
H. TOMESZ TÍMEA

A KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGFEJLESZTÉS LEHETŐSÉGEI A FELSŐ TAGOZATOS NYELVTANKÖNYVEKBEN

1. Bevezetés

Az elmúlt években a kommunikáció a nevelés-oktatás központi fogalma, a tudományos diskurzus egyik meghatározó témája lett. Megjelenik kulcskompetenciaként a NAT-ban, tantárgyi tartalomként – elsősorban a nyelvtan-, illetve informatikaórán, valamint középiskolában a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy keretében (lásd pl. Jánk 2019, H. Tomesz 2015) – fejlesztendő képességként (H. Varga 2015, Balázs 2013), tantárgypedagógiai alapvetésként (Tolcsvai Nagy 2018, 2020), és módszerként is (Andok 2014, Szőke-Milinte 2014). Nem véletlen, hiszen kommunikációs tevékenységek során válik lehetségessé a tanulók ismeretszerzése, az információk megértése, felhasználása, a társas kapcsolatok alakítása, a különböző iskolai (pedagógiai) közösségek kultúrájának alakítása.

Jelen írás célja megvizsgálni azt, hogy az általános iskola felső tagozatán milyen kommunikációs ismeretekkel találkozhatnak a diákok. Minderre azért lehet szükség, mert bár a kutatók jobbra egyetértenek abban, hogy a hangsúly a tapasztalati tanulás útján elsajátított, kialakított készségeken, képességeken van, az is tapasztalható, hogy tudományelméleti paradigmák nélkül a gyakorlatok nem tölthetik be készségfejlesztő funkciójukat.

A vizsgálat az Oktatási Hivatal által kínált felső tagozatos nyelvtankönyvek tartalmát veszi górcső alá, hiszen kommunikáció tantárgy hiányában kommunikációs ismeretekkel legnagyobb részt nyelvtanórán találkozhatnak a tanulók (Szőke-Milinte 2012).

Az eredmények bemutatása előtt az írás röviden kitér a kommunikációs kompetencia fogalmára (2), majd a kommunikációs készségfejlesztés közoktatásbeli helyére, szerepére világít rá (3). A tankönyvvizsgálat eredményeinek (4) bemutatása után pedig összegzéssel zárul (5).

2. Kommunikáció: ismeret, készség, attitűd

A kommunikációs kompetencia fejlesztése mindennapi életünk során a különböző helyzetekben való eligazodást, az esetlegesen felmerülő problémák megoldásának hatékonyságát erősíti. Definiálása, pedagógiai meghatározása számtalan tanulmány központi témája (lásd pl. Andok 2016, Szőke-Milinte 2012, Szabó 2010, H. Varga 2015), mint ahogyan a kommunikatív kompetencia fogal-

mától való elkülönítését is többen megtették már. Ennek ellenére talán nem árt, ha tisztázzuk e két, témánk szempontjából is meghatározó fogalom jelentését.

A kommunikatív kompetencia fogalmát – Chomsky nyelvikompetencia-fogalmát kiegészítendő – Dell Hymes alkotta meg a '70-es évek elején. Az egyénnek azt a tudását (kéességét) jelöli, amellyel a grammatikailag helyes mondatokból a társadalmi normáknak és az adott szituációnak megfelelő megnyilatkozásokat tud alkotni. A kommunikatív szemlélet először a nyelvoktatásban jelent meg (a korábbi grammatikai alapokon nyugvó oktatást a nyelvhasználat-központú váltotta fel), majd a pedagógia alapja lett.

A kommunikációs kompetencia a kommunikáció egészére vonatkozó tudást jelöli, tehát a különféle kommunikációs helyzetek adekvát, célra vezető kommunikációs eljárásainak ismeretét és alkalmazásbeli képességét tartalmazza. Az egyén teljes – nem csupán nyelvi – kommunikációs tudását jelenti (H. Varga 2016: 68).

