

A DIGITÁLIS OKTATÁS NYELVI DIMENZIÓI

VÁLOGATÁS A PELIKON2020 OKTATÁSNYELVÉSZETI KONFERENCIA
KEREKASZTAL-BESZÉLGETÉSEIBŐL ÉS ELŐADÁSAIBÓL

SZERKESZTETTE:

JÁNK ISTVÁN – H. TOMESZ TÍMEA – DOMONKOSI ÁGNES



A DIGITÁLIS OKTATÁS NYELVI DIMENZIÓI

Válogatás a PeLiKon2020 oktatásnyelvészeti konferencia
kerekasztal-beszélgetéseiből és előadásaiból

A DIGITÁLIS OKTATÁS NYELVI DIMENZIÓI

Válogatás a PeLiKon2020 oktatásnyelvészeti konferencia
kerekasztal-beszélgetéseiből és előadásaiból

Kálmán László emlékére

Szerkesztette:

Jánk István – H. Tómesz Tímea – Domonkosi Ágnes



Eger, 2022

Szakmai lektor:
Lőrincz Julianna
Zimányi Árpád

Nyelvi lektor:
Báthory Kinga

ISBN 978-963-496-247-2

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem rektora
Megjelent az EKKE Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Nagy Andor
Felelős szerkesztő: Domonkosi Ágnes
Nyomdai előkészítés: Molnár Gergely
Borító: Pálmai Nóra
Megjelent: 2022-ben

Készítette: az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem nyomdája
Felelős vezető: Kérészy László

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó	7
MÓDSZERTANI MEGKÖZELÍTÉSEK ÉS LEHETŐSÉGEK	
A DIGITÁLIS ANYANYELVI NEVELÉSBEN	II
Domonkosi Ágnes, Imrényi András, Jánk István, Kalcsó Gyula, Ludányi Zsófia, Rási Szilvia, Takács Judit, H. Tomesz Tímea: Problémaalapú anyanyelvi nevelés – használatalapú gyakorlatok	13
Kugler Nóra, Tolcsvai Nagy Gábor, Imrényi András, Kocsis Ágnes, Kodácsi Boglárka, Palágyi László: A funkcionális kognitív nyelvszemlélet érvényesítése (digitális) nyelvtanórán	35
Kádár Edit, Kocsis Ágnes, Szabó Veronika, Viszket Anita, Zs. Sejtes Györgyi: A kutatásalapú anyanyelvi nevelés	69
Kocsis Ágnes: Informatika a nyelvtanórán	85
DIGITÁLIS ESZKÖZÖK AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN.....	103
Constantinovits Milán, Istók Béla, Ludányi Zsófia, Schirm Anita: Digitális tartalmak az anyanyelvi nevelésben	105
Lőrincz Gábor, Istók Béla: Irodalmi mémek a magyarórán.....	137
Oszkó Beatrix, Tóth Noémi Evelin, Yang Zijian Győző: Az általános és középiskolai magyar nyelvtan tananyag elsajátítását segítő alkalmazás	145
HELYZETKÉP A DIGITÁLIS ANYANYELVI NEVELÉSRŐL ÉS OKTATÁSRÓL.....	159
Kádár Edit, Köllő Zsófia, Bartalis Boróka, Székely Melinda: Anyanyelv-pedagógia, digitális tankönyvek és távolsági oktatás romániai magyar környezetben	161
Bölcskei Andrea, Németh Miklós, Pelczéder Katalin, Rácz Anita, Sinkovics Balázs, Terbe Erika, Tóth Valéria: A nyelvtörténet digitális tanításának lehetőségei.....	177
Szűts Zoltán, Beke Ottó, Molnár György, Pölcz Ádám, Racsko Réka: Anyanyelvi oktatás a digitális pedagógia környezetében	195
KOMMUNIKÁCIÓ A DIGITÁLIS TÉRBEN.....	205
Gonda Zsuzsa: Az online osztálytermi diskurzus sajátosságai tanári interjúk tükrében	207
Pap Andrea: A digitális kommunikáció udvariassága a tanár-hallgató viszonyban	217
Asztalos Anikó: Változó tér, változó kommunikáció: középiskolások reflexiói a digitális oktatásra való átállásról.....	229
MID- ÉS IDEGENNYELV-TANÍTÁS DIGITÁLIS KÖRNYEZETBEN	241
Borsos Levente, Kruzslicz Tamás: Nyelvtanári szerepek az online térben: a Covid19-járvány alatti távoktatás tanulságai a magyar mint idegen nyelv tanításában	243
Árva Anett: A digitális MID-oktatás általános módszertani kihívásai.....	255
Götz Andrea: Tolmácsolási korpuszok az önálló tanulásban és a távolléti oktatásban: egy magyar intermodális korpusz oktatási lehetőségeinek bemutatása.....	265
Zimonyi Ákos, Varga Éva Katalin, Barta Andrea: Moodle és latin orvosi terminológia: a párhuzamos tananyagfejlesztés lehetőségei	277
A KÖTET SZERZŐI.....	287

ELŐSZÓ

A koronavírus miatt bekövetkező járványhelyzet alapvető változásokat hozott az élet számos területén, így az oktatásban, azon belül az anyanyelv-pedagógiában is. A 2020 márciusában kirobbanó világjárvány a digitális tanrend, a távoktatás általános bevezetésével egyik napról a másikra megváltoztatta a magyarországi oktatás teljes feltételrendszerét is. A digitális környezetben kibontakozó új gyakorlatok, a kényszerek szorításában megszülető módszertani megoldások számos tapasztalatot és problémát hoztak felszínre az anyanyelvi neveléssel, nyelvoktatással kapcsolatban is. Ebben a jelenleg is zajló, járványügyi intézkedésekkel és digitális kihívásokkal terhelt szituációban, 2020 novemberében került megrendezésre immár második alkalommal a PeLiKon oktatásnyelvészeti konferencia, amely a kialakult helyzetre reflektálva *A digitális oktatás nyelvi dimenziói* alcímet kapta. Az újonnan megjelenő változásokat és kihívásokat visszatükrözve a rendezvény online formában, de jelenléti moderálással valósult meg, három plenáris előadást, tíz előzetesen felkért kerekasztal-vezető által koordinált szakmai beszélgetést, valamint ugyancsak tíz poszterelőadást magában foglalva.

A koronavírus által felszínre kerülő problémák egyfelől egyáltalán nem új keletűek, másfelől pedig nagyon is azok. A digitális oktatással foglalkozó szakemberek már a 90-es évektől kezdődően fontosnak tartják, hogy a pedagógusképzésben helyet kapjon az IKT (információs és kommunikációs technológia), s az internet térhódításával, azzal együtt az internethez szükséges eszközök egyre populárisabbá válásával az oktatásba egyre jobban beszivárogt az igény az IKT-módszerek és -eszközök használatára. A koronavírus következtében kialakult helyzet ennek a folyamatnak egy speciális állomása. A digitális oktatás nem pusztán mint innovatív lehetőség, hanem mint elsődleges oktatási terep, környezet és eszköz együttesen jelent meg, általánosságban éppúgy, mint az anyanyelvi nevelés, azon belül a nyelvtan és irodalom tanításának területén. Erre egyes pedagógusok, diákok és szülők jobban, míg mások kevésbé voltak felkészülve, vagyis más és más háttértudással, digitális kompetenciával és felszereltséggel érte őket a járványhelyzet s az annak nyomán kialakult oktatási rend.

De nem csupán az oktatási-nevelési folyamatok szereplőinek felkészültsége volt perdöntő ebben a megváltozott környezetben. Ahogy az egyes előadások és kerekasztal-beszélgetések rávilágítottak, számos tényező függvénye az, hogy a koronavírus időszakában (és azon kívül) a digitális oktatás miként működik, funkcionál. A frissen szerzett tapasztalatok közös értelmezése mellett a megvitatandó témák nagy része – a teljesség igénye nélkül például a digitális térben átalakuló kommunikációs helyzetek, az anyanyelvi nevelésben és a nyelvoktatásban használható digitális tartalmak, a digitális tananyagfejlesztés nyelvi vonatkozásai vagy akár a digitális oktatás kereteihez illeszkedő kutatás- és problémaalapú tanulás lehetőségei – olyan kérdéskörök, amelyek a veszélyhelyzeten túlmutatva az oktatás jövőjében is fontos szerepet kaphatnak.

A kötet öt nagy tematikus egységbe rendeződik. Az elsődleges rendezési és szerkesztési elv az volt, hogy téma szempontjából szorosan kapcsolódó tanulmányok kerüljenek egymás mellé, így a formai, stílári, betűrendi és egyéb szempontok kevésbé befolyásolták a sorrendet. Ez azt jelenti, hogy a kötet egyaránt tartalmaz kerekasztal-beszélgetéseket lejegyzett és párbeszédese formában, valamint megírt tanulmányként, amiket poszterelőadások és plenáris előadások színesítenek tovább. Ezzel azt kívánjuk illusztrálni és jelezni, hogy a változatosság fontos; nyelvileg éppúgy, mint szakmailag, anyanyelv-pedagógiai szempontból legalább annyira, mint a hétköznapiak során.

A kötet első egysége a digitális anyanyelvi nevelés különféle módszertani lehetőségeire, illetve a mögöttük húzódó nyelvészeti-módszertani, anyanyelv-pedagógiai megközelítésekre fókuszál. Többek között a kutatás- és problémaalapú nyelvi nevelés, a kognitív-funkcionális nyelv szemlélet, illetve az ezek kapcsán felmerülő főbb lehetőségek kerülnek bemutatásra. Az előzőeket jól kiegészítve a második fejezet tanulmányai az anyanyelvi nyelvtanítás néhány konkrét eszközét mutatja be: olyan digitális tartalmakat, platformokat, alkalmazásokat és eszközöket ismertetnek a szerzők, amelyek a nyelvtanítás sikerességét, hatékonyságának növelését segíthetik elő, sokszor a hagyományos oktatásban éppúgy, mint a digitális térben. A harmadik egységbe kerültek azok a tanulmányok, amelyekben a digitális oktatás kapcsán szerzett személyes tapasztalatokról, tanulságokról és jó gyakorlatokról esik szó, különböző egyetemeken oktatóinak és különböző iskolák pedagógusainak a szemszögéből. Így ez a fejezet lenyomatot, helyzetképet is ad a határon túli és a magyarországi digitális anyanyelvi nevelés állapotáról. A negyedik alfejezet az előbb említettekkel összefüggésben a digitális térben zajló kommunikáció különböző aspektusait járja körül, tanulói és tanári reflexiókon, levelezéseken és interjúkon keresztül bemutatva az online iskolai diskurzusok sajátosságait. Az utolsó fejezet általános idegennyelv-tanítási kérdésekkel, valamint a magyar mint idegen nyelv tanításának kérdéseivel foglalkozik. A digitális MID-oktatás mellett digitális nyelvtanári szerepekről, online tolmácsolási és fordítási kérdésekről, terminológia kihívásokról és lehetőségekről esik szó.

A járványhelyzet mellett a kutatócsoportnak más kihívásokkal is szembe kellett néznie, ugyanis ebben az időszakban fontos személyi és szervezeti átalakulások mentek végbe a közösség életében. A csoport még 2009 őszén alakult meg Eszterházy Károly Egyetem Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetének Magyar Nyelvészeti Tanszékén, munkájához a tanszék akkori oktatóin kívül régi munkatársak is kapcsolódtak. 2017-ben a csoport egy megújulási folyamat részeként felvette a PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport nevet, majd a tanszék új oktatóival kiegészülve 2018 őszén egyik első projektjeként PeLiKon *A nyelv perspektívája az oktatásban* címmel, hagyományteremtő szándékkal megrendezte első országos konferenciáját. A konferencia anyaga válogatott tanulmánykötetként jelent meg e kötet elődjeként. 2020 novemberében a kutatócsoport online konferenciaként rendezte meg második nagy rendezvényét, amely jelen kötet alapjául szolgál. A kötet lektorául – a szakmaiság és a folytonosság jegyében – a

kutatócsoport alapító tagjait, azóta nyugdíjba vonult kollégáinkat, Lőrincz Juliannát és Zimányi Árpádot kértük fel, akiknek köszönettel tartozunk a kötetbe fektett munkáért. 2021-től a csoport tagjai közül többen másik intézetben, tanszéken folytatták munkájukat, kutatócsoportunk azonban elkötelezett a közös munka és a vállalt kutatási területek iránt, ezért az EKKE Magyar Nyelvészeti Tanszékéről leválva, megújult formában, szélesebb körben, kar- és campusközi kutatócsoportként működik és viszi tovább oktatásnyelvészeti tevékenységét.

Kötetünket a 2021-ben elhunyt Kálmán László emlékének ajánljuk, aki az elmúlt évtizedek egyik meghatározó oktatásnyelvészettel, anyanyelvi neveléssel foglalkozó nyelvész volt. A 2020-as konferenciánk *A kutatásalapú anyanyelvi nevelés* című kerekasztalának résztvevőjeként mondta: „azt gondolom – ha mindannyian egyetértünk abban, hogy nagyon konstruktivisták vagyunk és nagyon kutatásalapúak –, akkor nem az a cél, hogy magunkkal beviszünk valamiféle szemléletet, előre elképzelt struktúrákat, és addig erőltetjük, amíg ők arra maguktól rá nem jönnek, szóval az, hogy ők maguktól jöjjenek rá a dolgokra, az nem azt jelenti, hogy arra kell rájönniük, ami a mi fejünkben már benne van, nem ez a cél”. Kálmán idézett eszmefuttatásában két dolog meglehetősen magával ragadó. Az egyik, hogy kellően kritikus, a másik, hogy bölcs. Kritikus magával, valamint a modern anyanyelv-pedagógiát a gyakorlatban csak látszólag alkalmazó, azt teljesen félreértő pedagógussal, és bölcs, mert mindezt úgy tudja megragadni, hogy érthetővé válik a probléma és a félreértés alapja. S bár az idézett részlet nem tartalmaz a problémára kínált megoldásokat, tudjuk, hogy Kálmán László munkássága igen, több szempontból, több területen is. Érdemei elévülhetetlenek abban, hogy a közgondolkodás nyelvészeti és társadalmilag is pozitív, modern, mégis értékőrző és -teremtő irányba haladt az elmúlt évtizedekben, s hogy a nyelvtantanítás és általában a nyelvről való gondolkodás nem csupán a helyes-helytelen dichotómia mítoszát jelenti immáron, hanem a változatosságot és változást érdeklődéssel szemlélő, a nyelvi másságot elfogadó, egyszersmind a nyelvészet hasznos és érdekes oldalát megmutatató konstruktív tevékenységet.

Jánk István

MÓDSZERTANI MEGKÖZELÍTÉSEK ÉS LEHETŐSÉGEK
A DIGITÁLIS ANYANYELVI NEVELÉSBEN

DOMONKOSI ÁGNES – IMRÉNYI ANDRÁS – JÁNK ISTVÁN – KALCSÓ GYULA –
LUDÁNYI ZSÓFIA – RÁSI SZILVIA – TAKÁCS JUDIT – H. TOMESZ TÍMEA

PROBLÉMAALAPÚ ANYANYELVI NEVELÉS – HASZNÁLATALAPÚ GYAKORLATOK¹

1. Bevezetés

A nyelvtanítás reformokra szorul mind az elméleti, mind a módszertani alapokat illetően (vö. Jánk 2021; Kádár 2018; Kugler 2017; Tolcsvai Nagy 2015). Ezt mi sem indokolja jobban, mint az a tény, hogy a nyelvtan az egyik legkevésbé kedvelt tantárgy a közoktatásban (vö. Csapó 2000; Csíkos 2012). Ennek egyik legfőbb oka, hogy a nyelvtanítás a legtöbbször még mindig a több évszázados hagyománynak megfelelő módon történik: egy, a gyermekekhez közel álló, életüket átható jelenségről távoli, elvont, meg- és felfoghatatlan szabályokat tanítva. Egy átlagos nyelvtanórán a gyermek meglévő tudása és a megtanításra szánt új tudás nem találkozik, ugyanis a gyerekek nyelvi képessége, nyelvről alkotott, azzal kapcsolatos elképzelései nagyon messze vannak attól az elvont fogalomrendszertől, amit nyelvtanként értelmezünk az iskolában. Ezáltal pedig nemcsak az anyanyelvi nevelés lesz sikertelen, hanem a diákok hatalmas nyelvi tapasztalati anyaga is visszhangtalanul, visszajelzés nélkül marad. Az anyanyelvi nevelés megújításához ezért nagymértékű átalakulásra, a nyelvi tevékenységet rugalmasan értelmező és értékelő, a nyelv társas és kognitív vonatkozásaira hangsúlyt fektető, a tanulói nyelvi tapasztalatokból kiinduló szemlélet és gyakorlatok bevezetésére van szükség.

A PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport módszertani kezdeményezése szerint (bővebben l. Domonkosi–Ludányi 2020a, 2020b) az anyanyelvi nevelésben eredményesen hangolható össze a konstruktivista pedagógia szemléletéhez illeszkedő problémaalapú tanulás modellje (Marra et al. 2014), a nyelv használatalapú leírásának törekvései (Barlow–Kemmer 2000), illetve a nyelvmenedzselés-elmélet nyelvi problémák feldolgozására irányuló szemléletmódja (Jernudd–Neustupný 1987; Nekvapil 2009). A kerekasztal-beszélgetés gondolatmenetét követő tanulmányunkban az elméleti vonatkozások mellett (2.) konkrét példákon mutatjuk be az anyanyelvi tananyag feldolgozásának olyan módszertani lehetőségeit, amelynek során a valós életből vett problémák, nyelvi adatok értelmezése indítja el a tanulás folyamatát. Tárgyaljuk a nyelvi napló használati

¹ A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj és az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-21-5 kódszámú Új Nemzeti Kiválósági Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült (I. A.), valamint a #52111723 (D. Á.) és a #52110208 számú (L. Zs.) Visegrad Scholarship és a NTP-NFTÖ-21-B-0041 (J. I.) és NTP-NFTÖ-21-B-0027 (R. Sz.) azonosítójú Nemzet Fiatal Tehetségeiért Ösztöndíj támogatatta.

lehetőségeit, elsődlegesen hangtani és morfológiai jelenségek tanítására koncentrálni (3.), a mondatok oktatásának megújítási lehetőségeit (4.), a névtani ismeretek problémákra épülő bemutatását (5.), a problémaalapú tanulás és a kommunikáció tanításának kapcsolatát (6.). Rámutatunk, hogy a nyelvmenedzselés szemlélete mennyiben módosíthatja az írásos produktumok nyelvi javításának gyakorlatát (7.), hogyan bővíthetik a digitális bölcsészeti eszközei a tanulók nyelvi tapasztalatait (8.), és áttekintjük azt is, hogy milyen nehézségei lehetnek a problémaalapú nyelvtanításnak a gyakorlatban (9). Az elképzeléseink összegzése során pedig kitérünk a problémaalapú anyanyelvi nevelés és a digitális pedagógia kapcsolatára is (10.).

2. A problémaalapú anyanyelvi nevelés szemlélete és alapelvei

A problémaalapú anyanyelvi nevelésre vonatkozó módszertani elképzelésünknek három különböző elméleti forrásvidéke van. A nyelv mint rendszer és mint tevékenység megismertetésében, felfedeztetésében azért találkozhat össze a problémaalapú tanulás modellje, a nyelvmenedzselés-elmélet és a használatalapú nyelvléírás szemlélete, mert mindhárom elképzelés erőteljesen épít a megismerés tapasztalati, illetve reflektív jellegére.

A problémaközpontú oktatási stratégiában a tanulók nem reprodukciósan sajátítják el a tananyag tartalmát, hanem megoldandó problémákkal szembesülnek (Csoma 2000). A problémaalapú tanulás modellje kontextusként használja a különböző problémákat ahhoz, hogy a diákok az ismereteket és a problémamegoldó képességet is elsajátítsák (Vernon-Blake 1993), a tananyag olyan strukturálását valósítva meg, amelynek során a valós életből vett problémák indítják el a tanulás folyamatát (Armstrong 1991; Boud-Feletti 1991).

A nyelvmenedzselés-elmélet központi fogalma a nyelvi és a kommunikációs probléma. A hétköznapi beszélők diskurzusalakító tevékenységéből indul ki, értelmezése szerint ugyanis a nyelvhasználók döntenek el, hogy mi számít nyelvi problémának, ellenében más nyelvvalakító célzatú tevékenységekkel, ahol a szakemberek jelölik ki azokat. Ebben az értelmében nyelvi menedzselést végez az a hétköznapi beszélő is, aki nyelvi produktumokat értékeli, javít, beleértve akár a saját nyelvi tevékenységének korrigálását. A nyelvmenedzselés-elmélet szemléletében a nyelvi probléma kezdetben az adott diskurzusban érvényesülő, kedvezőtlenül értékelt eltérést jelentette (Jernudd-Neustupný 1987: 75), mára viszont már ismert egy tágabb értelmezése is, mely szerint a nyelvi probléma nemcsak a normától való eltérést jelenti, hanem azokat a nyelvi helyzeteket is, amelyekben kommunikációs zavar, fennakadás jelenik meg, kellemetlen érzést okozva ezzel a beszélőnek és/vagy a hallgatónak.

Az anyanyelvi nevelés egyrészt a nyelvi problémák intézményes kezelőjeként, másrészt pedig a nyelvi problémákra, nyelvi vonatkozású helyzetekre való felkészítés (anticipálás) miatt tekinthető a nyelvi menedzselés sajátos válfajának (l. bővebben: Domonkosi-Ludányi 2020a).

Az anyanyelvi nevelés használatalapúsága nem egyszerűen az adatokra, tapasztalatokra való támaszkodás szempontját jelenti, hanem annak a szemléletnek a beépítését is a nyelvtani magyarázatokba, mely szerint a beszélők nyelvi tudásának alapját a nyelvhasználat példányaiból elvonatkoztatott szimbolikus egységek adják (vö. Barlow–Kemmer 2000). A másodnyelvek oktatásának szemléleti hátterét az elmúlt évtizedekben már alapvetően a használatalapúság határozta meg, bár annak gyakorlatában a kognitív nyelvészet eredményeinek alkalmazását elsősorban a tananyagok kialakításában, a tananyagok és tankönyvek készítői számára tartják fontosnak (vö. Langacker 2008; Borsos 2012). Véleményünk szerint a kognitív nyelvészet alapvető magyarázó elvei nemcsak az anyanyelvi tananyagok kialakításában segíthetnek, hanem a diákok számára nyújtott magyarázatokban, a saját nyelvi tapasztalataik értelmezéséhez szükséges metanyelv kialakításában is (vö. Kugler 2014).

A nyelvtanórához kapcsolódó motivációs szint növelésének és egyben a tananyag korszerűsítésének kulcsa a diákok nyelvi tapasztalatainak és kreativitásának mozgósítása. Az ismertetett szemlélet gyakorlati megvalósításához közelebb vihet az alábbiakban megfogalmazott négy, egymással összefüggő cél tudatosítása és érvényesítése. A célok a tanulókhöz intézett biztatások formájában lettek megfogalmazva, de természetesen a tananyagok készítőinek és a tanórai tevékenységet szervező tanároknak a feladata, hogy ezeket (implicit vagy explicit formában) eljuttassák a diákokhoz.

1. Éld meg, hogy közöd van hozzá!
2. Kérdezz, kutass!
3. Figyelj a változatokra, változásra!
4. Figyelj a funkcióra!

Az első alapelv a tudásszerzés tapasztalati kiindulópontját, a második a kutatásalapú oktatást, a harmadik a nyelv változatokban létező és változó jellegének tudatosítását helyezi előtérbe. A negyedik a kognitív nyelvészet azon belátásán alapul, hogy a nyelvi tevékenységet és ennek keretében a nyelvtant a funkció, a jelentés felől célszerű megközelíteni (vö. Tolcsvai Nagy szerk. 2017). A nyelvtani kategóriák akkor szabadíthatók ki a mechanikus elemzési szempontok fogságából, akkor lehetnek értelmesek a diákok számára, működtetésük akkor jelenthet adaptív tudást, ha a tanórákon a formákat mindig a jelentésre (mégpedig a tágan értett, pragmatikai szempontokat is tartalmazó jelentésre) vonatkoztatva vizsgáljuk.

A tanulók saját tapasztalataiból merítő nyelvi problémák felhasználása azért különösen hatékony, mert rugalmasan képes alkalmazkodni az adott tanulói közösség nyelvi helyzetéhez: képes beemelni a tanórai munkába például a nyelvjárási háttérből, kétnyelvű helyzetből adódó, illetve bármilyen, az adott közösségre speciálisan jellemző nyelvi kérdéseket.

Kiindulópontunk szerint a nyelvvel kapcsolatos, az oktatásban közvetítendő tudásanyag minden szintje és jelensége elérhető a megtapasztalt nyelvi helyzetek, problémák

felől közelítve, vagyis a tanulót körülvevő, mindennapjait átszövő nyelv és nyelvhasználat által. A továbbiakban néhány nagyobb témakör, szempont és eszköz kiemelésén keresztül mutatjuk be mindezt.

3. A nyelvi napló mint eszköz az alaktan és hangtan tanításában

A nyelvmenedzselési folyamat öt legfőbb szakasza (Jernudd–Neustupný 1987: 78–80; Nekvapil 2009: 3–4): a normától való eltérés észlelése, eltérések értékelése, cselekvési terv készítése, a cselekvési terv megvalósítása, visszacsatolás. A nyelvi napló mint a hétköznapi nyelvmenedzselési folyamatok dokumentálásának módszere a problémák észlelésének, rögzítésének és értelmezésének fontos nyelvpedagógiai eszköze lehet.

A nyelvi napló alkalmazásának nyelvpedagógiai célja a tanulók önreflexiójának növelése és a tudatosság emelkedése révén a nyelvi készségeik fejlesztése. Az anyanyelvi nevelés átértékelésének folyamatában alkalmazva a nyelvi naplót a diákok fejlesztésének motivációja összekapcsolódik a tudásszintjük és a nyelvről való gondolkodásuk feltérképezésével is. A nyelvinaplóztatás iskolai gyakorlata ezért sajátos szervezett nyelvmenedzselési lépésnek tartható: a nyelvi problémákat intézményes keretben, irányítottan elicitáljuk, miközben a tudatosság növelése további nyelvi problémákat előzhet meg („interakció előtti nyelvmenedzselés”, l. Neustupný 2004: 26; Nekvapil–Sherman 2009: 184–185).

A nyelvi napló vezettetésének módszerét nyelvi problémák gyűjtése céljából Lanstyák István alkalmazta először a pozsonyi Comenius Egyetemen (Lanstyák 2008). A nyelvi naplóba olyan nyelvi vonatkozású eseményeket kell lejegyezniük a naplóíróknak, amelyeknek vagy közvetlen részesei voltak, vagy másoktól hallottak, és figyelemre méltónak találtak. Lehetőség van a megfigyelt jelenség elemzésére, értelmezésére is.

A nyelvi naplók rendszeres vezetése, szisztematikus iskolai feldolgozása lehetőséget teremt arra, hogy a tanulók sajátjuknak érezzék a nyelvi nevelést, és hogy a nyelvhez kapcsolódó tananyag egésze megközelíthető legyen a tanulói nyelvi megfigyelésekből, tapasztalatokból kiindulva.

A naplóbejegyzések iskolai felhasználásának egyik lehetséges, egyszerűen megvalósítható módja a nyelvinapló-postaláda: a tanulók az általuk lejegyzett nyelvi jelenségeket felírják egy papírra, és bedobják a dobozba, a tanár pedig a beérkezett ötleteket dolgozza, dolgoztatja fel tananyagként (Ludányi–Domonkosi 2021a). Az alább bemutatandó nyelvinapló-bejegyzések egyetemi hallgatók gyűjtéséből származnak. Az (1) példa egy élelmiszerbolti jelenetet mesél el, amely kiindulópontja lehet egy alaktani téma feldolgozásának.

1. A kasszánál az eladó nem tudta beütni egy hölgy által vásárolt kiflik árát. A nő ugyanis elfelejtett címkét nyomtatni a pultnál nekik. „Gyorsan viasszaladok, és adok kódot a *kifliimnek*” – mondta.

Mint tudjuk, a magyar nyelvben a toldalékmorfémák többsége többalakú. Ez a példa a birtoktöbbsesítő jel különféle variánsainak bemutatására ad lehetőséget. A lejegyző furcsának találta a *kifli* szó *kiflii* birtoktöbbsesítő jeles alakját, mivel saját reflexiója alapján ő inkább a *kiflijeimnek* formát érezte természetesnek.

E köré a személyes élmény köré a tanár további, a saját nyelvi tudásra építő, illetve kutatásra ösztönző feladatokat dolgozhat ki. Az alábbi, 7–8. osztályosoknak készült alaktani feladatsor 1. feladata azt dolgoztatja fel a tanulókkal, hogy hagyományosan a magánhangzóra végződő tövek a birtoktöbbsesítő jel variánsai (*-i*, *-ai*, *-ei*, *-jai*, *-jei*) közül mindig az *-i* változatot választják: *autóim*, *cipőim*, *leckéim*.

1. Alkossatok 5 csoportot! Az egyik csoport gyűjtsön *a*-ra és *e*-re végződő főneveket, a másik *i*-re végződőket, a harmadik *ó*, *ő*-re végződőket, a negyedik *ú*, *ü*, *ű*-re végződőket!
2. A gyűjtött szavakból alkossatok birtokos szerkezeteket oly módon, hogy több birtokot fejezzenek ki! Például: *a kapitány hajói*, *a juhász birkái*.
3. Karikázzátok be a birtokot kifejező szavakon azt a toldalékot, amely a birtok többségére utal!
4. Használjátok a Magyar nemzeti szövegtárat! A részletes kereső segítségével keressétek meg a *kifli*, *bugyi*, *gumi* szavak tetszőleges számú és személyű birtoktöbbsesítő jeles alakjait!
5. (Szorgalmi feladat) Olvassátok el H. Varga Márta *Bugyii vagy bugyijai?* című cikkét az Édes Anyanyelvünk folyóirat 2016/2-es számában, és készítenek belőle 2-3 diából álló prezentációt!

A lejegyzett nyelvi jelenség nemcsak a morfémavariánsok bemutatására ad alkalmat, hanem arra is, hogy felhívjuk a tanulók figyelmét arra a nyelvi változásra, miszerint az *i*-re végződő főnevek egyre gyakrabban fordulnak elő a birtoktöbbsesítő jel hosszabb, *-jai* alakváltozatával. Vélhetőleg az egyes szám harmadik személyű *kiflije* szóalak volt az analógiás változás kiindulópontja, amelyhez a birtoktöbbsesítő *-i* toldalékot kapcsolják (H. Varga 2016).

Ahogy a 4. feladatban láthatjuk, a Magyar nemzeti szövegtár (Oravecz–Váradi–Sass 2014) kiváló lehetőség nyújt arra, hogy a tanulók gyorsan és egyszerűen jussanak valós, ténylegesen előforduló írott és lejegyzett beszélt nyelvi adatokhoz (1. és 2. ábra).

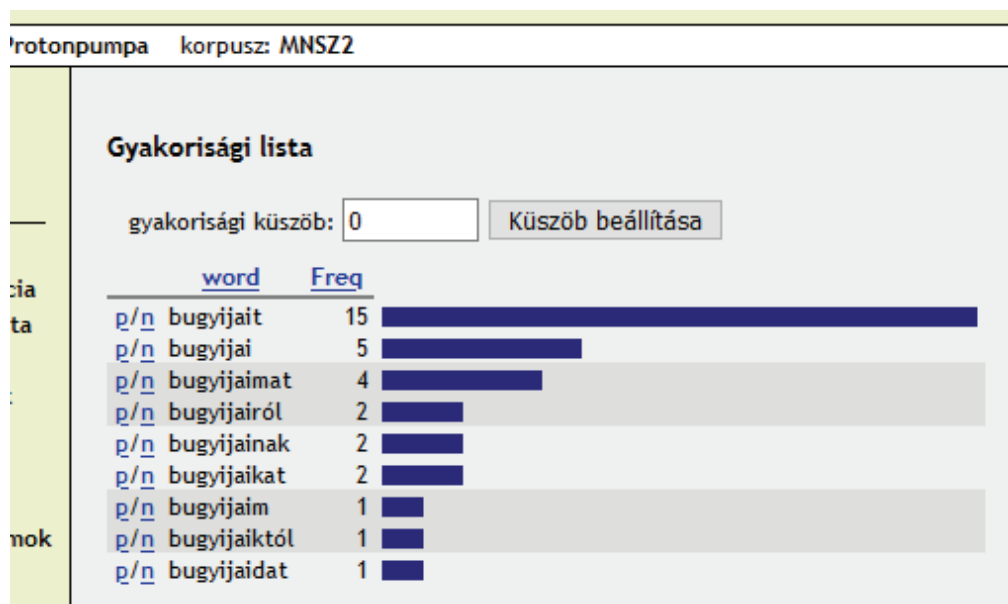
körpusz: MNSZ2
találatok száma: 33

oldalszám: 1 / 2 [Ugrás](#) [következő](#) [utolsó](#)

doc#245
doc#556
doc#690
doc#992
doc#994
doc#997
doc#1021
doc#1089
doc#1410
doc#1476
doc#1787
doc#2221
doc#2237
doc#2283
doc#2319
doc#2319
doc#2339
doc#2379
doc#2469
doc#2492

mikor hogy, de mindig káprázatosan színes **bugyjainak** háromszögei, egyenlő szárú háromszög, így ellenségennek. </p><p> - Akkor mire való? </p><p> - A **bugyjaimat** akarom kifejezteni vele, mert itt elszűrültek. Ha nem lesz pénzem, eladom a cókókját. A **bugyjait** is. </p><p> Irtozatos volt, hogy sose tudtam átvizsgálgatni a 90 éves nagymamám használt **bugyjait** is. mi ennek a célja? </p>_Hanu_ 03/18/99 azt a hibát, hogy elutasított Kassára és a **bugyjait** közé keverte az Enyémet. Én meg római jog itt matát valaki a lakásban, meg a szaros **bugyjaimat** rakosgatja...); Én speciel szeretek főzni Vajha biztosan ilyen fenekem lesz -e az ő **bugyjaiktól** ? 2. Utálom a bevágós bugyikat. </p> MAMÁHAI tett Emin ezúttal hosszú ideje gyűjtögetett **bugyjait** állítja ki himzett ládikában. Chris Ofili mikor hogy, de mindig káprázatosan színes **bugyjainak** háromszögei, egyenlő szárú háromszög, így gyenge nő. </p><p> Simon Izabella: </p><p> - A **bugyjaimat** is itt hagyjam! </p><p> Vértagyaztó hangon ellenségennek. </p><p> - Akkor mire való? </p><p> - A **bugyjaimat** akarom kifejezteni vele, mert itt elszűrültek egy adott pillanatban egyszerre levetették **bugyjaikat** , amelyek egy részén a kényszeredetten irodalom világból. Azt, aki Kizet Tünci **bugyjairól** értekezik, aly Gyűzővel. Terry Blacklel egy adott pillanatban egyszerre levetették **bugyjaikat** , amelyek egy részén a kényszeredetten testhezálló feladatot kap. A Villában lakó lányok **bugyjait** a nappali asztalára kerülnek, egy kupacba lányok. Kiváló érzékkel ismeri fel Szűz **bugyjait** , na ebben más is sikerrel indulhatna: mindegyik , kokós kalandjairól és otthon felejtett **bugyjairól** lehet olvasni vele kapcsolatban, Lohan szexshopokban többek között fiatal lányok használt **bugyjait** árusítják, egy bárban zaklatást szimulálnak , de remelem, hogy estére megszáradnak a **bugyjaim** - az egyetlen dolog ugyanis, amit a helyiek fiatal, elég erős, meg hát szép virágos **bugyjait** vannak. </p><p> A démoni ellenség, Marcsi

1. ábra: A *bugyi* szó birtoktöbbsesítő jeles alakjai a Magyar nemzeti szövegtárban



2. ábra: A kapott találatok gyakorisági listája

Nézzünk meg egy hangtani témájú bejegyzést is (2), amely nem csupán a fonéma és a beszédhang közti különbség megvilágítására ad lehetőséget, hanem arra is, hogy ezeket elhatároljuk egy harmadik fogalomtól, a betűtől.

- (2) Alsó tagozatban hallottam először arról, hogy akik abban a térségben laknak, ahol én, azok nagyon gyakran nagyon erősen megnyomják a *t* betűt a szavakban, főleg a szavak végén.

A bejegyzés utal az egyes beszédhangok területi kötöttségére, így ezekből kiindulva a köznyelvi és nyelvjárási ejtés különbsége is tárgyalható. A tanulói észlelet arra is lehetőséget ad, hogy felhívjuk a tanulók figyelmét arra, hogy az alveoláris zöngétlen explozív aktuális megvalósulása a fonetikai pozíciótól is függ. Kutatások kimutatták, hogy az abszolút szó végi helyzetben lévő [t] (pl. az *át*, *ét* szavakban) időtartama, illetve a zár feloldásának időtartama szignifikánsan hosszabb, mint az egyéb fonetikai helyzetekben lévő [t] hangoké (Neuberger–Grácz 2013). Vagyis – a köznyelvitől eltérő megvalósulás mellett – a zár feloldásának hosszabb időtartama is hozzájárul ahhoz, hogy a [t] hang „megnyomása” a szó végén intenzívebben észlelhető.

A naplóbejegyzéshez kapcsolódóan készült az alábbi, 5–6. osztályosoknak szóló hangtani feladatsor.

1. Tapasztaltad-e már, hogy egyes vidékeken máshogy ejtenek bizonyos beszédhangokat, mint ahogy megszoktad? Ha igen, meséld el osztálytársaidnak az élményedet!
2. Alkossatok párokat! Az egyikőtök a beszédhang, a másikótok a betű fogalomhoz készítsen fürtábrát, majd beszéljétek meg, mi a különbség a hang és a betű között!
3. Tedd a gégedre a kezed, és hangoztasd a [t], majd a [d] hangot néhányszor egymás után! Mit tapasztalsz?
4. Ejtsd ki a [t] hangot, és figyeld meg, hol helyezkedik el közben a nyelved hegye, illetve oldalsó szélei!
5. Ejtsd ki a *pata*, *kertem*, illetve *át*, *ét* szavakat! Hallasz-e valami különbséget a [t] hang kiejtésében?

A hangtan saját nyelvi tapasztalatokon alapuló tanításához további ötleteket nyújt Bóna–Markó 2009; Istók–Tóth–N. Varagya 2021.

4. A nyelvi problémák és a mondat tanítása

A problémaalapú tanítás, a nyelvi naplók felhasználása a mondat területén is jelentősen növelheti a tanítási-tanulási folyamat eredményességét. Egyrészt azért, mert a diákok hétköznapi tudása felől nyit meg egy új utat a tananyag felé. Másrészt azért, mert az így elérhető tananyag is szükségképpen más (problémaérzékenyebb, ezáltal nyitottabb, árnyaltabb), mint amit a nyelvtanórák gyakorlata jelenleg – az általános trendek szintjén – mutat. Az alábbiakban előbb a mondatra való alkalmazás szempontjából tárgyaljuk az elméleti fejezetben (2.) már ismertetett alapelveket, majd a célok megvalósításához ajánlunk egy több lépést tartalmazó forgatókönyvet, amelyben a nyelvi naplók jelentik a kiindulópontot.

Az „Éld meg, hogy közöd van hozzá!” jelmondat a diákok személyes nyelvi tapasztalatainak az oktatásba való bevonását célozza. Ennek pozitív hatása nemcsak a tananyaghoz való viszony szintjén jelentkezhet, hanem a tananyag tartalmát is messzemenően

meghatározza. Ami a mondattant illeti, feltétlenül szakítani kellene például azzal a gyakorlattal, amely a saussure-i nyelv–beszéd megkülönböztetésre hivatkozva élesen elválasztja egymástól a rendszermondatot és a szövegmondatot (a mondatot mint a nyelv és mint a beszéd egységét), majd ezt a mesterséges oppozíciót a szórendi jelenségektől való eltekintés igazolására használja (l. Keszler szerk. 2000).

Természetesen van létjogosultsága annak, hogy megkülönböztessük az egyes mondatpéldányok közös tulajdonságait elvont formában tartalmazó mondatszerkezeti sémát (pl. a tranzitív ige vonzatkeretét és az ehhez kapcsolódó jelentést) maguktól a mondatpéldányoktól mint e séma megvalósulásaitól. A kiindulópont, a megfigyelés elsődleges tárgya azonban a mondatpéldány kell hogy legyen. Ennek pedig nemcsak morfológiai vagy lexikai megoldásokkal (esetragokkal, névutókkal) jelölt viszonyai, hanem szórendje, proszódiaja is olyan vizsgálatra ad alkalmat, amely a sémákról való tudást gazdagítja.

Ehhez szorosan kötődik a „Figyelj a változatokra, változásra!” jelmondat, amely a sztenderdizmus ideológiája (Lanstyák 2017) helyett a szociolingvisztika nézőpontjának érvényesítését jelenti. Ez a nézőpont kimondottan keresi a különböző nyelvváltozatok, illetve a jelenben zajló változások megfigyelésének a lehetőségét, ezáltal a diákok biztatást kaphatnak arra, hogy nyelvi tapasztalataikat a stigmatizáció veszélye nélkül vigyék be a tanórára.

A rendszermondat-szövegmondat oppozíció és a sztenderdizmus ideológiája mellett a mondattan oktatásának egy további – az előbbiekkal összefüggő – problémája, hogy általában kevés teret ad önálló kutatások megkezdésére, kutatói kérdések felvetésére. A tényleges nyelvi adatokból való kiindulás, a szórendi, proszódiai jelenségek bevonása, a változatosság megfigyelésére való bátorítás egyúttal a „Kérdezz, kutass!” jelmondatához is elvezet. Ha a diákok nem kész válaszokat kapnak, hanem őket foglalkoztató nyelvi adatok alapján kutatási terveket alkothatnak, majd ezeket megvalósíthatják, az gyökeres változást hozhat a mondattanhoz való viszonyban és az e területen megszerzett tudás adaptivitásában.

Végül az előbbiekhöz megint csak szorosan kötődő cél, hogy mechanikus elemzések helyett a funkcióra, a jelentésre való rákérdezés legyen előtérben. A „Húzd alá az állítmányt kétszer, az alanyt egyszer!” típusú feladatok gyakran mechanikussá válnak, már csak azért is, mert a tananyag maga is olyan kategóriákat alkalmaz, amelyek jelentéstani meghatározása hiányzik vagy elnagyolt (az állítmány problémáihoz vö. Imrényi 2019). Kognitív-funkcionális kiindulópontból csak az lehet motiváló és korszerű mondattan, amely folyamatosan a formák és a funkciók megfeleléseit keresi, azaz a formai szerveződést nem önmagában tekinti, hanem a (tág értelemben vett) jelentésre vonatkoztatja. A normától eltérő változatok, újítások nyitott tudományos vizsgálatának is éppen az a kulcsa, hogy észrevevessük a formákhoz kapcsolódó funkciókat (többek között társas jelentéseket, pl. bizonyos nyelvi megoldások csoportképző szerepét is).

Hogyan lehet e négy cél megvalósítását egy forgatókönyvbe szervezni, a nyelvi naplónak is szerepet szánva? Célszerű lehet az alábbi sorrendet követni.

Első lépésben a diákok nyelvi naplót készítenek általuk megfigyelt mondattani jelenségekről. Például megfigyelhetnek egy olyan, óriásplakáton olvasható, társadalmi célú hirdetést, amely így szól: *Ittasan ne hagyja vezetni barátait!* Ebben problémát jelenthet vagy legalábbis kutatói kérdést vethet fel a mondat eleji állapothatározó használata, a mondat többértelműsége (1. 'Ne hagyja vezetni barátait, amikor azok ittasak!', 2. 'Ne hagyja vezetni barátait, amikor Ön ittas!').

A második lépés egy empirikus (pl. kísérletes, korpuszalapú és/vagy kérdőíves) kutatás megtervezése és kivitelezése lehet. Az említett példánál maradva, meg lehet próbálni kérdőívvel tesztelni, hogy mi az összefüggés az állapothatározó szórendje és az egyes értelmezések valószínűsége között, továbbá van-e szerepe annak, hogy milyen eseményről szól a mondat.

Míg a második lépés az adatmező kiterjesztését célozza, a harmadik lépés a megszerzett adatok elemzése, értelmezése, amely a kutató nyelvérzékére nagymértékben támaszkodhat. Az elemzés háttérfeltevése az lehet, hogy a formai változatok, választások a funkció felől motiváltak, nem teljesen önkényesek; a motiváltság felismerése azonban több szempontú, kontextusérzékeny elemzést igényel. Ismét a példánál maradva: az elemzés figyelembe veheti nemcsak az állapothatározó sajátosságait és a szórend szerepét, hanem akár műfaji jellemzőket, fordítási problémákat is. Egy óriásplakáton szereplő szlogen nyelvi megformáltságában fontos a rövidség, egyszerűség, ami példánk esetében szinte kizárja az összetett mondatos szerkesztést (*Ne hagyja vezetni barátait, ha azok ittasak!*). Az egyszerű mondatos megoldásokban pedig fontos lehet, hogy az üzenet keretezése, a releváns háttértudás mozgósítása már a mondat elején megtörténjen. Mivel az ITTASSÁG fogalma központi az adott üzenetben, ez a szempont az állapothatározó mondatkezdő helyzetét támogatja – akár a kétértelműség veszélye mellett is.

Összefoglalásul: a tanulmánynak ez a pontja előbb a mondattanra alkalmazta az anyanyelvi nevelés megújításának a bevezetésben említett célrendszerét, majd egy olyan, a tanítási-tanulási folyamatban felhasználható forgatókönyvet kínált, amelyben a nyelvi naplók használata e célok megvalósításának kiindulópontja.

5. A problémaalapú szemlélet és a névtan

A névtan kérdésköre „a hazai iskolarendszerben sajnálatosan csak indirekt módon kap teret” (Raátz 2015: 238). Ezt a megállapítást az anyanyelvi tankönyvek névtani anyagának vizsgálata is igazolta, rámutatva arra, hogy az onomasztikai ismeretek és a tulajdonnevekhez fűződő, indirekt módon megjelenő tudnivalók tantárgyi integrációja ma is csupán a neveknek a nyelvtanórák egyes témaköreihez való illesztését, esetleg az egyes névtípusoknak a nyelvtani feladatokban példaanyagként való szerepeltetését jelenti (Kecskés 2018: 13). Bár a tulajdonnevekhez kapcsolódó ismeretanyag átadásának legfőbb színtere az anyanyelvi óra, az ismeretanyag elemei (indirekt módon) más tantárgyakhoz kapcsolódva is megjelennek. Azonban sem az ismeretek szétaprózott jellege,

sem pedig a hagyományos, frontális és az ismereteket az egyes tárgyakhoz kötő módszer nem alkalmas a tulajdonnévnek, ennek a tipikusan interdiszciplináris jelenségnek a megközelítésére.

A nyelvtani ismeretek elsajátítása közben szembesül a diák azzal, hogy mit kell(ene) tudnia a tulajdonnév egyes típusairól, használatáról, helyesírási vonatkozásairól, ám ez sok esetben nem esik egybe saját előismereteivel, továbbá az új ismeretek egy-egy konkrét nyelvi probléma esetén nem is feltétlenül aktivizálhatók sikeresen. Azok a kérdések viszont, melyek a diákok számára valós élethelyzeteik és egyéni névhasználati aktuálisai során a nevekkal kapcsolatban problémát jelentenek (jelenthetnek), az oktatás során kérdésfelvetésként nagyon ritkán jelentkeznek.

A tulajdonnevekkel kapcsolatos szétszórt ismeretanyag összekapcsolására, rendszerezésére és elmélyítésére rendkívül alkalmasnak tűnik a projekt módszer. A problémaalapú anyanyelvi oktatás módszerei közül a projektpedagógia a névtani ismeretek közvetítésére több szempontból is eredményesen alkalmazhatónak tűnik. A hagyományos módszereknél lényegesen nagyobb teret nyújt a tanulóknak korábbi előismereteiken, nyelvi-nyelvhasználati megfigyeléseiken és tapasztalataikon alapuló egyéni kutatásra és gyűjtőmunkára, továbbá nemcsak a tanulókhöz, de a nyelvi jelenségekhez is holisztikusan közelíthetünk általa (Pethőné 2005: 169). A módszer a diákok személyes tapasztalataira, a nevekhez kapcsolódó, problémaként megtapasztalt jelenségekre épít, s ezeket teszi elsődleges vizsgálati tárggyá az egy-egy tanórát felölelő vagy akár több tanítási órán is átívelő tantárgyi projekt során.

Az alábbiakban néhány általános iskolások által megfigyelt, névtani megközelítési lehetőséget is hordozó, (általában) kérdésként megfogalmazott nyelvi problémát mutatunk be, melyek névtani projektbe is beépíthetők.

- (3) Mégis milyen név az, hogy *Pizza Brumbrum Világbéke*?
- (4) Hogy lehet egy macskát *Vezúvnak* nevezni?
- (5) Ha egy macskát *Bocikának* nevezünk el, de nem nő nagyra, akkor új nevet kell majd adni neki?
- (6) Az új tanár néni azt kérte, hogy tegezzük és szólítsuk *Zsófinak*, de *Zsófi néni*nek kell szólítani, mert tanár.
- (7) Azt, hogy *rágugliz*, úgy írjuk le, mint a *Google-t*?
- (8) A *Browl Starsban* a nevem kell megadni, vagy lehetek *Brokkoliscica* is?

Ezekből a diákok által felvetett, valós példákból kiindulva számos névtani jelenség bemutatható: a köznevek és tulajdonnevek elkülönítésének problémái és a tulajdonnevek kategorizációja (3); a kategóriák prototipikus és szokásostól eltérő névegyedei (3, 4); a névadás motivációi az egyes névtípusok esetén (3, 4, 5); a személynév egyes típusaival való megszólítások lehetőségei, illetve azok attitűd- és nexusjelölő, illetve helyesírási, pragmatikai és kommunikációt érintő vonatkozásai (6); a márkanevek csoportja, illetve

azok típusjelölőként való használata (*kóla, legó, megfotosoppol*); a márkanevek jelentése és helyesírási kérdései (7); a néthasználat során jelentkező névfajták gyakorlati vonatkozásai és kommunikációs értékük (nicknevek és személynevek a szlengben) (8).

A névtani feladatok a tulajdonnevek multidiszciplináris megközelíthetősége miatt eleve magukban hordozzák a tantárgyköziséget, így projektfeladatként is sikeresen feldolgozhatók. A tulajdonnév lehet a fókusza akár egy multidiszciplináris téma feldolgozásának is, amelybe minden tantárgy bekapcsolható (Kecskés 2018: 24). Bár már a Nemzeti alaptanterv 2003-as változatában is (W1) támogatott oktatásszervezési módként szerepelt a projekt, és számos feladatgyűjtemény is a tanárok rendelkezésére áll (pl. Horváth 2002; Hortobágyi 2003), a kifejezetten névtani témájú projektek megszervezéséhez a magyartanárok kevés mintát kapnak. A fenti példák azonban könnyen válhatnak névtani projekt alapjává, ha a névadás és névhasználat gyakorlati kérdései az órán konkrét, valós névadási szituációba ágyazva jelennek meg.

6. A problémaalapú tanulás és a kommunikáció

A kommunikációs kompetencia fejlesztésében, a kommunikációs ismeretek átadásában, egy szóval a tudatos kommunikáció kialakításában is szerepet kaphat a problémaalapú szemlélet. Ez az alfejezet arra kíván rávilágítani, hogy miként lehet motiválóbbr, tartósabb tudást eredményező, ha a kommunikációs témák feldolgozása a tanulók számára ismert, megtapasztalt szituációkból, esetleg a számukra megterhelő kommunikációs helyzetekből kiindulva történik.

A kommunikáció számtalan vonatkozásban van jelen a közoktatásban, így például kulcskompetenciaként a NAT-ban, tantárgyi tartalomként – elsősorban a nyelvtan-, esetleg informatikaórán, fejlesztendő készségként, tantárgy-pedagógiai alapvetésként és módszerként is. Bár a tanítási órán jobbra összekapcsolódva jelennek meg ezek a területek, most egy kerül ezek közül kiemelésre: az, amikor elsősorban tantárgyi tartalomként, elsajátítandó ismeretként találkozunk a kommunikációval. Ezeknek az ismereteknek a készségfejlesztéshez kapcsolódóan is fontos szerepe van, hiszen a fejlesztés abban az esetben lehet eredményes, ha a kommunikációs kompetencia három összetevőjére kellő figyelmet fordít. Tehát a készségek-képességek, kommunikációs ismeretek, illetve a kommunikációs viselkedést támogató, kísérő attitűdök egyaránt fejlesztendők. 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, de a tapasztalatok azt mutatják, hogy ez utóbbi többnyire elmarad. Ha viszont elmarad, ezek a gyakorlatok élményt, egyszeri útmutatást kínálnak csupán, nem pedig valamennyi, hasonló kommunikációs helyzetben alkalmazható tudást. Lényeges tehát, hogy a tanulók mozgósítani tudják korábbi tapasztalataikat, megfigyelhessék saját hozzáállásukat, a megfigyelések

alapján megfogalmazhassák legfontosabb felismeréseiket, és hasonló helyzetekben újból kipróbálhassák azokat. A problémaalapú szemlélet – vagyis az, hogy a tanítás során olyan megtapasztalt kommunikációs helyzetekből indulunk ki, amelyekben zavar jelenik meg, fennakadáshoz vezet, ezáltal pedig kellemetlen élményt okoz a kommunikátor-nak – a kommunikáció ismeretek tanításához, a kommunikációs készségek fejlesztéséhez is kiváló keretet ad. A diák ugyanis így felfedező, intuitív módon szerez ismereteket, elemez, alkot szabályokat.

Egy konkrét példát kiemelve: kommunikációs ismeretekkel először 5. osztályban, nyelvtanórán találkozhatnak a diákok, amikor a kommunikáció működésével, a kommunikációs helyzet összetevőivel ismertetik meg őket. Mindezt leggyakrabban Shannon és Weaver (1986) kibernetikai modelljével vagy Jakobson (1972) nyelvi kommunikációs modelljével szemléltetik.

Mint tudjuk, ez a felfogás a kommunikációt lineáris folyamatként értelmezi, az üzenetek átadására helyezi a hangsúlyt, az adó szerepét emeli ki, a vevő (címezett) lényegében passzív. Valószínűleg nem véletlen azonban, hogy a tankönyvek erre a felfogásra támaszkodnak, hiszen vizuálisan is jól ábrázolható, és azt sem nehéz felismerni: ez a modell a frontális tanári munkához ad jól felhasználható keretet, amennyiben csupán a nyelvi területét tekintjük ennek a típusú tanítási órának.

A tapasztalásból, konkrét példából, helyzetből kiinduló tanulás, ismeretszerezés éppen arra lehet alkalmas, hogy egyértelművé tegye, a mindennapi közléshelyzetek ennél jóval változatosabbak. Hiszen a hétköznapi társalgások során, sőt egy tanórán is a partnerek mindegyike lehet aktív.

Tehát ennél a témakörnél elengedő lenne csupán egy változatos munkaformákkal megvalósuló tanítási óra diskurzusait megfigyeltetni. Mi jellemzi a kommunikációjukat önálló feladatmegoldás során, milyen, ha párban dolgoznak, hogyan kommunikálnak csoportmunka során, milyen a tanár kommunikációja magyarázat közben stb. Ezeket a helyzeteket megvizsgálva láthatóvá válik a diskurzusok sokszínűsége, a kommunikáció dinamikájának állandó változása, amit viszont a tranzakciós modell nem tud szemléltetni.

Ezeknek a helyzeteknek a leírására alkalmasabbnak látszik például az interakciós felfogás (Andok 2013: 19–20, Tolcsvai Nagy 2020), mely szerint a résztvevők egy közös cél elérése érdekében cselekszenek. A kommunikáció szimmetrikus, a szerepek nem rögzítettek. A kommunikációs helyzet elemeit, normáit közösen alakítják, módosítják.

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.

7. Nyelvmenedzselés-elmélet és szövegalkotás – a tanári szövegjavítások szerepének ártértékelése

A szövegalkotás, a fogalmazás tanítása, az írásbeli szövegalkotás kompetenciájának fejlesztése során sajátos, pedagógiai célú nyelvmenedzselési folyamatok valósulhatnak meg. A tanulók szövegalkotási és stilisztikai kompetenciája fejleszthető a fogalmazásaik stílustöréseiből, szövegalkotási nehézségeiből mint nyelvi problémából kiindulva. A tanulók írásos produktumait tekintve elsősorban nem a diák észleli a problémát; a nyelvi probléma abból adódik, hogy a tanár regisztrálja azt, hogy a diák nem megfelelő nyelvi kifejtettségben, az adott stílustól, adott normától eltérően fogalmazott meg egy-egy gondolatot. Amint az alábbi példákban is megfigyelhető, a tanulók fogalmazásában gyakorta jelenik meg stílusában nem odaillő elem, pl. a társalgási stílus jegyei vagy a publicisztikai stílus elemei:

- (9) Összességében én ennyit szerettem volna ide írni.
- (10) A síró lány magyarázta, hogy így meg úgy.
- (11) Az én kutyám barna színű, úgy hívják, hogy Pajkos. A kutyám nagyon szeret a kertben játszani. Mindennap én szoktam a vacsorát adni a kutyámnak.
- (12) Nekem néha nehéz volt igaz a videóchat, de csak mert a kamerám néha nem működik, ha csak kikapcsolom, de ez csak az elején volt.

A (9) példa egy fogalmazás utolsó mondataként azért értelmeződik problémaként, és azért lesz a tanári korrekció tárgya, mert leírás készítése volt a tanulók feladata, amely közlésmód nem igényel személyességet, hanem objektív tényekre alapoz. A (10) példában megjelenő *így meg úgy* szókapcsolat a szóbeli kommunikációra jellemző kifejezés, gyakran nonverbális jelek is segítik az értelmezését, ami az írásbeli kommunikációnak nem képezi a részét. Továbbá a kifejezés inkább töltelékszó, mintsem tartalmi jelentéssel bíró szókapcsolat. A (11) példában a szövegalkotás korreferenciára vonatkozó elvárásai sérülnek. A szóismétlés inkább a szóbeli szövegek jellemzője, míg az írásbeli szövegek esetében névmási vagy szinonimával való helyettesítés érvényesül elvárásként. Jelen esetben is megoldható lett volna, például: *Az én kutyám barna színű, úgy hívják, hogy Pajkos. A kutyám nNagyon szeret a kertben játszani. Mindennap én szoktam a vacsorát adni a kutyámnak neki.* Egy lazább szerkesztésű mondat a (12) példa, valamint rendkívül jól megfigyelhető rajta a gondolatok csapongása, ami legfőképp a szóbeli kommunikáció egyik jellemzője, az írásbeli kommunikációra általában tudatosabb, követhetőbb szerkesztésmód jellemző.

Miután a tanár észleli, hogy a tanuló fogalmazásában bizonyos regiszterek, nyelvváltozatok, stílusrétegek fejlesztésre szorulnak, illetve ő ezekre az elemekre hibaként tud mutatni, akkor van szó nyelvi problémáról. Mindaddig nem számít nyelvi problémának, amíg valaki (diák, pedagógus, szülő) nem regisztrálja, hogy az adott normától eltérnek az egyes elemek. Ennél a műveletnél nem hanyagolható el az sem, hogy hogyan lehet

ezekből a bemutatott nyelvi problémákból tanulni. A korrekció, hibajavítás a nyelvmenedzselésnek (is) elmaradhatatlan részét képezi (Domonkosi–Ludányi 2020a). E szakasz lényeges pontja, hogy a tanulók tudatosítsák azt, hogy mit tanulhatnak ők a prezentált hibákból; a kizárólagos felsorolás ugyanis nem fejleszti őket kellőképpen. Napjainkban a közoktatásban sok helyen bevett gyakorlatnak számít, hogy a fogalmazások értékelése, javítása során a pedagógus gyakran csak jelzi (pl. alá- vagy áthúzza, bekarikázza) a problémás részeket, viszont hiányzik az a megfelelő visszacsatolás, amelyből a diákok tanulni, fejlődni tudnának. A nyelvmenedzselés szemléletmódjában lényeges, hogy a hibák javítása során ne csak a tanári pozíció szolgáljon normaautoritásként, hanem a mintaszövegekre való hivatkozás is (Domonkosi–Ludányi 2020a). Kulcsfontosságú tehát, hogy a pedagógus a diákokkal közösen beszélje meg, elemezze a fogalmazásokban előforduló nyelvi problémákat.

A diákok által írt szövegekben megjelenő tanulói nyelvi jegyekből együtt építhetnek egy adatbázist, amelyet részletesen átbeszélhetnek, kielemezhetnek, és ezek tudatosítása a későbbiekben elkerülhetővé teszi az adott jegyek, elemek normától eltérő helyzetben való alkalmazását. Az adatbázis vagy példatár alkalmazása azért fontos, hogy valós tanulói szövegekből induljon ki a folyamat, azonban a feldolgozás során ne tanulókhoz köthetően, az egyéni nyelvi teljesítményt leértékelve történjen a problémák feldolgozása. A problémaalapú tanulásban a nyelvmenedzselési folyamat értékelő és cselekvési tervet kidolgozó szakasza mellett jelentős az észlelés is, ugyanis az aktivált tanulói tapasztalatok, saját élmények motiváltabbá, hitelesebbé és maradandóbbá teszik a tanulást, vagyis a problémák felismertetése által a hibák eredményesen visszaforgathatóvá válnak a tanórai gyakorlatba.

8. A nyelvi tapasztalatok terének tágítása – a digitális bölcsészet lehetőségei

A problémaalapú, ill. nyelvmenedzselés-központú anyanyelvi nevelésben fontos szerepet játszanak a nyelvi tények. Ezeket elsősorban a tanulók meglévő anyanyelvi ismereteire, tapasztalataira támaszkodva használjuk fel, ill. mutatjuk be, de bizonyos esetekben szükség lehet arra is, hogy a tanulóink által kevésbé ismert, esetleg ritkábban tapasztalt jelenségeket máshonnan adatoljunk. Ilyenkor is szerencsésebb azonban, ha az adataink valódi nyelvhasználatból vett példák, és nem tankönyvi, mesterséges alakulatok.

Ehhez pedig számos olyan eszköz áll rendelkezésünkre, amelyeket elsősorban tudományos felhasználás céljára fejlesztettek, de jól használhatók anyanyelvoktatási célokra is, valamint kiválóan megfelelnek a problémaalapú, nyelvmenedzselés-központú, konstruktivista pedagógiai indíttatású, projekt-, ill. kollaboratív módszereket használó anyanyelvi órákon is.

A digitális bölcsészeti eszközök széles tárházáról van szó. A digitális bölcsészet korántsem új terület, tulajdonképpen minden olyan projekt digitális bölcsészeti, amelyben

bölcsészettudományi kutatásokat (vagy egyéb tevékenységet) számítógépes eszközökkel támogatnak, és ilyen értelemben szinte a számítógépek megjelenésével egyidős. Az utóbbi évtizedekben azonban érthető módon intenzíven fejlődő terület, és ahogyan a morfológiai jelenségek problémaalapú tanításáról szólva is szemléltettük, a korpuszok oktatásban való felhasználása az adatokra, a használatra épülő nyelvi nevelés meghatározó lehetősége. A korpuszok használata azért kézenfekvő a nyelvtanórán, hiszen szakszerűen annotált, megbízható adatokkal szolgálhatnak szinte bármilyen illusztrálandó nyelvi jelenségre (bővebben l. Kalcsó 2010; Kocsis 2022). A klasszikus grammatikai (alaktani, mondattani) jelenségek adatolására, gyűjtésére számos, különféle funkciójú korpusz áll rendelkezésre (l. Nemzeti korpuszportál, Sass 2016).

Ezek mellett azonban további, összetettebb vizsgálódásokra alkalmat adó eszközök is alkalmazhatók az oktatásban. A Petőfi Irodalmi Múzeumban 2020-ban jött létre a Digitális Bölcsészeti Központ, amelynek egyik feladata egy digitális bölcsészeti platform megtervezése, ill. kivitelezése volt, és ennek részeként megkezdődött a fejlesztése egy ún. szöveglabor modulnak is. A szöveglabor fő funkciója egy szövegfeldolgozó felület biztosítása, amellyel természetesnyelv-feldolgozási, szövegbányászati, stilometriai feladatokat végezhetők el.

A szöveglabor által előállított kimenetek (vö. Simon 2020) alkalmasak olyan megfigyelések elvégeztetésére, amelyek nem is csak a nyelvtan-, de az irodalomórákon, illetve más, ún. humán tárgyak óráin is kiválóan felhasználhatók. Sajnos éppen a nyelvtanórák esetében figyelhetjük meg azt, hogy – különösen más tárgyakhoz viszonyítva – az adat- és forrásközpontúság igen kis, de legalábbis nem kellő mértékben van jelen. A nyelvi jelenségek megfigyeltetéséhez és a szövegek különböző szempontú vizsgálatához, ad absurdum a szövegekkel való kísérletezéshez a korábban említett digitális bölcsészeti eszközök kiválóan alkalmasak. A kísérletes jelleg ráadásul szintén egy olyan új mozzanat lehet a nyelvtanórán, amely esetleg vonzóbbá teheti.

Ezen eszközök használata esetén ráadásul az is a felhasználók – azaz iskolai alkalmazás során a diákok – feladatai közé tartozik, hogy a vizsgált jelenség szempontjából releváns korpuszt összeállítsák. Ez a feladat maga is többféle haszonnal kecsegtet, és olyan tantárgyi koncentrációra ad lehetőséget, amelyet napjainkban kár volna kiaknázatlanul hagyni.

A digitális bölcsészeti fejlesztések felhasználása tehát kiválóan hozzájárulhat a problémaalapú tanulás megvalósításához, valamint a nyelv használatalapú leírásának törekvésével is összhangban van, hiszen valódi nyelvhasználati korpuszok alkalmazásán keresztül valósítja meg a kitűzött célokat. Az anyanyelvi tananyag feldolgozása a valós életből vett problémák, nyelvi adatok értelmezésén keresztül történhet meg. A korpuszok és digitális bölcsészeti szövegbányászati eszközök használata lehetővé teszi a nyelvi tevékenységet rugalmasan értelmező és értékelő, a nyelv társas és kognitív vonatkozásaira hangsúlyt fektető, a tanulói nyelvi tapasztalatokból kiinduló szemlélet érvényesülését.

9. A problémaalapú nyelvtantanítás nehézségei a gyakorlatban

A konstruktivista pedagógia egyik alaptétele, hogy a gyerek meglévő tudására alapozunk, építünk, mindezt úgy, hogy a) az új tudást a meglévő, régebbi tudáshoz kapcsoljuk, illetve b) a gyermeket aktív szereplőként, a tudáskonstruálás főszereplőjeként kezeljük (Nahalka 2013). Ennek ellenére az anyanyelvi nevelés csak a legritkább esetben alapoz a már meglévő tudásra, vagyis csak nagyon ritkán konstruktivista a nyelvtantanítás és a nyelvi nevelés összességében. A konstruktivista pedagógia másik központi eleme a fogalmi (vagy konceptuális) váltás. Ennek lényege, hogy a tanulási folyamat normál szakaszában az ismeretek gazdagodnak, bővülnek, azzal együtt a tanulók a meglévő fogalmaikat használják egy új jelenség vonatkozásában. Azonban a tanulók fogalmai egy idő után nem elégségesek, nem megfelelőek az új jelenségek megértéséhez, értelmezéséhez. Ekkor következhet be a fogalmi váltás, amikor a régi fogalmat (vagy tudáselemet) egy újra cseréljük, azaz „felváltjuk” vele. Azonban ez nem feltétlenül történik meg, hiszen sokszor vagy nem kerül be az új tudáselem, fogalom a tanuló tudásrendszerébe, vagy a régi fogalommal együtt kerül be, hiába van a kettő között nyilvánvaló ellentmondás. A gyerekek már az iskolába történő belépést megelőzően létrehoznak fogalmi struktúrákat, elméleteket, elképzeléseket (ezeket hívjuk naiv meggyőződésnek vagy intuitív fogalomnak) a világ különböző jelenségeinek, történéseinek a magyarázásra. Ezek – miképp ezt a különböző kutatások és a hétköznapi gyakorlat is megerősíti – nagyon nehezen cserélhetők fel, válthatók át; a fogalmi váltás hosszú, idő- és energiaigényes folyamat (Korom 2003; Ludányi 2008).

A fentiekben ismertetett példák, módszerek, konkrét gyakorlatok alapvetően konstruktivista pedagógiai keretben, míg nyelvészetiileg részben funkcionális-kognitív keretben helyezkednek el, részben pedig a nyelvmenedzselés-elméletnek a nyelvi reflexió szintjeit egységes keretben kezelő szemléletéhez illeszkednek. Itt nagyvonalúan le is zárhatnánk a diskurzust, megelégedve azzal, hogy az elméleti keretrendszer és a gyakorlati kivitelezés is a modern nevelés- és nyelvtudományi szemléletnek megfelelő. S bár a korábban ismertetett gyakorlatok és maga a nyelvi problémák nyelvtantanításhoz való kapcsolása kétségtelenül remekül működhet egy-egy tanórán, óhatatlanul és okkal merülnek föl kérdőjelek mindezzel kapcsolatosan.

Az egyik nehézség abban mutatkozik meg, hogy a nyelvtantanítás ilyen reformjához nagyon sok idő és energia szükségeltetik, már csak azért is, mert Magyarországon nem ez a bevett gyakorlat. A nyelvi probléma és a problémaalapúság mint a nyelvtantanítás központi fogalma a magyartanárok jelentős részének teljesen ismeretlen, azzal együtt nehezen befogadható, mivel egy merőben más paradigmarendszerben szocializálódtak. A fogalmi váltás így nemcsak a tanulóknál, hanem a tanároknál is kulcskérdés. Még ha el is tekintünk a jelenleg pályán lévő pedagógusok bevett szokásainak a megváltoztatására tett próbálkozásoktól vagy az arra való igényünktől, s csak a magyar szakos tanárjelöltekre fókuszálunk, akkor sem könnyű feladat ennek véghezvitele. Ha tágabb kontextusba helyezzük az anyanyelvi neveléshez kapcsolódó újírtási kísérleteket, nem

hagyható figyelmen kívül a tanárihiány, a tanári szakra való alacsony jelentkezőszám, ami rendszerint gátat szab az egyes reformtörekvéseknek. A tanári szakokon mutatkozó alacsony jelentkezőszám, illetve a fejkvótaalapú finanszírozás alig vagy egyáltalán nem tesz lehetővé megfelelő szűrést a pedagógusképzésben, ezért a hallgatói felkészültség és képességek nehezítik a szemléletváltás megvalósulását a jelenlegi magyartanárképzésben is.

A nyelvi probléma-alapúság a pedagógustól széles körű, meglehetősen mély felkészültséget és szakmai tudást vár el nagymértékű rugalmassággal társítva. A nyelvi problémákkal és a használatalapúsággal ugyanis a tanuló és az általa tapasztalt nyelvi jelenségek kerülnek fókuszba. Ez a nyelvi tapasztalat rendkívül széles skálán mozoghat, számos módon kerülhet elő egy-egy kérdés, jelenség, szabály stb. Ám ahhoz, hogy ezek összekapcsolódjanak a tananyaggal, a tanárnak át kell látni a nyelvészeti vonatkozásokat, valamint a tantárgyi-tantervi oldalát is a tevékenységének, és mindenekelőtt kellőképpen rugalmasnak kell lennie. Erre pedig már egyrészt a tanárképzésnek is fel kell(ene) készítenie őket, másrészt a megvalósításhoz problémaalapú tananyagok fejlesztésére, tanártovábbképzések szervezésére is szükség lenne.

A másik nehézséget az jelentheti a vázolt elképzelés érvényesítésében, hogy a tartalmi szabályozók, tantervek, illetve a taneszközök nem feltétlen ezt a szemléletet támogatják (erről l. pl. Jánk 2020a, 2020b). E dokumentumok nagyban meghatározzák a közoktatást, így a nyelvi nevelést is, és ezek nem a probléma- és használatalapú nyelvtanítást támogatják, hanem a hagyományos szemléletet, ezért meglehetősen nehéz rendszerszintű változást elérni. Különösen nehéz elérni azt, hogy a nyelvi problémák ne csak illusztrálóelemként, motivációként szerepeljenek az oktatási folyamatban, hanem tananyagszervező elvként működjenek.

Megkerülhetetlen emellett az a kérdés is, hogy még ha a fenti aggályok ellenére is megvalósulna egy ilyen, a nyelvi problémákra és nyelvhasználatra reflektáló paradigmaváltás a nyelvtanításban, nem ugyanaz lenne-e a végkifejlet, mint amit jelenleg szándékozunk megváltoztatni; egy berögzült, merev, rugalmatlan, mechanikus nyelvtanítás. Nem féltő-e, hogy a pedagógusok kész, kézzelfogható dolgokat akarnak, s így épp az elmélet és szemlélet esszenciája vesz el? Ugyanis a pedagógusok rendkívül leterheltek Magyarországon, ebből következően egy olyan megközelítés, amely rengeteg előkészületet igényel – márpedig a nyelvi problémákkal való foglalkozás éppen ilyen – a tanári motiváltság csökkenését vonhatja maga után. Könnyebb egy készen kapott feladatgyűjteményből feladatokat végeztetni a gyerekekkel, mint egy általuk hozott problémahalmazra értően, mélységében reflektálni nyelvi szempontból. Bár ez utóbbi kétségtelenül hatékonyabb és mind pedagógiaiilag, mind nyelvileg, sőt társadalmilag is hasznosabb, a tanár szempontjából további nehezítést jelent az amúgy sem egyszerű életpályája során.

Félreértés ne essék: a használatalapúság és nyelvi problémákkal történő foglalkozás kétségtelenül jó irány, amennyiben a nyelvtanítás érdemi változtatásairól,

változtathatóságáról beszélünk. A probléma leginkább, hogy a magyar társadalom és a több sebből vérző oktatási rendszerünk nem biztos, hogy készen áll egy ilyen irányú változásra. A feltételrendszer – elsősorban a tanárképzés és a tanári pálya presztízse miatt – nem feltétlenül elégséges.

