

DRAHOTA-SZABÓ ERZSÉBET

(Anya)nyelvi kompetencia és/vagy performancia (?)

(Mutter)sprachliche Kompetenz und/oder Performanz (?)

Der Aufsatz geht von der Relevanz der sprachlichen – sowohl der muttersprachlichen als auch der fremdsprachlichen – Kompetenz aus und behandelt Unterrichtsmaterialien, welche die Förderung dieser Kompetenz zum Ziel haben. Neben der Würdigung dieser Programmpakete kommt auch eine kritische Sicht zur Geltung. Es wird auf solche Unterrichtsmaterialien fokussiert, die im Sinne des kompetenzbasierten Unterrichts die rezeptive und die produktive Textkompetenz in der Muttersprache und die fremdsprachliche Kompetenz entwickeln wollen. Das ewige Dilemma „Grammatik implizit oder explizit“ wird auch angeschnitten. Es werden Richtlinien formuliert, die sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Unterricht vor Augen gehalten werden sollten. Dabei dienen neben *kommunikativer Kompetenz* auch *Systemhaftigkeit* und *Perspektivenwechsel*, d. h. bewusste/bewusstgemachte *Kontrastivität* als Schlüsselbegriffe. Es wird dafür plädiert, dass „richtige“ Sprachkompetenz auch das Wissen über die Sprache beinhaltet, d. h. neben dem Können auch das Kennen.

„A reformok idején nem értelmes dolog, ha pusztán valamit teszünk, hanem a helyeset kell tennünk.”
(Dollase 2007: 21)^{1, 2}

1. Az írás célja

Ennek az írásnak az első változata mintegy négy éve készült, de technikai okok miatt csak most jelenik meg, átdolgozott formában. Gyakorló nyelvtanárokkal és szakmódszertant oktató kollégákkal folytatott beszélgetéseim alapján azt kellett megállapítanom, hogy a téma ma is éppoly aktuális, mint négy évvel ezelőtt, s minden bizonnyal szakmai vitára is okot ad(hat).

A PISA-felmérés sok tanulással járt az anyanyelvi kompetenciákat illetően. Azt, hogy baj van, persze anélkül is tudtuk és tudjuk, s hogy a baj valóban nagy, azt az

¹ A szerző német nyelvű idézetekben gazdag írásához jegyzetekben adta meg az idézetek magyar fordítását; minden fordítás az ő munkája. Mivel *a tanulmányt minden kollégának különös figyelmébe ajánljuk*, függetlenül az általuk ismert idegen nyelvektől, a szerzővel egyetértésben úgy döntöttünk, hogy az alapszöveg a magyar fordításokat tartalmazza, és az eredeti német szövegek kerüljenek lábjegyzetbe (helyenként lábjegyzeten belül a magyar szöveg után a második helyre). Ezzel vállaltuk azt a szokatlan eljárást, hogy a tanulmányban a forrásmegjelölések magyar nyelvű idézet mellett német szöveghelyre utalnak. – *A szerk.*

² „In Zeiten der Reformen ist es nicht sinnvoll irgendetwas zu tun, sondern das Richtige zu tun.”

a tény is mutatja, hogy az általános iskola felső tagozatában olvasásórákat kell a tantervbe beiktatni. Az persze még nagyobb baj, hogy csak most ismertük fel: a nyelvi tudást – az anyanyelvit is – folyamatosan, állandóan fejleszteni kell.

Teljesen logikus és természetes reakció, hogy amikor egy felmérés elrettentő eredményeivel szembesülünk, azonnal megpróbálunk valamit tenni. A mai magyarországi oktatásügyre az állandó reformok különösen jellemzőek. A reformláz azt a benyomást akarja kelteni, hogy haladunk a kor kihívásaival, s a reformok azzal a megnyugtató érzéssel töltik el a döntéshozókat, hogy „tettünk valamit”. Úgy gondolom azonban, kicsit nagyobb körültekintés, higgadtság az elhamarkodott döntések helyett hosszú távon nagyobb haszonnal járna.

Írásomban a nyelvi kompetencia fontosságából kiindulva a kompetenciaalapú oktatásról ejtek szót, pontosabban a nyelvi kompetenciákat fejlesztő programcsomagokról. Az olykor kritikus szemléletű rövid ismertetés után olyan irányelveket fogalmazok meg, amelyeket mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi oktatásban követendőnek, s ezért megfontolandónak tartok, természetesen az oktatás szintjétől, a célcsoporttól stb. függően más módon és mélységben.³

Az anyanyelv és az idegen nyelv(ek) tanórai elsajátításakor tudvalevőleg különböző kognitív folyamatok zajlanak le (vö. *Mutterspracherwerb* vs. *Fremdsprachenlernen*), s ugyanígy alapvető különbségek vannak az anyanyelv és az idegen nyelv(ek) oktatása között is. Az általam képviselt szemlélet azonban alapvetően mindkét területre érvényes, ezért nem különítem el élesen egymástól őket, sőt, megpróbálok kapcsolódási pontokat keresni. Nem egy, hanem több célcsoportról is szó esik, aminek megint csak ugyanaz az oka: a szemléletmódot általánosan követendőnek tartom.

Az írás alapvetően a nyelvész, illetve a németet mint idegen nyelvet a felsőoktatásban oktató tanár szemszögéből íródott, magyartanárként azonban a középiskolában is volt alkalmam tapasztalatokat szerezni. A középiskolában három idegen nyelvet tanultam, különféle módszerekkel, így a diák szemszögéből is vannak tapasztalataim.

Az írás apropóját egyrészt a kompetenciadivat elterjedése adta, másrészt az, hogy hosszú évek oktatói gyakorlata után el kellett gondolkodnom azon, vajon miért gyengébbek nyelvileg évről évre germanisztika szakos hallgatóim. A végső motivációt pedig Hessky Regina egy 2008-ban megjelent cikke adta, amelyben a magyarországi germanisztika, valamint ehhez kapcsolódóan a magyarországi németoktatás helyzetéről ad képet, mégpedig kritikus hangnemben. A helyzet azóta nem változott, sőt, romlott. Hessky (2008: 14) arról ír, hogy a germanisztika szakos hallgatók tudásában tapasztalható igen jelentős szintsüllyedés milyen okokra vezethető vissza. Az érveléssel egyetértek, s hogy miért, arra később térek ki:

³ Az íráshoz felhasznált források:

- idevonatkozó magyar, német és osztrák szakirodalom;
- körkérdés magyar, osztrák és német anyanyelvi tanárok körében különböző oktatási szinteken (általános iskola (ném. Volksschule, Hauptschule), gimnázium, pedagógiai akadémia, egyetem);
- interjúk Magyarországon, Ausztriában és Görögországban egyetemi hallgatókkal és pedagógusokkal, akik a németet mint idegen nyelvet tanulják, illetve tanítják;
- külföldi és hazai hospitálások alatt gyűjtött megfigyelések, kutatói és oktatói tevékenységem során gyűjtött saját tapasztalataim.

„Az ún. »kommunikatív idegennyelv-oktatás« a tanárképzésben is teret nyert, és a pusztító hatása napjainkra is kihat. A mai krízishelyzet legfeltűnőbb jele, azaz a »németül beszélő« fiatal nemzedékek, köztük a germanisztika szakos hallgatók rossz, illetve olykor katasztrofális nyelvhasználati tudása, véleményem szerint egyértelműen erre az oktatási módszerre vezethető vissza. A korrektség miatt jegyezzük meg: tulajdonképpen a kommunikatív idegennyelv-oktatás vulgáris-leegyszerűsítő megvalósításáról van szó, amelyet össze lehetett egyeztetni a ma is propagált képzési ideállal (?) és az oktatási tárca kormányzati elveivel. Ezeknek a következményei mindannyiunk számára ismertek...⁴

2. A nyelv mint kulcskompetencia

Néhány közhellyel kezdem, mert sajnos úgy látom, megfélekedtünk ezekről az örök igazságokról.

A világ benyomások kaleidoszkópszerű áradataként jelenik meg, amelyet rendszereznünk kell, s ez a rendszerezés a nyelvi rendszer segítségével, annak hatása alatt történik (vö. Whorf 1963: 12). Attól függetlenül, hogy a nyelvi relativitáselmélettel vagy akár a nyelvi determinizmussal értünk egyet, könnyen belátható, hogy a világot „meg kell fogalmaznunk” ahhoz, hogy megismerhetővé váljon. Tagadhatatlan, hogy a nyelv a gondolkodásnál nélkülözhetetlen segítséget nyújt, hogy nyelv és gondolkodás között egy dialektikus viszony, egy intenzív, kölcsönös, egymásra ható kapcsolat áll fenn. A nyelvek különbözősége mutatja, hogy a nyelv nem direkt tükörképe, leképezése a valóságnak: a valóság és a nyelv között van egy instancia, amely eldönti, mit kell megnevezni, szóba foglalni, „szavasítani”. A másik oldalon pedig éppen a megnevezések, a szavak segítenek a világ szellemi feldolgozásában, a megismerésben, befolyásolják azt, hogyan ismerjük fel az összefüggéseket az anyagi és szellemi világban, hogyan teremtünk rendet. Ilyen értelemben a nyelv nem csupán egy leképező, reprodukív, hanem egy teremtő, produktív eszköz is.

A nyelv a gondolatnak nemcsak külső megnyilvánulási formája, hanem maga a megtestesült gondolat: a gondolat a nyelv segítségével létezik igazán. Így nem csoda, hogy az anyanyelvi kompetencia a Közös Európai Referenciakeretben (KER), amely az egész életen át tartó tanulás szempontjából nyolc kulcskompetenciát emel ki, az első helyen áll, hiszen ez az a kompetencia, amely nélkül az összes többi kompetencia is elképzelhetetlen. Az anyanyelvi kompetencia az alapja, a feltétele az idegen nyelvi, a matematikai, a természettudományos, a digitális, a hatékony önálló tanulási, a kulturális/interkulturális, az interperszonális (személyközi), a szociális és az állampolgári kompetenciának.⁵

⁴ „Der sog. »kommunikative Fremdsprachenunterricht« ist bis in die Lehrerausbildung vorgedrungen, und seine verheerenden Folgen reichen bis in unsere Tage. Eines der augenfälligsten Zeichen der heutigen Krisensituation, die sehr schlechten bis katastrophalen sprachpraktischen Kenntnisse der »deutsch sprechenden« jungen Generationen, einschließlich ungarischer Germanistikstudenten, ist m.E. eindeutig auf diese Lehrmethode zurückzuführen. Korrektheitshalber sei hinzugefügt: Eigentlich handelt es sich dabei eher um eine vulgär-simplifizierende Umsetzung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, die sich aber mit dem bis heute propagierten Bildungsideal (?) und den bildungspolitischen Richtlinien der Kultusregierung vereinbaren ließen. Ihre Folgen sind uns allen bekannt...”