A definíciók elkülönítése rávilágít, hogy a Magyar nyelv és irodalom műveltségterületen az anyanyelvi kommunikáció, vagyis a kommunikatív kompetencia fejlesztését tekintik a legfőbb feladatnak. Ha azonban a társadalom elvárásaihoz, a megváltozott kommunikációs kultúrához is alkalmazkodni szeretnénk, mégiscsak a kommunikációt komplexen értelmező, a minden verbális és nem verbális megnyilvánulásra, folyamatra és jelenségre kiterjedő kommunikációs kompetencia fejlesztése lenne a cél.

3. A kommunikációs készségek fejlesztésének szerepe, helye a felső tagozaton

A kommunikációs készségek fejlesztésének legfontosabb célja a különböző kommunikációs helyzetekben való eligazodás segítése, az egyes kommunikációs helyzeteknek megfelelő közlésmódok kiválasztása, az üzenetek értő befogadásának fejlesztése, verbális és nem verbális kommunikációs stratégiák megismertetése, alkalmazása, az önismeret javítása, a problémamegoldás, konfliktuskezelés lehetséges eszközeinek feltárása. A kommunikációs kompetencia a NAT (2020) kulcskompetenciái között szerepel, tehát olyan kompetenciaként jelenik meg, amely tanulási területeken átívelő, így kizárólagos érvénnyel egyetlen tanulási területhez sem köthető, fejlesztése tehát több műveltségterület közös s egyben egyéni feladata, célja. egyetlen tanulási területhez sem köthető kizárólagosan, fejlesztése tehát több műveltségterülethez is köthető. A kompetencia kifejtését, bővebb leírását – ellentétben a korábbi, 2012-essel – azonban nem adja meg a dokumentum. A kommunikációs kompetencia szakirodalomban megtalálható definícióiból kiindulva, valamint a korábbi gyakorlatot figyelembe véve azt mondhatjuk, hogy az egyes műveltségterületek között vannak olyanok, melyek a kommunikációt tudatosan, tervezetten, szakszerűen fejleszt(het)ik (így például az anyanyelv, az idegen nyelv, vagy a művészetek), és vannak olyanok, amelyek legalább spontán módon (például ember és természet, sport).

A fejlesztés tudatossága azt jelenti, hogy a kommunikációs kompetencia három összetevőjének – készségek-képességek, kommunikációs ismeretek, illetve a kommunikációs viselkedést támogató, kísérő attitűdök – mindegyikére kellő figyelmet fordít. Szőke-Milinte Enikő (2017: 22) hívja fel a figyelmet arra, hogy bár egy jól megválasztott gyakorlat során nem csupán a készségek-képességek fejlődnek, hanem a gyakorlatot végzők érzelmei, attitűdjei is, sőt, amennyiben a gyakorlat feldolgozására, a reflexiókra is kellő időt szánnak, a kommunikációs ismeretek is bővíthetnek, a tapasztalatok azt mutatják, hogy ez utóbbi többnyire elmarad. Ezek a gyakorlatok így élményt, egyszeri útmutatást kínálnak csupán, nem pedig valamennyi, hasonló kommunikációs helyzetben alkalmazható tudást.

A valódi fejlesztéshez tehát elengedhetetlenek a tudásbeli komponens-készletek is (ismeretek, szabályok, elméletek), amelyek a viselkedés értelmezését segítik. A kommunikációs kompetencia fejlesztése tehát nem merül ki a különböző helyzetgyakorlatok elvégzésében, mint ahogyan a kommunikációs ismeretek átadása, elméletek megtanulása sem célravezető önmagában. A fejlesztés akkor lehet eredményes, ha a kommunikáció működését (rendszerét, funkcióját) képes bemutatni: olyan komplex szituációkat teremt, amelyekben a résztvevők tapasztalatokat gyűjtenek, megfigyelhetik saját hozzáállásukat, a megfigyelések alapján megfogalmazhatják legfontosabb felismeréseiket, és hasonló helyzetekben újból kipróbálhatják a tapasztalatokat, tanultakat. A diák tehát felfedező, intuitív módon szerez ismereteket, elemez, alkot szabályokat.