10. Összegzés

A problémaalapú szemlélet érvényesítése, a használatalapú gyakorlatok alkalmazása elgondolásunk szerint alkalmas lehet az anyanyelvi neveléshez való viszony átalakítására. A tanulók saját nyelvi tapasztalataiból való kiindulás, az adatok feldolgozásának önálló, kutató szemléletű értelmezése, a saját élményekkel összekapcsolódó magyarázatok mind növelik ugyanis a tanulók bevonódásának mértékét. Mindemellett a tanulók nyelvi tudatosságának fejlesztése eredményesen hozzájárulhat az anyanyelvi nevelés szztenderdközpontú szemléletének átalakításához is.

A tanulmányban felvázolt elképzelés emellett nemcsak a bemutatott digitális források alkalmazásával kapcsolódik a konferencia témájául szolgáló digitális oktatáshoz, hanem szemléletében is. Elgondolásunk összhangban van a digitális pedagógia gyakorlataival a tanulói aktivitás és tapasztalatok bevonása, a horizontális együttműködés, az egymástól való tanulás és a tanulóknak a tananyagok fejlesztésében, szerkezetének alakításában játszott szerepe révén is (vö. Szűts 2020). És bár a bemutatott gyakorlatoknak nem feltétlenül kell digitálisan megvalósulniuk, a nyelvi problémák gyűjtése, naplózása, a nyelvinapló-postaláda működése, a fogalmazási típusproblémák összegyűjtése, adatbázisba rendezése egyaránt hatékonyabban tud megvalósulni a különböző digitális eszközök nyújtotta lehetőségek használatával.

A PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport a megvalósíthatóság érzékelt nehézségei ellenére jelenleg keresi a problémaalapú szemlélet középiskolai anyanyelvoktatásban való alkalmazásának lehetőségeit. Ennek egyik első lépéseként nyelvinapló-író pályázatot hirdettünk középiskolásoknak (Ludányi–Domonkosi 2021b; Domonkosi–Ludányi 2022; Ludányi–Domonkosi 2022). Jelen tanulmányunkban pedig ehhez kapcsolódóan foglaltunk össze néhány, reményeink szerint a gyakorlatban is kipróbálásra kerülő javaslatot.

Irodalom

- Andok Mónika 2013. A hatékonyság fogalma eltérő kommunikációs modellekben. In: Balázs László – H. Varga Gyula (szerk.): *A hatékony kommunikáció*. Budapest: Hungarovox Kiadó. 18–24.
- Armstrong, Elizabeth G. 2008. A hybrid model of problem-based learning. In: Boud, David – Feletti, Grahame (eds.): *The challenge of problem-based learning*. London: Routledge. 137–150.
- Barlow, Michael – Kemmer, Suzanne 2000. Introduction: A usage-based conception of language. In: Barlow, Michael – Kemmer, Suzanne (eds.): *Usage-based models of language*. Stanford, California: Center for the Study of Language and Information. vii–xxviii.
- Bóna Judit – Markó Alexandra. 2009. Hétköznapi fonetika – feladatjavaslatok a hangtan oktatásához. *Anyanyelv-pedagógia* 2/1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=152> (2022. 01. 26.)
- Borsos Levente 2012. Kognitív nyelvészet és idegennyelv-oktatás. A használatalapú nyelvtan és a magyar igemódok tanítása külföldieknek. In: Parapatics Andrea (főszerk.): *Félúton 7. A hetedik Félúton konferencia (2011) kiadványa*. <http://linguistics.elte.hu/studies/fuk/fuk11/> (2022. 01. 24.)
- Boud, David – Feletti, Grahame (eds.) 1991. *The challenge of problem-based learning*. New York: St. Martin's Press.
- Csapó Benő 2000. A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia* 100/3: 343–366.
- Csíkó Csaba 2012. Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra* 12/1: 3–13.
- Csoma Gyula 2000. Tanuláselméletek és tanítási stratégiák. In: Esély 2000 konferencia. <http://ofi.hu/tudastar/esely-2000-konferencia/tanulaselmletek> (2022. 01. 24.)
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2020a. A nyelvmenedzselés-elmélet lehetőségei az anyanyelvi nevelésben. In: Hoss Alexandra – Viszket Anita (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4. Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben*. Pécs: PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Lingua Franca Csoport. 41–50.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2020b. Problémaalapú szemlélet az anyanyelvi nevelésben. In: Istók Béla – Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség: A Variológiai Kutatócsoport 9. nemzetközi tankönyvkutató konferenciájának tanulmányai*. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kara. 177–192.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2022. A nyelvi napló mint problémaalapú gyakorlat. Módszertani szempontok és eredmények az NYTK nyelvinapló-író pályázatában. *Anyanyelv-pedagógia*. Megjelenés alatt.
- Hortobágyi Katalin 2003. *Projekt kézikönyv*. Budapest: Iskolafejlesztési Alapítvány.

- Horváth Katalin 2002. *Projekt kézikönyv. Válogatás a hazai és külföldi projektirodalomból*. Javított és bővített kiadás. Budapest: Iskolafejlesztési Alapítvány.
- Imrényi András 2019. Az állítmánytól a magmondattig. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Nova series tom. LXV. Sectio Linguistica Hungarica*. 9–22.
- Istók Béla – Tóth Sándor János – N. Varagya Szilvia 2021. A fonetika tanításának problémái és lehetőségei. Memóriamankók a beszédhangok osztályozásának tanításában. *Hungarológiai Közlemények* 22/2: 56–77.
- Jakobson, Roman 1972. *Hang – jel – vers*. Budapest: Gondolat Kiadó. 234–235.
- Jánk István 2020a. A NAT 2020 és az anyanyelvi nevelés. *Nyelv és Tudomány online*. <https://www.nyest.hu/hirek/nat-2020-es-az-anyanyelvi-neveles> (2021. 07. 06.)
- Jánk István 2020b. Az OFI-tankönyvek oktatásnyelvészeti vonatkozásairól. In: Lőrincz Gábor – Domonkosi Ágnes (szerk.): *Stílus – variativitás – műfordítás. Köszöntő kötet Lőrincz Julianna 70. születésnapjára*. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar. 151–162.
- Jánk István 2021. A magyar anyanyelv-pedagógia adóssága, aktuális problémái és a csőlátású magyarországi magyarok. In: Csernicskó István – Kozmács István (szerk.): *Kétnyelvűség – oktatás – nyelvmenedzselés. Írások, tanulmányok Vančo Ildikó születésnapjára*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem. 129–138.
- Jernudd, Björn H. – Neustupný, Jiří Václav 1987. Language planning: for whom? In: Laforge, Lorne (ed.): *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning*. Québec: Les Press de L'Université Laval. 69–84.
- Kádár Edit 2018. A tudománykommunikáció az iskolai oktatásban kezdődik. *Jel-Kép* 4: 118–125.
<https://doi.org/10.20520/JEL-KEP.2018.4.119>
- Kalcsó Gyula 2010. Mit tanítsunk az ikes ragozásról? *Anyanyelv-pedagógia* 3/3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=274>
- Kecskés Judit 2018. Névtudományi ismeretek az újgenerációs, 5–12. osztályos Magyar nyelv tankönyvekben. Az újratervezés lehetőségei a nemzeti alaptanterv tervezete tükrében. *Névtani Értesítő* 40: 13–27.
<https://doi.org/10.29178/NevtErt.2018.1>
- Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kocsis Ágnes 2022. Informatika a nyelvtanórán. In: Jánk István – Tomesz Tímea – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A digitális oktatás nyelvi dimenziói. Válogatás a PeLiKon2020 konferencia anyagából*. Eger: Líceum Kiadó. 85–101.
- Korom Erzsébet 2003. A fogalmi váltás kutatása. Az anyagszerkezeti ismeretek változása 12–18 éves korban. *Iskolakultúra* 13/8: 84–94.
- Kugler Nóra 2017. A magyarországi magyar anyanyelvoktatás, az anyanyelv-pedagógia helyzete a közoktatásban. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője*. Budapest: Gondolat Kiadó. 336–356.

- Kugler Nóra 2014. A grammatika tanítása – kognitív nyelvészeti alapokon. In: Vančo Ildikó (szerk.): *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia*. Nyitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. 195–240.
- Langacker, Ronald W. 2008. Cognitive grammar as a basis for language instruction. In: Peter Robinson – Nick C. Ellis (eds.): *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York, London: Routledge. 66–88.
- Lanstyák István 2008. A nyelvi napló mint a nyelvi problémák feltárásának eszköze. Elhangzott: *5. Alkalmazott Nyelvészeti Műhelytalálkozó*. Budapest, 2008. szeptember 18–19.
- Lanstyák István 2017. Nyelvi ideológiák (általános tudnivalók és fogalomtár). http://web.unideb.hu/~tkis/li_nyelvideologiai_fogalomtar2.pdf (2022. 01. 18.)
- Ludányi Lajos 2008. *A tanulók kémiai részecskéikkel kapcsolatos fogalmi rendszere*. Doktori értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem, Kémia Doktori Iskola.
- Ludányi Zsófia – Domonkosi Ágnes 2021a. Die Rolle von Sprachtagebüchern im problembasierten Unterricht von Ungarisch als Muttersprache. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences jATES* 11/1: 44–65. doi.org/10.24368/jates.v11i1.239
- Ludányi Zsófia – Domonkosi Ágnes 2021b. Nyelvi tudatosságot fejlesztő pályázat középiskolásoknak. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Nova series tom. LXVII. Sectio Linguistica Hungarica*. 73–89. <https://doi.org/10.46437/ActaUnivEszterhazyLinguistica.2021.73>
- Ludányi Zsófia – Domonkosi Ágnes 2022. Homo físz, firhang, hi7etleN. A Nyelvtudományi Kutatóközpont nyelvinapló-író pályázata. *Édes Anyanyelvünk* 44/4: 30–31.
- Marra, Rose M. – Jonassen, David H. – Palmer, Betsy – Luft, Steve 2014. Why problem-based learning works: Theoretical foundation. *Journal on Excellence in College Teaching* 25/3–4: 221–238.
- Nahalka István 2013. Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány* 4: 21–33.
- Nekvapil, Jiří 2006. From Language Planning to Language Management. *Sociolinguistica* 20: 92–104. <https://doi.org/10.1515/9783484604841.92>
- Nekvapil, Jiří – Sherman, Tamah 2009. Pre-interaction management in multinational companies in Central Europe. *Current Issues in Language Planning* 10: 181–198. <https://doi.org/10.1080/14664200802399133>
- Neustupný, Jiří Václav 2004. A theory of contact situations and the study of academic interaction. *Journal of Asian Pacific Communication* 14/1: 3–31. <https://doi.org/10.1075/japc.14.1.03neu>
- Neuberger Tilda – Grácsi Tekla Etelka 2013. Az alveoláris zöngétlen explozíva variabilitása. *Beszédkutatás* 21: 160–172.

- Oravecz, Csaba – Váradi, Tamás – Sass, Bálint 2014. The Hungarian Gigaword Corpus. In Calzolari, Nicoletta – Choukri, Khalid – Declerck, Thierry – Loftsson, Hrafn – Maegaard, Bente – Mariani, Joseph – Moreno, Asuncion – Odijk, Jan – Piperidis, Stelios (eds): *Proceedings of Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2014)*. 1719–1723.
- Pethőné Nagy Csilla 2005. *Módszertani kézikönyv*. Budapest: Korona Kiadó.
- Raácz Judit 2015. Alkalmazott névtan. In: Farkas Tamás – Slíz Mariann (szerk.): *Magyar névkutatás a 21. század elején*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság – ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet. 227–247.
- Sass Bálint 2016. Nyelvészeti szövegkeresők, Nemzeti Korpuszportál. *Magyar Tudomány* 798–808.
- Simon Eszter 2020. *Bevezetés a nyelvtudományba és A Szöveglabor bemutatása*. https://www.academia.edu/44153420/Bevezet%C3%A9s_a_nyelvtudom%C3%A1nyba_and_A_Sz%C3%B6veglabor_bemutat%C3%A1sa (2021. 07. 06.)
- Shannon, Claude E. – Weaver, Warren 1986. *A kommunikáció matematikai elmélete. Az információelmélet születése és távlatai*. Budapest: Országos Műszaki Információs Központ és Könyvtár.
- Szűts Zoltán 2020. *A digitális pedagógia elmélete*. Budapest: Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634545859>
- Tolcsvai Nagy Gábor 2015. Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárgygyá tett nyelv visszahumanizálása az oktatásban. *Iskolakultúra* 25/7–8: 18–27.
- Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) 2017. *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- 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 oktatás-nyelvészeti konferencia előadásaiából*. Eger: Linceum Kiadó. 13–26. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.13>
- H. Varga Márta 2016. Buggy vagy bugyijai? *Édes Anyanyelvünk* 38/2: 17.
- Vernon, David T. – Blake, Robert L. 1993. Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluation research. *Academic Medicine* 7: 550–563.

Internetes hivatkozások

W1: Nemzeti Alaptanterv 2003 = http://nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf

KUGLER NÓRA – TOLCSVAI NAGY GÁBOR – IMRÉNYI ANDRÁS – KOCSIS ÁGNES –
KODÁCSI BOGLÁRKA – PALÁGYI LÁSZLÓ

A FUNKCIONÁLIS KOGNITÍV NYELVSZEMLELET ÉRVÉNYESÍTÉSE (DIGITÁLIS) NYELVTANÓRÁN¹

1. Bevezetés

Tanulmányunkban a PeLiKon 2020 konferencia *A funkcionális kognitív nyelv szemlélet érvényesítése (digitális) nyelvtanórán* című kerekasztal-beszélgetésének kibővített és egységbe szerkesztett változata olvasható. Fontos megjegyezni, hogy bár minden szerkezeti egységnek van olyan szerzője, aki az alapszöveget készítette, a tanulmány többszörös egyeztetésen ment keresztül, a szerzők közös (együttesen vállalt) munkája.

1.1. A tanulmány célja és szerkezete

Célunk annak kifejtése, hogy a funkcionális kognitív nyelvészet olyan szemléletmódot és ezzel általános keretet kínál, amelyben újragondolható és -tervezhető a közoktatás nyelv-(tan)konceptiója. Továbbá azt is bemutatjuk, hogy az anyanyelvi ismeretek témakörével és a szövegértés, -alkotás fejlesztésével összefüggő tananyagtartalmak is megújíthatók e keretben annak érdekében, hogy a diákok életérdekű – ideértve a hétköznapi társas interakció szükségletétől a kreativitás művészi szintű kibontakoztatásáig a nyelvalkotás minden gyakorlatát –, tárgytudományos szempontból konzisztens tartalmakkal találkozhassanak és dolgozhassanak, amikor a nyelvi jelenséggel foglalkoznak.

Annak bemutatását is célul tűztük ki, hogy javaslatunk – a választott elméletből következően – valóban összhangba tud kerülni a modern pedagógiai célrendszerrel, módszertannal, vagyis a használatalapúság és a tanuló-központúság természetes velejárói a funkcionális kognitív nyelv szemlélet érvényesítésének a nyelvtanításban, nem pusztá szlogenek.

A fentiek miatt az alkalmazási kör tág, a javasolt szemléletmód az államhatáron belüli többségi és a határon túli kisebbségi magyar anyanyelv-pedagógiában egyaránt érvényesíthető. Az utóbbi esetben természetesen szükség van a kisebbségi helyzethez való rugalmas hozzáigazításra, ezáltal megvalósítható egy olyan szerves módszertani építkezés, amely felválthatja a központilag előírt tanítási módszertant.

¹ Imrényi András, Kugler Nóra, Palágyi László és Tolcsvai Nagy Gábor munkáját részben az NKFI K129040 számú projektuma, részben a Tématerületi Kiválósági Program (Közösségépítés: család és nemzet, hagyomány és innováció) támogatta. Imrényi András kutatása további szakmai támogatást kapott a Bolyai János Kutatási Ösztöndíjtól, valamint az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-5 kódszámú Új Nemzeti Kiválósági Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapjától.

A tanulmány szerkezete a következő. A Bevezető a továbbiakban (1.2.) vázolja az anyanyelvoktatás jelenlegi környezetét és kihívásait azért, hogy megteremtse a funkcionális szemléletű nyelvtanítást javaslatának kontextusát. Ezt követően tárgyaljuk a funkcionális kognitív nyelvszemlélet érvényesítésének lehetséges hozadékait (2.), valamint a megközelítésnek megfelelő pedagógiai célrendszert és módszertant (3.). Az anyanyelvi nevelés néhány területét (kommunikáció; a nyelvtan hálózatos megközelítése: a mondat és a szavak kapcsolatrendszerének tanulmányozása; nyelvi változatosság) kiemelve részletezzük a megközelítésmód bemutatását, továbbá szemléltetjük is a közoktatásbeli alkalmazás kidolgozott és megvalósított példáival (4.). Végül azt mutatjuk be, hogyan kamatoztathatók a digitális oktatás előnyei a funkcionális kognitív nyelvszemlélet keretében (5.), és egy rövid zárszóval kerekítjük le a gondolatmenetünket.

1.2. Az anyanyelvoktatás jelenlegi környezete és kihívásai²

A magyar közoktatás változásban, a tartalom-központúságról a gyerekközpontúságra való áttérés folyamatában van. Az általános pedagógiai koncepció megújult a tervezési dokumentumokban és bizonyos mértékig a tananyagokban is, már tapasztalható a konstruktivista pedagógia szemléletének, módszertanának bizonyos mértékű érvényesülése. Ebben a megközelítésben a diák nem passzív befogadója az iskola közvetítette tudásnak, hanem aktív létrehozója. Lényegi eleme ezért, hogy a tanulók előzetes tudását és vélekedését meg kell ismerni és figyelembe kell venni, az új ismeretek csak ezekkel viszonyba kerülve tudnak beépülni, integrálódni összetettebb tudást létrehozva. Pozitív változás tapasztalható a szövegalkotás előtérbe kerülésében, a hétköznapi, a tanulók nyelvi gyakorlatához közel álló szövegek arányának és a szövegtípusok változatosságának a megnövekedésében. Jó irány az alkalmazásra és a problémamegoldásra készítő módszertani megoldások megjelenése a kommunikációs gyakorlatokban.

A tanórai interakció vizsgálata (Antalné Szabó 2006, 2010; Király 2015), a diákok teljesítménye és attitűdje (Csapó 2002, 2015) azonban azt mutatja, hogy a közoktatási gyakorlatban ezek a tendenciák még nem elég erősek. Nem sikerült kiküszöbölni azt a problémát, hogy az anyanyelvi ismeretek bemutatása nem konzisztens, illetve a nyelvszemlélet (ha ez kitapintható a tankönyvi tárgyalásmód alapján) nincs összhangban a pedagógiai koncepcióval (vö. Varga-Sebestyén 2021). Ezt a feszültséget képezi le az ismeretközlő és a kommunikációs blokkok jellemző elkülönülése a tankönyvekben. A funkcionalitás elve többnyire kimerül abban, hogy a nyelvi jelenséget a tanulóknak nagyobb nyelvi környezetben is meg kell figyelniük. A tananyag tárgyalása dominánsan nem használatalapú, hanem forma- és rendszerközpontú. Az ismeretek és a gyakorlat összekapcsolásához szükség van arra, hogy a szervezetre a funkcióval való összefüggésben, funkcionálásában tekintsünk.

2 Ez a fejezetpont nagymértékben támaszkodik Kugler (2019) közleményére, az átvételt idézőjelekkel és ismétlődő hivatkozásokkal a szövegben nem jelöljük.

Feszültség van a nyelvtudomány kutatási eredményei és az iskolai oktatás szemlélete között is (Csapó 2008; Kerber 2002, 2008; Tolcsvai Nagy 2015). Az anyanyelv sajátos helyzetű „tananyag”, központi szerepű a tanulási folyamatban, mivel műveltségterületről függetlenül annak közege is. Jelentőségének elismerése ellenére az anyanyelvtanítás elhanyagolt terület az ismeretek tárgyalásmódjának korszerűsítése szempontjából. A kutatásalapú tanulás megalapozására és meghonosítására a nyelvtan vonatkozásában csak egyéni, nem finanszírozott próbálkozásokat ismerünk.

Az anyanyelvoktatás főbb aktuális kihívásai az alábbiakban összegezhetők:

- a tananyag „visszahumanizálása” és ezáltal érdekessé tétele, a tanulók érdekeltté tétele az anyanyelv tanulmányozásában (Tolcsvai Nagy 2015);
- a közoktatási tananyagok nyelvszemléletének korszerűsítése, a tárgyalásmód koherenciájának a megteremtése;
- a felfedeztető, problémamegoldó-kutató módszerek alkalmazása már a kezdetektől, természetesen mindig a korosztálynak megfelelő szinten;
- az infokommunikációs eszközök és technikák hatékony és funkcionális alkalmazása, bevonása a kutatásalapú tanulási folyamatba, olyan digitális taneszközök fejlesztése, amelyek nem látványosabb, de időigényesebb megoldással helyettesítik a hagyományosakat (például a tábla vagy cédulák használatát), hanem alkotó módon használják fel a digitális eszközökben rejlő lehetőségeket;
- a digitális szövegeken végzett műveletek integrálása a tananyagba a tanulók gyakorlati tudására építve (vö. Gonda 2015);
- a tervezés, a tananyagfejlesztés és a mérés-értékelés korszerűsítése mellett kulcsfontosságú a tanárképzés és a tanártovábbképzés folytonos megújulása, a tanulási környezetnek és eszközeinek a fejlesztése.

Tanulmányunk ezeket a kihívásokat szem előtt tartva fogalmazza meg javaslatait a funkcionális kognitív nyelvszemlélet érvényesítésével kapcsolatban.

2. A funkcionális kognitív nyelvszemlélet érvényesítésének lehetséges hozadékai az anyanyelvi nevelésben

A nyelv folyamatosan jelen van az életünkben, hiszen folyton beszélünk, hallgatjuk mások beszédét – enélkül nincsen emberi létezés. És természetesen folyamatosan figyelünk saját beszédünkre, a többiekére, szeretünk tudni a nyelvi teljesítményekről, a megszólalás módjairól, normáiról. A kultúra lényegi összetevője, hogy reflektálunk a nyelvre, vagyis leírjuk, megítéljük a nyelveket. Ennek az állandó folyamatnak kiemelt része az anyanyelv-pedagógia, amely tudatosítja a felnövő nemzedékekben saját nyelvi tudását, azt gyarapítja és alakítja, méghozzá többféle módon.

A nyelvet a nyelvtudomány több különböző elméletben és módszertannal írja le. Az elmúlt jó száz évben a nyelvtudomány és az iskolai oktatás is a nyelvi szerkezetekre összpontosított, arra, hogy a nyelvi kifejezések milyen alakokban és nagyobb struktúrákban jelennek meg, valamint ezek a szerkezetek milyen átfogó rendszert alkotnak. Ezzel együtt azonban háttérbe szorult a funkció kérdése. Vagyis az, hogy miért is beszélünk, hogyan és hányféleképpen beszélünk. Pedig – és ez egyszerűen belátható – nem a grammatikailag helyes szerkezetek létrehozása a célja a megszólaló embernek, hanem értelmes tartalmak megformálása és mások számára hozzáférhetővé tétele.

Az ezredfordulón két nagy elméleti irányzatot lehet megkülönböztetni a nyelv leírásában: a formális és a funkcionális nyelvelméletek irányzatait (Ladányi–Tolcsvai Nagy 2008; Heine–Narrog 2010).

A formális nyelvészeti irányzatok szerint a nyelv a valóságot tükrözi vissza, gondolatot fejez ki, meghatározott számú szabályokból álló szabályrendszerrel és elemkészlettel, amelynek alapjai a Chomsky-féle generatív grammatika szerint az univerzális grammatika formájában genetikailag be vannak kódolva minden ember agyába. E felfogás szerint a nyelv eszköz, amely az embertől független világot tárgyiasan visszatükrözi. A formális nyelvészet elidegeníti a beszélő embertől a nyelvet, holott a nyelv az ember egyik legbensőbb tudása, a beszéd, a beszéddel történő közös cselekvés az egyik legalapvetőbb emberi, közösségi esemény.

A funkcionális nyelvészeti irányzatok szerint a nyelvet (az anyanyelvet) az emberek mentális képességeik (absztrakció, sematizáció, kategorizáció, szimbolizáció) révén tapasztalati úton megtanulják. A nyelvvel a beszélő leképezi a világot, pontosabban annak mindig egy részét. A nyelv által a beszélő mentálisan újraalkotja, elméjében megismerő műveletekkel fogalmi rendszerben feldolgozza a számára fontos dolgokat, folyamatokat, eseményeket (l. Langacker 2008; Geeraerts–Cuyckens 2007; Radden–Dirven 2007; Tolcsvai Nagy 2013). A nyelvi tudás nem pusztán elvont rendszertudás, hanem használatalapú (usage based) ismeret, amelyben a rendszer és annak használata együttesen van jelen.

A funkcionális nyelvészet szerint a kommunikáció alapja a közös figyelmi jelenet, amelyben a beszélő és a hallgató ugyanarra a harmadikra, vagyis a beszélgetés tárgyára irányítja a figyelmét (Tomasello 1999; Tátrai 2011). Közös cselekszenek: a beszélő reprezentálja tárgyát, a hallgató pedig erőfeszítéseket tesz a megértésre. A közös figyelmi jelenetben a beszélő és a hallgató a szövegvilágban ugyanazokat a dolgokat és folyamatokat azonosítja, közös jelentésképzéssel, vagyis a jelentésekben való közös megegyezésben. A nyelv működése közös jelentésképzés, cselekvés végrehajtása és kapcsolatteremtés, mindig interakcióban és kontextusban, nem pusztán információátadás.

Az emberi kommunikáció említett jellemzői egyrészt az önmegértés, a személyiség kiteljesedése, másrészt a közösségalkotás tényezői, amelyek egyúttal természetes módon kultúraalkotó tényezők. Mindezt a beszélő emberek teszik, nem kívülről, felülről jön. A nyelv tudás, és ezt a tudást annak összetettségében kell vizsgálni, egyszerre tekintve annak rendszerjellegét és használati jellemzőit.

Az ember társas, beszélő lény, beszédének célja értelmes tartalmakat mások és saját maga számára érthetővé tenni közös figyelemirányítással és jelentésképzéssel, szimbolikus nyelvi szerkezetek helyzethez igazított alkalmazásával. Nem tekinthető kellően megalapozottnak, hogy a hagyományos felfogás és az iskolai nyelvtanok szerint a nyelv a világot szabályok alapján tükrözi, vagy a formális értelmezésben a beszélő igazságkijelentéseket tesz.

A nyelv tudás, evolúciós tudás: a kultúra biológiai adaptáció, amely egyszerre a környezethez alkalmazkodáson és a társak perspektívamegosztásán alapul. Ennek meghatározó tényezője a szociogenezisben az, hogy másokat önmagunkhoz hasonló, másra irányuló cselekvőként (intencionális ágensként) értelmezünk. Tehát nem valamely közösségi tudásba tehetetlenül belevetett egyénként vagy genetikailag konfigurált nyelvismerőként.

A nyelv tudás, méghozzá tapasztalat, mintasajátítás és tanítás révén szerzett tudás, és nem a közösség elvont tudása, és nem is genetikailag kódolt egyetemes nyelvtan.

A nyelvi tudás szoros összefüggésben áll a világról való tudás más részeivel, a nyelvelsajátítás és a világ dolgainak kategorizációja és szimbolizációja párhuzamos és elválaszthatatlan egymástól; a világ entitásainak ismerete enciklopédikus jellegű, csakúgy, mint a nyelv. A kognitív pszichológiai kutatások azt jelzik, hogy a nyelvi tudás nem a világ ismeretétől független nyelvi kategóriarendszer (mint a hagyományos nyelvtanokban), és nem is a priori formális logikai vagy algoritmikus szisztéma, amelynek semmi köze a beszélők világismereteihez.

A nyelvi tudás rendszer és használat egységes tudása, a beszélők ismerik a rendszerelemeket és azok használati feltételeit is, a séma jellegű konstrukciótípusok prototipikus kontextusokkal kapcsolódnak össze. A hagyományos és a formális felfogás a használat, a beszéd esetleges, szerkesztetlen voltát hirdeti – ha ilyen lenne, nem értenénk meg egymást.

A nyelv funkcionális, használatalapú leírásának a fentiek értelmében alapvető kérdései a következők (vö. Halliday 1994; Givón 2001; Kemmer–Barlow 2000; Tolcsvai Nagy 2017a):

- a rendszer és a használat összekapcsolódik, rendszer és használat ugyanannak a jelenségnek, a nyelvnek két oldala,
- a rendszer a használat variabilitásában valósul meg,
- a grammatika-központúság nem a használattal áll szemben, hanem vele együtt érvényesül,
- a grammatika funkcionális, jelentést fejez ki, nem üres struktúra,
- a beszédhelyzet és a kontextus fontos használati tényezői be vannak építve a rendszerbe,
- a szöveg és a stílus a nyelv része.

A funkcionális nyelvészet alapelvei a következők:

- A nyelvi rendszer kisebb és összetett elemeit a mindenkori beszélő nézőpontjából kell bemutatni, hiszen a mindenkori beszélő aktuális perspektívája alakítja a közlés nyelvi szerkezetét.
- A nyelvi kifejezéseket jellegzetes, gyakori közegükben kell leírni, nem önmagukban.
- A jelentés egyenrangú az alakkal (az alaktani, mondattani szerkezetekkel), sőt egyes magyarázatokban a jelentés elsődleges, a jelentésszerkezetekből erednek a morfológiai és szintaktikai szerkezetek.

A nyelvi jel egy fonológiai és egy szemantikai szerkezet szimbolikus kapcsolata. A szimbolikus szerkezetek (szavak, grammatikai morféimák) kapcsolatai összetett szemantikai és grammatikai szerkezeteket, például mondatokat alkotnak (vö. Langacker 2008; Radden–Dirven 2007; Ladányi 2017; Imrényi 2017; Kugler 2017; Tolcsvai Nagy 2017b). A grammatika a jelentés konstruálása, a mondat konstrukció, egy elvont jelentéssel bíró szerkezet. A szimbolikus nyelvi szerkezetekről való tudás sematikus, konstrukciókban tárolódik. A konstrukciók nyelvi sémák, amelyeknek elvont, sematikus jelentésük is van az alakjuk mellett (például egy tranzitív mondatban az alany funkció, tehát jelentés szerint általában az ágens, a tárgy a páciens, és az állítmány a köztük lezajló tárgymanipluláció).

Egy nyelv nyelvtana egyaránt tartalmaz egyetemes és kultúraspecifikus összetevőket. Egy nyelv szemantikai rendszere a nyelvet beszélő közösség kulturális tudásfelhalmozásának (kumulációjának) is eredménye, az univerzális megismerési módok mellett. A FENT, FELFELE és a LENT, LEFELE fogalma egyetemes tapasztalaton alapul (a földi tömegvonzás mindenütt, minden emberre hat), de annak nyelvi kifejezése részben kultúrafüggő. Például a magyar nyelvben a mozgás folyamatában az irányultságot az igei igekötővel jelöljük prototipikusan (*felmegy, lejut, fennakad, fenntart*), más nyelvekben ezt más módon jelölik (az angolban irányt kifejező grammatikai elemet is tartalmazó igei szerkezettel, például *go up, get down*; a franciában viszont gyakran különböző szavakkal, például *entrer* 'bemege' és *sortir* 'kimege').

A funkcionális nyelvészet a nyelvet alapvetően nem elvont szabályrendszernek tekinti. A szemantikát előtérbe helyező irányzatok (például a holista kognitív nyelvtan) a szabályt a prototípuselvvvel összefüggésben kezelik, és a szabály–lista típusú szembenállást elutasítják, vagyis a ritkább és egyedi szerkezeteket (például a létige ragozását) a rendszer részeként írják le, nem kivételnek tekintik. Funkcionális nézőpontból a nyelv tudás, méghozzá tanult tudás. A nyelvi tudásnak kettős, konvencionális és egyéni a létmódja. A konvenció a közösség által a mindennapi tevékenységben stabilan, de rugalmasan fenntartott tudás. Az egyén tudása a begyakorlottságon alapul: a gyakran használt, előhívott fogalmak, nyelvi szerkezetek begyakorlódnak, könnyen és gyorsan megérthetők. A nyelv tehát nem kizárólag a közösségi tudás (a „közös tudat”) elvont rendszere, amelyet

az egyén készen kap (miképp az eredeti strukturalizmusban vélték), és nem az egyén elméjében beprogramozott, algoritmikus jellegű tudás (mint a generatív grammatikában tételeződik). A különböző összetettségű, szintű nyelvi kifejezések nem magukban állnak a nyelvhasználatban, ezért vizsgálatuk és leírásuk is gyakori környezetükben (támogató mátrixukban) válik teljesebbé.

A funkcionális nyelvészet szerint a nyelv rendszerjellegét elsősorban sémák rendszere adja. A séma nyelvi kifejezések dekontextualizált, elvont szerkezete, fonológiai, szemantikai és morfoszintaktikai szempontból egyaránt. A sémák mintaként szolgálnak a legkülönbözőbb nyelvi szinteken: különböző egyedi nyelvi kifejezéseket ezek alapján, ezekhez képest lehet létrehozni. A sémák kontextusérzékeny valószínűséggel valósulnak meg, vagyis az egyes sémák előfordulása különböző kontextusokban a kontextusoktól függően valószínűsíthető. A sémák – a szabályoktól eltérően – valószínűségi minták, amelyekre nem a biztos megjósolhatóság jellemző. A nyelvi kifejezések helyességét az adekvátsággal lehet jellemezni, amelyet a beszélői szándék és a hallgatói elvárás valós nyelvi interakcióban határoz meg, és nem a szabályszerűséggel (a szabályoknak való megfeleléssel).

A funkcionális kognitív nyelvtudomány a korábbiaktól eltérő módon fogalmazza meg a nyelvpedagógia fő céljait és módszereit. Abból indul ki, hogy az iskolába járó diák tud beszélni, ismeri anyanyelvét és esetleg más nyelveket, valamint bőséges tapasztalata van a világról, amelynek jelenségeit kifejezi beszédében, mindig interakcióban és kontextusban. A diák nyelvi tudása tehát használatalapú: ismeri a nyelv rendszerét és egyúttal a rendszerelemek használati módjait is, alapvetően intuitív módon. A nyelvpedagógia feladata ennek az intuitív ismeretrendszernek a bővítése a társadalmi interakciók, a kommunikáció széles körű alkalmazhatóságának érdekében, vagyis a megfelelő általános és szakmai ismereteknek, a sokféle nyelvi interakciónak a bővítése és a helyzetekhez igazított kreatív használatának tanítása és tudatosítása. Ennek alapja a szimbolikus nyelvi kifejezések (alak–jelentés párok) szerkezetének és egyúttal jelentéseinek, használati körüknek a bemutatása, saját anyanyelvi ismeretekből kiindulva.

A kognitív nyelvészeti nyelvpedagógia a funkcionális alapelvek szerint:

- a funkciót, a jelentést helyezi előtérbe: hogyan konceptualizál a beszélő egy világbeli jelenséget, és azt milyen nyelvi szerkezetekben fejezi ki,
- a diák perspektívájából indul ki, nem a tőle elvonatkoztatott rendszerből: kiindulópontja az, hogy milyen jellegű, összetettségű a diák gyakorlati, intuitív nyelvi tudása.

Az így megfogalmazott elvek meghatározóak az eredményes anyanyelv-pedagógiában, mert jobban segítik a felnövekvő nemzedékek mindennapi mentális és kommunikációs tevékenységeit, mint a hagyományos taxonomizáló és szabályokat tanító nyelvtantanítás (vö. Kugler–Tolcsvai Nagy 1999, 2015; Vančo 2014).

3. A funkcionális kognitív megközelítésnek megfelelő pedagógiai célrendszer és módszertan

Az iskolai közegben a funkcionális kognitív megközelítés leginkább a nyelv használatalapúságának szemléletében nyilvánulhat meg. A kognitív nyelvészet „megismerésnyelvészet” (Tolcsvai Nagy 2013: 17), a nyelvet mint tudást vizsgálja, s ez középiskolai keretek között fokozottan érvényesíthető nézőpont. A nyelvtanóra kamatoztathatja a megismerésnyelvészetet, a funkcionális kognitív nyelvészet használatalapúságát és emberközpontságát, s kiterjeszti annak fogalmát úgy, hogy azt megközelítési módként kínálja nem csupán a nyelvek megismeréséhez, de a nyelvhasználó (a diák) nyelvi tevékenységének a megfigyeléséhez, valamint magának a tanulási folyamatnak a megismeréséhez, a meta-kogníció és az önreflexivitás kialakításához és fejlesztéséhez is. A megkonstruált nyelvi kifejezések közös figyelmi jelenetben történő megértése (Tolcsvai Nagy 2013: 19) ebben az értelmezésben maga a nyelvtanóra szituációja, mely kommunikációs szituációban a diákok és a tanár a figyelmi működés szempontjából egyenrangú szereplők.

Mivel a funkcionális szemléletű nyelvtanóra a nyelvet az emberi viselkedés működésében értelmezi, a nyelvi jelet saját közegében, megnyilatkozásokban vizsgálja (Tolcsvai Nagy 2013: 23), így a nyelvi-nyelvtani ismeretek nem a diákok által kötelezően elsajátítandó, a nyelvhasználatuktól független ismeretelemek, hanem saját tapasztalásukkal viszonyba kerülő, a nyelvi tevékenység helyzeteiben megfigyelhető, értelmezhető, abból létrehozott tudásstruktúrák összessége. A funkcionális szemléletű nyelvtanórán a tananyag és a diákok alapvető anyanyelvi ismeretei, az általuk ismert nyelvi közeg egymásra vonatkoztatása történik meg, ezáltal a rendszer és a használat nem válik szét (Tolcsvai Nagy 2015: 19), a megfigyelés tárgyát tehát nem egy elvont, a diákok számára nehezen megközelíthetőnek tűnő rendszer képezi.

Ennek a szemléletnek az érvényesítése olyan módszertani lehetőségeket kínál a magyartanároknak, amelyek segítségével kimozdítható a nyelvtan tantárgy a legkevésbé kedvelt iskolai tantárgyak köréből, s megteremtheti annak a feltételrendszerét, hogy a nyelvtanóra immáron ne elidegenítő közege legyen a tanulásnak (vö. Csapó 2002), hanem önmagunk és a minket (a tanulókat) körbevevő világ megismerésének, hasznos tudásformák elsajátításának színtere lehessen. A tanárnak tehát a tanulási folyamatot támogató szerepe kerül előtérbe.

Módszertanára jellemző az önálló felfedezésen, önálló kutatáson alapuló metodikai eszköztár, azaz a nyelvhasználatot is a nyelvi tevékenység folyamatában való láttatás. Változatos munkaformák alkalmazásának terét nyújtja a pedagógus számára, az egyéni felfedeztetésen keresztül a kiscsoportos kutatáson, portfólió készítésén (vö. Grund 2017) át a teljes létszámot megmozgató vitahelyzetekig kínál lehetőséget a magyartanárnak a funkcionális szemlélet. A konstruktív tanulásszemlélettel összhangban (Kugler 2015: 28) a diákok a tevékenységen keresztül, saját nyelvi tudásuk reflexív felidézését, megfogalmazását bevonva fedezik fel a jelenségeket, ezekből absztrahálják a tanári magyarázat

és a tankönyv segítségével a fogalmakat, tárgytudományos ismereteket, a tevékenységen keresztüli tanulási folyamatnak köszönhető e fogalmak megtanulása, elmélyülése, és nem fordítva, tehát nem a megtanult, előzetesen adott definíciókat gyakorolják be feladatokon keresztül. A tanórák változatos szerkezete, a munkaformák közötti váltások gyakorisága jobban megfelel a tevékenység- és tanuló-központúságnak, tehát elmozdulást jelent a tankönyvi feladatok gépies megoldásától és a frontális tanári magyarázatok dominanciájától, ez pedig motiváló erővel bírhat, s hozzájárulhat a nyelvtanórák iránti pozitív attitűdváltozáshoz.

A nyelvi elemek kontextusban, megnyilatkozásokban történő vizsgálata, a rendszer szemlélet, a nyelv motiváltságának felismertetése (vö. Kugler 2015) elősegíti olyan, a magyartanár számára is esetleg nehezebben megközelíthető, a diákok számára pedig elidegenítőnek ható tartalmak tanítását, mint például a grammatikán belül bizonyos tananyagrészekét. A diákok által gyűjtött saját nyelvi példák beépítése, a nyelvi fókusszal bíró problémahelyzetek elé állítás, egy-egy témakör elmélyült körüljárása mind növelheti a személyes bevonódás mértékét, emellett elősegíti a kritikus gondolkodás fejlődését is, hiszen a tankönyvben szereplő fogalmakat a diákok nem kritikátlanul fogadják el, hanem a feladatokon keresztül maguk vizsgálják felül. E szemlélet a nyelvet nem végérvényesen lezárt, s így elemzésre érdemtelen, hanem folytonosan változó, a diákok tapasztalatai által is megközelíthető rendszernek, vagyis a nyelvi tevékenység közben is kreatívan alakuló tudásnak láttatja.

Miközben a nyelvtan tanulása tehát ráépül a tanulók saját anyanyelvi gyakorlatára, a funkcionális szemléletű nyelvtanóra a nyelvet mint egyetemes tudást is vizsgálja, azaz a magyar nyelv rendszerét más nyelvi rendszerekkel való összevetésben is értelmezi. Osztálytermi környezetben ez jó lehetőséget kínál különböző kultúrák (a magyarországitól eltérő kultúrák és nyelvi működések) találkozására, s jó lehetőség a kétnyelvű osztálytársak közelebbi megismerésére. Emellett a különböző nyelvek összevetése, a szociokulturális tényezők vizsgálata megfigyelteti az eltérő konvencionáltságot és hagyományozódást (Tolcsvai Nagy 2013: 50–60), azt, hogy a kulturális különbségek hogyan határozzák meg a nyelvi gondolkodást, működést.

A jelenlegi órakeretek és a kerettantervi szabályozás alapján előírt nyelvtananyag mennyiségének konfliktusa arra presszionálhatja a magyartanárokat, hogy bizonyos tananyagrészeket koncentráltan, de tartalmi redukcióval vagy az irodalom tananyaggal szoros összefüggésben tanítsanak. Mint az a fent említettekben, illetve a későbbi konkrét feladattípusok példájából is látható, a kiemelésre, a tananyag-koncentrációra, a fókuszok tudatos elhelyezésére a funkcionális kognitív szemlélet megfelelő teret ad. Mindazonáltal további kutatás tárgyát kell képezze az, mennyire lehet sikeres a funkcionális szemlélet a nyelvtanórák hátrányos helyzetében, s milyen mértékben van lehetősége a tanároknak e szemléletet követve elmélyülni egy-egy tananyagban.

4. A funkcionális kognitív megközelítés érvényesítésének példái az anyanyelvi nevelés néhány területén

A következőkben néhány kiemelt téma funkcionális kognitív megközelítésének részletezése, valamint ehhez kapcsolódó, tanórai helyzetben is kipróbált példa mutat rá a funkcionális szemlélet érvényesítésének lehetőségeire. A feladatok a kerettantervben található anyanyelvi törzsanyagok egy részét érintik, olykor egy témakörből több téma tanítását példázzák (lásd W1, W2). Látszólag önkényes kiemelésük mögött cél volt, hogy minél változatosabb módszertani palettáját kínálják a funkcionális szemlélet alkalmazhatóságának.

„A magyar nyelv és az irodalom tantárgy fejlesztési céljai jórészt összehangolhatók: az alaptantervben meghatározott hat fő fejlesztési területből (szövegértés; szövegalkotás; olvasóvá nevelés; mérlegelő gondolkodás, véleményalkotás; anyanyelvi kultúra, anyanyelvi ismeretek; irodalmi kultúra, irodalmi ismeretek) négy mindkét tantárgy keretében fejleszthető” – olvasható a gimnáziumi kerettantervekben (W1, W2). Az alább röviden ismertetett tanórai példahelyzetek és feladatok rámutatnak majd, hogy a fenti szövegben megjelenő összes terület fejleszthető a funkcionális szemléletű anyagok alkalmazásakor.

Ezzel összefüggésben kiemelendő, hogy a funkcionális szemléletű nyelvtanóra a mindennapi és az irodalmi szövegek tanórai működtetését, a szövegközpontúságot a nyelvi jelek vizsgálatának természetes közegeként értelmezi, az irodalmi szöveget mint poétikussággal jellemezhető nyelvhasználati teret (művészi) kommunikációs színtérként látta. Ebben a szemléletben tehát megvalósíthatóvá válik irodalom és magyar nyelv – mint tantárgy – összehangolhatósága, párbeszéde (vö. Simon 2017).

4.1. A kommunikáció

4.1.1. A kommunikáció a funkcionális kognitív megközelítésben

A kommunikáció lényegét emberi nézőpontból sokszor megfogalmazták már. Ez a perspektíva az egyedülálló humán lényeket ragadja meg, távol minden gépi működéstől. E megközelítésekből Terestyéni Tamás tömör összefoglalását érdemes itt felidézni (Terestyéni 2006: 14): „a kommunikáció az emberek közötti együttműködés, a kölcsönös megértés, az egymásra találás, a megegyezés terméke. Legmélyebb alapjaiban maga is együttműködés, és egyúttal minden más természetű együttműködés elengedhetetlen tartozéka, kovácsa, elősegítője”.

A kommunikáció egyetemes közege az értelem (Luhmann 2006: 207–232). Az értelem az az elvárt médium, emberi közeg, amelyben az információ (az, amiről szó van), annak nyelvi megkonstruálása és annak megértése elkülönül, majd összegződik. Az értelem mint általános közeg a kommunikáció során különböző megértési lehetőségeket nyit meg, és egyúttal a legvalószínűbbet ki is jelöli.

Az emberi kommunikáció legáltalánosabb megvalósulási formája a beszédesemény. A kommunikáció funkciói összetett rendszerben működnek, amelyben helyzettől függően előtérbe kerül

- az ismeretközvetítés és a megismerés,
- a kommunikációs cselekvés,
- a kommunikációban létrejövő társas viszonyok alakítása,
- az érzelmek megjelenítése.

Az emberi kommunikáció folyamat, amelynek fő jellemzője a közös jelentésképzés: időben, előrehaladva jön létre a beszélőtársak által közösen véghezvitt megértés. A kommunikációs folyamatban a közös jelentésképzés során a létrehozott, megértett tudás konszolidációja történik meg, amelynek során az újdonság ismert tudássá alakul.

A kommunikációra az eseményszerűség jellemző (Luhmann 1987: 392): a nyelvi tevékenység cselekvés, amely a kultúrában és a közösségben egymásra következő események formájában valósul meg. A kommunikációs események sora a körülhatárolt kommunikációs események elkülönüléséből és egymásba kapcsolódásából áll össze, a mindenkori jelenhez mért múlt és jövő sorában, önreferáló és autopoietikus jelleggel, szándékok és elvárások egyezkedési folyamatában. A kommunikációs folyamatban a cselekvők egyszerre törekednek a rendszerszintű stabilitásra és a dinamikus hozzáigazításra, a rendszer rugalmassága és a kiválasztás irányítása révén.

A kommunikáció alapegysége a beszélgetés. Az őshelyzet időtlen idők óta azonos: két ember egy percepció térben beszélget, vagyis közvetlenül hallják és látják egymást, és így szólnak egymáshoz. A nyelvi érintés legeredetibb és legősibb pillanata akkor történik meg, amikor az édesanya a kisbabához odahajol és beszél hozzá, és a baba a maga módján válaszol rá, még nem felnőtt nyelven, de kommunikál. Ketten létrehozzák saját beszédhelyzetüket és beszélgetésüket, amelynek során közösen megértik egymást. Ez a nyelvi kommunikációs tevékenység azóta így történik – különböző változatokban –, amióta ember él a földön, és mindig újból meg fog történni, amíg két ember létezik. Nincsen ember beszéd nélkül, az emberi lényeg egyik fő összetevője csakis a másikkhoz való odafordulás, megszólalás és válasz folyamatában mutatkozik meg. Ez az a tevékenység, amely a közösség, a közös cselekvés megvalósítása, a világ és benne egy-egy helyzet közös és egyéni megértése számára nélkülözhetetlen.

A prototipikus beszédhelyzetben két ember beszélget egy percepció térben (egy tér- és időkontinuumban), vagyis a beszélőtársak közvetlenül érzékelik egymást, közel vannak egymáshoz. Ebben a nyelvi interakcióban közösen cselekszenek: a beszélő beszél, a hallgató pedig feldolgozza a beszélő szövegét. Mindkét beszélőtárs cselekszik, aktív, hiszen mind a beszéd, mind a beszéd megértése tevékeny embert kíván. Ezzel együtt a pillanatnyi beszélő és hallgató viszonya aszimmetrikus, mert adott pillanatban csak az egyik beszélőtárs beszél, és ez a beszélő irányítja a hallgató figyelmét. A beszélőtárs mindig integrált beszélő/hallgató, vagyis a beszélgetés egyik szakaszában beszélő, a másik szakaszban hallgató, és a két szerepet gond nélkül tudja váltogatni. Emellett a pillanatnyi beszélő mindig hallja saját beszédét, a pillanatnyi hallgató pedig belső, mentális választ tervez vagy hoz létre társa beszéde alatt, amelynek egy részét gyakran el is mondja, amikor rá kerül a sor.

A kommunikáció többretegű folyamat. Egyrészt a beszélőtől egyirányú fizikai folyamatként eljut a szöveg fizikai teste a hallgatóhoz: a beszélő hangokat ad ki, amelyek hullámként terjednek, és észlelhetők a hallgató számára. Illetve a beszélő írásban rögzíti szövegét, amelyet a hallgató vizuálisan tud észlelni. A nem hangzó nyelven, a jelnyelven kommunikáló beszélőtársak jelelnek, vizuálisan feldolgozható jeleket alkalmaznak.

Másrészt a beszélőtársak közösen egy harmadikra, beszélgetésük tárgyára, annak szövegszerű megjelenítésére és körülményeire irányítják a figyelmüket a közös jelentésképzés együtt végrehajtott cselekvésében (vö. Tomasello 2002; Tátrai 2011, 2017; Tolcsvai Nagy 2020).

Ebben a kommunikációs folyamatban érvényesül a pillanatnyi beszélő hatásszándéka (az a hatás, amit a hallgatójából kiváltani kíván). Ez a hatás nem merül ki a tartalmi elemek közlésében, hanem a hatáshoz hozzájárul a szöveg stílusa, a beszélő viselkedése, a beszédhelyzet jellegének alakulása. A kommunikációs folyamatban szintén érvényesül a pillanatnyi hallgató elvárása, amely a beszélő nyelvi tevékenységére vonatkozik (a hallgatónak vannak elvárásai a beszélő stílusával, a hallgatóhoz és a témához való viszonyának nyelvi megjelenítésével kapcsolatban), és megjelenik a pillanatnyi beszélő által a hallgatóban kiváltott hatás. A hatásszándék és az elvárás egyezkedési műveletekben találkozik össze a két beszélőtárs nyelvi tevékenységében: például az egyik beszélő tegezve szólítja meg a másikat, de az nem fogadja el, és magázva válaszol, majd mindketten feldolgozva a helyzetet, külön vita nélküli egyezkedés nyomán magázva folytatják a beszélgetést.

A nyelvi tevékenység interszubjektív: a beszélőtársak (a pillanatnyi beszélő és hallgató) együtt hozzák létre a kommunikációs folyamatot és azon belül a megértést. Amíg a hallgató másként nem jelez, a beszélő szövegét, nyelvi szerkezeit úgy érti (többnyire, nagyjából), ahogy azt a beszélő érti és értetni szándékozza. Az emberi kommunikáció együttműködő természetű, a beszélőtársak közös figyelemirányítása és közös megértése (jelentésképzése) evolúciós eredetű: a perspektívamegosztás, a közös nézőpont (megismerési keret) nélkülözhetetlen a közösség fennmaradásához (például a reprodukció, vadászat, védelem vagy kényelem területén). Ez a biológiai adaptációs folyamat eredményezte a kultúra kialakulását, majd annak ma is működő kumulációs (tudásfelhalmozó) folyamatait, amelynek előfeltétele és közege az együttműködésen alapuló kommunikáció. És ebben a folyamatban alakultak ki és működnek az együttműködés kommunikációs változatai: az informálás, a kívánság (parancs), a közös cselekvés, az elbeszélés, a társas viszonyok és az érzelmi viszonyulások megértési műveletei.

A hazai iskolarendszerben nyíltan, a magyar kultúrában inkább rejtve a kommunikáció statikus felfogása uralkodik. Ez a felfogás nem csupán az elvekben, az iskolai tankönyvek meghatározásaiban jellemző, hanem a gyakorlatban is. A statikusság hirdetője szerint a kommunikáció egyirányú, a beszélő a hallgatónak információt továbbít („átad”), a folyamatban csak a beszélő cselekszik, a hallgató csupán beszélőváltás után

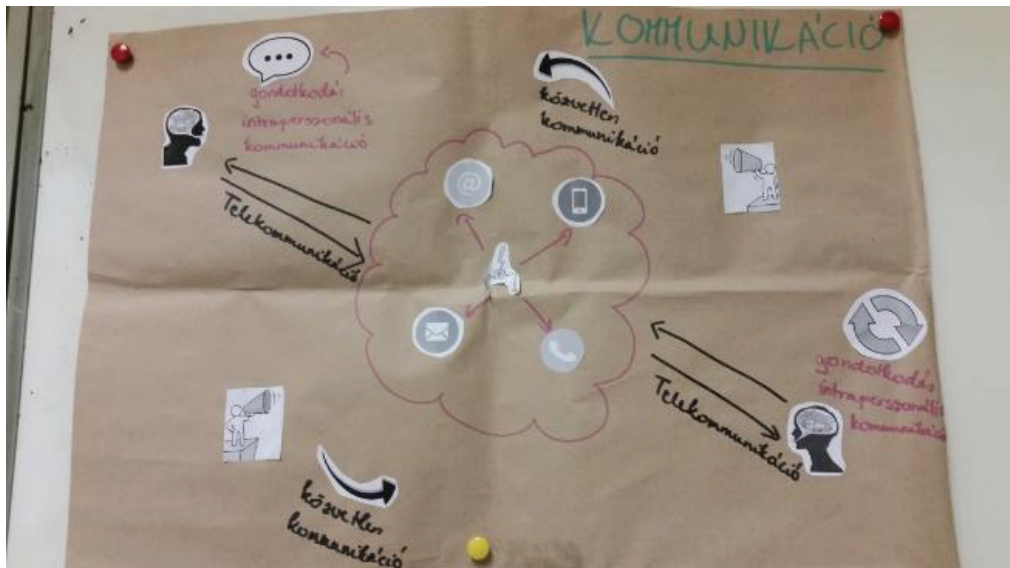
lesz aktív, saját megszólalásával. Ez a szemléletmód egyrészt életidegen, egy gépi kibernetikai modellt erőltet az emberi világra, másrészt a diákokat elidegeníti a személyes dialógustól, annak az emberi tevékenységben játszott döntő szerepétől, változataitól, a társas létezés megbeszélő jellegétől.

A Jakobsontól származó strukturalista modell egyik legfőbb hátránya a kérdezés háttérbe szorítása, a beszélgetés nyitottságának sugallt elutasítása. A kérdezés háttérbe szorítása a világ aktív és innovatív megismerése helyett a felülről jövő, megmondó tanítást és a passzív tanulást helyezi előtérbe a dialógust hátrítva, a nem kérdezést előnyben részesítve. A statikussal szembeállítandó a dinamikus felfogás, amely a beszélőtársak aktív részvételét hangsúlyozza, az időben lezajló közös figyelemirányítást és a közös megértést, melynek során a hallgató is cselekszik, mert mentális erőfeszítést tesz a befogadás érdekében. Az „információcsere” az egyik legfélrevezetőbb kifejezés a kommunikációval kapcsolatban, ugyanis a beszélő nem átadja az ismeretet (az nála is megmarad), hanem hallgatójának figyelmét arra irányítja, amivel ő is foglalkozik mentálisan, és ebben a közös fókuszálásban, a közös jelentésképzésben kapcsolódik össze két elme, két személy, önreflexíven is.

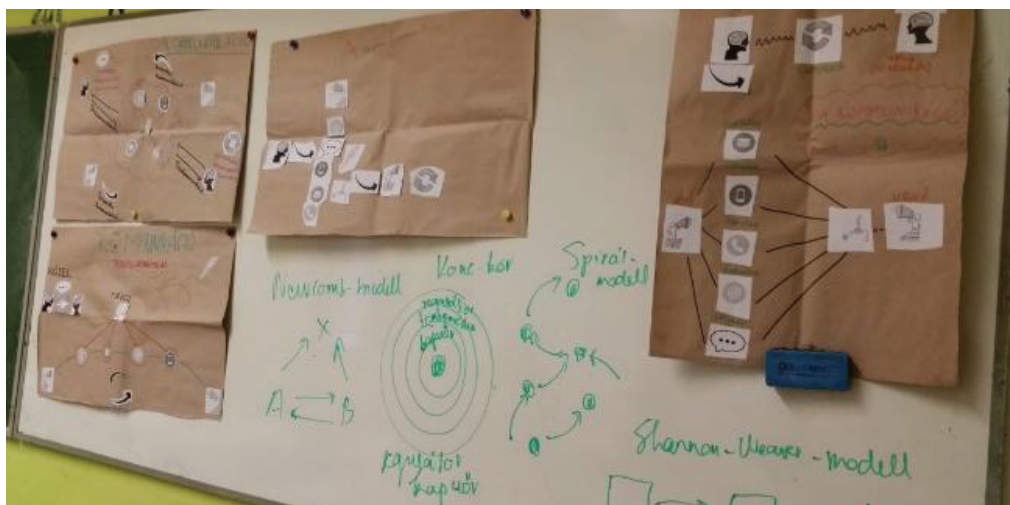
4.1.2. Az alkalmazás példái az anyanyelvi órákon

Kommunikációs modellek

A kommunikáció fogalma, tényezői és funkciói témakör tanításának egyik első anyagrésze a Jakobson-modellként ismert kommunikációs modell tanítása. E modell táblára felrajzolása, frontális tanári magyarázata helyett a tanórán a tanár saját kommunikációs modellek alkotására kérheti tanulóit. Az „Alkossátok meg a kommunikációt leképező modellt!” tanári feladatkijelölést követően a diákok csoportmunkában dolgozva csomagolópapíron filcekkel és előre kikészített felragasztható ábrák (pl. telefon képe, ember arca, nyilak rajzai) segítségével alkotják meg az általuk elképzelt modellt. A végeredmény bemutatásának szóbeli szövegalkotási készséget fejlesztő hatása mellett a tanulási folyamat is tanulságértékű: a kommunikációról alkotott különböző elképzeléseknek csoporton belüli ütközése szakmailag és a tanulók érvelési technikájára vonatkozóan is izgalmas. Az elkészült modellek bemutatását követően a modell fogalmáról, annak sűrítő, a világot leképező, valamely jelenséget működésében láttatni próbáló, de mégis leegyszerűsítő, általában egy nézőpontot fókuszba helyező jellegéről folyhat érdemi diskurzus. Ezt követően a tanár saját gyűjtésből származó kommunikációs modelleket (pl. Shannon–Weaver telekommunikációs modell, 1949; Newcomb-modell, 1953; Dance spirálmodellje, 1967; Bohn koncentrikus körök modellje, 1974; vö. Forgó 2011) mutathat be a diákoknak, amelyekről az előkészítési folyamatnak köszönhetően értékes és a kritikus véleményalkotáson alapuló párbeszéd alakulhat ki.



1. kép: A tanulók által készített modellek egyike³



2. kép: A tanóra egy részletének táblaképe

Szituációs helyzetgyakorlatokon keresztül is megfigyeltethető a közös figyelmi jelenet, a közös figyelemirányítás kommunikációs alapsémájának modellje. Erre tanórai példa, amikor egy önként jelentkező diáknak hívómondatot adunk (pl. *Ma nem érzem jól magam.*), amire a diáktársaknak szóban vagy írásban reagálniuk kell. Ezen válaszelemek

3 A tanulmány szerzői által készített képek.

(pl. *Akkor maradj otthon holnap, és pihenj!; Igyál otthon egy forró teát!; Mid fáj?*) rámutatnak arra, hogy a megnyilatkozásban részt vevő beszélőtársak ugyanarra a valóságelemre irányítják figyelmüket, a válaszok alapján a beszélő felek megértik az adott kommunikációs helyzetet, amire a figyelmük közös irányításával és az ehhez a közös figyelemirányításhoz kapcsolódó nyelvi konstrukciókkal reagálnak. A feladat kiscsoportokban, több hívómondatral is elvégezhető (pl. *Odakint zuhog az eső.; Elfelejtettem megírni a házimat.; Bárcsak én is almat kaptam volna uzsonnára!*).

Médiafogyasztási kérdőív

A tömegkommunikáció egyik témája a tömegkommunikáció nyelvre és gondolkodásra gyakorolt hatása. E témakör megközelítésére kiválóan alkalmas egy médiafogyasztási kérdőív készíttetése a diákokkal. A diákok maguk választják meg a vizsgálat fókuszát, célcsoportját (pl. Mi jellemzi a saját évfolyamunk közösségimédia-használatát?), de kérhetnek segítséget tanáraiktól nemcsak ezen a téren, hanem a kérdőívezéssel, adatfeldolgozással kapcsolatos technikai eszközök használatában is.

A GoogleForms felületének megtanítása hasznos tudással vérteti fel a diákokat, akik miközben a kutatás módszertanába is betekintést nyernek, nyelvi jelenségek elemzését követően maguk vonják le a tömegkommunikáció gondolkodásra és nyelvre gyakorolt hatásával kapcsolatos következtetéseket, e tudást nem a tankönyvi szöveg passzív befogadón alapuló megtanulásával sajátítják el.

Az ilyen típusú kutatási feladatokat érdemes úgy felépíteni, hogy a diákok fokozatosan sajátítsák el azokat a kutatási módszereket, illetve azoknak a segédeszközöknek a használatát, amelyek a hasonló feladatokhoz használhatók. Így a későbbiekben könnyebben választják ki a megfelelő módszereket és eszközöket az egyes nyelvészeti problémák vizsgálatához. Ennek a tanulási folyamatnak a kialakításához segíthet Kocsis Ágnes INK-módszere (Kocsis 2020), amely a kutatásalapú tanulást a felhasználható informatikai eszközök megismerésével és célszerű alkalmazásával kombinálja.

4.2. A nyelvtan hálózatos megközelítése

Miként azt egy, a magyartanárok grammatikatanításhoz kapcsolódó attitűdjét vizsgáló 2016-os felmérés (Gonda 2018) kimutatta, a grammatika témakörét elengedhetetlennek, a középiskolai tanítási gyakorlatból kihagyhatatlannak, más témaköröket megalapozó jellegűnek tartják a pedagógusok. E vizsgálat azt is feltárta, hogy a 2006-os előzménykutatáshoz képest többen tanítanak grammatikát funkcionális szemléletet követve, bár a kutatásban részt vevő pedagógusok leginkább a kommunikáció-központúságot, valamint a nyelvi példák szövegben való szemléltetését értették funkcionális nyelvtanítás alatt.

A tanulmány 2. pontjában részletezett funkcionális szemlélet grammatikatanításban való érvényesítésének egyik hozadéka, hogy a nyelvet nem egymástól elkülönülő

és hierarchikusan egymásra épülő zárt nyelvi szintek rendjeként kezeli és ismerteti fel a diákokkal, hanem biztosítja, a tanórán láttatja a nyelvi elemek hálózatos kapcsolatait, sokszálú, asszociatív viszonyait. A nyelv építőkockaszerű modellje nem kompatibilis azzal a tapasztalattal, ahogy a nyelvi kifejezéseket létrehozuk és megértjük, ezért nem szolgál valódi magyarázattal, és nem kínál ténylegesen alkalmazható elemzési eljárást a diákok számára a nyelvi tények, szövegek megközelítéséhez (vö. Simon 2017). A funkcionális megközelítés az összetett nyelvi szerkezetek esetében a komponensek viszonyán és az egész szerkezetben megértett funkciók alapuló értelmezés nézőpontját kínálja. A nyelvi elemeket természetes közegükben, a nyelvhasználatban figyelteti meg.

4.2.1. A mondat tanulmányozása

Ebben az alfejezetben a magyar mondat kognitív nyelvészeti, hálózatos megközelítésének (Imrényi 2017) nyelvpedagógiai érvényesítéséről lesz szó. Először röviden érintjük e megközelítésnek a hagyományos mondattanhoz való viszonyát, tekintettel a hasonlóságokra és a különbségekre egyaránt. E helyütt csak vázlatos kifejtést kaphatnak azok az új mondatelemzési megoldások, amelyek a javasolt megközelítést jellemzik. A tárgyalás során kitérünk arra is, hogy a nyelvpedagógia számára milyen implikációi lehetnek az új elemzésnek.

A javasolt mondatleírást összeköti a hagyományos mondattannal (Keszler szerk. 2000) az a tény, hogy nem az egységek, hanem a viszonyok kategóriáira összpontosít. Míg a generatív nyelvten elsődlegesen az egységek kategóriáira (döntő részben a szófajokra) építi fel a maga mondattant (vö. a főnévi csoport, igei csoport stb. terminusokat), addig a hagyományos mondattan viszonyfogalmakkal dolgozik. Az alany, tárgy stb. fogalmak ugyanis valódi értelmük szerint nem a mondatban szereplő nyelvi egységeket, hanem ezeknek az alaptaghoz való viszonyát osztályozzák: csakis az alaptaghoz való viszonyban lehet egy mondatrész alany, tárgy stb. A mondat szerkezetet tehát nem az építőkockaelv szerint érdemes értelmezni, hanem ahhoz hasonlóan, ahogyan társas viszonyrendszerekről (pl. a családról) gondolkodunk. A kétféle gondolkodásmód metaforikus hátterét elemzi Imrényi (2020).

Az a felismerés, hogy a hagyományos mondattan az elemeket nem önmagukban, hanem viszonyaik szerint osztályozza (és ezáltal voltaképpen hálózatos leírást ad a mondatról), időről időre mintha feledésbe merülne, vagy legalábbis mintha nem kapna súlyának megfelelő szerepet. Amit Tompa (1962) a következő idézetben megfogalmaz, továbbra is aktuális: „[a] mondat jelentős szavait [...] a hagyományos mondattan sokáig inkább csakis mint egyes külön mondatrészeket nézte, nem mint meghatározott szószervezetek tagjait. [...] Inkább csak az elszigetelt alárendelt tagok külön szabályosságain volt a hangsúly, bár végeredményben az alany, az állítmány, a tárgy, a határozó és a jelző is mindig mondattani viszonyokra utaló műszó volt” (Tompai 1962: 101).

Nézzük ezek után, miben hoz újat a javasolt kognitív nyelvészeti mondatelemzés. Először is abban, hogy Langacker (2008) nyomán ragaszkodik a kategóriák jelentéstani

megalapozásához, a mondat forma-jelentés párokkal való leírásához. Ennek az elemzésre nézve az a következménye, hogy a mondatrésztviszonyokat megnevező terminusokhoz szemantikai leírást kell rendelni. Például az alanyról azt mondhatjuk, hogy az alaptag típusától (igenemétől) függően az ábrázolt folyamat egy meghatározott szereplőjét fejezi ki: cselekvést jelölő ige esetén a cselekvőt (ágenst), szenvedő ige bővítményeként a szenvedő (páciens) szereplőt stb. Az alany (vagy inkább: alanyi viszony) ezek után egy formai jelöléssel összekapcsolódó jelentésvizonyként fogható fel: a jelentésvizony valamilyen szemantikai szerep, például ágens vagy páciens (az alaptag típusa szerint), a formai oldalon pedig e jelentésvizonyt az alanyeset és a szám-, illetve személybeli egyeztetés jelöli. Az elemzés szemantikai része Brassai következő megfigyelésére megy vissza: „a nevező [az alanyesetű bővítmény] jelelte dolog a cselekvő ige cselekvényét cselekszi, a szenvedőt szenved, s a közép igéének állapotában van” (Brassai 2011 [1864]: 199).

Ami az állítmányt illeti, a forma-jelentés párokon alapuló megközelítésnek még radikálisabb következménye van. A kognitív nyelvészeti elemzés szakít ezzel az eredetileg a logikától kölcsönzött terminussal, és helyette a magmondat fogalmát alkalmazza (vö. Imrényi 2019). A magmondat az a minimális egység a mondatban, amely kifejezi az ábrázolt lehorgonyzott folyamatot, azaz tartalmazza a folyamattípus előhívásához és a folyamat egy példányának lehorgonyzásához (a beszédhelyzethez képest való elhelyezéséhez) szükséges elemeket. A magmondat gyakran egybeesik azzal, amit a hagyományos mondatban állítmánynak elemez, de számos esetben előfordul, hogy egy igei alaptag mellett annak tárgyi, határozói vagy akár alanyi bővítménye is a magmondat része, vö. az *előadást tart, pályára lép, nyoma veszett* kifejezéseket. Például *A tolvajnak nyoma veszett* mondat által ábrázolt folyamatot nem a *veszett*, hanem a *nyoma veszett* 'eltűnt' fejezi ki sematikusán.

A magmondat jelentéstani meghatározásához hozzátartozik, hogy alapbeállítás szerint kifejezi a mondat közlési funkcióját (beszédcselekvés-értékét és polaritását) is. Ebből fakadóan megfelelő kontextusban önmagában is betöltheti a mondat funkcióját, képviselni tudja a teljesebb, kidolgozottabb szerkezetet. Például a *Messi pályára lép a következő mérkőzésen?* kérdésre nem az *Igen, lép*, hanem az *Igen, pályára lép* mondatból lehet rövid pozitív választ adni; ez megmutatja, hogy a *pályára lép* és nem a *lép* a magmondat ebben az esetben. Fontos formai tulajdonsága továbbá a magmondatnak, hogy ezen belül érvényesül az egyenes és a fordított szórend kontrasztja, mint azt a *nem tartott előadást, nem lépett pályára, nem veszett nyoma* kifejezések igazolják.

A magmondat fogalmán alapuló elemzés rehabilitálja a „Mit állítunk?” kérdést, amely az állítmány azonosítására sok esetben köztudottan nem alkalmas, ezért Keszler (szerk. 2000) nem is él vele. Semleges (azaz egy általános kontextusban elhangzó, *Mi történt? Mi a helyzet?* kérdésre felelő, lapos prozódiajú) állító mondat elemzésekor a „Mit állítunk?” kérdésre a magmondat ad rövid pozitív választ. Például a *Messi pályára lépett a mérkőzésen* vagy *A professzor előadást tartott az akadémián* mondatokban a „Mit állítunk?” elemzői kérdés a magmondat megkeresésére teljes mértékben alkalmas, miközben az állítmányt

(*lép, tartott*) nem sikerülne megtalálni vele. Az új kategória jelentéstani meghatározottsága egyúttal azt is jelenti, hogy a diákok gyakorlati tudásukra, nyelvi intuícijukra támaszkodva tudják működtetni.

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem egy levelezős hallgatója, Mészáros Éva Judit két lépésben elemezteti a mondatot diákjaival: először megkeresteti a magmondatot, majd – mivel a tantervi kööttségek miatt a régi elemzés sem mellőzhető – ezen belül kell a diákoknak azonosítaniuk az állítmányt (ha az nem azonos a magmondat). A módszer sikeréről az alábbi beszámolót küldte:

„Két évtizedes tanári pályafutásom alatt most tanítottam először a magmondatot és ennek segítségével a mondatelemzést több osztályban, különböző képességű tanulókkal. Van olyan tanítványom, aki humán tagozatra készül, elsősorban a magyar nyelv és irodalom érdekli: rendszeresen indul nyelvészeti versenyeken, ahol jó eredményeket ér el. Ugyanakkor van olyan diákom, aki fejlesztésre szorul (BTMN-es), éppen az anyanyelvi területen tapasztalhatók lemaradások. Van hátrányos helyzetű családból érkező tanuló is, alacsony iskolai végzettségű szülőkkel, korlátozott nyelvi kóddal. Egy másik tanuló figyelemzavar miatt sajátos nevelési igényű. Sokan vannak és sokfélék. A mondatelemzést megtanítani (pláne megszerettetni) nem egyszerű pedagógiai feladat. Most először tapasztaltam azt, hogy sokkal könnyebben megértették a mondatelemzést” (Mészáros Éva Judit, személyes közlés).

A javasolt kognitív nyelvészeti megközelítés egyik leglényegesebb eleme, hogy elveti a rendszermondat–szövegmondat megkülönböztetést, amely a hagyományos mondat-tanban a szórend figyelmen kívül hagyásához ad háttérelméleti támogatást. A mondat forma-jelentés párok szerinti vizsgálata ugyanis megköveteli, hogy ne csak a morfológiai megoldásokkal, névutókkal stb. jelölt jelentésviszonyokra legyünk tekintettel, hanem azokra is, amelyek jelölésében a szórend és a prozódia játszik kulcsszerepet. Mindez azonban csak egy többdimenziós elemzés keretében lehetséges, mivel a szórendi-prozódiai jelenségek elsősorban nem az ábrázolt folyamat szereplő- és körülménytípusainak megkülönböztetéséhez, hanem a mondat közlési funkciójának kifejezéséhez, illetve a mondatbeli üzenet befogadását segítő kontextus megteremtéséhez járulnak hozzá.

A Halliday (2014) funkcionális nyelvtanához közel álló javaslat szerint a mondat az alábbi három dimenzió szerint (D1, D2, D3) elemezhető, amelyek mindegyike formai jelöléssel összekapcsolódó jelentésviszonyok hálózata.