⁵ A tudásalapú társadalomban nélkülözhetetlen nyolc kulcskompetenciához vö. a következő írást: „Az egész életen át tartó tanulásához szükséges kulcskompetenciák. Európai referenciakeret. Háttér. <http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto> (Letöltve: 2011.09.08.)

A kulcskompetenciák köztudottan azokat a kompetenciákat jelentik, amelyekre minden embernek szüksége van személyisége kiteljesedése, szociális integrációja, aktív polgársága és foglalkoztatása érdekében.⁶ A szocializáció, a világ produktív feldolgozása, az egyéniség kialakulása és fejlődése, azaz az embernek egy társadalmilag cselekvőképes egyénné való válása a nyelv segítségével, a nyelven keresztül történik.⁷

A világ egyre komplexebbé válik, s a komplex világ megismerése, a komplex világban való cselekvéseink szintúgy egyre komplexebb nyelvi kódot követelnek, mely a következőket teszi számunkra lehetővé (vö. Ammon 1973: 46k.):

- differenciált kommunikáció;
- nagyobb kommunikatív hatósugár (mint régiók feletti nyelvi kód);
- nagymértékű függetlenség a situációtól;
- több információ felvétele és tárolása;
- magasabb szintű absztrakció;
- komplexebb szellemi problémamegoldás;⁸
- cselekvési stratégiák differenciáltabb kidolgozása és
- sokszínű és sokrétű észlelés és felismerés.

Aki gondolatait úgy tudja nyelvileg felöltöztetni, hogy egy divatos ruhát is meg tud magának engedni, azaz választékosan, differenciált kóddal tudja kifejezni magát, annak egyfajta hatalom van a kezében. Így a(z) (anya)nyelvi kompetencia fejlesztésének, a nyelvoktatásnak különlegesen nagy relevanciája van. Aki a(z) (anya)nyelvet oktatja, az egyúttal (logikusan) gondolkodni is tanít. Nagy körültekintést igényel tehát a(z) (anya)nyelvi oktatásban irányadó didaktikai koncepció kiválasztása, kidolgozása.

3. Kompetenciaalapú oktatás – programcsomagok

Már 2002-ben elkészült „Modernizáció és programfejlesztés” címmel egy dokumentum, melynek szerzői „az elmúlt időszak kutatási és mérési eredményeire alapozva fogalmazták meg a magyar közoktatás modernizációjának szükségességét: a jelentős mértékben megváltozott kulturális környezet kihívásaira választ adó új tudáskonceptióra épülő innováció igényét” (Pála 2007: 1). Még ugyanebben az évben elkészült az oktatási programcsomag koncepciója, mely a NAT alapját képezte (vö. Pála uo.). A Nemzeti Fejlesztési Tervben (NFT) kulcsfontosságú a 2004-ben létrejött suliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképző Kht., amelynek koordinációs munkája következtében a HEFOP 3.1.1., azaz a Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program keretében 2004–2008 között 39 kompetenciaalapú, az élethosszig tartó tanulás képességét megalapozni kívánó oktatási programcsomag született, amelyek a HEFOP 3.1.4., illetve a TÁMOP 3.1.4. pályázatok keretein belül az oktatásban kipróbálásra és beépítésre kerültek. A programcsomagok célja, hogy mintegy 25 000 pedagógushoz, 1000 közoktatási intézményhez, azaz iskolás és óvodás gyerekekhez eljutva megvál-

⁶ Vö. <http://www.wenth.biz/temp/schluessel.pdf> (Letöltve: 2007.02.15; 2011.09.05.)

⁷ A szocializációhoz vö. Hurrelmann (2002: 11, 15) és Rosenbach (2007).

⁸ A kommunikációs és a problémamegoldó kompetencia között szignifikáns összefüggés van, vö. Vass (2007).

toztassák a hazai közoktatást, így járulva hozzá „egy minden gyerek számára egyenlő esélyeket biztosító és örömet szerző iskolarendszer megteremtéséhez”.⁹

A programcsomagoknak 3 típusát különböztetjük meg:

1. az A-típusúak vertikális *műveltségterületi* rendszer szerint épülnek fel;
2. a B-típusúak horizontálisan, azaz *kereszttantervi* rendszer szerint működnek;
3. a C-típusúak a *tanórán kívüli* iskolai foglalkozásokon valósíthatók meg.

A programcsomagok – az általánosan elfogadott terminológia szerint – a kompetenciát mint az *ismereteknek*, azok *alkalmazási képességének* és a kapcsolódó *attitűdöknek* az összességéként, hármas egységeként értelmezik.¹⁰

A Nemzeti Fejlesztési Tervben szereplő kompetenciák közül kettőt emelek ki: az anyanyelvi oktatás kapcsán a szövegértési-szövegalkotási és az idegen nyelvi kompetenciát.

3.1. A szövegértési-szövegalkotási programcsomag

A programcsomagok általános elveivel egyetértek, például azzal, hogy meg kell teremteni a differenciált fejlesztés lehetőségét, s a tanulási aktivitást, a „cselekvéses tanulást” előtérbe kell helyezni. Nem lehet vitatkozni a sulinova Kht. következő tételével sem: „A szövegértési és szövegalkotási képesség mindenfajta tanulás és társadalmi szerepvállalás elemi feltétele”.¹¹

Mindkét programcsomagnak vannak azonban olyan jellemzői, amelyekkel nem tudok azonosulni. Először az 1–4. évfolyamra vonatkozó szövegértési-szövegalkotási programcsomag leírásának egyik pontját nézzük meg:

„A nyelvtan tanítását nem a leíró nyelvtan rendszerére építi fel, hanem kommunikációs helyzetekben – a kommunikációs szándék és a közlésben betöltött szerep szempontjából vizsgálva a nyelv alkotóelemeit – tervezi a nyelvhasználat tudatosításának és igényessé fejlesztésének folyamatát. A tanulást ebben a felfogásban két pedagógiai elv szabályozza: az induktivitás és a problémacentrikusság. Azaz az *ismeretek helyett* a képességfejlesztés kerül a középpontba, melyben a tapasztalásé, a problémamegoldó feladathelyzetekből kiinduló készségeket fejlesztő gyakorlati tevékenységé a vezető szerep. Ilyen módon lehetővé válik, hogy a kisiskolások *sokrétű és elnyújtott tapasztalatszerző tevékenység* eredményeképpen juthassanak az elemi szintű anyanyelvi ismeretekhez, s – az eddig megszokott gyakorlattól eltérően – az absztrakt szintű ismeretek (pl. a szófajtan) átkerüljenek a felső tagozat, sőt a középiskola tananyagába.” (Pála 2007: 9) (A kiemelés tőlem – D.-Sz. E.)

⁹ Vö. a sulinova Kht. „Változó tudás – befogadó iskola” című kiadványának bevezetőjét.

¹⁰ A kompetencia fogalmához vö. Vass (2007); a kompetenciafejlesztéshez és a kompetenciaalapú oktatáshoz vö. Pála Károly, Radó Péter, Szebedy Tas és Visi Judit kerekasztalvitáját: „A kompetencia az ismeretek, képességek és attitűdök egysége” – http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-16_egyseg (Letöltve: 2007.07.15.); <http://www.ofi.hu/tudastar/kompetencia/kompetencia-ismeretek> (Letöltve: 2011.09.05.); nyomtatott formában vö. in: Demeter (2006). A definícióhoz vö. még: <http://www.wenth.biz/temp/schluesel.pdf>. – A NAT is ebben a hármas egységben definiálja a kulcskompetenciákat.

¹¹ http://www.sulinova.hu/cikk_szoveg.php?cid=296 (Letöltve: 2007.07.15.); vö. még az OFI internetes oldalán Gönczöl Anikó – Vass Vilmos: Az oktatási programok fejlesztése. A programfejlesztés helye, szerepe a tartalmi szabályozás rendszerében; valamint Vass Vilmos: A közoktatás tartalmi fejlesztésének prioritásai – a helyi irányítás feladatai és lehetőségei. (<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=onkormanyzat2004-Vass-Tartalmi>, letöltve: 2011.09.05.)

Az iskolák többségében a magyarórákon a nyelvtan eddig is elhanyagolt terület volt az irodalomhoz képest. Ugyanakkor meggyőződésem, hogy „ismeretek”, azaz „a leíró nyelvtan rendszerének” ismerete nélkül kompetencia nem alakítható ki; a „tapasztalatszerzés” nem elegendő a „tudatos” és „igényes” nyelvhasználat kialakításához. Az általános iskola alsó tagozatában a gyerekek valóban nem képesek még absztrahálásra, s ezért az idegen nyelvi órákon sem tanítunk nekik „klasszikus értelemben” vett nyelvtant a 4. osztály végéig – a nyelvi struktúrákat lexikai egységként közvetítjük. Ha azonban az „absztrakt szintű ismeretek (pl. a szófajtan)” az anyanyelvi oktatásban a középiskolába kerül át, akkor azzal nemcsak a funkcionális analfabetizmus ellen nem tettünk semmit, hanem még az idegen nyelvek oktatását is tovább ellehetetlenítjük. Az ehhez szükséges kontrasztív szemlélet ugyanis nem juthat érvényre „absztrakt szintű ismeretek” nélkül.

A programcsomagok *használható nyelvtudásról* beszélnek. Felhasználni azonban csak azt a tudást lehet, amelyet előzőleg elsajátítottunk. Ezért osztom Szebedy Tas következő kritikus véleményét:

„A kompetencia fogalmának előtérbe kerülése az oktatási környezetben hangsúlyeltolódást fejez ki, azt, hogy a fejlesztés az ismeretek átadásáról a használhatóságuk irányába tolódik el. Az a szövegkörnyezet, amelyben ma a kompetenciafogalmat használjuk, az én olvasatomban arra utal, hogy háttérbe szorul az ismeretek, a tudás fontossága, s túlhangsúlyozódik az ismeretek alkalmazása, az alkalmazás fejlesztése. Holott a kompetencia fogalmának jelentéstartalma [...] az ismeretek, attitűdök, képességek együttese. Ez mindig is jelen volt az oktatásban. A közfelfogás most ezt emeli ki, illetve a közvélemény számára úgy próbáljuk beállítani, mintha ez új fejlemény lenne. *Úgy látom, hogy a kompetencia alapú oktatás túldimenzionálásának legfőbb magyarázata, hogy magának a tudásnak a mibenlétével kapcsolatban nincs igazi közmegegyezés. [...] Hosszú távon [...] nem tartom megkerülhetőnek azt, hogy egy társadalom valamilyen módon kiválassza azt, hogy az ismeretek mely köre tekinthető mindenki számára fontosnak, akár tudja, akár nem tudja használni az egyén az adott ismereteket.*”¹² (A kiemelés tőlem – D.-Sz. E.)