Az alapkészségek fejlesztése az alsó tagozaton kezdődik, a felső tagozat a megkezdett munkát folytatja, fokozatosan bővülő tárgykörrel. A Nemzeti alaptanterv (2020) így 1–4. évfolyamon az alapvető kommunikációs helyzetek nyelvi és magatartási mintáinak elsajátítását emeli ki (Beszéd és kommunikáció), 5–8. évfolyamon pedig a kommunikáció alapjait nevezi meg a főbb témakörök egyikeként. Részletesebb kifejtést itt sem találunk, a korábbi gyakorlathoz, valamint a tankönyvi tartalmakhoz igazodhatunk. Ezek alapján tapasztalható, hogy egyre több ismeretet is kínál a tudatosításhoz: a kommunikáció értelmezése és tényezői, a személyközi, közéleti és tömegkommunikációs helyzetípusok jellemzői, az ezekhez kapcsolódó műfajok, illetve az újmédia (internetes kommunikáció) jellemzői is megjelennek. Cél még a szóbeli kommunikációs helyzetekhez kapcsolódó készségek fejlesztése (kérdés, kérés; érv, érvelés; kisközösségi kommunikáció, kiselőadás, vita). Továbbá itt találjuk meg a helyét a mindennapi kommunikációs helyzetekhez kapcsolódó nyelvi minták és magatartási szabályok elsajátításának (a kapcsolatteremtés és -tartás szóbeli és írásbeli formái, nyelvi viselkedési normák).

A tanítási órán a *mit* és *hogyan* egyaránt fontos. A *mit* keretét jobbra a tankönyvek jelölik ki, a *hogyan* esetében jóval nagyobb a pedagógus szabadsága.

4. Kommunikációs ismeretek a nyelvtankönyvekben

Vizsgálatomban az Oktatási Hivatal által kínált új generációs, vagy már a 2020-as NAT-hoz igazított felső tagozatos nyelvtankönyvekben néztem meg azt, hogy milyen kommunikációs ismereteket, elméleti alapokat kínálnak a kommunikációs tudatosság kialakításához. Fontos megjegyezni, hogy az elmúlt években a hazai tankönyvpiacot a bőség jellemezte. Ugyanazon az évfolyamon ugyanahhoz a tantárgyhoz több tankönyv közül is választhattak a pedagógusok. Jelenleg az Oktatási Hivatal honlapján többnyire évfolyamonként háromféle nyelvtankönyvet találunk a hozzájuk tartozó munkafüzetrel, kivétel ez alól az 5. évfolyam, ahol egyetlen könyvet és munkafüzetet ajánlanak. A tankönyveket végignézve azt tapasztalhatjuk, hogy mindegyik évfolyamon jellemzően egy-egy fejezetben tárgyalnak kommunikációs témaköröket. Ez persze nem jelenti azt, hogy a kommunikációs készségfejlesztés csupán ezekre az órákra korlátozódhatna.

Az ötödikes tankönyv (tananyagfejlesztő: Förhéczné Bartha Melinda 2020) *A kommunikáció világa* című fejezetben a kommunikáció alapfogalmaival, tényezőivel, a szóbeli és írásbeli közlés közötti különbségekkel, a verbális és nem verbális kommunikációs jellemzőkkel ismerteti meg a diákokat, de kitér az állatok kommunikációjának bemutatására is.