- D1: Milyen folyamatot (eseményt, helyzetet stb.) ábrázol a mondat? Ennek milyen szereplői és körülményei vannak?
- D2: Mi a mondat közlési funkciója? A beszélő az ábrázolt folyamat megtörténtét, létezését állítja-e, vagy a mondat valamilyen más funkciót hordoz?
- D3: Hogyan kontextualizálja a beszélő az információt a hallgató számára, elősegítve annak könnyebb feldolgozását és a beszélői szándéknak megfelelő értelmezését?

A *Messi valószínűleg pályára lép a következő mérkőzésen* mondat a három dimenzióban a következőképpen elemezhető.

D1-ben a *pályára lép* magmondat azonosítható mint az ábrázolt lehorgonyzott folyamatot (a PÁLYÁRA LÉPÉS folyamattípusának példányát) sematikusan előhívó kifejezés. A *pályára* a magmondaton belüli határozói bővítményként kapcsolódik az igei alaptaghoz: a két elem szoros összetartozását bekarikázással lehet jelölni. A magmondaton kívül eső bővítmények, azaz az alany és a szerkezetes helyhatározó az ábrázolt folyamat szereplőjére (*Messi*), illetve körülményére vonatkoznak (*[a következő] mérkőzésen*). A *valószínűleg* nem kap elemzést ebben a dimenzióban, mivel nem jelöli az ábrázolt folyamat egyetlen szereplőjét vagy körülményét sem.

Mivel ez egy semleges állító mondat, D2 szempontjából az elemzés csak azt rögzíti, hogy a magmondat nem pusztán az ábrázolt folyamat előhívásában játszik szerepet, hanem állító funkciót is betölt. Más mondatokban, például a *Messi nem lép pályára* tagadó szerkezetben vagy a *Messi mikor lép pályára?* kérdésben a D2 elemzése egy ún. felülíró jelentésviszonyt is tartalmaz. A *nem*, illetőleg a *mikor* meggátolja, hogy a teljes mondat közlési funkcióját a magmondat határozza meg. A felülíró jelentésviszonyt a formai oldalon a mondat szórendje (fordított szórend) és prozódiaja jelöli.

Végül a D3-ban az figyelhető meg, hogy a beszélő a *pályára lép a következő mérkőzésen* üzenetet kétféleképpen kontextualizálja. Egyrészt már a mondat elején jelzi, hogy az üzenet Messivel kapcsolatos, és ezzel jelentősen megkönnyíti a feldolgozást. Másrészt (lásd *valószínűleg*) kifejezi azt is, hogy az üzenetben szereplő jövőbeni szituációt a beszélő szándék szerint csak feltételezésként, valószínűsített lehetőségként kell értelmezni.

A három dimenzió (amelyek mindegyike viszonyok hálózata) három külön réteggént helyezhető rá a mondatra, ahhoz hasonlóan, ahogyan egy hagyományos írásvetítőn átlátszó fóliákat egymásra helyezve különböző, egymást kiegészítő információrétegeket jeleníthetünk meg. A digitális oktatásban (lásd ehhez az 5. pontot is) pedig támogathatja a javasolt elemzés megértését, hogy a mondat dimenzióinak az elemzésben való elkülönítése a többcsatornás kép- és hangszerkesztő szoftverek analógiájára képzelhető el. Ahogyan egy videószerkesztő programban külön-külön hangcsatornán helyezhető el egy filmbeli párbeszéd és a kísérő hangeffektusok, illetve a filmzene, miközben a párbeszéd hanganyagát szinkronban kell tartani a szereplők szájmozgását mutató képkockákkal, úgy a mondatban is több külön szálon folyik a feldolgozás. A dimenziók az elemzésben „szétszalazhatók” ugyan, de az élményben egyidejűleg hatnak, szorosan összetartoznak.

A szórendi, prozódiai mintázatoknak az elemzésbe való integrálása életszerűbbé teszi az elemzést. A tanulóknak a mondatok szerveződésével, funkcióival kapcsolatos nyelvi tapasztalatai a maguk teljességében válhatnak a mondatelemzés kiindulópontjává, reflexió tárgyává, mivel az eljárás alkalmas tényleges nyelvi adatok komplex elemzésére. A szórendi mintázatok megfigyeléséhez, értelmezéséhez ajánljuk a már ebben a modellben készült, a diákok anyanyelvtudását mozgósító, felfedeztető jellegű feladatokat (Kugler szerk. 2020).

Összegzőképpen, a javasolt elemzés a jelentéstani kiindulóponttal, a hálózatos (viszonyfogalmakat alkalmazó) szemlélettel, a szórend és a prozódia bevonásával komplexebbé, de egyben értelmesebbé és létszerűbbé teheti a mondatelemzést. Továbbviszi a hagyományos mondattanból azt, ami kognitív kiindulópontból és didaktikai oldalról is előnyösnek látszik (nevezetesen a viszonyokra összpontosító elemzést), de ki is egészíti, el is mélyíti azt egyéb szempontokkal. További, a mondattan oktatásával kapcsolatos, a hálózatos elemzésre vonatkozó javaslatok Imrényi (2020, 2021)-ben olvashatók.

4.2.2. A szavak kapcsolatrendszerének tanulmányozása

A szókészlet a közoktatásban – és így a hétköznapi gondolkodásban is – leginkább a nyelv véges számú, absztrakt elemkészleteként értelmeződik, amelynek a beszélők éppúgy alávetik magukat, mint a grammatikai szabályoknak. Ezt a szemléletet tükrözik például az „ilyen szó nincs” ítéletek – a tapasztalatok szerint akár a magyartanárok részéről is – bizonyos lexikai elemekre vonatkozóan. A funkcionális irányzatok szerint az általános kognitív folyamatok a nyelv működtetéséért és változásáért egyaránt felelősek (l. Bybee 2010), ezért a szinkrónia–diakrónia kettősség már tudományos absztrakcióként is problematikus. Az oktatásban a nyelv dinamikus jellegét a szélsőséges (értsd önmagáért való) normatív szemlélet is háttérbe szoríthatja, amely szintén a használattól eltávolított, kimerevített állapotban láttatja a nyelvi rendszert. A nyelvtörténet, a területi és társadalmi nyelvváltozatok tanulmányozása árnyalhatják ugyan, de alapjában véve nagyon erős a szavak statikusságának és egyneműségének képze, minthogy a tanórán legfeljebb a „használandó – nem használandó” skálán differenciálódnak. Márpedig a szavak különösen alkalmasak annak megvilágítására, hogy a nyelvben vannak tipikus és sajátos, begyakorlott, rögzített, illetve alkalmibb jellegű kifejezések a nyelv használati jellemzőivel összefüggésben. A diákok például bizonyos funkcionális érvek mentén eldönthetik, majd ellenőrizhetik, hogy a *szeret* vagy az *imád*, a *táskában* vagy a *táskánál*, a *bátyja* vagy a *báty*, az *elefánt* vagy a *kutya* szóra ad több találatot valamelyik internetes kereső. A szóbeli megnyilatkozások elemzésében és a kifejezésmód tudatosításában, fejlesztésében a diskurzusjelölők vizsgálatának is fontos szerepe van, amelyeket bár a tanárok és a diákok is tömegével használnak az osztálytermi kommunikációban (Szabó 2012; Schirm 2015), legfeljebb kerülendő töltelékszavakként reflektálnak rájuk (l. „háttal nem kezdünk mondatot”).

A kognitív nyelvtan (Langacker 2008) szimbolikus egység (symbolic unit) fogalma közel áll a szó hétköznapi értelmezéséhez. Amikor azt mondjuk, hogy egy szó „jelent valamit”, vagy egy szónak „jelentése van”, megkülönböztetjük annak formai (hangzó, írott) és fogalmi oldalát, illetve egyúttal e két oldal lényegi összetartozásáról is számot adunk. Kognitív nyelvtani terminusokkal a szavak bipoláris egységek, fonológiai és szemantikai pólussal rendelkeznek. A bipoláris egység két pólusa, azaz hangalakja és jelentése közötti kapcsolat szimbolikus. E szimbolikus viszony az anyanyelvi beszélő

számára bensőséges, természetes, és szükségszerűnek tűnik. Fontos azonban annak a hangsúlyozása, hogy a szó nagyságú szimbolikus egységeket nem egy szólistában kell elképzelnünk, hanem egy igen szövevényes hálózatban, ahol a szavak legalapvetőbben fonológiai, szemantikai és szimbolikus kapcsolatokat alakíthatnak ki egymással.

A fonológiai kapcsolatok megfigyeltetését és tudatosítását illetően figyelembe kell vennünk, hogy miként a nyelvi tudást általában, úgy a szavakról való tudásunkat is szükségszerűen befolyásolja az írás: a diákok legfontosabb tudása, hogy a szót szóköz választja el a többi szótól (és viszont: ha egy írott elemet szóköz választ el más írott elemektől, nyilván szóval van dolguk). A szó kategóriájának helyesírasi és grammatikai egység státusza azonban a nyelvtanórán gyakran összerosódik, amit jól példáz, hogy a hasonló alakú szavak kapcsán a tankönyvekben klasszikus példaként a kiejtésben azonos *fáradtság – fáradság* szópár együtt szerepel az *egyhangúlag – egyhangúan* szópárral, illetve a mássalhangzók jellemzői kapcsán az, hogy képzésükkor a tüdőből kiáramló levegő valamilyen akadályba ütközik, általában együtt szerepel azzal, hogy lehetnek két- vagy háromjegyűek. Minthogy nincs éles különbségtétel írott és beszélt nyelv között, jellemzően a nyelv fiziológiai alapjain nyugvó hangzó nyelv kerül háttérbe, és a diákoknak az a képzetük alakul ki, hogy a szó betűit ejtjük ki, nem pedig a hangalakját jelöljük egy kódrendszerben. Ezt ellensúlyozhatjuk, ha hangsúlyozzuk például a hangszimbolika (*libeg – lobog, tipeg – topog*), a rím (*cserebere, ákombákom, cókómók*) vagy az alliteráció (*csipetcsapat, telis-tele, búbánat*) szerepét a szóalkotásban (vö. Benczes 2013). Továbbá nem csupán a szótévesztés veszélyére hívhatjuk fel a diákok figyelmét azzal kapcsolatban, hogy a nyelvi hálózatban a szavak közötti fonológiai kapcsolatok gyakran szemantikai kapcsolatokat asszociálnak, de ki is aknázhatjuk ennek lehetőségeit. A forma-jelentés asszociációs viszonyok kreatív megalkotására, egyúttal esetenként e viszonyok tudományos megbízhatatlanságának bemutatására szolgálhatnak például az órai „etimológizáló” feladatok, amelyek során a diákok célja a népetimológia, grammatikalizáció és lexikalizáció útján létrejött kifejezések motiválása vagy valamilyen érvelés, megérzés mentén annak az eldöntése, hogy etimológiával vagy népetimológiával van-e dolguk (pl. Igaz vagy hamis állítás? A *durrdefekt* és a *mérföld* szóösszetétellel jöttek létre.; A *belül* szó összefügg a *bél* szóval, a *hát* pedig a *hátsul* szóval.; A *görögdinnye* előtagja a *görög* ige stb.). Szintén kreatív feladat lehet a morfológiai vegyítés (Ladányi 2017: 561–536), azaz a szemantikai kapcsolatok révén a fonológiai kapcsolatok felismertetése, például a diákok a saját nevüket vegyíthetik egy általuk kedvelt tárggyal (felső tagozatban: Ádám kedvenc dínója → Ádínó, Edi telefonja → *teledifon*).

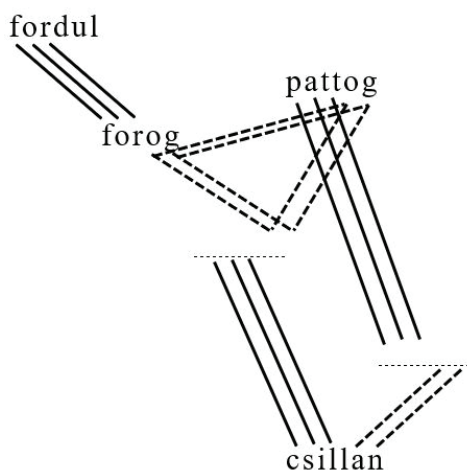
A szavak szemantikai kapcsolatrendszerét bemutató funkcionális szemléletű feladatok (l. Kugler–Tolcsvai Nagy 2015: 132–159) annak felismertetését szolgálják, hogy a poliszémia a nyelv meghatározó, általános tulajdonsága. A szavak szemantikai kapcsolatrendszerének tanulmányozása annak a heurisztikus megfigyeltetését célozza, hogy a poliszémiában meghatározó szerepe van a metaforának és a metonímiának, a metaforizációban pedig a testesültségnek, azaz fogalmaink struktúrája jelentős részben fizikai

tapasztalatainkra vezethető vissza. Továbbá, a szavak tudáskereteket hívnak elő, miközben a gyakori és alapvető tapasztalatokra épülő szavaknak kiterjedt jelentéshálójuk alakulhat ki. A szavak perspektivikus természetűek, mindig az adott beszédhelyzetben nyernek valódi értelmet, vannak közöttük részletezőbb és általánosabb jelentésűek. A szójelentések kapcsán a feltűnőség a poliszémiában és a szinonímiában is fontos szerepet játszik (Tolcsvai Nagy 2017: 215–234).

A szavak szimbolikus kapcsolatrendszerének vizsgálata a magyar morfológia hagyományosan erős redukcionizmusa révén építőköcka-elvű. Az egyébként is vitatható szegmentálási megoldások (l. oppozíciós elemzéssel a birtoktöbbsesítő jel egyes allomorfjait és a feltételes mód jeleit is tovább szegmentálhatnánk, lásd Kiefer 2003) gyakoroltatása helyett kívánatosabb lenne a morfológiai mintázatok felismertetése, az esetleges fonológiai szervezőelvek heurisztikus felfedeztetése (miért *csetel* és *lájkol*, ha *fészbukozik* és *internetezik*?). A *-sÁg*, az *-Ó* vagy az *-Ás* a diákok számára igen absztrakt, önmagukban semmitmondó építőelemek, szerepüket a szavak szimbolikus szerkezetében a matematikából ismerős, különböző összetettségű aránypárokkal, az analógia felől világíthatjuk meg (Palágyi 2020), ami az elemzőképeességet a szegmentáláshoz hasonlóan fejlesztheti:

- | | | |
|-----|-----------------------|---|
| (1) | $x = ?$ | $\text{szép} : \text{szépség} = x : \text{jóság}$ |
| (2) | $x = ?, y = ?, z = ?$ | $\text{ír} : x : \text{írás} = y : \text{olvasó} : z$ |

A morfológiai alakok hálózati felfogásában a szimbolikus kapcsolatok szélesebb körét vonhatjuk be az elemzésbe, az alábbi ábrán a kérdéses alakok (*csillog*, *pattan*) megtalálása után azt a kérdést is feltehetjük, hogy hányféleképpen és hány lépésben juthatunk el például a *forog* szótól a *pattan* szóig.



1. ábra: A szavak hálózati megközelítése

Mint a fenti példákból is látható, a hálózati megközelítés alapegysége nem a morféma, hanem a szó(alak), vagyis ez a megközelítés Gestalt-elvű: az egészekre nem csupán a részek összességéként tekint, hanem az egészek az elsődlegesek, a részek csupán azok felől értelmezhetők. Hangsúlyozandó, hogy például az igei paradigmában a beszélőnek nem ragokkal és jelekkel van dolga, hanem véges igealakokkal, amely szóalakok együtt képviselik a folyamat megnevezését. Ebben az értelemben nem a toldalékok állnak egymással szemben, hanem az igealakok, amelyek a folyamat ún. lehorgonyozása, beszédhelyezethez igazítása mentén variálódnak.

A szimbolikus szerkezet ikonicitása (a jelentés és a forma hasonlósága) mutatkozik meg az alapalakok meglétében (Ladányi 2017: 520–526) – a jelen idő, a kijelentő mód, az egyes szám stb. a társas megismerés vonatkoztatási alapjai, és mint ilyenek, leképezik a magyar nyelv kognitív hierarchiáit. Az igei személyragozás tanításakor nem az absztrakt zéró morfémákat, hanem az alapbeállítás és az ezzel összefüggő alakijegy-nélküliség (alaki jelöletlenség) motiváltságát érdemes megfigyeltetni, tudatosítani. Föltehetjük a diákok számára a kérdést, vajon mi lehet az oka annak, hogy felszólító módban az egyes szám második személyű igealakok az alapalakok, amelyek a felszólítást személyre és számra (*szaladj*) vagy módra utaló (*nézd*) alaki jegy nélkül képviselhetik. A magyar anyanyelvű diákoknak nincs szükségük arra, hogy az igealakok megalkotásához ragozási táblázatot kapjanak, ha viszont megértik ezeket a viszonyokat, megtapasztalják az igeragozási paradigma motiváltságát. Ehhez a témához kapcsolódó feladatok, valamint további példák találhatóak a nyelvi jel tanítását fókuszba helyező, a nyelv biológiai és társas alapjait, a nyelvi metaforikusságot és ikonikusságot, valamint a nyelv metonimikusságát és indexikusságát bemutató *Magyar nyelvtan – funkcionális szemléletű gyakorlatok a 9–12. évfolyam számára* című feladatgyűjteményben (Kugler 2018a). E kötet és a hozzá tartozó tanári segédlet (Kugler 2018b) elsődleges célja, hogy tevékenységalapú, a diákok aktív működésére építő színes feladatok segítségével bevonja a nyelvről való közös gondolkodási folyamatba a tanulókat.

4.3. Nyelvi változatosság

A funkcionális nyelvszemlélet a rendszer és a használat nyelvi tudásának részeként tartja számon a nyelvi változatosságról való beszélői ismereteket. Ennek megfelelően a nyelvi tevékenység, a kommunikációs cselekvés és a társas viselkedés, valamint a kultúra ismereteinek része a nyelvi változatosság, így az azokkal kapcsolatos anyanyelv-pedagógiai tananyag és órai tevékenység is.

Az anyanyelv-pedagógiai tananyagba szervesen beépítve (tehát a tanmenet adott részeihez, illetve a nyelvi változatokkal amúgy is foglalkozó fejezetekhez kapcsolódva) az alábbi ismeretek tartoznak.

- A nyelvi változatosság potenciálként, lehetőségek rendszereként áll minden beszélő rendelkezésére, amelyet a szocializáció során sajátít el.

- A nyelvi szerkezetek megkonstruálása mindig az adott kontextushoz igazítva történik meg, a szociális sémák mintalapú elsajátítása alapján.
- Minden beszélő több stílusban tud megszólalni, például laza és bizalmas, illetve semleges vagy éppen formális módon, az adott helyzetnek megfelelően, azt alakítva.
- A beszélők anyanyelvük egy változatát sajátítják el anyanyelvükként, általában azt, amit a családjukban és a környezetükben beszélnek. Ez a változat a vernakuláris, az anyanyelvváltozat. Ehhez viszonyítva ismernek más társadalmi és területi változatokat, vagyis a használók szerinti nyelvváltozatokat (például nyelvjárásokat, regionális és városi változatokat).
- A beszélők a használók szerinti nyelvváltozatok mellett helyzetekhez kötött használat szerinti nyelvváltozatokat (regisztereket) is ismernek és használnak, vagyis olyan beszédmódokat, amelyeket például a hivatalban, az iskolában, az utcán, az ünnepségen vagy a művészetben használnak vagy befogadnak.
- A kortárs nyelvváltozatokról való ismeretek kiegészülnek a nyelv történeti jellegével, a régebbi korok nyelvi rendszeréről való információkkal.

A nyelvi változatosságról való ismeretek tanítása, reflexív megismertetése összekapcsolódik a nyelv funkcionális grammatikai nyelvpedagógiájával abból kiindulva, hogy ugyanazon a nyelven belül különböző (de hasonló) módon lehet megszólalni, és különböző (de hasonló) módon lehet beszélni ugyanarról a témáról. Az iskoláról, egy kirándulásról, egy betegségről másképp beszélünk otthon a családban, és másképp a tanárral, a szállásadóval vagy az orvossal. Más területen élőkkel úgy beszélünk, hogy érzékelhetjük az esetleges nyelvjárási eltéréseket. Mindez a nyelvi rendszer része, a kommunikáció és a kultúra összetartozó sokszínűségének a megvalósulása (Jánk 2019). Az iskolában természetesen nem teljes szociolingvisztikát kell tanítani, hanem a fontos kapcsolódási pontokat megjelölni, felismertetni, részben a diákok saját tapasztalatai és felfedező tevékenysége révén.

A grammatika témakörénél már említett megfigyelési naplóhoz hasonló lejegyzés készíthető a nyelvjárási régiók tanításakor is (vö. Domonkosi et al. 2022, Ludányi–Domonkosi 2021), de általában is hasznos, szemléletes feladat lehet nyelvi jelenségek vizsgálatához egy nyelvhasználati napló portfólió formájában történő elkészíttetése a diákokkal.

Nyelvjárások hangtani és szóképzettani jellemzőinek megfigyelésére felhasználhatunk hanganyagokat (ehhez kiválóan használható például a Bihalbocs alkalmazás, lásd W3), és egy megfigyelési szempontokkal ellátott táblázatba történő jegyzeteléssel könnyen ráirányítható a diákok figyelme a nyelvjárási területek néhány tipikus nyelvhasználati sajátosságára. Megfigyelhetnek és jegyzetelhetnek a saját nyelvhasználatuktól eltérő nyelvi jellegzetességeket, ez egyrészt hozzájárul a saját beszélőközösségeikkel és nyelvi tevékenységükkel kapcsolatos reflexív viszonyulás kialakításához, megerősítéséhez, másrészt a másokkal kapcsolatos empátikus viszonyulás és nyelvi tolerancia fejlesztéséhez is.

Szempont	Hallottam	Példa (mit hallottam)	Kérdéseim, megjegyzéseim
zárt <i>ē</i>			
ő-zés			
i-zés (pl. <i>mész</i> helyett <i>míz</i>)			
határozóragok eltérő megvalósulásai (pl. <i>-ból</i> helyett <i>-bű</i>)			
ajakkerekítés nélküli (zárt) <i>ā</i>			
diftongus (kettőshangzó – nyitódó, záródó)			
-ly hang (lágymű -l)			
-val/-vel nem hasonul			
-ni helyett -nyi főnévi igenévképző			
régi múlt idejű alakok (pl. elbeszélő múlt: <i>vára</i> régmúlt: <i>várt vala</i>)			
Egyéb hangtani megfigyelés			
Tájszavak (ha tudod, jelentéssel, szómagyarázattal)			

1. táblázat: Példa megfigyelési naplóra

Ezekből a röviden ismertetett feladatokból látható, hogy a problémamegoldáson alapuló, induktív tanulási tevékenységek, a heurisztikus, a nyelvi kreativitást fejlesztő feladatok, a motivált tanulási környezet (változatos munkaformák alkalmazása, a tanulási folyamat tudatosítását, tanulását támogató tanári szerep, a tanóra mint a közös tudásmegosztás tere) mind összhangban vannak a konstruktivista tanulásszemlélettel. A nyelvtanulás a funkcionális-kognitív szemléletnek köszönhetően a felfedeztetés, felfedezés, a kutatás, azaz az aktív tanulás terepe lehet, a nyelv motiváltságának a felismerése (l. Kugler 2015) hozzájárulhat a nyelvtanóra iránti motiváltság növekedéséhez.

5. A digitális oktatás előnyeinek kihasználása a funkcionális kognitív keretben

A funkcionális megközelítés alkalmazása az anyanyelv-pedagógiában számos előnnyel jár a digitális oktatás során is. Mint a gyakorlati példákból láthattuk, ebben a keretben a nyelvtan nem megtanulandó és ellenőrizendő szabálykészletként jelenik meg, hanem alkotófolyamatként. Ennek az alkotófolyamatnak pedig részesei a diákok is mint a nyelv beszélői. Ők is létrehozzák a nyelvet, hiszen ismerik anyanyelvüket, beszélik azt valamilyen szinten, tudják, hogyan kell a céljaik eléréséhez megfelelően használni bizonyos nyelvi formákat, kifejezéseket. Saját és mások nyelvhasználatán megfigyelhetnek szabályszerűségeket, mintázatokat, azonban ezeket nem feltétlenül tudják megnevezni, az azokra alkalmazható fogalmakat nem ismerik. Részben ezeknek a megtanulását célozza a nyelvtanóra, hozzásegíti a diákokat ahhoz, hogy képesek legyenek nemcsak viszonyulni, hanem beszámolni is a nyelvi jelenségekről, a nyelvi tevékenységről.

A funkcionális szemlélet alkalmazásával a nyelv és a nyelvtan felfedezésén, vizsgálatán keresztül sajátíthatják el a diákok a nyelvészeti, szaktárgyi ismereteket. Ennek eszköze lehet számos aktív tanulási forma mellett a kutatásalapú tanulás, amely a diákok nyelvi készségeit, kommunikációját, problémamegoldó képességét is fejleszti. A kutatásalapú oktatás során nélkülözhetetlen a digitális eszközök ismerete és használata. A diákok kutatási folyamatait segíthetik különböző kutatási eszközök, a közös munkát pedig megkönnyítheti az online kommunikációs tér és munkafelület. A funkcionális szemléletű kutatásalapú nyelvtanórák megvalósítását segíti elő az Informatika a nyelvtanórai kutatásban (röviden: INK) módszer (Kocsis 2017). A módszert a jelen tanulmány nem ismerteti részletesen, csupán példaként mutatja be a funkcionális kognitív szemléletű nyelvtanórák digitális oktatásban történő alkalmazására (bővebben lásd: Kocsis 2017, 2020, 2022).

A kutatásalapú tanulás során a diákok problémákra, kérdésekre keresik a választ, így jutnak hozzá fontos tantárgyi ismeretekhez (Nagy 2010: 35). A nyelvészeti kutatásokhoz hasonlóan a nyelvtanórai kutatás is nyelvi adatokon, nyelvi tényeken alapszik. Ezek alapján a diákok a nyelvvel kapcsolatos kérdéseket tesznek fel, ezekre keresik a válaszokat. A válaszkérés folyamán számos kutatási módszert sajátítanak el, ez nemcsak a tantárggyal kapcsolatos ismeretekhez juttatja őket, hanem fejlődik problémamegoldó képességük, kritikus gondolkodásuk, kutatási készségeik, kreativitásuk. A funkcionális szemléletű osztálytermi kutatás nem a nyelvtani szabályokra és azok felfedeztetésére vagy begyakorlására koncentrál, hanem problémaközpontúan közelíti meg a nyelvet és a nyelvtant. A diákok a nyelvi tapasztalataik alapján figyelnek fel jelenségekre, azonosítanak valamilyen problémát, és ezzel kapcsolatban fogalmaznak meg kutatási kérdéseket, feltárják ezekre a lehetséges válaszokat, maguk alkotnak modelleket nyelvi jelenségekkel kapcsolatban. Ezen alkotómunka közben nemcsak a nyelvhez kerülnek közelebb, hanem azokat a nyelvészeti alapfogalmakat is elsajátítják, amelyek lehetővé teszik azt, hogy a nyelvről, nyelvtanról tudjanak beszélni. A kutatásalapú tanulásban a

diák és véleménye válik fontossá, aktívabb párbeszéd alakulhat ki tanár és diák, diák és diák között.

A kutatásalapú órák tervezésekor a pedagógus nem előre kiválasztott szabályok és törvényszerűségek felfedeztetését célozza meg, hanem hagyja a diákokat szabadon vizsgálódni. A nyelvészeti fogalmak és a kutatási módszerek elsajátításának fokozatossága viszont nagyon fontos. Ezeknek a bevezetése egyszerűbb vizsgálatok elvégzésével történhet. Kezdetben nélkülözhetetlen a tanári utasítás és jelenlét, az alkalmazandó fogalmak és módszerek egymásra építése, a kutatások előzetes megtervezése. Ahogyan a diákok egyre több kutatási módszert, nyelvészeti fogalmat és modellt ismernek meg, egyre kevésbé kell a tanárnak aktívnak lennie, egyre több teret kaphat a diákok önálló munkavégzése és folyamattervezése. A módszer ilyen módon már az alsóbb évfolyamokon is alkalmazható. Az adott nyelvi mintára érvényes megfigyelések tehetők, azonban a nyelvészeti kutatásokhoz hasonló eredmények és következtetések csak a középiskolás korosztálynál várhatók. Amikor nyelvészeti fogalmakról és modellekről beszélünk, lényeges leszögezni, hogy nem várható el a diákoktól, hogy „kis tudósok” legyenek, és ugyanúgy átlássák a kutatás menetét, az eredményeik közti kapcsolatokat, mint a kutatók. Ugyanígy a következtetések megfogalmazása sem feltétlenül teljesíti a tudományos fogalomhasználattal kapcsolatos elvárásokat. A fogalomhasználattal kapcsolatos cél az, hogy a vizsgálaton belül jól értelmezhető és következetes legyen a terminusok, terminusértékű kifejezések alkalmazása.

A funkcionális szemléletű kutatásalapú órák a digitális oktatásban is megállják a helyüket, hiszen részben már eleve digitális környezetben, digitális eszközök segítségével zajlanak ezek a foglalkozások. Az osztálytermi kutatások során ugyanúgy alkalmazunk segédeszközöket, mint a nyelvészeti kutatásoknál. A nyelvészek számos informatikai eszközt használnak fel, hogy egyszerűbbé tegyék a kutatómunkát. Ezek az eszközök sok esetben nagyon hasonlítanak a közoktatásban alkalmazott informatikai eszközökhöz, vagy akár átfedésben is vannak azokkal. A diákok az informatikaórákon rengeteg programmal megismerkednek, azonban sok esetben ezeknek az alkalmazása kimerül az érettségi vagy egyéb felvételi vizsgafeladatok gyakorlásában. A tanulók megtanulják az egyes programok bizonyos funkcióit, illetve hogy ezeket mire lehet használni, azonban az informatikaórákon is célravezetőbb lenne, ha előbb a megoldásra váró problémákat ismernék meg, és ezekhez tudnának eszközöket keresni, az eszközöket a célnak megfelelően felhasználni. A programok funkcióinak a megtanulása is gyakorlatiasabb, ha azokat a tanulói kutatásban történő alkalmazás felől szemléljük. Ezzel elérhető volna, hogy a diákok ne legyenek konkrét programokhoz „kötvé”. Ez utóbbi azért lényeges, mert az informatikában minden nagyon gyorsan változik, egyes szoftverek felülete jelentősen átalakulhat, mire a diákoknak alkalmazniuk kell azokat a leendő munkájuk során.

A mai diákok már úgy lépnek be az oktatásba, hogy ismernek, használnak informatikai eszközöket és alkalmazásokat, így ezeket egyszerűen tudják a nyelvtanórai kutatások

alatt is alkalmazni különböző feladatok, problémák megoldására. A problémaalapú eszközválasztás megtanítása nem csupán az informatikaórához kötődhet, hiszen számos más területen is alkalmaznak a tanulók és a tanárok is különféle célok megvalósítására digitális eszközöket. Ennek egy módja lehet a kutatásalapú nyelvtanórán történő alkalmazás.

Az informatika/digitáliskultúra-órákon tanult alkalmazásokat tehát fel lehet használni a nyelvtanórai kutatások egyszerűbb lebonyolítására. Akár pusztán a legnépszerűbb irodai programok használatával nagyban megkönnyíthető a nyelvtanórai kutatómunka. A szövegszerkesztés, táblázatkezelés, bemutatókészítés alapjait már általános iskolában megtanulják a diákok (lásd W1). A tanórai kutatások dokumentálása történhet szövegszerkesztőben, az eredményeiket bemutathatják egy diasor segítségével, az összegyűjtött nyelvi adatokat rendszerezhetik, szűrhetik táblázatkezelőben. Az online kommunikáció szintén általános iskolás tananyag (lásd W1). A nyelvtanórai kutatások jelentős része az osztálytermen kívül zajlik, így az online kapcsolattartás hasznos lehet csoportmunka esetén. Ennek mikéntjét a nyelvtanórán is elsajátíthatják a tanulók, de alkalmazhatják korábbi, informatikaórán szerzett ismereteiket is a kutatásalapú környezetben.

A középiskolában amellet, hogy elmélyítik korábbi informatikai ismereteiket, megismerkednek a mobiltechnológiával, multimédiás eszközökkel, a hiteles információszerzés módszereivel (lásd W2). Az információszerzés a kutatásoknak is lényegi alapja, így az ehhez kapcsolódó digitális megoldások nagyon hasznosak lehetnek. Ez kiegészíthető a nyelvészetben gyakran alkalmazott korpuszokban való kereséssel is, amely szintén segítheti a nyelvtanórán felmerülő kérdések megválaszolását. A mobiltechnológia akár kutatási eszközként is alkalmazható. Segítségével például felméréseket végezhetnek a diákok adatközlők bevonásával.

Sajátos helyzet a digitális oktatás, amely a jelenlétivel ellentétben teljesen az online térben zajlik. Míg a jelenléti oktatás alkalmával végzett kutatások esetében is a munka jelentős része az osztálytermen kívül, gyakran online történik, addig a digitális oktatás alatt a tanulóknak nem feltétlenül van lehetőségük a tanárral vagy akár egymással személyesen találkozni. Sok esetben a tanulók aszinkron módon juthatnak hozzá a tananyaghoz. Ebben a helyzetben is alkalmazható az INK (Kocsis 2017, 2020, 2022).

A kutatásalapú órák bevezetésével a diákok nagyobb önállóságra tesznek szert, ennek kedvező hatásai lehetnek a digitális oktatásra. A funkcionális szemléletű kutatási feladatok elvégzésével fejlődik kritikai gondolkodásuk, megtanulják a forráskeresés és a nyelvi adatok gyűjtésének alapjait, így képesek lesznek önállóan is kutatómunkát végezni, aszinkron módon tanulni.

Mivel a digitális órán kevés a valós idejű visszacsatolás (kamera hiánya, rossz minőségű internetkapcsolat, kis méretű képernyőn nem látszik minden diák reakciója), a pedagógusok sokszor arra kényszerülnek, hogy újabb és újabb beadandókat, házi feladatokat

adjanak fel annak érdekében, hogy megerősítést kapjanak a diákok tudásáról. Ez megterhelő lehet a jelenléti órákhoz képest mind a tanár, mind a diák számára. A kutatásalapú órákon végzett munka segítségével a diákok tudásának ellenőrzése nem hat kötelező jellegűnek, sokkal jobban bevonódnak, természetesnek hat számukra, hiszen a kutatás velejárója, hogy dokumentálják annak folyamatát és eredményeit. A közös vagy önálló gondolkodás során úgy érezheti a diák, hogy létrehoz valamit, meghallgatják a mondanivalóját, és nemcsak ellenőrzik a tudását. Emellett a tantárgyi kapcsolatok megteremtésével csökkenthető a tanulásra fordított idő, így a diákokra háruló terhek is, hiszen egyazon folyamat során sajátíthatják el az informatikai eszközök készség szintű használatát és a nyelvtan tantárgyhoz kapcsolódó ismereteket. Ehhez természetesen a szaktanárok szorosabb együttműködése szükséges, ami a tantárgyakra bontott oktatási rendszerben nehézkes lehet. Ha a pedagógusok közti egyeztetésre kevés lenne a lehetőség, akkor is bevonható az informatika és az INK a nyelvtanórák gyakorlatába. Ehhez a pedagógusnak tisztában kell lennie azzal, hogy milyen a tanulók informatikatudása, milyen programokat, eszközöket ismernek. (Nagy előny lehet még, ha számíthatnak a tanulók az informatikatanárra is kérdés esetén.)

Az INK alkalmazására példa lehet a birtokos személyjelek vizsgálata. A diákok a mindennapi beszéd és a nyelvtanórák során is találkozhatnak azzal a jelenséggel, hogy egyes szavakhoz többféleképpen kapcsolhatunk birtokos személyjeleket. Érdekes megfigyelés lehet, ha észreveszik, hogy bizonyos esetekben több alak is használható, míg más esetekben csak egy. Például lehet *fotele* – *fotelje*, *fotela* – *fotelja*, viszont nem lehetséges a *hasa* – **hasja* pár. Ezt a jelenséget vizsgálhatják a tanulók korpuszadatok és adatközlőktől bekért adatok alapján. Miközben a gyűjtött adatokat vizsgálják, többet tudhatnak meg a szokásosan birtokviszonynak nevezett jelenségről, annak nyelvi kifejezéséről.

Az adatokat korpuszokból vagy saját gyűjtés alapján nyerhetik a tanulók. A korpuszok használatához komplex keresési ismeretekkel kell rendelkezniük, amelyet az informatikaórán is elsajátíthatnak a webes keresők tanulásakor. Az adatközlők megszólaltatásához és a tőlük származó adatok rögzítéséhez használhatják a már említett online kérdőíveket, de akár maguk is készíthetnek egyszerűbb weboldalt, alkalmazást erre a célra akár az informatikaórán, hiszen tananyag a weblapok készítése és az egyszerűbb algoritmizálás (lásd W2). A gyűjtött adatokat legegyszerűbb táblázatkezelőben tárolni és feldolgozni. Ennek használatát már szintén ismerhetik a diákok. Az adatokon végzett megfigyelések, vizsgálatok eredményeit pedig közölhetik bemutatóban vagy akár írásban, szövegszerkesztő alkalmazásával. Mivel a kutatás elvégzéséhez nem szükséges a személyes jelenlét, a hozzá kapcsolódó feladatokat akár online is elvégezhetik a diákok.

A funkcionális kognitív keret és a kutatásalapú szemlélet tehát megkönnyítheti mind a pedagógusok, mind a diákok munkáját akár jelenléti, akár digitális oktatás során.

6. Zárszó

Tanulmányunkban amellet érveltünk, hogy a funkcionális kognitív nyelvészet keretében a nyelvre vonatkozó ismeretek és a nyelvi tevékenység gyakorlata olyan szemlélettel kapcsolható össze, amely a maga összetettségében tudja megközelíteni a nyelvi működést. Az ilyen megközelítés nyelvszerűen írja le a nyelvet, és nyelvszerűen tanítja a nyelvtant (vö. Hadrovics 1969: 201). Ez azt jelenti, hogy egységben van benne rendszer és használat, a funkcionálás felől motiváltan. Ebben a tárgyalásmódban a diákok nyelvi tevékenységének a perspektívájából, az anyanyelvváltozat felől is értelmezhető módon kapcsolódnak össze a különböző nyelvi kifejezőmódok.

A funkcionális kognitív nyelvészet „olyan nyelvelméleti és leíró nyelvtudományi keret, amely lehetőséget ad a nyelv komplex és tudatos fogalmi megismerésére, úgy, hogy a nyelv funkcióiban megfelelő módon előtérbe kerüljenek a megértés, a problémamegoldás és az innováció alkotó szempontjai is, a kultúra mindig változó és egyben állandó kumulált tudásában” (Tolcsvai Nagy 2015). A fenti jellemzők lehetőséget adnak arra, hogy nyelv- és életszerű anyanyelvi nevelési programok készüljenek mind többségi, mind kisebbségi nyelvi környezetben.

A tárgytudományos lehetőségek és a korszerű pedagógiai módszerek összehangolása további kutatást és tananyagfejlesztést kíván. Ez a vállalkozás nem előzmény nélküli, hiszen vannak kísérletek funkcionális szemléletű anyanyelvoktatási koncepció kidolgozására és tananyag létrehozására. Ezeket az anyagokat gyűjtjük és – ha lehetőségünk van rá – szabadon rendelkezésre is bocsátjuk a DiAGram Funkcionális Nyelvészeti Központ honlapján, a Publikációk menüpontban (lásd W4).

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 226. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Antalné Szabó Ágnes 2010. A tanári megnyilatkozások típusai. In: Kozmács István – Vančóné Kremmer Ildikó (szerk.): *Közös jövőnk a nyelv. Nyelvtudomány és pedagógia I*. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem. 5–18.
- Benczes Réka 2013. Nem csupán nyelvi játék: az alliteráció és a rím szerepe az angol szóképzésben. In: Kugler Nóra – Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd (szerk.): *A megismerés és az értelmezés konstrukciói. Tanulmányok Tolcsvai Nagy Gábor tiszteletére*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 237–250.
- Brassai Sámuel 2011 [1864]. A magyar mondatról. III. értekezés. In: *A magyar mondat*. Válogatta Elekfi László és Kiefer Ferenc. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 190–351.
- Bybee, Joan 2010. *Language, Usage and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511750526>

- Csapó Benő (szerk.) 2002. *Az iskolai tudás*. [2. kiadás] Budapest: Osiris Kiadó.
- Csapó Benő 2008. A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar oktatás megújításáért*. Budapest: Miniszterelnöki Hivatal – OKA – Ecostat.
- Csapó Benő 2015. A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra* 25 (7–8): 4–17.
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.7-8.4>
- Domonkosi Ágnes – Imrényi András – Jánk István – Kalcsó Gyula – Ludányi Zsófia – Rási Szilvia – Takács Judit – H. Tomesz Tímea 2022. Problémaalapú anyanyelvi nevelés – használatalapú gyakorlatok. In: Jánk István – H. Tomesz Tímea – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A digitális oktatás nyelvi dimenziói. Válogatás a PeLiKon2020 oktatásnyelvészeti konferencia kerekasztal-beszélgetéseiből és előadásaiból*. Eger: Líceum Kiadó. 13–34.
- Forgó Sándor 2011. *A kommunikációelmélet alapjai*. Eger: EKF Líceum Kiadó.
- Givón, Talmy 2001. *Syntax. A functional-typological introduction*. Volume I–II. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/z.syn2>
- Gonda Zsuzsa 2015. A digitális szövegek értésének mérése. In: Antalné Szabó Ágnes – Laczkó Krisztina – Raátz Judit (szerk.): *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. Budapest: ELTE. 112–128.
- Grund Ágnes 2017. A tanulói portfólió mint motiváló eszköz az anyanyelvi nevelésben. *Anyanyelv-pedagógia* 10/3. 60–74.
<https://doi.org/10.21030/anyp.2017.3.5>
- Hadrovics László 1969. *A funkcionális magyar mondattan alapjai*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Halliday, Michael A. K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold. Second edition.
- Halliday, Michael A. K. 2014. *Halliday's introduction to Functional Grammar*. 4th ed. London: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203783771>
- Heine, Bernd – Narrog, Heiko 2010. Introduction. In: Heine, Bernd – Narrog, Heiko (eds.): *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*. Oxford: Oxford University Press. 1–25.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199544004.001.0001>
- Imrényi András 2017. Az elemi mondat viszonyhálózata. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris. 664–760.
- Imrényi András 2019. Az állítmánytól a magmondatig. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Nova series tom. LXV. Sectio Linguistica Hungarica*. 9–22.
doi.org/10.33040/ActaUnivEszterhazySport.2019.1.9
- Imrényi András 2020. Tanító metaforák a mondattan oktatásában. *Anyanyelv-pedagógia* 13/4.
doi.org/10.21030/anyp.2020.4.3

- Jánk István 2019. Arany János balladáinak alkalmazási lehetőségei magyaráróán: a szövegértéstől a nyelvi változatosság tanításáig. *Képzés és Gyakorlat* 17/3–4: 161–182. doi.org/10.17165/TP.2019.3-4.14
- Kemmer, Suzanne – Barlow, Michael 2000. Introduction: A usage-based conception of language. In: Barlow, Michael – Kemmer, Suzanne (eds.): *Usage-Based Models of Language*. Stanford, California: CSLI Publications. vii–xxviii.
- Kerber Zoltán 2002. A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle* 10: 45–61.
- Kerber Zoltán 2008. Nyelvtan tankönyvek négy évtizede. In: Medve Anna – Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok 3*. Budapest: Iskolakultúra. 83–96.
- Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiefer Ferenc 2003. Alaktan. In: É. Kiss – Kiefer – Siptár (szerk.): *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 189–283.
- Király Flóra 2015. Tanári kérdezési stratégiák osztálytermi kontextusban. In: Baditzné Pálvölgyi Kata – Szabó Éva – Szentgyörgyi Rudolf (szerk.): *Tanóraszervezés és tanórakutatás. A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen*. Budapest: ELTE. 67–85.
- Kocsis Ágnes 2017. *Informatika a nyelvtanórán*. Szakdolgozat. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest: Bölcsészettudományi Kar.
- Kocsis Ágnes 2020. Pedagógiai nyelvtan mint komplex hálózat. In: Hoss Alexandra – Viszket Anita (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4. Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben*. Pécs: PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék Lingua Franca Csoport. 91–108.
- Kocsis Ágnes 2022. Informatika a nyelvtanórán. In: Jánk István – H. Tomeszt Tímea – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A digitális oktatás nyelvi dimenziói. Válogatás a PeLiKon2020 oktatásnyelvészeti konferencia kerekasztal-beszélgetéseiből és előadásaiból*. Eger: Líceum Kiadó. 13–34.
- Kugler Nóra 2017. Mondattan. A mondattípusok részletes tárgyalása. Az összetett mondat. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 761–895.
- Kugler Nóra (főszerk.) 2018a. *Magyar nyelvtan – A nyelvi jel. Funkcionális szemléletű gyakorlatok a 9–12. évfolyam számára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Kugler Nóra (főszerk.) 2018b. *Magyar nyelvtan – A nyelvi jel a 9–12. évfolyam számára. Tanári kézikönyv*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Kugler Nóra 2019. A nyelvtan az iskolai gyakorlatban. *Magyar Művészet* 7/4: 27–31.
- Kugler Nóra szerk. 2020. *Szórendi munkafüzet. Feladatok az egyszerű mondat szórendjének témaköréből*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Kugler Nóra – Tolcsvai Nagy Gábor 1999. *Tanári kézikönyv a Magyar nyelv 10–11 éveknek című tankönyvhöz*. Budapest: Korona Kiadó.
- Kugler Nóra – Tolcsvai Nagy Gábor 2015. *Magyar nyelv*. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem.

- Ladányi Mária 2017. Alaktan. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 503–660.
- Ladányi Mária – Tolcsvai Nagy Gábor 2008. Funkcionális nyelvészet. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XXII. 17–58.
- Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195331967.001.0001>
- Ludányi Zsófia – Domonkosi Ágnes 2021. Nyelvi tudatosságot fejlesztő pályázat középiskolásoknak. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Nova series tom. LXVII. Sectio Linguistica Hungarica*. 73–89.
<https://doi.org/10.46437/ActaUnivEszterhazyLinguistica.2021.73>
- Luhmann, Niklas 1987. *Soziale Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas 2006. *Bevezetés a rendszerelméletbe*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Nagy Lászlóné 2010. A kutatásalapú tanulás/tanítás ('inquiry-based learning/teaching', IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra* 20/12: 31–51.
- Palágyi László 2020. -Ó és -Ás képzős alakok és alapigéik hálózati megközelítése. In: Balázs Géza – Imrényi András – Simon Gábor (szerk.): *Hálózat kutatás: Hálózatok a nyelvben*. Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság. 297–318.
- Radden, Günter – Dirven, René 2007. *Cognitive English Grammar*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/clip.2>
- Schirm Anita 2015. A diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikáció szövegtípusaiban. In: Baditzné Pálvölgyi Katalin – Szabó Éva – Szentgyörgyi Rudolf (szerk.): *Tanóratervezés és tanórakutatás. A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen*. Budapest: ELTE.
- Simon Gábor 2017. Miért nehéz a szövegelemzést tanulni és tanítani? *Anyanyelv-pedagógia* 10.
<https://doi.org/10.21030/anyp.2017.1.4>
- Szabó Tamás Péter 2012. „Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos”: A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében. Dunaszerdahely: Gramma.
- Tátrai Szilárd 2011. *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Tátrai Szilárd 2017. Pragmatika. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 899–1058.
- Terestyéni Tamás 2006. *Kommunikációelmélet*. Budapest: Typotex.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2017a. Bevezetés. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 23–71.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2017b. Jelentéstan. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 207–466.

- 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 oktatás-nyelvészeti konferencia előadásaiból*. Eger: Líceum Kiadó. 13–26.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.13>
- Tomasello, Michael 2002. *Gondolkodás és kultúra*. Budapest: Osiris.
- Tompa József 1962. Általános kérdések. In: Tompa József (szerk.): *A mai magyar nyelv rendszere, II. kötet. Mondattan*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 95–104.
- Vančo Ildikó (szerk.) 2014. *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia. Szöveggyűjtemény*. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem.
- Varga-Sebestyén Eszter 2021. Anyanyelvi tankönyvek nyelvészeti szemléletmódja. In: Kocsis Ágnes – Szlávich Eszter – Varga-Sebestyén Eszter (szerk.): *Tanulmányok a 15. Félúton konferenciáról*. Budapest: ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. (Megjelenés alatt.)

Internetes hivatkozások

- W1 = Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/Magyar_nyelv_es_irodalom_F.docx (2021. 03. 17.)
- W2 = Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/Magyar_nyelv_es_irodalom_K.docx (2021. 03. 17.)
- W3 = A Bihalbocs honlapjának Nyelvjárás-területek című menüpontja. http://bihalbocs.hu/dialektologia_demo/nyelvjaraster.html (2021. 04. 14.)
- W4 = A DiAGram Funkcionális Nyelvészeti Központ honlapjának Publikációk menüpontja. <https://diagram.elte.hu/publikaciok> (2021. 03. 28.)

KÁDÁR EDIT – KOCSIS ÁGNES – SZABÓ VERONIKA – VISZKET ANITA –
Zs. SEJTES GYÖRGYI

A KUTATÁSALAPÚ ANYANYELVI NEVELÉS

1. Bevezetés

A PeLiKon 2020 konferencia záró kerekasztal-beszélgetésén a kutatásalapú anyanyelvi nevelés kérdését jártuk körül. A meghívottak között olyan szakemberek szerepeltek, akik gyakorlati javaslataikkal, tananyagfejlesztéssel igyekeznek hozzájárulni a nyelvtan tanításának elodázhatatlan reformjához. Vendégünk volt Kálmán László, az MTA Nyelvtudományi Kutatóközpont tudományos főmunkatársa; Kádár Edit, a kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem oktatója, az Anyanyelvi munkacsoport vezetője; Kocsis Ágnes, az ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskolájának doktorandusza; Viszket Anita, a Pécsi Tudományegyetem oktatója, valamint Zs. Sejtes Györgyi, a Szegedi Tudományegyetem oktatója, kutatótanár, a Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskola igazgatója.

A közös értelmezési keret lehetőségeit keresve szervezőként arra kértük a résztvevőket, hogy mindannyian ugyanazon kérdések mentén fejtsék ki álláspontjukat. A tanulmányban is ezek a kérdések jelentik a sorvezetőt:

- Van-e helye a kutatásalapú tanulásnak a mai anyanyelvi nevelésben, grammatikaoktatásban?
- Lehet-e integrálni a nyelvtudomány újabb elméleteit, eljárásait a nyelvtanoktatásba?
- Lehet-e, kell-e modellfüggetlenül modern nyelvszemléletet közvetíteni, vagy összhangba lehet-e hozni a modern nyelvelméletek szemléletét az oktatásban?
- Mikortól tudnak a gyerekek tudatosan reflektálni a nyelvre? Van-e életkori határa a kutatásalapú szemléletnek?
- Tantervírás, közoktatási tananyag fejlesztése vagy tanárképzés? Hol kellene, hol lehetne elkezdni a szemléletváltást?
- A digitális eszközök milyen szerepet játszanak a nyelvészeti kutatásokban? Ezek beemelhetők-e a nyelvtanoktatásba?
- Mely tantárgyakkal lehet összekapcsolni az anyanyelvi nevelést?

A válaszokban teret nyernek az egyéni vélemények, ugyanakkor kirajzolódnak azok az irányvonalak is, amelyekkel – nyelvelméleti iskolától és tapasztalattól függetlenül – mindegyik, az anyanyelvi oktatás iránt elkötelezett kutató egyetértett. A tanulmányban az adott szerző vezetéknevével jelöltük a tőlük származó gondolatokat.

2. Van-e helye a kutatásalapú szemléletnek a mai anyanyelvi nevelésben, grammatikaoktatásban?

A problémaalapú oktatás az 1990-es évek óta a pedagógiai fejlesztések alapja (Csapó 2004; Molnár 2005), a kutatásalapú szemlélet pedig a 2010-es évektől jelent meg a magyar köznevelésben, elsősorban a természettudományos tantárgyak oktatására vonatkozóan (Nagy 2010). A köznevelés alapidokumentumaiban elsőként a 2020-as Nemzeti alaptantervben (NAT 2020: 294) tematizálódik a kutatásalapú szemlélet, ezt viszont a NAT az anyanyelvi nevelésre nem vonatkoztatja.

Pedig az anyanyelvtanításban már a 70-es évektől kezdve tetten érhető volt a szemlélet, ha kutatásalapú megközelítésen a problémamegoldó kísérletezést, az információgyűjtést és -kezelést, a modellalkotást, a kritikai gondolkodást és az aktív és önszabályozó tanulást értjük (Korom et al. 2016). Az MTA Nyelvtudományi Intézetének keretében működő, Szépe György vezette Fiatal Nyelvészek Munkaközösségének munkaanyagai (W1) és Bánréti Zoltán Nyelvtan – kommunikáció – irodalom tizenéveseknek (NYKIT) képességfejlesztő, kísérleti alternatív programcsomagja (Bánréti–Papp 1990) is arra a tényezőre épültek, hogy „13–14 éves korban a gyerekeknél megindul a formális művelési rendszerek kiépülése, a tanulók képessé válnak arra, hogy a nyelvi problémamegoldás során feltevésekből induljanak ki, azok cáfolatát vagy igazolását tevékenységeken keresztül (pl. szövegek összehasonlítása művelettel) végezzék” (Zs. Sejtes 2019: 58). De gondolhatunk az 1990-es évek funkcionális-kognitív nyelvészeti irányzatához tartozó, Tolcsvai Nagy Gábor nevével fémjelzett tananyagokra; minden idők legnagyobb oktatásprogramcsomag-vállalkozásaként a 2004–2008 között fejlesztett SuliNova (később Educatio Kht.) programcsomagokra Arató László és Kálmán László szakmai vezetésével; valamint a generatív grammatika modelljeit alkalmazó pécsi kísérletekre is.

Az alternatív tananyagok, oktatási segédanyagok azonban nem tudtak hatást gyakorolni a jelen anyanyelvoktatására. A szerzők úgy látják, a mai hagyományos nyelvtanoktatásban még mindig nem szerepel a nyelv természettudományos szemléletű vizsgálata, a nyelvvel való kísérletezés. Zs. Sejtes azt is hangsúlyozza, hogy a tankönyvekre még mindig jellemző a nyelvről szóló ismeretek (a nyelvi rendszer felépítésének a tudása), valamint a nyelvhasználati tudás elkülönülése. „A nyelvre vonatkozó ismeretek és a nyelvi tevékenység gyakorlata olyan szemlélettel kapcsolható össze, amely a maga összetettségében tudja megközelíteni a nyelvi működést” (Kugler 2018: 38), és a tanulók nyelvi intuícijához is közel áll (Zs. Sejtes 2019: 8). Kocsis is egyetért abban, hogy szükség volna arra, hogy a diákok előzetes tapasztalatait figyelembe vegyünk.

Kádár és Szabó mindezt úgy látja megvalósíthatónak, ha a tanuló a tanórákon nem egy (valamilyen szempontok szerint lefektetett) rendszerrel találkozna, hanem a nyelvvel (lehetőleg annak minél többféle megjelenési formájában), és ezeknek a nyelvi adatoknak és mintázataiknak a megfigyeléséből maga tárna fel összefüggéseket, vonna le általánosításokat. Vagyis a *mit tudunk?* helyett a *hogyan tudjuk megismerni?* kerülne a fókuszba.

A szemlélet gyakorlati megvalósításának feltételeit Zs. Sejtes így összegzi:

- a nyelv működésének tervszerű megfigyelése a nyelvi intuíciót is szem előtt tartó nyelvi tevékenységek során,
- gondolkodási műveleteken alapuló, képességfejlesztő tevékenységekre épített kísérletezés a nyelvi jelenségekkel, az összefüggések felismerése, azok ellenőrzése, igazolása, cáfolása, tényeken alapuló érvelés,
- a tevékenységeken átvezető folyamatos elemzés, melynek célja az általános gondolkodási képességek, a kritikai gondolkodás és az önreflexió fejlesztése,
- a metakognitív megközelítés, a kontroll és a műveleti funkciók szerepének erősödése a folyamatban.

Kádár úgy véli, a kutatásalapú szemlélet az anyanyelv vonatkozásban nem a tudományos, nyelvészeti kutatómunkával analóg tanulói tevékenységet jelent, hanem sokkal inkább irányított tapasztalatszerzést. Ebben a folyamatban a tanárnak igen nagy szerepe van a tervezés és (facilitátorként) a megvalósulás szakaszában is, sőt később az értékelésben is (a személyközpontú fejlesztő értékelésben is, és abban is, hogy téves értelmezések explicitté tétele és az azokból való tanulás is megvalósulhasson). Szabó megjegyzi, hogy a nemzetközi szakirodalomban is felmerült az az érv, hogy a gyerekek nem tudósként működnek, hiszen az előzetes ismeretek elengedhetetlenek a hatékony kutatáshoz (Kirschner et al. 2006). Az anyanyelv tekintetében ugyan érvelhetnénk amellett, hogy az anyanyelvi kompetencia elegendő kiindulópont lehet annak felfedezésére, ugyanakkor szükséges egyrészt a metanyelv, a nyelvről való beszédmód elsajátítása, másrészt pedig elemzési technikák, kutatási módszerek ismerete is. Szabó szerint érdemes például megismertetni a diákokat azzal, hogyan érvel egy nyelvész. Erre Nádasdy Ádám írásai kiváló példák, amelyek középiskolás diákokat is inspirálhatnak. Viszket fontosnak tartja azt is, hogy a kérdések, amelyekkel a diákok találkoznak a feladatokban, valódi, inspiráló problémák legyenek, ne a nyelvtan metanyelvén belül keletkező, a kategorizálás inspirálta, de alapvetően nem túl izgalmas dilemmák. Nádasdy írásai vagy a Szószátyár beszélgetései ezekre is adnak példát. Legtermészetesebb, ha a nyelvvel kapcsolatos ismeretek explicitté tétele két nyelv összehasonlításán keresztül történik.

Mivel a nyelvtan és azon belül is a grammatika általában nem szerepel a közkedvelt tárgyak között (Csapó 2002, Csikos 2012), Kocsis szerint a kutatásalapú, nyelvészszempontú megközelítés motivációnövelő erővel is bírhat.

Összességében elmondható, hogy a kerekasztal résztvevői egyetértettek abban, hogy a kutatásalapú szemléletnek van helye az anyanyelvi nevelésben, amennyiben az a nyelvvel való kísérletezést, a diákok aktív felfedező munkáját jelenti.

Kádár felhívja a figyelmet arra is, hogy a kutatásalapú szemlélet grammatikatanításban betöltött szerepét csak akkor tudjuk valóban megfogni, ha tisztázzuk, mit értünk azon, hogy *grammatika*. Legalább háromféle dolgot szoktak érteni rajta: (1) a nyelvelsajátítás

során (alkotó módon) elsajátított és különböző közlési helyzetekben használt rendszert, (2) tudományos tevékenység eredményét, mely leírja/modellezi a nyelv rendszerét, (3) egy tantárgyat. A *grammatikaoktatás* kifejezést jellemzően a grammatika (3) kapcsán szokták emlegetni, különösen a közoktatás vonatkozásában.

Kádár és munkacsoportja (W2) a 10–14 éves korosztály számára fejleszt taneszközöket. Ők úgy látják, ebben az életkorban nem a grammatikaoktatásnak, hanem a nyelvi nevelésnek kell a középpontba kerülnie. Nem céljuk sem az, hogy a nyelvvel, nyelvi jelenségekkel való foglalkozás végeredménye valamilyen rendszerezés legyen, sem az, hogy a grammatika (2) rendszere szervezze ezeket a nyelvi „tereptapasztalatokat”. Azaz nem azok a jelenségek kerülnek együvé, amelyek egy szaktudományos ismeretrendszer belső logikája szerint összetartoznak, hanem azok, amelyek az adott beszédhelyzet vagy szöveghelyzet vagy egyéb problémahelyzet felől relevánsak.

Kocsis, Szabó és Viszket is egyetért abban, hogy a kutatásalapú szemléletben nem feltétlenül kell a teljes nyelvi rendszerről tudással rendelkeznie a diákoknak. A kutatásalapú módszer kiváló eszköz ahhoz, hogy a diákoknak megmutassuk, hogy a nyelvvel is lehet kísérletezni, a kísérletek során hasznos eredményekhez jutni, akár csak a természettudományos órákon.

3. Lehet-e integrálni a nyelvtudomány újabb elméleteit, eljárásait a nyelvtanoktatásba?

Kádár szerint a nyelvtudomány legalább kétféle módon jelenhet meg az anyanyelvoktatásban: mint az oktatás tárgya vagy mint szaktudományos háttér. Az előbbi nyelvészeti elméleteknek a tananyagként való megjelenését jelentené, amit Kádár nem támogat, bár a középfokú oktatásban elképzelhetőnek tartja bizonyos nyelvelméletek megoldásainak felvillantását, hogy a diákok megtapasztalják a tudomány diszkurzív természetét. Tolcsvai Nagy 2004-es cikkére hivatkozva felteszi a kérdés, hogy szaktudományos háttérként mennyire integrálhatók az oktatásba a nyelvtudomány újabb elméletei (Tolcsvai Nagy 2004).

Zs. Sejtes úgy véli, az ideális kutatásalapú tanítás eredményes alkalmazásához mindenképpen szükséges a tudományos kutatási eredményekre épülő tananyag. Kádár és Kocsis is egyetért abban, hogy kívánatos és lehetséges volna az iskolai oktatás és a tudomány aktuális állása közötti szakadék csökkentése. Mindketten említik ugyanakkor, hogy a diszkurzív természetű, problémafelvető, önmagát folyamatosan újíró tudomány és az ismeretátadásra berendezkedett oktatás normatív hagyománya komoly ütközőpont. Kádár például egy tanulmányában (Kádár 2017) arra mutatott rá, hogy milyen kevésbé tudtak hatni az elmúlt évtizedek szociolingvisztikai kutatásainak eredményei a romániai közoktatás magyar nyelv és irodalom tankönyveire.

Zs. Sejtes úgy véli, olyan modellt kellene választani, amely harmonizál a köznevelés alapidokumentumaival, mivel az attól alapjaiban eltérő megközelítések szívetként

működnek a tantermi gyakorlatban. Szerinte egy olyan nyelvelméleti modell jelenthetné a megoldást, amely elsősorban a szövegértési képesség fejlesztését tudja támogatni, mivel ez égető problémaként van jelen a köznevelésben (lásd a nemzetközi mérések lesújtó eredményeit). A választott nyelvészeti modellnek szerinte egy keretben kellene kezelnie a szöveg szerkezetére, a szövegek mikro- és makroszintű sajátosságaira, a nyelv anyagára és a kommunikáció aspektusaira egyaránt vonatkozó jelentéstani és pragmatikai szempontokat, valamint figyelembe kell venni a megértéssel, elméleti feldolgozással és reprezentációval kapcsolatos jellemzőket, a szövegértés műveletjellegét.

Zs. Sejtes szerint az 1970-es évek utáni integratív megközelítések lehetnek az irányadók, melyekre a kommunikatív–pragmatikai és rendszernyelvészeti közeledés a jellemző (Tolcsvai Nagy 2001; vö. Kugler–Tolcsvai Nagy 2015: 19, Németh T. 2006). Kocsis is a kognitív-funkcionális nyelvelméletet tartja a legadekvátabb megközelítésnek, és fontosnak tartja a szövegtant és a szöveg felől való közelítést is, azonban nem tartja kizárólagosnak a szövegtani megközelítést. Viszont hangsúlyozza, hogy a nyelv és a nyelvtani szabályszerűségek megfigyelése közben mindig fontos szerepe van a kontextusnak.

Zs. Sejtes úgy látja, az egyik út lehet Beaugrande–Dressler (2000) szövegismérvenken alapuló modelljének alkalmazása, mely szerint „egy szövegnek önmagában nincs értelme, a szöveg folyamat, mely attól válik dinamikussá, hogy a szövegalkotás és a befogadás kognitív folyamataiban valósul meg, a produktum és produkció, a struktúra és procedúra egy keretbe ágyazódik” (Beaugrande–Dressler 2000: 287). A szerkezet-építő műveletek dinamikus jellemzése produktívabb, mint a szerkezetek statikus leírása (Beaugrande–Dressler 2000: 29). A modell dinamikus voltát bizonyítja az a probabilitás-szemlélet is, mely szerint a szövegfeldolgozás során a szabályszerűségek, stratégiák, indítékok, preferenciák, valamint az alapesetek felfedezése a fontos, és nem a szabályok megfogalmazása áll a folyamat középpontjában (Beaugrande–Dressler 2000; vö. Tolcsvai Nagy 2001: 29; Zs. Sejtes 2019). A szövegmegértés folyamatában a tudás aktiválása, a bejövő ismeretek elrendezése, a szövegek, szövegrészek fogalmi hálókban való elrendeződése zajlik. Az átmenet-hálózatos műveleti rendszerben a kompetencia (nyelvtudás) és a performancia (nyelvhasználat) közötti éles határ elmosódik. Az átmenet-hálózatos mondattan nyelvtani állapotú csomópontokból áll, amelyeket nyelvtani függőségek kötnek össze (pl. „alanyi argumentum–ige”), az átmenetet a csomópontok közötti kapcsolat jelenti. A nyelvtani szerkezet a hipotézisek felállításának és ellenőrzésének műveleti eszköze. A hálózatok megragadják a nyelvhasználók nyelvtani stratégiáit és elvárásait, a nyelvtani szabályszerűségekre, a szabályszerűségek használatának műveleteként tekintenek. „A csoport, a tagmondat és a mondat mint valóságosan előforduló makroállapot jelenik meg, amelyben az elemek a szövegrendszer mikroállapotai” (Beaugrande–Dressler 2000: 75–76; Zs. Sejtes 2019).

A modell kiemelt jellemzői a taníthatóság nézőpontjából:

- A szövegeket keletkezésükből eredendően diskurzív közegben kezeli. Különbséget tesz a szöveg anyagára, a nyelvre utaló ismérvek (kohézió, koherencia), valamint a kommunikációra általában jellemző ismérvek között (szándékolttság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás).
- A szövegtannak olyan kiemelt szerepet szán, amely segíthet az olvashatóság mércéjének meghatározásában. A kohézió grammatikai szempontjai mellett a koherenciát emeli ki: az olvashatóság mércéje ebben a tekintetben azt mutatja meg, hogy hogyan hat egymásra a szövegből származó ismeret és az olvasó valóságismerete (pl. az olvasó nem sajnálja a fáradságot, ha a szöveg váratlan fordulatai megérik a nagyobb erőfeszítést).
- Az intertextualitás ismervére támaszkodva a megértésben kiemelt szerepet szán a szövegtípusok összehasonlításának, mely a nyelvre utaló és a kommunikációra általában jellemző ismérvek mentén, azok összekapcsolásával zajlik (Beaugrande–Dressler 2000: 235–237, 272; Zs. Sejtes, 2019).

A Zs. Sejtes által javasolt szövegtani alapú megközelítésében a tanulók többféle típusú, rövidebb szöveg „lefelé bontásával” (top-down), összehasonlítási művelet végzésével, tevékenységeken keresztül juthatnak el az alacsonyabb nyelvi szintek komponenseihez, amelyek szükségesek a szöveggel kapcsolatos grammatikai tudás kialakításához (Zs. Sejtes 2019). A pragmatika, jelentéstan és a szövegtan felől induló, az alsóbb nyelvi szintek felé tartó top-down építkezés szerinte azért lehetséges útja a grammatikatanításnak, mert a Pragmatika→Szövegtan→Jentéstan nemcsak nyelvi, hanem nyelvhasználati diszciplínaként is kezelhető. A szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudásra építve nemcsak a grammatikai rendszer megismerése zajlik, hanem a magasabb szintű szövegértési, szövegalkotási stratégiák nyelvtani alapú alakításának folyamata is. A tanulók a szabályok tanulása helyett azokat az ismétlődő jellegzetességeket keresik, amelyek probabilisztikus szemlélettel támogatják a szövegértést. A szöveggel kapcsolatos grammatikai szabályok megfogalmazása helyett a nyelvtani szabályszerűségek felfedeztetése, alkalmazása történik különböző szövegtípusok, szövegfajták megértése és alkotása révén (Beaugrande–Dressler 2000; vö. Tolcsvai Nagy 2001: 29; Zs. Sejtes 2017; Zs. Sejtes 2019).

Zs. Sejtes kiemelten fontosnak tartja, hogy a nyelvtani ismeretek eszközként és ne célként jelenjenek meg a folyamatban. A cél, hogy a tanulók megtanulják monitorozni saját nyelvhasználati tudásukat a nyelvről szóló grammatikai ismereteik segítségével, fejlődjenek a nyelvvel kapcsolatos metakognitív képességeik, alakuljanak ki nyelvről, nyelvhasználatról alkotott elgondolásaik.

Szabó egyetért a felfedeztető módszerekkel, ugyanakkor nem gondolja, hogy a nyelvtani ismeret csak eszköze lehet az anyanyelvtanításnak. Szerinte egy-egy grammatikai

szabályszerűség felfedezése önmagában is érdekes lehet, különösen, ha a külföldi szemével tekintünk saját anyanyelvünkre. Így olyan jelenségek is a figyelem középpontjába kerülhetnek, amelyek anyanyelvi beszélők számára nem okoznak nehézséget, „láthatatlanok” maradnának (például a különböző tőtípusok vagy az alanyi és tárgyas ragozás kérdésköre). Bár a hungarológia nem nyelvelmélet, hanem egy sajátos szemlélet, nézőpont (Nádor 2018), Szabó szerint megfelelő keretül szolgálhat az anyanyelvi oktatáshoz is, különösen, mivel a magyar mint idegen nyelvben is a funkcionális-konstruktív szempontok dominálnak. Szabó tehát – bár nem vitatja a szövegtan szerepét – elsősorban a konstruktív grammatika felől közelítene a nyelvhez az oktatásban, amely nem a szöveget, hanem a (felszíni, vagyis megfigyelhető) forma és jelentés párosokat helyezné a megfigyelés középpontjába.

Kocsis hozzáteszi, hogy a nyelvi ismeret azért is szükséges, mert megfelelő alapot biztosít a későbbi közös kutatáshoz, nyelvről való kommunikációhoz. Ha a kutatásokat a diákok érdeklődése irányítja, számos olyan kérdés kerülhet előtérbe, amelynek a megválaszolásához, megoldásához bevonhatók újabb elméletek. Ezzel tudatosítható a tanulóknál, hogy a tudományban nem minden kezelhető szilárd tényként, és akár ők maguk is alkothatnak elméleteket, modelleket.

Viszket a közoktatásban nem tanítana nyelvelméletet, vagy nem használna konkrét nyelvtani modellt. A nyelvvel kapcsolatos ismereteket ugyanakkor természetesen össze kellene fognia egy közös nyelvszemléletnek. A modern nyelvészetnek rengeteg mondanivalója van a nyelvről, a nyelvtudásról, a nyelvhasználatról, a nyelvhasználóról, amelyek ma nem jutnak el a közoktatás szereplőihöz. Mentális betegségekkel kapcsolatos ismeretek, nyelvi jogokban való tájékozottság, szociolingvisztikai érzékenység: a nyelvvel, a szövegekkel és általában a kommunikációval kapcsolatos készségek fejlesztésén túl ezeknek is fontos szerep juthatna a nyelvtanoktatás megújuló programjában. A mai modern nyelvészeti modellek erős formális eszköztárra építenek, és ezek valamelyikének alapos, műveleti szintű elsajátíttatása időpazarlásnak tűnik a fenti ismeretek megszerzéséhez képest. A nyelvtudomány alapfogalmain túl mi tekinthető adatnak, ténynek a nyelvről való gondolkodásban, milyen hiteles érvek léteznek, és milyen források használhatók: ezek lehetnének a kutatásalapú anyanyelvi nevelés alapkövei, amelyekre építkezve a modern mindennapi életben legfontosabb nyelvészeti ismeretek felfedezhetők és elsajátíthatók lennének. Egy konkrét nyelvészeti modell elsajátítása és a működtetésére való készség megszerzése a differenciált oktatásban, a tehetséggondozás keretében lehetne egy lehetséges út. A már javasolt modellek mellett Viszket ebben a formában tanítaná a generatív modell alapjait, különös tekintettel a generatív alapokon nyugvó, de azokról sok szempontból eltérően gondolkozó Optimalitáselméletre (Bíró 2010).

Abban minden szerző egyetért, hogy a tanulók nyelvhasználati tudására, tapasztalataira, aktivizálására építő, aktív, progresszív módszerek alkalmazásával valósulhat meg a kísérletezés a nyelvvel: a megfigyelés, az adatgyűjtés és -elemzés, a következtetések levonása, vagyis a kutatásalapú tanulás.

4. Lehet-e, kell-e modellfüggetlenül modern nyelvszemléletet közvetíteni, vagy összhangba lehet-e hozni a modern nyelvelméletek szemléletét az oktatásban?

Kádár megjegyzi, hogy alapvetően két dolgot kellene tisztázni: (1) Mik a nyelvelméletek sarkalatos fogalmai? (2) Milyen fogalmak fontosak a közoktatás számára (vagyis milyen fogalmakra van szükség ahhoz, hogy egyrészt a nyelvi intuíciók megragadhatóak legyenek, másrészt a nyelvi reflexiók megragadása a nyelvéírás számára lehetővé váljon)? Ha ezek tekintetében sikerülne konszenzusra jutni, és ezeknek lehetséges volna elméletfüggetlen megközelítése, akkor elképzelhető volna a modellfüggetlen szemlélet.

Kocsis szerint bár nem szükséges, hogy egyetlen modell szerint oktassuk a nyelvtant, mégis fontos, hogy megmaradjon a konzisztencia a tananyagban, mert a tanulók számára alapvető, hogy megbízható támpontot kapjanak, a későbbiekben ugyanazt értsék bizonyos fogalmakon. Kocsis azon az állásponton van, hogy a nyelvvel kapcsolatos fogalmak meghatározása és a vizsgálódás módszereinek kiválasztása is mindig közvetíteni fog nyelvszemléletet. Elképzelhetőnek tartja azonban, hogy egy kifejezetten oktatási célokra készült, több modell megoldásait tartalmazó, konszenzusos pedagógiai nyelvtan legyen az iskolai nyelvtanoktatás alapja.