Egyrésztől (sajnos – teszem hozzá) igaza van Pála Károlynak abban, hogy „A munkaerő megítélése szempontjából [...] teljesen indifferens, hogy hány sornyi Homéroszt tud idézni egy gyerek” (uo.). Ugyanakkor igen veszélyesnek tartom Radó Péter véleményét, amely szerint a „kánonnélküliséggel, az ebből eredő értékbizonytalansággal” együtt kell élnünk, hiszen az új kánon megteremtése nemcsak lehetetlen, hanem értelmetlen is (uo.). Megint csak Szebedy véleményét osztom: „A kanonizált ismeretek biztonságot jelenthetnek, értékrendek fejeződhetnek ki bennük” (vö. Szebedy uo.). Visi Judíthoz hasonlóan bízom egy „újfajta tudásképp, egy új kánon” létrejöttében (uo.).

Elolvastam, sőt megoldottam magam is jó néhány olyan feladatot a programcsomagból, amelyek „tevékenységcentrikusak, a fejlesztendő képességek és az elsajátítandó ismeretek egyaránt a nyelvi anyaggal végzett empirikus műveletek eredményei; a megoldásukhoz felfedező, kísérletező, heurisztikus beállítódás szükséges; a szabályfelfedeztetéssel céljuk a gondolkodás fejlesztése; a szabályfelfedeztetés után a szabályalkalmazást jelölik meg célként; a megoldáshoz [a gyerekeknek] algoritmust kell hasz-

¹² Vö. http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-16_egyseg (Letöltve: 2007.07.15.); <http://www.ofi.hu/tudastar/kompetencia/kompetencia-ismeretek> (Letöltve: 2011.09.05.)

nálni (reproduktív gondolkodás)” (Sejtes 2006: 45). Ami ezekben a feladatokban jó: valóban fejlesztik az önálló gondolkodást, a kreativitást, feltéve persze, ha a tanuló képes ilyen módszerekkel dolgozni. Mondjuk ki nyíltan, hogy a feladatok egy részét még a tanárok sem tudják könnyedén megoldani.

Azonkívül látok néhány következetlenséget, ellentmondást is. Erre példa a nyolcadikosoknak szánt következő grammatika-feladat (vö. Zs. Sejtes – Ótott 1998: 48) nem a programcsomagból ugyan, de hangsúlyozottan a „kompetenciadivat” szellemében (vö. Sejtes 2006: 44):

Magyarázd meg, hogy mitől rosszak a következő mondatok!

Zoli Elemért ostobának és ketrecren tartja.

Az űrhajó sikeresen földet ért és több millió dollárt.

Gizi a boltban kenyeret vesz, engem pedig igénybe.

A kérdés az, hogy ha kreativitásra akarunk nevelni, akkor miért mondjuk azt, hogy a fenti mondatok „rosszak”? Hiszen minden attól függ, feltételezünk-e intenciót, s ha igen, akkor kreatív nyelvi játékról van szó, ami semmiképpen sem a „rossz” kategóriába tartozik. A nyelvi kreativitás lényege ugyanis éppen az, hogy a szabály ismerete képessé tesz bennünket arra, hogy azt „kijátsszuk”¹³

Az anyanyelvi kompetencia meghatározásánál a NAT is kiemeli a kreativitást, illetve a kreativitást olyan fejlesztési területként jelöli meg, amely mindegyik kulcskompetenciának része.¹⁴ Úgy gondolom tehát, hogy a nyelvi kreativitásra való érzékennyé tétel különösen releváns először receptív szinten, ami a produktív szintű kreativitás elengedhetetlen előfeltétele. Tehát nem „hibakereséssel”, hanem az „induktívítás és problémacentrikusság” jegyében kreatív szövegeken ajánlott felfedeztetni a ráértésnek/tömörségnek ezt a fajtáját. A nyelvi vicek kiváló forrásként használhatók, pl.:

A róka koma sétál az utcán. Egyszer csak az egyik sarkon megpillantja a nyuszikát, aki egy bunkósbotot magasba emelve várakozik. Megkérdi tőle:

– Szervusz, hát te *mit állsz itt?*

– *Bosszút.*

Egy másik „nem tetsző dolog” a programcsomagban, hogy sokszor olyan nyelvi jelenségeket is tudatosít, amelyek tudatosítására véleményem szerint nem sok szükség van, pontosabban kérdéses, hogy a jelenség tudatosítása mennyiben szolgálja a nyelvi kompetencia kialakítását. Csak egyetlen példát kiragadva: a magyarban a „JELZŐI MÓDOSÍTÓ mindig megelőzi a FEJET”. Azaz magyarul: a jelzői melléknév a jelzett szó előtt áll. Zárójelben rögtön ott áll, hogy ez nem mindig így van, s hogy erről később még szó lesz – ez a kumulatív tanulás elvének többé-kevésbé meg is felel. Azonkívül tudatosítják a tanulóknak, hogy „a jelzői módosítót nem kell a fejjel azonos toldalékkal

¹³ A fenti mondatok zeugmán alapulnak, ami köztudottan olyan szerkezet, amelyben együtt szerepelnek egy szónak szemantikailag és/vagy szintaktikailag egymással nem kompatibilis bővítményei. A cél humoros, szatirikus vagy ironikus hatás keltése. A többféle bővíthetőséget rendszerint az ige polisziemiája teszi lehetővé, pl. „*kijött a szobából és a fizetéséből*”.

¹⁴ Vö. a 202/2007. (VII. 13) kormányrendelet mellékletét (7k.). A kulcskompetenciáknak a NAT-ban szereplő leírása köztudottan a következő dokumentumon alapul: „Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC)”.

ellátnunk”, azaz „nem kell EGYEZTETNÜNK a jelzői módosítót a szerkezet fejével”, ami persze senkinek nem is jutna eszébe. De ha már tudatosítjuk, s a kontrasztivitás szellemében utalunk rá, hogy vannak olyan nyelvek, ahol ez másként van, akkor ildomos lenne példát is hozni, esetleg a németből. Így lehetne összekapcsolni az anyanyelvi oktatást az idegen nyelvvel, s így nyerhetne a tudatosítás értelmet.

3.2. Az idegen nyelvi kompetenciát fejlesztő programcsomag

Az idegen nyelvi kompetencia fejlesztését szolgáló programcsomagok módszertani alapelvei korrelálnak az előbbiekkkel:

„Az idegen nyelv tanításának módszereit a nyolcvanas évektől kezdve a *nyelv kommunikatív szemlélete* határozza meg. A tanítási-tanulási folyamat középpontjában a tanuló áll, aki szükségletei kielégítésére az idegen nyelv alkalmazásával *kommunikatív tevékenységeket* hajt végre. E változás mentén a *hagyományos, a nyelv rendszerének megtanítására irányuló módszerek helyét* fokozatosan átveszik a tanuló- és tevékenység-központú módszerek, ami együtt jár a tanári és tanulói szerepek megváltozásával, valamint az osztálytermi nyelv bővülésével.” (Pála 2007: 13) (A kiemelés tőlem – D.-Sz. E.)

Annak „felismerése”, hogy a nyelv – így az idegen nyelv is – az emberek közötti kommunikáció eszköze, azaz segítségével „kommunikatív tevékenységeket” hajtunk végre, nem új keletű, forradalmi dolog, sőt arra sem most jöttünk rá, hogy mind a négy alapkészséget (a beszéd- és olvasásértést, a beszéd- és íráskészséget) fejleszteni kell.¹⁵ A kommunikatív módszer, a projektmunka, a már említett „cselekvéses tanulás” stb. már általánosan elterjedt oktatási formák, előnyeivel a legtöbb idegennyelv-tanár és diák tisztában van. Ugyanakkor azt is látni kell, hova vezet az, ha mellőzzük „a hagyományos, a nyelv rendszerének megtanítására irányuló módszereket”. Az eredmény: a németet mint idegen nyelvet tanuló diákok nem tudnak sem ígét, sem melléknevet ragozni, merthogy nem kellett nekik a szabályokat, a rendszert „absztrakt szinten” megtanulni. Úgy gondolom azonban, az ún. „Küchendeutsch”, amellyel az embert úgymond „már nem adják el” külföldön, ma már még kevésbé elég, mint eddig.

Az első évfolyamos germanisztika alapszakos egyetemisták túlnyomó többsége oly mértékben nincs tisztában a német nyelv grammatikájával, hogy a fogalmazásaikban és szóbeli megnyilatkozásaikban hemzsegő nyelvtani hibáktól a gondolat kihámozhatatlan rejtvénné válik az olvasó, illetve a hallgató számára. Emellett a nyelvtani hibáktól való félelmükben annyira gátlásosak, hogy nem lehet őket szóra bírni. Azaz: be kell végre látni, hogy „a nyelv rendszerének” „absztrakt szintű ismerete” nélkül kommunikatív kompetencia elképzelhetetlen. Tarthatatlan, hogy a germanisztikai

¹⁵ Hasonlóan „nem forradalmi”, tulajdonképpen semmitmondó a KER következő definíciója: „Nyelvhasználaton – beleértve a nyelvtanulást is – olyan személyek cselekvését értjük, akik egyénekként és társadalmi szereplőkként részben *általános* és részben speciális *kommunikatív nyelvi kompetenciák* egész sorát sajátítják el. Ezekre a kompetenciákra támaszkodnak, amikor különböző *kontextusokban*, különböző *körülmények* és *korlátozó* tényezők között *nyelvi tevékenységekben* vesznek részt. E tevékenységeken olyan *nyelvi folyamatok* értendők, melyek során az *élet különböző tartományaihoz* tartozó *témákról* szóló *szövegek* produkciója és recepciója valósul meg. A nyelvhasználók közben mindig azokat a *stratégiákat* aktiválják, amelyek az adott *feladat* végrehajtásához a legcélravezetőbbnek ítélik meg. A kommunikációban részt vevők kompetenciáit megerősíthetik vagy módosíthatják a tevékenységek során szerzett tapasztalatok.” (KER 2002: 11) (A kiemelések itt *nem* tőlem valók – D.-Sz. E.)

BA-képzésben a leíró nyelvtan oktatását azzal kell kezdeni, hogy kötelező olvasmányként ki kell adni a már „ösidőkben” is használt, immár 28. kiadását megélt középiskolai (!) nyelvtankönyvet (Karácsony – Tálasi 2003), vagy legalábbis meg kell kérni a hallgatókat, hogy „tanuljanak meg először is ragozni”. Tarthatatlan az is, hogy az egyoldalúan kommunikatív módszerek hatásaként, a nyelvi rendszer megismer(tet)ésének elhanyagolásával ma ott tartunk, hogy az új típusú germanisztikai képzésben a német nyelven tartott előadásokat a hallgatók oly mértékben nem értik, hogy az előadásokat magyar nyelvű összefoglalókkal kell „tarkítani”. Ezek megértése sokak számára szintűgy problémás, hiszen magyarul sem ismerik a terminusokat. Konkrétan: nem tudják megkülönböztetni a szófaji és a mondatrészi kategóriákat, azaz nem tudják, mi a különbség a főnév és az alany, az ige és az állítmány, a melléknév és a jelző, a határozószó és a határozó között.