Miután az oktatás során a pedagógus nem egyszerűen ismereteket ad át, hanem szemléletet is alakít, egyáltalán nem mindegy, milyen elméleti keret alapján teszi azt. Az egyes tankönyvekben – ahogyan arra Tolcsvai Nagy Gábor (2020) és Jánk István (2020) is rámutat – régóta a legkorábbi, tranzakciós iskola kommunikációértelmezése az uralkodó, tehát jobbra Shannon 1949-es kibernetikai modelljével vagy Jakobson 1961-es nyelvi kommunikációs modelljével szemléltetik a kommunikáció működését. Ezek a modellek vizuálisan is jól ábrázolhatók, ami talán a legfőbb érv lehet a tankönyvi bemutatás mellett. A tranzakciós felfogás az információ átadását, tranzakcióját tette központi kategóriává. Az adó szerepét hangsúlyozza, az adó határozza meg a célt, ami csak számára látható, a kommunikáció tehát aszimmetrikus. Tevékenysége arra irányul, hogy információt, üzenetet juttasson el a vevőhöz, ami akkor lesz sikeres, hatékony, ha az a legteljesebb formában, torzítás nélkül történik. A siker érdekében a kezdeményező fél cselekvési stratégiát dolgoz ki, a tervezett hatásból indul ki (mit akarok és kitől), s ezen hatás optimális eléréséhez alakítja a kommunikatív folyamat jellemzőit, összetevőit (Andok 2013: 18). Ez a modell tehát a kommunikációt lineáris folyamatként értelmezi, amiben a vevő (címezett) lényegében passzív. Nem nehéz felismerni: ez a modell a frontális tanári munkához ad jól felhasználható keretet, amennyiben csupán a nyelvi vetületét vesszük alapul ennek a típusú tanítási órának.

A mindennapi kommunikációs helyzetek többsége azonban nem ilyen, a hétköznapi társalgások során, sőt egy tanórán is a partnerek mindegyike lehet aktív. Igaz ez még a frontális osztálymunkára is, ahol többnyire passzív befogadónak tekintik ugyan a diákot, de amennyiben komplexen nézzük az órát, láthatjuk, ha verbálisan nem is, a metakommunikációjával mégiscsak közöl információkat. Ezeknek a helyzeteknek a szemléltetésére alkalmasabbnak látszik

például az interakciós felfogás, ami szerint a résztvevők egy közös cél elérése érdekében cselekszenek. A kommunikáció szimmetrikus, a szerepek nem rögzítettek, a cél közös, tehát minden résztvevő számára ismert. A kommunikációs helyzet elemeit, normáit közösen alakítják, módosítják. A közös cselekvésnek mindig lesz valamilyen információban kifejeződő eredménye (Andok 2013, Balázs–H. Tomesz–H. Varga 2013, Horányi 1999). Sőt, talán ezeken túl arra is rá lehet világítani, hogy a kommunikációnak nem csupán csak az információk átadása, szabályozott cseréje lehet a célja, hanem például egy közösség összetartozásának kifejezése is.

Azt gondolom, egyetérthetünk ugyan Szőke-Milinte Enikővel, aki úgy véli, hogy az oktatás tartalmának meghatározásában lényeges szem előtt tartani, hogy egy-egy tantárgyat nem tekinthetünk a tudomány kicsinyített másának (Szőke-Milinte 2013: 30), így nem lehet cél valamennyi kommunikációs modell bemutatása, számonkérése, ugyanakkor különböző, a diákok számára is ismert helyzettípus bemutatásával, párhuzamba állításával talán gazdagabb, árnyaltabb leírását tudnánk adni a kommunikáció működésének, dinamikájának. Hiszen a kiválasztott paradigmák, megismerési módok, illetve a hozzájuk rendelt gyakorlatok együttesen teszik sajátosan pedagógiai tartalommal az oktatási tartalmat (Szőke-Milinte 2013: 30). Jelen vizsgálat ugyan csak a kommunikációs tartalomra korlátozódik, de lényeges lehet Jánk István (2020) további megállapítása is, miszerint a grammatikai és a kommunikációs részek között valódi kapcsolat a legtöbb esetben nem jön létre, a grammatikáról szóló tartalom nem kapcsolódik össze a kommunikációval.

Mindemellett a gazdagon illusztrált fejezet a cselekedtetés, aktivitás elvét szem előtt tartva épül föl, azaz miközben a diákok a gyakorlatokat végzik, szintetizálnak, általánosítanak, következtetéseket vonnak le, felidéznek korábbi tapasztalatokat. Személyes élményre, felfedezésre építenek.

