások, hiszen a feladatmegoldás azt sugallja, hogy a hiba nem bűn, közös kijavítása eszköz a tanulásához. A hibákból és a mások hibáiból egyaránt tanulni lehet és kell.

### Végkövetkeztetések

Vajon mi a nyelvfejlődés kulcsa? A Komplex Instrukciós Program vagy bármely más pedagógiai módszer alkalmazása? A minél változatosabb munkaformák? Tapasztalataim azt mutatják, hogy három fő meghatározója van: az integrált környezet, a kommunikáció és a tanári hitvallás. Míg Hejőkeresztúron szinte minden azt a célt szolgálja, hogy a gyerekek minél többet beszéljenek, addig a kontrolliskolában e téren a gyerekek korlátokba ütköznek. Ennek egyik megnyilvánulási formája a teremberendezés. Hejőkeresztúron alapjában véve csoportmunkára, ezáltal a kooperációra, a minél magasabb mértékű beszédaktivitásra alkalmas a tanterem, a kontrolliskolában a kötött padosorok, a gyerekek egyesével vagy párosával való ültetése mindenféle beszédaktust gátol. A másik tényező az integrált környezet: az egyik helyen a kidolgozott és korlátozott nyelvi kóddal rendelkező gyerekek együtt tanulnak, míg a másik helyen elkülönítve: az egyik helyen nagy esélyük van kidolgozott kódú kortárs csoporttal folytatott interakcióra, a másik helyen rendkívül kicsi. A fenti két tényező mögött – ugyanúgy, mint a módszertani eszköz kiválasztása mögött – egy fontos bázis áll: az iskola és a benne tanító tanár fejében kialakított pedagógiai gondolkodás, ami a tanárok nézeteiben jól megmutatkozik.

Ennek megfelelően a tanítók hozzáállása is eltérő, ugyanis míg Hejőkeresztúron a tanítók azt az elvet vallják, hogy ők nem „mindenhatók”, ezáltal a gyerekeknek a tudást nem ők adják át, hanem maga a tanuló konstruálja, addig kontrolliskolai pedagógusok szerint a tudás forrása csakis ők lehetnek. Hejőkeresztúron azt sem bánják, ha a gyerekek túrhető fokig hangozabbak, mert vallják, hogy ebben az életkorban nem lehet elvárni a diákoktól, hogy néma csendben 45 percig a tanteremben, csak a tanárra figyelve üljenek. Csak úgy fejlődhetnek a kommunikációs kompetenciáik, ha folyamatosan beszélnek. Ezzel szemben a kontrolliskolában a gyerekek szinte katonás fegyelemben ülnek, egymással nem beszélhetnek, mert mint az egyik pedagógus mondta, „azt kell megtanulniuk, hogy rám figyeljenek”. Így éppen azt gátolja, hogy a gyerekek különböző szituációkba keveredve beszéljenek. Hamis állítás lenne, hogy ilyen környezetben nem fejlődik a gyerekek beszédképessége, de azt is figyelembe kell venni, hogy így lassabban és több szorongást átélve történik mindez és valószínűleg nem olyan mértékben. A probléma abból adódik, hogy a tanórai kommunikáció szinte csak tanár–diák interakciókra korlátozódik, ezen belül bármilyen változatos módszertani repertoárt használ is a pedagógus, megfosztja a gyereket attól, hogy társaival beszélgessen a témáról vagy közösen megvitassanak egy problémát. Ez nemcsak a kommunikációs készségeik fejlesztését célozná, hanem az ismeret kompetenciává való átalakulását is, amely egyértelműen magasabb szintű tudást eredményezne, és komplexebb gondolkodásra sarkallná a gyerekeket. A probléma az,

hogy így a pedagógus szerepének jelentősége és minősége megváltozna. Ehhez pedig olyan pedagógiai magatartás és hivatástudat szükséges, amelynek nyomán a tanár megérti és elfogadja, hogy a tudás kialakításának kulcsa a gyermekben van, nem pedig az ő feladata, hogy „év végére 500 szót beletegyjen a gyerek fejébe”.

Összességében a kompetenciafejlesztés során nem önmagukban az egyes módszerek jelentik a kulcsot, hanem a mögöttük meghúzódó pedagógiai tudás és attitűd, ugyanakkor az új és innovatív módszerek formálhatják a tanárok hitvallását.




---

### Jegyzetek

- 1 Basil Bernstein: Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap Mária – Szépe György (szerk.): Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1975. 396. o.  
2 Uo. 397. o.
- 3 Denis Lawton: Társadalmi osztály, nyelv és oktatás. Gondolat Könyvkiadó, Budapest. 1974.
- 4 Pap Mária – Pléh Csaba: A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén = Valóság, XV. évf. 2. szám, 1972. február, 52–58. o.
- 5 Réger Zita: Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2002. 120–143. o.
- 6 K. Nagy Emese: KIP-könyv, I–II. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc, 2015.  
7 Uo.