Tudjuk, hogy az ún. GÜM (Grammatik-Übersetzungs-Methode) felett eljárt az idő. Ezek voltak azok az idők, amikor az orosz még kötelező idegen nyelv volt, és kiválóan megtanultunk például oroszul folyamatos és befejezett igtét vagy melléknevet ragozni, de nem tudtunk kérni egy pohár vizet. Ma már nem az a cél, hogy a nyelvről tanuljunk, hanem az, hogy az idegen nyelv(ek) birtokában kommunikálni tudjunk. Van azonban az oly sokat kritizált GÜM-nek sok olyan eleme, amelyet ma is lehetne alkalmazni, a zárt drillező gyakorlatokon továbblépve a félig nyitott és a nyitott, azaz az önálló szövegalkotást, kreativitást igénylő feladatok felé. Ha azonban ez a fokozatosság, ez a lépcsőzetesség nincs meg, akkor megrekedünk azon a szinten, ami ma jellemző, azaz: az egyetemi fordító- és tolmácsolás képzésben el kell magyarázni a melléknévragozás elvét, amit már az általános iskolában meg kellett volna tenni. Leegyszerűsítve úgy fogalmazhatunk, hogy pusztán a szabályok ismerete nem biztosítja a használható nyelvtudást, ugyanakkor annak nélkülözhetetlen feltétele.

Meggyőződéssel idézem Stephanides Évát (2000: 58): „Nekünk teljes egészében el kell utasítanunk a nyelvtanításban egy időben divatos »a nyelvtanra nincs szükség« alapállást”. (Csak annyit fűzök hozzá, hogy az „egy időben” még mindig tart.)

Mindamellet az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia fejlesztését célzó programcsomagok céljai messzemenően üdvözlendők, például a tantárgyközi szemléletet erősíteni kívánó projektek, vagy a beszédkézség és szövegértés fejlesztése autentikus anyagok (dalok, versek, mesék) felhasználásával már az első évfolyamtól. Az 1–6. évfolyamok számára kidolgozott *MeseMondóka* című programcsomag négy modulját, melyeknek a célcsoportja az 5. évfolyam, jól ismerem (*Wer hat die Kokosnuss geklaut?* – Deutsch lernen mit Liedern; *Geschichten aus dem Mäuseloch* – Deutsch lernen mit Bildgeschichten von Erwin Moser; *Mamas Hände* – Deutsch lernen mit Gedichten; *Lila Kuh & CO.* – Deutsch lernen mit Sachtexten). Ezekben a modulokban egy jól átgondolt pedagógiai koncepció kiváló kivitelezéséről van szó. A modulok általános fejlesztési céljai a következők: növekedjen a tanulók nyelvtanuláshoz való pozitív beállítódása, motivációja és kreativitása, interkulturális nyitottsága, önismerete, önbecsülése, együttműködésre való képessége. A modulok a nyelvi fejlesztési céloknak is megfelelnek: fejlesztik a szövegértést (a beszédértést és az olvasást), a beszédkézséget, az írásbeli szövegalkotást (kreatív írást), s a változatos munkaformákkal egyrészt az önálló munkavégzést, másrészt az együttműködési kompetenciát is. (Vö. Sárvári 2007.)

Az idegen nyelvi kompetenciát fejlesztő programcsomag anyagai a kipróbálásuk első fázisában nem kerültek kereskedelmi forgalomba, másolás útján sem voltak terjeszthetők, csak a NFT HEFOP pályázati keretében kijelölt iskolákban voltak használhatók. Ma az anyagok az internetről már letölthetők,¹⁶ illetve a tankönyvvé nyilvánított programcsomagok megrendelhetők.¹⁷

A programcsomaggal dolgozó tanárok gyakran azt kritizálják, hogy a bonyolult szövegek nyelvi szintje messze meghaladja a tanulók nyelvi felkészültségét, túl sok az ismeretlen szó, ebből fakadóan kevés a sikerélmény, sőt sok kudarcélmény éri a gyerekeket. (Nem szabad elfelejteni, hogy az iskolák között hatalmas különbségek vannak!) Nincs tehát az a módszer, ami ilyen helyzetben motiválhatná a diákokat. Nemcsak a nyelvi szint túl magas, hanem az anyag túl „tömény”, a mennyisége is túlméretezett. A tesztelő tanárok felhívják a figyelmet arra is, hogy a tanulóknak az anyanyelvükön is problémát okoz a szövegértés és -alkotás. A feladatoknál olykor az is előfordul, hogy a tanár sem érti, mit kell csinálni. Sok feladat fejleszti ugyan a kreativitást, de nem a nyelvit.

A kontrasztív szemléletet a programcsomagban elvéve látom érvényesülni, a grammatikáról pedig a rendszer szintjén praktikusán nem esik szó. A tesztelő tanárok is hiányolják a „hatékony nyelvtani részt”. Fontos azonban kiemelni, hogy az idegen nyelvi kompetencia fejlesztését szolgáló német (és angol) nyelvű programcsomagok az 1. évfolyamtól a 12.-ig a már jól bevált nyelvkönyvek *mellett*, kiegészítő anyagként használhatók, illetve használandók, amire kiválóan alkalmasak. Ezek a programcsomagok nem helyettesíteni, hanem kiegészíteni kívánják a már bevált tankönyveket azzal, hogy az azokban kevésbé preferált területekre koncentrálnak: autentikus anyagokkal dolgoznak, a kreatív kommunikáció fejlesztését célozzák, projektek részletes leírását tartalmazzák stb.

Úgy gondolom, mi magyarok csak végletekben tudunk gondolkodni: régen csak grammatikát tanítottunk, most meg csak azt nem akarunk, nehogy még azt higgyék, maradiak, módszertanilag alulképzettek vagyunk. De ezzel megint lemaradunk, ugyanis már a németek is (újra) belátták, hogy nyelvtan nélkül nincs magas szintű nyelvi kompetencia és performancia. Fandrych például a grammatikaoktatással összefüggő viták kapcsán már 2005-ben így nyilatkozik: „A szakmai vitákban ma általános egyetértés van abban, hogy a grammatika oktatása és a grammatika explicit tanulása nagymértékben szolgálják a nyelvelsajátítást” (Königs 2004: 46).¹⁸ Az ún. *Language-Awareness*-konceptiók hangsúlyozzák a tudatosítás fontosságát a nyelvtanítás didaktikájában, valamint kiemelik az anyanyelvvél való összevetés, a kontrasztivitás szerepét is (vö. Luchtenberg 1995, Fandrych 1999, 2005).

Én nem megint, hanem „még mindig” meg vagyok győződve arról, hogy a nyelvtant tanulni kell, illetve hogy tanulni kell a nyelvtant, és Portmann-Tselikashoz (2001, 2003) hasonlóan kiemelkedően fontosnak tartom a grammatikával való foglalkozásban a *receptív kompetencia* (ném. *rezeptive Kompetenz*) és a *tudatosítás* (ném. *Bewusst-*

¹⁶ Vö. http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/1_szovegertes/index.html, illetve http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/3_idegen_nyelv/index.html

¹⁷ A Kompetencia Konzorcium kiadásában megjelent idegen nyelvi kompetenciát fejlesztő, tankönyvvé nyilvánított szövegértési és szövegalkotási programcsomag megrendelhető a következő oldalról: www.tankonyv.info.hu

¹⁸ „In der Fachdiskussion ist man sich heute weitgehend einig darüber, dass Grammatikvermittlung und explizites Grammatiklernen eine »stärker dienende Funktion für den Spracherwerb« innehaben.”

machung) szerepét, mégpedig a saját nyelvi *produkcióval* együtt.¹⁹ (Ezeknek a módszereknek a hatékonysága természetesen függ a célcsoport életkorától, a felső tagozatban azonban már nem lehet(ne) lemondani róluk.)

Sajnálatos, hogy a KER nem hangsúlyozza egyértelműen a nyelvtan fontosságát. A KER (2002: 16kk.) a kommunikatív nyelvi kompetenciának három elemét különbözteti meg: 1) nyelvi kompetenciák, 2) szociolingvisztikai kompetenciák és 3) pragmatikai kompetenciák. A nyelvi kompetenciák körében a következőket említi: „lexikai, fonológiai és mondattani ismeretek és készségek, valamint a nyelvi rendszer egyéb jellemzői, a különböző megfogalmazások szociolingvisztikai értékétől és pragmatikai funkciójától függetlenül” (i. m. 17). A nyelvtani leírás egységének a mondatot tekinti (vö. i. m. 185). Más helyütt a következőket olvashatjuk: „A grammatikai kompetencia – a mondatok jelentésközvetítés céljából történő létrehozása – nyilvánvalóan központi szerepet játszik a kommunikatív kompetenciában és a legtöbb (bár nem minden) nyelvi tervezéssel, nyelvtanítással és teszteléssel foglalkozó szakember nagy figyelmet szentel e terület megtanulásának” (i. m. 184).

A referenciakeret hangsúlyozza, hogy „nem helyettesítheti a nyelvtani referenciakönyveket, [...] hanem a gyakorlati szakemberek döntéseinek megfogalmazásához kíván keretet nyújtani” (i. m. 184). A „keret” meglehetősen szabad, nem fogalmaz meg egyértelmű útmutatást a grammatika tanításával kapcsolatban, hanem általánosságban így fogalmaz:

„A Referenciakeret használói gondolkozzanak el és ahol lehet fogalmazzák meg, hogy

- mi alapján választják ki és helyezik sorrendbe a grammatikai elemeket, kategóriákat, struktúrákat, folyamatokat és kapcsolatokat;
- jelentésüket hogyan közvetítik a tanulók felé;
- mi a kontrasztív nyelvtan feladata a nyelvtanulás és nyelvtanítás folyamatában;
- mennyire fontos a választékosság, a folyékony és a nyelvhelyesség a mondatok grammatikai konstrukciójának tekintetében;
- milyen mértékben kell a tanulóknak tudatosítani (a) az anyanyelv és (b) a célnyelv nyelvtanát és (c) azok kontrasztív viszonyait;
- hogyan (a) elemzik, rendszerezik és mutatják be tanulóiknak a grammatikai struktúrákat, és (b) a tanulók hogyan sajátítják el azokat;
- hogyan és milyen elvek alapján közvetítik tanulóiknak, illetve milyen előhívási technikákat alkalmaznak a lexikai, grammatikai és pragmatikai jelentés területén a célnyelven, pl.
 - forrásnyelvre/-ről történő fordítással
 - célnyelvi meghatározással, magyarázattal stb.
 - szövegösszefüggésből való kikövetkeztetéssel” (i. m. 185k.).²⁰

¹⁹ Vö. Portmann-Tselikas (2003: 28): „Sehol nem kérdőjeleztem meg a grammatikaoktatást. A kognitívan érett, képzett tanulóknál, úgy gondolom, valóban semmiképpen nem lehet lemondani róla, annál is inkább, mert ezek a tanulók maguk sem akarnak lemondani róla.” („An keiner Stelle habe ich den Sinn von Grammatikunterricht bezweifelt. Zumindest in Bezug auf kognitiv reife, literate Lernende kann darauf, glaube ich, tatsächlich nicht verzichtet werden, ganz abgesehen davon, dass solche Lernende meist nicht darauf verzichten wollen.”)