A 6. évfolyamos tankönyv (Balogné Biró Mária, dr. Baranyai Katalin, dr. Forró Orsolya 2016) az internetes és tömegkommunikáció világát mutatja be. Miután az internetes kommunikáció ma már nem csupán kerete, kontextusa a mindennapjainknak, hanem valódi cselekvéseink közege, a médiajártassághoz kapcsolódó korábbi elvárások is továbbiakkal egészültek ki (Andok 2019: 42). A 2020 tavaszán, a járványügyi helyzet következtében bevezetett digitális oktatás méginkább ráirányította a figyelmet ezen készségek fejlesztésének, a tudatos médiakommunikáció kialakításának fontosságára. Lényeges témákat tárgyal tehát a fejezet: kitér a netnyelv jellemzőire, az okos számítógép-használat kapcsán arra, hogy miként lehet kutatáshoz célravezetően alkalmazni, illetve az internetes játékok veszélyeire is rávilágít. A feladatok kapcsolódnak a diákok valós tapasztalataihoz, jellemző kommunikációs helyzethez, a gyakorlatokat a munkaformák változatosága jellemzi.

7. osztályban (Thomán Angéla 2017) meglepő módon szintén a tömegkommunikáció témakörét tárgyalják. Miután egy tankönyvcsaládhoz tartozó tankönyvekről van szó, a feldolgozott témáknál a következtetesség elvét is célszerű lett volna figyelembe venni. Egy rövid ismétlés után (amelyben szintén megjelenik

a kommunikáció tranzakciós modellje) a tömegkommunikáció és média fogalmát járja körbe inkább asszociatív, mint konzekvens módon. Ezek közül – az írás terjedelmi korlátaira tekintettel – csupán egyet kiemelve: felveti például a médiaműfajok kérdését, de nem ad azokról átlátható, teljes képet, összemos fogalmakat.

„A hírműsorok vagy sportműsorok esetében nem csupán a hírolvasót, a kommentátort halljuk, hanem az adott eseményről helyszíni közvetítést is láthatunk. A televízió segítségével színházi előadásokat, koncerteket nézhetünk meg, akár az adott eseménnyel azonos időben” (127. oldal).

Talán nem szükséges részletezni, hogy a hírolvasó nem azonos a kommentátorral, a hírműsorban megjelenő tudósítás különbözik a színházi közvetítés műfajától.

A 8. évfolyam számára írt tankönyvben (dr. Hegedűs Attila, Méhes Edit 2017) a kommunikáció témaköre csupán az év eleji ismételtsében jelenik meg. Egy folyamatábrában elevenítik föl a legfontosabb kommunikációs fogalmakat, illetve néhány gyakorlattal segítik az ehhez kapcsolódó készségek fejlesztését.

5. Összegzés

A kommunikációs kompetencia fejlesztésekor fontos, hogy a kompetencia mindhárom összetevőjére – készségek-képességek, kommunikációs ismeretek, illetve a kommunikációs viselkedést támogató, kísérő attitűdök – kellő figyelmet fordítsunk. Ekkor válik ugyanis a fejlesztés tudatossá, ekkor válhat eredményessé. Írásom célja az volt, hogy megvizsgálja: a felső tagozatos nyelvtankönyvek milyen lehetőséget kínálnak a kompetencia második összetevőjéhez kapcsolódóan, azaz milyen kommunikációs ismeretek segítik a diákok kommunikációs tudatosságának kialakítását. Az Oktatási Hivatal által kínált új generációs tankönyvcsalád mindegyik kötete egy-egy fejezetet szán kommunikációs témakörökre, a kommunikációs készségek fejlesztésének azonban természetesen nem kell csupán ezekhez a fejezetekhez kapcsolódnia.