Kádár ugyanakkor úgy látja, az eddig megjelent kezdeményezések nem alapoznak nyelvész-konszenzusra, már az alapfogalmak tekintetében sem (sem abban, hogy melyek ezek az alapfogalmak, sem abban, hogy ezekből mi lenne fontos a közoktatás számára). Szerinte két metafogalom látszik valamelyest kiválni, függetlenül az elméleti paradigmától: *forma* és *jelentés*. Ennek értelmében háromféle kísérlettel találkozhatunk: formaközpontú és a jelentés felől közelítő, kommunikáció-központú próbálkozásokkal, illetve ezek valamilyen ötvözetével. Például többféle nyelvszemlélet felől is alkotható olyan modell, amely a lineáris építkezés szabályainak feltárását segítené, de ezekből csak egyesek veszik azt is figyelembe, hogy a nyelvi megformálás lehetőségeiből való választás milyen módon befolyásolja a mondat és a szöveg(környezet) kétirányú viszonyait, vagy hogy a nyelvi produkció tere egy társas helyzet, annak minden komponensével.

Kádár kiemeli, hogy alapvető különbség van az iskola és az egyes nyelvelméletek között, hogy míg a modern nyelvelméletek fókuszában a nyelv áll, az iskola fókuszában az egyes nyelvek (elsősorban az anyanyelv). Ez a nyelvi partikularitások felőli szemlélet (a tanult nyelvek sem lépnek ugyanis dialógusba) nagyon sokrétű következménnyel jár, egyebek mellett megakadályozza, hogy a gyerekekben általánosan érvényes fogalmak alakulhassanak ki a nyelvről, hogy az anyanyelv rendszerét mint a lehetséges emberi nyelvek egyik változatát láthassák. Szabó és Viszket is egyetért az általános nyelvészet szemléletének fontosságával, a nyelvi heterogenitás tematizálásának szükségességével.

A szerzők úgy gondolják, hogy azok a nyelvelméletek lehetnek hatékonyabbak az oktatási folyamat adott szintjén, amelyek kevésbé operálnak absztrakt (vagyis közvetlenül nem megfigyelhető, mögöttes) elemekkel, rejtett műveletekkel, és közel állnak a tanulók nyelvi intuíciójához.

5. Mikortól tudnak a gyerekek tudatosan reflektálni a nyelvre? Van-e életkori határa a kutatásalapú szemléletnek?

A diákok nyelvi intuíciójának figyelembevétele mellett érdemes megvizsgálni, hogy mely korosztályban lehet építeni a nyelvvel való tudatos reflexióra. A nemzetközi szakirodalom szerint a kutatásalapú tanulás – bár megfelelő adaptálással alsó tagozatos gyermekek tanításában is működhet – leghatékonyabb serdülőkorban, azaz 7. osztálytól kezdődően (Kuhlthau et al. 2007: 24). A serdülőkor az absztraktabbá váló gondolkodás, a figyelem, a feldolgozási sebesség, a végrehajtó és gátló funkciók növekvő hatékonysága és komplexitása, a viselkedésszervezés magasabb szintjének az elérése, a magasabb kognitív funkciók komplexebbé válásának időszaka (Szabó–Hoss 2018).

Az általános kognitív képességek fejlettségén túl szükséges még az úgynevezett kutatási készségek (mint pl. a változók azonosítása vagy az adatok értelmezése) fejlettsége is, amelyről magyar viszonylatban még keveset tudunk (Korom et al. 2016). A nemzetközi szakirodalomban tudományos gondolkodásként (scientific reasoning) jellemzett képességegyüttes magában foglalja a hipotézisalkotás képességét, a kísérletezést és az értékelést (Schlatter et al. 2020), és azonos életkorú gyerekek között is nagyok az egyéni különbségek. Kádár említi, hogy gyakorló pedagógusok tapasztalatai alapján a nyelvről való reflexió szocializációs mintákhoz is köthető, nem pusztán életkori határa van. Schlatter et al. (2020) alapján a kutatási készségek elsősorban a szövegértési képességgel korrelálnak (és nem a matematikai képességekkel vagy az általános intelligenciával).

Kocsis megjegyzi, hogy mivel a nyelv kutatásszerű vizsgálatához a nyelvre vonatkozó fogalmi készletre van szükség, a kutatásalapú megoldásokat célszerű fokozatosan bevezetni. Kocsis szerint korai szakaszban mindenképpen szükséges, hogy a kutatásokat a pedagógus irányítsa: ő teszi fel a kutatási kérdést, és ő határozza meg azt is, hogy milyen módszereket alkalmazzanak a gyerekek, így a megoldások is kötöttebbek lesznek, mégis a tanulók saját maguk juthatnak hozzá a válaszokhoz, ezáltal tapasztalatot szerezhetnek a nyelvvel való foglalkozásról. Szabó és Hoss (2018) említi, hogy a nemzetközi szakirodalomban is az irányított kutatás (guided inquiry) hatékonysága mellett érvelnek a kutatók (Kirschner et al. 2006, Lazonder–Harmsen 2016).

6. Tantervírás, közoktatási tananyag fejlesztése vagy tanárképzés? Hol kellene, hol lehetne elkezdni a szemléletváltást?

Az erdélyi anyanyelvi nevelési reform tananyagfejlesztéssel kezdődött. Ezt követte a tanterv írása és elfogadtatása, a háttéranyagokkal való támogatás. Ezután kezdődött a tananyagok bevezetése a tanártovábbképzésbe és végül a tanárképzés. Kádár szerint ennek a sorrendnek az első fele azért bizonyult termékenynek, mert a munkacsoport tagjai által különböző típusú iskolákban és különböző nyelvi környezetekben kipróbált anyagok alapján lehetett körvonalazni egy új szemléletű tantervet. A tanterv hatályba lépése után azonban az erdélyi kutatócsoport azt tapasztalta, hogy a tantervi reform és az

új taneszközök, segédanyagok, képzések nem elegendőek ahhoz, hogy szemléleti váltás is történjen; ez inkább ott kezdődött el, ahol a pedagógusok már korábban is nyitottak voltak arra, hogy az iskolai nyelvi nevelés fő feladatának ne elemek osztályozását és felcímkezését, hanem a megfigyelhető nyelvi jelenségekre való érzékenyítést tekintsék. Kádár ma már úgy gondolja, a tanítóképzéssel lenne érdemes elkezdni, párhuzamosan a tanárképzéssel. A hatékonysághoz vélhetően a tanárképzés rendszerének teljes átalakítására lenne szükség.¹ Ez a megállapítás a magyar tanárképzésre is igaz, hiszen „(e)gyetlen oktatási reform sem lehet eredményes a tanárok aktív közreműködése nélkül. Minden oktatási innováció hatása attól függ, mennyire **képesek** és **hajlandóak** a tanárok élni az új lehetőségekkel” (Csapó 2015: 3, kiemelés Kádár Edit).

Kocsis is úgy véli, kompetens tanárok nélkül nem tud megtörténni semmilyen változás sem, és tananyagok sem születhetnek nélkülük. Nagyon fontosnak tartja, hogy amint megtörtént a tanárképzésben a szemléletváltás, ez rövidesen történjen meg az oktatást szabályzó dokumentumokban, tankönyvekben is. Viszket is hangsúlyozza a képzett és a változtatás motorjaként működni tudó gyakorló tanárok szerepét: nélkülük az új tananyagok fejlesztését is elképzelhetetlennek tartja.

7. A digitális eszközök milyen szerepet játszanak a nyelvészeti kutatásokban? Ezek beemelhetők-e a nyelvtanoktatásba?

Tekintve, hogy a konferencia célja a digitális oktatás nyelvi dimenzióinak megjelenése az anyanyelvi nevelésben, ezen a kerekasztal-beszélgetésen is szerettük volna érinteni a témát. Nem szabad elfelejteni, hogy a nyelvtudomány fejlődését nagyban befolyásolta a technikai fejlődés. Ahogy Kiefer (2006) megjegyzi, Chomsky generatív fordulata, a nyelvtudomány „matematizálása” elképzelhetetlen számítógépes eszközök nélkül: „a korábbiaknál jóval részletesebb és jóval explicitebb generatív nyelvelírások nyitották meg az utat az ún. nyelvtechnológia, azaz a gépi szöveg-előállítás és szövegfeldolgozás, beszéd-előállítás és beszédértés előtt – még akkor is, ha a számítógépes nyelvészek tagadják a Chomsky munkáiban használt eszközök, algoritmusok direkt alkalmazhatóságát” (É. Kiss 2009: 1046).

A nyelvtechnológiai szemlélet azonban egyáltalán nem jelenik meg az anyanyelvi oktatásban, a tartalmi szabályozók alig említenek olyan ma már alapvető számítógépes nyelvi eszközöket, mint például a gépi helyesírás-ellenőrzők. Úgyszintén szóba jöhetnek a különböző korpuszok (pl. Termini adatbázis, a Magyar Nemzeti Szövegtár), valamint

1 Jelenleg Romániában úgy válhat valaki tanárrá, hogy a hároméves alapképzéssel párhuzamosan felveszi a Tanárképző Intézet által kínált I. tanárképző modult, melynek elvégzése V–X. osztályban ad jogot tanítani, és amely után egy II. modul is felvehető, ez XI–XII. osztályra és a felsőoktatásra ad tanári jogosultságot. A képzés az általános pszichopedagógiai tárgyak mellett egy szemeszternyi szakdidaktikát tartalmaz szakonként és modulonként. A szakképzés felől csak a mesteri képzésben, és csak egy-két választható tárgy szintjén teremthetik a kapcsolatot a szaktudomány és a közoktatás között.

a számítógépes dialektológia eredményei (pl. Geolingvisztikai Műhely nyelvjárási térképei), szótárak (pl. *A magyar nyelv nagyszótára*) vagy olyan digitális archívumok, mint a Zenetudományi Intézet Hangarchívuma vagy a Nemzeti Audiovizuális Archívum. Kádár úgy gondolja, felsőbb évfolyamokon nagyon jól lehetne alkalmazni olyan, a nyelvészetben használható szoftvereket, mint például a Praat akusztikai-fonetikai jelfeldolgozó szoftver. Ugyanakkor Kádár nem hiszi, hogy az új eszközök hoznák az új szemléletet, inkább fordítva tartja elképzelhetőnek. Viszket hangsúlyozza, hogy egyrészt a nyelvtechnológiai alapokat is használó digitális eszközök (pl. helyesírás-ellenőrök, fordítóprogramok, felolvasóprogramok stb.) a kutatásalapú szemléletben önmagukban is vizsgálatra, tanulmányozásra érdemesek, másrészt a tudatos és készségszintű használatuknak a kialakítása szintén a közoktatás feladata lenne.

Kocsis említi, hogy a kutatásalapú órákon természetesen a kutatómunka támogatásához is használhatjuk a digitális eszközöket (számításokat végezhetnek a tanulók táblázatkezelőben, prezentációt készíthetnek a kutatásuk eredményeiről, vagy alkalmazhatnak szövegszerkesztőt az eredményeik ismertetéséhez). Mivel a kutatásalapú órákon valós feladatok, valós problémák megoldásához alkalmazzák az informatikai eszközöket a tanulók, hatékonyan fejlődnek digitális kompetenciáik. Az eszközhasználaton kívül a hatékony eszközválasztásra is neveljük a diákokat.

Szabó úgy véli, a web 3.0 korszakában nem elegendő pusztán a digitális eszközök használata, hanem alapvető szemléletbeli változást is igényel tanártól és tanulótól egyaránt: a hálózatos gondolkodást, az interdiszciplináris megközelítést és a közösségi tudásalkotást. Az infokommunikációs technológiák használata ugyanis önmagában nem elégíti ki a 21. századi igényeket, nem helyettesíti a személyközi interakciókat, és nem garantálja az aktivitást sem. Nyilvánvaló, hogy az IKT-eszközök egyik előnye, hogy hatékonyabbá és átláthatóbbá teszik a tanítási-tanulási folyamat adminisztrációját, emellett azonban legalább olyan fontos szempont az is, hogy

- ki lehet-e használni a segítségükkel a tanulói kreativitást,
- megvalósítható-e az önszabályozó tanulás, és
- ösztönöznek-e a másokkal való együttműködésre, a közös tartalomgenerálásra.

Az úgynevezett ITL 2011 kutatás (W3) szerint ugyanis a 21. században nem a lexikális ismeretek birtoklása igazán fontos, hanem az információhoz való hatékony hozzáférés képessége; felértékelődnek a „puha készségek” (soft skills): a tudásépítés, az együttműködés, az IKT-használat, a problémamegoldó gondolkodás, az önszabályozó tanulás. Az önszabályozó tanulás fejlesztése ugyan minden tanulási környezetben szükséges, de elektronikus tanulási környezetben kiemelkedő fontosságú, hiszen „a tananyaggal történő ismerkedés sajátütemű, önirányításos és autonóm” (Komenczi 2013: 82). Éppen ezek azok a jellemzők, amelyek a kutatásalapú tanuláshoz is elengedhetetlenek, azaz bátran kijelenthetjük, hogy az elektronikus tanulási környezet ideális a kutatásalapú megoldásokhoz.

8. Mely tantárgyakkal lehet összekapcsolni az anyanyelvi nevelést?

A kutatásalapú szemlélet definíció szerint is interdiszciplináris, hiszen a gondolkodási műveletek nem állnak meg egy-egy tantárgy határán. A magyar nyelv esetében pedig számos kapcsolódási pontot találhatunk. Kocsis emlékeztet, hogy az anyanyelvi kommunikációnak a tudatos fejlesztése tantárgy feletti cél kell legyen, hiszen a kommunikáció minden tárgy szempontjából kiemelkedően fontos, az egyes tantárgyakhoz köthető szókincs megtanulása és az arra történő reflexió szintén eljuttathatja a diákokat olyan megfigyelésekhez az anyanyelvükkel kapcsolatban, amelyekhez csupán a nyelvtanórán nem jutottak volna hozzá. A szerző kiemeli az idegen nyelveket, hiszen más nyelvek szerkezetének, szófordulatainak megismerése segít abban, hogy a tanulók a saját anyanyelvükre is tudjanak reflektálni, össze tudják azt hasonlítani más nyelvekkel.

Kádár beszámol arról, hogy Romániában már a 90-es évektől integrált nyelv- és irodalomtanítás folyik; ezt tükrözik a tankönyvek és a diákok órarendje is. Hogy pontosan miben áll ez az integráció, az viszont nagyon széles spektrumot mutat, és az esetek zömében formális marad (pl. egy szövegértelmező kérdéssorba ágyazódhatnak olyan feladatok, amelyek a vizsgált szöveg valamely szavának vagy mondatának alaktani/mondattani elemzését kérik, a szövegértelmezéstől független célból, pusztán az elemzés gyakorlásáért). Az erdélyi munkacsoport taneszközei is nyelv és irodalom integrációjának jegyében készültek; ezekben az irodalomolvasás és a nyelvi vizsgálódások is a szövegértés-szövegértelmezés, valamint a szövegalkotás fejlesztésének tágabb kontextusába vannak beágyazva.

A kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetemen a matematika karon zajlanak még olyan projektek, amelyek a közoktatásbeli folyamatok jobbítását célozzák. Kádárék terve szerint jövőre indul a középiskolásoknak szóló Unikornis nyelvi olimpia kistestvére, az V–VIII. osztályosoknak szóló Junikornis, melyet eleve interdiszciplinárisra terveznek, az első évben matematikával, a következőben zenével kapcsolnák össze. Azt azonban Kádár szerint nem lehet várni, hogy a pedagógiai kultúra hirtelen annyit változna, hogy a tantárgyközi projekteket iskolai környezetben is széles körben alkalmazni lehessen a közeljövőben.

9. Összegzés

A kutatásalapú anyanyelvi nevelés című kerekasztal résztvevői mindannyian egyetértettek abban, hogy kutatásalapú szemléleten a nyelv felfedezését célzó, tanulócentrikus, irányított tapasztalatszerzést értünk, és ennek helye volna az anyanyelvi nevelésben. A szemléletváltást a szerzők szerint a tanárképzésben kellene elkezdni, ezután pedig szükség volna az erdélyi anyanyelvi munkacsoport mintáját követve Magyarországon is heurisztikus elveken alapuló tananyagok kidolgozására. A szerzők szintén konszenzusra jutottak azzal kapcsolatban, hogy az elektronikus tanulási környezet ideális közege az interdiszciplináris, a metanyelvi tudást, a kutatási képességeket és a szövegértés

fejlesztését célzó tanulói kutatásoknak, egy készülő tananyagnak érdemes kihasználnia a digitális technika nyújtotta lehetőséget. Azt is minden szerző fontosnak tartja, hogy egy tananyagot tudományosan igazolt, kidolgozott nyelvelméleti modellre építsünk, az azonban nem világos, hogy milyen legyen ez a modell. A jövő kérdése, hogy sikerül-e egy nyelvészeti konszenzuson alapuló, a diákok nyelvi intuíciójára építő, a formát és a jelentést egyaránt figyelembe vevő pedagógiai nyelvten kidolgozása.

Irodalom

- Bánréti Zoltán – Papp Ágnes 1990. *Tanítás és tanulás I-II.* Veszprém: Nodus Kiadó.
- Beaugrande, Robert – Dressler, Wolfgang 2000. *Bevezetés a szövegnyelvészetbe.* Budapest: Corvina – MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Biró Tamás 2010. *Az imperialista Optimalitáselmélet.* ACLC, University of Amsterdam (UvA). 20 éves az elméleti nyelvészet program, előadás, MTA Nyelvtudományi Intézet. <http://www.nytud.hu/szakcsoport/huszeves/absz/birot.pdf> (2021. 03. 30.)
- Csapó Benő 2002. Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás. [2. kiadás].* Budapest: Osiris Kiadó. 45–90.
- Csapó Benő 2004. *Tudás és iskola. A tudás és a kompetenciák.* Budapest: Műszaki Könyvkiadó. 41–55.
- Csapó Benő 2015. A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek. *Iskolakultúra* 25/11: 3–16.
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.11.3>
- Csíkó Csaba 2012. Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégtű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra* 21/1: 3–13.
- É. Kiss Katalin 2009. A 80 éves Noam Chomsky és a chomskyánus nyelvészeti forradalom. *Magyar Tudomány* 170/9: 1040–1047.
- Kádár Edit 2017. Nyelvjárási „rések” az egynormájú tankönyvekben. *PedActa* 7/1: 27–38.
- Kiefer Ferenc 2006. A nyelvtudomány ma. *Magyar Tudomány* 167/7: 800–805.
- Kirschner, Paul – Sweller, John – Clark, Richard 2006. Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist* 41/2: 75–86.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Komenczi Bertalan 2013. *Elektronikus tanulási környezetek kutatásai.* Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Korom Erzsébet – Csíkó Csaba – Csapó Benő 2016. A kutatásalapú tanulás megvalósításának feltételei a természettudományok tanításában. *Iskolakultúra* 26/3: 30–42.
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.3.30>
- Kugler Nóra – Tolcsvai Nagy Gábor 2015. *Magyar nyelv.* Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.

- Kugler Nóra 2018. A nyelvtan életre keltése. In: Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – Időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter (IKU) – Magyar Szemiotikai Társaság. 37–47.
- Kuhlthau, Carol C. – Maniotes, Leslie K. – Caspari, Ann K. 2007. *Guided Inquiry. Learning in the 21st Century*. Westport: Libraries Unlimited.
- Lazonder, Ard W. – Harmsen, Ruth 2016. Meta-Analysis of Inquiry-Based Learning. *Review of Educational Research* 86: 681–718.
<https://doi.org/10.3102/0034654315627366>
- Molnár Gyöngyvér 2005. A probléma-alapú tanítás. Az ismeretek alkalmazásának és az együttműködő-készség fejlesztésének módszere. *Iskolakultúra* 15/10: 31–43.
- Nádor Orsolya 2018. *Tanított (anya)nyelvünk*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó.
- Nagy Lászlóné 2010. A kutatásalapú tanulás/tanítás ('inquiry-based learning/teaching', IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra* 12: 31–51.
- NAT 2020 = 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* 17: 290–447.
- Németh T. Enikő 2006. Pragmatika. In: Kiefer Ferenc (főszerk.): *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 3–116.
- Schlatter, Erika – Molenaar, Inge – Lazonder, Ard W. 2020. Individual Differences in Children's Development of Scientific Reasoning Through Inquiry-Based Instruction: Who Needs Additional Guidance? *Frontiers in Psychology* 11: 904.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00904>
- Szabó Veronika – Hoss Alexandra 2018. A kutatásalapú nyelvtanoktatás felé. In: Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – Időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter (IKU) – Magyar Szemiotikai Társaság. 177–188.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2004. A magyar nyelv leírása és iskolai oktatása. In: Tolcsvai Nagy Gábor: *Nyelv, érték, közösség*. Budapest: Gondolat. 296–322.
- Zs. Sejtes Györgyi 2017. A szövegértési képességmérések tartalmi keretének alkalmazása a differenciálás támogatásával a fejlesztés folyamatában. In: Károly Krisztina – Homonnay Zoltán (szerk.): *Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái 5. Mérési és értékelési módszerek az oktatásban és a pedagógusképzésben*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 99–211.

Zs. Sejtes Györgyi Erzsébet 2019. *Dinamikus szövegtani modell a szövegértési képesség fejlesztésének és mérésének a szolgálatában. Egy kognitív, funkcionális, pragmatikai keret alternatív alkalmazási lehetőségei az általános iskola 7–8. osztályában.* Doktori disszertáció. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.

Internetes hivatkozások

W1: A Fiatal Nyelvészek Munkaközösségének tananyagai. <http://www.nytud.hu/oszt/elmnyelv/komlosy/publist.html> (2021. 03. 30.)

W2: Anyanyelvi nevelés munkacsoport (Kolozsvár). <http://hunlang.lett.ubbcluj.ro/hu/anyanyelvi-neveles-munkacsoport> (2021. 03. 30.)

W3: ITL kutatási beszámoló. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/itlresearch2011findings.pdf> (2021. 03. 30.)

KOCSIS ÁGNES

INFORMATIKA A NYELVTANÓRÁN

1. Bevezetés

Az iskolából kilépve a tanulóknak önállóan kell tudniuk kiigazodni a tudásalapú társadalomban. A munkaerőpiacon csak úgy lehetnek versenyképesek, ha képesek a hatékony problémamegoldásra, információkeresésre, kommunikációra, az informatikai eszközök és lehetőségek kiaknázására. Az iskola feladata többek között, hogy erre felkészítse őket. Ennek feltétele, hogy az osztályteremben megszerzett tudás már az iskolában se legyen passzív tudás, hanem a diákok tudják azt a gyakorlatban is hatékonyan alkalmazni. Az alkalmazhatóság iránti igény nemcsak munkaerőpiaci kényszer, hanem motivációs tényező is. Ha a diákok látják a tanultak gyakorlati használhatóságát, hasznosságát, elkötelezettebbek lesznek a saját tanulásuk iránt. Ehhez arra van szükség, hogy az oktatás nyisson az aktív tanulási formák és a konstruktív pedagógia felé.

A nyelvtanórákon ez a fajta nyitás nehéz lehet, hiszen ennél a tárgynál nincs hagyománya olyan módszereknek, amelyek kísérletezésen, szabad vizsgálódáson, problémamegoldáson alapulnak, úgy, mint a természettudományos tantárgyak esetében. A hagyományos nyelvtanoktatásban általában a tanultak begyakorlása történik aktív módon (szabályok gyakorlása, jelenségek felismerése és kategorizálása), de valós problémafelismerésre és megoldásra nem kerül sor. Ennek gátja egyrészt a nyelvtanórák száma, az osztálytermek berendezése, másrészt pedig a hagyományos anyanyelv-pedagógia mögött meghúzódó nyelvszemlélet, a pedagógusok nyelvszemlélete, amelyet a tanárképzésből hoznak magukkal, illetve amelyet a tervezési dokumentumok, tankönyvek közvetítenek (vö. Domonkosi et al. 2022; Jánk 2021).

Ahhoz, hogy a nyelvtanórákon is megad hassuk a diákok számára a felfedezés élményén túl a problémák felfedezésének és megoldásának élményét, olyan módszerekre van szükség, amelyek problémaalapúan közelítik meg az ismeretanyagot. Ezáltal a diákok nemcsak információkhoz jutnak, nem csupán feladatmegoldási algoritmusokat gyakorolnak be, hanem fejlődik a problémamegoldó képességük, kommunikációs készségük, kritikus gondolkodásuk, stratégiai gondolkodásuk, kreativitásuk is. Ahhoz pedig, hogy ezeket a módszereket a nyelvtanórán is alkalmazni tudjuk, fontos, hogy úgy tekintsünk a nyelvre, mint ami élő és változó, tele van problémákkal, fel nem fedezett jelenségekkel. Nem tekinthetjük tehát a nyelvet zárt entitásnak, amelynek működése meghatározott szabályok mentén maradéktalanul leírható, mert egy ilyen szemléletben csupán az előírt szabályok felfedeztetése és begyakorlása történhet meg a szabad vizsgálódás helyett.

Ezek a feltételek a jelen oktatási rendszerben, a jelen tervezési és szabályozó dokumentumokkal (NAT, Kerettantervek) összhangban is megvalósíthatók. Tanulmányomban

olyan anyanyelv-pedagógiai modellt mutatok be, amely nagyobb kompromisszumok nélkül alkalmazható a közoktatásban, tapasztalati úton, a kutatásalapú tanulás módszerére támaszkodva problémaalapúan közelíti meg a nyelvet, az informatika tantárgy bizonyos eszközeit és módszereit bevonva segíti az anyanyelvi órákon az ismeretsajátítást és a kompetenciafejlesztést. A modell az Informatika a Nyelvtanórai Kutatásban, röviden INK nevet viseli (lásd még: Kocsis 2017, Kocsis 2020).

A dolgozatban röviden ismertetem a kutatásalapú tanulás nyelvtanórai lehetőségeit (2. fejezet), a kutatásalapú tanulás és az informatika kapcsolatát, a tanórai kutatásokat megkönnyítő informatikai lehetőségeket (3. fejezet), az INK-módszer szemléletét átható nyelvelméleti keret, a funkcionális kognitív nyelvészet oktatási vonatkozásait (4. fejezet), majd egy példán keresztül bemutatom a módszer működését, alkalmazási lehetőségét (5. fejezet), végül összegzem az INK alkalmazásának lehetőségeit és korlátait (6. fejezet).

2. A kutatásalapú tanulás a nyelvtanórákon

Az INK-modell nagyban támaszkodik a kutatásalapú tanulás módszerére. A kutatásalapú tanulás tanulócentrikus aktív tanulási forma, amely során a tanulók úgy alkotják meg az új tudást, hogy problémákra, kérdésekre keresik a megoldást (Nagy 2010: 35). A módszer nem csupán a tárgyi tudást segíti megszilárdítani, alkalmazhatóbbá tenni, hanem fejleszti a tanulók készségeit és kompetenciáit, felkészíti őket az élethosszig tartó tanulásra. Mivel a tanulók tapasztalati úton sajátítják el az ismereteket, a kutatásalapú órákon megtanultakat könnyebben alkalmazzák a gyakorlatban. Ez a módszer a konstruktivista pedagógia azon nézetein alapul, miszerint a tudást nem pusztán befogadja a tanuló, hanem létre is hozza, megkonstruálja azt (Falus 2003: 121). A tudáskonstruálás során a tanuló az új információt a meglévő ismeretei segítségével dolgozza fel, ezért nagyon fontos az új ismeretek elsajátításakor a korábban megszerzett tudás, az egyéni naiv ismeretek (Falus 2003: 122). A diákok előzetes tudására építő tanórai kutatás fejleszti a kritikai gondolkodást, problémamegoldó képességet, kreativitást, a tanuló könnyebben látja meg az összefüggéseket a tananyagban és a különböző tantárgyak között, valamint felelőssé válik saját tanulási folyamataiért (Nagy 2010: 35, 44).

A kutatásalapú órákon tehát nem egyedül a pedagógus a tudás birtokosa, aki a diákok „fejébe tölti a tudást”. A szerepe átértékelődik, az információ szétosztója helyett a tanulás facilitátorává válik. Feladata, hogy ösztönözze a diákok kérdésfeltevéseit, eszközöket és támogató közeget biztosítson a kutatáshoz (Nagy 2010: 39). A kutatásalapú órákon nemcsak a tanár szerepköre változik meg, hanem a tanulási környezet is. Számos forrást, technológiai eszközt alkalmaznak a tanulók, a kutatás színtere pedig az osztályterem túlmutat, akár a digitális térbe is áthelyeződhet.

Attól függően, hogy milyen problémahellyel állítjuk szembe a diákokat, illetve a kutatás menetében mennyire van meghatározó szerepe a pedagógusnak, az osztálytermi kutatások különböző fokon valósulhatnak meg. Irányított kutatás esetén a tanár

jól definiált problémát vet fel a diákoknak, és biztosítja a megoldáshoz szükséges eszközöket, lépéseket (Csíkos et al. 2016: 21). Korlátozottan irányított kutatásról beszélünk, ha a tanár csak az eszközöket és a kutatási kérdést biztosítja, azonban a tanulókra bízva a megoldást (Csíkos et al. 2016: 22). A nyitott kutatás során egy rosszul definiált problémával találkoznak a tanulók. A tanár szerepe visszaszorul, a diákok fogalmazzák meg a kutatási kérdéseket, és ők jelölik ki a megoldás menetét, eljárásait (Nagy 2010: 43, Csíkos et al. 2016: 22). Mindegyik kutatási típus végezhető egyénileg vagy csoportosan, azonban mindkét esetben fontos az osztályszintű megbeszélés és vita, a közös tudáskonstruálás. Fontos továbbá, hogy a tanórai kutatásokat fokozatosan vezessük be a diákok számára. Először célszerű, ha a pedagógus irányítja a kutatás menetét, és akár ő adja a kutatási kérdést is. Később egyre önállóbban kutathatnak a tanulók, miután megismertek több kutatási módszert és eszközt. A módszer alkalmazásával a kutatás formáit, eszköztárát sajátítják el a tanulók, illetve megtanulják alkalmazni a nyelvtan tantárgyhoz kapcsolódó szakértői és tudományos fogalmakat.

A nyelvtanórai kutatások mindig egy nyelvi példából vagy nyelvi jelenségből indulnak ki. Ezzel kapcsolatban a diákok problémákat, kérdéseket fogalmaznak meg, majd a kutatás típusától függően megpróbálják azt megoldani, megszervezni a kutatás menetét, majd prezentálják eredményeiket. A kutatás során fontos az adatgyűjtés, a nyelvi adatokkal való műveletvégzés, mintázatok keresése, következtetések megfogalmazása. Ehhez a tanulási formához nem feltétlenül kell a teljes nyelvi rendszerről tudással rendelkeznie a diákoknak. A pedagógus feladata, hogy olyan kérdésfeltevések mentén induljanak el az egyéni és csoportos kutatások, amelyeket nagy valószínűséggel meg tudnak oldani a diákok, vagy közelebb tudnak kerülni a válaszokhoz.

3. Informatika a kutatásalapú nyelvtanórán

Az INK-órák meghatározó eleme a kutatási folyamatok informatikai eszközökkel történő támogatása. A kutatás szinte minden fázisában alkalmazhatók olyan informatikai eszközök, amelyek könnyebbé teszik a kutatást, vagy meggyorsítják annak folyamatát. A nyelvi adatok gyűjtéséhez használhatnak a diákok webes korpuszlekérdezőket, mint amilyen például a Magyar Nemzeti Szövegtár felülete (W1), az adatok rendszerezéséhez és visszakereséséhez építhetnek saját adatbázisokat, használhatnak táblázatkezelőt. Az eredmények bemutatásához alkalmazhatnak szövegszerkesztőt, bemutatókészítőt, különböző multimédiás elemeket (pl. poszter, videó, hanganyag). A kutatás közben a kapcsolattartáshoz pedig számos csetprogram vagy digitális osztályterem áll a rendelkezésükre.

Az informatika felhasználása azonban az eszközhasználaton túlmutat. Az informatikai eszközökkel történő problémamegoldás segíti olyan összetett gondolkodási sémák, készségek kialakítását és fejlesztését, mint a logikus gondolkodás, algoritmizálás, modellezés, komplex problémamegoldás, amelyek a kutatás során is hasznosak

lehetnek. Az informatikaoktatásban is felfigyeltek a szakemberek arra, hogy az eszközhasználat helyett gyakorlati, problémaközpontú módszerekre van szükség, amelyek segítenek kialakítani azt a fajta gondolkodást, amellyel az informatikában dolgozók, kutatók is rendelkeznek. Ez összefoglaló néven az informatikai vagy számítógépes gondolkodás (vö. ang. *computational thinking*; Wing 2006: 33, Kampylis–Punie 2016: 19). Ennek a kompetenciának a fejlesztése nemcsak az informatika/digitális kultúra tantárgy feladata, hanem egyéb órákon is fejleszthető és fejlesztendő. Az informatikai eszközök, programok problémaalapú megismeréséhez például a nyelvtanórák kutatásai jó témát és terepet szolgáltatnak.

A kutatásalapú szemlélet, a probléma-központúság megjelenik a 2020-as informatika kerettantervben is. A kerettanterv kijelenti, hogy „a tanulók digitális kultúráját a középiskolában is elsősorban gyakorlati problémák tudatos és célszerű megoldásával fejlesztjük, amelyben nagy szerepet kell kapnia a tanulók kreativitásának és együttműködésének is” (W2). Ennek tökéletesen eleget tesz a kutatásalapú módszer. A dokumentum szerint a digitális kompetenciákat „a tanuló képes lesz egyéb tudásterületeken, a mindennapi életben is alkalmazni. A tantárgy segíti a kreatív alkotótevékenységhez szükséges képességek kialakítását és fejlesztését is” (W2). Ezenfelül kiemeli a „tanulónak a problémák megoldása során szükséges analízáló, szintetizáló és algoritmizáló gondolkodását”, valamint a „online térben történő közös feladatmegoldáshoz, kapcsolatteremtéshez, alkotótevékenységhez szükséges képességeit” (W2). Ezeket a kompetenciákat fejleszti a kutatásalapú tanulás is. A kerettanterv utal a különböző tárgyakat oktató tanárok közti együttműködésre is, az eszközök problémaközpontú felhasználására, valamint arra, hogy „ki kell alakítani a megfelelő szemléletet ahhoz, hogy a tanuló a későbbiekben olyan szoftvereket is bátran, önállóan megismerjen, alkalmazzon, amelyek nem voltak részei a formális iskolai tanulásának” (W2). Ezekhez az elvekhez igazítandó a kerettanterv középiskolásokra vonatkozó tematikája. Az 1. táblázatban összesítve szerepelnek a 9–11. évfolyamok digitális kultúra tantárgyának témakörei, illetve az ezekhez kapcsolható, nyelvtanórákon is alkalmazható kutatási tevékenységek.

Digitális kultúra tantárgy témakörei	Kutatási tevékenységek
Algoritmizálás, formális programozási nyelv használata	mintázatok keresése adatokon, adatok elrendezése, modellalkotás, problémamegoldás programozással
Információs társadalom, e-Világ	információkeresés, adatgyűjtés
Mobiltechnológiai ismeretek	különböző webes és mobilalkalmazások használata a kutatásban
Szövegszerkesztés	eredmények bemutatása, szemléltetése
Számítógépes grafika	eredmények bemutatása, szemléltetése

Multimédiás dokumentumok készítése	plakátok, poszterek, diasorok készítése az eredmények bemutatásához; szemléltetőanyag, ábrák létrehozása; hangfelvételek mint nyelvi adatok tanulmányozása
Online kommunikáció	kommunikáció a csoporttársakkal
Publikálás a világhálón	információkeresés, adatgyűjtés, adatközlők megszólítása
Táblázatkezelés	adatok vizsgálata; korpusz létrehozása; hipotézisek ellenőrzése; adatok rendszerezése, kereshetővé tétele
Adatbázis-kezelés	adatok rendszerezése, kereshetővé tétele
A digitális eszközök használata	megfelelő, a megoldás szempontjából hatékony számítógépes és hagyományos eszközök kiválasztása

1. táblázat: A digitális kultúra tantárgy kerettantervi témaköreihez kapcsolható kutatási tevékenységek

Az INK-modell informatikai komponense tehát nemcsak a nyelvtani kutatások kivitelezését segíti, hanem az informatikaórák célkitűzéseit is integrálja, így a két tantárgy céljai és tanulási eredményei egyszerre jelenhetnek meg egy-egy projekt keretein belül. Ezáltal mindkét tárgy gyakorlatiasabbá válik, a tanulók pedig könnyebben fogják tudni összekapcsolni a két tárgyon megszerzett ismereteket. Ez azért is kiemelkedően fontos lenne, mert a PISA-felmérések szerint a tanulók nem képesek az informatikai eszközöket célnak megfelelően használni, új eszközök működését önállóan elsajátítani (Csapó 2015: 14).

4. A funkcionális kognitív szemlélet az oktatásban

A tankönyvek és a pedagógus nyelvszemlélete alapvetően meghatározza, hogy milyen feladatok, milyen oktatási módszerek mentén alakulnak az iskolai tanórák. Ha valaki modellfüggetlenül tanít, akkor is vannak elképzelései a nyelvről, annak tanításáról, ez pedig tükröződik az általa tartott tanórákon is. Az viszont nem mindegy, hogy ez a mögöttes nyelvszemlélet mennyire megengedő vagy korlátozó, mennyire enged meg egyedi megoldásokat. Amennyiben problémaközpontúan tanítjuk a nyelvtant, a különböző problémák különböző szemléleteknek és különböző típusú megoldásoknak nyithatnak teret. Így a kutatásalapú közeg sokkal megengedőbb tud lenni, mint egy hagyományos tanóra. Ehhez viszont megengedő nyelvszemléletre is szükség van.

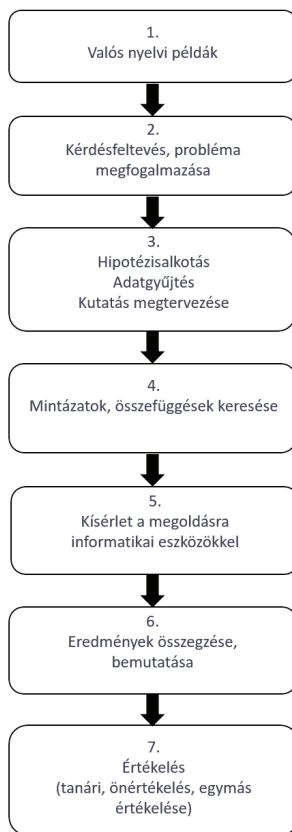
Az oktatásban jelenleg legnépszerűbb hagyományos nyelvfelfogás keretbe záró, osztályozó, az egyes nyelvi elemeket egy teljes zárt rendszerben helyezi el, élőbeszédben is teljes mondatokat és választékos stílust vár el (Tolcsvai Nagy 2015: 19). Eközben a gyakorlatban a diákok azt tapasztalják, hogy a nyelv ennél kreatívabb, változatosabb, kifejezőbb. Az eltérő szituációkban, eltérő szövegkörnyezetekben különböző stílusban, különböző kifejtettséggel nyilvánulnak meg a beszélők. A funkcionális kognitív nyelvszemlélet megengedőbb, a nyelvet a maga működésében, a nyelvhasználatból kiindulva írja le, aktív tudásnak tekinti azt, amely összefügg az emberi elme megismerő tevékenységével (Tolcsvai Nagy 2015: 18). A funkcionális felfogás a nyelvi konstruálást és a nyelvi interakciót kreatív problémamegoldó folyamatnak tekinti, mivel az adott helyzethez, a beszélő céljához illő nyelvi formák kiválasztása és megalkotása kognitív folyamatok, így erőfeszítés eredménye (Tolcsvai Nagy 2005: 360, Kugler 2015: 31).

Ez a fajta szemlélet a nyelv működésével analóg, a tanulók számára is érthető leírást tesz lehetővé. A leírás középpontjában a nyelvi szerkezet és az azt strukturáló tényezők viszonyának feltárása áll (Tolcsvai Nagy 2013: 357, 2017: 58). A nyelvi jelenségek leírásánál mindig fontos a kontextus, az a közeg, amelyben a jelenség szerepel. Például a morféimákat a szavakkal viszonyban, a szavakat a mondatok teljességében tudjuk leírni (Tolcsvai Nagy 2013: 359). A nyelvi szerkezeteket strukturáló fő tényező a funkció, a jelentés (Tolcsvai Nagy 2013: 357). A jelentés a nyelvnek azon összetevője, amellyel a diákok közvetlen kapcsolatban állnak, hiszen a mindennapi beszéd során a szándékaikat kifejező jelentéseket alkotnak, illetve mások közlendőjének a jelentését dolgozzák fel a beszéd megértése során.

A konstruktív pedagógiai módszereknél, amilyen a kutatásalapú tanulás is, fontos a tanulók előzetes tudása, az előzetes tudásra való reflektálás (Falus 2003: 122). Mivel a diákok az iskolába lépve már rendelkeznek bizonyos ismeretekkel a saját anyanyelvükről, a nyelv működéséről, ezekre a tapasztalataikra építhetünk a nyelvtanórákon. A funkcionális kognitív szemlélet olyan keretet biztosít, amelynek segítségével a diákok előismereteire építve a diákokkal közösen alkothatjuk meg a nyelvleírást az előre adott szabályok megtanulása és begyakorlása helyett, vagyis a diákok ráismerhetnek nyelvi jelenségekre, és megtanulhatják nevesíteni, leírni azokat. Ez a szemlélet nem alkalmaz deduktívan olyan elméletet, amelyet el kellene sajátítani ahhoz, hogy a diákok kutathassanak, vizsgálhassák a nyelvet. Mivel a funkcionális szemlélet nem tekinti kizárólagosnak a szabályokat, és nagy hangsúlyt fektet a nyelvet kreatívan alakító beszélő emberre, ebben a keretben a nyelv nem hat a beszélőkön felüli, tőlük távol eső, készen kapott szabályrendszernek (Kugler 2015: 31). Ezáltal a nyelvtan könnyen kapcsolható a diákok mindennapi beszédéhez, ismereteihez, nem szükséges absztrakt fogalmakat megtanulniuk ahhoz, hogy beszélni tudjanak a nyelvi tevékenységről. Így a funkcionális kognitív keret a nyelven való vizsgálódásoknak is természetes közeget teremt.

5. Az INK alkalmazása egy példán keresztül

Az INK olyan modell, amely ugyan az anyanyelvórák tematikájára épít, mégis interdiszciplináris. Egy iskolai kutatás több tantárgyon és több tanórán átívelő foglalkozássorozaton keresztül valósul meg. Az 1. ábra az INK-foglalkozások felépítésének sémáját mutatja be. Az egyes sorszámokkal ellátott tevékenységek azonban nemcsak az ábrán meghatározott sorrendben követhetik egymást, hanem folyamatosan reflektálnak az előző tevékenységekre, visszatérnek azokhoz. Az INK-órákon megvalósuló kutatások mindig valós nyelvi példákból, nyelvi problémákból indulnak ki (1. tevékenység). A kutatás típusától függően a diákok és a tanár kérdéseket tesznek fel az adott példával kapcsolatban (2.). A tanár inkább segítő szerepet tölt be, ösztönzi a diákok kérdésfeltevését és a problémák megfogalmazását, azonban irányított kutatás esetén nagyobb szerep jut neki. A problémafelvetés után a diákok kisebb, 2-5 fős csoportokban dolgoznak. Mivel a kiinduló példák kapcsán több probléma is megfogalmazható, a csoportok vagy ugyanazt a problémát próbálják megoldani különböző módszerekkel, vagy eltérő kérdések megválaszolásán dolgoznak. A kutatásalapú tanulásnak, így az INK-módszernek is fontos eleme a problémák megoldására irányuló stratégiák kidolgozása. Ebben a fázisban (3.) a diákok adatokat gyűjtenek, forrásokat kutatnak fel, hipotéziseket fogalmaznak meg. A hipotézissalkotás történhet az adatgyűjtés előtt és után is, illetve a 4. vagy 5. szakaszban, a nyelvi adatokon történő mintázatkeresés során vagy a megoldási kísérlet alkalmával, esetleg akár el is maradhat a probléma természetétől függően. A kutatási fázisok tehát dinamikusan hatnak egymásra, nincsen merev sorrend, bizonyos esetekben pedig egy-egy szakasz ki is maradhat. Az adatok hatással lehetnek a hipotézisekre, a feladatok megtervezésére és a probléma megfogalmazására, vagy akár a kezdeti probléma átfogalmazását is eredményezhetik. A nyelvi adatokon a diákok mintázatokat keresnek, összefüggéseket próbálnak feltárni. Mindegyik szakaszban segítségükre lehetnek az informatikai eszközök. A nyelvi adatok gyűjtése során készülhetnek adatbekérő programok, weboldalak, online kérdőívek (lásd még jelen kötetben Kugler et al. 2022). Az adatokon történő vizsgálódás elvégezhető különböző statisztikai számításokkal, sorba rendezésekkel táblázatkezelőben. A kutatást mindig az eredmények összegzése és bemutatása zárja. A bemutatás során az egyes tanulócsoporthoz kérdéseket tehetnek fel egymásnak, összevethetik egymás módszereit, eredményeit. Így az eredmények bemutatása során már az értékelés is részben megtörténik. A diákok értékelik egymás munkáját, saját eredményeiket, valamint a tanár is értékeli a csoportok eredményeit és a megoldásra irányuló kísérleteiket, tehát a kutatás teljes folyamatát.



1. ábra: Az INK-kutatások menete

A továbbiakban egy konkrét példán keresztül szemléltetem, hogyan működik az INK a gyakorlatban. A példában egy ikerszavakkal kapcsolatos kutatás jelenik meg, ennek tervét a melléklet tartalmazza. Az ikerszavak példája nem kifejezetten egy nyelvi jelenséget céloz meg, hanem komplex problémahelyzet elé állítja a diákokat, akik ebben a helyzetben különböző problémákat azonosíthatnak és oldhatnak meg. A kiindulópont egy ikerszavakkal kapcsolatos vers vagy példagyűjtemény. Ez alapján tesznek fel kérdéseket, vagy fogalmaznak meg problémákat a diákok. A tanár feladata, hogy ösztönözze a kérdésfeltevést. Akár ő maga is feltehet gondolatébresztő kérdéseket. Például: „Milyen hatást kelt, ha fordított sorrendben mondjuk ki az ikerszavak tagjait? Csigabiga helyett bigacsiga.” Nyitott kutatás esetén számos hasonló kérdést és problémát definiálhatnak a tanulók. Amennyiben ezek jól kutathatók, érdemes rájuk válaszokat keresni, elindulhat a kutatás megtervezése. Ha korlátozottan irányított vagy irányított kutatást szeretnének folytatni, akkor viszont érdemes előre megfogalmaznia a tanárnak egy kérdést, amelyhez

el akarja juttatni a diákokat a problémafelvetés során. Jelen példában ez a kérdés a következő: „Mitől függ az ikerszavak tagjainak sorrendje?” Ezután az osztály kisebb csoportokra oszlik, majd megtervezik, hogy milyen stratégia mentén oldják meg a problémát. A kutatás megtervezéséhez jegyzőkönyv lehet a segítségükre, amely a kutatás lépéseit, a feladatok elosztását, majd később a részeredményeket, eredményeket is magába foglalja. A 2. ábra egy példát mutat be a jegyzőkönyv tartalmára vonatkozóan.

Kutatási jegyzőkönyv

A központi probléma	
Kérdések a problémával kapcsolatban	
Hipotézisek	

Kutatásterv

A megoldás lépései	Feladatok	Eszközök	Ki csinálja
Anyaggyűjtés			
Adatok feldolgozása			
Források			

Eredmények bemutatása

Bemutatandó eredmények összegzése	
Eredmények értékelése	
Eszközök	
Bemutató módja, lépései	
Időtartam	

2. ábra: Példa a tanulóknak adható kutatási jegyzőkönyv sablonjára

A kutatás során a diákok minden bizonnyal megpróbálnak még több hasonló ikerszót gyűjteni, hogy nagyobb mintán vizsgálhassák a tagsorrendet. Az adatokat pedig ezután megpróbálják feldolgozni, rendezni bizonyos szempontok szerint. Az adatkérés történhet korpuszokban vagy saját gyűjtéssel. A korpuszlekérdezések hasonlóak az informatikaórán is tanult komplex webes kereséshez. Az adatok feldolgozása legegyszerűbben táblázatkezelőben történhet. Itt nemcsak rendszerezhetik az adatokat, de műveleteket is végezhetnek rajtuk. Sorrendbe rakhatják az ikerszavakat hosszúság, betűrend, hangzás szerint. A 3. ábrán erre láthatunk egy példát. Az adatgyűjtés után a könnyebb feldolgozhatóság érdekében külön oszlopba került az ikerszavak elő- és utótagja, így az eldöntendő kérdéssé alakított hipotézisek ellenőrizhetők rajtuk. Az adatok megfigyelése során kimondhatók az alábbi hipotézisek:

- Az előtag sosem hosszabb, mint az utótag.
- Sok esetben az utótag első hangja bilabiális mássalhangzó, míg az előtag első hangja magánhangzó vagy nem bilabiális mássalhangzó.
- A tagok gyakran ugyanazzal a hanggal kezdődnek.
- Ritka, hogy az előtag magánhangzóval, az utótag mássalhangzóval kezdődik.
- Gyakori, hogy az előtag palatális, az utótag veláris.

A középső *Statisztika* nevű táblázat tartalmazza ezen hipotézisek ellenőrzését. Ezek a számítások elvégezhetők olyan táblázatkezelőben használt függvényekkel, amelyeket a diákok mindenképpen tanulnak az informatikaórákon. Az ábrán továbbá a számításokhoz használt segéd táblázatokat láthatunk. Ezek a számítások többféleképpen elvégezhetők, így a diákok kreativitásán és algoritmikus gondolkodásán múlik, hogy hogyan kivitelezik azokat. Azonban nem minden esetben egyszerűbb automatizált számításokat végezni. Ennek az észrevétele is kritikus gondolkodást és jó problémamegoldó képességet igényel. Például az utolsó hipotézisnél egyszerűbb manuálisan megvizsgálni a szavakat. A szavak hosszúságának meghatározásakor is érdemes arra odafigyelni, hogy a táblázatkezelő több karakternek fogja számolni a többjegyű betűket (*cs*, *dz*, *dzs*, *sz*, *zs*). A tulajdonságok gyakorisága mellett a tulajdonságokból kirajzolódó mintázatok is érdemes megfigyelni, ezekből következtetéseket levonni. Például, hogy azokban az esetekben, amikor mégis bilabiális az előtag első hangja, míg az utótag első hangja is az, általában ugyanarról a hangról beszélünk.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
1	Ikerszavak			Számítások								Segédtablázat				
	Előtag	Utótag	Előtag rövidebb-e?	Bilabiális az utótag első hangja	Ugyanaz-e az első hanggal kezdődik mindkét tag	Az előtag első hangja mgh., ok, utótagé msh.	Előtag mgh.-i palatális utótagé velárisok					Mgh.	Msh.	Palatálisok	Velárisok	Bilabiálisok
2									Statistika							
3	cica	mica	egyenlő	I	N	N	ugyanaz		Összes adat	46		a	b	e	a	b
4	csecse	becse	egyenlő	I	N	N	ugyanaz					á	c	é	á	m
5	cserre	bere	egyenlő	I	N	N	ugyanaz		Rövidebb előtag	7		e	d	i	o	p
6	csiga	biga	egyenlő	I	N	N	ugyanaz		Hosszabb előtag	0		é	d	f	ó	
7	csíhi	puhi	egyenlő	N	N	N	I		Egyenlő hosszúságú tagok	38		i	f	ö	u	
8	csiki	csuki	egyenlő	N	I	N	I					í	g	ő	ú	
9	csinja	binja	egyenlő	I	N	N	ugyanaz		Bilabiális utótag	12		o	h	ü		
10	csireg	csörög	egyenlő	N	I	N	N		Nem bilabiális utótag	34		ó	j	ű		
11	csitzeg	csoszog	egyenlő	N	I	N	I					ö	k			
12	csitteg	csattog	egyenlő	N	I	N	I		Ugyanazzal a hanggal kezdődőek	31		ő	l			
13	dérrel	durrall	egyenlő	N	I	N	I		Nem ugyanazzal kezdődőek	15		u	m			
14	dibeg	dobog	egyenlő	N	I	N	I					ú	n			
15	dímbes	dómbos	egyenlő	N	I	N	I		Előtag mgh.-val, utótag msh-val	6		ű	p			
16	dirib	darab	egyenlő	N	I	N	I					ű	r			
17	dirmeg	dórmög	egyenlő	N	I	N	N		Palatális-veláris	32			s			
18	ejnye	bejnye	I	I	N	I	ugyanaz		Ugyanolyan	11			t			
19	fireg	forog	egyenlő	N	I	N	I		Nem palatális-veláris sorrend	3			v			
20	giz	gaz	egyenlő	N	I	N	I									
21	gyíngy	gyöngy	egyenlő	N	I	N	N									
22	herce	hurca	egyenlő	N	I	N	I									

3. ábra: Az ikerszavak vizsgálata táblázatkezelőben

A hipotézisek ellenőrzése és felülbírálása akár újabb hipotézisekhez és kérdésekhez is elvezethetik a diákokat. Újabb kutatáshoz vezethet például a magánhangzók kerekességének szempontja. Mivel az adatok száma és minősége korlátoz, a felfedezett mintázatok nem feltétlenül tekinthetők általánosnak. Ezeknek a sémáknak az erősségét később ellenőrizhetik kérdőíves vizsgálattal is a tanulók, amely során a mintázatok alapján nem értelmes előtagokat alkotnak, az adatközlőknek pedig ezekhez kell „ikerítményt” írniuk. Az így kapott adatokon ismét elvégezhető a fenti hipotézisek ellenőrzése.

Az ikerszavak vizsgálata során nemcsak az ikerszavak működését, a szóalkotási módokat ismerhetik meg a tanulók, hanem fejlődik problémamegoldó képességük, algoritmikus gondolkodásuk, megtanulnak korpuszból adatokat nyerni, adatokat rendszerezni, feldolgozni, azokon mintázatokat felfedezni. Az INK lehetséges felhasználására jelen kötetben Kugler et al. 2022-ben található még egy rövid példa.

6. Összegzés

A tanulmány bemutatta az Informatika a Nyelvtanórai Kutatásban modell alapjait, valamint egy példát az alkalmazhatóságára. A modell célja, hogy a diákok motiváltabbak legyenek az anyanyelvi órákon, fejlődjön problémamegoldó képességük, kritikus gondolkodásuk, képesek legyenek az önálló tanulásra és a tanultak alkalmazására, valamint a társakkal való hatékony munkavégzésre. Ha nem a szabályok alkalmazása kerül középpontba a nyelvtanórákon, hanem a nyelvi jelenségek vizsgálata, a tanulók motiváltabbak, a tanórák hatékonyabbak lesznek. Ezért az INK a kutatásalapú tanulás módszertanára épít, amely lehetőséget ad arra, hogy a diákok kutatásokon keresztül sajátítsanak el tantárgyi tudást és problémamegoldási készségeket. A módszer az informatikát több szinten vonja be a tanórai kutatásba, nemcsak eszközhasználaton keresztül, hanem az informatikai gondolkodás és a problémamegoldás fejlesztésével is. Ehhez a funkcionális kognitív nyelvelméleti keretet alkalmazza, amely biztosítja, hogy a nyelv vizsgálata tanulóközpontú és problémaközpontú maradjon.

A magyar anyanyelvoktatásban ugyan nincs nagy hagyománya a kutatásalapú tanulásnak, és az oktatás körülményei sem bizonyulnak mindig kellően támogatónak, az INK alkalmazása mégis megvalósítható. Ez köszönhető a módszer nyitottságának, a kerettantervek figyelembevételének, és a tervezési és értékelési segédletnek (Kocsis 2017). Az INK digitális oktatás esetén is használható, hiszen a módszer alkalmazásakor jelenléti tanórák esetén is kitágul az oktatás tere, és nagy szerepet játszik az online kommunikáció. Természetesen, mint minden módszer elsajátításakor, a pedagógus eleinte problémákba ütközhet, azonban ezt a fáradozást kárpótolhatja, hogy a diákok motiváltabbak lesznek, jobban megérthetik a tanultakat és önmagukat, valamint együttműködőbbé válnak. Az INK alkalmazása nem azt jelenti, hogy kizárólag ezzel a módszerrel kellene tanítani a nyelvtant, azonban hasznos és érdekes lehet a felhasználása bizonyos időközönként vagy akár témahetek, projekthetek alkalmával,

és bármikor, amikor meg szeretnénk mutatni a diákoknak, hogy a nyelvvel is lehet kísérletezni, alkotni és ezáltal olyan eredményekhez jutni, amelyek kézzelfoghatók, használhatók a mindennapokban.

Irodalom

- Csapó Benő 2015. A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. Értékek és viszonyítási keretek. *Iskolakultúra* 25/7–8: 4–17.
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.7-8.4>
- Csíkos Csaba – Korom Erzsébet – Csapó Benő 2016. Tartalmi keretek a kutatásalapú tanulás tudáselemeinek értékeléséhez a természettudományokban. *Iskolakultúra* 26/3: 17–29.
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.3.17>
- Domonkosi Ágnes – Imrényi András – Jánk István – Kalcsó Gyula – Ludányi Zsófia – Rási Szilvia – Takács Judit – H. Tomesz Tímea 2022. Problémaalapú anyanyelvi nevelés – használatalapú gyakorlatok. In: Jánk István – H. Tomesz Tímea – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A digitális oktatás nyelvi dimenziói. Válogatás a PeLiKon2020 oktatásnyelvészeti konferencia kerekasztal-beszélgetéseiből és előadásaiból*. Eger: Líceum Kiadó. 13–34.
- Falus Iván (szerk.) 2003. *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Jánk István 2021. A magyar anyanyelv-pedagógia adóssága, aktuális problémái és a csőrlátású magyarországi magyarok. In: Csernicskó István – Kozmács, István (szerk.) *Kétnyelvűség – oktatás – nyelvmenedzselés. Írások, tanulmányok Vančo Ildikó születésnapjára*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem. 129–138.
- Kampylis, Panagiotis – Punie, Yves (eds.) 2016. *Developing Computational Thinking in Compulsory Education. Implications for policy and practice*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Kocsis Ágnes 2017. *Informatika a nyelvtanórán*. Szakdolgozat. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Kocsis Ágnes 2020. Pedagógiai nyelvtan mint komplex hálózat. In: Hoss Alexandra – Viszket Anita (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4. Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben*. Pécs: PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék Lingua Franca Csoport. 91–108.
- Kugler Nóra – Tolcsvai Nagy Gábor – Imrényi András – Kocsis Ágnes – Kodácsi Boglárka – Palágyi László 2022. A funkcionális kognitív nyelv szemlélet érvényesítése (digitális) nyelvtanórán. In: Jánk István – H. Tomesz Tímea – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A digitális oktatás nyelvi dimenziói. Válogatás a PeLiKon2020 oktatásnyelvészeti konferencia kerekasztal-beszélgetéseiből és előadásaiból*. Eger: Líceum Kiadó. oldalszám- ebben a kötetben 35–68.

- Kugler Nóra 2015. Lehetőségek és akadályok a nyelvtanórai tudáskonstruálásban. *Iskolakultúra* 25/7–8: 28–37.
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.7-8.28>
- Nagy Lászlóné 2010. A kutatásalapú tanulás/tanítás ('inquiry-based learning/teaching', IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra* 20/12: 31–51.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2005. Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr* 129/3: 348–362.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2015. Mi köze a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárgygyá tett nyelv visszahumanizálása az oktatásban. *Iskolakultúra* 25/7–8: 18–27.
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.7-8.18>
- Tolcsvai Nagy Gábor 2017. Bevezetés. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 23–71.
- Wing, Jeannette 2006. Computational thinking. *Communications of the ACM* 49/3: 33–35.
<https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>

Internetes hivatkozások

- W1: Magyar Nemzeti Szövegtár. <http://mnsz.nytud.hu/> (2021. 03. 17.)
- W2: Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. Digitális kultúra 9–11. évfolyam. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/Digitalis_kultura_K.docx (2021. 03. 17.)

Melléklet

Az *Ikerszavak* foglalkozássorozat terve

Tantárgyi fejlesztési célok:	
Korosztály	9–12. évfolyam
Előzetes tudás	Ismerik az összetett szavak és az ikerszavak fogalmát. El tudják különíteni az ikerszavakat más típusú összetételektől. Ismerik a beszédhangok jellemzőit.
Tantárgyi elemek	Összetett szavak Mellérendelő szóösszetételek Ikerszavak Hangtan Táblázatkezelés Keresőfüggvények használata Függvények egymásba ágyazása
Készségfejlesztési célok	A problémamegoldó és az algoritmikus gondolkodás fejlesztése.
Bevonható tantárgyak	Nyelvtan – nyelvtani probléma megfogalmazása, a kutatás megtervezése, eredmények bemutatása Informatika – adatok feldolgozása; műveletek végzése, mintázatok keresése adatokon Idegen nyelv – idegen nyelvi példák gyűjtése és vizsgálata Rajz/média – bemutatók megtervezése, kivitelezése
Időintervallum	1-2 hét

Kutatás megszervezése:	
Probléma (a probléma megfogalmazása, probléma-felvetés lépései)	Ikerszavak sorrendje, osztályozása
Kérdések (a problémával kapcsolatos lehetséges tanári és tanulói kérdések)	Mitől függ az ikerszavak tagjainak sorrendje? Miért mondunk olyat, hogy <i>csecsebecse</i> , de olyat nem, hogy <i>becsecsecse</i> ?

Munkaformák (csoportban vagy egyénileg dolgoznak a problémán, hány csoport legyen, ugyanazon a problémán dolgozzanak-e – milyen eltérések és hasonlóságok legyenek a csoportok között)	Több 4-5 fős csoportban dolgoznak ugyanazon a problémán tanári segítséggel.
Források (példák, szakirodalom, cikkek stb.)	Példák: vihet a tanár is, de jobb, ha a tanulók gyűjtenek, mert így könnyen kiderülhet, ha mégsem tudják az ikerszavakat elkülöníteni a többi mellérendelő összetett szótól. Gyűjtés helye: könyvtár, internet, saját megfigyelés
Eszközök, programok (szükséges eszközök, ajánlott programok, kötelezően használandó programok)	Szükséges eszközök: számítógép, internet-hozzáférés Kötelezően használandó programok: táblázatkezelő (Excel) Ajánlott programok: MindMup2, Padlet, PowerPoint, Prezi
Feladatok, utasítások (a problémafelvetés előtt vagy a kutatás tervezésekor, megoldásakor ajánlott feladatok – ezekből válogathat a tanár, ha elakadnak a tanulók, vagy felhasználhatja a ráhangolódáshoz)	Ráhangolódás - Vers az ikerszavakhoz: Majoros György: Ikerszavak (https://www.poet.hu/vers/205524 elérés dátuma: 2021. 04. 10.) - Valóban mindegyik ikerszó-e? - Milyen más mellérendelő összetételeket találtak a versben? Csoportosítsátok! - Milyen hatást kelt, ha megfordítjuk az ikerszavak tagjainak sorrendjét? - Képezzetek nem létező ikerszavakat! Táblázatkezelés - Rövidebb-e az előtag, mint az utótag? - Az utótag első hangja bilabiális-e? - Ugyanazzal a hanggal kezdődik-e mindkét tag? - Az előtag első hangja magánhangzó, az utótagé mássalhangzó-e? - Az előtag magánhangzói palatálisok, az utótagé velárisok-e? (Ez bonyolult táblázatkezelőben, így lehet, hogy egyszerűbb, ha manuálisan vizsgálják meg.)

Lehetséges megoldások (milyen válaszokat, megoldásokat feltételezünk a tanulóktól)	Hipotézisalkotás - Az előtag mindig rövidebb, mint az utótag. - Az utótag első hangja, ha az előtagétól különböző mássalhangzóval kezdődik, mindig bilabiális. - Az előtag magánhangzói mindig palatálisok, az utótagéi pedig többnyire velárisok. Táblázatkezelés (függvények) - Rövidebb előtag $HA(HOSSZ(el\acute{o}tag) < HOSSZ(ut\acute{o}tag), „I”, HA(HOSSZ(el\acute{o}tag) = HOSSZ(ut\acute{o}tag), „egyenl\acute{o}”, „N”))$ - Bilabiális utótag $HA(DARABHAT\acute{O}BB(bilabi\acute{a}lisok, BAL(ut\acute{o}tag)=1), „I”, „N”)$ - Ugyanazzal a hanggal kezdődik-e a két tag? $HA(BAL(el\acute{o}tag,1) = BAL(ut\acute{o}tag,1), „I”, „N”)$ - Mgh-val kezdődő előtag, msh-val kezdődő utótag $HA(\acute{E}S(DARABHAT\acute{O}BB(mag\acute{a}nhangz\acute{o}k, BAL(el\acute{o}tag)=1, DARABHAT\acute{O}BB(m\acute{a}ssalhangz\acute{o}k, BAL(ut\acute{o}tag,1))=1), „I”, „N”)$ Adatok feldolgozása, kategóriákba rendezése - Csoportosítás, kategorizálás, osztályozás lehetséges alapelvei - a tagok hosszúsága – első tag rövidebb, második hosszabb - a tagok első hangjának képzési helye – első tagé elől képzett magánhangzó, másodiké hátul képzett; másodiké bilabiális - melyik tag bír önálló jelentéssel - magánhangzó vagy mássalhangzó változás van a két tag között - hangutánzás - Lehetséges ábrázolás - fürttábrával - táblázattal
Értékelés (az értékelés szempontjai, benyújtandó dokumentumok listája)	Beadandó dokumentumok: jegyzőkönyv, bemutató (lehet videó, poszter, diasor)
Mellékletek (feladatlapok, példagyűjtemények, jegyzőkönyvminták)	jegyzőkönyvminta, vers/példagyűjtemény

DIGITÁLIS ESZKÖZÖK AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN

CONSTANTINOVITS MILÁN – ISTÓK BÉLA – LUDÁNYI ZSÓFIA – SCHIRM ANITA

DIGITÁLIS TARTALMAK AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN

1. Bevezetés

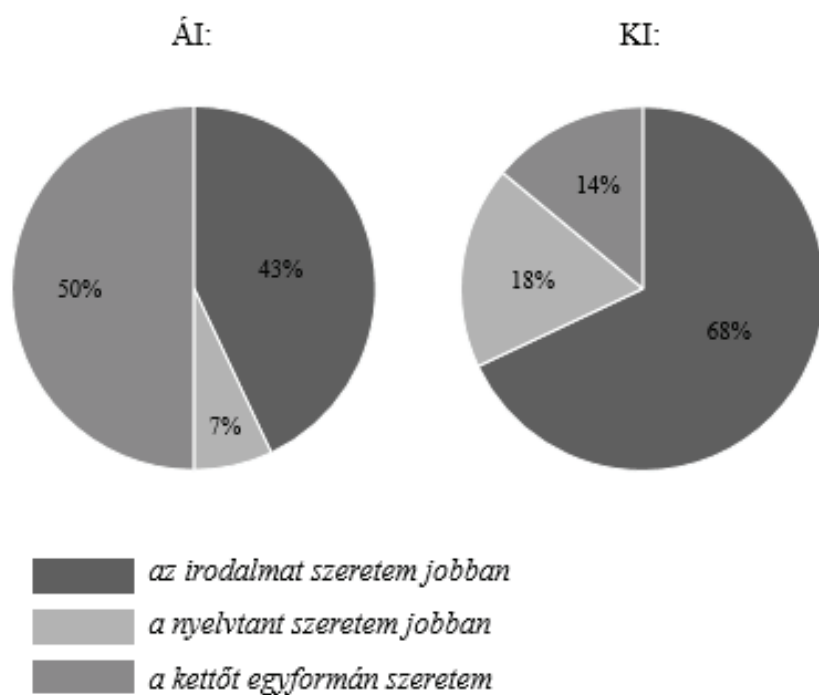
Az anyanyelvi nevelés IKT-val történő élményközpontúsítása egyrészt a digitális eszközök (pl. a számítógép, az okostelefon, a tablet, az interaktív tábla), alkalmazások és szoftverek (pl. Kahoot, Quizlet, Quizizz, Prezi, LearningApps), másrészt pedig a digitális nyelvhasználat (pl. a netikett, a netszókincs, a mémek) felől is megvalósítható. Tanulmányunk célja elsősorban ez utóbbi, a digitális nyelvi és képi-nyelvi tartalmak magyarázórán való felhasználhatóságának a bemutatása, különösen nagy hangsúlyt fektetve a netnyelvészeti témakörök új generációs tankönyvekben való megjelenésére (6. fejezet), az új feladatjavaslatokra (7. fejezet), köztük a helyesírás (8. fejezet) és a metaforák (9. fejezet) tanítására.

Tanulmányunkban a következő kérdésekre keressük a választ:

1. Milyen anyanyelv-pedagógiai célkitűzései és szükségszerűsége mutatkozik a digitális platformokon napjainkban megjelenő nyelvi sajátosságok oktatásának? (4. fejezet)
2. Milyen nehézségekkel kell szembenéznünk ezeknek a nyelvi jelenségeknek a tanítása során, milyen technikai, pedagógiai és egyéb körülmények befolyásolják a taníthatóság sikerességét? (5. fejezet)
3. Milyen módszertani ötletekkel, jó gyakorlatokkal lehet a diákok számára értelmezhetővé tenni digitális nyelvi korszakunk jelenségeit? (2–3. és 7–8. fejezet)

2. Népszerűtlen nyelvtan – népszerű megoldások?

Az elmúlt években megjelent kvantitatív alapú kutatások szerint a diákok kevésbé kedvelik a nyelvtant, mint az irodalmat: általában száraznak, unalmasnak, egyhangúnak találják azt. Az 1. képen Szerdi Ilona szlovákiai magyar iskolákban végzett nem reprezentatív kérdőíves kutatásának az eredményeit látjuk (2019a: 17). E felmérés szerint az általános iskolás diákok 43%-a az irodalmat, 7%-uk a nyelvtant részesíti előnyben, 50%-uk pedig (még) nem lát különbséget a két diszciplína között. Ez utóbbi „bizonytalanság” a középiskolában már feloldódni látszik, a számok ugyanis még a fentieknél is határozottabban mutatják az irodalom dominanciáját a nyelvtan felett (irodalom: 68%; nyelvtan: 18%; egyformán: 14%).



1. kép: Népszerű irodalom – népszerűtlen nyelvtan (Szerdi 2019a: 17 alapján)

Hasonló eredményt mutat egy 2020-as, magyartanárok körében végzett online kérdőíves kutatás is (Istók–Istók 2020: 138–139): a magyartanárok 55%-a szerint az irodalmat, 5%-uk szerint pedig a nyelvtant kedvelik jobban a tanítványaik, 40%-uk nem lát különbséget az irodalom és a nyelvtan diákok által való megítélésében.

A kvantitatív kutatások eredményeit az elmúlt évekből származó kvalitatív elemzések is alátámasztják. Jelentős munka ebből a szempontból a Balázs Géza és Lengyel Klára szerkesztette *Grammatika és oktatás – időszzerű kérdések* c. tanulmánykötet (2018), melynek több cikke is foglalkozik a nyelvtantanítás lehetőségeivel. Kugler Nóra (2018: 45) a korszerű nyelvszemlélet és módszertan hiányában, Minya Károly (2018: 257) a nyelvtanórák irodalomórákra cserélésében, Constantinovits Milán (2018: 329) pedig a nyelv statikus rendszerként való bemutatásában látja többek között a problémát. Kugler (2018: 45) a funkcionális nyelvszemlélet erőteljesebb érvényesítését, Minya (2018: 261) az élő nyelvi anyag mint figyelemkeltő eszköz felhasználását, Constantinovits (2018: 329) pedig a nyelvi változásra (a másodlagos írásbeliségre) való reflektálást tekinti megoldásnak (e problémát részletesen a 3–5. fejezetben vizsgáljuk). A digitális nyelvi és képi-nyelvi tartalmak tanórai integrálását azért tekintjük jó lehetőségnek, mert valamennyi fenti feltételnek megfelel.

3. A másodlagos írásbeliség oktatásának fontosságáról

Napjaink kommunikációtörténeti korszakában egy új írásbeliség, a másodlagosnak vagy virtuálisnak elnevezett írásbeliség alakult ki. A *szociolektus* és a *dialektus* mintájára Veszelszki Ágnes (2010) nyomán *digilektus*-nak elnevezett nyelvváltozat nyelvi jelenségei a hagyományos írásbeliséggel párhuzamosan léteznek, nyelvhasználati szempontból a distinkciót a szövegek előállításához és feldolgozásához szükséges platformok különbözősége jelenti.

A közösségi oldalakon, a csetalkalmazásokban, az internetes fórumokon vagy az sms-nyelvezetben artikulálódó másodlagos írásbeliség a mindennapjaink részévé vált, a Z és még inkább az alfa generáció nyelvhasználatát, kommunikációs és olvasási szokásait döntően befolyásolja. A nyelvtanoktatás kiemelt feladata ezért az e korosztályok nyelvhasználatát meghatározó nyelvi jelenségekre való reflektálás.

A digitális nyelvi tartalmak magyarórai alkalmazását vizsgáló legátfogóbb munka Szerdi Ilona *Az internetes nyelvhasználat és anyanyelvoktatás* c. disszertációja (2019a), amely a szerző kvantitatív és kvalitatív alapú kutatásai mellett mintegy ötven új nyelvtani feladatot, illetve gyakorlatot mutat be. Szerdi (2019a: 20) felhívja a figyelmet arra, hogy az internet anyanyelvoktatásba való beépítésének két módja is van: egyrészt eszközként (pl. *Keress rá az interneten!*), másrészt pedig a netspecifikus nyelvi példák közegeként is tekinthetünk rá (pl. *Mi okozhatja a félreértést a „Megvan az ötödik aranyérem!” mondatban, ha nem használunk ékezeteket?*). Ez utóbbi irányvonal a kevésbé kutatott területek közé tartozik, csupán néhány magyar nyelvű tanulmány foglalkozik vele (pl. Buda 2011, Kruzslicz 2013, Veszelszki 2015).