²⁰ Bizonyos támpontokat ad a grammatikai elvárásokra vonatkozóan az egyes nyelvi szinteken (A1, A2, B1, B2) a következő forrás: Glaboniat, Manuela és mtársai (2002): *Profile Deutsch*. München: Langenscheidt.

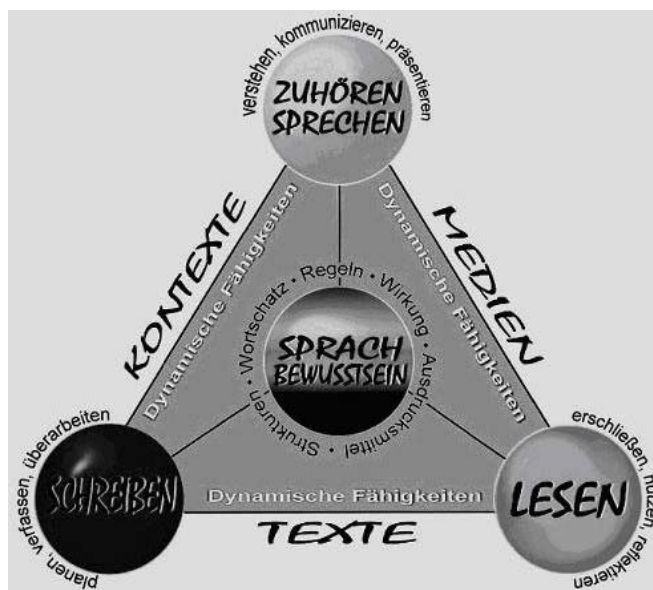
4. Irányelvek a szókincs és a grammatika tanításához

Mivel nem vagyok meggyőződve arról, hogy az újabb és újabb reformok egyértelműen jó irányba mutatnak, fontosnak tartom néhány megfontolandó irányelv megfogalmazását.

A németnek mint anyanyelvnek a kompetenciamodelljéből indulok ki. A modellt azért tartom példaértékűnek, mert a nyelvi kompetenciát mint egy komplex kompetencia-együttest ábrázolja, s emellett a modell véleményem szerint nemcsak az anyanyelvi, hanem az idegen nyelvi oktatásra is alkalmazható. A modell középpontjában a készségszintű részterületek állnak mint dinamikus képességek:

- *hallás, beszéd* (megértés, kommunikáció, prezentáció);
- *olvasás* (szövegértés, felhasználás, reflektálás);
- *írás* (tervezés, fogalmazás, átdolgozás) és
- *nyelvi tudatosság* (szókincs, szabályok, hatás, kifejezőeszközök, struktúrák).

Sematikus ábrázolásban lásd az alábbi ábrán.²¹



Ebből a kompetenciamodellből kiindulva nézzünk meg egy konkrét példát, amely szemlélteti számunkra, mit várnak el Ausztriában a tanulóktól az anyanyelvi kompetenciákat illetően az általános iskola 8. osztályában (forrás: „Bildungsstandards in Österreich – Fachbereich Deutsch 8. Schulstufe”).²² A feladat tartalmaz először is egy bázisszöveget

²¹ Vö. http://www.gemeinsamlernen.at/siteVerwaltung/mOBibliothek/Bibliothek/Bildungsstandards_Deutsch_8_Okt_2006.pdf (Letöltve: 2007.02.25.; 2011.09.05.)

²² Vö. http://www.gemeinsamlernen.at/siteVerwaltung/mOBibliothek/Deutsch_Teil%20B_Heft_1_Sept_2005.pdf (Letöltve: 2007.03.07.); www.gemeinsamlernen.at/siteVerwaltung/mOBibliothek/Bibliothek/D8_Band_1_Maerz_2007.pdf (Letöltve: 2011.09.05.)

(„Donald Duck – der Superstar aus Entenhausen”), amelynek az elolvasása után a tanulóknak különböző feladatokat kell megoldaniuk. Ezekből itt hármat emelek ki:

1. Az első feladatban a tanulóknak a szövegben előforduló frazeologizmusokat kell összekötni a megfelelő jelentéssel (pl. *jmdm. ins Fettnäpfchen treten* = 'etwas auf falsche oder ungeschickte Art sagen oder tun'; *den Kürzeren ziehen* = 'in einer Auseinandersetzung eine Niederlage erleiden'; *mit jmdm. durch dick und dünn gehen* = 'jmdm. in allen Lebenslagen beistehen').
2. A második feladatban fogalmakat kell meghatározni (pl. *Choleriker, Kino-Debüt, drangsalieren, tollpatschig* stb.).
3. A harmadik feladatban pedig a tanulóknak olyan alárendelő összetett mondatokat kell a szövegből keresniük, amelyek a következő modelleknek felelnek meg: 1) főmondat – mellékmondat; 2) mellékmondat – főmondat és 3) főmondat – mellékmondat – főmondat.

Ezek a kérdések figyelmünket a fenti kompetenciamodell középpontjára terelik, pontosabban a nyelvi tudatosságra (vö. ném. *Sprachbewusstsein*), konkrétan

- a *szókincsre*, mely a szavak mellett a frazeologizmusokat is jelenti (*Wortschatz + Ausdrucksmittel*) és
- a szabályokra és struktúrákra, azaz a *grammatikára* (*Regeln + Strukturen*).

Meggyőződésem szerint ebből a centrumból kell kiindulni, azaz a szókincs és a grammatika a nyelvoktatásban központi szerepet játszanak, hiszen ezek az alapjai a kompetenciamodellben is szereplő többi nyelvi kompetenciának is. Mindez vonatkozik az anyanyelvi és az idegen nyelvi oktatásra egyaránt!²³

Mind a lexikával, mind a grammatikával való foglalkozásnál a következő pontokat tekintem alapvetőnek, mérvadónak és ezért követendőnek:

- célzott-céltudatos-tudatosító foglalkozás,
- rendszerben való gondolkodás,
- nyelvészeti szakterminológia használata és közvetítése és
- a perspektívaváltás képessége.

A felsoroltak természetesen más-más arányban és módon érvényesek az iskolai oktatás különböző szintjein, a felnőttoktatásban vagy a nyelvtanárképzésben.

A grammatika oktatásával kapcsolatosan térek ki néhány aspektusra. Azért erre a területre, mert tapasztalataim szerint itt van a legtöbb baj, s így tennivaló.

4.1. Grammatika implicit és/vagy explicit

A rendszergondolatnak a grammatika oktatásában is a középpontban kellene állnia: meggyőződésem szerint a nyelvi kompetenciákat csak egy célzottan szisztematikus grammatikaoktatás segítségével fejleszthetjük. Ezen pontosabban a morfológiát, a szintaxist és a szövegnyelvészetet értem, azaz a szavak, a mondatok és a szöveg szintjével való rendszeres-rendszerező foglalkozást, amely a szókincsbővítéssel együtt történik, hiszen nincsen grammatika önmagában, lexika nélkül.

²³ A fonetikát azért nem említem itt külön, mert azt a szókincsbővítés, illetve a szókinccsel való foglalkozás (releváns!) integráns részének tekintem.

Itt csak néhány témacsoportot emelek ki: a morfológia területén szisztematikusan tárgyalni kell a szófajokat, szemantikai, morfológiai és szintaktikai jegyeiket. A szintaxis területén meg kell ismerni és tudatosítani kell a mondatok fajtáit szerkesztettségük szerint, hiszen a stílus nemcsak a szóválasztásban mutatkozik meg, hanem a mondat szintjén is. A szövegkompetencia nem alakítható ki szövegnyelvészeti ismeretek nélkül a szövegszintaxis, a szövegszemantika és a szövegpragmatika területén.

*Aki nem ismeri a rendszert, az nem is tud tudatosan-reflektálva rendszerben gondolkodni.*²⁴ A nyelvi közléseknek mind a *produkciója*, mind a *repciója*, illetve a nyelvi, pontosabban nyelvre való *reflektálás* is csak a nyelvi rendszer tudatos szemlélete alapján lehetséges, hiszen a nyelvhasználat különben csupán ösztönös folyamat marad, ami semmiképpen nem felel meg a mai – divatos kifejezéssel élve – tudásalapú társadalom elvárásainak, amelyben a rendszerszemléletű gondolkodásmód, a kiváló problémamegoldó képesség és kommunikációs készség mint releváns munkaerőpiaci kompetenciák jelennek meg.²⁵ A kérdés tehát az, hogyan is várhatunk el tanulóinktól/

²⁴ Az ún. AHS-Unterstufe (= Allgemeinbildende Höhere Schule; Ausztria), azaz gimnázium alsó szintjén a német mint anyanyelv tantervében a következőket olvashatjuk: „A németoktatás célja a diákok kommunikációs és cselekvési képességének fejlesztése *a nyelvnek a tanulása és a nyelvről való tanulás útján.*” („Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler *durch Lernen mit und über die Sprache zu fördern.*”) A didaktikai alapelvek között többek között ez áll: „A grammatikai és az ortográfiai tudás feladata, hogy a tanulókat képessé tegye arra, hogy *a nyelvvel tudatosan bánjanak, a nyelvről beszélni tudjanak*, valamint saját szövegeiket önállóan átdolgozzák.” („Grammatisches und orthographisches Wissen soll die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, *bewusst mit Sprache umzugehen, über Sprache zu reden* und eigene Texte selbstständig zu überarbeiten.”) (A kiemelés tőlem – D.-Sz. E.) (Vö. <http://www.gemeinsamlernen.at> – letöltve: 2007.03.01.; 2011.09.05.)

²⁵ Wintersteiner (2006) utal Hoppe (1974: 160) megállapítására: „A németoktatásra mint tág értelemben vett nyelvoktatásra vonatkozóan azt állapíthatjuk meg, hogy az oktatási célok csak kompetenciák lehetnek, azaz *a nyelvi közlés, a megértés és a reflektálás képessége.*” („Wir dürfen für den Deutschunterricht als Sprachunterricht im weitesten Sinne feststellen, daß Lernziele nur Kompetenzen sein können, also Fähigkeiten, *Sprache zu produzieren, zu verstehen und zu reflektieren.*”) (A kiemelés tőlem – D.-Sz. E.)