Források

- Förhéczné Bartha Melinda 2020. *Magyar nyelv. Tankönyv az 5. évfolyam számára.* Tananyagfejlesztő: Oktatási Hivatal.
- Baloghné Biró Mária – dr. Baranyai Katalin – dr. Forró Orsolya 2016. *Magyar nyelv. Újgenerációs tankönyv a 6. évfolyam számára.* Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Thomán Angéla 2017. *Magyar nyelv. Újgenerációs tankönyv a 7. évfolyam számára.* Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Dr. Hegedűs Attila – Méhes Edit 2017. *Magyar nyelv. Újgenerációs tankönyv a 8. évfolyam számára.* Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Irodalom

- Andok Mónika 2013. A hatékonyságfogalma eltérő kommunikációs modellekben. In: Balázs László – H. Varga Gyula (szerk.): *A hatékony kommunikáció*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 18–24.
- Andok Mónika 2014. A támogató kommunikáció típusai, mechanizmusa és készségfejlesztése. In: Balázs László – H. Tomesz Tímea – H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikáció(s) készségfejlesztés) tantárgyközi szerepe, lehetőségei*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 7–18.
- Andok Mónika 2016. Kommunikációs kompetencia – médiajártasság. Konceptcionális különbségek, készségbeli hasonlóságok. In: H. Tomesz Tímea – H. Varga Gyula (szerk.): *Kommunikációs készségfejlesztés a pedagógiai munkában*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 31–39.
- Balázs László – H. Tomesz Tímea – H. Varga Gyula 2013. *A kommunikáció elmélete és gyakorlata*. Gramma Kiadó. Eger.
- Balázs László 2013. *A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei*. Gramma Kiadó. Eger.
- Horányi Özséb 1999. A személyközi kommunikációról. In: Béres István – Horányi Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Jánk István 2019. Arany János balladáinak alkalmazási lehetőségei magyarórán: a szövegértéstől a nyelvi változatosság tanításáig. *Képzés és Gyakorlat* 17/3–4: 161–182. <https://doi.org/10.17165/TP.2019.3-4.14>
- Jánk István 2020. Az OFI-tankönyvek oktatásnyelvészeti vonatkozásairól. In: Lőrincz Gábor – Domonkosi Ágnes (szerk.): *Stílus – variativitás – műfordítás. Köszöntő kötet Lőrincz Julianna 70. születésnapjára*. Selye János Egyetem Tanárképző Kar. Komárom. 151–162.
- Szabó Ferenc 2010. A kommunikatív kompetencia. *Anyanyelv-pedagógia* III/2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=257> (2020. 06. 14.)
- Szőke-Milinte Enikő 2012. A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. *Anyanyelv-pedagógia* VI/2: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380> (2020. 06. 16.)
- Szőke-Milinte Enikő 2014. A kommunikáció tanítása – a tanítás kommunikációja. In: Balázs László – H. Tomesz Tímea – H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikáció(s) készségfejlesztés) tantárgyközi szerepe, lehetőségei*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 57–74.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2018. Nyelvtudomány és anyanyelv-pedagógia: feszültség és összhang. In: Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. ELTE – Magyar Szemiotikai Társaság. Budapest. 27–37.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2020. Átadás vagy közös értelemképzés. Két kommunikációs modell az iskolában és a kultúrában. In: Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból*. Líceum Kiadó. Eger. Megjelenés alatt.

- H. Tomesz Tímea 2015. Kommunikációs készségfejlesztés az anyanyelvórákon. Tankönyvek és lehetőségek. In: Dr. Juhász György – Dr. Horváth Kinga – Dr. Árki Zsuzsanna – Keserű József – Lévai Attila – Zoltán Šeben (szerk.): *Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban*. Komárom. 224–234.
- H. Varga Gyula 2015. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei és feladatai a közoktatás vertikumában. In: Antalné Szabó Ágnes – Laczkó Krisztina – Raátz Judit (szerk.): *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelvi- és irodalompedagógiai tanulmányok*. ELTE. Budapest. 94–112.