A digitális nyelvhasználat magyarórai felhasználásáról szóló első magyar nyelvű munkák egyike Zimányi Árpád *A korszerű infokommunikációs technológiák hatása az anyanyelvi nevelésre* című tanulmánya (2014). A szerző a teljesség igényével kilenc integrálandó területet nevez meg: 1. kommunikációelmélet (a kommunikáció színterei), 2. textológia (műfajok, szövegszerkezet), 3. pragmatika (udvariassági formulák), 4. szemiotika (emotikonok), 5. morfológia (szóalkotásmódok), 6. lexikológia (új szavak), 7. szintaxis (mondatszerkezet), 8. stilisztika (metaforák, bizalmas stíluselemek), 9. helyesírás (vizuális effektusok karakterek felhasználásával). A Szerdi (2019a) által készített feladatok egyrészt lefedik, másrészt kiegészítik a Zimányi által felsorolt területeket: e netnyelvi feladatok a helyesírás, a szófajtan, a szóalaktan, a szóalkotástan, a jelentésviszonyok, a mondattan, a stilisztika, a kétnyelvűség és a piktogramok témakörét érintik.

4. A másodlagos írásbeliség tanórai integrálásának céljai

4.1. Az egyéni nyelvhasználat tudatosítása

A másodlagos írásbeliség nyelvi jelenségei a középiskolás diákok számára természetes, készségi szinten alkalmazott tudást jelentenek, mivel nyelvhasználatuk, nyelvi kompetenciájuk a digitális platformok elterjedésével együtt, azok folyamatos használata révén

formálódott. Olvasási szokásaikat, helyesírási érzéküket az iskolai oktatás mellett a másodlagos írásbeliség nyelvi környezete befolyásolta (Kiss 2021: 69–70). Emellett a hagyományos és a digitális írás-olvasás egymásmellettiisége, párhuzamos alkalmazása összemosza a nyelvhasználati színtereket, megnehezítette a nyelvi regiszterek elkülönítését. Constantinovits 2016-ban végzett korpuszvizsgálata a legismertebb közösségi oldal, a Facebook üzenetküldő szolgáltatásával megvalósuló tanár-diák kommunikációt elemezte, aminek nyomán arra a következtetésre jutott, hogy a diákok nyelvhasználatában keverednek az informális és formális kommunikáció sajátosságai, a pragmatikai szempontokat (a tanárral való kommunikáció nyelvi illemszabályai) felülírják a csetnyelv sajátosságai, rugalmas nyelvi lehetőségei.

A másodlagos írásbeliség nyelvi jelenségeinek tudatosítása a magyarnyelv- és irodalomoktatás keretein belül ezért kialakíthatja a nyelvi regiszterek szétválasztásának képességét, segítheti az idegen nyelvi vagy játékos szóalakok alkalmazásához adekvát kommunikációs színtér megtalálását, a helyesírási, nyelvhelyességi érzék erősödését.

4.2. A digitális kompetencia erősítése

A másodlagos írásbeliség nyelvi jelenségeinek tudatosítása hozzájárulhat a digitális kompetencia, az új típusú szövegek feldolgozásához szükséges készségek kialakításához is. A Z generáció diákjai ugyanis nap mint nap találkoznak a digitális térben megjelenő szövegekkel, amelyek a hagyományos írásbeliség szövegformátumaival szemben Bódi Zoltán (2011) szerint „globális szövegbefogadási stratégiát” követelnek meg. Ezt erősíti Gonda Zsuzsa (2014) meglátása is, aki úgy fogalmazott, hogy „a digitális szövegek olvasását olyan feladatként élük meg a befogadók, amelyhez az információkeresés gondolkodási műveletei kapcsolódnak”. A vonatkozó kutatások arra is rámutatnak, hogy a különböző olvasási stratégiák ismerete és megfelelő kombinációja segíti a hipertextualitásra épülő digitális szövegek feldolgozását (Kiss 2021), ehhez pedig a nyelvtanoktatásnak foglalkoznia kell e szövegtípusokkal, jelenségeik tudatosításával. E cél természetesen nem valósulhat meg a másodlagos írásbeliség nyelvi jelenségeinek kontextuális, szöveg-egységekre épülő vizsgálata nélkül.

4.3. A kimeneti követelmények szempontja

Az anyanyelv oktatásának távlatosabb, a nyelvhasználói tudatosságra gyakorolt hatásán túl feladata a közoktatás legfontosabb kimeneti mérési pontjára, az érettségi vizsgára való felkészítés. A magyar nyelv és irodalom érettségi középszintű vizsgafeladatai között az írásbeli és a szóbeli vizsgarésznél is megjelennek napjaink nyelvi jelenségei. Az írásbeli feladatoknál az érvelő esszé témakörei között feltűnik a tömegkommunikáció és az információs társadalom fogalma, a szóbeli vizsgarésznél pedig a *Nyelv és társadalom*, illetve a *Nyelvváltozatok* címet viselő tematikus egységek foglalják magukba korunk

nyelvi jelenségeinek ismeretét. Az emelt szintű érettségi vizsga ennél is több ponton kapcsolódik a digitális nyelvi jelenségekhez (lásd: 2017-es érettségi vizsgakövetelmények, W1). Mindezek tükrében megkerülhetetlen a témakör oktatása.

4.4. A digitális oktatás elterjedése

A Covid19-vírus okozta járványhullám 2020 tavaszi félévében, illetve a 2020/2021-es tanév jelentős részében a digitális oktatásra való átállásra kényszerítette az iskolákat. A távolléti oktatás tanítási-tanulási folyamatai olyan technológiai környezetben valósultak meg, amelyek a másodlagos írásbeliség nyelvi jelenségeit hozták működésbe – immár a közoktatás keretei között. Egyfelől formális kommunikációs helyzetek aktiválódtak az informális kommunikációt támogató platformokon (csetprogramok, közösségi oldalak, videócsat), másfelől az órai munkához kapcsolódó feladatok összeállítása és megoldása digitális kompetenciát igényelt a pedagógus és a diák részéről egyaránt (vö. Jánk–Lőrincz 2021).

4.5. A nyelvi változások demonstrálása

A nyelvi tudatosság kialakításának fontos eleme a nyelv alaptermészetének, így változásra való képességének bemutatása. A diákok számára távolinak tűnő nyelvtörténeti kontextust hozhatja közelebb, teheti átélhetővé a nyelvi változások új jelenségeinek bemutatása. A másodlagos írásbeliség sajátossága a gyors nyelvi változás, ennek érzékeltetése hozzájárulhat a nyelvről alkotott kép kiteljesítéséhez.

5. Az új nyelvi jelenségek oktatásának kihívása

Az új nyelvi jelenségek oktatásának fentiekben bemutatott szükségzerűsége ellenére egy középiskolai magyartanárok körében végzett 2018-as kutatás (Constantinovits 2018) azt mutatta, hogy a pedagógusok többségénél kevés hangsúllyal jelenik meg e témakör, noha visszajelzéseik alapján szemléletformáló, nyelvi tudatosságot erősítő, a nyelv működését modellező lehetősége miatt többségük fontosnak tartja oktatását. Mi az oka annak, hogy mégsem válik a tanmenet szerves részévé a másodlagos írásbeliség? A kutatás szerint e jelenség mögött több tényező is áll.

5.1. A digitális kompetencia hiánya

Az előregedő korfájú pedagógustársadalom nyelvhasználati szocializációja nem az internetes korszakban zajlott, digitális bevándorlóként felnőttkorukban sajátították el a digitális írástudást. Ez azonban gyakorta nem vált teljes körű kompetenciává, ahogy ezt a járványhelyzet folytán a digitális munkarendre való átállás nehézségei is visszatükrözték.

A hagyományos írásbeliséghez képest ugyanis újfajta információfeldolgozási és olvasási stratégiát igényel, ami a digitális térben való tudatos jelenléte feltételez (Szűts 2020: 172). Constantinovits 2018-as kutatásának résztvevői közül többen is megfogalmazták azon félelmüket, hogy az oktatott diákok értőbben, otthonosabban használják a digitális eszközöket, így a tanárok kevésbé érzik magukat kompetensnek a téma interpretálásában. Ez a jelenség egy irányba mutat a tanári szerepkör általános módosulásával, amely a tudásközvetítés elsődleges forrásától a facilitátori funkció felé orientálja a pedagógusokat (Szűts 2020: 85).

5.2. A módszertan és a segédeszközök hiányosságai

Gonda Zsuzsa tanárok körében végzett 2018-as kutatása azt mutatta (Gonda 2018), hogy bár az IKT-eszközök használata a nyelvi tudatosságot, a saját nyelvhasználatra való reflexiót erősítheti, mégis csekély arányban, 22%-ban alkalmazták a nyelvtanoktatás során. Ezzel összefüggésben a tanárok többsége a klasszikus leíró nyelvten statikus kategóriáival próbálja értelmezni és tanítani a gyors nyelvi változásokkal járó digilektusok világát. Pozitív tendenciaként rajzolta fel a kutatás ugyanakkor, hogy egyre többen használják a funkcionális nyelvten és a munkaformák között a digitális jelenségeket élvezetesebben feldolgozni képes kooperatív technikákat. A 2020-as távoktatás első tapasztalata ugyanakkor az volt (amit Constantinovits fentebb idézett 2018-as felmérése is alátámaszt), hogy nincsenek széleskörűen elterjedt segédanyagok, módszertani gyűjtemények a másodlagos írásbeliség oktatásához, illetve az IKT-eszközök nyelvtenórai adaptációjához. A pedagógusok elsősorban önként választott továbbképzéseken sajátíthatták el a vonatkozó ismereteket, módszereket. A járvány első hulláma alatt azonban megjelentek a közösségi alapon szerveződő módszertani tudásbázisok, ezek alkalmazását, hatását ugyanakkor még nem tudjuk vizsgálni. Jelenleg azokra a felmérésekre támaszkodhatunk, amelyek a diákok reflexióin alapultak (Gyetzai 2020). Ezek egyelőre megosztó fogadtatást mutatnak a válaszadók körében, kiemelve, hogy a digitális oktatást negatívan megítélők kifejezetten rosszra értékelték az átélt időszakot, míg a pozitív értékelők egyenletesebb megoszlást mutatnak, és inkább mérsékeltlen, mint egyértelműen sikeresnek ítélték a digitális átállást.

5.3. Az új platformok, a digitális írásbeliség gyors ütemű változása

A digitális forradalom korszakának jellemzője a korábban nem tapasztalt mértékű technikai fejlődés, amely új eszközök kialakulásához és elterjedéséhez vezetett. E technikai fejlődés és diverzifikáció (a kezdetben a digitális írásbeliséget jelentő e-mail- és honlap-szövegek gyors mutálódása) még felhasználói szemszögből is gyors alkalmazkodást kíván, pedagógusként pedig a digitális kompetencia folyamatos fejlődését, az új eszközök megismerését, a rajtuk megjelenő új szövegtípusok, nyelvi jelenségek tudatosítását.

A digilektusba ma már ugyanúgy beletartozik az sms-nyelv, mint az azonnali üzenetküldők csetnyelve, az e-mail és a csetnyelv között álló, Facebookon megjelenő tranziens szövegtípusok vagy épp a hashtagek. A megváltozott platform a (meta)kommunikációt is átalakította (Constantinovits–Vladár 2021), az online térben alkalmazott platformok fejlesztése most próbál felzárkózni a kihíváshoz. A platformok változékonyságát mutatják a járvány ideje alatt a pedagógiai munkába bevont digitális alkalmazások, amelyek a videócsat lehetősége mellett gyakran a metakommunikációs eszköztárat is leképezik (hangulatkifejező emotikonok és a diskurzusszervezést imitáló jelentkezés funkció Zoomon, a padokba ültetés vizuális eszköze Teamsben stb.). Mindezek folyamatos követése és tudatos használata jelentős megterhelést okoz a pedagógusoknak.

5.4. A gyorsan lejártszódó nyelvi változások

A nyelvtörténeti korszakok periódusideje folyamatosan csökken, a digitális korszakban a nyelvi változások időtartama az elsődleges írásbeliséghez képest lerövidül. Meg kell különböztetni a digitális platformokhoz kapcsolódó metanyelvi szóképzést és annak változását (*ottlap* > *honlap*, *tagelés*, *betagellbetaggel*, *lájkol*, *zoomol*), illetve a digitális térben sűrűbben megjelenő, szleng stílusértékű, játékos szóalakokat. Ez nem csupán a digitális írásbeliséghez kapcsolódó szóképzlet gyors változását jelenti (a szóképzlet elemeinek cserélődése, illetve gyors jelentés- és stílusérték-változások), hanem a grammatikai rendszer magasabb szintű szerveződéseit is érinti. Az igekötők változásai, a jelentéstömrítő, mondatok helyett álló hashtagek, az elliptikus mondatszerzés, új frazeológiai egységek felbukkanása szétfeszíti a klasszikus nyelvtan statikus kategorizációs kereteit. Ezek értelmezéséhez új, a pedagógiai komfortzónából kimutató módszerek alkalmazása szükséges, ami számos pedagógus számára nehézségeket jelent.

5.5. Terminológiai bizonytalanságok

A változó platformok, az újabb nyelvi jelenségek megnevezítik a leírhatóságot, illetve terminológiai bizonytalanságot is okoznak. A kutatásnak pedig a terminológiai szakirodalom egyöntetű véleménye szerint alapfeltétele lenne egy, a kutatótársadalom közmegegyezésén alapuló egységes és definiált terminológiai rendszer létrehozása és alkalmazása (Cabré 1999). A szakirodalom fogalomrendszere már a korszak megnevezésében is poliszémiát mutat: *másodlagos írásbeliség*, *digilektus*, *virtuális írásbeliség*, *új beszélt nyelviség* is előfordul. A nyelvi jelenségek megnevezéseiben is párhuzamosságokat találunk, például az élőnyelvi kommunikációs aktus nonverbális jelzéseit helyettesítő *szmájlik*, *emojik*, *emotikonok*, *hangulatjelek* esetében. A digilektus különböző szövegtípusait is el kell különíteni jellegzetességeik nyomán, ugyanis az internet elterjedésének első korszakában jellemző statikus honlapszövegek, formalizált kommunikációs helyzetekhez kapcsolódó e-mailek, a kezdetleges csetnyelv, fórumüzenetek alapszövegtípusai

továbbfejlődtek, diverzifikálódtak, létrejött az emotikonokkal, reakciógifekkel bővített csetnyelv, az újratervezhető, vizuális elemekkel bővíthető komment műfaja, az e-mail és a csetnyelv közötti hosszabb Facebook-üzenetek, melyeket átmeneti jellegük nyomán Constantinovits (2016) *tranziens szövegtípusnak* nevezett el.

A terminológiai ingadozás az elnevezések párhuzamosságán túl a magyar átírás és kiejtés kérdésében is megmutatkozik (pl. *chat* vagy *cset*; *like* vagy *lájk*; *emoji* vagy *emodzsi*; a *YouTube* [jutub] vagy [jútyúb] módon való ejtése).

A szakirodalom és a nyelvtanoktatás diverz gyakorlata is elbizonytalanító tényező a pedagógusok számára. A terminológiai és fogalmi rendszer kidolgozása, beleértve a helyesírási kérdések szabályozását is, sürgető feladat, enélkül a témával egyáltalán foglalkozó pedagógusok magukra hagyva, eseti módon küzdenek meg a kihívással.

6. Netnyelvészeti témakörök az új generációs tankönyvekben és munkafüzetekben

A Nemzeti alaptanterv a fejlesztendő kulcskompetenciák közé sorolja a digitális kompetenciát (NAT 2020: 297), és elvárja a digitális információforrások kritikus és etikus használatát (i. m. 301). Az érvényben lévő új generációs tankönyvek és munkafüzetek mindegyike foglalkozik az internet tanórai felhasználásával: egyszer forrásként, másszor pedig a „netspecifikus” nyelvi példák közegeként tekint rá (vö. Szerdi 2019a: 20). Az alábbiakban a netnyelvészeti témakörök feldolgozottságát vizsgáljuk meg tankönyvekre és munkafüzetekre bontva.

A digitális írástudásra vagy médiatudatosságra nevelés már az általános iskola felső tagozatán elkezdődik. Az ötödikes tankönyv (OFI 5. TK) definiálja a digitális kommunikáció fogalmát (15), ismerteti annak kommunikációs formáit, illetve műfajait, jellemzi többek között az e-mailezés és a csetelés nyelvét (138). Foglalkozik az informális műfajokra jellemző szóalak-minimalizáló, illetve időnyerő tendenciákkal, köztük a rövidítésekkel (19), a betűszókkal (138) vagy az emotikonokkal (19–22). Dicséretes, hogy funkcionális szemlélettel közelíti meg a problémát, felhívja ugyanis a figyelmet arra, hogy más stílusban kommunikálunk a diáktársainkkal, mint a tanárainkkal (142): gondoljunk például egy informális stílusú Messenger-üzenetre vagy egy formális hangvételű e-mailre. Hasznosnak tartjuk azt is, hogy a tankönyv a netikett (a digitális etikett) egyik részterületével, az e-mailezés szabályaival is foglalkozik (pl. tárgymegadásra, tömörségre, a trágár szavak kerülésére szólítja fel a diákokat) (138). A digitális kommunikáció helyesírási vonatkozásaival (pl. az ékezetek és írásjelek elhagyása) a tankönyv (139) mellett a munkafüzet is foglalkozik (OFI 5. MF: 51).

A hatodikos tankönyv (OFI 6. TK) egy különálló fejezetben tárgyalja az internet nyelvét (146–149). Olyan nyelvváltozatként definiálja azt, amely „hordozza a széles körű használatból eredő sokféleséget” (146). Ismerteti azokat a kommunikációs műfajokat (e-mail, cset, fórum, blog), amelyek a beszélt nyelv stílusát őrzik (147). A tankönyv

számos jó tanáccsal látja el a diákokat: azt javasolja nekik, hogy próbálják meg betartani az együttműködési alapelveket (a minőség, a mennyiség, a mód és a relevancia maximumát) (161), valamint a kommentelés alapszabályait (1. kulturált nyelvi magatartás, 2. hiteles közlemény, 3. személyes felelősségvállalás) (146), mindemellett pedig még funkcionális nyelvszemléletre is neveli őket („Mikor mit használj?”, „Tanulj meg különbséget tenni!”) (148). A tankönyv foglalkozik az okos számítógép-használattal is, ideértve a hiteles információ keresésének a módjait (150–153). Összességében elmondható róla, hogy tudatos és kritikus IKT-használatra neveli a gyermekeket. A hatodikos munkafüzet (OFI 6. MF) számos, az előzőekben említett problémakörre reflektál (86–95). A kreatív feladatok közül nagyon hasznosnak tartjuk azt (86), amelyik a kódváltás (a funkcionális műfaj-megkülönböztetés) képességének elsajátítására neveli a diákokat: arra kéri őket, hogy egy előre megadott mondatot „fordítsanak le” a hivatalos e-mail, a baráti e-mail, az SMS és a cset nyelvére, rámutatva ezzel a digitális műfajok normarendszere (a nyelvi tűréshatárok) közötti különbségekre.

A hetedikos tankönyv (OFI 7. TK) médiatudatosságra neveli a diákokat: a világháló, illetve a digitális tartalmak veszélyeire hívja fel a figyelmüket (135–138). A veszélyes tartalmak felismerését különböző kérdések megválaszolásához köti: *1. Kik beszélnek odaát? 2. Jól beszélnek-e? 3. Mikor mondták, amit mondtak? 4. Milyen a szolgáltató, a szerző viszonya a közzétett tartalomhoz? 5. Mit szólnak hozzá mások?* (135–136). A tankönyv funkcionális alapú műfaj-megkülönböztetésre tanítja a diákokat: fontosnak tartja, hogy az adott közegnek megfelelően tudják kezelni a rövidítéseket, egyszerűsítéseket, hangulatjeleket és a helyesírási szabályoktól való eltéréseket (137). A médiatudatosságra és többnormájúságra nevelés a munkafüzet (OFI 7. MF) egy-egy feladatában is megjelenik (111, 113).

A nyolcadikos tankönyv (OFI 8. TK) is foglalkozik az internetes szövegekkel (33–34), illetve a hipertexttel mint a digitális szövegek összekapcsolásának módjával (33). Figyelmet fordít a digitális (nem lineáris) szövegek olvasására. Különálló fejezetben vizsgálja az (internetes) információkeresés és adatgyűjtés módozatait (50–53). Óvatosságra int, a forráskritika fontosságát hangsúlyozza, példaként említi az internetes enciklopédiákat, köztük a Wikipédiát, melynek szócikkeit nem feltétlenül az adott tudományterület szakemberei hozzák létre, illetve alakítják (51). A tankönyv a korábban ritka, de napjainkban egyre divatosabb szóalkotási módokkal (Istók 2017) is foglalkozik (85–87), újszerű példákat említ, olyan kifejezések gyűjtésére, alkotására ösztönzi a diákokat, amelyek a mindennapi diákszleng vagy a digitális nyelvhasználat részét képezik. Ezek a feladatok fejlesztik a szókincset, a kreativitást és a problémamegoldó készséget. A nyolcadikos munkafüzet (OFI 8. MF) a tankönyvhöz hasonlóan szintén foglalkozik az internetes adatgyűjtés (a megbízható és nem megbízható források) kérdéskörével (36). Tárgyalja még a hangulatjeleknek mint az internetes nyelvhasználat új írásjeleinek a jelentőségét is (92).

A középiskolás új generációs tankönyvek és munkafüzetek is átfogó képet adnak

a digitális nyelvhasználatról, jól kiegészítik a diákok általános iskolában szerzett ismereteit. A kilencedikes tankönyv (OFI 9. TK) egy különálló fejezetben (102–104) tárgyalja az internet és a kommunikáció kapcsolatát. Bevezeti az elsődleges szóbeliség, az elsődleges írásbeliség, a másodlagos szóbeliség és a másodlagos írásbeliség, valamint az írott beszélt nyelv fogalmát (102–103). Ez utóbbi a digitális kommunikáció stílusának átmeneti jellegére utal. Foglalkozik az internethitelesség kérdésével (102) és a tömegkommunikáció veszélyeivel (93). A tankönyv szóalkotási módokat tárgyaló fejezete (57–59) neologizmusok gyűjtésére és létrehozására kéri a diákokat, a netologizmusok (Witten 2012) kérdésére azonban nem fordít kellő figyelmet. A kilencedikes munkafüzet (OFI 9. MF) digitális kommunikációval foglalkozó fejezete (53–55) különösen nagy hangsúlyt fektet a helyesírási példák gyakoroltatására, többek között az összetett szavak írásmódjára (pl. *internetfüggő, Facebook-profil, USB-kábel*) (54).

A tizedikes tankönyv (OFI 10. TK) két különálló fejezete is foglalkozik digitális tartalmakkal. Az egyik fejezet (9–12) a könyv és az internet mint információforrás sajátosságait, az online anyaggyűjtés és forráskritika lehetőségeit, a másik pedig az internetes szövegtípusokat (21–23) vizsgálja, megkülönböztetve egymástól a személyes, a hivatalos és a közéleti szövegeket. A saját blog megtervezésére, illetve elkészítésére, valamint az intertextualitásra, illetve szövegköziségre épülő feladatok (22) a kritikus és kreatív szövegekészítés és -feldolgozás kiváló eszközei lehetnek. A tizedikes munkafüzet (OFI 10. MF) is kitér a digitális szövegtípusok nyelvi jellemzésére: a hangsúlyt a blog és az sms műfaji körülhatárolására helyezi (12).

A tizenegyedikes tankönyv (OFI 11. TK) is tárgyalja az internet műfajait (60–61). Külön fejezetben foglalkozik a média manipulációs hatásaival (67–70), több pontban pedig az internetes álhírek kérdését is érinti (16, 60, 63, 66, 94). A diákok összegyűjthetik az álhírek leleplezésének nyelvi és nem nyelvi lehetőségeit. Jól alkalmazhatók ezen a ponton Veszelszki Ágnes tanácsai (2017: 74), melyek többségét kisebb módosításokkal és kiegészítésekkel (a tankönyvek nyelvére fordítva) a következőképpen ajánljuk beépíteni a tananyagba:

(1)

- Vizsgáld meg a weboldal címét (URL)!
- Ellenőrizd az oldal megbízhatóságát! (Milyen cikkeket oszt meg az oldal? Szerepel-e az oldal a kamuoldalak listáján?)
- Légy kritikus a szenzációhajhász és kattintásvadász címekkel szemben!
- Ügyelj a szokatlan formázásra (pl. betűméret, -típus, -szín)!
- Figyeld meg, hogy nem manipulálták-e a képet, illetve valóban az van-e a képen, akiről/amiről a cikk szól!
- Nézz utána a szerző(k)nek!
- Nézd meg a közzététel dátumát!
- Mérlegeld a szövegben feltüntetett bizonyítékokat (kizárva a saját előítéleteidet)!
- Keress utána a cikkben olvasottaknak más oldalakon is!

- Ellenőrizd a szöveg nyelvének és stílusának a minőségét!

A tizenegyedikes munkafüzet (OFI 11. MF) manipulációval foglalkozó fejezete (24–25) is gyakoroltatja az álhírek felismerését, s egy szabadon választott hoax cáfolatának az írására szólítja fel a diákokat (24).

A tizenkettedikes tankönyv (OFI 12. TK) csak érintőlegesen tárgyalja az elektronikus írásbeliséget (114). A nyelvváltozatok rendszerén belül a digilektust mint digitális nyelvváltozatot (Veszelszki 2010) is megemlíti (62). A munkafüzet (OFI 12. MF) konkrét neologizmusokat is említ (34) a Veszelszki szerkesztette *Netszótár* c. munkából (2012): *kommentel*, *mob*, *műxik* stb. Ezen a ponton érdemes rámutatni arra, hogy a digitális kommunikációban rendkívül népszerűek az ún. ritkább szóalkotási módok (Istók 2017).

E rövid áttekintés alapján kijelenthetjük, hogy az új generációs tankönyvek és munkafüzetek kellő alapossggal reflektálnak a digitális nyelvhasználatra. Az alábbiakban olyan digitális nyelvi és képi-nyelvi tartalmak bemutatására törekszünk, amelyek a tankönyvcsalád kevésbé hangsúlyos vagy tovább árnyalható területei közé tartoznak.

7. Módszertani ötletek, megközelítésmódok

Az előző fejezetek alapján kirajzolódik, hogy bár szükséges, ugyanakkor objektív (módszertani és szakirodalmi hiányok, ingadozások) és szubjektív (tanári attitűd megváltozása, pedagógiai komfortzóna elhagyása) nehézségekkel terhelt a másodlagos írásbeliség taníthatósága. Mindezek miatt is érdemes néhány olyan jó gyakorlatot rögzíteni, melyek katalizálhatják a másodlagos írásbeliség tanítását, és ösztönzőek lehetnek a további kísérletezések, módszertani próbálkozások tekintetében (a fejezetben bemutatott gyakorlatok, feladatötletek Constantinovits Milánnak és diákjainak az eredményei).

7.1. Szövegtranszformációk

A feladat olyan hosszabb szépirodalmi szövegekre fókuszál, amelyek átalakíthatóak digilektusbeli szöveggé úgy, hogy a cselekményváz fontos elemei megmaradnak. Ez történhet hashtagek révén vagy a szleng szókészletével, és működhet például különböző popkulturális alkotások (filmek, musicalek stb.) esetében is. E feladatnál kihívást jelent a transzformáció és a dekódolás is.

Példa hashtegekből épülő történetekre:

(2)

#tudjukki #expectopatronum #wizard #csikócsőr #witch #magic (J. K. Rowling: Harry Potter)

(3)

#tengerhaverokfun #wtf #szigetfesz #szigetfesz_so_long #blackfriday #homesweet-home (Daniel Defoe: Robinson Crusoe)

(4)

#schoolboys #együtterősekvagyunk #fürdetés #harc #mienkagrund #demitér? (Molnár Ferenc: Pál utcai fiúk)

„Szlengművek”: műtömörítés szleng stílusregiszterben:

(5)

A kissé flúgos királykezdemény elég zagyvásban küldi a vakert a giganagy helsingöri kecóban, miközben likvidál pár rosszarcot, ám a végén ő is megmurdál egy párbajban (Shakespeare: Hamlet).

(6)

A főhős elég zsírul összemákol egy emberes adag lovetát, majd az álmok szigetén feelingezik egy fullságos bulával, miközben kissé jégcsap nője otthon rotálja a zsetont (Jókai Mór: Az arany ember).

7.2. Regiszterváltás versekben

Az alábbi feladatban az előző feladathoz hasonlóan szövegek átírására kerül sor, ezúttal azonban versekről van szó, így a formai és tartalmi kötöttségek (rím, szótagszám, ritmika, a szerzőre jellemző idiolektus, tematika, motívumok) nehezítést jelentenek. Három példával szemléltetve:

(7)

Óvatosan liftbe lépek,
arcom decens sál takarja,
Ám egy szomszéd, minő vétek!
Beszáll mellém, nincsen maszkja!
Oh! irgalom atyja, ne hagyj el.

Jön a harmadik emelet,
Szomszéd szája nyílik tágra,
Reszket bennem a rémület,
Hapcizni fog nemsokára!
Oh! irgalom atyja, ne hagyj el.
(Arany János: Ágnes asszony)

(8)

Angolhon. Vírus robog át.
Erzsébet nem kap koronát.
De minden brit tudós hibás:
nem véd a nyájimmunitás.

Kína. Batman pert fontolgat.
Exportált gyorsteszt-fondorlat.
Idén a tőzsdeindexen
a tobzoskák buktak fixen.
(Babits Mihály: Messze... messze...)

(9)

Az ember felkel jó korán,
kilenc előtt boltba betér,
szétnéz merengve, botorkál:
élesztőt, lisztet nem remél.

Én is küzdve a válsággal
vásárolgatnék könnyedén.
Másfél méter távolsággal
állok a sornak közepén.

Hazaérek, fullra készen,
kis szívem tévéért remeg,
nem kérek mást, csak hadd nézzem
az Operatív Törzset meg!
(József Attila: Reménytelenül)

7.3. Online sajtóműfajok

E feladattípus az online sajtó működésének sajátosságaira koncentrálni, a másodlagos írásbeliség nyelvi jelenségei médiareprezentációjának tudatosításához járul hozzá. Előfeltétele a sajtóműfajok ismerete, ugyanis itt különböző műfajok (tudósítás, interjú, PR-cikk, glossza, Facebook-poszt) formájában kell megfogalmazni ugyanazt a hírt. Például hogy a pomogácsok megtámadták Budapestet; ez egy facebookos kommentárként így jelent meg:

(10) Igazságot dr. Gődénynek!

A kormány megkezdte a tárgyalásokat a Népstadion alatti katakombarendszerben élő pomogács kisebbséggel az 5-ös metró építése kapcsán. Mivel a pomogácsok – életmódjukból adódóan, alkalmazkodva a metróépítés keltette zajokhoz – nem hallanak és még csak nem is beszélnek, így pusztán szájról olvasva képesek kommunikálni a kormány képviselőivel. Mivel utóbbiak a koronavírusra hivatkozva nem hajlandóak maszk nélkül tárgyalni, így nem értjük, miért nem hagyják dr. Gődényt a színre lépni, és miért nem kezdeményezik a vele való együttműködést. Igazságot az ország igazszívű, maszk nélküli patikusának! Oszd meg, ha egyetértesz!

7.4. Netglosszárriumok összeállítása

A másodlagos írásbeliség nyelvi jelenségeire megfelelő reflexió lehet olyan szógyűjtemény összeállítása, amely a digilektusban aktiválódó új (vagy jelentésbővüléssel gazdagodott) szóalakokra vagy frazeológiai egységekre koncentrálna. Ezek kapcsolódhatnak egy témakörhöz (vírushelyzet, karanténlét, mémek), egy nyelvhasználói csoporthoz (osztály, család, internetes szubkultúra), lehetnek teljesen új szóalakok vagy megváltozott jelentésű köznyelvi szavak gyűjteményei is. Példaként Veszelszki Ágnes (2020) *Karanténszótára* említhető.

8. Digitális eszközök és tartalmak a helyesírásban

A helyesírás-tanítás az alsó tagozattól kezdve egészen az érettségiig végigkíséri a tanulókat, sőt bizonyos esetekben (nem feltétlenül csak a bölcsészettudományi karokon) jelen van a felsőoktatásban is. Minden iskolafokozatnak megvannak a saját helyesírás-tanítási céljai és feladatai. Nem csupán az egyes szavak, szókapcsolatok helyesírásának megtanulása és a helyesírási szabályok megértése, alkalmazása jelenti a helyesírás-tanítás célját, hanem hangsúlyt kell fektetni a helyesírást segítő eszközök, a helyesírási kézikönyvek mellett a számítógépes helyesírás-ellenőrző programok funkcionális alkalmazására is. Vagyis a helyesírás-tanításnak – az anyanyelvi kompetencia fejlesztésének részeként – össze kell kapcsolódnia a digitális kompetencia fejlesztésével (Antalné Szabó 2008).

Ahogy korábban utaltunk rá, az internetet kétféle módon építhetjük be az anyanyelv-oktatásba (vö. Szerdi 2019a: 20), jelen esetben a helyesírás-tanításba: digitális eszközként említhetjük a helyesírás-ellenőrző programokat, digitális tartalomként, nyelvi példák közegeként pedig említhetők a helyesírással foglalkozó blogok, Facebook-oldalak, képi-nyelvi tartalmak (pl. mémek). Az alábbiakban azt mutatjuk be, miként hasznosítható mindez a helyesírás tanításában.

8.1. Digitális tartalmak a helyesírás-tanításban

A helyesírás mindennapjaink része, így számos hétköznapi vélekedés, sztereotípia él a diákokban is a témával kapcsolatban. Egy helyesírásóra kezdetén kiválóan alkalmazható digitális tartalmak a helyesírással foglalkozó mémek (vö. Sólyom–Ludányi 2021), amelyek segítik a diákokat ráhangolódni a témára. A diákoknak a kivetített vagy a feladatlapra szereplő mémmel kapcsolatban meg kell fogalmazniuk a gondolataikat. A 2. képen látható mém készítője például a helyesírással kapcsolatos nehézségeket emeli ki és hangsúlyozza, a 3. kép pedig ironikusan utal a beszédpartner helyesírásának nem normakövető voltára. Ha a diákok maguktól nem veszik észre, érdemes lehet felhívni a figyelmüket arra, hogy az ilyen típusú, a helyesírás fontosságára utaló mémeken található szövegek sem követik minden esetben a helyesírási normát: a 3. képen például a *most* elé nem kell vesszőt tenni, az öcsém megszólítás elé viszont igen.



2. kép: A helyesírás mint „a rettegés foka” (W2)



3. kép: Utalás a beszédpartner nem normakövető helyesírására (W3)

Feladatul adhatjuk a diákoknak, keressenek további, helyesírással kapcsolatos mémeket, és csoportosítsák azokat aszerint, hogy milyen vélekedések, sztereotípiák jelennek meg azokon (például: a helyesírás nehéz, a helyesírás fölösleges, a beszédpartner helyesírása nem felel meg a normának, közismert személyek elhíresült helyesírási tévedéseinek kigúnyolása stb.).

Szerdi (2019b) számos példát mutat arra, miként emelhetők be a közösségi médiában közzétett tartalmak a helyesírás tanításába. Ennek egyik módja az, hogy az interneten található képi-nyelvi anyagok lesznek a hibakereső és -javító helyesírási feladatok alapjai. Egyes tematikus csoportok, például a helyesiras.mta.hu portál Facebook-oldala (W4) kimondottan ilyen tartalmak gyűjtőhelyéül szolgálnak, így a pedagógus számára kimeríthetetlen forrást jelenthetnek az ilyen típusú helyesírási feladatok összeállításában. A diákok maguk is készíthetnek fényképeket, ha a szabályoktól eltérő írásmódú

szövegeket, feliratokat találnak a környezetükben, és beküldhetik az oldal szerkesztőinek. Fontos, hogy a helyesírási normától való eltérést mindig indokolják a diákok, és az írásmódot javítsák ki a szabályoknak megfelelőre. A 4. képen látható hiba például arra ad alkalmat, hogy felhívjuk az angolul (valószínűleg) tudó diákok figyelmét a *bojler* szavunk etimológiájára (ang. < *boiler* 'vízforraló' < *boil* 'forr'), ehhez kapcsolódóan pedig arra a tendenciára, hogy a viszonylag újabb keletű kölcsönszavainkban – mint amilyen a *bojler* is – a palatális közelítőhangot jelölő betű minden esetben *j*, sosem lesz *ly*. Feladatul adhatjuk a diákoknak, keressenek még hasonló, [j] hangot tartalmazó, újabban átvett kölcsönszót (pl. *lájk*, *sztrájk*, *tanyabájk* 'hagyományos, sebességfokozat nélküli kerékpár' stb.).



4. kép: Feladat a *ly* és a *j* gyakorlására (W5)

Mindemellett hangsúlyozzuk azt is, hogy az efféle „hibavadászat” típusú feladatokat csak mértékkel alkalmazzuk, mert a helyesírás-tanítás célja nem lehet az öncélú hibakeresés, és a diákok sem fogják társaik rokonszenvét elnyerni azok helyesírási hibáinak folyamatos javítgatásával. A helyesírás szerepe az életben való boldoguláshoz elengedhetetlen, ugyanakkor mindig érdemes szem előtt tartani, hogy a helyesírás szolgálja az embert, nem pedig az ember a helyesírást. Éppen ezért érdemes olyan feladatokat is adni a tanulóknak, amelyek azt gyakoroltatják, hogy milyen közléshelyzetben célszerű igazodni a helyesírási normához (például, ha álláshirdetésre jelentkezünk, lásd: 5. kép, vagy akár egy szerelmes levél, társskereső hirdetés megírásakor), és mikor lehet eltekinteni annak betartásától (például egy barátunkkal való informális cseteléskor).

Önélet rajz

☐ Pisti

Küldve: Cs 2017.08.10. 16:05

Címzett:

Tisztelt uram hölgyem!

istván imre vagyok.

Születem:1992.11.01.nagyatádon.

Édes anyám neve:

Lakcímem: utca.90

Végzettségem.10 osztály.meg van munka ügyi keresztül végeztem :Egéség ügyi fejlesztő kisegítő.

Edigi munka hejeim.

-marcali cilabet .ventilátor motor tekercselő.

-sopron gyertya gyár.

Indoklás hogy miért szeretnék dolgozni..

-nagyon szeretek vas és stb dolgokat dolgozni.

-engem minden munka kör érdekel.

Legyenek szívesek számomra munka hejet biztosítani .

Előre is köszönöm.

Elérhetőségem:0630

Tisztelettel: istván Imre.

5. kép: Jelentkezés álláshirdetésre (W6)

Végezetül felhívjuk a figyelmet a helyesiras.mta.hu portál (lásd: a következő, 8.2. fejezetet) ismeretterjesztő blogjára, a Helyes blogra (W7), amely rövid, közérthető formában közöl helyesírási és nyelvi témájú írásokat. E blogposztok nyelvtanórán is felhasználhatók. A helyesírás-tanításban például oly módon, hogy a tanulók rövid kiselőadásokat tarthatnak a blogon olvasottakról társaiknak.

(11)

Válasszatok az alábbi helyesírási kérdések közül egyet-egyet! A bal oldalon található címkefelhő segítségével keressétek meg a választ a Helyes blogon, és tartsatok társaiknak egy-egy ötperces kiselőadást a témából!

a) A *játszik* ige felszólító módban két *sz-szel* írandó (*játsszuk*), de hogy írandó kijelentő módban? (Megoldás: a *ragozás* címkére kattintva megtaláljuk a *játszik* ige kijelentő módú, határozott ragozású alakjának helyesírásáról szóló bejegyzést, W8.)

b) Miért változott az ésszerű észszerűre a szabályzat 12. kiadásában? (Megoldás: a 12. *kiadás* címkéhez tartozó posztok között lesz megtalálható az erről szóló írás, W9.)

c) Mi a teendő, ha az idézni kívánt szövegben már szerepel idézőjel? (Megoldás: az írásjelek címkéhez tartozó posztok között kell megkeresni az idézőjellel szóló cikket, W10).

(12)

Válasszatok egy számotokra érdekes helyesírási témát, és írjatok róla egy hasonló, közérthető stílusú blogbejegyzést! Használjátok a helyesírási szabályzatot és a helyesírási kézikönyveket, kérjeteek segítséget a tanároktól! A legjobban sikerült blogposztokat be is lehet küldeni a Helyes blog szerkesztőinek (*Kapcsolat/Visszajelzés* menüpont).

8.2. Digitális eszközök a helyesírás-tanításban

A helyesírás-ellenőrző programok nagyszerű segédeszközök, de tévedés azt hinni, hogy ezek használata magától értetődő mind a tanároknak, mind a diákoknak. Nagyon sok tévedéshez, félreértéshez vezet az efféle programoknak a nem megfelelő alkalmazása. A Nyelvtudományi Kutatóközpont¹ nyelvi tanácsadó szolgálatához érkezett visszajelzések alapján például tipikusnak tekinthető az a jelenség, hogy a helyesírás-ellenőrző eszköz szótárában nem található meg valamely szó, s emiatt a program ismeretlennek jelöli azt. A felhasználók pedig elbizonytalanodnak ilyenkor: „Nem létezik ez a szó? Helytelenül beszélek?” Ez végső soron a beszélők nyelvi közérzetének megromlásához vezet (vö. Ludányi 2019a: 140–141). Mindebből adódik, hogy a tanítóknak, magyartanároknak maguknak is tisztában kell lenniük azzal, hogy működnek ezek a programok, ezért üdvözlendő, ha már az egyetemen is tanulnak a pedagógusjelöltek számítógépes nyelvészeti ismereteket.

Az alábbiakban azt mutatjuk be, hogy a Nyelvtudományi Kutatóközpont helyesírási tanácsadó portálja miként hasznosítható az általános és középiskolai helyesírás-tanításban. Noha a portál maga nem kifejezetten oktatási céllal készült, felépítése és bizonyos tulajdonságai alkalmassá teszik arra, hogy oktatási segédeszközként is alkalmazni lehessen (vö. Ludányi 2019b: 69).

A tanácsadó portál az alábbi hét helyesírási területen képes segítséget nyújtani: különírás-egybeírás, szószintű helyesírás-ellenőrzés, azaz egyes egyszerű – nem összetett – közszoói alakok helyességének ellenőrzése, tulajdonnevek (főként földrajzi nevek) helyesírása, elválasztás, számok és dátumok helyesírása, betűrendbe sorolás. Miután felmerül a diákban egy helyesírási kérdés, a problémamegoldás első lépéseként ki kell választania, hogy kérdésére a portál melyik eszköze tudja megadni a választ. Ehhez célszerű áttanulmányozni a használati útmutatót, sőt még jobb, ha a pedagógus akár egy teljes nyelvtanórát rászán a weboldal használatának bemutatására. Ehhez alkalmas lehet az alábbi, 11–12. osztályosoknak készített gyakorlatsor, amelyben egyúttal a megoldásokat is feltüntetjük.

¹ 2019 szeptemberéig MTA Nyelvtudományi Intézet, 2021 márciusáig Nyelvtudományi Intézet, 2021. március 12-étől: Nyelvtudományi Kutatóközpont.

(13)

Alkossatok 4-5 fős csoportokat! Nyissátok meg a helyesiras.mta.hu *Magunkról* menüjéből a *Hogyan működik?* menüpontot (W11), és olvassátok el a szöveget! Ezt követően minden csoport fogalmazzon meg az olvasottakról két igaz és egy hamis állítást! A csoportok egy-egy képviselője olvassa fel az állításait, a többi csoport pedig próbálja kitalálni, melyik a hamis állítás! Válaszokat indokoljátok is!

Mintamegoldás:

- A Helyes-e így? eszköz a hasonló hangalakú szópárok (pl. *egyelőre* – *egyenlőre*) esetén egy példamondattal figyelmezteti a felhasználót, hogy biztosan a begépelte alakra gondolt-e, illetve felajánlja a szó hasonló alakú párját, amelyre rákattintva annak értelmezését is meg lehet nézni. – IGAZ
- Ha arra vagyunk kíváncsiak, hogy egy legalább három tagból álló összetett egybe- vagy kötőjellel kell írni, a Helyes-e így? eszközzel ellenőrizhetjük a szabályoknak megfelelő írásmódot. – HAMIS, mert a Külön vagy egybe? eszközzel.
- A Dátumok eszköz egy éééé-hh-nn formátumú dátum begépelése után nem csupán a magyar helyesírás szabályai szerint írt dátumformátumokat adja meg, hanem a leggyakrabban használt todalékos alakokat is feltünteti. – IGAZ

(14)

A helyesiras.mta.hu portál melyik eszközét hívnátok segítségül az alábbi helyesírási, illetőleg nyelvi problémák megoldásához?

a) Vajon melyik a szabályoknak megfelelő írásmód: *macskatápszer*, *macska tápszer* vagy *macska-tápszer*? (Megoldás: a Külön vagy egybe? eszközt, mivel többszörös összetételről van szó; az összetett szavak helyesírásával kapcsolatban a Helyes-e így? nem megbízható, a Külön vagy egybe? eszköz viszont kimondottan erre a célra készült. A szabályoknak megfelelő írásmód az egybeírás.)

b) Vajon melyik a helyes írásmód az alábbiak közül? *1-jén*, *1-én*, *1.-én*, *1-ején*? (Megoldás: a Dátumok eszközt kell használni, beírva egy tetszőleges dátumot, ahol a napnak *1*-nek kell lennie, például *2021-03-01*. A program a todalékos alakok között megadja az *1-jén* és az *1-én* alakokat is, amelyek írásmódja a helyesírási szabályoknak megfelelő. A Helyes-e így? eszköz a dátumok todalékos alakjainak írásmódjával kapcsolatban nem tud tanácsot adni.)

c) Vajon megfelel-e a helyesírási szabályoknak a *partig* szóalak alábbi elválasztása: *part-ig*? (Megoldás: az Elválasztás eszközbe begépelve a *partig* szóalakot megkapjuk a választ, hogy a szabályoknak megfelelő elválasztás a *par-tig*, tehát a *part-ig* elválasztás nem normakövető. A Helyes-e így? eszköz nem tud segíteni, mivel elválasztott szóalakok helyességét nem képes ellenőrizni. Az Elválasztás eszközbe pedig

nem elválasztott formában kell begépelni a kívánt szóalakot, különben a gépi logika összetételi határt jelző kötőjelnek fogja „gondolni” az elválasztójelet.)

d) Helyes-e a *New York* földrajzi név *-i* képzős alakja az alábbi formában: *new yorki*? (Megoldás: Most sem a Helyes-e így? eszközt kell igénybe venni, helyette a Névkereső eszközt, amibe ha elkezdjük begépelni a *new y...* karaktersorozatot, már látni fogjuk, hogy az *-i* képzős alak szabályos írásmódja a *New York-i*, tehát a feladatban megadott írásmód nem normakövető.)

e) Melyik eszközzel tudjuk ellenőrizni, hogy létezik-e egy adott szó? (Megoldás: a helyesiras.mta.hu portál egyik eszköze sem tud ebben segíteni, nem erre a célra készült. Ilyen célokra hatékonyabbak a nyelvészeti szövegkeresők, korpuszok, amelyekben adott tulajdonságú szavakra, szókapcsolatokra kereshetünk, és a keresési feltételeket különféle nyelvészeti szempontok, a szavak nyelvészeti tulajdonságai alapján adhatjuk meg [Sass 2016]. Ilyen eszköz például a *Magyar nemzeti szövegtár* [Oravecz–Várad–Sass 2014]).

A helyesírás-ellenőrző programok, így a helyesiras.mta.hu portál eszközeinek használatát érdemes megérteni és megtanulni, mivel ezek csak ezen tudás birtokában képesek igazán hasznos tanulást segítő eszközökké válni. A nem megfelelő használat azonban éppen ennek ellenkezőjéhez vezethet.

9. Metaforák a digitális térben

A metaforák, illetve más szóképek és alakzatok felismertetése a harmadik leggyakoribb tevékenységtípus a nyelvtanórán a helyesírási gyakorlatok és a grammatikai elemzések után (Kerber é. n.), így a metaforákról közölt ismeretek és azok tanítási módja nagymértékben meghatározza, milyen viszonyt alakítanak ki a tanulók a tantárgyhoz (vö. Schirm 2018). Ha a metaforákat a diákokhoz közeli, életszerű példákon keresztül mutatjuk be, akkor nem csupán a diákok stilisztikai ismeretei lesznek mélyebbek és tartósabbak, hanem a nyelvtant is jobban fogják kedvelni. Ráadásul a hétköznapi szövegtípusokból származó metaforák segíthetnek annak a tévhitnek a leküzdésében, miszerint a metaforák csupán ékesítésre valók, valamint hogy a metaforikus nyelvhasználat kizárólag az írók és a költők sajátja (Péntek 2000). Egy metaforát nem azért hozunk létre, mert az „szép”, hanem azért, mert hatásos: szemléltet, magyaráz, érzelmeket vált ki, olykor pedig manipulál.

Újabban a nyelvtankönyvekben (pl. Hajas 2013: 117–118) a szépirodalmi példák mellett már kezd megjelenni a metafora köznyelvi, publicisztikai és tudományos stílusbeli használatának a bemutatása, ám a digitális szövegtípusok bevonása, valamint egy aktuális tematikának a választása még inkább erősíthetné a diákokban azt az érzetet, hogy a metafora egy igazán hétköznapi szóképek, amely ott van körülöttük.

A továbbiakban ezért különféle digitális szövegtípusokból (reklámokból, internetes hírekből, Pinterest-képekből, filmsorozatokból, videóklipkekből) származó, aktuális

témákra (pl. a koronavírus-járványra, az Index hírportál körüli történésekre) építő példákön keresztül mutatjuk be a metaforák tanításának egy lehetséges módját és a szókép funkcionális sokszínűségét.

Fontos, hogy felhívjuk a diákok figyelmét a metaforák manipulatív szerepére is. A metaforákat ugyanis előszeretettel használják a reklámokban, a különböző értékesítési weboldalakon és (online) tréningeken is. A reklámokban a metaforák egyrészt szlogenként fordulnak elő. Például: Pannon GSM: *Az élvonal*, Nokia: *Connecting people*, Coca-Cola: *Nyiss a boldogságra!*, *Life tastes good*, Nescafé: *Open up*, Fundamenta: *Alap, amelyre építhet*. Másrészt képi formában, vizuális metaforaként jelennek meg, ahogy azt az alábbi három példa is mutatja, melyek mindegyike kihasználja a vizuális metaforák tömörítő és magyarázó erejét, valamint szuggesztivitását.



6. kép: Nescafé-reklám



7. kép: Nivea-reklám



8. kép: Ideal-reklám

A 6. képen látható Nescafé-reklám a kávésbögre és az ébresztőóra alaki hasonlóságára épít, a 7. képen lévő Nivea éjszakai krém reklámja a krémnek a félig kinyitott doboza és a hold alakja közti hasonlóságot jeleníti meg, míg az Ideal kenyér hirdetésében (8. kép) a kenyérszelet egy mérleget formázva utal a termék diétás voltára.

A középiskolai nyelvtanoktatásból szinte teljesen hiányzik annak a tudatosítása, hogy a metaforák nem csupán nyelvi, hanem képi síkon is megjelenhetnek. A képek ráadásul gyorsabb megértést eredményeznek, s a felidézésük is egyszerűbb, mint a nyelvi jeleké. A képek továbbá mélyebb benyomásokat és érzelmeket képesek keltetni, s hosszabb ideig is megmaradnak az emlékezetben (Móricz–Téglássy 1999: 159–160). Vizuális metaforák gyűjtésére kiváló korpusz például a Pinterest közösségi képmegosztó platform (W12), ahonnan a fenti példák is származnak.

A metaforák manipulativitását az interneten értékesített, online tanfolyamok hirdetései is kihasználják, s gyakori, hogy a tanfolyami anyag nemcsak különálló metaforákat tartalmaz, hanem egy összefüggő metaforarendszert alkot. Az urban:eve portál *Vitorlát fel!* önfejlesztő és időmenedzsment tanfolyama (W13) például teljes egészében az ÉLET = HAJÓZÁS metafora köré épül, s az anyag szóhasználatában is a hajózás tematikus

hálójának a szavai köszönnek vissza, ahogy azt az alábbi példák is mutatják: *Üdvözöllek a fedélzeten!; Üdv a kikötőben!; Hahó kapitány!; Hogy halad a hajód?; Havi hajónapló – Hol tartasz most?; Az új matrózok ismerkednek a fedélzettel; Tengeri szörnyek a láthatáron; Ne aggódj, a rakományod veled jön; A kincsestérképedet ebben a levélben találod; Fellógott a hajódra néhány potyautas.*

A metaforák befolyásoló szerepét a híreken keresztül is bemutathatjuk. Lássunk néhány példát a koronavírus-járványról szóló internetes híradásokból: *Ez egy példátlan háború. A frontvonal a kórház, ahol katonáink az egészségügyi dolgozók.; A koronavírus-járvány rengeteg emberéletet követel; Franciaországban továbbra is visszavonulóban van a koronavírus-járvány; A koronavírus láthatatlan és legyőzhetetlen ellenség.* Az idézett példák a járványt mint nehezen megragadható fogalmat egy konkrét fogalmi tartomány, a háború segítségével fejezik ki.

A kognitív metaforaelmélet (Kövecses 2005) szerint az elvont fogalmak (pl. az érzelmek, az élet, az erkölcs, a politika, a betegségek) megértéséhez az egyszerűbb, konkrétabb, könnyebben megragadható fogalmakat hívjuk segítségül. A betegségeknel gyakori a háborús retorika (vö. Sontag 1983), ám épp a Covid19 kapcsán kezdtek el a kutatók a JÁRVÁNY = HÁBORÚ metafora ellen tiltakozni, s a Reframe Covid-kampány keretében javasolták is a koronavírus-járvány újraakartozását (W14). Kísérleti eredmények ugyanis igazolták, hogy a viselkedésünket és a döntéseinket befolyásolja, milyen metaforákat használunk, s a választott előzetes keret hatása nagyon erős.

A metafora kiváló tömörítő eszköz, ám a beszélő szándéka szerint akár hívószó is lehet. A koronavírusról szóló hírekben a háborús retorikán kívül más metaforák is megjelentek. Például: *A koronavírus-járvány egy rémálom; WHO: nem dőlhetünk hátra, ez még mindig egy gyilkos vírus; Ha a vírust támadóként, láthatatlan betörőként képzeljük el, akkor együttesen sikerült már leteperni a földre.* De a híradásokban a járvánnyal való szembenézést hasonlították már a focihoz, illetve a zenéhez is, e metaforákkal azt hangsúlyozva, hogy a sikeres vírus elleni védekezéshez csapatjátékra, vagyis összefogásra van szükség. A médiának óriási felelőssége van abban, hogyan tálalja a járványhelyzetet. Nem mindegy, hogy a Covid19-et ellenségnek, gyilkosnak, támadónak vagy betörőnek állítják-e be, nekünk pedig tanárként az a felelősségünk, hogy rámutassunk a metaforák manipulatív szerepére is.

A metaforák a társadalmi célú hirdetésekben is jelen vannak, ugyanis nagy a magyarázó erejük. Maradva a koronavírus tematikánál, lássunk a Covid19-hez kötődő képi metaforák közül három példát!



9. kép: Egy zászló.
Egy világ.



10. kép: Cartoon Movement-
hirdetés



11. kép: Quick Fox
Design-plakát

A vírus elleni védekezés egyik módja a maszkviselés, ezért nem véletlen, hogy számos üzenetben a maszkot önmagán túlmutató jelentéssel ruházzák fel. A 9. képen látható vizuális metaforánál a zászló és a maszk külső hasonlóságát használták ki az üzenet továbbítására. Az *Egy zászló. Egy világ.* felirat pedig még egyértelműbbé teszi a hirdetés mondanivalóját, miszerint minden országnak közös most a zászlaja, azaz a célja, így mindenkinek be kell tartania a biztonsági előírásokat, például a maszkviselést. A 10. képen a maszk már egy házat formál, a ház ugyanis a biztonság szimbóluma, így ezzel a képi megoldással tömören, ám egyértelműen és hatásosan lehet az otthonmaradás fontosságát hangsúlyozni. A Quick Fox Design plakátsorozatánál pedig a maszkok ismert szuperhősök szimbólumait formázzák: az egyik alkotáson (11. kép) Batman denevérejele látható, egy másikon Superman szimbóluma, egy harmadikon pedig Wonderwoman jele található. A vizuális metaforával sugallt üzenetet a plakátok szövege is megerősíti, a felirat ugyanis azt mondja, hogy: *Legyél szuperhős! Vedd meg a világot a koronavírusról!*

A metafora magyarázó elemként, azaz irányjelzőként, indexként való viselkedését pedig a közelmúlt történései kapcsán az Index hírportál metaforáival is bemutatathatjuk. 2020 nyarán az Index független működése veszélybe került, emiatt a szerkesztőség dolgozói azt kérték az olvasóktól, írják meg, mit szeretnek az Indexben. A beérkezett több száz olvasói levélben (W15) tömérdek metafora fordult elő, ami jól mutatja, hogy ezt a szóképet tényleg mindenki használja, ám nem azért, mert „szép”, hanem mert rendkívül nagy a magyarázó ereje. Emellett a metafora perspektívái is, azaz a jelentésszerkezet egyes részeit kiemeli, másokat pedig elfedi. Az Index az olvasók egy részének világítótorony, illetve lámpás volt, valaminek az utolsó képviselője (*utolsó csepp, utolsó mohikán, utolsó rejtkehely, utolsó védvár, a sajtószabadság egyik utolsó bástyája*), egyfajta szellemiség (*mindennapi betevő kultúránk, szellemi táplálékunk, szellemi fellegvár, napi manna*), szócső (*szabadság és sokszínűség szócsöve, hangunk, lelkiismeretünk, kritikus hang*). Másoknak a levegő, az otthon, Magyarország (*ablak a házra, külföldről kapu Magyarországra*) vagy valamilyen testrész (*az Index az emberek szeme és füle*). De az olvasói levelekben nem

csupán konvencionális, hanem kreatív metaforák is szép számban megjelentek, ahogy azt a *Valóság nagybátyám*, a *magyar hírolvasás Google-ja*, az *origó*, a *net indikátora*, a *velünk élő hőskor*, az *én hőmérőm* példák is mutatják. Internetes cikkeket, fórumhozzászólásokat, posztokat olvasva a diákok számos metaforával találkozhatnak, s ha ezeknél megfigyelik a metaforában lévő megfeleltetés alapját, azonosítják a forrás- és a céltartományokat, máris közelebb kerülnek a szókép működéséhez.

A metafora a filmekben is jelen van, az egyik leggyakoribb filmes metafora az ÉLET = UTAZÁS. Erre épül többek közt az *Odüsszeia*, a *Váratlan utazás*, az *Ízek, imák, szerelmek* és a *Napsütötte Toszkána*. De a diákok épp aktuális, kedvenc filmsorozataiban is biztosan találunk metaforákat, s ha házi feladatként „sorozatdarálást” és „metaforavadászatot” írunk elő, jobban fog rögzülni a szókép lényege és működése. Lássunk egy példát kreatív metaforára a *Doktor House* című sorozat 5. évadának 15. részéből:

(15)

Tizenhármas: Valami szisztémás gond lesz, autoimmun.

Taub: A liquor negatív Guillain-Barréra.

Tizenhármas: Talán rák?

Kutner: A képkötő vizsgálat nem talált tumort.

Tizenhármas: Akkor marad a fertőzés.

Kutner: Tele lenne fehérvérsejtekkel.

House: Vagy a művészbejárónál vagyunk egy Duran Duran-koncerten. Sikítózó lányok százai vesznek körül minket. Ami mit jelent?

Kutner: Szeretik a rockbandákat.

House: A rajongói jelenlét az együttes jelenlétére utal. Másik este ugyanaz a banda, ugyanaz az ajtó, de lányt sehol nem látni. Ez mit jelenthet?

Tizenhármas: Bocs, nem értek a fiúbandákhoz.

Kutner: Nem fiúbanda, hanem új romantikus. Az együttes lelépett?

House: Nem, még ott vannak, nyomják az ipart. Mikor nem utal a rajongók hiánya az együttes távollétére?

Tizenhármas: 2009-ben már nincsenek Duran Duran-rajongók.

House: Leállt a gyártásuk. Azért nincs fertőzés, mert nincs több rajongó, nincs fehérvérsejt.

Taub: Ön szerint a lépe lesz?

House: Miért kínlódjak fasza metaforákkal, ha jusst is el kell magyaráznom? Igen, a lépe lesz. Biopsziát neki. Addig kiverem a fejből a New Moon on Mondayt.

Az idézett részletben Doktor House egy diagnózisra próbálja rávezetni az orvoscsapatának a tagjait, s ehhez a KONCERT = BETEGSÉG metaforát használja: a betegség céltartományhoz a zenekar forrástartományon keresztül próbálja eljuttatni a munkatársait. A tartomány megfeleltetése azonban nem konvencionális, hiszen senki másnak nem

jutna eszébe a betegséget egy koncerthez hasonlítani. Mivel a munkatársai nem tudják megfejtetni az orvos talányos képes beszédét, ezért House megadja a két metaforarendszer közti egyik leképezést (rajongó = fehérvérsejt), ami már elegendő segítség lesz a csapatának a diagnózis felállításához.

A hétköznapi társalgásban a metaforák általában elvont fogalmak szemléltetésére, hiányzó szavak körülírására és manipulációra használatosak. House azonban másra és másként használja a metaforáit, ugyanis a kreatív szóképeivel a páratlan szaktudását, az intellektuális fölényét és a szellemességét kívánja kifejezésre juttatni. A filmnézőket pedig szórakoztatják a kreatív metaforák, különösen azok, amelyek House munkatársai számára hozzáférhetetlenek. Vagyis a *Doktor House* sorozatban a metaforák egyrészt a főszereplő karakterének a hitelességéhez járulnak hozzá, másrészt pedig a nézőknek nyújtanak kikapcsolódást (vö. Schirm 2016).

A metafora használatának az oka azonban nemcsak a láttatás, a megértetés, a manipuláció és a szórakoztatás lehet, hanem a tabukerülés és az eufemizmus is. Ezt az alábbi, interneten megosztott felirat is igazolja:

(16)

Tisztelt Fegyvertárs!

Kérlek, hogy amennyiben a dicsőséges barna hadműveletben veszel részt, úgy a csata végeztével társaddal, Kefe kapitánnyal fésüld át a csatamezőt túlélők után kutatva, és gondoskodj eltakarításukról.

A felirat interneten való terjedéséhez az is hozzájárul, hogy a tabutémák metaforaként való körülírása egyben nyelvi humor forrása is.

A metaforák a hétköznapi szövegtípusok közül a dalszövegekben is jelen vannak: ezekben a fő funkciójuk a láttatás, a képszerűség és az egyedítés. Hofi Gézától (pl. *Kell egy kis drámszünet*) a Rapülők együttesen át (pl. *Kuglófom egyetlen mazsolája*) a modern zenekarokig számos dalszövegben találunk hatásos metaforákat, s olyan zeneszám is van, amelynek szinte minden sora egy-egy metafora. Ilyen például a Kiscsillag együttes *Teremőr* című száma:

(17)

Apám űrhajós volt, anyám kisbolygó,

A bátyám Kisherceg, mert várakozni jó.

Apám tengerész volt, anyám habléány, [...]

Apám Liszt Ferenc volt, anyám zongora,

a nővérem rapszodikus, szélfúttá tollboa.

Apám egy ököl volt, anyám tömött liba,

A bátyám libamáj lett, olyan sárgás lila.

Apám egy keret volt, amiben anya volt a kép (voltaképp),

Én ott vagyok teremőr, ahol a falról lógnak le anyáék.
Apám volt a Rimbaud, Verlaine volt anya.

A modern együttesek többsége szinte szépirodalmi mélységű metaforákat alkot, ahogy azt a Quimby *Most múlik pontosan* dalának alábbi részlete is mutatja:

(18)
Meredten nézek a távolba, otthonom kőpokol.
Szilánkos mennyország, folyékony, torz tükör,
szentjánosbogarak fényében tündököl.

De a 30Y együttes Egypár című száma is hemzseg a metaforáktól:

(19)
Én napfény akartam lenni, fűzapor a földnek,
szél a hajadban, patak, ami kavicsot görget.
Te meg az én kavicsom volnál, az én féltett reményem,
a szavaim, a metaforám, minden giccses reményem.

A mi – reméljük nem túl giccses – reményünk pedig az, hogy a netnyelv, a mémek, a szövegtranszformációk, a hétköznapi szövegek helyesírási érdekességei és a metaforák segítségével a nyelvészet végre kiléphet az elefántcsonttoronyból. A nyelvtan megkedveltetésében és a digitális szövegtípusok oktatásba való bevonásában pedig a YouTube-on található *Nyelvészet mindenkinek* csatorna (W16) is segíthet, ahol rövid, tudományos-ismeretterjesztő és az oktatást segítő videók találhatók, többek közt a mémekről, a metaforákról és a digitális oktatásról is.

10. Összegzés

A digitális nyelvi és képi-nyelvi tartalmak taníthatósága folyamatos pedagógiai kihívást jelent, és új módszertani eljárások, munkaformák irányába orientálja a magyar nyelv és irodalom szakos tanárokat. E tanulmány bevezető szakaszában feltett kérdéseire a fentiek tükrében a következő válaszok adhatóak:

1. A másodlagos írásbeliség oktatása a diákok nyelvhasználati tudatosságának, a digitális kompetenciának a fejlesztéséhez járul hozzá, emellett a nyelvi változás jelenségének megértését is segíti. Kiemelt jelentőségű e tudatosság kialakítása a digitális oktatásra kényszerítő járványhelyzet, illetve a témakör kimeneti követelményekben való megjelenése okán.
2. Nehézséget jelent a pedagógusok számára e nyelvi jelenségek oktatása a digitális kompetencia és a módszertani anyagok hiányossága, a nyelvi változás lekövethetetlensége,

a terminológia következetlensége és a megváltozott tanári szerepigény miatt is.

3. Számos módszertani ötlet segítheti ugyanakkor a témakör feldolgozását, ezek irodalom- és nyelvtanórán is megjelenhetnek, és a digitális világ közös előismereteire építkeznek.

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2008. A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái. *Anyanyelv-pedagógia* 1/3–4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=109> (2021. 03. 09.)
- Bódi Zoltán 2011. *Kommunikációs stratégiák a weben: olvasás*. <https://netidok.reblog.hu/kommunikacios-strategiak-a-weben-olvasas> (2021. 03. 15.)
- Buda Zsófia 2011. Az internet hatása a nyelvhasználatra. Fiatalok fogalmazás- és kifejezőkészsége az internethasználattal összefüggésben. *Tudományos Közlemények* 26: 89–105.
- Cabré, Maria Teresa 1999. *Terminology*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Constantinovits Milán 2016. A tanár-diák kommunikáció digilektusból eredő sajátosságai. In: Balázs Géza – Veszelszki Ágnes (szerk.): *Generációk nyelve. Tanulmánykötet*. Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter Nonprofit Kft. – MSZT. 285–301.
- Constantinovits Milán 2018. Face-revételek a nyelvtanórához – A másodlagos írásbeliség az anyanyelv-pedagógia szolgálatában. In: Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter (IKU) – Magyar Szemiotikai Társaság. 329–339.
- Constantinovits Milán – Vladár Zsuzsa 2021. Covid, ergo Zoom. Kommunikációs kihívások a valós idejű online oktatásban. *Korunk* 32/2: 31–37.
- Gonda Zsuzsa 2014. Digitális szövegek olvasására jellemző stratégiák és mintázatok. *Magyar Nyelvőr* 138/4: 439–450.
- Gonda Zsuzsa 2018. A grammatikatanítás szemléletformái az anyanyelvi órákon. In: Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter (IKU) – Magyar Szemiotikai Társaság. 245–257.
- Gyervai Viktor 2020. *Felmérés a 2020-as távoktatásról*. Összefoglaló elemzés. Alapítvány a Diákközpontú Oktatásért. https://diakparlament.hu/wp/wordpress/wp-content/uploads/2020/11/Felmeres-a-tavoktatasirol_ADOM-Diakmozgalom.pdf (2021. 03. 15.)
- Hajas Zsuzsa 2013. *Magyar nyelv 10. középfiskolásoknak*. Átdolgozott kiadás. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó Kft.

- Istók Béla 2017. A ritkább szóalkotási módok státusának újraértékelése. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései. A Variológiai kutatócsoport 7. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai*. Komárom: Selye János Egyetem. 167–180.
- Istók Béla – Istók Ilona 2020. Unalmas magyaróra – egyhangú IKT? Nyelvtani gyakorlatok PowerPointtal. In: Lőrincz Gábor – Domonkosi Ágnes (szerk.): *Stílus – variativitás – műfordítás. Köszöntő kötet Lőrincz Julianna 70. születésnapjára*. Komárom: Selye János Egyetem. 133–150.
- Jánk István – Lőrincz Marina 2021. Hogyan zajlott a magyar nyelv digitális tanítása a járványhelyzet alatt? *Anyanyelv-pedagógia* 14/4. <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=917> (2022. 01. 25.)
<https://doi.org/10.21030/anyp.2021.4.1>
- Kerber Zoltán é. n. *A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete egy felmérés tükrében*. <http://ofi.hu/tudastar/tanitas-tanulas/magyar-nyelv-irodalom> (2021. 03. 06.)
- Kiss Dávid 2021. Irodalomtanítás a digitális fordulat határán. *Korunk* 3/2: 66–73.
- Kövecses Zoltán 2005. *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Budapest: Typotex.
- Kruzslicz Tamás 2013. A digitális kommunikáció hatása a középiskolások nyelvhasználatára. *Irodalomismeret* 2: 197–211.
- Kugler Nóra 2018. A nyelvtan életre keltése. In: Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter (IKU) – Magyar Szemiotikai Társaság. 37–47.
- Ludányi Zsófia 2019a. Nyelvi ideológiák és napjaink nyelvhasználati kérdései a nyelvi tanácsadó szolgálat tükrében. In: Uő: *Szabályok, normák, nyelvszokás. Tanulmányok a köznyelvi és szaknyelvi helyesírás és nyelvalakítás köréből*. Eger: Líceum Kiadó. 135–148.
- Ludányi Zsófia 2019b. Online segédeszközök a helyesírás tanításának szolgálatában. In: Uő: *Szabályok, normák, nyelvszokás. Tanulmányok a köznyelvi és szaknyelvi helyesírás és nyelvalakítás köréből*. Eger: Líceum Kiadó. 69–78.
- Minya Károly 2018. Szerethető grammatikaoktatás. In: Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter (IKU) – Magyar Szemiotikai Társaság. 257–261.
- Móricz Éva – Téglássy Tamás 1999. *Kreatív tervezés a reklámban*. Budapest: Közgazdaságtudományi Egyetem.
- NAT 2020 = A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* 17: 290–446. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a-399a0bed1985db0f/letoltes> (2021. 02. 28.)

- Oravecz, Csaba – Váradi, Tamás – Sass, Bálint 2014. The Hungarian Gigaword Corpus. In: Calzolari, Nicoletta – Choukri, Khalid – Declerck, Thierry – Loftsson, Hrafn – Maegaard, Bente – Mariani, Joseph – Moreno, Asuncion – Odijk, Jan – Piperidis, Stelios (eds.): *Proceedings of Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2014)*. 1719–1723.
- Péntek Erzsébet 2000. A nélkülözhetetlen metafora és az iskola. *Erdélyi Pszichológiai Szemle* 1/4: 41–52.
- Sass Bálint 2016. Nyelvészeti szövegkeresők, Nemzeti Korpuszportál. *Magyar Tudomány* 7: 798–808.
- Schirm Anita 2016. A tudás fájának gyümölcsei – avagy az orvosi képes beszéd képtelenségei. *Nyelv és Tudomány*. 2016. január 5. <https://m.nyest.hu/hirek/a-tudas-fajanak-gyumolcsei-br-avagy-az-orvosi-kepes-beszed-keptelensegei> (2021. 03. 06.)
- Schirm Anita 2018. (Nem) mindennapi metaforák nyomában, avagy miért nem tud ki-lépni a nyelvészet az elefántcsonttoronyból. In: Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *A magyar mint anyanyelv, kisebbségi és idegen nyelv oktatási kérdései és oktatási segédletei*. Komárom: Selye János Egyetem. 82–100.
- Sólyom Réka – Ludányi Zsófia 2021. „A különírást vajon egybe kell írni?” Helyesírás és humor. Nyelvi ideológiák és metakognitív stratégiák. In: Rási Szilvia – Domonkosi Ágnes – T. Litovkina Anna – Nemesi Attila László (szerk.): *A humor ösvényein*. Budapest – Eger: Tinta Kiadó – Líceum Kiadó. 69–82.
- Sontag, Susan 1983. *A betegség mint metafora*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Szerdi Ilona 2019a. *Internetes nyelvhasználat és anyanyelvoktatás*. PhD-értekezés. Komárom: Selye János Egyetem.
- Szerdi Ilona 2019b. Javaslatok a digitális nemzedék helyesírási készségének a fejlesztéséhez. *Anyanyelv-pedagógia* 12/2: 39–49. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2019_2/Anyp_XII_2019_2_5.pdf (2021. 03. 09.)
- Szűts Zoltán 2020. *A digitális pedagógia elmélete*. Budapest: Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634545859>
- Veszelszki Ágnes 2010. Digilektus a lektusok rendszerében. In: Illés-Molnár Márta – Kaló Zsuzsa – Klein Laura – Parapatics Andrea (szerk.): *Félúton 5. Az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolájának konferenciája*. Budapest: ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola. 199–215.
- Veszelszki Ágnes 2015. Digitális kommunikáció. In: Antalné Szabó Ágnes – Raáts Judit – Veszelszki Ágnes (szerk.): *Mozaikok a magyar nyelvről és nyelvhasználatról. Segédkönyv az anyanyelvi kritériumvizsgálathoz*. Budapest: ELTE. 121–131.
- Veszelszki Ágnes 2017. Az álhírek extra- és intralingvális jellemzői. *Századvég* 84: 51–82.
- Veszelszki Ágnes 2020. *Karanténasztár. Virális tartalom*. Budapest: Inter (IKU).
- Witten, Kimberly Ann 2012. Sociophonetic Variation in an Internet Place Name. *Names: A Journal of Onomastics* 60/4: 220–230. <https://doi.org/10.1179/0027773812Z.000000000033>

Zimányi Árpád 2014. A korszerű infokommunikációs technológiák hatása az anyanyelvi nevelésre. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.): *Tanulmányok a tankönyvkutatás feladatairól, módszereiről*. Bratislava: Terra. 220–231.