A gimnáziumok felső osztályaira (AHS-Oberstufe, Ausztria) vonatkozó tanterv didaktikai alapelvei részletesen kitérnek a nyelvre való reflektálás szükségességére: „A nyelvi reflexió a nyelv felépítéséről, működéséről és alkalmazási feltételeiről való szinkrón és diakrón szemléletet jelenti. *A nyelvi reflexiót egyrészt mint a németoktatás minden területén jelenlévő, integráns elvet kell kezelni, másrészt viszont mint önálló területet is. A grammatikai (fonológiai, morfológiai, szintaktikai, szemantikai, szöveggrammatikai, pragmatikai stb.) tudás egy önálló képzési cél, amely az írásbeli és szóbeli szövegek alkotását, a szövegkompetenciát, valamint a más nyelvek rendszereiben való eligazodást hivatott fejleszteni és segíteni, s képessé tenni a nyelvi jelenségek kritikus elemzésére.* A tanulók életéből vett témákból kell kiindulni, s a nyelvre irányított figyelmet arra kell használni, hogy a tanulók a nyelvről szerzett tudásukkal a saját és mások nyelvi közlését jobban megértsék, értékeljék, s a nyelvi változatokkal és a többnyelvűséggel bánni tudjanak.” („*Sprachreflexion* ist das Nachdenken über den Bau, die Funktionsweise und die Verwendungsbedingungen von Sprache in synchroner und diachroner Hinsicht. *Sie ist einerseits als ein integrales Prinzip aller Bereiche des Deutschunterrichts zu behandeln, andererseits als ein eigenes Arbeitsfeld. Grammatikwissen (Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik, Textgrammatik, Pragmatik usw.) ist ein eigenes Bildungsziel, soll den schriftlichen und mündlichen Texterstel-*

hallgatóinktól rendszerszerű, komplex gondolkodást, ha a gondolkodás médiumát, a nyelvet nem rendszerként ismertetjük meg velük?

Az anyanyelvünk sem velünk született képességünk, azaz nem szabad mint egy természetes, magától értetődő adottságot kezelni. Utalni kell arra a triviális körülményre, hogy a nyelvelsajátítás nem zárul le a kisgyermekkorban, hanem az egész életen át tart. Ezért folyamatosan, az oktatás minden szintjén, a már meglévő tudásra építve *szisztematikusan, kumulatív módon* fejleszteni kell az idegen nyelvi kompetenciához hasonlóan.

A németnek mint anyanyelvnek a sajátosságát („die Besonderheit von Deutsch”), azaz kettős arculatát („Doppelcharakter”) Wintersteiner (2006: 4) a következőképpen fogalmazza meg:

„A némettanítás egyrészt egy *nyelvi-technikai tárgy*, amelyben társadalmilag szükséges kompetenciákat, azaz nyelvi kompetenciákat *normatív módon* közvetítünk, ugyanakkor a *nyelvi-esztétikai képzés* tárgya is, amely az egyéni(es)séget, a szabadságot nemcsak segíti, hanem feltételezi is. Pontosabban: mind a köznyelv, mind az irodalom területén a szabadság és a norma dialektikájáról van szó, de a játékszabályok különbözőek.”²⁶

Vonatkoztassuk a fenti megfogalmazást a magyarra mint anyanyelvre. Ha a magyart mint nyelvi-technikai tárgyat (*sprachlich-technisches Fach*) szemléljük, azokkal a normatív kompetenciákkal, amelyeket közvetítenie kell, akkor először is azzal kell tisztában lennünk, hogy a szabadságot (*Freiheit*) csak a norma szisztematikus feldolgozása és ismerete teszi lehetővé.

Álláspontomat Weinert (2000) szavaival támasztom alá, aki az intelligens tudás elsajátításában látja az oktatási rendszer és az élethosszig tartó tanulás legfontosabb feladatát.²⁷ Gondolatai közül kettőt emelek ki, amelyek az én érvelésem szempontjából relevánsak:

- „Igényes területeken *nem létezik kiemelkedő kompetencia megfelelő tartalmi tudás nélkül.*”²⁸

lungsprozess und die Textkompetenz sowie die Orientierung in den Systemen anderer Sprachen fördern und zur kritischen Analyse von sprachlichen Erscheinungen befähigen. Auszugehen ist von Themen aus der Realität der Schülerinnen und Schüler. Situationen der Sprachaufmerksamkeit sind zu nutzen, um mit Wissen über Sprache eigene und andere sprachliche Handlungen besser verstehen und einordnen zu können und mit Sprachvarietäten und Mehrsprachigkeit umgehen zu können.” (A kiemelés tőlem – D.-Sz. E.) (Vö. <http://www.gemeinsamlernen.at> – Letöltve: 2007.01.08.; 2011.09.05.)

²⁶ „Deutschunterricht ist einerseits ein *sprachlich-technisches Fach*, in dem gesellschaftlich notwendige Kompetenzen *normativ* vermittelt werden, Sprachkompetenzen eben, und er ist zugleich ein Fach der *sprachlich-ästhetischen Bildung*, das Individualität und Freiheit nicht nur fördert, sondern sogar voraussetzt. Präziser gesagt: Sowohl im Bereich der Alltagssprache wie im Bereich der Literatur gibt es eine Dialektik von Freiheit und Norm, aber die Spielregeln sind unterschiedlich.”

²⁷ Elhangzott F. E. Weinert 2000. március 29-én megtartott előadásán, Pädagogisches Zentrum Bad Kreuznach; vö. <http://www.uni-duesseldorf.de/muendlichkeit/bildungsstandards/2-intelligent.htm> (Letöltve: 2011.09.05.)

²⁸ „*Es gibt keine herausragende Kompetenz auf anspruchsvollen Gebieten ohne ausreichendes inhaltliches Wissen.*”

- „Azt az *intelligens tudást*, amely csatlakozni kíván az élethosszig tartó tanuláshoz, s annak alapja kíván lenni, *szisztematikusan kell elsajátítani*.”²⁹ (A kiemelés tőlem – D.-Sz. E.)³⁰

Mint ahogy már utaltam rá, mind a hétköznapi nyelvhasználatban, mind a szépirodalomban a szabadság és a norma dialektikájáról beszélhetünk, csak a *játékszabályok* („die Spielregeln”) különbözöek (vö. Wintersteiner fentebb). Ezekkel a játékszabályokkal kell tehát tisztában lennünk. Ez azonban véleményem szerint a már tárgyalt *szisztematikusság* és a *perspektívaváltás* képessége nélkül nem megy.

Szisztematikusság nélkül a szókincs és a grammatika területén a kommunikatív kompetencia effektív módon nem alakítható ki és nem fejleszthető. Magas szintű nyelvhasználat nincsen tudatosság nélkül, ehhez pedig szisztematikusan tudás kell a nyelvről. Szisztematikusság nélkül nem lehet megfelelni az oktatási standardoknak. Ezt a német mint anyanyelv kapcsán azokkal az osztrák standardokkal is bizonyíthatjuk, amelyeket az általános iskola 8. osztálya számára fogalmaznak meg követelményként a nyelvi tudatosságra vonatkozóan (2006. októberi verzió):

„A szövegértés, a hatásos nyelvhasználat és a sikeres kommunikáció feltételeként betekintést nyerni a nyelv szerkezetébe, szabályaiba, funkciójába:

- szöveg- és mondatstruktúrákat ismerni és alkalmazni;
- szófajokat és a szavak szerkezetét ismerni és használni;
- differenciált szókinccsel rendelkezni és a nyelvi kifejezőeszközöket a szituációnak megfelelően alkalmazni;
- a helyesírás és a központozás alapvető szabályait ismerni;
- a nyelv jelentésére és hatására mind írott, mind szóbeli közlésekben reflektálni, a többnyelvű környezet figyelembevételével.”^{31,32}

A szisztematikusság mellett mind a szókincs, mind a grammatika területén fontos a *perspektívaváltás képessége*. Ez alatt azt a képességet értem, hogy az „ideális”

²⁹ „*Intelligentes Wissen*, das anschlussfähig sein soll für lebenslanges Lernen und das die Grundlage des lebenslangen Lernens darstellt, *mus in systematischer Weise erworben werden*.”

³⁰ Ehhez még két asszociatív megjegyzés: 1) a kumulatív tanulást feldolgozó osztrák anyagban az anyanyelvre való reflektálásnál a felső tagozatra vonatkozóan a következő cél fogalmazódik meg: „hosszú távú, szisztematikusan tudás felépítése pl. a szófajokról és a mondatrészekről” („Aufbau eines langfristigen, systematischen Wissens z. B. über Wortarten und Satzglieder”); 2) az érveléssel kapcsolatban a 7–8. osztályra vonatkozóan a tanterv komplex mondatstruktúrák átlátását írja elő („komplexe Satzkonstruktionen durchschauen”). (Vö. www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/ue-deutsch/docs/modul_1/teil-3.pdf p. 75. és p. 80. – letöltve: 2011.09.23.)

³¹ „Einsicht gewinnen in Struktur, Normen und Funktion der Sprache als Voraussetzung für Textverstehen, wirkungsvollen Sprachgebrauch und gelungene Kommunikation.

- Text- und Satzstrukturen kennen und anwenden
- Wortarten und Wortstrukturen kennen und anwenden
- Über einen differenzierten Wortschatz verfügen und sprachliche Ausdrucksmittel situationsgerecht anwenden
- Grundlegende Regeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung anwenden
- Bedeutung und Wirkung von Sprache in geschriebenen und gesprochenen Texten unter Berücksichtigung eines mehrsprachigen Umfeldes reflektieren.”

³² Vö. http://www.gemeinsamlernen.at/siteVerwaltung/mOBibliothek/Bibliohek/Bildungsstandards_Deutsch8_Okt_2006.pdf (Letöltve: 2007.03.03.; 2011.09.05.)

nyelvhasználó képes arra, hogy a nyelvet tudatosan, mintegy „kívülről” is tudja szemlélni. Perspektívaváltásról az idegen nyelvek tanulása és tanítása kapcsán szoktunk beszélni, hiszen ez a szemlélet teszi a kontrasztivitást lehetővé. Ha az idegen nyelv(ek) elsajátításakor az anyanyelvünkkel vetjük össze a célnyelve(ke)t, ez nemcsak abban segít, hogy a különbségek felismerésével és tudatosításával az interferenciális hibákat könnyebben kiküszöbölhetjük, hanem azzal az előnnyel is jár, hogy saját anyanyelvünk rendszere is tudatosodik bennünk, azaz a kontrasztív szemlélet az anyanyelvi kompetenciát is fejleszti. (Ezért javasolják pl. Németországban és Ausztriában sokan, hogy a némettanárok tanuljanak németet mint idegen nyelvet egyetemi tanulmányaik alatt, annál is inkább, mert vannak olyan régiók/városok/iskolák, ahol nagyon nagy azoknak a tanulóknak az aránya, akik a németet mint második nyelvet tanulják.)