Internetes hivatkozások

- W1: *Magyar nyelv és irodalom. I. Részletes vizsgakövetelmények* 2017. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/magyar_nyelv_es_irodalom_vk.pdf (2021. 03. 15.)
- W2: <https://i.pinimg.com/originals/33/09/5e/33095e2044211f5b299a9d805e9c199d.jpg> (2021. 03. 09.)
- W3: <https://memecreator.hu/meme/ez-igen-ocsem-valahol-egy-helyesirasi-szotar-most...> (2021. 03. 09.)
- W4: A helyesiras.mta.hu Facebook-oldala. <http://www.facebook.com/helyesiras.hu> (2021. 03. 09.)
- W5: https://www.facebook.com/helyesiras.hu/photos/?tab=album&album_id=561798380526547 (2021. 03. 09.)
- W6: „Nem szövegelek vissza a főnököknek!” – Haláli önéletrajzok Kaposvárról Vol. 3. <https://74nullanulla.hu/cikkek/2017/08/21/nem-szovegelek-vissza-a-fonoknek-vices-oneletrajzok-ujabb-kaposvari-csodai.html> (2021. 03. 09.)
- W7: Helyes blog. <https://helyesiras.mta.hu/helyesiras/blog/> (2021. 03. 09.)
- W8: „Játsszuk, ami nincs, ami volt, / játsszuk, ami nincs, ami lesz” <https://helyesiras.mta.hu/helyesiras/blog/show/jatsszuk> (2021. 03. 09.)
- W9: Egyszerű, de észszerű. <https://helyesiras.mta.hu/helyesiras/blog/show/egyszeru-de-eszszeru> (2021. 03. 09.)
- W10: Macskaköröm, lúdláb és a többiek – avagy az idézőjelekről. <https://helyesiras.mta.hu/helyesiras/blog/show/idezojel> (2021. 03. 09.)
- W11: helyesiras.mta.hu. Hogyan működik? <https://helyesiras.mta.hu/helyesiras/default/howitworks> (2021. 03. 09.)
- W12: Pinterest. <https://hu.pinterest.com/> (2021. 03. 06.)
- W13: urban:eve Vitorlát fel! online tanfolyam. <https://tanfolyam.urban-eve.hu/course/vitorlat-fel/> (2021. 03. 06.)
- W14: #ReframeCovid. <https://sites.google.com/view/reframecovid/home> (2021. 03. 06.)
- W15: Amit az elmúlt tíz évben megtanultam itt: az igazságnál nem kell több. Mit jelent az Index nekünk? Olvasóink, hírességek és az indexesek mesélnek az Indexről. https://index.hu/kultur/media/2020/06/24/index_fuggetlenség_mit_jelent_neked_az_index/ (2021. 03. 06.)
- W16: Nyelvészlet mindenkinek. <https://www.youtube.com/c/Nyelveszetmindenkinek> (2021. 03. 06.)

Vizsgált tankönyvek

OFI TK. 5–12: *Magyar Nyelv 5–12. Tankönyv.* Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet. Eger.

OFI MF. 5–12: *Magyar Nyelv 5–12. Munkafüzet.* Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet. Eger.

LÓRINCZ GÁBOR – ISTÓK BÉLA

IRODALMI MÉMEK A MAGYARÓRÁN

1. Bevezetés

Tanulmányunkban az irodalmi mémek magyarórán való felhasználásának lehetőségeit elemezzük. E produktumok nemcsak az irodalmi, hanem a nyelvtani és informatikai (szerkesztéstani) ismeretek elmélyítésére is alkalmasak. A mémalkotó oldalak és az egyszerű képszerkesztő programok segítségével már néhány perc alatt is létre tudunk hozni humoros, frappáns vagy ironikus mémeket. Az irodalmi mémek alkotójuk és befogadójuk számára egyaránt hasznosak: szórakoztatnak és tanítanak egyszerre. Tanulmányunkban az irodalmi mémek mémként való meghatározására egy új, szinte bármilyen képre, szövegre, kép-szöveg együttesre vagy videóra alkalmazható általános mémdefiníciót is bevezetünk.

2. Humor és mémek az oktatásban

Az internetes mémek a relevanciaelmélet „csúcstermékei”. A relevanciaelmélet szerint ugyanis egy kommunikátum annál relevánsabb számunkra, minél nagyobb pozitív hatást gyakorol ránk, illetve minél kisebb erőfeszítést igényel a feldolgozása (Wilson–Sperber 1981: 297). Mivel a mémek a „gyors jókedv” hordozói, az elmélet mindkét feltételét teljesítik. Népszerűségük is azzal magyarázható, hogy minimális erőbefektetés (pár másodperc olvasás) árán pozitív élménnyel jutalmazza a befogadót.

A humoros, frappáns vagy ironikus mémek hozzájárulhatnak a nyelvészeti (szóalkotás-tani, lexikológiai, stilisztikai, szemantikai, pragmatikai, retorikai, szociolingvisztikai stb.) ismeretek elsajátításához, elmélyítéséhez. Schirm Anita szerint célszerű lehet hétköznapi szövegtípusokból – köztük mémekből (szerz. megj.: L. G. és I. B.) – vett humoros nyelvi példákat használnunk a tanórán, azok ugyanis szórakoztatóbbá teszik az ismeretszerzés folyamatát, a megszerzett tudás tartósságát pedig növelik (2013: 57). A digitális generáció számára komfortosabb az internetes kommunikációra jellemző képgazdag környezet a monomediális írott szöveggel teli környezettel szemben (Szerdi 2017: 101). A helyesírás tanításakor használhatjuk például a helyesírási mémeket (ezekről lásd: Sóllyom–Ludányi 2021) az érdeklődés felkeltésére. A mémkészítés és -elemzés fejleszti a diákok kreativitását, illetve elősegíti metapragmatikai tudatosságuk elmélyítését (Schirm 2020: 249). A mémkészítés mint feladat a műelemzést lezáró kreatív „kilépőkártyaként” is szolgálhat (Fegyverneki 2021: 53), a járvány idején pedig feszültségpont-azonosító és -feloldó funkciót tölthet be (Hulyák-Tomesz 2021).

3. Az internetes mémek szűkebb értelmezése (SzÁ és SzV)

Ahhoz, hogy egy képet, szöveget, kép-szöveg együttest vagy videót szigorú értelemben vett mémnek tekinthessünk, három feltételnek kell eleget tennie: (1) terjednie kell; (2) változnia kell; (3) felismerhetőnek kell maradnia. Szerkezeti szempontból az internetes mém mint empirikusan vizsgálható alkotás két komponensből áll (Istók 2018): egy szemiotikai állandóból (SzÁ) és egy szemiotikai változóból (SzV). Az előbbi a felismerhetőségért (pl. egy jól ismert jelenet), az utóbbi pedig az egyediségért felel (értsd: az ismert jelenet egy újabb kontextusba helyezése).

4. Mémek-e az irodalmi mémek? (tágabb értelmezés)

A közösségi oldalakon olyan képekkel, kép-szöveg együttesekkel és videókkal is találkozhatunk, amelyek nem felelnek meg a fenti feltételeknek, ti. nem tartalmazznak ismétlődő (más kommunikátumból is hasonló módon visszaköszönő) komponenszt (SzÁ-t), mégis mémnek tekintjük őket. Egyedül azt várjuk el tőlük, hogy humorosak, frappánsak vagy éppen ironikusak (figyelemfelkeltőek) legyenek, azaz a semlegestől eltérő hatást gyakoroljanak ránk (lásd: relevanciaelmélet). A szigorú megkötések nélküli (tágabb értelemben vett) mémeket a következőképpen definiálhatjuk: mém minden, amit mémnek tekintünk. Tapasztalataink szerint a hétköznapi mémolvasók (ideértve a diákokat is) e megengedőbb megközelítést követik.

Az általunk vizsgált irodalmi mémek is a tágabb értelemben vett internetes mémek csoportjába tartoznak, nem jellemző ugyanis rájuk, hogy a kiemelendő információt (SzÁ) (pl. Ady Endre tizenkét ujj) több különböző kontextusban (SzV) is megjelenítsék.

5. Mémkészítés a tanórán

A mémek olvasásán túl érdemes megismertetnünk a gyermekekkel a mémkészítés alapjait is. Ehhez a könnyen használható angol és magyar nyelvű mémkészítő oldalakat ajánljuk. Ilyen például az Imgflip.com (W1) és a Kiszamolo.com (W2) mémgyártó felülete. Két lehetőség közül is választhatunk: vagy az oldalra már feltöltött ismert mémsablonok egyikét, vagy pedig a magunk által feltöltött háttérrel feliratozzuk. A folyamat három egyszerű lépésből áll: 1. a háttér kiválasztása vagy feltöltése; 2. a háttér feliratozása; 3. a létrehozott mém mentése vagy a mém linkjének a másolása (lásd: 1. ábra). A mémkészítés az irodalmi (Ady Endre verse: *Góg és Magóg fia vagyok én...*), a nyelvtani (homofónia: *van Gogh – Góg*) és az informatikai (multimediális kommunikátum létrehozása digitális eszközökkel) ismeretek elmélyítése mellett az alkotás és a szórakoztatás öröme is jelentheti a diákoknak.



1. ábra: A mémkészítés lépései (a Kiszamolo.com mémgyártó felülete: W2)

6. Irodalmi mémek az interneten

Az általunk ismert legnagyobb irodalmimém-korpusz az *Irodalmi mémek* (W3) és a *Mémek a magyar irodalomért* (W4) nevű Facebook-oldal. Míg az előbbi felület célközönsége a diáktársadalom, addig az utóbbi jórészt a felnőtt irodalomkedvelőket szólítja meg. Az irodalmi mémek iránti igényt jelzi a diákoknak készült oldal követőinek a magas száma, amely 2021 első felében 40 ezer körül mozog. Kreatív (pl. verseken alapuló mémes) megoldásokat találunk még Lackfi János költő Facebook-oldalán (W5, lásd: #lackfimem), a különböző mémkészítő (W1), illetve -népszerűsítő oldalakon (W6, W7, W8), valamint a videómegosztó portálokon (W9, W10).

Az alább ismertetett mémeket öt csoportba lehet sorolni. Az elsőbe tartoznak azok, amelyek az irodalmi művek elemzésének, értelmezésének folyamatára reflektálnak (lásd: 2. ábra).



2. ábra: A műelemzés nehézségei (W3, W1)

A műelemzésnek az irodalomoktatás egyik sarokkövének kellene lennie, ám sokszor még ma is kimerül abban, hogy a tanár tényszerűen elmondja a tanulóknak, mire is gondol(hatot)t a költő, amikor az adott művet írta. A fenti mémek arra utalnak, hogy az effajta hozzáállás a mai diákoknak már nem felel meg, hiszen igényelnék, hogy elmondhassák a különböző művekkel kapcsolatos saját gondolataikat, érzéseiket. Mivel azonban erre sok esetben nincs módjuk, hiszen a mű értelmezése során mereven betartandó elveket állítanak eléjük, ezért nagyon távolinak, elefántcsonttoronyba zárt valaminek érzik az irodalmat, amely ezáltal kívül esik az ő világukon.

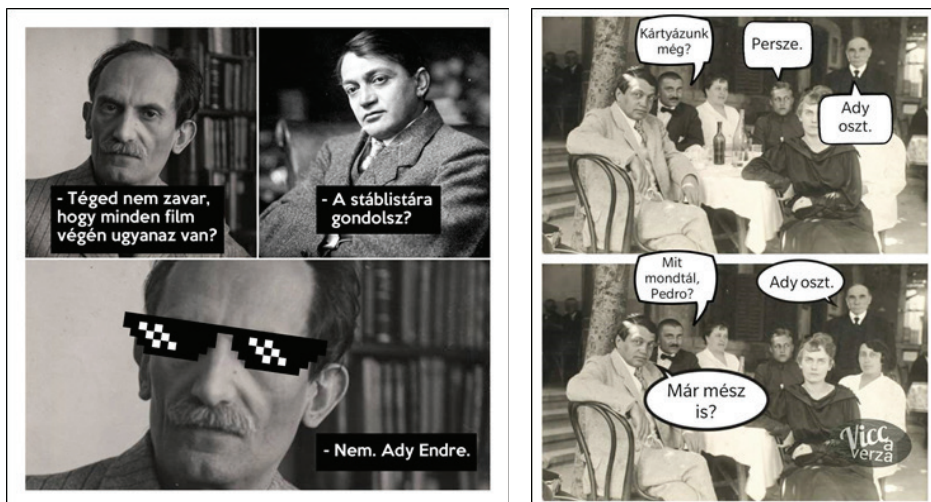
A második csoportba azok a mémek tartoznak, amelyekben jelentés-újraképződés figyelhető meg, melynek alapja az azonosalakúság (lásd: 3. ábra).



3. ábra: Homonímia a mémekben (W1, W6)

Az Ady-mémekben grammatikai, a Petőfi-mémekben pedig lexikai homonímia figyelhető meg. Az első esetben egy verscím cseng össze a paleolit étrend humoros meghatározásával, a másodikban pedig a versírás folyamatának megnevezése a pénzráfordításával. Utóbbi mém azért frappáns, mert a kontextusban egyszerre aktualizálódik mindkét jelentés, emellett pedig a 'verset ír' jelentésű *költ* egyben polyszéma is, melynek 'valótlanságokat talál ki' jelentése sem zárható ki teljesen az értelmezési horizontból, hiszen a költészetre sokan tekintenek úgy, mint felesleges, alaptalan fecsegésre.

A harmadik csoportban olyan mémek vannak, amelyekben a humor forrása a nyelvközi homofónia (lásd: 4. ábra).



4. ábra: Nyelvközi homofónia a mémekben (W6, W7)

A bal oldali mém a magyar és az angol nyelv összecsengésének, pontosabban egy angol szókapcsolat magyar nyelvbe ágyazódásának köszönhetően hoz létre frappáns csattanót: *Ady Endre / a The End-re*. A *minden film végén ugyanaz van* fordulat ugyan elősegíti a megértést, a két nyelvbeli teljesen eltérő íráskép azonban kissé megnehezíti azt. Ezt igazolja az is, hogy a vizsgált mémnek létezik olyan variánsa, ahol azzal segítik a megértést, hogy Ady angolul – de fonetikus átírással – válaszol Babitsnak: *Babits plíz*. A magyaros írásváltozat célja tehát az, hogy felhívja a figyelmet arra, hogy a mém megfejtésének kulcsa a homofóniában rejlik. A jobb oldali mém esetében nem az angol, hanem a spanyol és magyar nyelv elemeinek homofóniája figyelhető meg: *Ady oszt / adióst*. Ebben az esetben azonban a Pedro férfinév biztosítja az akadálytalan megértést, mivel egyértelműen utal a spanyol nyelvre. Ennek a mémnek is megvan a maga variánsa, amelyben szintén egy köszönésforma jelenik meg, ebben az esetben azonban a homofónia nyelven belüli: *a dicső / Ady cső*.

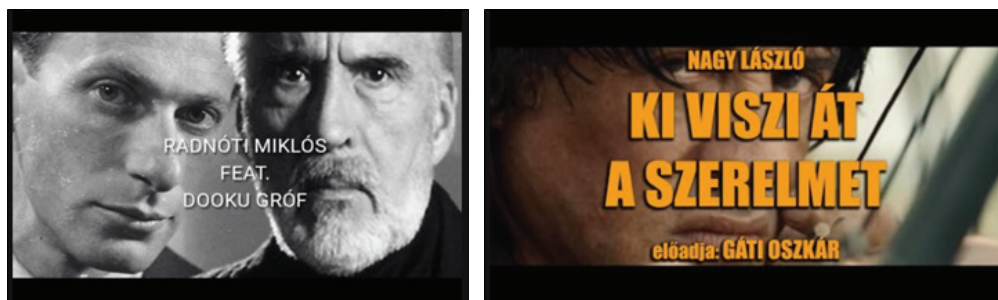
A következő mémcsoport Lackfi János nevéhez fűződik (lásd: 5. ábra), akihez nagyon közel áll a versújraírás (gondoljunk csak pl. az *Apám kakasa* vagy a *Parabola* című verseire).



5. ábra: Intertextualitás a mémekben (W8)

A költő a mémeket tulajdonképpen képversekként értelmezi, amelyek megoldásához már mélyebb (néha a tulajdonképpeni irodalmon túlmutató) háttérismeretekre van szükség: a *Dánia* Arany János *Hamlet*-fordítására, a pálinka pedig Weöres Sándor alkoholproblémáira utal.

Az utolsó csoportba azokat a mémeket soroltuk, amelyeket – jobb híján – mozgómémeknek nevezünk (lásd: 6. ábra). Ezek olyan kép-szöveg kommunikátumok, amelyek hatása egyszerre nyilvánul meg térben és időben.



6. ábra: Mozgómémek – versek másként (W9, W10)

A mozgómémek különlegessége abban rejlik, hogy bennük egy jól ismert filmrészlet kapcsolódik össze egy mindenki által ismert költeménnyel úgy, hogy a verset előadó művész egyben a filmben szereplő színész magyar hangja is. Az első mém esetében szorosabb kapcsolatról is beszélhetünk, hiszen a *Tétova óda* a *csillagrendszerét* szóalak által tematikusan is kapcsolódik a *Csillagok háborúja* című filmsorozathoz. Ez a párosítás egyáltalán nem hétköznapi, ezért gyakorol nagy hatást a befogadóra.

7. Összegzés

Tanulmányunkban az irodalmi mémek magyarórán való felhasználásának lehetőségeit elemeztük a teljesség igénye nélkül. Az irodalmi mémeket a tágabb értelemben vett internetes mémek közé soroltuk (e meghatározás szerint mém bármi, amire mémként tekintünk). Rámutattunk arra, hogy a mémeket a motiváló erejüknek köszönhetően sikerrel alkalmazhatjuk például a homonímia, a homofónia vagy az intertextualitás témaköreinek a tárgyalásakor.

Irodalom

- Fegyverneki Gergő 2021. Hogyan építsünk hidat a Gutenberg-galaxis és a digitális világ között? *Magyaróra* 3/1: 46–57.
- Hulyák-Tomesz Tímea 2021. „Otthonkáció”, avagy a karanténoktatás mémjeinek humora. Humoros alakzatok a karanténmémekben. *Korunk* 32/2: 17–30.
- Schirm Anita 2013. A humor szerepe a nyelvészet oktatásában. In: Vargha Katalin – T. Litovkina Anna – Barta Zsuzsanna (szerk.): *Sokszínű humor*. Budapest: Tinta Könyvkiadó – ELTE Bölcsészettudományi Kar – Magyar Szemiotikai Társaság. 50–58.
- Schirm Anita 2020. Új szövegtípusok a nyelvtanításban – avagy hogyan szeretessük meg a nyelvtant a diákokkal? In: Istók Béla – Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.): *Tankönyvkutatás – fordított tankönyvek – kétnyelvűség*. Komárom: Selye János Egyetem. 233–256.
- Sólyom Réka – Ludányi Zsófia 2021. „A különírást vajon egybe kell írni?” Helyesírás és humor. Nyelvi ideológiák és metakognitív stratégiák. In: Rási Szilvia – Domonkosi Ágnes – T. Litovkina Anna – Nemesi Attila László (szerk.): *A humor ösvényein*. Budapest – Eger: Tinta Kiadó – Líceum Kiadó. 69–82.
- Szerdi Ilona 2017. A lexikális jelentésvizonyok élményközpontú tanítása multimediális szövegekkel. *Jelentés és Nyelvhasználat* 4: 101–118.
<https://doi.org/10.14232/jeny.2017.1.7>
- Wilson, Deirdre – Sperber, Dan 2006. Relevanciaelmélet. Ford. Bárány Tibor. *Helikon. Irodalomtudományi Szemle* 52/4: 294–336.

Internetes hivatkozások

- W1: <https://imgflip.com/memegenerator> (2021. 03. 10.)
- W2: <https://kiszamolo.com/meme-generator/> (2021. 03. 10.)
- W3: <https://www.facebook.com/irodalmimemek> (2021. 03. 10.)
- W4: <https://www.facebook.com/M%C3%A9mek-a-magyar-irodalom%C3%A9rt-102963054417376> (2021. 03. 10.)
- W5: <https://www.facebook.com/lackfi> (2021. 03. 26.)

W6: <https://femina.hu/terasz/kolteszet-napja-mem/> (2021. 03. 26.)

W7: <https://www.facebook.com/peti.magyar979> (2021. 03. 26.)

W8: <http://diakszogalanta.qwqw.hu/?modul=galeria&a=104936> (2021. 03. 26.)

W9: <https://www.youtube.com/watch?v=jNplf3Vc3FY> (2021. 03. 10.)

W10: <https://www.youtube.com/watch?v=U7sEnH6I9Gw> (2021. 03. 10.)

OSZKÓ BEATRIX – TÓTH NOÉMI EVELIN – YANG ZIJIAN GYÖZŐ

AZ ÁLTALÁNOS ÉS KÖZÉPISKOLAI MAGYAR NYELVTAN TANANYAG ELSAJÁTÍTÁSÁT SEGÍTŐ ALKALMAZÁS

1. Bevezetés

A 2020-ban kialakult vírushelyzet miatt Magyarországon is egyik napról a másikra kellett jelenléti oktatásról távoktatásra váltani országszerte (Szűts 2021). Emiatt sok család kényszerült arra, hogy részt vegyen gyermeke tanításában, ez sok esetben nem bizonyult egyszerű feladatnak. Ez a helyzet új kihívásokat állított tanárok, szülők és gyermekek elé egyaránt (Jánk–Lőrincz 2021). Segítségképpen egy olyan alkalmazás fejlesztését tűztük ki célul, mely az internet adta lehetőségeket használja az oktatásban, és használatával a magyar nyelvtan iskolában oktatott szabályai könnyebben elsajátíthatók. Reményeink szerint applikációnk használatával a diákok játékosan ismerkedhetnek meg azzal, hogy hogyan épülnek fel a mondatok, milyen egységekből állnak, és ezek hogyan viszonyulnak egymáshoz. A 2020-as átállás megmutatta azt is, hogy miért van szükség jól felépített, otthoni tanulás során is megfelelő informatikai eszközökre és alkalmazásokra, amelyekkel ki lehet egészíteni az általános és középiskolai oktatást, és amelyek ugyanakkor biztosíthatják a megfelelő kommunikációt tanár és diák között. Ezzel az alkalmazással szeretnénk csatlakozni a digitális oktatás fejlesztésére irányuló törekvésekhez, hogy a gyerekek a tanórán kívül is kaphassanak szakszerű segítséget, amivel biztos tudást építhetnek, és jól teljesíthetnek az órákon is. Mindezt játékos formában, hogy a tanulás öröm legyen, a diákok ne veszítsék el motivációjukat, és sikeresen teljesítsék a tantárgyi követelményeket. Mindezt tudományos igényességgel tettük, de első helyre a felhasználói igényeket helyeztük.

2. Elméleti megalapozás

2.1. Természetes nyelvek és mondatelemzés az iskolában

A kommunikációs eszközök rohamos fejlődése hatással van a mindennapi kommunikációnkra is. Különböző szövegek vesznek minket körül az iskolában, a munkahelyen, az utcai hirdetőtáblákon és a világhálón is. A lista végtelen. Ezek segítségével tájékozódunk és nyújtunk tájékoztatást mások számára. A hangok, amiket hallunk, a szövegek, amiket olvasunk, mind olyan információt tartalmazó egységek, amelyeket képesek vagyunk megérteni és feldolgozni. A természetes nyelv megnyilatkozásai sokszor nem egyértelműek, szabályai nehezen írhatók le matematikai módszerekkel. A leírást/szabályalkotást tovább nehezíti, hogy a nyelvek változatokban léteznek. Hiába használjuk

tökéletesen anyanyelvünket, a nyelvi összefüggések formális leírása már nehéz feladat. Ezeket az összefüggéseket próbálja a nyelvten számunkra érthetően megmutatni.

Ahhoz, hogy modellünk az oktatásban is alkalmazható legyen, az ott használt szabályokat és alapfogalmakat kell ismerni. A nyelvtudomány eredményei és az anyanyelvi oktatás között nem egyszer jelentős különbségek vannak (Tolcsvai Nagy 2002). Ezekkel a különbségekkel ez a dolgozat nem foglalkozik, munkánk során a magyar közoktatásban tanított szabályokat alkalmazzuk, ezt hagyományos módszertannak nevezzük, és így hivatkozunk rá a későbbiek során.

Az iskolai nyelvten minden nyelvi szintet érint. A mondatant az alsóbb nyelvi egységek – a fonémák, morféma, lexémák és szintagmák – után tárgyalja (Szabó 2010). A mondatot a szöveg alapegységének tekinti, erre épül a szövegten és a pragmatika. Az iskolában oktatott mondatant függőségi szemléletű, a mondatot alkotó szavak, szintagmák egymáshoz való viszonyának megállapítása a célja. A tananyag szerint „a mondat egy vagy több szóból álló zárt intonációs szerkezet, a beszéd legkisebb egysége” (Fráter 2012: 96). A mondatok sokféleképpen osztályozhatók, például szerkezet vagy logikai minőség szerint. Dolgozatunkban az egyszerű mondatok felépítésével és elemzésével foglalkozunk. A mondatok szó szerkezetekre bonthatók, ezeket két szó közötti meghatározott nyelvtani viszony hozza létre. A mondat fő részei az alany és az állítmány, ezek alkotják nyelvtani, jelentéstani és logikai magját. Egyeztetjük őket számban és személyben. E két fő egységen kívül az elemzés kiterjed további elemekre is, ezek a bővítmények: a tárgy, a határozók és a jelzők. E két utóbbi csoportnak a tankönyvekben előforduló típusai láthatók az 1-es és 2-es táblázatban, példamondattal kiegészítve.

Jelzők fajtája	Példa	Kérdőszó
minőség	piros alma	Milyen? Melyik? Hányadik?
mennyiség	tenyérnyi földdarab	Mennyi? Hányadrész?
birtokos	szomszédom kertje	Kinek a? Minek a?
kijelölő	ez a diák	Melyik?
értelmező	frisset, finomat	–

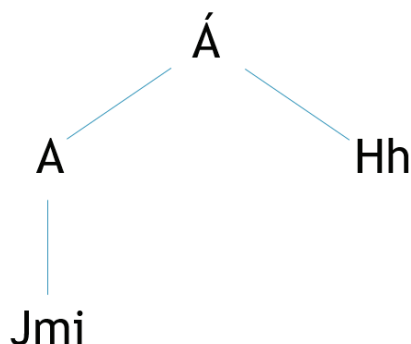
1. táblázat: A jelzők típusai (Fráter 2012)

Határozók fajtája	Példa	Kérdőszó
hely	a folyó mentén	Hol? Hová? Honnan? Merről?
idő	ma jött	Mettől? Mikor? Meddig? Mióta?
szám	gyakran látja	Hányszor?
állapot	álomba ringat	Milyen állapotban? Milyen állapotból/állapotba?
eredet	a sajt tejből készül	Miből?
eredmény	csonttá fagy	Mivé?
társ	a barátjával sétál	Kivel/Mivel együtt?
mód	angolul beszél	Milyen módon?
ok	gyötrődik valamiért	Mi okból? Mi miatt?
cél	küzd az ötösért	Mi célból? Mi végett? Mire? Mi célra?
tekintet	szellemileg friss	Minek a tekintetében? Milyen szempontból?
fok-mérték	átlagon felül teljesít	Mennyire? Milyen fokban/ mértékben?
eszköz	fuvolán játszik	Mi által? Milyen eszközzel?
részes	a diákok számára készült	Kinek/Minek a részére?
hasonlító	magasabb nála	Kinél? Minél?
állandó	büszke vagyok rá	–

2. táblázat: Határozótípusok (Fráter 2012)

Az alany, az állítmány, a tárgy, a határozók és a jelzők azok a mondatrészek, amelyeket egy mondat elemzése során fel kell ismernünk. Elemzéskor az iskolában az egyes mondatrészeket különbözőképpen jelölik, és a mondat szavai között megállapított viszonyokról sokszor ágrajzot is készítenek, melyek az alá-fölé rendeltségi viszonyokat ábrázolják. A mondatelemzésnél használt típusjelölő vonalakat rendszerint a típus kategóriájának kezdőbetűjével vagy jól érthető rövidítéssel jelölik. A mondatelemzés iskolában elfogadott módját az 1. ábra szemlélteti.

A_{mi} hatalmas jegesmedve az ^hÉszaki-sarkon él.



1. ábra: Egy elemzett mondat és ábrázolása

Alkalmazásunkban Fráter Adrienne 2012-ben megjelent *Magyar nyelv a középiskolások számára* 9 című könyvét dolgoztuk fel, ezt vettük alapul a leckék összeállításához, ebből származnak példamondataink, az itt található nyelvtani szabályokat fogadtuk el. Az így létrejött törzsanyagot a következő tankönyvekből egészítettük ki: Antalné Szabó Ágnes és Raáts Judit *Magyar nyelv és kommunikáció* 7. (2012), Thomán Angéla *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 7. évfolyam számára* (2017) könyve. Felhasználtuk még a *Grammatikai gyakorlókönyv* (P. Lakatos, 2006) anyagát is.

2.2. A nyelvtechnológiáról

Már az 1950-es években megjelent az igény a nyelvek számítógéppel történő feldolgozására (Turing 1950/2009). Eleinte különböző nyelvű szövegek angolra fordítását szerették volna számítógépekkel elvégeztetni, azonban ez túl nagy kihívásnak bizonyult. Viszont ennek köszönhetően kezdődött el a számítógépes nyelvfeldolgozás (Nadkarni–Ohno-Machado–Chapman 2011), ami ma már minden olyan törekvést magába foglal, melynek célja, hogy a számítógép képes legyen az emberi nyelveket intelligensen feldolgozni és megérteni. A terület az utóbbi években indult rohamos fejlődésnek, ehhez az internet megjelenése, a rajta fellelhető megannyi szöveges adat, valamint a mesterséges intelligencia fejlődése is hozzájárult. Lényege, hogy csökkentsük a számítógép és az ember közötti kommunikációs szakadékot, azaz ne csak programnyelveken, hanem a természetes nyelvekhez minél közelebb álló nyelven lehessen a gépekkel kommunikálni. A nyelvtechnológiát sokféleképpen lehet használni, csak néhány ezek közül: gépi fordítás, szövegek különböző szempontok szerinti elemzése, helyesírás-ellenőrzés, de találkozhatunk vele a telefonunkba épített okosasszisztens használatakor, és ide tartozik a böngészők keresőmotorja is.

Amikor egy olyan számítógépes program készül, melynek célja az emberi nyelv megértése, különböző módszereket és eszközöket használhatunk a szövegfeldolgozáshoz, érdemes a célunknak leginkább megfelelő nyelvi szinten feldolgozni anyagunkat (Chowdhury 2003). Léteznek módszertanok, melyek kifejezetten egy adott nyelvi szint feldolgozását tűzik ki célul. Vannak lexikális, morfológiai és szemantikai elemzők. Azonban ezek használata előtt a szövegek előfeldolgozására van szükség ahhoz, hogy az információkat megfelelő módon nyerhessük ki. A szövegeket olyan formátumra kell hozni, mely alkalmas a számítógépes elemzésre. Ez leggyakrabban az annotáció készítése (Király 1970). Annotálás során a szöveget alkotó egységek általános jellemzőit adjuk meg. Az annotációs szerkezetekben a sorok egy-egy szót és annak a tulajdonságait írják le. Ezt ismeri fel és értelmezi a nyelvi elemző modell.

Bár a legnagyobb eredményeket általában angol nyelven érik el, számos magyar törekvés van arra, hogy a nyelvtechnológia eszközeit magyar nyelvű szövegeken is alkalmazni tudjuk. A nyelvi szintek feldolgozásához több eszköz közül választhatunk. Ilyen például a Quntoken (W1), mely mondatra bontó, azaz tokenizáló eszköz, és a Quex lexikális elemzőre épül, és C++ nyelven írták. A Humor névre elkeresztelt morfológiai elemző (Novák 2003) a magyar szóalaktani és szövegelemzéshez járul hozzá. Hasonló, bár más megközelítést alkalmaz a Magyarlánc (W2), egy szintaktikai elemző (Zsibrita–Vincze–Farkas 2013), mely a legalapvetőbb nyelvi szövegfeldolgozást végzi el magyar nyelvű korpuszokon. Talán a legismertebb magyar nyelvű alapon nyugvó nyelvfeldolgozó rendszer az e-magyar (W3), mely 2016-ban a magyar nyelvtechnológiai közösség összefogásával jött létre a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával (Váradi et al. 2017). Ez egy integrált pipeline-t alkalmazó szoftver, azaz a rendszer képes egybegyűjteni, egységes láncba integrálni és közzétenni az elemzési lépéseket megvalósító magyar nyelvfeldolgozó eszközöket. Ennek eredményeképpen közvetlenül felhasználhatóvá válnak ezek az eszközök a különféle igényű felhasználói körök számára.

2.3. A gamifikáció

Az utóbbi években jelent meg az oktatás minden szintjén – és elsősorban a 10–18 éves korosztály körében igen sikeres – egy új motivációs módszer. A gamifikáció, más néven játékosítás a játékok és játékelemek alkalmazását jelenti az élet játékon kívüli területein (Deterding et al. 2011), célja pedig, hogy az ott zajló folyamatokat érdekesebbé és eredményesebbé tegye. A gyerekek játék közben fejlődnek és tanulnak a legtöbbet. A játékok eszközeit felhasználva utánozzák a való életet, ismerik fel a szabályokat és alkalmazkodnak hozzájuk. Ez a tendencia körülbelül 10 éves korukig tart, ezután a tanulás munkává, az iskola pedig munkahellyé válik a számukra. A játék csupán szabadidős tevékenységként marad meg az életükben, amit az emberek nagy része felnőttként is rendszeresen űz (Rigóczki 2016). A játékokban rejlő potenciál kihasználására találták ki a játékosítást, amely ma az élet számos területén elterjedt módszer a produktivitás növelésére

(Kovács–Várallyai 2018). Találkozhatunk vele a nagy cégektől kezdve az egészségügyön és az oktatáson át (Fromann–Damsa 2016) egészen a bevásárlóközpontok kedvezményeit népszerűsítő pontgyűjtő kuponokig.

A gamifikáció lényege, hogy megteremtse a felhasználó belső motivációját a továbbhaladásra és a hosszú távú teljesítésre. Mindezt különböző mechanizmusok és játékelemek segítségével éri el. A játékmechanizmusok alatt működési elveket kell érteni, a játékelemek pedig azok az eszközök, amelyek ezeket megvalósítják a gyakorlatban. Ezek hasonlítanak a játékok általános szabályrendszeréhez, ami nem is meglepő, hisz a játékok adta lehetőségek ihlették magát a gamifikációt is.

Mechanizmusok	Játékelemek
Önkéntesség	Narratíva
Elemi részekre bontott feladatok	Szintek
Állandó, azonnali visszacsatolás	Küldetések
Negatív stressz kiszűrése	Jelvények
Transzparencia	Pontozási rendszer
	Toplisták
	Látványelemek

3. táblázat: Mechanizmusok és játékelemek a gamifikációban

Ezeknek az elemeknek a megjelenése és arányuk egy-egy játékosítást alkalmazó rendszerben nagyban függ a célközönségtől és a játék tárgyától is. A jól gamifikált szoftver sikere pedig azon múlik, hogy mennyire jól adja vissza a játékok adta élményt.

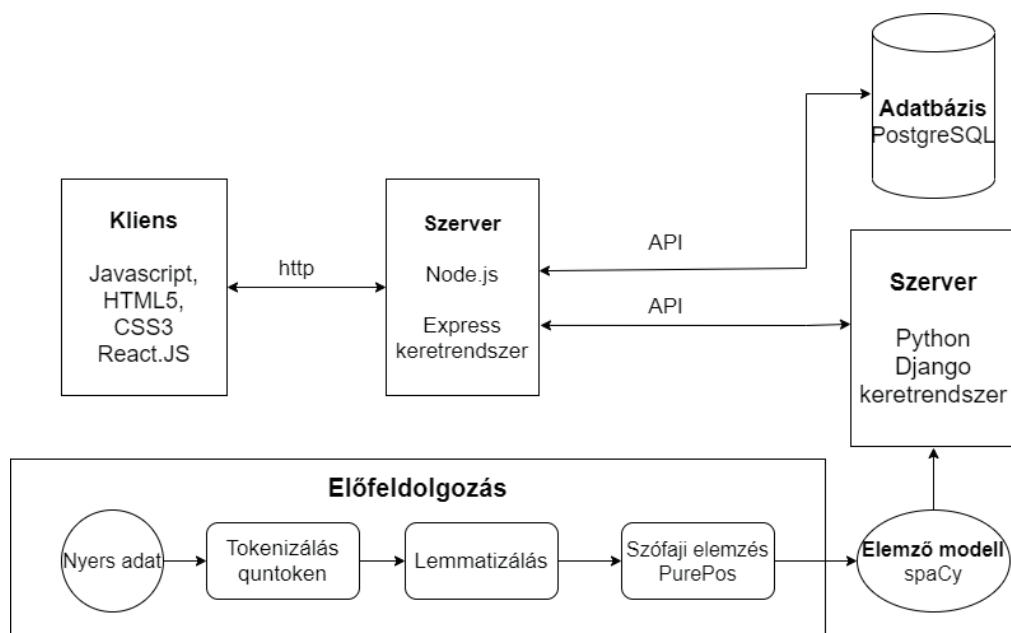
A gamifikációs elemek alkalmazása mára népszerűvé vált a mindenki számára elérhető szoftverekben is. Az oktatóalkalmazások területén mind közül a legismertebb a Duolingo (W4) idegen nyelvet tanító applikáció. Több mint 50 nyelv elsajátítására kínál lehetőséget, könnyen használható, és sok gamifikációs elemmel rendelkezik. A tanulás során lingotok gyűjthetők, az eredmények jelvények formájában jelennek meg. A tanulás személyre szabható, a felhasználó célokat állíthat fel magának, meghatározhatja, hogy naponta mennyi időt szeretne tanulással tölteni, és az alkalmazás segít ezt betartani. A Duolingo 2019-ben 30 millió (W5) aktív felhasználóval rendelkezett. Ezenkívül sok e-learning oldal és tanulóalkalmazás szintén gamifikációs alapokon nyugszik, mint például a Udemy (W6) és a Khanacademy (W7), melyek online kurzusokat kínálnak szinte bármilyen témában. A Remind (W8) iskolás osztályoknak létrehozott közösségi platform, a Kahoot (W9) egy nagyon népszerű kvízzjátékkészítő alkalmazás. Az ezzel összeállított kvízeket a diákok az órán kitölthetik, majd a program rangsorol a teljesítmény alapján. A mi alkalmazásunk leginkább a magyar fejlesztésű Matekingre (W10) hasonlít. A 2011-ben publikált, középiskolai és egyetemi matematikát oktató e-learning

oldal (Viktor–Kárpáti–Daróczi 2020) színes és igényes, rendkívül aprólékos ábrákkal magyarázza a matematikai szabályokat, így könnyen érthetővé és befogadhatóvá válik az információ.

3. A gyakorlati megvalósítás

3.1. Az alkalmazás

A rendelkezésünkre álló elméleti anyag áttekintése után kezdődött meg az alkalmazás fejlesztése a legkorszerűbb, nyílt forráskódú technológiákat felhasználva. Az alapok a front-end Javascript (W11) nyelven készültek, ezt használja a weboldalak 94.5%-a, és a legtöbb böngésző támogatja. Mindezt a Javascript React (W12) könyvtárával egészítettük ki, hogy a felhasználói felület még jobb minőségű legyen. Célunk olyan felület biztosítása, mely használatát a kisebb gyermekek és a szülők is könnyedén és gyorsan megtanulják, és ami kényelmesen elérhető, használható bármilyen eszközről, legyen szó számítógépről, mobiltelefonról vagy tabletről. Az adatok alsóbb rétegen való feldolgozását a Node.js Express (W13) keretrendszere biztosítja, mellyel Javascript kódot backenden írhatunk. Ez a rendszer az általunk megírt API-n keresztül kommunikálja az adatokat a front-end és a hozzácsatolt PostgreSQL (W14) adatbázis között. Erre az adatbázisra azért van szükség, hogy a felhasználók adatait egyszerűen és biztonságosan tárolhassuk. Az alkalmazás architektúráis terve a 2. ábrán tekinthető át.



2. ábra: Az alkalmazás architektúráis terve

A weboldalon a diákok saját felhasználót regisztrálhatnak, ehhez készül egy felhasználói profil, ahol az eredményeik – a leckék teljesítésével összegyűjtött pontok és a különböző kihívások teljesítéséért kapott jelvények – találhatóak meg. Ezenkívül itt láthatják és szerkeszthetik adataikat, melyek módosításkor azonnal frissülnek az adatbázisban. A felhasználóknak lehetőségük van a fiókjuk törlésére és jelszavuk cseréjére is. A rendszerben különböző jogosultsági körökkel rendelkezhetnek a felhasználók: lehet valaki adminisztrátor, tanár vagy diák. Az adminisztrátor kezeli az adatbázisban megtalálható adatokat, és ő az, aki a tanár jogosultságú felhasználókat regisztrálni tudja. Tanár jogosultsággal saját tesztfeladatok készíthetők, melyek megoszthatók a diákokkal. Regisztrációkor automatikusan diáknak sorol be mindenkit a rendszer. A diákok látják a tananyagokat és a hozzájuk tartozó feladatsorokat.

A témakörök követik az iskolai anyag felépítését, és példamondatokon keresztül mutatják be a mondatelemzést. A témakörök között egy térképen navigálhat a felhasználó. Hasonlóképpen működnek a tesztek is, melyek minden fejezetben vannak, és egy-egy 5-10 kérdésből álló feladatlapnak felelnek meg. A jó válaszokért cserébe pontokat ad a rendszer, ezek megsokszorozhatók, ha egymás után többször jó választ adunk, vagy ha az egész feladatsort hibátlanul sikerül teljesíteni. A megoldott tesztfeladatokat zölddel jelöljük. A feladatsorok szintekhez vannak rendelve, ha egy szinten minden feladatot megoldottunk, új szintet nyithatunk meg. A tesztek változatosságát különböző tesztípusok biztosítják, például kérdés-válasz, húzd a megfelelő helyre, kvíz, párosító, kiegészítendő szöveg. Ezek a felhasználói interakciót növelik. A tesztek tetszés szerint többször ismételhetők, a korábban megoldottak is. A rendszer külön figyeli a tanulók teljesítményét, és jelvényeket oszt ki, ha megoldottak például 10, 50 vagy 100 tesztfeladatot. A megoldások számát feltüntető jelvény az adatlapon is szerepel. A jelvények rendkívül változatosak lehetnek, és a szoftver lehetővé teszi a későbbi bővítést is.

3.2. Annotációkészítés, az elemzőmodellek tanítása

A számítógépes szövegfeldolgozásban a mondatstruktúrák reprezentálására az igeeköz-pontú függőségi elemzés terjedt el. Ez a hagyományos leíró magyar nyelvtanhoz közel áll, ezért is választottuk a későbbi elemzések elkészítéséhez. Mind a függőségi, mind pedig az iskolai elemzés a mondatokat fa szerkezetben ábrázolja, kiindulópontjuk az állítmány. Lényeges különbség azonban, hogy míg a függőségi elemzés tokenekkel dolgozik, az iskolai nyelvtan szintaktikai szavakat használ, és az alany az állítmánynak bővítménye. Egy szintaktikai szó esetenként több tokenből is állhat, a hagyományos elemzés azonban nem állapít meg további viszonyt az egyes elemek között. A fában ezek egyszerűen több szóból álló csomópontként jelennek meg. Ilyenek például az összetett igealakok (*lett volna, menni fog*), a többtagú nevek, vagy az igeekötős igeik. A függőségi elemzésben a mondat elemei külön tokeneket alkotnak, a névelők és

az írásjelek is, azonban az iskolai elemzés során ezekkel és a többi funkciószóval nem foglalkozunk. Ezenkívül a hagyományos elemzési fában nem különül el egymástól a predikatív névszó és a kopula sem, ezek együtt alkotják az úgynevezett névszói-igei állítmányt. Ezeket a különbségeket mindenképpen figyelembe kellett venni a címke-készlet megvalósítása során.

Az elemzőmodell elkészítéséhez a spaCy elnevezésű szövegfeldolgozó eszközt választottuk. Ez ingyenes, és könnyen megtanulható a használata. A spaCy konvolúciós neurális hálókat használ a szövegfeldolgozáshoz, ami azért is jó, mert így egyszerre több adatot „lát”, és párhuzamosan tudja feldolgozni a kapott bemeneti tokeneket. Az új nyelvi modellek is – mint például a Bert – mind ezzel a módszerrel dolgoznak. Jelenleg a spaCy az egyik leggyorsabb szintaktikai elemző, és csak közel 1%-kal marad le a legjobban teljesítő rendszerektől. Python nyelven írták, és a természetes nyelvfeldolgozás különböző területein nyújt segítséget. A hasonló programokhoz képest inkább ipari, praktikus megközelítésű. Ez előnyös tulajdonság, ha azt szeretnénk, hogy termékünk a lehető legrövidebb idő alatt eljusson a felhasználókhoz. A spaCy-vel tehát egyszerűen végezhetjük el például szövegek előfeldolgozását, tokenizálását, szavak szótővének kinyerését, szövegek osztályozását, szófajcímkézését. Mi ez utóbbit használtuk. Külön érdekesség, hogy a spaCy pipeline-ja – mely a szövegfeldolgozást végzi – igényeinkre szabható, új komponensekkel bővíthetjük, és dönthetünk úgy, hogy egyes komponenseket nem használunk fel.

A spaCy-nek még nincs előre letölthető saját, magyar nyelvű nyelvi csomagja, ezért Orosz György magyar modelljével (W15) dolgoztunk. A modell a Szeged Treebanken (W16) alapul, ez ma a legnagyobb teljesen kézzel annotált magyar nyelvű adatbázis. Következő lépésként az általunk készített címkekészlettel kezdtük meg a modell tanítását, mely a tanítóanyag szavaiból szövektorokat képezve hozott létre egy neurális hálót, ami képes volt a példák segítségével a tesztmondatoknál eldönteni, milyen mondatrész az adott szó, és mely szóval áll függőségben. Az összegyűjtött és kézzel annotált mondatokat .conll fájlformátumban adtuk át. A tanítóanyag 268, a tesztanyag pedig 50 kézzel elemzett mondatból állt. A spaCy pipeline komponenseiből a parsert és a taggert alkalmaztuk. Ezek elegendőnek bizonyultak ahhoz, hogy a modell a szavakhoz címkét tudjon rendelni.

3.3. Az eredmények kiértékelése

A pontosabb eredmények érdekében két modellt is elkészítettünk, melyek között az egyetlen eltérést a címkekészlet részletessége jelentette. A kis modell esetében csak a legalapvetőbb címkéket használtuk fel, mint az állítmány, alany, tárgy – és nem részleteztük a különböző határozó- és jelzőtípusokat. A nagy modellnél ez utóbbi két kategória altípusait is megadtuk. A modellek eredményei a 3. és 4. táblázatban láthatóak.

Mondatrész	Pontosság	Fedés	F–mérték	Gyakoriság a tesztadatban
Állítmány	96.00%	92.31%	94.12%	52
Alany	70.83%	77.27%	73.91%	22
Tárgy	90.00%	83.72%	86.75%	40
Határozó	75.68%	82.35%	78.87%	34
Jelző	93.75%	65.22%	76.92%	23
P	51.85%	66.67%	58.33%	21
X	95.96%	95.96%	95.96%	99

3. táblázat: A kis modell eredménytáblázata

Mondatrész	Pontosság	Fedés	F–mérték	Gyakoriság a tesztadatban
Állítmány	92.00%	88.46%	90.20%	52
Alany	76.19%	72.72%	74.42%	22
Tárgy	76.32%	72.50%	74.36%	40
Minőségjelző	71.43%	62.50%	66.67%	8
P	55.17%	76.19%	64.00%	21
X	97.98%	97.98%	97.98%	99

4. táblázat: A nagy modell eredménytáblázata

Az eredmények alapján beláttuk, hogy a nagyobb modell ritkán előforduló címkéinek sikeressége, azaz a pontosság és a fedés nem kiértékelhető, ezért ezeket nem is mutatjuk a 4. táblázatban. Ebben a modellben az alapcímkéken kívül további 16 címke fordult elő (többnyire különböző határozók) a tesztmondatokban, az eredményben azonban ezek egyszer sem szerepeltek. Ez azt mutatja, hogy a tanítókörpusz méretéhez képest túl nagy volt a címkékészlet, emiatt túl sok volt a ritka címke. Ezért tettünk kísérletet a szűkített címkékészletű kis modellel is, amely nem foglalkozott a különböző határozó- és jelzőtípusokkal. Nem meglepő módon ez az egyszerűbb modell eredményesebbnek bizonyult. A címkékészlet egyszerűsítése kapcsán azonban ki kell emelni a P címke feltűnően alacsony eredményeit. Ez a címke minden olyan szót magában foglalt, amely valamelyik másik szóval együtt alkot egy mondatrészt. Tartoztak ide igekötők, vezetékszó, segédigék és predikatív névszók is. Úgy tűnik, nem volt szerencsés ezeknek az összevonása, és a későbbiekben érdemesebb lesz az (egyébként rendelkezésre álló) specifikusabb címkét használni. Ezzel szemben a nem elemzendő tokenek (névelők, írásjelek, partikulák stb.) egyetlen X címkébe vonása sikeresnek bizonyult. A függőségek értékelésénél – mint korábban említettük – nem vettük figyelembe az X-szel jelölt, nem elemzendő szavakat. Mindkét modell nagyjából 81%-os pontossággal jósolta meg az elemzendő szavak fejét, azaz a függőségeket.

4. Továbblépési lehetőségek

A kutatás tapasztalatai alapján elmondható, hogy ha tovább bővítjük a tanítóanyagunkat, és jobb lefedést biztosítunk a példamondatokkal a különböző jelzők és határozók használatára, az eredményeink tovább javíthatók, és ez növeli annak a valószínűségét, hogy az elemzőmodell biztonsággal alkalmazható lesz oktatási célokra. Mindez a módszertan további finomítását követeli meg.

5. Összefoglalás

Dolgozatunkban egy, az iskolai mondatelemzést segítő applikáció fejlesztésének első lépéseit mutattuk be. Mivel a mai, a közoktatásban részt vevő fiatal generációnak nem jelent különösebb gondot az internetes eszközök használata, alkalmazásunkat érdemes lesz integrálni a tanítási folyamatba egyrészt azért, hogy az önálló tanulást megkönnyítsük, másrészt azért, hogy a pedagógusok a tanórákat színesebbé tehessek. Reméljük, hogy ezzel a szoftverrel hozzájárulunk majd ahhoz, hogy a magyar nyelvtant megszeressék az általános és középiskolás diákok.

Irodalom

- Chowdhury, Gobinda 2003. Natural language processing. *Annual review of information science and technology* 37/1: 51–89.
<https://doi.org/10.1002/aris.1440370103>
- Deterding, Sebastian – Dixon, Dan – Khaled, Rilla – Nacke, Lennart 2011. From game design elements to gamefulness: defining „gamification”. In: *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*. New York: Association for Computing Machinery. 9–15.
<https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Fromann Richárd – Damsa Andrei 2016. A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle* 66: 76–81.
- Jánk István – Lőrincz Marina 2021. Hogyan zajlott a magyar nyelv digitális tanítása a járványhelyzet alatt? *Anyanyelv-pedagógia* 14/4.
<https://doi.org/10.21030/anyp.2021.4.1>
- Király István (főszerk.) 1970. *Világirodalmi lexikon I. (A–C)*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 340.
- Kovács Tamás – Várallyai László 2018. Gamifikáció, avagy a játékosítás szerepe napjainkban. *International Journal of Engineering and Management Sciences* 3/3: 171–180.
<https://doi.org/10.21791/IJEMS.2018.3.14>
- Nadkarni, Prakash – Ohno-Machado, Lucinda – Chapman, Wendy 2011. Natural language processing: an introduction. *Journal of the American Medical Informatics Association* 18/5: 544–551.

- <https://doi.org/10.1136/amiajnl-2011-000464>
- Novák Attila 2003. Milyen a jó Humor. In: Alexin Zoltán; Csendes Dóra (szerk.): *Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem. 138–145.
- Rigóczki Csaba 2016. Gamifikáció (játékosítás) és pedagógia. *Új Pedagógia Szemle* 66: 69–75.
- Szabó Veronika 2010. *A magyar mondat modelljei a nyelvtanoktatásban*. Kézirat. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola.
- Szűts Zoltán 2021. (Táv)oktatás a koronavírus idején. *Korunk* 3/2: 9–16.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2002. A magyar nyelv leírása és iskolai oktatása. https://mta.hu/data/dokumentumok/i_osztaly/1_Eloadasok_tara/Magyar_nyelv_es_kutatas_a_20020502/TolcsvaiN_leiras_oktatas_20020502.pdf
- Turing, Alan Mathison 1950/2009. Computing machinery and intelligence. In: Robert Epstein, Robert – Roberts, Gary – Beber, Grace (eds.): *Parsing the Turing test*. Dordrecht: Springer. 23–65.
- Váradai Tamás – Simon Eszter – Sass Bálint – Gerőcs Mátyás – Mittelholcz Iván – Novák Attila – Indig Balázs – Prószéky Gábor – Farkas Richárd – Vincze Veronika 2017. Az e-magyar digitális nyelvfeldolgozó rendszer. In: *XIII. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia (MSZNY2017)*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Informatikai Tanszékcsoport. 49–60.
- Viktor Patrik – Kárpáti-Daróczy Judit 2020. Innovatív e-learning rendszerek elemzése. In: *Vállalkozásfejlesztés a XXI. században*. Kézirat. Budapest: Óbudai Egyetem Keleti Károly Gazdasági Kar.
- Zsibrita, János – Vincze, Veronika – Farkas, Richárd 2013. magyarlanc: A tool for morphological and dependency parsing of Hungarian. In: *Proceedings of the International Conference Recent Advances in Natural Language Processing*. Hissar: RANLP. 763–771.

Források

- Antalné Szabó Ágnes – Raácz Judit 2012. *Magyar nyelv és kommunikáció 7*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fráter Adrienne 2012. *Magyar nyelv a középiskolások számára 9*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- P. Lakatos Ilona (szerk.) 2006. *Grammatikai gyakorlókönyv*. Budapest: Bölcsész Konzorcium.
- Thomán Angéla 2017. *Magyar nyelv 7. Tankönyv*. Eger: Eszterházy Károly Egyetem, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.

Internetes hivatkozások

W1: <https://github.com/dlt-rilmta/quntoken> (2022. 02. 25.)

W2: <https://rgai.inf.u-szeged.hu/magyarlanc> (2022. 02. 25.)

W3: <https://e-magyar.hu/hu/> (2022. 02. 25.)

W4: <https://www.duolingo.com/> (2022. 02. 25.)

W5: <https://www.businessofapps.com/data/duolingo-statistics/> (2022. 02. 25.)

W6: <https://www.udemy.com/> (2022. 02. 25.)

W7: <https://www.khanacademy.org/> (2022. 02. 25.)

W8: <https://www.remind.com/> (2022. 02. 25.)

W9: <https://kahoot.it/> (2022. 02. 25.)

W10: <https://www.mateking.hu/> (2022. 02. 25.)

W11: <https://www.javascript.com/> (2022. 02. 25.)

W12: <https://reactjs.org/tutorial/tutorial.html> (2022. 02. 25.)

W13: <https://expressjs.com/> (2022. 02. 25.)

W14: <https://www.postgresql.org/> (2022. 02. 25.)

W15: <https://github.com/oroszgy/spacy-hungarian-models> (2022. 02. 25.)

W16: <https://rgai.inf.u-szeged.hu/node/113> (2022. 02. 25.)

HELYZETKÉP A DIGITÁLIS ANYANYELVI NEVELÉSRŐL ÉS OKTATÁSRÓL

KÁDÁR EDIT – KÖLLŐ ZSÓFIA – BARTALIS BORÓKA – SZÉKELY MELINDA

ANYANYELV-PEDAGÓGIA, DIGITÁLIS TANKÖNYVEK ÉS TÁVOLSÁGI OKTATÁS ROMÁNIAI MAGYAR KÖRNYEZETBEN

1. Bevezetés

Romániában a 2011-es új tanügyi törvény nyomán 2013-tól fokozatosan léptetik érvénybe a közoktatási reformot. Évente egy-egy újabb évfolyamon kerülnek bevezetésre az új, kompetenciafejlesztő tantervek és a hozzájuk kapcsolódó, esetenként digitális változatban is előállított tankönyvek. Ez a folyamat természetesen messze nem tökéletes (pedagógusok felkészítésének hiánya/esetlegessége, a tankönyvkiadás átgondolatlansága, ill. diszkriminatív aspektusai, a tankönyvek hiánya/használatatlansága stb. okán), de jelenleg már a nyolcadik osztálynál tart. A reform az anyanyelv-pedagógiát is érinti: az új tantervek a befogadó-központú irodalomtanítást, a nyelvi jelenségek funkcionális megközelítésű, saját tapasztalaton alapuló vizsgálatát, a kooperatív tanulási módszerek alkalmazását támogatják. Erre a szemléletében, módszertanában, eszköztárában is átalakulóban lévő, mondhatni bizonytalanságban mozgó, nagy inerciájú anyanyelvi nevelési helyzetre köszöntött rá a távolsági oktatás bevezetése a maga lehetőségeivel és korlátaival.

Az alábbiakban az anyanyelvi nevelés tartalmi vonatkozású általános helyzetképének felvázolása után három kérdést járunk körül: (a) a romániai tankönyvkiadás szabályozását és az oktatásdigitalizáció helyzetét, amelyben a magyar nyelv és irodalom diszciplína tankönyvei is elhelyezhetők, majd a 2013-ban induló reformfolyamat által már érintett (b) általános iskolai felső tagozatról és az ettől még nem érintett (c) felső középfokú oktatásról kínálunk egy-egy tanári nézőpontot, amelyek az adott ciklusra vonatkozóan a magyar nyelv és irodalom diszciplína aktuális helyzetét a távolsági oktatásra való áttérés kontextusában is tárgyalják.

2. Általános helyzetkép

A közoktatás keret- és tantárgyi tanterveinek az újragondolása, majd az ezt követően kiírt tankönyvpályázatok (melynek nyertes munkái esetenként akár húsz éve forgalomban levő tankönyveket váltottak fel) egy olyan folyamatot indítottak el, amelyben az ismeret- és tananyagközpontú oktatás tervezési-tanítási gyakorlatát a tanulók kompetenciáinak a fejlődését a középpontba állító szemlélet váltja fel, és ennek rendelődik alá annak az ismeretkészletnek a tanulói tudásba épülése is, amely hozzájárul e képességszrendszerek

alakulásához. Ennek egyik következménye, hogy a közlő oktatási stratégiát olyan stratégiá(k)nak kell felváltania, amely(ek) hatékonyabban képes(ek) a tanulók tudáskonstruálási folyamatát elősegíteni, vagyis a tanulást támogató folyamatokra helyeződik a hangsúly, melyben nagy szerepet kap a tanulók előzetes tudása, a személyes tanulási útvonalak, a differenciált tanulásszervezés, de a tanulók interakciói is (vö. a tudáskonstruálás mint társas tevékenység), valamint természetesen át kell alakulnia az értékelésnek, sőt az értékelés szerepének is: nemcsak arról van szó, hogy a tanári értékelés mellett megjelenik az ön- és társértékelés, ennek minden felelősségével, hogy elmozdulás történik az önszabályozó tanulás felé, ill. a saját tanulásra való reflektálás támogatása irányába, hanem arról is, hogy ha a tanulási folyamatban elért fejlődés, a képességek, készségek fejlődése, a tudás elsajátításának módja a fontos, akkor ezt is kell mérnie a kimenetnek a korábbi, tudás- és ismeretkészlet, sőt feladattípus-megoldási rutin mérése helyett.

A magyar nyelv és irodalom tantárgy új tantervei is a fentiek szellemében változtak (vö. Bartalis 2017). Általános célkitűzésként a szövegértési és szövegalkotási képességek fejlesztését fogalmazza meg (a minél pontosabb szövegértést, a minél árnyaltabb önkifejezés képességét és a különböző kommunikációs helyzetekhez való hatékony alkalmazkodást), integrált szemléletűek, és a nyelvi nevelési célokat is a szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterület fejlesztésének rendelik alá. Ez egyben szakítást is jelent a korábbi nyelvtancentrikus, metanyelvi terheltségű, egynormájú (homogén nyelvet, egy nyelvtant feltételező), előíró megközelítéssel,¹ ehelyett a különböző nyelvi források és repertoárok pedagógiai értékét kiaknázva elsősorban a beszélő nyelvi tapasztalatai, a közlési szituációk típusai és követelményei, a kommunikációs helyzetek nyelvi és egyéb sajátosságai kerülnek előtérbe. A nyelvi-kommunikációs tapasztalatból való kiindulás és a nyelvérzék fejlesztése a tapasztalatok reflektálásába kulminálódva egyaránt facilitálja a nyelvváltozatok és a nyelvi regiszterek felismerését, a magabiztos, készségszintű kódváltást és az idegen nyelvek tanulását. Mindezzel összefüggésben a korábbi gyakorlathoz viszonyítva megnő a szóbeliség relatív súlya.

A tanterv nyelvészeti hátterében a funkcionális-kommunikatív, a társasnyelvészeti, illetve a kontrasztív és kognitív szemlélet vagy megközelítésmód egyaránt megtalálható. Ezzel összhangban az iskolai gyakorlatban bevett előíró megközelítést egy leíró, értékítéletet nélkülöző személet váltja fel,² amelyben a releváns nyelvi változatokkal kapcsolatos,

1 Ez nem problémátlan, hiszen a magyarral azonos óraszámú tanított román nyelv és irodalom mindeközben továbbra is egy masszív előíró és grammatikaközpontú szemléletet képvisel, és emiatt sokszor többfelől (szülők, tanárok, intézményvezetők) is megfogalmazódik az az elvárás, hogy az anyanyelv tantárgy fogalomkészlettel is készítse elő és segítse a román nyelv (pontosabban a román grammatika) tanulását.

2 Ez a kisebbségi nyelvváltozatok esetében különös jelentőséggel bír, ugyanis itt más a tétje a nyelvi variabilitás elhallgatásának és más a kockázata a sztenderdizmus (akár implicit) nyelvi ideológiájának: egy nyelvváltozat mint identitáskomponens megkérdőjelezése/iskolai elutasítása által teremtett belső konfliktus egyik lehetséges feloldása a „nem jól beszélt” nyelvből való kivonulás, tannyelváltás, végső soron akár nyelvcsere.

előzetes tudásra (esetünkben elsősorban a gyermek nyelvhasználati tapasztalatára, nyelvérzékére) épülő, strukturált és irányított tapasztalatszerzés a diákok életkori sajátosságaihoz van illesztve.

A nyelvtan (és a hozzá tartozó metanyelv) tanítása tehát sem nem kiindulópont, sem nem cél, hanem a szövegértési-szövegalkotási kompetencia részképességeit fejlesztő eszközkészletbe tartozik anélkül, hogy a leíró nyelvtan rendszere lenne e képességek fejlesztésének rendező elve. A (nyelvi) világ felfedezésének keretétől, az abban való tájékozódás elősegítésére ehelyett olyan nyelvi „terepgyakorlatok” szolgálhatnak, amelynek a tanulságai (egy adott életkoron túl) már akár általánosítások formájában is megfogalmazhatók, ezek az általánosítások pedig aztán a nyelvi jelenségek vizsgálatával próbára tehetők: cáfolhatók vagy megerősíthetők, esetleg árnyalhatók, sőt fel is címkézhetők, ha érdemes, vagyis ha ezekre a későbbiekben még hivatkozni akarunk (tehát csak olyan jelenségek helyezendők fogalmi összefüggésbe, nevezendők meg, amelyekhez már feladatokon, megfigyeléseken keresztül eljutottak a diákok).

A nyelvtan fogalmi rendszere helyett a diák tevékenysége és interakciói kerülnek a középpontba, elsősorban olyan tevékenységek, mint a nyelvi adatokkal való műveletek végzése (pl. szabályfelfedeztetés, mondjuk a lineáris építkezés grammatikai szabályai, a kontextus hatása a közlések jelentésére és formájára stb.), vagy egyszerűen annak meg tapasztalása, hogy a nyelvi elemkészlet variálása, valamint a nyelvi megformálás lehetőségeiből való választás milyen módon befolyásolja a mondat és a szöveg[környezet] kétirányú viszonyait), a nyelvi jelenségek önálló felfedezése, hangalak, jelentés és kontextus kapcsolatának feltárása stb.

Egy nyelv(változat) kutató-felfedező megközelítése (pl. introspekció vagy interakciók megfigyelése által) kontrasztív módszerekkel kombinálva nyelvek vagy más nyelvváltozatok vonatkozásában is tágítható lehetőségeket biztosít. Ez pedig (az idegen nyelvek tanulásának elősegítése mellett) lehetőséget ad arra, hogy a magyar nyelv rendszerét (mindenki magyar nyelvének rendszerét) a nyelvek rendszerének/a lehetséges nyelvi rendszereknek az egyik partikuláris megnyilvánulásaként tekinthessék. Ehhez külön segítség az, hogy (az államnyelv tudásának szintjétől függetlenül) egy másik nyelv nyelvhasználati színtereinek az anyanyelv használati színtereivel való váltakozása a romániai magyar gyerekek mindennapi tapasztalata lehet, ami egyszerre nyújt lehetőségeket és ad feladatokat az anyanyelvi nevelésnek, pl. egyebek mellett tényként kell kezelni – ahogy a tanterv is teszi – azt, hogy a romániai magyar beszélők nyelvváltozataira kisebb vagy nagyobb mértékben, ilyen vagy olyan okból, látványosabb vagy kevésbé szembeötlő formában, de jellemző a román nyelv hatása, így az erre való reflektálásnak is integrálnia kell abba a célrendszerbe, amelynek egyik finalitása, hogy az iskolából kikerülő képesek legyenek várható helyzetekben megtalálni a megfelelő (a beszédhelyzethez igazodó) nyelvi változatokat és grammatikai formákat, vagyis egy megfelelő szintű beszédkulturájuk alakuljon ki. Ennek egyaránt eszköze az anyanyelvi tapasztalatszerzés facilitálása, a szövegek nyelvi megformálására való érzékenység fejlesztése és az egyéni nyelvi repertoár tágítása/

diverzifikálása, végső soron a funkcionális-szituatív „két-/többnyelvűség” kialakítása, amelyhez elengedhetetlen tematizálni partikulárisan a saját nyelvváltozat és az iskola elvárta nyelvváltozat különbségeit és általában a nyelvi variabilitást/változatosságot (sőt egy, a nyelvi változatosság tényére építő tantárgy-pedagógiai stratégia lenne a kívánatos).

Hogy egy ilyen tantervnek milyen implementációs esélyei vannak, az (a bemeneti és kimeneti oktatásszabályozás koherenciáján túl) nagyban függ a tankönyvpályázati és -elbírálási rendszertől, az iskola intézményi kultúrájától, a tanárok felkészültségétől és attitűdjétől, a pedagógusokat támogató képzések és háttéranyagok elérhetőségétől, de attól is, hogy az oktatási folyamat áthelyeződése az osztályteremből egy online platformra milyen lehetőségeket és korlátokat von maga után.

3. A romániai tankönyvkiadás szabályozása és az oktatásdigitalizáció helyzete

KÖLLŐ ZSÓFIA

3.1. A romániai tankönyvkiadás szabályozása

Az elmúlt évtizedekben Romániában elképesztő gyakorisággal változott a tankönyvkiadást szabályozó törvénykezés. Egészen odáig csúcsosodott a helyzet, hogy három egymást követő tanév tankönyvei három teljesen eltérő szabályozás alapján készültek, hiszen a gyakran cserélődő tanügyminiszterek kezdeményezésére évről évre új rendeletek, törvények, módszertanok születtek a tankönyvkiadás szabályozására (folyamatosan rövidült a pályázat benyújtására rendelkezésre álló idő, változott a kiadó szerepe, a szerzők kötelezettségei, az elbírálás módja is). Ez a folyamatos bizonytalanság felhalmozódó tankönyvhiányhoz vezetett, elsősorban a kisebbségi tankönyvek terén, ugyanakkor az elkészülő tankönyvek szakmai minőségének sem kedvezett.

A ma érvényben lévő tankönyvek egy nagyszabású, azóta többször újragondolt oktatási reform termékei. A 2011-es új tanügyi törvény értelmében 2013-tól elindult felmenő rendszerben az új tankönyvpályázatok kiírása. Progresszív kitételnek számított ekkor a magánkiadóknak szóló nyílt közbeszerzés, az alternatív tankönyvek és az ún. digitális tankönyv biztosításának kötelezettsége.

Ezek a kiírásokon tehát egy tanév kivételével magánkiadók pályázhattak kész, nyomtatott tankönyvvel és struktúrájában teljes digitális változattal. Minden esetben tenderfüzet határozta meg, milyennek kell lennie a nyomtatott és a digitális tankönyvnek. A digitális tankönyvnek, mely egy közös platformon (manuale.edu.ro) és a nyomtatott tankönyvhöz csatolt CD-n is elérhető, a kiírások szerint tartalmaznia kell a nyomtatott tankönyv pdf-változatához hozzáadott: 30 darab interaktív feladatot (feleletválasztós, igaz-hamis, párosítás, kiegészítés stb.), 60 darab dinamikus elemet (videót), 90 darab statikus elemet (kinagyítható képet), valamint tartalmazhat

komplex elemeket saját koncepció alapján (ezzel azonban főként a rendelkezésre álló idő abszurdan rövid volta miatt ritkán éltek a kiadók).

Amint a fentiekből is sejthető, ez nem az az eszköz, amely a tananyag-közvetítésnek és a tanulás folyamatának egy újabb fejlődési szintjét képes megvalósítani a nyomtatott tankönyvhöz képest, innovatív funkcióját nem tudhatja betölteni, a digitális megoldások, amelyekkel ezekben találkozunk korlátozottan funkcionálisak, és szakmailag igen csekély hozzáadott értéket jelentenek. Annál nagyobb viszont az a probléma, amelyet generálnak: a kisebbségi tankönyvek esetében költségvonzata folytán a digitális tankönyv elvárása diszkriminációs tényezőnek bizonyult. A többségi tankönyvek több tízezres példányszámánál ez nem jelent kockázatot, azonban kis (pár ezres) populáció esetén egy kiadónak veszteséges vállalkozás: a tankönyvek lenyomott közbeszerzési ára miatt akkor sem térül meg a befektetés, ha a tankönyv megfelelőnek minősül a szakmai bírálókat során (ami természetesen nem garantált).

Egy új törvény értelmében egyetlen tanévben, 2017-ben (amely elsősorban a hatodik osztályos tankönyveket érintette) csak a román Nemzeti Oktatási Minisztérium kötelekébe tartozó tankönyvkiadó, az EDP (Didaktikai és Pedagógiai Kiadó) adhatott ki tankönyvet. Ebben az évben a digitális tankönyvek bázisa, illetve a tankönyvek minősége tovább sorvadt. Az egyetlen kiadónak (amely monopolhelyezete ellenére minimális számú, főként adminisztrációval foglalkozó alkalmazottal működött, akik közül egy sem beszélt magyarul) nem volt kapacitása a nagy mennyiségű digitális tankönyv elkészítésére, csak ha azt a szerzők külön ambicionálták. De a szerzőkre hárult a kiadói hatáskörbe tartozó feladatok nagy része is, a tankönyv szövegeivel és illusztrációival kapcsolatos szerzői jogok megszerzésétől a kéziratnak a vizuálisan is átgondolt tankönyvvé szerkesztéséig, miközben a kiadó nem foglalkoztatott saját szerkesztőket, tördelőket stb., akik felelősséget vállalhattak volna a tankönyvek minőségéért.

A kizárólagossági év után a közpénzen működő kiadó nagyrészt a kisebbségi tankönyvek kiadásában maradt érdekelt, aminek oka szintén a közbeszerzési rendszerben keresendő. Három alternatív tankönyv esetén egy 10 000-es populáció tekintetében is (maximum ennyien tanulnak magyarul egy évfolyamon az országban) maximum 3-4 ezres példányszámra számíthatna egy kiadó. Mivel ekkora példányszám a megadott feltételekkel gazdaságilag nem kifizetődő, nagy kockázatot, sőt ráfizetést jelentene egy kiadónak magyar tankönyvvel jelentkezni a liciten. Ezért az utóbbi években (a VII–VIII. osztályos tankönyvek kiadása idején) az a gyakorlat alakult ki, hogy a kisebbségi tankönyveket, többek között a magyar nyelv és irodalmat is a tankönyvkiadó adja ki, továbbra is magyar szerkesztőség, egyetlen magyar szakember nélkül (a kisebbségek saját szakembereinek teljes ignorálására még az 1990 előtti időszakban

sem volt példa³). A kéziratokra a kiadó nem írt ki pályázatot, hanem gyakorlatilag felkéréssel dolgozott, ezzel végső soron kijelölve az egyetlen olyan tankönyv szerzőit, amely a magyar oktatás számára egy adott címen elkészülhet.⁴ Elviekben ugyan semmi nem tiltja az alternatív tankönyvek megszületését, sőt a szabályozások szerint egy adott tárgyból egy adott évfolyamon három különböző tankönyv is készülhet (különböző kiadóknál), viszont a fentebb bemutatott, elsősorban anyagi okokból gyakorlatilag a kisebbségi oktatásban egy tankönyves rendszer alakult ki. Ilyen körülmények között az alternatívaként létrejövő tankönyvek (melyekre a magyar nyelv és irodalmon kívül nem is ismerünk példát) csak a hivatalos tankönyvelbírési és -beszerzési rendszeren kívül működhetnek, miközben a hivatalos tankönyvek minőség-ellenőrzése nem biztosított: nincs összehangolva a tantervírás–tankönyvelbírálás–vizsgatételek összeállításának hármasa, így a tantervet nem követő tankönyvek is részesülhetnek pozitív elbírálásban, válhatnak hivatalos, államilag finanszírozott, a gyerekek által ingyenesen megkapható tankönyvvé.

3.2. Az oktatásdigitalizáció romániai helyzete és a távolsági oktatás

Az online oktatás bevezetésekor tehát elmondható volt, hogy mivel a digitális tankönyv nagyrészt formalitásként kezelt kötelezettségteljesítés a kiadó részéről, nincsenek érdemben használható digitális tananyagok. Ennek a fejlesztésébe sem a kiadók nem investáltak a kötelezőn túl, sem a tanügyminisztérium. Emögött nemcsak az anyagi források hiánya, hanem az átgondoltságé, szakmai koncepcióé is észlelhető.

Bár létezik egy Integrált Informatikai Rendszere a romániai oktatásnak (SIIIR), az csupán az oktatásban részt vevő tanulók alapadatait tartalmazza, és nem alkalmas például a tanulmányi helyzet nyilvántartására és nyomon követésére, ahogyan Magyarországon az e-Kréta. A tanügyminisztérium világcégek termékeit ajánlotta az online oktatásra való áttérés alkalmával, mivel saját oktatásszervezési platform fejlesztésébe nem fektetett a megelőző időszakban. Ennek következtében minden pedagógus, jó

3 Bár egészen a 90-es éves közepéig Romániában állami monopólium volt a tankönyvkiadás, az ezért felelő kiadó a kisebbségek számára saját szerkesztőségeket tartott fenn, a magyar tankönyveket Kolozsváron szerkesztették. A romániai magyar tankönyvkiadásról történeti megközelítésben l. Székely 2001; Köllő 2019.

4 A 2011-es oktatási törvény meghatározza a kisebbségek nyelvén megírható tankönyvek körét: anyanyelv, a kisebbség története és hagyományai, zenei nevelés, vallások, illetve készülhet román nyelv és irodalom tankönyv sajátos kisebbségi tantervek alapján. A további tankönyveket a román kiadók nyertes tankönyveiből választják ki (általában egyet, jobb esetben kettőt) és fordítják le. A kiválasztás szempontrendszere átláthatatlan, a fordítási folyamat pedig sok szempontból problematikus: az idő rövidsége miatt többnyire fejezetenként más, felkéréssel kijelölt pedagógusok dolgoznak rajta (a román tankönyv betördelt változatában, mert nemcsak a nyelvi, szaknyelvi lektorálás, egységesítés, de az újratördelés sem biztosított), a fordítók a szakmai hibákat nem jelezhetik és nem javíthatják. Így tehát a magyar diákok több hónapos késéssel jutnak csak, szükségszerűen gyengébb minőségű, jellemzően nyelvilag is gondozatlan tankönyvhöz.

esetben minden iskola saját magának kellett hogy kidolgozza a távolsági oktatás lebonyolítási módját.

A pedagógusokat nemcsak a rendelkezésre álló taneszközök, hanem saját képzettségük terén is felkészületlenül érte a járvány, a minisztérium által koordinált felkészítésben nem részesültek. Ennek következtében megnövekedett az igény az olyan továbbképzési programokra, amelyek segítik a pedagógusok boldogulását az online oktatásban. A Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége igényfelmérést készített 2020 áprilisában a romániai magyar pedagógusok online továbbképzési igényeiről, és közel 3000 pedagógus válasza alapján kiderült: „a válaszolók 96%-a jelezte, hogy szívesen részt venne a közeljövőben online továbbképzésen (118 pedagógus nem venne részt a 2943 válaszolóból), a legtöbben minél előbb, akár azonnal is” (Ozsváth-Berényi 2020: 189). Ennek megfelelően folyamatos érdeklődés és túljelentkezés mellett zajlottak le a továbbképzések az online oktatás és a nyári szünet időszaka alatt (részletesen l. Köllő 2020) nemcsak az alkalmazások és eszközök használatáról, hanem módszertani kérdésekről (pl. online mérés-értékelés, online differenciálás lehetőségei) és az online oktatás sajátos problémáiról is (lelki egészség az online világban, biztonságos internethasználat stb.). Mindezzel együtt is megfigyelhető, hogy a szakmódszertanról, a szaktudományos és pedagógiai szemlélet elsődlegességéről a tervezésben áttevődött a hangsúly a formai, szervezési, technikai körülményekre, a pedagógusok nagy része ebben kívánt előrelépni, fejlődni.

Mivel sok pedagógusnak, de főképp diáknak nincsenek megfelelő eszközei az online oktatáshoz, ezért a 2019–20-as tanév végén televízióban sugároztak tanórákat a vizsgatárgyakból – tanügyminisztériumi kezdeményezéssel a köztévében (magyar diákoknak is), a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége kezdeményezésére pedig az Erdélyi Magyar Televízióban. A 2020–21-es tanévben a köztvé a nem vizsga előtt álló osztályok számára is közvetített tanórákat. Ugyanezen tanévben eszközbeszerzés is indult táblagépek biztosítására a rászorulóknak, a közbeszerzési eljárások miatt azonban a folyamat elhúzódott, és nem tudott érdemi segítséget nyújtani legalább a második online tanév kezdetétől.

A fent szemléltetett „rendszerhibák” azt mutatják, hogy az online oktatás mélyíti a szakadékot a társadalomban: azon diákok, akinek az anyagi lehetőségei, a digitális kompetenciái, az otthoni körülményei nem teszik lehetővé a részvételt, kimaradtak az oktatásból. És bár a pedagógusok önképzési hajlandóságára, digitális kompetenciáinak fejlődésére pozitívan hatott az online oktatás kényszere, az pedagógiai veszteségekkel is járt: az oktatás tartalmi-módszertani kérdéseiről áttevődött a hangsúly a formai-szervezési kérdésekre, és ezáltal a 2013-ban elindult, kompetenciafejlesztésen alapuló szemléletváltások háttérbe szorultak, némiképp megtorpantak, esetenként megfeneklettek. Mindezek kompenzálása kiemelt feladata lesz a „posztonline” időszaknak.

4. Az új szemlélet, új eszközök, újratervezett gyakorlat és a távolsági oktatás lehetőségei az általános iskola felső tagozatán

BARTALIS BORÓKA

Az idén nyolcadik osztályos, azaz általános iskolai végzős évfolyam az a generáció, akiket 2013 óta, vagyis előkészítő osztályos koruk óta érint a tantervi reform (és a tankönyvhiány), ezen belül az új magyar nyelv és irodalom tanterv, amely újraértelmezi az anyanyelvi nevelést az általános iskola felső tagozatán a fentebb vázolt keretben.

A szemléletváltásnak minden helyzetben megvannak a nehézségei, és ezzel tisztában volt a munkacsoportunk is, amikor 2009-ben eldöntöttük, hogy elkezdünk érdekes, az iskolai oktatásban rendszerint nem vagy csak érintőlegesen tárgyalt nyelvi kérdéseket feladatosítani, valamint újragondolni, a nyelvhasználat felől megközelíteni a grammatikai rendszer eddig deduktívan, sémák és definíciók mentén, leckeszerűen ismertetett elemeit. Eleinte saját használatra készültek az anyagaink azzal a céllal, hogy frissen katedrára kerülve ne csússzunk bele az évszázados, rengeteg eszközzel és segédanyaggal kiszolgált, épp ezért nagy kísértést jelentő nyelvtanítási rutinba, amelynek egyre tisztábban láttuk a hibáit. A 2017-ben jóváhagyott tantervben viszont már az új szemlélet érvényesült, így kialakult az igény arra, hogy ne csak eddigi munkánkat tegyük hozzáférhetővé tanári segédanyagként használható feladatgyűjtemények formájában, de hozzunk létre egy, a tantervnek egészében megfelelő tankönyvcsaládot is.

Be kellett látnunk ugyanis, hogy az újszerű megközelítést célzó, új helyzetekkel operáló oktatási gyakorlat, amit a tanterv megcéloz, a pedagógust is szokatlan, ismeretlen feladathelyzetbe hozza, a reform sikeréhez pedig elengedhetetlen a pozitív tanári attitűd. Ennek a kialakításához igyekeztünk hozzájárulni tananyagainkkal, amelyekhez sokan továbbra is szkepticizmussal, ellenállással viszonyulnak. A reform előtti kiindulási pont ugyanis egy integrált nyelv- és irodalomoktatásnak nevezett tantárgy, amelynek gyakorlatában erősen domináltak az írott, főként az irodalmi szövegek, a nyelvi kérdések pedig rendszerint valamely irodalmi szöveg ürügyén kerültek szóba egy definíció, didaktikus magyarázat, valamint néhány sematikus gyakorlófeladat erejéig. Ehhez képest a tanterv előírásai alapján készült anyagainkban arányaiban jóval több a köznapis szöveg, a mindennapos kommunikációs helyzetekre építkező megfigyelés, és általában sokkal nagyobb hangsúlyt kap a szóbeli szövegértés és kifejezőkészség fejlesztése, mint korábban.

Ami a tankönyveink feladatsorainak felépítését, gondolatmenetét illeti, fontos szempont számunkra, hogy a diákok lehetséges tapasztalataira, gondolkodásmódjára és problémáira építsünk, így a konstruktivista pedagógiai szemléletének megfelelően az oktatási tevékenység középpontjában a tanuló tudáskonstruálási folyamata áll. Magát a tudást viszont szintén nem zárt, tényszerű ismerethalmaznak tekintjük, amit a tanuló birtokba vehet, hanem újabb kérdésekhez és gondolatokhoz vezető útnak. A nyelvi jelenségek vizsgálata esetében különös jelentőséggel bír az induktív gondolatmenet, vagyis a nyelvi

tapasztalat megfigyeléséből indul ki minden további kutatás, és ennek alapján születnek a következtetések. Ahhoz a nyelvtanításhoz képest, amely megnevez, elmagyaráz és begyakoroltat, egészen idegenszerűnek tűnhet egy olyan irányított nyelvi vizsgálódás, amely felfedeztet, problematizál és elgondolkodtat. Ez a fajta tanulási-tanítási folyamat ugyanis amellet, hogy idő- és energiaigényes tevékenységtervezésből és -lebonyolításból áll, valamint megfelelő szakmai felkészültséget és rálátást igényel, kiforrott módszertani kultúrát is feltételez. Ez első pillantásra nem tűnik hiánycikknek, hiszen az elmúlt évtized tanártovábbképzéseinek jelentős része a különböző módszerekre helyezte a hangsúlyt, ezeket ismertették és szemléltették, ám a pedagógiai és szaktudományos háttérre való reflektálás hiányában gyakran és sokan esünk abba a hibába, hogy a módszereket öncélúan, mintegy az óra színesebbé tételére használjuk, nem egy átgondolt folyamat részeként, fejlesztési célok szolgálatába állítva.

Rendkívül fontos következménye az új szemléletnek, hogy az értékelési folyamat átértelmezését is szükségessé teszi. Nemcsak arról van szó, hogy rendszeres, sokrétű formatív értékelésnek kell belesimulnia ezekbe a folyamatokba, ezáltal többféle tanári, ön- és társértékelő helyzet megteremtésére van szükség, amely az önszabályozó tanulás kialakítását segítheti, de arról is, hogy hatékonyan kellene mérni a képességek, készségek fejlődését is a folyamat során, valamint a szakaszjáró méréseken, vizsgákon. Az egyes tanulási szakaszok végén tehát differenciált kompetenciamérések adhatnának reális eredményt. Az országos szintű vizsgák esetében azonban ilyesmiről aligha lehet szó, mivelhogy minden kisebbségi anyanyelv tesztje (tantervtől függetlenül) a román nyelv és irodalom vizsgateszt mintájára készül, és azt köteles követni tartalmát és felépítését tekintve. Mivel az új tanterv jelentős mértékben eltér az érvényben lévő román nyelv és irodalom tantárgyi programtól, ez a kikötés nem kedvez a hatékony kompetenciamérésnek, ami érdemi visszacsatolásra adna lehetőséget a diák egész cikluson át tartó tanulási folyamatáról. További teherként nehezedik a vizsgatételeket összeállító bizottságra a kisebbségi magyar közösség arra irányuló elvárása, hogy az anyanyelven tett vizsga ne jelentsen különösebb terhet az egyébként is több tárgyból vizsgázó, nehezebb helyzetben lévő magyar gyerekek számára. Állandó összehasonlítás zajlik a román és magyar vizsgatételsorok között, és gyakran hangoztatott álláspont, hogy a magyar vizsgafeladatoknak egyszerűbben teljesíthetőnek kell lenniük, mint a román feladatoknak a román anyanyelvű diákok számára, ellenkező esetben a kisebbségi anyanyelvoktatás nem szolgálja kellő módon az identitásmegőrzés ügyét. Ilyen sokszorosan terhelt helyzetben nem sok esély van rá, hogy az idei tanév végén vizsgázó nyolcadik osztályosok képességeit és készségeit a tantervi követelményeknek megfelelő szempontok szerint, az új szemléletbe illő módon sikerül mérni. Ennek fényében lenne rendkívül fontos lépés a kimenetről a folyamatra tenni át a hangsúlyt az oktatási-értékelési gyakorlatban. Bár a vizsgán szerzett pontszám továbbra is kiemelt jelentőségűnek mondható a továbbtanulás szempontjából, lényeges lenne, hogy a tanárok ne tekintsék a diákjaik vizsgajegyeit saját munkavégzésük minőségi mutatóinak, és típusfeladatok gyakoroltatása helyett koncentráljanak a szövegértési,

szövegalkotási és nyelvi-kommunikációs készségek fejlesztésére olyan diákok esetében is, akikről megjósolható, hogy a standardizált teszteken nem fognak jó eredményt elérni.

Ebben a kényes helyzetben különös jelentőséggel bír a tény, hogy az oktatási reformban elsőként érintett generáció tagjai hetedik osztályos koruktól kezdve bizonyos ideig távolsági, azaz nagyrészt digitális eszközökön, online platformokon zajló oktatásban vettek részt. Ez a tapasztalat nem várt adalék volt egy eleve bizonytalan helyzethez, viszont új nézőpontot is hozzáadott az új szemlélet, valamint a tanterv és a tananyagok vizsgálatához, értékeléséhez. A tapasztalat azt mutatja, hogy mint általában, úgy a távolsági oktatásban is nagyon fontos szerepe van a tanári attitűdnek. A hagyományos nyelvtanoktatás távolsági oktathatóságához képest az új helyzetben nehézségnek bizonyul, hogy jóval kevesebb már meglévő anyaghoz lehet hozzáférni, valamint az, hogy az elérhető platformok és programcsomagok nagyon nagy része alapvetően objektív itemek szerkesztését célozza meg (kvízkérdések, igaz-hamis feladatok, sorrendezések, társítások stb.). Objektív itemekkel azonban a nyelvérzék, nyelvi készség nagyon kevésbé fejleszthető, és a képességek mérésére is csak kis részben alkalmasak, szemben a helyes–helytelen dichotómiára építő, tényszerű ismereteket közvetítő nyelvtanoktatással, amelynek keretében az ilyen típusú feladatok a gyakorlás és a számonkérés kiváló eszközei lehetnek. Az új szemléletben készült tananyagoknak viszont nagy előnye a korszerűsége, multimedialitásra való törekvés, így változatosabb, látványosabb, sokrétűbb és talán nagyobb motiváló erejű tanulási tevékenységek tervezhetők viszonylag egyszerűen azáltal, hogy a meglévő feladatsor a diák tapasztalati világára épít, hang- és képanyagot, filmeket, animációkat használ a felfedeztetéshez, gondolkodtatáshoz, szemléltetéshez. További pozitív tapasztalat, hogy jól felépített kérdéssorokkal minőségi önálló munka végzésére sarkallható sok diák, még akkor is, ha ezek a kérdések órai keretben általában csoportos szóbeli feladatként hangzanak el, a képernyő előtt pedig egyénileg és írásban kénytelenek dolgozni a tanulók. A digitális eszközökön zajló oktatás távolról sem ideális kereteiben olyan feladatok hatékony megoldására van szükség, mint a szóbeli kommunikációs készség fejlesztése, a szóbeli beszédprodukciót feltételező nyelvi feladatok, emellett rengeteg bejáratott órai munkamenet kapcsán van szükség új rutinok kialakítására, munkaformák, módszerek átszervezésére, valamint kiemelten fontos a differenciálás, egyéni fejlesztés égető kérdésének minél hatékonyabb megoldása az új keretben.

Érdemes külön figyelmet fordítani arra, hogy mi vonzhatja, motiválhatja a diákokat, mi keltheti fel az érdeklődésüket a távolsági oktatás keretei között. Fontos lehet minden olyan szöveg, feladattípus, érdekes digitális anyag, amely alkalmas arra, hogy gondolkodásra, munkára sarkallja a tanulókat. A tapasztalat ugyanis azt mutatja, hogy az általános iskola felső tagozatán tanulók fokozottan veszélyeztetett korosztálynak tekinthetők ebben a rendszerben – egyrészt mivel többnyire ők azok, akik részlegesen veszélyeztetett

időszakokban és régiókban működő sárga forgatókönyv⁵ esetén sem vehetnek részt jelenléti oktatásban, másrészt pedig azért, mert ők azok, akik többnyire önállóan felelnek az iskolai tevékenységükért, de csak kevesekben alakult ki az önszabályzó, saját motivációból táplálkozó tanulás gyakorlata. Azok számára, akiknél ez már kialakult, sem a megváltozott tanulási helyzet, sem a bizonytalan kimenet nem jelent majd lényegi akadályt, a többieknek viszont szükségük van minden kívülről érkező impulzusra ahhoz, hogy megfelelő hatékonysággal vegyenek részt az oktatásban.

5. Középiskolai irodalomoktatás és online nyelvi kommunikáció

SZÉKELY MELINDA

Noha a 2013-ban induló tantervi reform csak a jövő tanévben ér el a IX. osztályba, a felső középfokú oktatásban több mint két évtizeddel korábban nyúlnak annak a reformnak a gyökerei, amely ugyan nyelvi-nyelvészeti vonatkozásokat nem érintett,⁶ de átírta az irodalomórák forgatókönyveit. Az 1990–2000-es évek elején az addigi szerző- és műközpontú irodalomfelfogás elméleti dimenzióit újraértelmezve a befogadócentrikus szemlélet vált meghatározóvá a középiskolai oktatásban. A változás elsődleges oka az irodalomértésben bekövetkezett és az egyetemi oktatásban is megmutatkozó paradigmaváltás volt: Orbán Gyöngyi hermeneutikai alapú irodalomelmélete ennek az új szemléletnek a létrejöttét siettetve nemcsak az elméletírásban (Orbán 1998, 1999, 2000a, 2002), hanem a pedagógiában is (Orbán 2000b, 2000c; Fóris-Ferenczi et al. 2003).

Hogy ezt a váltást a gyakorló pedagógusok milyen mértékben vállalták föl, az egy másik téma lehetne, de a korszerű elméleti paradigmákhoz való alkalmazkodás feltétele oktatáspolitikai szempontból jó ideje adott. A tanterv viszont nagyon nehezen működik tankönyv nélkül. A 2000-es évek elején bekövetkezett váltás magával hozta annak az igényét is, hogy új, a tantervhez igazodó tankönyvek is születhessenek. Orbán Gyöngyi *Megértő irodalomolvasás* (Orbán 2000b, 2000c) című tankönyvét akkor már kísérleti tankönyvként használták, készen volt a IX–X.-es évfolyamokra vonatkozó két kötet, és hamarosan elkészült a XI–XII.-es is. A probléma ezzel a tankönyvvel csak az,

5 A cikk írásának idején érvényes szabályozás szerint a sárga forgatókönyv abban az esetben lép érvénybe, ha az adott településen az elmúlt 14 napban a pozitív teszttel rendelkezők aránya 1–3 személy/ezer lakos.

6 Az érvényes középiskolai tantervekben nyelvi vonatkozások főként ismeretelemként jelennek meg. A *Nyelv és kommunikáció* fejezetben részletezett tartalmak IX. osztályban nyelvtörténeti és szövegtani, X. osztályban elsősorban stílár-retorikai témák és fogalmak köré szerveződnek. Ezenkívül mindkét évfolyam tantervében találunk nyelvváltozatokkal, nyelvi regiszterekkel, a nyelvi-nyelvhasználati normával (vagy annak kialakulásával) kapcsolatos tartalmakat. A szakoktatás IX. és X.-es, valamint a kiegészítő év XI. osztályos tantervében kontaktológiai relevanciájú kérdések a helyesírással, szókészlettel, nyelvi jogokkal vagy tágabban a kétnyelvűséggel kapcsolatban kerülnek elő (részletesebben l. Kádár 2016).

hogy érezhető, nem a tantervre íródott, nem követi teljes mértékben a tanterv előírásait, nem tér ki nyelvi-kommunikációs témakörökre. Ettől függetlenül szemléleti és főként módszertani szempontból is újat hozott: beszélgető, foglalkoztató jellegénél fogva valódi párbeszédre hívja a diákot, a mű megértése pedig ezáltal tartalmas munkává, igazi, a szó hermeneutikai értelmében vett megértéssé válik.

A befogadócentrikusság paradigmáján kívül, amely tehát a 2000-es évek elején kapott hangot az erdélyi irodalomoktatásban, az utóbbi évtizedekben tapasztalunk egy másik paradigmát (nevezhetjük-e ennek?) is. A posztmodern kor leáldozott, de hogy ezt az új világot, ezt az új kultúrát, amely az internet megjelenésével kialakult, hogyan nevezzük, arra csak kísérleti próbálkozások vannak. A különböző interneten elérhető felületek, a különböző médiumok megjelenése új kapukat nyitott meg az irodalom számára is, ettől a folyamatától pedig mi, tanárok sem zárkozhatunk el. Másrészt a diákok szemlélete, az ő világpercepciójuk is nagy mértékben megváltozott: a gyorsaság, az egy kattintással elérhető információk, az azonnali visszajelzések, a képi elemek dömpingje, a filmes anyagok előtérbe helyezése egy másfajta kommunikációt hozott létre. Akkor, amikor mi, tanárok hozzájuk szólunk, amikor meg akarjuk őket szólítani, amikor párbeszédet akarunk kezdeményezni velük, azon a nyelven kell megszólalnunk, amelyet ők beszélnek. Ennek a másfajta kommunikációnak pedig megvan a maga szabályrendszere, amelyet nekünk is ismernünk kell. Megtehetjük, hogy felsőbbrendűnek érzett értékítéletünkkel leírjuk ezt a fajta kommunikációt, de akkor többet veszítünk, mint amit nyerünk. Egyértelműen alkalmazkodnunk kell, és meg kell ismerkednünk ezzel a másfajta kommunikációval. Használunk kell órán a különböző interneten is elérhető felületeket, be kell építenünk prezentációinkba képeket, videóanyagokat, használnunk kell a technika által kínált eszközöket: mobiltelefont, digitális táblát, kivetítőt, laptopot stb. Ezen a ponton találok fontosnak hangsúlyozni, hogy ezáltal csak a forma változik, de távolról sem sérülhet a tartalom! A kommunikációs csatorna és a közlemény formája, illetve a megfejtés kódja változik meg, de az üzenet, a tartalom marad. Továbbra is az a célunk, hogy értő, olvasó diákokat neveljünk, akik az irodalommal való találkozás révén saját világuk határait szélesítik, akiknek nyelvi világa is kreatív folyamatok háttérében alakul. Az olvasás „mestersége” Orbán Gyöngyi szerint az a képesség, „amellyel az olvasó ráhangolódik és alkotó módon részt vesz a mű artikulációjában. Ez az együttműködő részvétel – a szó legjobb értelmében vett – értelemzés” (Orbán 2002: 14).

Hogyan szól bele ebbe a folyamatba a távolsági oktatás? Meg tudjuk-e valósítani pedagógiai célunkat úgy, hogy a számítógép képernyője mögül szólalunk meg? Börtönrács-e a képernyő, vagy pedig kapu, lehetőség? Ez rajtunk, a tanárok hozzáállásán múlik, a mi viszonyulásunk is feltétele annak, hogy ezt hogyan tapasztaljuk.

Természetesen vannak korlátok. A legjelentősebb talán az, hogy a párbeszéd, az egymás szavába vágó, heves, de konstruktív vita, amely egy-egy irodalmi mű megbeszélését jellemezte, ilyen körülmények között nem valósítható meg a maga valódiságában. A szikra, amit a vita heve ad, az online szférában nem olyan, mint az osztályteremben.

A hermeneutikai alapú befogadócentrikus szemlélet a párbeszédet tekinti alapnak akkor, amikor megértésről beszél. A jaussi recepcióelmélet szerint az olvasó előzetes tapasztalataira alapozva fogalmaz meg kérdéseket a művel kapcsolatban, ezeknek megválaszolása révén pedig eljut a megértéshez (Jauss 1997). A *Megértő irodalomolvasás* című tankönyvhöz 2003-ban készült egy olyan módszertani útmutató, amelynek az elején a könyv szerzői megpróbálnak arra a legfontosabb kérdésre válaszolni, amely ma is aktuális lehet a távolsági oktatás tükrében: *Ki a jó tanár?* Néhány válasz: „Arra kell megtanítani a diákokat, hogyan tudnak kapcsolatot teremteni a szöveggel, merre kereshetők az önmaguk felé vezető utak, azok, ahol személyesen érintettekké válnak, és úgy érzik a szöveg nekik is szól.” (Fóris-Ferenczi et al. 2003: 12) Egy másik válasz: a jó tanár „vitapartner, játszótárs, dialogizáló információforrás, olvasópartner, akinek irodalmi eszközök birtokában kell nevelnie anélkül, hogy a diák ezt a célirányosságot kiütöző módon érezkelné” (Fóris-Ferenczi et al. 2003: 13). Ez a folyamat pedig sokkal érdekesebb, ha az ember közösségben végzi. Ha a diák nemcsak a maga, hanem a társai, esetleg a tanára kérdéseit is hallja, akkor a „minden megértés félreértés” gadameri (Gadamer 2003) kijelentéséből kiindulva elmondhatjuk, hogy közelebb kerülünk az egységesen nem, de sokszínűségében mégiscsak felvillanó *jelentéshez*.

Hogyan tudjuk ennek a folyamatnak a varázsát megőrizni online is? Ez minden tanár egyéni kreativitásán és tudásán múlik. Módszer rengeteg van, a tanárok átképzése az online kommunikációra elkezdődött, itt is a szakértelem azon múlik, hogy ki mennyire gyorsan tudott átállni erre a másik közegre. Mert, hangsúlyoznám: nem a tartalom változik, nem a pedagógiai/tantervi kompetenciafejlesztés célja változott meg, csak a csatorna és részben a módszerek. A befogadócentrikusság paradigmája tehát nem sérül, ez a háttérben munkáló szándék irányíthatja a tanárt akkor, amikor a módszereit megválogatja. Fontos, hogy ne ismereteket kérdezzünk csak vissza, ne definíciók visszamondására redukáljuk az értékelést, mert esetleg erre kínálkozik több eszközünk azokon a felületeken, amelyeken dolgozunk. Az irodalomoktatás sohasem válhat ismeretközpontúvá. Nem szabad megkímélnünk magunkat attól a munkától, amely továbbra is azt feltételezi, hogy teret adunk a diákok egyéni elemzéseinek, lehetőséget teremtünk órakeretben a vitára (ha ez veszít is a minőségéből), problematizálunk és műveletesítünk.

A diákokhoz való elérés médiumai közül a Telesuli kezdeményezése kiegészítette a tanárok egyéni megoldásait és válaszait a járványhelyzetre. Ez a romániai Oktatási Minisztérium, a tanfelügyelőségek és a közszolgálati televízió közös projektjeként indult 2020 március-áprilisában. A „műfaj” és a televíziós műsorrács által megszabott 23 perces keret nyilván nem kedvezett a befogadó-központú irodalomolvasás gyakorlatának, és párbeszéd híján egyoldalú, a tanár a legjobb esetben azokat a kérdéseket fogalmazhatta meg, amelyek tapasztalatából kiindulva esetleg órán is elhangozhattak volna a diákok részéről. Ami viszont előnye egy-egy ilyen filmnek, az az, hogy visszanezhető. Ha a tanár célirányosan pl. ismétlő-rendszerező témákat fejt ki (ahogyan ezt mi magunk is tettük az érettségire való felkészítés érdekében), a diáknak lehetősége van újból és újból

visszatérni, átgondolni a filmen hallottakat, így a rögzítési folyamat könnyebbé válik. Kompetenciafejlesztésről viszont itt szó sem lehet. A kommunikáció egyirányúsága miatt a diák nem tud megmutatkozni, nem tudja kérdéseit megfogalmazni, vagy ha azokat meg is fogalmazza, nem kap rájuk választ.

Zárógondolatként az elmúlt időszakból számomra két következtetés kínálkozik: most rákényszerített bennünket, pedagógusokat a távolsági oktatás arra, hogy azon a nyelven és abban a közegben szólaljunk meg, amelyben a jelen generáció diákjai is mozognak, hiszen csak így van esélyünk eljuttatni hozzájuk azt a kultúrát, amelynek a magyar nyelv és irodalom az egyik szelete. Szükségessé vált, hogy a nyelv kategóriáját kiterjesszük a képiség felé. Ugyanakkor a számítógép képernyője által egy olyan mediálisan meghatározott beszédsszituáció születik, amelyben kitágul a világ, és a képernyő a hipertextusok (Józsa 2004) összesítésére ad lehetőséget. A nyelv eszköz önmagunk és a világ megismerésére, amely már nemcsak szavak, hanem képek és linkek által is történik.

A másik következtetés, hogy ebben a multimediális közegben azonban veszélyben van a valódi kommunikáció. Nincs esély a reális megszólalásra, hiszen a képernyő felülete, a technikai háttér nemcsak a nyitás lehetőségét kínálja, hanem zár is: bezár, elfed, homályban hagy.

6. Összegzés: problémák és jövőkép

A tantervi reform és az új taneszközök, segédanyagok, képzések nem elegendőek ahhoz, hogy szemléleti váltás is történjen, különösen nem egy olyan helyzetben, amikor egymásra tevődik egy (pedagógiai és szaktudományos) szemléletében, módszertanában és eszköztárában is átalakulóban lévő, bizonytalanságban mozgó időszakban a pedagógiai kultúra átalakításának igénye a távolsági oktatásra való áttérés váratlan, technikai és módszertani, de akár pszichológiai kihívást is jelentő kényszerével.

Számba kell vennünk azt is, hogy a 2013-ban indult tantervi reform most a VIII. osztálynál tart, és az oktatáspolitikai elképzelések koherenciájának szintjén idén válik el, hogy ez milyen módon folytatódik a felső középfokú oktatás tanterveiben. És ebben a tanévben dől el az is, hogy (bár a tantervi célok folyamat-, és nem kimenetorientáltak, a gondolkodási szokások kialakítására, stratégiákra, útvonalakra stb. vonatkoznak) a kimenetben is lesz-e változás, történik-e elmozdulás a kompetencia- és képességfejlesztéssel kapcsolatos követelmények és az ezekhez rendelt tartalmak irányába, vagy marad a tudás- és ismeretkészség, sőt feladattípus-megoldási rutin mérése, azaz vajon a nyolcadik osztályt záró és a továbbtanulási lehetőségeket meghatározó vizsga visszamenőleg érvényteleníti-e minden tanár munkáját, aki hitt ebben a folyamatban, és hajlandó volt ebbe munkát fektetni, és legitimálja-e azt az tanári attitűdöt, amely a változással szembeni ellenállásra rendezkedett be, nem vett tudomást a bemeneti szabályozás

változásáról,⁷ folytatva azt a gyakorlatot, amelyet az explicit nyelvi-nyelvtani ismeretek strukturált rendszerének kontextusfüggetlen „letanítása” jellemez, és amely gyakorlat a korábbi kimeneti vizsgák nyomán sikeres stratégiaként szelektálódott.

Noha a távolsági oktatásra való áttérésnek sok pozitív hozadéka is volt, amit érdemes lehet a későbbiekben megtartani, nem lehet nem észrevenni a megtorpanást abban a folyamatban, amely még csak az idei tanév végére érkezne el arra a pontra, ahonnan már visszanézve egy teljes ciklus átlátható és értelmezhető. Ezt azonban megelőzi (és vélhetően torzíja majd) az, hogy a járványhelyzet kontextusában a szakmai szemlélet elsődlegességéről áttevődött a hangsúly a formai, szervezési, technikai körülményekre.

A digitális környezetben működtethető tevékenységek korlátai, az „egy hangsáv” kényszerszere és a tanóra idejének csökkenése egyaránt a szóbeliség háttérbe szorítását eredményezik. Ugyanakkor a digitális platformoknak az oktatásban való térnyerése természetesen hozta magával a csomagolás, a (mobil)képernyőnyi „falatkákra” bontás kényszerét, ezzel olyan „csomagokat” hozva létre, amelyek a standardizált mérések igényének jól meg tudnak felelni, könnyen tesztelhetőséget ígérnek, ám kérdés, hogy drilljei hogyan állnak össze tudássá, illetve az interaktivitás hogyan fordítható le kommunikativitásra. Nem kisebb probléma, hogy nehezen tervezhető és programozható a felhasználó egyéni igényeinek is megfelelő, a tartalmak logikai egymásra épülésének linearitását is követni tudó út, valamint hogy a problémaközpontú oktatási stratégia egyebek mellett azzal jár együtt, hogy sok a nyitott feladat, aminek (szemben a szokványos egyválaszos nyelvtan-feladatokkal) nem megjósolható az eredménye/nincs rossz eredménye, ez pedig nehezen adaptálható olyan környezetekre, amelyeknek „gombnyomás–feedback” a dinamikája.

Ahogy mindig, most is a pedagógusoknak lesz döntő szerepük abban, hogy ez merrefelé alakul. Bízunk bennük!

Irodalom

Bartalis Boróka 2017. Értő olvasás, tudatos kommunikáció és gyermekbarát grammatika. *Magiszter* XV/4: 18–25.

Fóris-Ferenczi Rita – Orbán Gyöngyi – Székely Melinda – Vincze Kata Zsófia – Zágoni Melinda 2003. *Beszélgetőkönyv a megértő irodalomoktatásról*. Sepsiszentgyörgy: T3 Kiadó.

Gadamer, Hans Georg 2003. *Igazság és módszer*. Budapest: Osiris Kiadó.

7 Ennek a tanári attitűdnek több oka is lehet, az egyik kétségtelenül az, hogy a folyamatnak *tanterv* → *háttéranyagokkal való támogatás* → *tanár-továbbképzés* → *tanárképzés* kronológiája volt, vagyis a tanárok nagy részét készületlenül érte a szemléleti változás, ráadásul akkor kellett elkezdeniük egy új szemléletben tanítani, amikor még a teljes ciklusra sem voltak kidolgozva tankönyvek és háttéranyagok, tehát a tanterv értelmezésében való sikerességük függvényében lehetett rálátásuk az összképre. Ugyanakkor nehezítette a folyamatot, hogy a felmenő rendszerbe bevezetett új tanterv abba a helyzetbe hozta a tanárt, hogy két különböző paradigmában tanítson egyszerre a különböző évfolyamokon.

- Jauss, Hans Robert 1997. *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Józsa Péter 2004. *Irodalom a digitális közegben*. v.1.0. <http://mek.niif.hu/02300/02313/html/index.htm> (2021. 03. 27.)
- Kádár Edit 2016. A magyar nyelv tantárgy tartalma és oktatása a romániai oktatásszabályozási keretben. *Műhelytanulmányok a romániai kisebbségekről* 62. Kolozsvár: Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Köllő Zsófia 2019. A romániai magyar tankönyvkiadás helyzete történeti megközelítésben. *Magiszter* XVII/2: 41–44.
- Köllő Zsófia 2020. Online lebonyolítású továbbképzések az RMPSZ programjában. *Magiszter* XVIII/2: 175–182.
- Orbán Gyöngyi 1998. *Megértő irodalomoktatás*. Kolozsvár: Stúdium Kiadó.
- Orbán Gyöngyi 1999. Ígéret kertje. A dialógus poétikája felé. Kolozsvár: Pro Philosophia – Polis.
- Orbán Gyöngyi 2000a. *Háttérelvezések*. Kolozsvár: Komp – Press Korunk Baráti Társaság.
- Orbán Gyöngyi 2000b. *Magyar irodalom. Alternatív tankönyv a IX. osztály számára*. Sepsiszentgyörgy: T3 Kiadó.
- Orbán Gyöngyi 2000c. *Magyar irodalom. Alternatív tankönyv a X. osztály számára*. Sepsiszentgyörgy: T3 Kiadó.
- Orbán Gyöngyi 2002. *Bevezetés az olvasás mesterségébe*. Kolozsvár: Polis Könyvkiadó.
- Ozsváth-Berényi Hajnal 2020. Romániai magyar pedagógusok online képzések, távoktatást segítő képzések iránti igényei. *Magiszter* XVIII/2: 183–192.
- Székely Győző 2001. Az erdélyi helyzet. In: Székely Győző (szerk.): *A tankönyvkiadás sajátos kérdései kisebbségi helyzetben*. Kolozsvár: Erdélyi Tankönyvtanács. 20–58.

BÖLCSKEI ANDREA – NÉMETH MIKLÓS – PELCZÉDER KATALIN – RÁCZ ANITA –
SINKOVICS BALÁZS – TERBE ERIKA – TÓTH VALÉRIA

A NYELVTÖRTÉNET DIGITÁLIS TANÍTÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI

1. Bevezetés

A 2019/20. tanév 2. féléve rákényszerítette a nyelvtörténeti tárgyak oktatóit (is), hogy távoktatásra álljanak át. Ez az átállás nem jelenthetett valódi digitális oktatást, ehhez nem mindenhol volt meg a technikai, technológiai támogatás, és az oktatók módszertanilag sem voltak felkészülve, felkészítve az átállásra. Mindenki a saját ismeretei, intézményének támogatása, az ott használt programok alapján próbált alkalmazkodni a helyzethez. A kényszerűségből született megoldásokból azonban kialakulhatnak később is hasznosítható gyakorlatok, módszerek, feladatok, amelyek mind az online, mind a tantermi, jelenléti oktatáshoz visszatérve is használhatók lesznek.

A PeLiKon konferencián 2020 novemberében Németh Miklós és Sinkovics Balázs szervezett kerekasztalt abból a célból, hogy a 2020 tavaszán váratlanul jött kísérelti félév tapasztalatairól beszéljünk, és megosszuk benyomásainkat. A kerekasztal két fő irányvonala az volt, hogy speciálisan az egyetemi nyelvtörténet oktatásában a) milyen problémákkal szembesültek az oktatók a nyelvtörténeti órákon, valamint b) milyen új lehetőségek tárultak föl a távolléti oktatási formában. A konferencián még csak a 2020. tavaszi félévről tudtunk beszámolni, jelen összefoglaló már kismértékben reflektál az azóta történt változásokra is.

A digitális oktatás, legalábbis az, ami a közelmúltban Magyarországon megvalósult, általában véve (tehát most nem kifejezetten a nyelvtörténet egyetemi oktatására vonatkoztatva) nem tényleges digitális oktatás még akkor sem, ha digitális eszközökkel történik: valójában ez is frontális oktatás, ahol mindenki előtt ott van a gép (vagy a saját digitális eszköze: tablet, telefon, laptop stb.), és látja rajta vagy a tanárt, vagy azt az anyagot, amit a tanár megoszt vele – legfeljebb ez az, ami nálunk „digitális oktatás” alatt megvalósul (vö. Jánk–Lőrincz 2021).

Az előszóban zajló előadás az egyetemi oktatásnak megszokott és meghatározó eleme régtől fogva mindmáig, melynek előnyei és korlátai egyaránt vannak. A hagyományos, tantermi előadás lényegében az online térben is megvalósítható – amennyiben a technikai feltételek adottak hozzá –, de a tantermi légkör hiánya, a személyes kapcsolatok és a visszajelzések korlátozottsága mindenképpen csökkentik a tanítás és a tanulás hatékonyságát. Az egyetemi szemináriumokat át lehet helyezni online térbe, a kiselőadások, tanári magyarázatok is megvalósíthatók, ha rendelkezésre áll a megfelelő program, de a témák, problémák közös megbeszélését rendkívüli módon megnehezíti az online kapcsolat, például a nem verbális kommunikáció hiánya.

Az utóbbi időben az aktív tanulási módszerek nemcsak a közoktatásban, hanem a felsőoktatásban is előtérbe kerültek némiképpen a passzív, befogadáson alapuló módszerekkel szemben. Ezeket természetesen a személyesen zajló oktatás során is érdemes használni, de a távoktatás még inkább szükségessé tette ezeknek a lehetőségeknek a kihasználását. A távoktatás az oktatók számára (is) kihívást jelent, ez a kihívás pedig – azon kívül, hogy a tananyag frissítése az újabb eredmények tükrében általában folyamatos az oktatói munkában – módszertani megújulásra is ösztönözhet, hiszen új feladatokkal és problémákkal kellett szembesülni. Míg a megszokott megoldások alkalmazása visszatérően, évről évre óhatatlanul valamiféle egyhangúságot is okozhat az oktatói munkában, addig az az új helyzet, ami a virtuális térbe kényszerítette az oktatást, a korábbi módszerek átgondolásával is együtt járhat, ez pedig hosszabb távon – a személyes oktatáshoz való visszatérés esetében is – kamatoztatható lehet.

Amint arra Péntek és Hantz rámutatott, az oktatásban évezredek óta használt élőszavas előadás módszerébe lényeges változást sem a könyvnyomtatás, sem az internet elterjedése nem hozott. Ez összefüggésben lehet azzal, hogy az egyetemi oktatók módszertani, didaktikai felkészítésére, továbbképzésére nagyon sok helyen nem fektetnek hangsúlyt, pedig a tanítás hatékonysága szempontjából ez nagyon fontos lenne (Péntek–Hantz 2020). Ezzel a problémával sokan szembesültünk, amikor napok, hetek alatt kellett átdolgozni a szemináriumok anyagát úgy, hogy az online térben is hatékonyan elsajátítható legyen. Nem volt elvárható, hogy az oktatók új tematikát, feladatokat dolgozzanak ki, vagy beleássák magukat a vonatkozó módszertani irodalomba, miközben a távoktatáshoz használt programokat is meg kellett tanulni használni.

A kerekasztal szervezői több témát fölvetettek, amelyek a magyar nyelvtörténet tanításának módszereit, elveit, a hallgatók motiválását és az önálló kutatómunkát érintették. Jelen írásban körkérdésszerűen tárgyaljuk a problémákat.

2. Milyen nyelvtörténeti tárgyakat érintett 2020 tavaszi félévében a távolsági oktatás?

BÖLCSKEI ANDREA: A Károli Gáspár Református Egyetemen az osztatlan magyartanári képzés harmadik évfolyamán a Nyelvtörténet szemináriumot (három csoport számára), negyedik évfolyamon a Nyelvtörténeti szövegek elemzése szemináriumot (két csoport számára); az alapképzés harmadik évfolyamán a Nyelvtörténet szemináriumot (két csoport számára); a rövid ciklusú magyartanári képzésben a Nyelvtörténet előadást és a Nyelvtörténeti szövegek elemzése szemináriumot (egy-egy csoport számára) érintette a távolléti oktatás.

NÉMETH MIKLÓS, SINKOVICS BALÁZS: Szegeden a magyar nyelvtörténet oktatásában az osztatlan tanárképzésben egy ómagyar szórványemlékeket és szövegemlékeket áttekintő és elemző Nyelvtörténeti szemináriumot, valamint egy előadást, emellett a BA- és az MA-képzésben egy-egy szemináriumot és egy előadást érintett a távoktatás.

PELCZÉDER KATALIN: Veszprémben több nyelvtörténeti óra is ezekre a félévekre esett: Bevezetés a nyelvtörténetbe, Nyelvmemlékek, Etimológia és szótörténet, Bevezetés a névtudományba.

RÁCZ ANITA, TÓTH VALÉRIA: Debrecenben több különböző nyelvtörténeti órát is érintett: Magyar hangtörténet, Kódexek, Szövegmemlékek, Szórványemlékek, Nyelvtörténeti elemzési gyakorlat, Történeti dialektológia. E hagyományosnak számító tárgyak mellett külön kategóriaként és persze nem kis feladatként megjelentek a kínai BA-s hallgatók nyelvtörténeti tárgyai (A Kárpát-medence nyelvi kapcsolatainak története; A magyar nyelv történetének írott forrásai).

TERBE ERIKA: A nyelvtörténeti tárgyak minden képzésünkben megjelennek, nagyobb létszámban a BA-s és az osztatlan tanárképzésben (OTAK) vannak hallgatók. A BA-n általában 70-80 fő kezdi meg a tanulmányait a magyar szakon, a tanárképzésben évekig 150-160 fő körül alakult az elsőévesek létszáma, idén 103 volt. A lemorzsolódás miatt a BA-n félévente 2-3 párhuzamos szemináriumot tudunk indítani, az OTAK-on hatot (15-16 fő kurzusonként).

A BA-n és a tanárképzésben is van évfolyam-előadás, valamint két-két szeminárium (Nyelvtörténet 1. és 2., illetve Nyelvtörténet szeminárium, Nyelvtörténeti elemzések) szerepel a tanegységlistákban. Ezenkívül a BA-s Nyelv- és beszédtudományi minoron egy csoportnyi (10-12 fő) hallgatónak nyelvtörténeti-művelődéstörténeti előadást és szemináriumot is tartunk. A Magyar nyelv és irodalom diszciplináris MA-n a törzsképzésben és a Dimenzionális nyelvészeti specializáción indítunk különféle nyelvtörténeti kurzusokat, de itt már lényegesen kevesebb hallgatóval számolhatunk (8-9 fős évfolyamból 2-3 fő van a specializáción). Ezeken kívül a külföldi hallgatóknak hirdetett BA-s magyar szak évfolyamain összesen kb. 20 kínai hallgató tanult tavaly tavasszal (W1).

3. Milyen módon zajlott a távolléti oktatás?

BÖLCSKEI ANDREA: A távolléti oktatás megkezdésekor nagyon rövid idő, csupán néhány nap állt az oktatók rendelkezésére a digitális tanításra való átálláshoz. Ez az idő pusztán arra volt elegendő, hogy a tanárok megismerkedjenek a távolléti oktatásra felhasználható platformokkal, és kiválasszák közülük azt (a néhányat), amelyet használni kívánnak a következő hetekben. A választást korlátozhatta az informatikai háttér által kínált lehetőségek köre, az egyes intézmények által preferált alkalmazások használatának kényszere, az egyéni motiváció és digitális kompetencia. Az oktatott tantárgyi tartalom közvetítésre való alkalmasságának mértéke ilyen körülmények és feltételek között egy, s nem is feltétlenül központi szempont lehetett csupán az oktatási platform(ok) kiválasztásakor. A tanárok sok esetben ekkor sajátították el a használatba vett oktatásinformatikai eszköz(ök) kezelésének módját, s a félév további részében lépésről lépésre igyekeztek megérteni, kitapasztalni az alkalmazás(ok) által nyújtott funkciók működését, működtetését.

Amíg egy-egy oktatási platform megismerése, használatának elsajátítása a feladat, szükségszerűen kevesebb figyelem összpontosul az oktatott tartalom megújítására, adaptálásának módjára. A tanárok ezért gyakran az általuk már korábban is ismert, használt és az interneten nyilvánosan elérhető, így szerzői jogi problémákat fel nem vető anyagok tananyagba építésével próbálták megoldani a nyelvtörténeti ismeretek elvárt digitális közvetítését a távolléti oktatás során. Mivel a nyelvtörténet oktatása során kifejezetten sok összefüggés megvilágítására van szükség, a tanári magyarázat elengedhetetlennek bizonyult a távolléti oktatási forma alkalmazásakor is, ez a hallgatói visszajelzésekben időről időre nyomatékosan megfogalmazódott (s fogalmazódik meg azóta is folyamatosan). Így természetesen sokan tartottak valós idejű online órákat valamely konferenciaalkalmazáson keresztül, készítettek a félév során bármikor, akár többször is meghallgatható szöveg-alámondásos ppt-prezentációkat, podcastokat, webináriumokat, előadás-felvételeket.

NÉMETH MIKLÓS, SINKOVICS BALÁZS: Amikor kialakítottuk sebtében a távolléti oktatás kereteit, akkor az is jelentős nehézséget okozott, hogy nem tudtuk, ez mennyi időre szól: egy hétre, egy hónapra vagy egész félévre. Szegeden a még az ETR-hez (Egységes Tanulmányi Rendszer) fejlesztett Coospace keretrendszer jó szolgálatot tett (W5). Ezen belül két oktatói fórum is indult, az egyik a Coospace-szel kapcsolatos kérdésekre válaszoltak az adminisztrátorok, illetve egy idő után már az oktatók is, a másikon más programokhoz való ajánlásokat és tanácsokat gyűjtöttek egybe (W6). Mindkettő nagyon hasznosnak bizonyult. A Coospace jó arra, hogy összefogja a különböző tevékenységeket: egy helyen lehetett üzenni a hallgatóknak, kapcsolatot tartani velük, vezetni a kurzushoz tartozó fórumot, jelenléti ívet, létrehozni vizsgateszteket stb. Bár a Coospace számtalan funkciója évek óta elérhető, legtöbbünk 2020 tavaszán kezdte felderíteni, mire is használható: létre lehet hozni különböző típusú feladatokat (esszé, feleletválasztós, igaz-hamis, csoportosítás, párosítás stb.), szavazást lehet indítani, egy helyen lehet megosztani anyagokat (ppt-eket, óravázlatokat, összefoglalókat). A Coospace-be integrált BBB (Big Blue Button) lehetővé tette online órák tartását, diavetítéssel, csoportbontással. Emellett, úgy, mint máshol, nálunk is az oktatók a számukra megfelelő és könnyen használható programokat alkalmazták: a Microsoft Teams (W7) mellett főképpen a Zoom (W8) a legkedveltebbek a mai napig. Vagyis a hagyományos órákat valamilyen formában áthelyeztük az online térbe.

PELCZÉDER KATALIN: A távoktatás bevezetése óta Google Meet videómegbeszélések formájában (W2) tartom meg az órákat, a személyesen zajló órákhoz – a lehetőségekhez képest – hasonló módon. Emellett a kurzus vezetéséhez a Google Classroom (W3) felületét használom, ahol az egyes órákhoz szükséges anyagokat (források, szövegek, szakirodalom, feladatok, ppt) jelenítem meg, illetve ide várom és itt értékelem a teljesített feladatokat is. A Classroom Falon lehetőség van egymás munkáinak a megnézésére és az erre való reflektálásra is megjegyzések írásával, amivel bizonyos feladatok esetében szintén élek.

RÁCZ ANITA, TÓTH VALÉRIA: Létrehoztunk a tanszéki honlapon egy távolsági oktatás oldalt, ahol az információkat, tananyagokat heti bontásban felraktuk, innen tájékozódhattak a hallgatók (ill. itt találtak információt arról, hogy egy-egy tanárnál hol tájékozódhatnak, mert mire az oldal létrejött, addigra egy-egy kollégánál már kialakult az online oktatás módszere és platformja). Már a tájékoztató oldal megnevezésével is arra utaltunk, hogy valójában itt nem digitális távoktatásról lesz szó, hanem csak távolléti oktatásról.

A tananyagokat digitálisan minden esetben elérhetővé tettük (linkek és digitális, szkennelt anyagok közzétételével), és minden tárgy esetében megadott szakirodalomból és a hozzá kapcsolódó ppt-ből, különféle megosztott digitális anyagokból (ezek között pl. hanganyagok, videók is vannak) tanultak a hallgatók, nem volt tényleges digitális (online) oktatás e tárgyak egyikénél sem: csak a digitális technika eszközeit felhasználó, kényszerhelyzet szülte távolsági oktatás.

TERBE ERIKA: A tavaly bevezetett távolléti oktatás során egy eddig nem tapasztalt élethelyzetbe kerültek az oktatók és a diákok is. Mindenki azt az online felületet igyekezett alkalmazni, amelyet már korábban ismert, és ez nem feltétlenül az egyetemi platformot jelentette. Sajnos a hallgatók látták ennek kárát, mivel a különböző kurzusokat más-más felületen tudták elérni. Az oktatók közül sokan nem ismertek, nem használtak semmiféle tanulástámogató vagy kollaborációs platformot, így a felkészülésre szánt másfél hét javarészt azzal telt, hogy ilyesfajta ismeretekre tegyenek szert. Ez sajnos azt is jelentette, hogy a tananyag átalakítására, „digitalizálására” nem nagyon jutott idő. De az is igaz, hogy fogalmunk sem volt arról, hogy miként is fog működni ez az új rendszer, mit lehet „átvinni” a tanteremből. A sokéves gyakorlatot nem egyszerű rögtön átültetni a digitális térbe, ezért legtöbbször a tantermi órai gyakorlat szerint igyekeztek eljárni: órát tartani a monitornak. A szokásos kérdés-felelet módszer azonban nem nagyon működik a digitális térben, aminek többféle oka lehet: a hallgatók sem ismerik a digitális felületet, esetleg a technikai lehetőségeik nem teszik lehetővé, hogy bekapcsolt kamerával vegyenek részt az órákon (nincs kamerájuk, nem elég erős a wifi stb.), személytelennek érzik a tanórát, idegenkednek a megszólalástól. Az oktató magányosnak érzi magát a hallgatói támogatás nélkül, és az ebből fakadó frusztráltság visszahat a munkájára.

A magam tapasztalatából kiindulva, nagyon hasznosnak bizonyult, hogy az első órán megmutattam, miként tudnak semleges háttérképet beállítani a Teamsben, és ezt követően minden csoportomban lényegesen többen voltak jelen bekapcsolt kamerával.

A kaotikus állapotokat az őszi félévre sikerült felszámolni, amikor az egyetem a preferált platformok (Canvas, Moodle, Neptun Meet Street; MS Teams) használatához az alkalmazáskörnyezetet (technikai és módszertani támogatás) és az oktatásmódszertani támogatást is biztosította (W4).

4. A hagyományosan alkalmazott módszerek helyett vagy mellett milyen új elemek jelentek meg a távolléti oktatás során?

BÖLCSKEI ANDREA: A 2020-as tavaszi félév során egészében – s így a nyelvtörténet oktatásában is – leginkább az volt megfigyelhető, hogy – a körülmények miatt egyébiránt érthető módon – a tanárok alapvetően arra tudtak törekedni, hogy jórészt hagyományos módszertanú oktatást és számonkérést valósítsanak meg digitális platformokon keresztül. Ez azonban – s ezt valamennyien jól tudjuk – tényleges digitális oktatásnak kevéssé tekinthető.

A nyelvtörténeti szemináriumokon a kiselőadások, házi dolgozatok elkészítése során az új helyzetben a hallgatók számára elsősorban olyan készségek fejlesztésére nyílt lehetőség, mint például a szükséges szakirodalmi tételek interneten való felkutatása és értékelő, kritikai szemléletű feldolgozása; érvényes ismeretanyag önálló megszerzése és rendszerezése egy megadott témával kapcsolatban. A kritikai szemlélet kialakításában nyilván sokat segített, hogy a nyelvtörténeti ismeretek alapjait tárgyaló több tankönyv is hozzáférhető az interneten, pl. É. Kiss–Gerstner–Hegedűs 2013, Kiss–Pusztai (szerk.) 2018. A rövid ciklusú (levelező) tanárképzésben olyan feladatlapokat, ppt-bemutatókat készítettek a magyartanárok, amelyek közvetlenül hasznosíthatóak voltak az új helyzetben a napi tanítási gyakorlatukban, s egymással meg is osztották ezeket az anyagokat (vö. wiki-elvek). Esetükben az volt fontos, hogy az oktató a legfrissebb szakirodalomhoz irányítsa őket, mivel általában csak a korábbi, főiskolai tanulmányaik idején használatos nyelvtörténeti szakirodalmat ismerik a levelező képzésben részt vevő hallgatók.

NÉMETH MIKLÓS, SINKOVICS BALÁZS: A hirtelen jött távolléti oktatásban nagy változásokat nem volt lehetőségünk megvalósítani, a hagyományos oktatás számos elemét megtartva átköltöztettük a tanítást online környezetbe. A nyelvtörténeti anyag feldolgozásában elsősorban módszertani változások voltak. A hallgatók hétről hétre kisebb feladatokat kaptak, például egy-egy nyelvemlék feldolgozását, majd bemutatását a többieknek (ezáltal az online előadást is gyakorolhatták), vagy valamely szövegemlék egy-két mondatának összehasonlítását a mai megfelelővel, a szakirodalom, a tankönyvek megfelelő részei alapján magyarázva a változásokat. Az órai munka így nem ritkán a közös megbeszélésre, a jellegzetes hibák megbeszélésére irányult.

PELCZÉDER KATALIN: A jelentősebb változtatás inkább a módszertant érintette. Több kisebb feladat megadása hatékonyabbnak bizonyult, mint a kevesebb, de nagyobb feladatok, mivel ez meglátásom szerint jobban biztosítja a hallgatók számára a folyamatos haladást a megváltozott tanulási környezetben, másrészt az év végi értékelés ezek alapján realisabb lehet. A kisebb munkákra adott folyamatos visszajelzések a tanár és a diák közötti kommunikációt is jobban fenntartják, illetve valamelyest képesek pótolni a személyes oktatás hiányából fakadó veszteségeket. Például a szóéletrajz készítését érdemes volt szakaszokra bontani: szótártípusonként haladva megadni a kérdéseket, majd ellenőrizni a válaszokat. A Nyelvemlékolvasás órán a szórványhoz vagy a szöveg egyes részleteihez kapcsolódó feladatokat adtam, melyek megoldásához etimológiai szótárat, illetve

a megadott tanulmány(részlete)t kellett használni a korábban szerzett nyelvtörténeti ismereteik mellett. A tanári értékelés mellett egymás munkáinak az értékelése is fontos szerepet játszik a hatékony tanulásban, ami a saját gyengeségeikre, hibáikra is jobban vagy más nézőpontból világíthat rá. A szóéletrajzok értékelését párban is elvégeztettem a hallgatókkal: az általam megadott szempontok alapján kellett egymás írásbeli dolgozatát és a dolgozat alapján készített kiselőadást és prezentációt értékelniük.

RÁCZ ANITA, TÓTH VALÉRIA: A szemináriumokon hétről hétre elvégzendő munkát vártunk el a hallgatóinktól (a kiadott szakirodalomhoz feladatokat kaptak, megoldották, vissza- vagy beküldték, az oktatók javították, s ezek nyomán született meg az év végi jegy). Ez a megoldás mind az oktatók, mind a hallgatók számára komoly megterhelést jelentett, a hatékonysága azonban jócskán elmaradt a jelenléti oktatás hatékonyságától.

TERBE ERIKA: A hallgatói figyelem fenntartása a tantermi oktatás idején is nagy kihívás, a digitális térben ez még inkább így van. Sokat segíthet, ha a 90 perces szemináriumot több blokkra osztjuk, és olyan feladatokat adunk, amelyek során a hallgatóknak kisebb csoportokban, maguknak kell feldolgozni egy-egy résztémát. Ehhez érdemes olyan kollaborációs felületet használni, ahol a résztvevők közösen tudnak szöveget alkotni, ilyen lehet a Microsoft Teams (W7), a Padlet (W9) vagy a Mentimeter (W10). Kiscsoportos feladat lehet pl. a Halotti beszédből a különböző múlt idejű igék vagy a ragos névszók kikeresése, rendszerezése vagy a Tihanyi alapítólevél szórványainak különböző szempontú csoportosítása, majd az elvégzett feladatról történő beszámoló. Különösen kedvelt a Kahoot! (W11), ahol kvízfeladatként lehet ellenőrizni, mennyire sikerült elsajátítani egy témát, és a megadott válaszok tükrében érdemes lehet visszatérni egy-egy kérdésre.

Tény, hogy ezek a feladatok oktatói részről nem kevés előkészületet igényelnek, de tapasztalataim szerint élővé, mozgalmassá tehetik az órákat, a kooperatív formák ösztönzőleg hatnak a diákokra.

Azért így is akadnak technikai akadályok, a tanórákon számomra az egyik legnagyobb problémát az jelenti, hogy pl. egy etimológiai levezetés esetén a speciális karaktereket különböző karaktertáblákból kell előhívni, és ez eléggé megnehezíti az órai spontán reakciókat.

5. Már a jelenléti oktatás idején is tapasztaltuk, hogy a hallgatók nem használják a tankönyveket, nem jól tájékozódnak a könyvtárban, de még a katalógusban sem. A távolléti oktatás és a bezárt könyvtárak tovább nehezítették a tankönyvekhez való hozzáférést. Hogyan lehetett megoldani, hogy a hallgatók hozzájussanak a tananyaghoz?

BÖLCSKEI ANDREA: A nyelvtörténet oktatása során a tanárok természetesen a távolléti oktatás kezdete előtt is használtak az interneten szabadon hozzáférhető témaspecifikus digitalizált anyagokat, így például az Országos Széchényi Könyvtár *Magyar nyelvemlékek*

(W12) című oldalán található nyelvemlékleírásokat, az onnan elérhető szövegkiadásokat, tanulmányokat, hangfelvételeket, filmrészleteket; a Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékén készült multimédiás összeállítást (Kovács–Szőke 2009) és helynévi adatbázist (MNH.); egyes, digitális ismeretközlést célzó kutatási projektek eredményeit közreadó honlapokat (pl. M. Nagy–Boda–Porkoláb–Varga 2014, TMCSA., EHA.). Ezek az anyagok a távolléti oktatás idején is hasznosnak bizonyultak: a tanórák során szemléltetésre, illetve házi dolgozatok készítésekor információk kinyerésére bizonyultak különösen jól hasznosíthatónak.

NÉMETH MIKLÓS, SINKOVICS BALÁZS: A szakirodalom elérése természetesen nagy gondot jelentett, mert a félévnek nem úgy indultunk neki, hogy másfél hónap múlva bezár a könyvtár, és csak az online elérhető anyagok maradnak. Jó szolgálatot tettek a világhálón elérhető tankönyvek (É. Kiss–Gerstner–Hegedűs 2013, Kiss–Pusztai [szerk.] 2018, Fazakas 2008), a Szegedi Egyetemi Könyvtár olvasói számos adatbázist és irodalmat elérhetnek otthonról, és a Szegedi Egyetemi Könyvtár repozitóriumi is hasznosak voltak (W13). Ki lehetett adni a nyelvemlékeket (W12). Véleményünk szerint hiányzik egy olyan angolszász típusú egyetemi tankönyv (mint például Bynon 1997), amely 12–14 fejezetre bontva tekinti át a magyar nyelv történetét, minden fejezet végén kérdésekkel, amelyek segítik a fejezetben olvasottakat átgondolni, rendszerezni, valamint elemzésre is ad kisebb feladatokat.

Fontos volt arra is felhívni a figyelmet – a tudatos és kritikus internethasználat fejlesztése jegyében –, hogy mi az, amit felhasználhatnak, és mi az, amit nem, jó néhány témakörnél ugyanis kidolgozott érettségi tételekkel, laikus összefoglalókkal van tele az internet. Az interneten elérhető anyagokhoz, forrásokhoz való kritikus hozzáállást természetesen korábban is fejlesztettük – bár érdemes megjegyezni, hogy az oktatók között is voltak olyanok, akik az internetes hivatkozásokkal szemben általában távolságtartóak voltak –, ez most még fontosabbá vált.

PELCZÉDER KATALIN: A tankönyvek hozzáférhetősége okozta a legnagyobb és a legnehezebben orvosolható problémát. A nyelvemlékek elérhetősége viszont nem jelentett gondot az OSZK nyelvemlékes oldalának (W12) és Madas Edit régi magyar irodalmi szöveggyűjteményének (Madas 1991) köszönhetően. Emellett beszakadtak tankönyvrészletek és tanulmányok bevonásának a segítségével igyekeztünk áthidalni a problémákat, így a tematika átalakítására nem volt szükség.

RÁCZ ANITA, TÓTH VALÉRIA: A szaktars.hu elérhetővé tett tankönyveket és fontos kézikönyveket a távoktatás idejére, legalábbis egy darabig ezek elérhetőek voltak, aztán azonban ez a lehetőség váratlanul megszűnt, pedig ez nagyban segítette a tananyag kijelölését és eljuttatását a hallgatókhoz.

A hallgatóknak a legalapvetőbb tankönyvek sincsenek a birtokukban, ez a tankönyvkultúra teljesen hiányzik náluk – az, hogy ez nem alakult ki teljesen magától értetődő módon, főként a mi felelősségünk. A hallgatók egyértelműnek tekintik, hogy csak azt kell megtanulniuk, amit konkrétan eléjük teszünk, a tananyag egyéni begyűjtése,

felkutatása, ami egy, de inkább két évtizeddel korábban természetes volt, mára teljességgel ismeretlen dolog (az ún. „önszabályozott tanulás” lényegében hiányzik: a tanulók megtalálják a maguk szűkebb és tágabb környezetében a tanulási lehetőségeket, és használják is azt).

Ehhez kapcsolódik az a tapasztalatunk is, hogy a hallgatók a könyvtárat sem használják, nem tudnak információkat szerezni a könyvtár segítségével, nem alakult ki a könyvtárhasználati kultúrájuk, ami pedig alapvető kellene hogy legyen. Szinte automatizmussá vált, hogy minden információt az interneten próbálnak megszerezni, ahol strukturálatlan az ismeretanyag. Ezért is lenne előnyös, ha a nyelvtörténeti (és persze más) munkák egy helyen lennének elérhetők (egy digitális könyvtárként funkcionálva), ami megbízható, hiteles forrás lehetne a tájékozódáshoz.

TERBE ERIKA: A tankönyvek elérhetővé tétele elengedhetetlen az oktatás szempontjából. Az ELTE-n a „mi” tankönyveinket használjuk (Kiss–Pusztai 2003; Kiss–Pusztai 2018), ezek online is elérhetők.

Fontosnak tartottuk azt is, hogy a szakdolgozatokhoz, szemináriumi dolgozatokhoz vagy referátumokhoz szükséges fontosabb nyelvtörténeti szakirodalmak online elérőségéhez készítsünk egy linkgyűjteményt. A nyelvtörténeti részterületek szerint rendszerezett linkek az oktatók és a hallgatók számára is nagy segítséget jelentenek. A Google Drive-on létrehozott gyűjtemény elérhetőségét megosztottuk a nem ELTE-s kollégákkal is, és cserébe mi is kaptunk újabb címeket. Jó lenne több hasonló együttműködés!

Az online elérhető adatbázisokkal kapcsolatban az egyetemi könyvtár honlapján számos fontos információ megtalálható. Sok hallgató sajnos nincs tisztában azzal a lehetőséggel, hogy otthonról, távoli kapcsolattal is elérheti ezeket az adatbázisokat, online forrásokat (MeRSZ, SZAKTÁRS stb.).

Már korábban is sokszor használtam az OSZK Magyar Nyelvmlékek (W12) oldalát, de az egyetemi tantermek technikai adottságai nem mindig teszik lehetővé, hogy az órán is lejátsszam a nyelvmlékek filmes feldolgozását. A digitális oktatás kevés előnye között mindenképpen meg kell említeni, hogy az online órákon ez nem ütközik nehézségbe.

6. Hogyan lehetett megvalósítani a számonkérést?

BÖLCSKEI ANDREA: A nyelvtörténeti ismeretek egy része kifejezetten jól közvetíthető és ellenőrizhető tesztek segítségével (pl. nyelvmlékek adatainak ismerete, hangtörténeti változások azonosítása, helyesírás-történeti sajátosságok felismerése, tőtípusok meghatározása, jövevényszavak csoportosítása, szak kifejezések definíciói). Egyes tesztfeladattípusok (pl. többszörös választás, igaz-hamis állítás, párosítás, relációanalízis) pedig az összefüggések megértését is elősegítik, illetve lehetővé teszik annak mérését, hogy a hallgató hogyan tudja kombinálni az elsajátított ismeretanyag egyes elemeit.

Ugyanakkor a számonkérés tekintetében újítani is kényszerültek az oktatók. Felismerhetővé vált, hogy a nyelvtörténeti témájú vizsgatesztek esetében a

bölcsészettudományi szakterületen a hagyományos oktatás során ritkán alkalmazott ún. „nyitott könyv” mellett történő számonkérésre is mód nyílik, amennyiben megfelelő mennyiségű és komplexitású megmozgatható ismeretanyagot és ehhez szükséges kérdéstípusokat használunk fel a vizsga korlátozott időtartama alatt. A feladatok készletében, egymásra következésében s feleletválasztás esetén a válaszok sorrendjében is véletlenszerű gépi választáson alapuló (random), visszalépést nem engedő, egyszer kitölthető tesztek alkalmazása egyénre szabott vizsgatesztek kialakítását teszi lehetővé. A nyelvtörténeti vizsgatesztek képezhetik részben vagy egészében a féléves érdemjegy alapját, de szolgálhatnak „beugró” feladatsorként is online szóbeli vizsga megkezdéséhez, az ellenőrzött ismeretek jellege szerint.

NÉMETH MIKLÓS, SINKOVICS BALÁZS: A szóbeli számonkérés továbbra is megvalósítható volt, bár figyelembe kellett venni a távoktatás kisebb hatékonyságát. A korábbi egy-két jegy alapján értékelt félévi teljesítmény most több kisebb jegyből állt össze. A referátumok, kisebb, önállóan elkészített beadandók mellett az online tesztek, feladatok, amelyek több kutatómunkát, gondolkodást igényeltek, nem pedig csupán a lexikális tudást kérték számon, többé-kevésbé megfelelőnek bizonyultak.

PELCZÉDER KATALIN: Az értékelés talán az egyik legbizonytalanabb pontja a távoktatásnak. Fontos az elvárások és követelmények egyértelművé tétele, annál is inkább, mivel két félévben is a szorgalmi időszak közben történt változás az oktatás formáját érintően, ami a hallgatók számára bizonytalanságot okozott. Illetve a kurzus teljesíthetőségének arányosnak kell lennie az energiaráfordítással, ami a megváltozott feltételek mellett kiemelten fontos.

A lexikális tudás visszakérdezése (a zárthelyi dolgozatnak megfelelő valamilyen digitális formában, például Redmenta-tesztben) tulajdonképpen értelmét veszítette. Ehelyett a megszerzett (vagy utánanézéssel pótolható) ismereteken alapuló, ezen ismeretek alkalmazását, azaz elemzési készséget igénylő feladatokat volt érdemes megadni (a zárthelyi dolgozat alternatívájaként), melyeket egy megadott időintervallumon belül kellett a hallgatóknak teljesíteniük. Az Etimológia, szótörténet kurzuson például egy-egy szóhoz vagy szócsaládhoz kapcsolódó feladatokat írtam, melyeket történeti-etimológiai szótárak segítségével, azok szócikkeinek az értelmezésével lehetett megoldani; vagy megadott szövegben kellett példákat keresni egy-egy nyelvi jelenségre, és azokat csoportosítani. A Nyelvelmékek című órán egy-egy szórványhoz kapcsolódóan állítottam össze kérdés-, illetve szempontsort (hangtörténeti tanulságok, helyesírás-történet, morfológiai sajátosságok, jelentés és jelentésváltozások, etimológia, az összetétel vagy a szószerkezet típusa), míg a szövegmélekeknel értelmezési, mondattani, stilisztikai jellemzőkre is irányulhattak a feladatok. A szóbeli vizsga lényegét tekintve változatlan maradt.

RÁCZ ANITA, TÓTH VALÉRIA: Az elejétől úgy igyekeztünk a heti tananyagot átadni, hogy az egyúttal a számonkérést is lehetővé tegye: feladatlapok készültek minden tárgyból minden héten (itt különböző platformok voltak népszerűek a kollégák körében: Redmenta, Google Classroom, Neptun Meet Street). Már a távolsági oktatás kezdetétől

tudtuk, hogy ez a félév más lesz a számonkérhetőség tekintetében is, ezért próbáltuk a legegyszerűbb módon megoldani a jegyszerzést – elfogadva, hogy a megszerzett jegyek mögött nincs ott a szokásos tudás. Még inkább igaz ez a kínai BA-képzésünkben, ahol a hallgatók magyartudása is hagy kívánnivalót maga után.

TERBE ERIKA: A számonkérés és az értékelés kérdése is új megvilágításba került a digitális oktatás keretein belül. Az írásbeli számonkérés esetében sajnos számolni kell azzal, hogy a hallgatók külső segítséget is igénybe vehetnek a feladatok megoldásánál, ezért csak olyan jellegű feladatokat, kérdéseket érdemes feltenni, amelyekre nem találhatnak kész választ a tankönyvekben, illetve az interneten. A számonkéréseknél jól használható a Canvas kvízdala és a Redmenta (W14) is. Ez utóbbinak az is az előnye, hogy az esszé-kérdéseknél érzékeli, ha másolt szöveget akar beszúrni a felhasználó, és a forrás megadása nélkül nem lehet menteni a választ.

Mindazonáltal úgy gondolom, hogy lehetőség szerint zh-k helyett inkább szemináriumi házi dolgozatok vagy a félév során beadandó több kisebb feladat és/vagy szóbeli beszámoló alapján érdemes értékelni a félévi munkát.

7. Mennyire lehetett bevonni a hallgatókat, fenntartani a figyelmüket és rávenni őket az önálló munkára? Mennyire bizonyult hatékonynak ez az új oktatási forma?