A tudatos kontrasztivitás (*bewusste Kontrastivität*) szerepét hangsúlyozza többek között Fandrych is, illetve azt is kiemeli, hogy a hasonlóságok felismerése szintúgy fontos (2005: 9):

„Az anyanyelv (és természetesen más már korábban elsajátított idegen nyelvek) szabályainak az implicit ismerete különbözőképpen befolyásolhatja a német nyelv elsajátítását. A »kontrasztivitas« hallatán először tanulási nehézségekre gondolunk, amelyek abból fakadnak, hogy az idegen nyelvben bizonyos struktúrák mások, mint az anyanyelvben. [...] Legfőképpen azok a nyelvtanulók, akik egy tipológiailag teljesen »más« nyelvet beszélnek, alkotnak gyakran egy olyan hipotézist, hogy az anyanyelv struktúráinak az átültetését mindenképpen el kell kerülni. Tanulmányaik alatt megtapasztalták, hogy az anyanyelvi »transzferek« általában »nem működnek«, azaz hibás megnyilatkozásokhoz vezetnek. Ez a tapasztalat azonban túlzott általánosításhoz vezethet [...]»³³

Hivatkozom ismét Stephanides Évára (2000: 58k.), aki szintén meg van győződve arról, hogy:

„A kontrasztív megközelítés a nyelvtan valamennyi szintjén emeli a nyelvtanítás hatékonyságát”. Sok példát vonultat fel, majd így összegez: „[...] a nyelvtanulók zöme, a tizenévesek és a felnőttek egyaránt, megkövetelik és elvárják a magyarázatot, hogy miért és hogyan kell mondaniuk, illetve írniuk. Ismerni akarják az okokat, és nem elégszenek meg azzal, hogy a jelenségeket hallják és látják. Ebben nagy segítséget nyújt a kontrasztív nyelvészeti megközelítés, amikor a tanár felhívja a figyelmet az anyanyelv és a tanuló idegen nyelv/nyelvek közötti különbségekre és részleges hasonlóságokra.”

Az általános iskola 4. osztályára vonatkozó osztrák képzési standardok „a nyelvbe való betekintés és nyelvszemlélet” kapcsán szintén a kontrasztivitás szellemében fogalmaznak:

³³ „Das implizite Wissen um die Regeln der eigenen Sprache (und natürlich auch von vorher gelernten Fremdsprachen) kann auf verschiedene Weise das Erlernen des Deutschen positiv beeinflussen. Meist denkt man beim Stichwort »Kontrastivität« zunächst an die *Lernschwierigkeiten*, die daraus resultieren, dass in der Fremdsprache eine bestimmte Struktur anders ist als in der Muttersprache. [...] Gerade Lernende, die eine typologisch recht »andere« Sprache sprechen, bilden häufig Hypothesen, dass sie eine Übertragung von Strukturen ihrer Muttersprache auf jeden Fall vermeiden sollten. Sie haben in ihrer Lernbiographie erfahren, dass »Transfers« aus der Muttersprache meist »nicht funktionieren«, also zu »falschen« Äußerungen führen. Aber diese Erfahrung kann zu Übergeneralisierungen führen [...]»

„Sok tanuló többnyelvűsége, az idegen nyelv korai elsajátítása és más nyelveknek a hétköznapi nyelvhasználatra gyakorolt hatása lehetőségeket adnak arra, hogy a saját nyelvet más nyelvekkel való összehasonlításban szemléljük.”^{34,35}

Ha ez a magyar valóságot egy az egyben nem is fedi, sok szempontból azonban mégiscsak jellemző nálunk is, s így hasonló tanulságokkal járhat. Magyarországon szintén kisiskoláskorban kezdődik az idegen nyelvek oktatása, sőt, sok gyerek már az óvodában tanul játékos formában (elsősorban) angolul vagy németül. Ha tehát a kontrasztív szemlélet nemcsak az idegen nyelvi órán jelenik meg, ahol ez szinte szükségszerű, hanem az anyanyelvi órán is, akkor – ismétlem – ezzel a magyar anyanyelvi kompetenciát is fejlesztjük. Más oldalról megközelítve: sok idegen nyelvet oktató tanár tanúsíthatja, mekkora erőfeszítést jelent az idegen nyelv oktatása, ha nincs mögötte megfelelő anyanyelvi kompetencia, ami nemcsak a nyelvi szabályok megfelelő használatát jelenti, hanem tudatosságot is, a szabályoknak, valamint a nyelvészeti terminusoknak az ismeretét. Az „igazi” nyelvi kompetencia *a nyelvről való tudást* is magában foglalja (vö. német *können* vs. *kennen*).³⁶ (Egy egyszerű példával élve: ha a tanuló anyanyelvében is összekeveri a szófaji és a mondatrészi kategóriákat, akkor nehezen magyarázható meg neki például az, hogyan viselkedik a melléknév a németben jelzői helyzetben és az összetett állítmány részeként.) Ahogy tehát az anyanyelvoktatás az idegen nyelv oktatásának az alapja, ugyanúgy az idegen nyelvi oktatás is termékenyítően hathat a kontrasztív szemlélettel, a perspektívaváltás képességével az anyanyelvi kompetencia fejlesztésére.

Ebben az összefüggésben hivatkozom az akkori Oktatási és Kulturális Minisztériumnak arra az ajánlására, amelyet a középiskolai nyelvi előkészítő évfolyamokra vonatkozóan az idegen nyelveket illetően fogalmazott meg. Az OKM ajánlásában irányelvként fogalmazódik meg „az anyanyelv és a célnyelv komparatív és kontrasztív szemlélete, az anyanyelvi beszédkultúrával való (esetleg tantárgyként is) szorosabb kapcsolat”.³⁷

5. Összegzés

Az összefoglalásban azokból a véleményekből indulok ki, amelyeket osztrák hallgatók fogalmaztak meg a Klagenfurti Egyetemen tartott „Grammatik der Gegenwartssprache” címmel – természetesen németül – tartott kurzusom evaluációjában (2007. január). Az

³⁴ „Die Mehrsprachigkeit vieler Schülerinnen und Schüler, das frühe Erlernen einer Fremdsprache und der Einfluss anderer Sprachen auf die Alltagssprache bieten Gelegenheiten, die eigene Sprache im Vergleich mit anderen Sprachen zu reflektieren.”

³⁵ Vö. <http://www.bildungsserver-mv.de/download/rahmenplaene/rp-deutsch-gs.pdf> (Letöltve: 2011.09.05.)

³⁶ A grammatikai magyarázatoknak, a szabályok megfogalmazásának természetesen érthetőnek kell lenniük, messzemenően figyelembe kell venni a tanulók már meglévő ismereteit és tanulási stratégiáit, életkorukat, motiváltságukat, a nyelvtanulás célját stb. A magyarázatoknak emellett gyakorlatorientáltak kell lenniük, kommunikációs szempontból relevánsaknak, az autentikus nyelvhasználaton kell alapulniuk. Az állandósult szövegstruktúrák különösen fontosak. (Vö. Fandrych 2005: 9.)

³⁷ Vö. Oktatási és Kulturális Minisztérium: Ajánlás a nyelvi előkészítő évfolyammal induló oktatás idegen nyelvi tartalmához. (<http://www.nemfi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/archivum/ajanlas-nyelvi> – Letöltve: 2011.09.05.)

ún. endfeedback-ből két német anyanyelvű, a németet mint idegen nyelvet tanuló (DaF-) hallgató véleményét idézem:

„Ezen a kurzuson *tudatosodott* bennem mint anyanyelvi beszélőben igazán, mennyire komplex a német nyelv felépítése [...]”³⁸

„A kurzus lényegesen hozzájárult egy *tudatos nyelvszemlélet* kialakulásához. A példák és megfontolások alapján a hallgatókban, mindenekelőtt a német anyanyelvűekben, *tudatosodott* az, ami az anyanyelvükben »grammatikailag magától értetődőnek« tűnt.”³⁹

(A kiemelések tőlem – D.-Sz. E.)

Meggyőződésem, hogy csak akkor érezhetjük magunkat igazán otthonosan egy nyelvben, ha képesek vagyunk a nyelvet egy bizonyos távolságból *is* szemlélni, s ez nemcsak az idegen nyelv(ek)re, hanem az anyanyelvre szintűgy érvényes. A nyelvoktatásban – az anyanyelvi és az idegen nyelvi oktatásban egyaránt – két elvet tartok tehát irányadónak: a rendszerszerűséget, a rendszerben való gondolkodást és a kontrasztivitást. Ezek azok az elvek, amelyek segítségével a(z) (anya)nyelvi oktatás mint nyelvi-technikai tárgy leginkább meg tud felelni azoknak az aktuális fejlődési tendenciáknak, amelyeket két szó fémjelez: *kompetenciák* és *standardok*.

Az elmondottakat összefoglalva és kiegészítve:

- A megalapozott kommunikatív kompetencia tudatos, azaz reflexióra képes nyelvhasználatot jelent. A rendszerszerű szemlélet, a nyelvi rendszer, a grammatika alapos és tudatos szemlélete olyan nyelvhasználatot tesz lehetővé, amely messze túlmutat a naiv nyelvhasználaton.
- A kontrasztív szemlélet szintűgy a nyelvi tudatosság szolgálatában áll, s a nyelvi érzékenység (*Language Awareness*) mellett az interkulturális szemlélet is érvényre juttatja.⁴⁰

Az anyanyelvi oktatás szépirodalmi része mint nyelvi-esztétikai képzés az interkulturalitást írta zászlajára, s ennek megfelelően az anyanyelvi oktatásnak mint nyelvi-technikai tárgynak a kontrasztivitást kell előtérbe helyeznie, amely komplex képességek kialakulását teszi lehetővé. Az osztrák és német oktatási rendszer már felismerte, hogy a multikulturális és többnyelvű társadalom új elvárásokat támaszt minden tantárggyal, különösen azonban az anyanyelvi oktatással szemben, s megpróbál ezeknek megfelelni. Magyarországon is perspektívaváltásnak kell történnie, s ennek a vezérelvéül a kontrasztivitást kell választani. Az anyanyelvi oktatás didaktikájára az idegen nyelvi didaktika megtermékenyítő hatással lehet, hiszen a nyelv(ek)nek a különböző perspektívából való szemlélete teheti lehetővé a kongruens identitás létrejöttét, amely mint szociális kompetencia működik. A komplexitás, a multidiszciplinaritás

³⁸ „Man wurde sich durch diese LV als Muttersprachler erst richtig *bewusst*, wie komplex der Aufbau der deutschen Sprache ist [...]”

³⁹ „Die Lehrveranstaltung hat wesentlich zur Herausbildung einer *bewussten Sprachbetrachtung* beigetragen. Anhand von Beispielen und Überlegungen konnten sich auch (und vor allem) deutschsprachige Studenten dessen *bewusst werden*, was ihnen aufgrund der Muttersprache als »grammatikalisch selbstverständlich« schien.”

⁴⁰ A *Language Awareness* fogalmához vö. az ide (Informationen zur Deutschdidaktik) 2002/3-as számát (26. évfolyam), amelyet Eva Maria Rastner szerkesztett „Sprachaufmerksamkeit” címmel.

a mai oktatásban kulcsszavak, így számomra nyilvánvaló, hogy az anyanyelvi és az idegen nyelvi oktatást/nevelést összekapcsoljuk.

Az elmondottakból kitűnik, hogy nem értek egyet a következő gondolatokkal:

„A kompetenciafejlesztés szemléletű pedagógiában [...] a tudás nem lehasítva jelenik meg ugyanezen tudás kommunikálásáról, a kommunikálás pedig nem lehasítva értelmeződik a tudás alkalmazásáról – vagyis a Chomsky-féle szemlélettől elütő módon e felfogásban nincsenek elkülönülő kompetencia és performancia komponensek –, hanem a tudás csak akkor és annyiban létező, amiképpen és amennyiben kommunikálható, vagyis alkalmazható. A tudás így nem megelőzi önmaga kommunikálását, hanem együtt születik meg és bontakozik ki vele – egyik csak annyira és annyiban van, amennyire a másikként létezik. Tudás, kommunikáció, alkalmazás ebben a felfogásmódban inherensen azonosak egymással.” (Gordon Győri 2007: 1)

Kétségtelenül szorosan összefüggő, egymást feltételező, de véleményem szerint semmiképpen sem azonos kategóriákról van szó. Ezt támasztják alá az emlékezet- és tudáskutatás eredményei is.

A kompetenciaalapú oktatással foglalkozó tanulmányok hangsúlyozzák, hogy az agykutatás, a kognitív pszichológia stb. eredményeit az oktatás modernizációjához fel kell használni (vö. pl. Vass 2007: 1). Ezzel kapcsolatban az emlékezet és a tudás viszonyáról ejtsünk néhány szót.

A hosszú távú emlékezet kutatásánál két alapvető típust különböztetünk meg: 1) a *deklaratív* (explicit, propozicionális) és 2) a *nem-deklaratív* (implicit, procedurális) emlékezetet (vö. Traoré 2005: 103k.). Ebből kiindulva az emberi tudásnak is erről a két fajtájáról beszélünk.

Az idegen nyelvek (iskolában történő) elsajátításakor először tudatos, deklaratív ismeretekről beszélhetünk, amelyek fokozatosan alakulnak át procedurális ismeretké. Ez a procedurálódási folyamat Anderson (1983) szerint a következő három fázisból áll: 1) *kognitív*; 2) *asszociatív* és 3) *autonóm* fázis. A kognitív fázis a deklaratív tudás megszerzését jelenti; az asszociatív fázisban a nyelvhasználó még gyakran támaszkodik deklaratív tudására; majd az autonóm fázisban automatikusan használja a nyelvet. Ha tehát az idegennyelv-oktatásban elhanyagoljuk az „absztrakt szintű ismeretek” közvetítését, azzal a kognitív fázis kimarad, az autonóm fázisnak nincs olyan alapja, amelyből egyáltalán kifejlődhet. A kisiskoláskori idegennyelv-tanításban a fázisok fordított sorrendben jelennek meg, hiszen „a nyelvtanulás gyermekkorban a természetes nyelv-elsajátítás folyamataira épül. [...] A tanulók még nem képesek az analitikus gondolkodásra, az absztrahálásra. Ezért fontos, hogy a nyelv rendszeréről az ismereteket ne direkt módon, szabályok formájában, hanem játékosan, implicit szerezzék meg” (Péter 2007: 66). A felső tagozatban azonban a kognitív fázis már egyre fontosabbá válik.

Ha a fentieket az anyanyelvi oktatásra adaptáljuk, akkor azt mondhatjuk, hogy a kisgyermekkorú „naiv-autonóm” fázis után egy „tudatos-autonóm” fázist várunk el a mai kompetenciaalapú oktatással összhangban. Itt azonban megint csak érvényes: az elaborált szintű, azaz tudatosságot feltételező autonóm fázis nem fejlődhet ki az asszociatív, illetve az ezt tudatosító kognitív fázis nélkül.

A nyelvi rendszer absztrakt szintű megismertetéséről veszélyes lemondani mind az anyanyelv, mind az idegen nyelvek oktatásában. Az új, divatos módszerek kétségtelenül megújíthatják az oktatást, de a régi módszereket nem kiszorítaniuk, hanem kísér-

niük kell. Ha valóban kommunikatív kompetencia kialakítása a célunk, akkor mind a szókincset, mind a nyelvtant szisztematikusan, rendszerbe ágyazottan is tárgyalnunk kell, mert a restringált lexika és nyelvtan még nagyobb nyelvi korlátokhoz fog vezetni, mint amilyenek már így is léteznek.

IRODALOM

- Ammon, Ulrich (1973): Auswahlbibliographie zum Thema »Dialekt und Sprachbarriere«. In: Bausinger, Hermann (szerk.): *Dialekt als Sprachbarriere? Ergebnisbericht einer Tagung zur alemannischen Dialektforschung*. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde, pp. 133–162.
- Anderson, John R. (1983): *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Demeter Kinga (2006, szerk.): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=kompetencia> (Letöltve: 2007.07.15.; 2011.09.05.)
- Dollase, Rainer: Was macht erfolgreichen Unterricht aus? <http://www.uni-Bielefeld.de/psychologie/ae/AE13/HOMEPAGE/DOLLASE/Unterricht.pdf> (Letöltve: 2007.02.13.; 2011.09.05.)
- Fandrych, Christian (1999): Sprachbewußtsein und Landeskunde: Ein Ansatz zur Erarbeitung von sprachlichem und landeskundlichem Wissen im Fortgeschrittenenunterricht. In: Tenberg, Reinhard (szerk.): *Intercultural Perspectives. Images of Germany in Education and the Media*. München: Iudicium, pp. 85–111.
- (2005): Ordnung und Variation in Satz und Text. Wortstellung entdecken, erkunden, erproben. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 2005/32, pp. 5–11.
- Gordon Györi János (2007): *A kommunikatív kompetencia fejlesztése az iskolában*. <http://www.ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/kommunikacios> (Letöltve: 2011.09.05.)
- Hessky, Regina (2008): Wo liegt der Hund begraben? Ein Beitrag von der Grenzlinie. In: *Jahrbuch der Ungarischen Germanistik* 2007. Budapest – Bonn: Gondolat Kiadói Kör, pp. 13–17.
- Hoppe, Otfried (1974): Operation und Kompetenz. Das Problem der Lernzielbeschreibung im Fach Deutsch. In: Kochan, Detlef C. – Wulf Wallrabenstein (szerk.): *Ansichten eines kommunikationsbezogenen Deutschunterrichts*. Kronberg: Scriptor Taschenbücher Verlag, pp. 159–174.
- Hurrelmann, Klaus (2002): *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. 8. kiad. Weinheim – Basel: Beltz Verlag.
- Karácsony Lajos – Dr. Tálasi Istvánné (2003): *Német nyelvtan középiskolák számára*. 28. kiad. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KER (2002): *Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás. Nyelvtanítás. Értékelés*. Európa Tanács Közoktatási Bizottsága, Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya. Budapest: Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht. (Németül: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Council for Cultural Co-operation Education Committee, Modern Languages Division, Strasbourg; übersetzt von Jürgen Quetz et al., Hrsg. vom Goethe-Institut Inter Nationes et al., Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.)
- Königs, Frank G. (2004): Grammatikvermittlung im Trend – Trends der Grammatikvermittlung. Beobachtungen zu Rolle und Gestaltung der Grammatikvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Kühn, Peter (szerk.): *Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache*. Linguistische Analysen und didaktische Konzepte. (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 66) Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, pp. 40–78.
- Luchtenberg, Sigrid (1995): Language Awareness oder: Über den bewussten Umgang mit der Fremdsprache im Unterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer 1995. Fremdsprachenlerntheorie, pp. 36–41.

- Pála Károly (2007): *Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon*. <http://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/pala-karoly-kompetencia> (Letöltve: 2011.09.05.)
- Péter Éva (2007): A kompetencia alapú nyelvoktatás lehetőségei a kisiskoláskorban. In: Antus Györgyné (szerk.): *Mit? Kinek? Hogyan? – Vezetőtanárok IV. Országos Módszertani Konferenciája*, Szekszárd, 2007. október 12–13. Szekszárd: PTE Illyés Gyula Gyakorlóiskola, Alapfokú Művészeti Iskola és Gyakorlóóvoda, pp. 66–72.
- Portmann-Tselikas, Paul (2001): Sprachaufmerksamkeiten und Grammatiklernen. In: Portmann-Tselikas, Paul – Sabine Schmöler-Eibinger (szerk.): *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck u. a.: Studienverlag, pp. 9–48.
- (2003): Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Fremdsprachenunterricht. *German as a Foreign Language* 2003/2, pp. 29–58.
- Rosenbach, Manfred (2007): *Entwicklung – Erziehung – Sozialisation*. <http://ods3.schule.de/aseinar/entwicklung/sozialisat.htm> (Letöltve: 2011.09.05.)
- Sárvári Tünde (2007): Milyen autentikus szövegekkel fejleszthető az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia az 5–6. évfolyamon? In: Antus Györgyné (szerk.): *Mit? Kinek? Hogyan? – Vezetőtanárok -tanárok IV. Országos Módszertani Konferenciája*, Szekszárd, 2007. október 12–13. Szekszárd: PTE Illyés Gyula Gyakorlóiskola, Alapfokú Művészeti Iskola és Gyakorlóóvoda, pp. 72–78.
- Sejtes Györgyi (2006): „Kompetenciadivat.” (Lehetséges keretminta az anyanyelvi kompetencia fejlesztésére.) *Módszertani Közlemények* 2006/2, pp. 41–49.
- Stephanides Éva (2000): A nyelvtan szerepe a mai nyelvoktatásban. In: Kiszely Zoltán (szerk.): *Idegen nyelv-tanítás a felsőoktatásban*. (Kodolányi Füzetek 6.) Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola, pp. 43–59.
- Traoré, Salifou (2005): Quo vadis, Grammatikunterricht? Überlegungen zu einem postpragmatischen Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache* 2005/2, pp. 102–108.
- Vass Vilmos (2007): *A kompetencia fogalmának értelmezése*. http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-07_fogalom (Letöltve: 2007.07.15.; 2011.09.05.)
- Whorf, Benjamin Lee (1963): *Sprache – Denken – Wirklichkeit*. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie. Hrsg. und üb. von Peter Krausser. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Wintersteiner, Werner (2006): *Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt*. Deutschdidaktik im Sog gesellschaftlicher Interessen. Ein historischer Versuch. – Plenarreferat auf dem Symposium Deutschdidaktik, Weingarten, 18.09.2006. http://www.uni-klu.ac.at/ide/referat_weingarten_07.pdf (Letöltve: 2007. 03.01.) (Vö. még in: *Didaktik Deutsch* 2007/22, pp. 51–70.)
- Zs. Sejtes Györgyi – Ótott Ildikó (1998): *Nyelvi és kommunikációs feladatgyűjtemény tizenéveseknek*. (= KOMA X 069) Szeged: kiadó nélkül.