BÖLCSKEI ANDREA: A hallgatók leginkább akkor mutattak hajlandóságot az önálló munkára, ha úgy érezték, hogy nem csak az adott kurzus jegyének megszerzése a tét. Mivel nyelvtörténeti kérdések bőségesen szerepelnek az osztatlan tanárképzés nyelvészeti komplex vizsgáján, illetve az alapképzés záróvizsgáján, ezért azokat a feladatokat, amelyek egyben ezekre a vizsgákra való felkészülésként is szolgáltak, nagyobb gonddal végezték el, mint a pusztán „csak” a szemináriumi, illetve vizsgajegybe beszámító feladatokat. Az év végi eredmények összességében ugyanakkor azt mutatták, hogy a távolléti oktatás a jelenléti oktatással összevetve kevésbé hatékonyak bizonyult a nyelvtörténeti ismeretek átadásában.

NÉMETH MIKLÓS, SINKOVICS BALÁZS: A hallgatók igényelték a hétről hétre való készülést, a rendszeresen kiadott feladatokat, mert így maradt rendszer az életükben. A motivációjukat fenntartani egyébként meglehetősen nehéz. A nyelvtörténetet nehéznek tartják, és többségüknek az érdeklődését sem kelti föl, általános hozzáállás az, hogy miért van ennyi óra, amikor az iskolában majd alig kell tanítani nyelvtörténetet. A hangtani, grammatikai változások helyett a művelődéstörténeti vonatkozások viszont érdeklik őket. Amíg a mai magyar nyelvi órákon a nyelvi kompetenciájuk segít az elemzésben, a nyelvtörténeti feladatoknál erre csak részben támaszkodhatnak, és ez az önálló feladatmegoldást is megnehezíti. Nagy kihívás volt elmagyarázni, hogy a helyesírás nem egyezik a rekonstruált olvasattal, hogy mi a különbség a helyesírási változás és a „valódi” nyelvi változás között. Gondot jelentett ebben a tanítási környezetben,

hogy a hallgatók nem tudták követni a nyelvtörténeti levezetéseket: a hangváltozási sorok esetében sok idő és energia ment el arra, hogy a jelölő graféma és a hangérték megfeleléséről beszéltünk. Esetenként az oktatónak kellett érzékletesen leírnia, hogyan is mutat egy-egy speciálisabb karakter. Bár az is az igazsághoz tartozik, hogy a nyelvtörténeti (vagy éppen nyelvjárási) gyakorlatban használt fonetikus írások „dekódolása” általánosságban is problémát jelent hallgatóink többsége számára.

PELCZÉDER KATALIN: Az egyes kurzusokon, illetve csoportokban személyes oktatás esetén többnyire kialakul egy sajátos légkör, amit többek között a hallgatóknak az egymással és az oktatóval való viszonya hoz létre. Az órátartást természetesen befolyásolják ezek a tényezők is, azaz a tanár tekintettel van a diákok aktuális állapotára, érdeklődésére vagy hiányosságaira. Az online formában folyó oktatás során azonban jóval kevesebb lehetőség kínálkozik a kölcsönös és folyamatos visszajelzésekre, és ezeket a nehézségeket az is súlyosbítja, hogy nem adott mindegyik hallgatónál a megfelelő technikai háttér (kamera, mikrofon, az internetkapcsolat zavartalansága). Ez a helyzet a hallgatói aktivitást, illetve annak észlelését is érinti. Ezt a problémát sajnos nem lehet megnyugtatóan megoldani, legfeljebb enyhíteni, javítani lehet rajta például azzal, ha az online óra mellett más platformokon is van lehetőségük megnyilvánulni, illetve kisebb (esetleg nem kötelező jellegű) feladatokat elvégezni.

Míg az oktatással kapcsolatos visszajelzések a személyes órátartás során inkább spontán módon valósulnak meg, a távoktatás során az oktatónak fontos ezekre tudatosabban is figyelni, esetleg megtervezetten gyűjteni a tanári munkájával kapcsolatos reflexiókat.

A nyelvtörténeti kurzusok nehézségi foka meglátásom szerint jobban próbára teszi az oktatót és a hallgatót is, mint más, talán könnyebben befogadható tantárgyak. Ezen azzal lehet segíteni, ha több figyelmet szentelünk a diákok motiválásának. Ezt több módon igyekeztem elérni az óráimon, ezek közül mutatok be néhányat.

Fontos felhívni a diákok figyelmét arra, hogy az óra a konkrét szakmai tartalmakon kívül milyen egyéb területeken járhat hasznos ismeretekkel, tapasztalatokkal. A nyelvtörténet például magyarázatul szolgálhat szinkrón nyelvi jelenségekre, helyesírással kapcsolatos kérdésekre vagy nyelvjárási sajátosságokra; az ezekkel való összekapcsolás élővé, maibbá teheti a régi nyelvi anyagot. Az irodalomtudományi tanulmányaikban is hasznát vehetik a nyelvtörténeti ismereteiknek: akár a régi magyar irodalom tanulásában, régi szövegek későbbi felhasználásában (l. Halotti beszéd, Margit-legenda) vagy például az archaizálás jelenségénél. Másrészt érdemes kiemelni, hogy a nyelvtörténeti tudásuk hozzájárul a műveltségük gazdagodásához is. A veszprémi egyetemisták számára a tanított nyelvemlékek egy része, ha időben nem is, de földrajzilag tulajdonképpen közel van: a Veszprémvölgyi apácák adománylevele és a Margit-legenda konkrétan Veszprémhez (is) kötődik, de Tihany, Pannonhalma és Bakonybél sincsenek messze. A közelebbi múltból pedig a Mondolat kiadása vagy Simonyi Zsigmond személye kapcsolható a városhoz. Fontos az órán

felhívni a figyelmet ezekre a kapcsolódási pontokra, illetve kihasználni az ezekhez a helyekhez kapcsolódó ismereteiket.

A szakmai lelkesedés az oktató részéről mindenféle oktatási keretek között az egyik alapvető feltétele a tárgy megszerettetésének. Ez a távoktatás során, a személyes kapcsolat korlátai miatt sajnos talán kisebb mértékben érvényesülhet, de a fenti bekezdésben leírt témákkal kapcsolatos ismeretek átadásával vagy azokhoz kapcsolódó feladatok adásával valamelyest ellensúlyozható.

A sikerélmények is motiválóan hatnak a diákokra. Ezt – azon kívül, hogy a kurzust összességében véve teljesíthetőnek érezzék – kisebb, nem kötelezően elvégzendő feladatokkal is érdemes biztosítani, melyekért a félév végi jegybe beszámítandó jeles osztályzat ajánlható fel. A lehetséges feladatok közül néhány ötlet: általuk ismeretlen szórványemlékben bizonyos számú hely- és személynév felismerése és azonosítása; kéziratos szövegemlék egy-egy részletének megfejtése (például a szép kézírású, jól olvasható Margit-legendában); a témához kapcsolódóan podcast vagy a Videotoriumon található egy-egy előadás meghallgatása, melyekhez kapcsolódóan 2-3 kérdést kell megválaszolniuk; szinkrón nyelvi jelenségre magyarázatot találni megadott irodalom vagy szótár (pl. a TESz.) segítségével. Nem volt olyan feladat, amit legalább néhány hallgató meg ne oldott volna (de kétségtávol voltak népszerűbbnek bizonyuló feladatok), illetve olyan hallgatók is küldtek be megoldásokat, akik a nyelvészeti tárgyakból a korábbi tapasztalataim szerint kevésbé szoktak jól szerepelni.

RÁCZ ANITA, TÓTH VALÉRIA: A nyelvtörténet ezzel a módszerrel nem tanulható: tanulásról nem is igazán beszélhetünk, csak olyan mélységig ismerték meg ugyanis a hallgatók a tananyagot óráról órára, hogy a számonkérő-ellenőrző feladatlapot ki tudják tölteni. Nagyon fontosnak tartjuk azt is megemlíteni, hogy megfelelő digitális eszközök és az internet hiánya a hallgatók egy részét kizárta még ezekből a lehetőségekből is.

TERBE ERIKA: Azzal mindenképpen számolnunk kell, hogy a távolléti oktatás keretei között nem fogjuk tudni átadni azt a tananyagmennyiséget, mint amit normál körülmények között el lehet végezni. Fontos, hogy észszerű keretek között csökkentjük a tananyagot, és arra fókuszáljunk, ami elengedhetetlenül fontos.

Az előadások tekintetében egyszerűbb, de nehezebb is a helyzet. Az őszi félévtől kezdve az ELTE-n az előadások anyagát rögzíteni kell, és a félév végéig elérhetővé kell tenni a hallgatók számára. Az előadások rögzítésével kapcsolatban a kollégákban elég sok kétség merült fel, leginkább szerzői jogi aggályok. Ezzel kapcsolatban szerencsére nem hallottam visszaélésekről (eddig). Az előadásokat szinkrón és aszinkron formában is lehet tartani, azonban a szinkrón előadás azért előnyösebb, mert ott a hallgatóknak van lehetőségük kérdéseket is feltenni.

De egy 90 perces előadáson nagyon nehéz fenntartani a figyelmet. Egy-egy rövid videó – pl. a nyelvemlékekről készült hangfelvétel vagy film – megszakíthatja az előadás monoton folyamatát, de e tekintetben azért elég szűkösek a lehetőségek. A ppt segítheti a téma követését, és a vizsgára történő felkészülésnél is hasznos lehet.

8. A távolléti oktatás során szerzett tapasztalatok milyen tanulással szolgálhatnak a jövőre vonatkozóan? Van-e valami, amit érdemes lenne ebből megőrizni, továbbfejleszteni?

BÖLCSKEI ANDREA: Kétségtelen, hogy a távolléti oktatás jó néhány olyan felismerést hozott magával a nyelvtörténet tanítása terén is, amelyek hatásával a későbbiek során is számolhatunk. Ilyenek voltak például a következők: a már meglévő, ám a nyelvtörténet oktatása során eddig kevésbé használt informatikai lehetőségek, oktatástámogató rendszerek „felfedezése”, használatuk elsajátítása az oktatók és a hallgatók részéről egyaránt; annak realizálása, hogy a nyelvtörténeti adatok, összefüggések egy része tulajdonképpen jól közvetíthető, gyakoroltatható és tesztelhető az informatika segítségével; az arra való ráhangolódás, hogy egyénre szabottá lehet tenni a nyelvtörténeti tananyagot s annak ellenőrzését (vö. learning outcome approach, azaz a tanulási eredményekre összpontosító megközelítésmód); s (remélhetőleg) egyfajta szemléletbeli változás előidézése is megtörtént sok hallgatóban annak tudatosításával, hogy a legtöbbet a leghatékonyabban egyénileg, érdeklődésünk alapján tanulhatunk. (Egyes módszertani kérdések általános megközelítéséhez vö. Dringó-Horváth et al. 2020.)

A továbblépéshez fontos annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy vajon milyen mértékben kívánatos és milyen irányba érdemes elmozdulni a nyelvtörténeti tananyag digitális közvetítése tekintetében.

Jó, relatíve egyszerűen kivitelezhető lehetőségnek mutatkozik egy egyetemközi digitális nyelvtörténeti tananyagtárnak s hozzá kapcsolódóan egy gyakorló- és tesztfeladatokból álló feladatbanknak a felsőoktatásban nyelvtörténetet oktató kollégák által közösen való kialakítása. Ennek megvalósításához lényegében elegendő, ha nyelvtörténeti ismeretekkel, némi kooperatív hajlammal és informatikai alapkészségekkel rendelkeznek a munkában részt vevők. Később aztán a nyelvtörténet oktatói azt és annyit használnak fel a közösen kialakított anyagokból, amit és amennyit szeretnének az egyéni tárgymatikájuk elkészítésekor.

Más típusú, jóval összetettebb feladatot jelent ugyanakkor, ha távoktatásban megvalósuló teljes nyelvtörténeti kurzus(ok) kidolgozásában gondolkodunk. Ebben az esetben az alapoktól kezdve önálló tanulás folyik, ennek motiválására fontos a tárgy iránti érdeklődés felkeltése. A tartalom kialakítása során komoly figyelmet kell fordítani az információk átadásának strukturálására, a közvetítendő tartalomnak az ismeretanyag elsajátítását segítő felépítésére, ez pedig a nyelvtörténeti ismereteken túl oktatásmódszertani tudást is igényel, szakmódszertani, pedagógiai, pszichológiai ismeretek alkalmazását kívánja meg. A tananyag megértését és elsajátítását szolgáló szemléltetés és design kialakítása során pedig az informatika és a tervezőgrafika bevonása is szükségessé válik.

NÉMETH MIKLÓS, SINKOVICS BALÁZS: A kevés, de nagyobb súlyú beszámoló, zh helyett a több kisebb feladat, az önállóan elvégezhető elemzés és kutatómunka fontos. A távolléti oktatás egyik nagy tapasztalata, hogy bár ezt a nemzedéket, a Z generációt

úgy tartjuk számon, mint akik beleszülettek a digitális világba, jelentős részük mégsem boldogul a programokkal, nem tud hatékonyan keresni az interneten. Ennél nagyobb baj, hogy – talán érdektelenségből, lustaságból is? – nem kezeli kellő kritikával a megtalált forrásokat. A szacikkeket, tanulmányokat éppúgy felhasználja, mint az áltudományos nyelvtörténeti munkákat. Az effajta képzésre a későbbi tantermi oktatás során is érdemes lesz hangsúlyt fektetni.

PELCZÉDER KATALIN: A folyamatos készülésre való ösztönzést (az arányosabban elosztott és aktív munkát igénylő feladatokkal) a hallgatók többsége pozitívan értékelte. Viszont a technikai nehézségek és a személyes kontaktus korlátozottsága hátrányosan érintette a munkát. Tapasztalataim szerint lassabbá vált a haladás, kisebb anyagrészt lehetett adott idő alatt átvenni, tehát összességében talán kevésbé volt hatékony a munka, mint a tantermi órák során.

RÁCZ ANITA, TÓTH VALÉRIA: Tényleges online oktatásra lenne szükség e tárgyaknál (Zoom, Webex rendszerek használatával), kiadott szakirodalomból nem tudják sikeresen tanulni a nyelvtörténetet a hallgatók, a tanári magyarázat és a hallgatókkal történő párbeszéd, közös gondolkozás, feldolgozás nélkülözhetetlen – a hallgatói visszajelzések is ezt mutatják.

A feladatlapok a különböző digitális platformokon viszont alapvetően jól funkcionáltak még akkor is, ha e rendszerek hibái is kiütköztek a rendszeres használat során (pl. a pontozás „furcsaságai”); ezeket szívesen oldották meg a hallgatók, akár a feldolgozott anyag ellenőrzését szolgálták (időkorlátozás nélkül), akár végső számonkérő tesztek voltak (időkorlátokkal).

TERBE ERIKA: A nem ELTE-s kollégákkal folytatott beszélgetések alapján világossá vált számomra, hogy ha vannak is helyi sajátosságok, de alapvetően hasonló problémákkal kell valamennyiünknek szembenézni. Nagyon jó lenne, ha a tudományos tanácskozások, konferenciák mellett az egyetemi nyelvtörténeti oktatásról is diskurzust kezdenénk, szemléletről, tananyagról, módszerekről.

9. Összegző megjegyzések

A kerekasztal-beszélgetés felszínre hozott olyan ötleteket, amelyeket nem szabad hagyunk veszendőbe menni a jövőben sem. Gondolunk itt például az egyetemközi digitális tananyagtárra, a nyelvtörténet oktatásának kérdéseit tárgyaló konferencia(sorozat) szervezésének ötletére vagy éppen a számonkérés újabb, a távolléti oktatás körülményeihez jobban igazodó formáira. Fontos az is, hogy ráébredt a szűkebb értelemben vett nyelvtörténeti céh arra, hogy a nyelvtörténet tanításához kapcsolódó módszertani ismereteket bővítenünk kell: különös tekintettel a digitális oktatási formákra. A nyelvtörténet tanításának újragondolását már Szentgyörgyi Rudolf felvetette, még ha más szemszögből is, amikor az alkalmazott nyelvtörténet fontosságára felhívta a figyelmet (Szentgyörgyi 2020).

Abból a szempontból is hasznos volt a véleménycsere, hogy lássuk: mindannyian hasonló problémákkal küzdünk, és nem vagyunk ezekkel egyedül. Éppen ezért viszont a megoldások, amelyek körvonalazódnak, talán mindegyik intézményben, valamennyi képzésünkben segítségünkre lehetnek.

Irodalom

- Bynon, Theodora 1997. *Történeti nyelvészet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Dringó-Horváth Ida – Dombi Judit – Hülber László – Menyhei Zsófia – M. Pintér Tibor – Papp-Danka Adrienn 2020. *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja.
- EHA. = Bárh M. János (szerk.) 2017. *Erdélyi helynévtörténeti adattár és interaktív névföldrajzi atlasz*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság – ELTE BTK Magyar Nyelvtörténeti, Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszék. <http://eha.elte.hu/> (2021. 02. 15.)
- Fazakas Emese 2008. *A magyar nyelv kis történeti nyelvtana*. Kolozsvár: Egyetemi Műhely Kiadó, Bolyai Társaság.
https://www.academia.edu/258183/A_magyar_nyelv_kis_r%C3%B6rt%C3%A9neti_nyelvtana (2021. 03. 27.)
- Jánk István – Lőrincz Marina 2021. Hogyan zajlott a magyar nyelv digitális tanítása a járványhelyzet alatt? *Anyanyelv-pedagógia* 14/4.
<https://doi.org/10.21030/anyp.2021.4.1>
- Kiss Jenő – Pusztai Ferenc (szerk.) 2003. *Magyar nyelvtörténet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kiss Jenő – Pusztai Ferenc (szerk.) 2018. *A magyar nyelvtörténet kézikönyve*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
http://www.tinta.hu/A-magyar-nyelvtortenet-kezkonyve#page_artdet_tabs > Digitális tananyag (2021. 02. 15.)
- É. Kiss Katalin – Gerstner Károly – Hegedűs Attila 2013. *Fejezetek a magyar nyelv történetéből*. Piliscsaba: Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar.
https://btk.ppke.hu/uploads/articles/4090/file/gerstner_karoly-fejezetek_a_magyar_nyelv_tortenetebol.pdf (2021. 02. 15.)
- Kovács Éva – Szőke Melinda 2009. *Magyar nyelvemlékek. Szórványemlékek. Multimédiás összeállítás*. Debrecen: Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke.
<http://mnytud.arts.klte.hu/kiallitas/intro.html> (2021. 02. 15.)
- MNH. = *Magyar Nemzeti Helynévtár*. Szerkesztők: Hoffmann István – Tóth Valéria. Debrecen: Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke.
<http://mnh.unideb.hu/> (2021. 02. 15.)

- M. Nagy Ilona – Boda István Károly – Porkoláb Judit – Varga Teréz 2014. *Margit-legenda. (Szent Margit élete, 1510)*. Debrecen: Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke.
http://deba.unideb.hu/deba/Margit-legenda_Szent_Margit_elete_1510/ (2021. 02. 15.)
- Madas Edit (szerk.) 1991. *Szöveggyűjtemény a régi magyar irodalom történetéhez. Középkor (1000–1530)*. Főszerk.: Tarnai Andor, szerk. Madas Edit. A régi magyar szövegek átírásában közreműködött: Szabó T. Ádám.
<http://sermones.elte.hu/szovegkiadasok/magyarul/madasszgy/index.php> (2021. 03. 16.)
- Péntek Imre – Hantz Péter 2020. Egy elhanyagolt terület: az európai egyetemi oktatók szakmódszertani felkészítése. *Magyar Tudomány* 181/10: 1378–1399. doi. [org/10.1556/2065.181.2020.10.9](https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.10.9)
- Szentgyörgyi Rudolf 2020. Hasznos nyelvtörténet? Bevezetés az alkalmazott nyelvtörténetbe. In: Fóris Ágota – Bölcskei Andrea – Heltai János Imre (szerk.): *Nyelv, kultúra, identitás. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben IV. Szociolingvisztika, névtan, nyelvtörténet*. Budapest: Akadémiai Kiadó. doi. [org/10.1556/9789634545385](https://doi.org/10.1556/9789634545385)
<https://mersz.hu/nyelv-kultura-identitas-4-szociolingvisztika-nevtan-nyelvtortenet> (2021. 03. 27.)
- TMCSA. = N. Fodor János (szerk.) 2014–2021. *Történeti Magyar Családnévátlasz*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
<https://www.csaladnevatasz.hu/kezdolap> (2021. 02. 15.)

Internetes hivatkozások

- W1: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Oktatás.
<https://www.btk.elte.hu/oktatas> (2021. 03. 16.)
- W2: <https://meet.google.com/> (2021. 03. 25.)
- W3: <https://classroom.google.com> (2021. 03. 25.)
- W4: Eötvös Loránd Tudományegyetem. Koronavírus tájékoztató.
<https://www.elte.hu/dstore/document/5199/ELTE-JOKT-2020-07-29.pdf> (2021. 03. 16.)
- W5: Coospace. <https://www.dexter.hu/coospace> (2021. 03. 27.)
- W6: Online oktatás az SZTE-n – információk oktatóknak.
<http://arts.u-szeged.hu/hirek/szte-btk-2020-marcius/online-oktatas-szte> (2021. 03. 27.)
- W7: <https://www.microsoft.com/hu-hu/microsoft-teams/free> (2021. 03. 27.)
- W8: <https://us04web.zoom.us/> (2021. 03. 27.)
- W9: <https://hu.padlet.com/> (2021. 03. 16.)
- W10: Mentimeter. Szervezői felület. <https://www.mentimeter.com>; Hallgatói felület.
<https://www.menti.com> (2021. 03. 16.)
- W11: <https://kahoot.it> (2021. 03. 16.)

- W12: *Magyar nyelvemlékek*. Budapest: Országos Széchényi Könyvtár.
<http://nyelvemlekek.oszk.hu/tud/nyelvemlekek> (2021. 02. 15.)
- W13: *Szegedi Tudományegyetem Klebelsberg Könyvtára. Contenta repozitóriumok*
<http://www.ek.szte.hu/contenta-repozitoriumok/>
- W14: *Redmenta – az intelligens oktatási asszisztens*. <https://redmenta.com> (2021. 03. 16.)

SZÜTS ZOLTÁN – BEKE OTTÓ – MOLNÁR GYÖRGY – PÖLCZ ÁDÁM –
RACSKO RÉKA

ANYANYELVI OKTATÁS A DIGITÁLIS PEDAGÓGIA KÖRNYEZETÉBEN

1. Milyen új kompetenciákra van szüksége a tanárnak az anyanyelvi oktatás digitalizációja során?

PÖLCZ ÁDÁM: A koronavírus-járvány megmutatta, hogy mostantól mindannyiunkban ott kell hogy rejtőzzék a képesség a saját tananyagaink digitalizálására. Sokkal nagyobb hangsúlyt kapnak a folyamatban a rövid, ismeretterjesztő jellegű, kedvcsináló tartalmak (videók, hangfelvételek), amelyeket korábban mint illusztrációkat használtunk az óráinkon. 2020 márciusában aztán ráébredtünk, hogy a kényszer hatására valójában egy szemléletváltás kellős közepén vagyunk: nemcsak a digitális platformokat kezdtük el jobban megismerni, hanem a tudásátadás és -megszerzés motivációs jellege is középpontba került. A motiválás/ráhangolás most már nemcsak egy a lehetséges oktatási módszerek közül, hanem létfontosságú: egy-egy nyelvi probléma, érdekesség elmagyarázása történhet az órák elején rövid videós tananyagok megnézetésével és azok további példákkal tarkított feldolgozásával (a rövid videókra példaként vö. az M5 csatorna Édes anyanyelvünk c. műsorának 2016 és 2018 között készült adásait). Így több lehetőség nyílik konkrét nyelvhasználati problémák, kérdések megvitatására is.

BEKE OTTÓ: Az anyanyelvi oktatás digitalizációja során a tanár és az osztályterem kiterjesztésének, illetve virtualizációjának különböző fokozatai figyelhetők meg (Szűts 2020; Benedek 2008). A nyelvi produktum, lett légyen szó írásban rögzített szövegről, hangzóanyag formájában továbbított beszédről vagy ezek kontaminációjáról, immár a digitális térnek köszönheti létét, befogadhatóságát. A verbális kód a döntő mértékben a vizualitás által meghatározott közegbe költözik, ez pedig nem hagyja érintetlenül a jelölőiből felépülő textúra strukturális, kontextuális és recepciós sajátosságait. A képi környezet elsöprő erejű, ennek következtében óhatatlanul megváltoznak a szövegek befogadásának, olvasásának avagy meghallgatásának módozatai. Közhelynek számít, hogy az internet nem kedvez a koncentrációs képesség fejlesztésének, sokkal inkább erodálja azt. A gyors-, sőt a villámolvasás, továbbá a skipping, vagyis a kereső-szelektív olvasás vált paradigmátikus jelentőségűvé, már-már normatívvá.

Az anyanyelvi oktatás digitalizációja során a tanárnak tudatosítania kell az átalakulási folyamat időszerű és széles skálán mozgó következményeit, és azok figyelembevételével ildomos feldolgoznia a curriculum egyes részeit. Félő, hogy vállalkozása, hivatása ellenkező esetben gyakran hasztalannak és egyben megvalósíthatatlannak fog tűnni. Munkája során segítségére lehetnek például a digitális írásbeliség specifikus jelei. Azok

nem a hangzóanyagot, illetve a verbális kódot rögzítik kodifikált, grafematikus struktúrák felhasználásával, hanem sokkal inkább a digitális környezetben megvalósuló nonverbális kommunikáció területéhez tartoznak. Ez az egyre kevésbé hallható/hangoztatható, ám egyre inkább láthatóvá váló nyelv világa (Beke 2020). Az emojiakat és a hangulatjeleket jól ismerik és frekvenciátlan használják a diákok, tudatos és egyben tantárgyspecifikus alkalmazásuk az anyanyelvi oktatás során hasznos lehet. Különösképpen a versfeldolgozások alkalmával használhatók eredményesen a szóban forgó digitális képkarakterek. Azokkal alkalomadtán kreatív és újszerű módon átdolgozhatók, illetve aktualizálhatók a szövegek. Hasonló szerepet tölthetnek be a digitális kultúra alapegységeit képező mémek is. „Az iskolát és az életet nem választhatja el kínai nagy fal. A gyermekek egy olyan világba születnek, mely csak digitális kompetenciák birtokában lesz élhető és élvezhető” (Csepeli 2020: 172). Az oktatás jövője: felkészítés a digitális életre és munkára (Szűts 2020: 52).

Az anyanyelvi kultúra alkotásainak olvasása/értelmezése során természetesen továbbra is a nyelvi, illetve a tágabb értelemben vett kommunikációs kompetenciák fejlesztésének kell a középpontban állnia. „Csak” az eszközös és a módszerek változnak. Nem az anyanyelvi kultúra és az irodalmi hagyomány háttérbe szorulásáról, esetleg negligálásáról van tehát szó, hanem annak a digitális kultúra viszonyai közötti hatékony pozicionálásáról. Annak érdekében, hogy ez megtörténhessen, szükség van a tanárok digitális kompetenciáinak és egyben kritikai látásmódjának fejlesztésére. Ez utóbbi szintén elengedhetetlenül fontos. Nem a digitális kultúrának való feltétel nélküli behódolásra, viszonyainak kritikátlan elfogadására, átvételére van szükség, hanem az abban rejlő lehetőségek felkutatására és alkalmazására. Mindebből hosszú távon talán még profitálhatunk is. Ennek érdekében azonban feltétlenül szükséges a különböző szintű és mértékű nyelvi változásokkal, átalakulási folyamatokkal kapcsolatos technopesszimizmussal, valamint a vonatkozó humán tudományok diskurzusára kevésbé jellemző technooptimizmussal szembeni kritikai attitűd kialakítása, erősítése. Ellenkező esetben ugyanis úgy tűnhet, a technikai determinizmus (Tófalvy 2017; Harari 2017) roncsolja, leépíti és elszegényíti a kurrens nyelvhasználatot.

SZŰTS ZOLTÁN: A „hagyományos” osztálytermi oktatás már a járványhelyzet előtt is jelentős mértékben támaszkodott a hálózati technológiákra, az infokommunikációs eszközökre és a digitális tartalmakra. Egy tanárnak gyakran az jelentett problémát, hogy melyik eszközt vagy módszertant alkalmazza. A bizonytalanság korát éljük, és ez megnyilvánul a kompetenciák terén is. Évről évre új kutatási adatok és iránymutatások jelennek meg, hogy melyek a legfontosabb kompetenciák, a digitális már kétségtelen, hogy közöttük van. A stabil szakmai tudás mellett tehát az eszközök tudatos használata terén is példát kell mutatnia a pedagógusnak. A középkor óta a mestereket a gyakorlat tette, azonban a modern, majd annál is hangsúlyosabban a posztmodern korban úgy gondolták, hogy az elmélet, a teória művelése emeli ki a mestereket a tanítványok közül. Ideje felismerni, hogy először gyakorlatot kell szerezniük, és ennek terepe a társadalom,

a gazdaság és a kultúra alrendszerébe beépülő digitalizáció hatásmechanizmusainak megismerése. Egy magyartanárnak magabiztosan kell online bankolnia, Ügyfélkapun keresztül ügyeket intéznie, az autójával kommunikálnia a telefonján keresztül, otthonosan mozognia a közösségi média világában, hogy ezen gyakorlatok birtokában – ismerve a célközönségét, a tanuló – fogjon bele az órájának digitalizálásába.

2. Csökkenthető-e az irodalom- és nyelvtanoktatás közötti szakadék?

PÖLCZ ÁDÁM: Korábban hosszú évtizedekig szimbiózisban tanították az irodalmat és a nyelvtant – s ez különösen erős volt a mondattani alapú nyelvtanokban (erről vö. Adamikné 2016). Később is voltak az összekapcsolásra jó példák (vö. a Lovász–Adamikné-féle alsó tagozatos tankönyveket), de a nyelvtan és az irodalom kapcsolata magasabb szinteken sokszor kimerült abban, hogy a nyelvtani fogalmakat (pl. a mondatrészeket) régies nyelvezetű irodalmi példákon keresztül mutatták be, amelyek nem hozták közelebb a tanulókat/hallgatókat a saját anyanyelvük hétköznapi használatához. Az összképet bonyolítja, hogy az irodalom egyértelműen nagyobb figyelmet kap az oktatásban (részint a nagyobb óraszám miatt). A tapasztalatok azt mutatják, hogy tanárok sem szeretik (vagy nem is tudják?) annyira a nyelvtant, viszont aki szeret egy témát, az át tudja adni a diákjainak is úgy, hogy megszeressék a tantárgyat – lehet, hogy érdemes volna ebből az alapelvből kiindulni (vö. Jánk 2021). A nyelvtan nemcsak tollbamondás és annak kijavítása, hanem a szövegértési kulcskompetencia fejlesztésére, a körülöttünk lévő világ leírására szolgáló tudomány. A digitális oktatás világában pedig még erősebb ez a jelleg: ahol a hangzó beszéd ki van szolgáltatva a technikai feltételeknek, ott szükségessé válik az íráskészség mint alternatív „beszéd” fejlesztése: olvasással és olvastatással, az online térben megjelenő népszerű szövegműfajok megalkotásával (blogbejegyzések, posztok írásával) vagy – a beszéd gyakorlására – a kreativitást, technikai kihívásokat is jelentő YouTube-videók megalkotásának segítségével.

BEKE OTTÓ: Az irodalom és a nyelvtan oktatása közötti szakadék csökkentése, illetve optimális esetben áthidalása nem opció, hanem pedagógiai-szakmai szükségszerűség, mondhatni, erkölcsi imperatívusz. Ellenkező esetben a nyelvi kód további presztízsveszteséget fog elszenvedni, erről a kommunikációtechnológiai konvergencia következtében az immár valóban az „abszolút eszköz” (Ferraris 2008: 99) szerepét betöltő okostelefonok és egyéb digitális eszközök terjedése, maga az általánosság, sőt mindenütt jelen lévővé váló internetpenetráció fog gondoskodni. A vizuális kultúra terjedése – többek között – a gyors befogadást lehetővé tevő sajátosságainak köszönhetően feltartóztathatatlan folyamat. Ezt nem lehet és nem is szabad figyelmen kívül hagyni. A valóban kommunikáció-központú, markáns mediaretorikai dimenzióval gazdagodó (Aczél 2012), korszerű nyelvtudományi ismeretek tanításának, illetve ez utóbbiak gyakorlati implementációjának kell átvennie a hagyományos értelemben vett leíró és egyben nemritkán preskriptív, szabályokra összpontosító nyelvtan oktatásának helyét. Azt kell megtanulniuk a

diákoknak, hogyan használhatják igazán eredményesen és hatékonyan, valamint szabatosan a nyelvet különböző kommunikációs helyzetekben és egyben potenciálisan technikai eszközök és paraméterek által meghatározott közegekben, platformokon. A szituatív és mediális sokszínűségnek megfelelően itt nem lehet helye sem nyelvi elitizmusnak, sem pedig kritikátlan purizmusnak. Az igényesség és a realitásérzék együttes alkalmazására van szükség. Mindemelllett természetesen az oktatási folyamatban megjelenő irodalmi korpusz korszerűsítése is elengedhetetlen folyamat. Ez utóbbi során pedig nem csak irodalomtörténeti és kanonizációs ismerveket szükséges mérlegelni.

SZÜTS ZOLTÁN: A digitális pedagógia már átalakítja azt a szemléletet, ahogy a tudáshoz közelítünk. Minden tárgy esetében megjelenik már az infokommunikációs környezetben történő gyakorlás lehetősége, illetve a gyűjtő- és kutatómunka. A digitális pedagógia alkalmazása még inkább érvényesíti a tantárgyak globális világában a McLuhani „a médium az üzenet” fordulatot. Így a reál tantárgyakra jellemző algoritmikus gondolkodás és a humán tárgyakra jellemző szövegekből és adatokból történő információk kinyerése, feldolgozása és értelmezése összekapcsolódik és komplex módon megjelenik majd a jövőben valamennyi tárgy esetében. Ezenfelül a tanulók saját gondolatainak, tudásuknak a társaik és a tanáraik felé történő megosztásának az informatív, élvezhető, multimediális megjelenítése is sztenderddé válik. Az irodalom és a nyelvtan oktatása területén ez azt jelenti, hogy a digitális oktatóprogramok nem választják külön a textust és a grammatikát, egységként kezelik őket. Példa erre a Google Fordító. Az alkalmazás lefordítja angolról magyarra a szöveget, figyelembe veszi másoknak a platformon tett nyelvtani és irodalmi javítási javaslatait, beépíti azokat, és a felhasználó kérésére felolvassa a szöveget.

3. Van-e már komplex oktatási stratégiánk, vagy csak jó gyakorlatok léteznek?

PÖLCZ ÁDÁM: A hirtelen átállás miatt komplex oktatási stratégia kidolgozására nem igazán volt eddig idő, ezért mind a mai napig a kollégák jó gyakorlatai dominálnak az egyetemi anyanyelvoktatásban. Szükség lenne ugyanakkor egy olyan stratégiára, amely kezelni tudja a hátrányokból (szociális helyzet, digitáliskompetencia-hiány, anyanyelvi fel nem készültség) fakadó különbségeket.

RACSKO RÉKA: A komplex rendszer kialakulása/kialakítása egy hosszabb és több szereplő bevonását igénylő folyamat. Jelenleg egy útkeresési fázisban vagyunk, ahol a hardverfeltételek már innovációs szinten rendelkezésre állnak, a szoftveres megoldások is ígéretesek, azonban a módszertani kultúra kialakítása és gyakorlatba történő adaptálása még egy előttünk álló lépés. A kulcs a folyamatos tudásmegosztás, a tapasztalatok, elkészült produktumok ellenőrzött, rendszerezett, (digitális) pedagógiai-módszertani modellek szintjei alapján szervezett tudásbázisokban történő megosztása és azok alkalmazása a pedagógusok által.

BEKE OTTÓ: A potenciálisan oktatássegítő célzattal is felhasználható digitális berendezésekhez, leginkább és mindenekelőtt a számítógépekhez, illetve a speciálisan kialakított számítógépes programokhoz csupán néhány évtizede férnek hozzá nagyobb arányban a pedagógustársadalom tagjai és így az anyanyelvtanárok is. Ez nem független az oktatási intézmények hagyományosan tapasztalható inerciájától. A hálózatban alkalmazott eszközök további újítást képviselnek. Fontos azonban megjegyezni, hogy az online formában folytatható ismeretátadási tevékenységek a korábbiakkal összevetve gyorsabb terjedési és affirmációs potenciálról tanúskodnak. Az anyanyelvi oktatásban és egyáltalán a tudásátadásban hozzáférhető applikációk és weboldalak, internetes csoportok már napjainkban is áttekinthetetlen gazdagságot és komplexitást képviselnek. Ugyanez mondható el magukról a berendezésekről is, a fejlesztések üteme pedig nem lassul. A diszciplinárisan, az egyes tantárgyak keretében is kifejezésre jutó összetettség innovatív jellegéből kifolyólag sem alakíthatott ki az eddigiek folyamán széles körben, sőt egységesen elfogadott digitális oktatási módszertant, stratégiát, sem pedig gyakorlatot. Ennek hiányában a továbbiakban is meghatározó szerep jut a tanári önállóságnak, felfedezőkedvnek, vagyis a jó gyakorlatok megtelelésének, kidolgozásának és kipróbálásának. Az útkeresés izgalmaival teli időszakában vagyunk.

SZÜTS ZOLTÁN: A probléma az, hogy habár a jó gyakorlatok mögött is tetemes tapasztalat rejlik, számuk véges, elavulhatnak, és a tanár is kifogyhat belőlük, és nem képes mindig megfelelő alternatívát találni egy adott oktatási probléma megoldására, kihívás megválaszolására. Ezért kell ismernie és átlátnia a digitalizáció rendszerét, különösen annak beépülését az oktatás alrendszerébe. A világháló megjelenése után három évtizeddel, 2021-ben a kísérleti szakasz végére pontot kell tennünk, és a jó gyakorlatok és gondolat-kísérletek összességéből egy komplex elméleti keretet kell már kialakítanunk. Vegyük példának a közösségi médiát. A 2004-ben megjelent Facebook aktív felhasználói közössége 2021-ben már megközelíti a 3 milliárdot, és a közösségi médiának olyan hatása van nem csupán a politikai folyamatokra, de a szabadidő eltöltésére is, mint korábban egy találmánynak sem. De valójában egy alkalmazásról beszélünk, egy technológia újszerű felhasználásáról, folyamatos evolúciójáról. A Facebook népszerűsége és folyamatos fejlődése rossz hír az oktató kutatóknak és a pedagógusoknak. Azt jelzi, hogy olyan módszertanokat kell kialakítaniuk, melyek perpetuális béta állapotban vannak, csak gravitációs magjuk van, ahogy a web 2.0-nak, de nincs kötött struktúrájuk. Így tudnak majd alkalmazkodni a technológia által folyamatosan támasztott új kihívásokhoz.

MOLNÁR GYÖRGY: Napjainkban az állandó változások korát éljük, ahol folyamatosan lépést kell tartanunk egyfelől az új technológiai fejlődéssel, másfelől a folyamatosan megújuló társadalmi elvárásokkal, igényekkel. Emiatt hosszú távú és minden körülmények között jól használható fix rendszerekről nem igazán beszélhetünk, inkább korszerű kezdeményezésekről, amelyek közül sok még pilot szakaszában van. Kiindulásként rendelkezésünkre áll néhány központi stratégiai a terv, mint a digitális oktatási stratégia, digitális jólét program, az EU által ajánlott digitális kompetencia keretrendszerek, illetve

a legújabb uniós ajánlás a Digitális oktatási cselekvési terv (2021–2027) programja. E stratégiák nemzeti és nemzetközi szinten segíthetik a támogató programok megalkotását a megfelelő infrastrukturális számítógépes háttérrendszer és hálózat kiépítésében, illetve a digitális kompetenciák fejlesztésében.

4. Melyek a jó gyakorlatok?

PÖLCZ ÁDÁM: Jó gyakorlatnak számít az órák online szinkron formában való megtartása is: a hallgatók ugyanis igénylik a folyamatosan, az intézmény által beosztott rendben megtartott tanórákat, hiszen tanulni akarnak. Voltak oktatók, akik az online aszinkron lehetőséget választották az órátartásra, digitális tananyagokat (videókat, hangos ppt-eket, pdf-tankönyveket) gyártottak, és akár hétről hétre feladatokat is adtak a hallgatóknak, de ez az oktatási forma egyértelműen megnehezítette a tananyag elsajátítását, hiszen a személyes konzultáció és a kérdések megválaszolásának lehetősége elmaradt. Egyértelműen jó gyakorlatnak számít az, ha a hallgatókat az órán való közreműködésre motiváljuk: együtt szerkesztenek egy dokumentumot, amelyet aztán mindenki felhasználhat a félév teljesítéséhez (pl. úgy, hogy a tanár megosztott képernyőjén mindenki látja, amit az éppen felszólított hallgató csinál, majd elmentik a dokumentumot); egy másik lehetőség, hogy az órátartásra használt program által véletlenszerűen felosztott csoportokban dolgozzák fel/gyakorolják a tananyagokat – a tanár állandó behívásának lehetőségével; egy harmadik, kevésbé szakmai jellegű módszer pedig, ha az órákat valamilyen „léleksimogató” kérdéssel kezdjük, hogy a személyességből valamit visszaadjunk stb.

BEKE OTTÓ: Az irodalomoktatásban jó gyakorlatnak számít az úgynevezett digitális versaktualizációk, illetve -átiratok alkalmazása. Ezek a curriculum szerves részét képező verseket oly módon időszerűsítik, hogy a primer szövegek nyelvi egységeit, különböző szinteken megjelenő szekvenciáit – szavait, szókapcsolatait, esetenként szótagjait, néha pedig a grammatikai viszonyokat kifejező morfémaikat – lehetőség szerint minél teljesebb mértékben emoji-kkal, illetve egyéb digitális képkepekkel helyettesítik. Ez a versaktualizációs mód a digitális írásbeliség specifikumaiban rejlő lehetőségeket aknázza ki annak érdekében, hogy az esetenként a költészettel szemben közömbösséget tanúsító közösségimédia-használó fiatalok figyelmét is felkeltse. Ezáltal mód adódik a költészeti alkotásoknak a digitális írásbeliség keretei közötti népszerűsítésére. A diákok órán digitális versaktualizációkat, -átiratokat kapnak „kézhez”, pontosabban fogalmazva a kijelzőkre, feladatuk pedig abból áll, hogy a multimediális alkotások képi-piktografikus és grafematikus elemeinek, csonkjainak, jelkombinációinak dekódolása révén találják meg, azonosítsák az alapjukat képező verseket. Eközben a digitális átiratok „olvasóinak”, dekódolóinak birtokában lévő irodalmi-költészeti műveltség, továbbá a digitális kompetenciák mozgósítása vagy pedig mindennek a megszerzése és gazdagítása egyaránt szükségeltetik. A digitális átiratok alapjául szolgáló szövegek meglelése után a „klasszikus” versolvasásnak továbbra is meghatározó szerep jut. Az továbbra sem spórolható meg.

Azáltal lehet ugyanis felhívni a figyelmet a különböző retorikai alakzatokra, továbbá a szótagok szintjén is kifejezésre jutó nyelvi rendezettségre, megszerkesztettségre, vagyis az esztétikai kvalitásokra.

A diákok természetesen nemcsak dekódolói, hanem egyben létrehozói, megalkotói is lehetnek a digitális átiratoknak. Ezáltal az emoji és az egyéb digitális képkarakterek kreatív felhasználására nyílik lehetőségük. A tanulók az átiratok alkalmazásának mindkét módzata közben elengedhetetlenül mozgósítják és optimális esetben fejlesztik, finomítják, gazdagítják a digitális eszközhasználati, valamint nyelvi és tágabb értelemben vett kommunikációs kompetenciáikat.

RACSKO RÉKA: A pedagógiai folyamat számos eleméhez áll már rendelkezésre online elérhető, ingyenesen is alkalmazható digitális taneszköz. Jó gyakorlat lehet a nyitott végű, kreativitást igénylő feladatok alkalmazása a tanóra során, amely segíti a tanulók bekapcsolódását és aktív részvételét a tanulási folyamatba. Ezt jól segítik az interaktív faliújságok, valamint a felhő-alapú megoldások, ahol a tanulók valós időben, bár térben egymástól függetlenül, de lehetőséget kapnak a páros vagy csoportmunkára. A digitális korban csökkenő verbális kifejezőképesség ellensúlyozására jól alkalmazható a digitális történetmesélés (Lengyelné–Szűts–Racsko 2021) vagy a fejlesztő e-biblioterápia módszere (Gulyás 2016), valamint a tanulói kiselőadások bemutatása és közös megbeszélése. A rendszerben való gondolkodást és a tanultak rendszerezését kiválóan támogathatják a fogalom- és gondolattérképek, amelyek egyrészt a közös gondolkodást indukálhatják egy téma kapcsán, de az alkotói jelleggel annak közös előállítására is hasznos módja lehet a tanultak áttekintésének. Az értékelés és jutalmazás eszközének digitális alternatívái is ígéretesek, a gamifikáció eszköztárából csak párat említve: a különböző kitűzők, oklevelek, virtuális piros pontok lehetőségei.

MOLNÁR GYÖRGY: A digitális munkarendű oktatás katalizálta a különféle jól alkalmazható megoldások kifejlesztését és beépítését a digitális oktatás gyakorlatába, mely során a felhőalapú web 2.0-s hálózati alkalmazások és szolgáltatások köre bővült ki. A sokféle megoldás azonban nem jelent meg kellő centralizált elvek és központi támogatások mentén, bár voltak országos szintű ajánlások az Oktatási Hivatal szakembereinek tollából. A digitális tanulást az elmúlt időszakban leginkább az interaktív, együttműködő módszerek és technológiák tudták hatékonyan és eredményesen kiszolgálni. Mindezek mellett a gyakorlatok kiterjesztését gátolhatta a megnövekedett digitális szakadékok száma.

5. Milyen kihívásokkal nézünk szembe, amikor a digitális technológiát használjuk az oktatás során?

SZÜTS ZOLTÁN: Én nagyon lelkesedem a digitális technológiáért, az új eszközöket és alkalmazásokat is igyekszem mindig kipróbálni, egy ideje már „beszélgetek” az autóm-mal, mely kérésre felolvassa az aznapi napirendemet, megmondja a várható időjárást, a

kérésemre kiválasztja a leggyorsabb útvonalat, míg az okosórám a szervezetem stressz-szintjét méri, mégis intézményi szinten a fontolva haladás híve vagyok. Úgy gondolom, hogy a tudatos technológiahasználat révén sokkal hatékonyabbá tehetjük az oktatást, de hibázhatunk is. Egy példát hoznék, amit már többször megírtam. Ha a tanulóknak az Édes Anna című regényt kell elolvasniuk, nincs különösebb oka annak, hogy ezt képernyőről tegyék. Az évszázadok óta bevált könyvből olvasás megfelel a célnak. Ha a Kosztolányi-regényhez kapcsolódóan, oktatási célból létrehozta egy argumentáltvalóság-környezetet, amelyben a tanulók szétnézhetnek a cselédszobák világában, és beleélhetik magukat a kontextusba, a regény mondanivalóját már könnyebb lesz számunkra megérteni. Ez persze költséges folyamat, amíg eljutunk odáig, hogy ilyen tartalmaink lesznek, melyek élményszerűségükkel nem maradnak el a social media világtól. Ezért is fontosak a fejlesztések, melyek az oktatási célokat szolgálják, különben a szórakozás felé terelődik a tanuló figyelme.

PÖLCZ ÁDÁM: A digitális oktatás tapasztalatai azt mutatják, hogy a kommunikáció egy fontos tényezőjének, a hallgatóságnak a részvétele sérül a folyamat során. Ez részint történhet az internetkapcsolat minősége és/vagy a technikai háttértudás hiánya, részint a kameraképek kikapcsolása és a mikrofonok elnémítása miatt. Míg az internetkapcsolat gyengesége és a digitális oktatás során használt programok nem kellő mértékű ismerete esetenként felerősíti a kommunikáció fatikus funkcióját (az oktató és a hallgatók is folyamatosan arra vannak készítve, hogy amikor megszólalnak, ellenőrizték a csatorna működését), addig a kameraképek és a hallhatóság megvonása miatt az oktatónak/tanárnak kvázi közönsége van csak: voltaképpen megtanulnak közönség nélkül beszélni és tanítani. Ezt az állapotot persze sokan igyekeznek áthidalni a kamerák kötelező bekapcsolásával, de ezt a kötelezettséget a tanuló/hallgató – technikai hibára hivatkozva – könnyen elháríthatja. Mindenesetre Arisztotelész, Roman Jakobson, Chaim Perelman vagy Lloyd Bitzer is érdeklődéssel vizsgálná azt a retorikai szituációt, amelyben az egyik kulcstényező csak korlátozottan van jelen. Ez a korlátozottság természetesen kihat a kommunikáció többi tényezőjére is.

RACSKO RÉKA: A digitális transzformációban a siker zálogának még mindig az infrastrukturális felszereltséget tekintjük, és olykor háttérbe szorul annak többi pillére, többek között a humán erőforrás (pedagógus és tanuló) digitális felkészültsége, a tartalmak rendelkezésre állása, az új szemléletű módszertani kultúra, valamint a stratégiai szintű szabályozások (kimeneti követelmények, curriculum). Nagy feladat hárul ránk, hiszen a változások folyamatjellege megköveteli a folyamatos revíziót, a (digitális) kompetenciák állandó fejlesztését, az eszközök, módszerek újragondolását és a pedagógiai folyamat újratervezését. A jelenlegi digitális munkarendű oktatásban a digitális technológia tanórai használatának egyik nagy veszélye, hogy a hagyományos oktatási módszerek leképezésére kerül sor, amely az ipari társadalmak iskolájának átörökítését hozza magával, és negatívan korrelál napjaink legnagyobb kihívásával, a tanulók motivációjának fenntartásával.

BEKE OTTÓ: A digitális technológiák alkalmazásával óhatatlanul együtt jár a koncentrációs képesség csökkenése, valamint kritikus esetekben a digitális demencia jelenségegyüttése (Spitzer 2012). A köz- és a felsőoktatás különböző szintjein ennek aggasztó jelei már mindennapinak számítanak, és egyben megkérdőjelezhetetlenek. A jelzett pedagógiai tapasztalat ellenére az oktatás digitalizációjával kapcsolatos kritikai hangok, óvatosságra intő meglátások ma még csupán sporadikusan jelentkeznek, és nem is találják még meg stabil helyüket a diskurzus egészében. Ennek következtében a tanároknak kiemelkedően nagy a felelősségük abban, hogy médiatudatosságra neveljék a diákokat. Ennek nem technofóbiában, hanem pozitív értelemben vett kritikai hozzáállásban és óvatosságban kell gyökereznie. Figyelemre, összpontosításra az elkövetkezőkben és vélhetően mindig is szükség lesz.

MOLNÁR GYÖRGY: A digitális technológia és eszközrendszer használata hatékonyabbá teheti a tanítási-tanulási folyamatot, de fontos, hogy ez az elérendő pedagógia célt csupán elősegíti, de azt nem helyettesíti. A szakszerű használatához azonban magabiztos technikai készségre van szüksége a használójának, és ebben legnagyobb szerepük az oktatóknak van. Ezek hiánya kihívásokat, illetve veszélyeket jelenthet az oktatás során, amely megzavarhatja vagy kudarcra ítélni a tanítási folyamatot. A magasabb szintű technológia használata pedig már a digitális kompetenciák fejlesztését igényli és követeli meg egyre inkább, amelyet szépen keretbe foglalnak az uniós DigComp-ajánlások alapján adaptált hazai keretrendszerek is. További kihívást jelenthet az IKT-eszközrendszerrel támogatott oktatás során a motiváció és figyelem felkeltése és folyamatos fenntartása.

Irodalom

- Aczél Petra 2012. *Médiaretorika*. Budapest: Magyar Mercurius.
- Adamikné Jászó Anna 2016. *A mondatnani elv és a kisnyelvutatók. Az anyanyelvi tárgyak tanítása a magyar népiskolában 1868-tól 1905-ig*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Beke Ottó 2020. Látható(vá vált) nyelv. Bartholomew, Gólem és Shrike. In: Beke Ottó: *Nyelvhasználat a csend határán. Válogatott tanulmányok*. Szabadka: Életjel Kiadó. 7–25.
- Beke Ottó 2020. *Nyelvhasználat a csend határán. Válogatott tanulmányok*. Szabadka: Életjel.
- Benedek András (szerk.) 2008. *Digitális pedagógia. Tanulás IKT környezetben*. Budapest: Typotex Kiadó – Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar.
- Csepeli György 2020. *Ember 2. 0. A mesterséges intelligencia gazdasági és társadalmi hatásai*. Budapest: Kossuth Kiadó, Felsőbbfokú Tanulmányok Intézete.
- Ferraris, Maurizio 2008. *Hol vagy? A mobiltelefon ontológiája*, fordította Gál Judit. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Gulyás Enikő 2016. Fejlesztő e-biblioterápia. *Helikon* 62/2: 296–311.

- Harari, Yuval Noah 2017. *Homo Deus. A holnap rövid története*, fordította Torma Péter. Budapest: Animus Kiadó.
- Jánk István 2021. A magyar anyanyelv-pedagógia adóssága, aktuális problémái és a cső-látású magyarországi magyarok. In: Csernicskó István – Kozmács István (szerk.): *Kétnyelvűség – oktatás – nyelvmenedzselés. Írások, tanulmányok Vančo Ildikó születés-napjára*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem. 129–138.
- Lengyelne Molnár Tünde – Racsko Réka – Szűts Zoltán 2021. A kommunikációs kom-petencia fejlesztésének új lehetőségei: digitális történetmesélés LEGO® eszközzel. *Gyermeknevelés* 9/1: 327–339.
<https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.327.339>
- Racsko Réka 2017. Összehasonlító vizsgálatok a digitális átállás módszertani megalapozásáról. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Spitzer, Manfred 2012. *Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Droemer.
- Szűts Zoltán 2020. *A digitális pedagógia elmélete*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
<https://doi.org/10.1556/9789634545859>
- Tófalvy Tamás 2017. *A digitális jó és rossz születése. Technológia, kultúra és az újságírás 21. századi átalakulása*. Budapest: L'Harmattan.

KOMMUNIKÁCIÓ A DIGITÁLIS TÉRBEN

GONDA ZSUZSA

AZ ONLINE OSZTÁLYTERMI DISKURZUS SAJÁTOSSÁGAI TANÁRI INTERJÚK TÜKRÉBEN¹

1. Bevezetés

A világjárvány miatt a 2019/2020-as tanév tavaszi félévében bevezetett digitális tanrend online tanulási környezetbe helyezte át a tanulás-tanítás folyamatát. A kontakt osztálytermek helyét a különböző online platformok, oktatási keretrendszerek vették át, amelyek megváltoztatták az osztálytermi diskurzus alapvető jellemzőit (pl.: tanári és tanulói beszéddidő, szóátadási stratégiák, beszédszünet, beszédkényszer stb.) és a tanulás-tanítás megszokott formáit és módjait.

Az osztálytermi diskurzus hagyományosan mind a résztvevők tekintetében, mind térben és időben meghatározott keretekkel rendelkezik, az online tanulási környezetek azonban kitágították ezeket a kereteket. Az első digitális oktatási időszakról eddig végzett hazai felmérés bemutatja, hogy Magyarországon a pedagógusok többsége az E-KRÉTA rendszert, valamint a Facebook közösségi oldalt választotta oktatási platformként, és szintén sokan éltek a levelezőrendszerek alkalmazásával. Számos pedagógus a Google Classroom zárt online osztálytermét használta, míg voltak, akik a Youtube-on keresztül tanítottak (Czirfusz et al. 2020, l. még Jánk–Lőrincz 2021). Attól függően, hogy a pedagógusok milyen online felületre helyezték át a tanulási-tanítási folyamatot, beszélhetünk szinkrón (valós idejű), aszinkron (nem valós idejű) és vegyes online tanulási környezetekről. Mivel a tanulmány elsősorban a diskurzuselemzés keretében vizsgálja az osztálytermi kommunikációt, ezért a továbbiakban a szinkrón tanulási környezettel foglalkozik, hiszen az ilyen típusú platformon van lehetősége a résztvevőknek valós idejű párbeszédek megvalósítására (Boronkai 2008).

Az oktatási célra alkalmazott szinkrón kommunikációt támogató online platformok között azonban abban is különbség van, hogy inkább az írásbeli vagy a szóbeli kommunikációt támogatják. Az írásbeli szinkrón kommunikációt támogató rendszerekben egyfajta csetbeszélgetés jön létre az osztálytermi diskurzus résztvevői között. A csetszövegek számos olyan beszélt nyelvi elemmel rendelkeznek, amelyek lehetővé teszik, hogy az írásbeli megnyilatkozásokat a szóbeliekhez hasonlóan elemezzük (Keszy-Harmath 2018). A szinkrón írásbeli osztálytermi diskurzus jellemzője, hogy megnő a tanulói aktivitás a kontaktórához képest: több különböző diák nyilatkozik meg az írásos csatornán, és ugyanannyi

1 A kutatás az Innovációs és Technológiai Minisztérium Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal által kibocsátott ELTE TKP2020-IKA-06 sz. támogatói okirat alapján valósult meg.

idő alatt összességében több hozzászólás születik (Lobel et al. 2005). A tanulói aktivitás növekedésének oka, hogy az ilyen típusú felületek interaktívak, azonnali válaszlehetőséget biztosítanak, a beszélők kiválasztása pedig önkijelölés alapján történik (Lapadat 2002), míg a kontakt osztályteremben a tanárnál van az alapvető beszédjog (Király 2015). A valós idejű írásbeli kommunikáció hátránya azonban, hogy gyakoriak a párhuzamos hozzászólások, amelyek nehezen követhetővé teszik a párbeszédet (Lapadat 2002).

Az online szinkrón osztálytermi diskurzus videókonferenciára alkalmas online platformok segítségével is megvalósulhat, amelyek elsősorban a szóbeli kommunikációt támogatják. Az ilyen típusú platformok használatának előnye, hogy az osztálytermi diskurzus valós időben zajlik, a résztvevőknek lehetősége van aktuális kérdések megfogalmazására, amelyekre közvetlen szóbeli tanári magyarázatot kaphatnak, a pedagógus élhet a közösségépítés különböző kommunikációs stratégiáival, és a technikai problémák azonnali megoldására is van lehetőség (Branon–Essex 2001). A digitális oktatási időszakról végzett törökországi mélyinterjú vizsgálat azonban megállapítja, hogy a tanárok mégsem találják olyan hatékonynak az online tanulási-tanítási folyamatot, mint a kontakt osztályterem esetében, amelynek okát elsősorban a szemtől szembeni kommunikáció hiányában látják. A kutatás megállapítja, hogy a tanároknak a legfőbb problémát az online tanítás során az arcnélküliség okozza, hiszen a tanulók gyakran kikapcsolt kamerával vesznek részt az órákon, amelynek következtében a tanár nem tudja felvenni velük a szemkontaktust, így nem kap közvetlen visszajelzést a diákoktól az órán, ami a tanári beszédidő megnövekedéséhez és a tanuló-tanuló interakciók megszűnéséhez vezet (Orhan–Beyhan 2020).

Hasonló eredményekre jutott az első olyan magyarországi empirikus kutatás is, amely a témát elsősorban kommunikációs szempontból vizsgálta (Constantinovits–Vladár 2021: 36). A kutatásban felsőoktatásban tanuló egyetemi hallgatók vettek részt, akik az online videókonferencián keresztül megvalósuló szemináriumok kommunikációs nehézségeiről nyilatkoztak. A vizsgálat a szinkrón oktatás nehézségeit a digitális térben csökkentett formában használható metakommunikációs eszközkészletben, valamint a technika feltételekből adódó problémákban határozza meg. A kutatás résztvevői szerint a szinkrón órákon a kommunikáció kevésbé gördülékeny, jellemző a „kamera- és mikrofonhasználat kiegyensúlyozatlansága, a szóátvétel lehetőségeinek elhomályosulása, a csoportközi interakció szükségszerű lecsökkenése” (Constantinovits–Vladár 2021).

A bemutatott felmérésekből is látható, hogy a videókonferenciának mint online osztálytermi diskurzusnak jól körülhatárolható sajátosságai vannak, amelyek egyszerre érintik a diskurzus stratégiáit és tartalmát. A Centre for Education and Foundation Pathways írástudással foglalkozó kutatócsoportja a következő diskurzussajátosságokat állapította meg az online osztálytermi interakcióval kapcsolatban (Greyling–Ahmad 2020):

- Az alkalmazott szoftver funkcióinak ismerete befolyásolja az aktivitást az online osztályteremben. Minél magabiztosabbak a felhasználók a technikai kezelésében, annál könnyebben kapcsolódnak be a diskurzusba.

- A résztvevők az online osztályteremben kommunikációs rituálékat alakítanak ki, amelyek a köszöneti formákat, a szóátadás formáit és a közbevetések kezelését is meghatározzák.
- Folyamatos diskurzus zajlik magáról az online diskurzusról, amelyben a tanárok és a diákok ellenőrző kérdéseket fogalmaznak meg a hallhatósággal vagy a láthatósággal, illetve a diskurzus menetével kapcsolatban.
- A tanári beszédnek az ismeretközlés során a részévé válik a források elérhetőségének a megadása, a tananyagok eléréséhez szükséges navigáció bemutatása és a képernyőmegosztás a tartalom és a gondolatmenet szemléltetésére.
- A kontakt osztálytermi diskurzusra jellemző IRF-modell (Cazden 2001) minden munkaformában megvalósul a technikai funkciók hatására, hiszen a tanár jelöli ki a beszédpartnereket, határozza meg a beszédidőt és zárja le az interakciót.

A szinkrón osztálytermi kommunikációra továbbá jellemző, hogy az interakció egyszerre több párhuzamos csatornán zajlik (Domonkosi 2021). A tanár és a tanulók nemcsak szóbeli megnyilatkozásokat hoznak létre, hanem a szoftver funkcióit kihasználva valós idejű csevegőfelületet is alkalmaznak. Ennek megfelelően a tanulói aktivitás az online órákon már nemcsak a tanulói beszéd jellemzőiben, hanem az írásbeli hozzászólások számában, hosszában és gyakoriságában is mérhető. Megfigyelhető tehát, hogy az írásbeli és szóbeli diskurzustípusok összekapcsolódnak, a diskurzustípusok közötti váltás pedig újabb kommunikációs stratégiák megjelenését jelenti mind a tanár, mind a diák részéről.

2. A kutatás célja, hipotézisei

A kutatás célja, hogy megvizsgálja az online tanulási környezet osztálytermi diskurzusra gyakorolt hatásának főbb tendenciáit tanári interjúk segítségével. A vizsgálat általános iskolai és középiskolai magyartanárok interjúira épít, így az online osztálytermi diskurzus jellemzői elsősorban az anyanyelvi nevelés keretein belül értelmezhetők.

A kutatás hipotézisei a következők:

- A szinkrón osztálytermi diskurzusban a tanárok az online kommunikáció előnyeként elsősorban a különböző diskurzustípusok párhuzamos megjelenését, míg hátrányként a metakommunikációs eszközkészlet korlátoltságát fogalmazzák meg.
- A szinkrón osztályteremben jellemzően több a tanári beszédidő, mint a tanulói beszédidő.
- A szinkrón osztályteremben az alapvető beszédjoggal a tanár rendelkezik, ő a kommunikáció kezdeményezője.
- A szinkrón osztályteremben a szóátadás formái és módjai esetlegeseek.

3. A kutatás módszere, eszköze, kísérleti személyek

A kutatás módszere az írásbeli strukturált interjú, amelyben a pedagógusok nyitott kérdésekre válaszoltak az osztálytermi diskurzussal kapcsolatban az első digitális oktatási időszakra vonatkozóan. Bár a diskurzuselemzés alapvetően a szóbeli társalgást vizsgálja, az első digitális átállást követően még nem álltak rendelkezésre olyan online órafelvételek, amelyek lehetővé tették volna az osztálytermi diskurzus lejegyzését és elemzését, ezért a kutatásban részt vevő pedagógusokat arra kértük, hogy írásban reflektáljanak az online tanórákon zajló kommunikációra (Orhan–Beyhan 2020).

A kutatás eszköze egy 10 elemből álló kérdéssor volt, amelyből 5 kérdés vonatkozott az online osztálytermi kommunikáció sajátosságaira. Ezek a kérdések a következő témaköröket érintették: az online osztálytermi kommunikáció előnyei és hátrányai, az alkalmazott módszerek és munkaformák összefüggései az osztálytermi diskurzus szerkezetével, a tanári és a tanulói beszéd aránya az online osztályteremben, a beszédjog, a szóátadás formái és folyamata.

A kutatásban összesen 40 magyartanár vett részt, az adatközlők önkéntesen csatlakozhattak a felméréshez. Az interjúkat 2020. szeptember és október hónapokban rögzítettük. A kutatásban részt vevő magyartanárok közül 9 férfi, 31 nő; 24 fő öt évnél több, míg 16 fő öt évnél kevesebb tanítási gyakorlattal rendelkezik. Az interjúalanyok közül 26-an tanítanak budapesti, 14-en pedig vidéki iskolában. 24 fő középiskolai tanárként, 16 fő pedig általános iskolai tanárként dolgozik. Mindannyiuknak legalább az egyik szakja magyar nyelv és irodalom. Az adatok jól tükrözik, hogy a vizsgálatban heterogén mintával dolgoztunk, ami a kutatás célját tekintve előnyösnek mondható, hiszen több szempontból megismerhettük a pedagógusok véleményét. A kutatási eszköz kidolgozását, a kutatás lefolytatását Hollóy Zsolt doktorandusszal közösen végeztük.

4. A kutatás eredményei

A kutatásban részt vevő pedagógusok közül mind a 40 fő kialakított olyan aszinkron oktatási platformot, amely a tananyagok megosztását és feldolgozását segítette. A megkérdezettek közül 37 pedagógus tartott szinkron tanórát valamilyen erre alkalmas digitális felületen, többségében a Discord, a Google Meet, a MS Teams és a Zoom felületeit alkalmazták. A szinkron órát tartó magyartanárok aránya eltér az ADOM Diákmozgalom által végzett felmérés eredményeitől, ahol az 1841 fő megkérdezett pedagógusnak mindössze a 38%-a tartott valós idejű online órát az első digitális átállás során (W1). A kutatásban részt vevő pedagógusok által az online órák megvalósításához választott platformok azonban megegyeznek a digitális munkarend tapasztalatiról végzett nagymintás felmérés eredményeivel (Czirfusz et al. 2020). A továbbiakban az eredmények bemutatása annak a 37 pedagógusnak a válaszaira épül, akik tartottak szinkron online órát.

4.1. Az online osztálytermi diskurzus előnyei és hátrányai

A 37 megkérdezett magyartanárból mindössze 27-en neveztek meg olyan kommunikációs tényezőt, amely az online tanulási-tanítási folyamatban előnyként jelenik meg, 10 pedagógus egyáltalán nem tudott előnyt megnevezni. A szinkrón órák legtöbbször említett kommunikációs előnyei a szimultán interakció lehetősége, a vizuális megerősítés és a rögzíthetőség. A pedagógusok által alkalmazott online platformok lehetőséget nyújtanak arra, hogy a tanulók a szóban zajló órához írásban is hozzászóljanak. A csetfelület kihasználása egy új csatornát nyitott az osztálytermi diskurzusban (Domonkosi 2021), számos diák, akik szóban nem nyilatkoztak volna meg, írásban visszajeleztek a tanár kérdésére, vagy közvetlen kérdéseket fogalmaztak meg a tananyaggal kapcsolatban. Az egyik tanár így nyilatkozott:

(1) Nálam sokat segített rajtuk a chat, mert ha lemaradtak, ott látták, körülbelül hol tartok ahhoz képest, milyen gondolatmenetet követtem. Ritkán meg merték kérdezni, ha nem értettek valamit.

A szinkrón órák előnye továbbá a vizuális megerősítés, amely az online platformok képernyőmegosztásával hozható összefüggésbe. Ez a fajta tanári szemléltetés nemcsak statikus ábrák, táblaképek bemutatására alkalmas, hanem dinamikus szemléltetési folyamatot is támogat. Ilyen lehet egy-egy videó megosztása és feldolgozása vagy egy navigációs folyamat szemléltetése, amely az online információ megtalálásában nyújt segítséget:

(2) Előnyt jelent az, hogy olyan csatornákat is felhasználhatunk a kommunikációnk során, melyre a kontaktórákon ritkán adódik lehetőség. Beszédünket ppt-vel kísérhetjük, az interneten mutathatunk nekik anyagokat képernyőmegosztással.

A pedagógusok által a harmadik legtöbbet megnevezett előny a szinkrón óra rögzíthetősége volt. Az órafelvételek nemcsak azokat a tanulókat segítik, akik jelen voltak az órán, de szeretnék újból meghallgatni a tanári magyarázatot, hanem azokat is, akik esetleg hiányoztak az adott alkalomról.

Az online osztálytermi diskurzus legnagyobb hátrányának a megkérdezett pedagógusok az arcnélküliséget jelölték meg. A diákok kevésbé voltak aktívak az online órákon, mint a jelenléti osztályteremben, ami a tanári beszéd túlsúlyához vezetett. A megkérdezett tanárok a tanár-diák és a diák-diák interakció csökkenését hasonló okokkal magyarázták, mind a fentebb bemutatott kutatásokban (Constantinovits–Vladár 2021; Orhan–Beyhan 2020). A fő okok a technikai feltételekből adódó szóátadási és megszólalási nehézségek és a kommunikáció folytonosságának a hiánya. Az egyik pedagógus így foglalja össze a véleményét az online osztálytermi kommunikáció kihívásairól:

(3) A közös tér hiánya, a lenémített mikrofonok, a nehézkes, sokszor akadozó technika, valamint a kikapcsolt cseablak mögötti elrejtőzés lehetősége mind hátráltatta a tanulói megszólalások lehetőségét.

Az eredmények tehát azt tükrözik, hogy az első hipotézis beigazolódott, hiszen a tanárok előnyként említik a különböző diskurzustípusok párhuzamos megjelenését az online órán, míg hátrányként egyértelműen az arcnélküliséget, a metakommunikációs eszköz-készlet korlátoltságát jelölték meg (Beyhan–Orhan 2020; Constantinovits–Vladár 2021).

4.2. A tanári és a tanulói beszéd aránya, a kommunikáció kezdeményezése és a szóátadás formái és módjai az online osztálytermi diskurzusban

Mind a hazai, mind a nemzetközi felmérések bizonyítják, hogy alapvetően a tanári beszéd a meghatározó a kontakt tanórákon, a tanári beszédfordulók gyakoribbak és hosszabbak a tanulói beszédfordulóknál (Antalné 2006). A megkérdezett pedagógusok 54%-a szerint az online tanulási környezetben is a tanári beszéd túlsúlya volt a jellemző:

(4) Igen, tanárként sokkal többet beszéltem ilyen órákon. Ennek egyik oka, hogy sok diák nem mert megszólalni, vagy mikrofonnal se rendelkezett, illetve elég valószínű, hogy egyesek ténylegesen nem voltak jelen a videokonferencián, csak bejelentkeztek.

A tanári és a tanulói beszédidő aránya azonban nagyban függ az alkalmazott munkaformáktól és módszerektől (Asztalos 2015). Ez a tendencia az online osztályteremben is megfigyelhető. Azok a pedagógusok, akik inkább tanárközpontú módszereket alkalmaztak, inkább a tanári beszéd túlsúlyáról számoltak be, míg a tanulóközpontú módszerek esetében jellemzően kiegyenlítettnek ítélték a tanári és a tanulói beszédidőt:

(5) [...] az órák többször előadászerűvé váltak, kevés tanár-diák kommunikációval, ami nem feltétlenül azért történt, mert így akartam, hanem azért, mert a tanulók kevésbé érezték fontosnak, hogy meg kell szólalniuk az órán. [...] Ellenben, ha a foglalkozás úgy épült fel, hogy a tanulóknak kellett valamilyen produktumot előállítani, amiben hosszan beszéltek adott problémákról, akkor sokkal több tanulói megszólalás, és – kizárólag a felkészülést segítő – csupán néhány tanári instrukció hangzott el.

A kommunikáció kezdeményezésére vonatkozó eredmények szintén összhangban vannak a kontaktórák elemzése során tapasztaltakkal (Antalné 2006). Az online osztályteremben is elsősorban a tanár a kommunikáció kezdeményezője, a megkérdezett pedagógusok 94,5%-a azt nyilatkozta, hogy kizárólagosan ő kezdeményezett az online órákon:

(6) [...] interneten nem kezdeményeztek egyáltalán, a rendes órán azért volt, aki tartott kiselőadást, vagy kérdezett, ha valamit nem értett, de itt teljes némaság.

A fentebb bemutatott online osztálytermi kommunikációra vonatkozó vizsgálatok már rámutattak a beszélőváltás nehézségére, amelynek okait elsősorban a technikai feltételekben határozták meg (Constantinovits–Vladár, Greyling–Ahmad 2020). A szóátadásnak, illetve a beszélőváltásnak három különböző szabályát különíthetjük el: az első, amikor az adott beszélő jelöli ki a következő megszólalót. Ez történhet például felszólítással vagy rákérdezőssel. A második, amikor önkiválasztás történik, vagyis a beszédjog arra száll, aki először megszólal. A harmadik szabály szerint pedig, ha senki nem veszi át a szót önkiválasztással, akkor a beszélő folytatja a közlést (Pléh 2012: 58–60). Az osztálytermi diskurzusban többségében az első szabály érvényesül, hiszen a felek nem egyenrangúak, a tanár a kommunikációs folyamat irányítója, ő jelöli ki a megszólalót, akkor is, ha a tanuló jelezte a beszédszándékot, és akkor is, ha nem.

A vizsgálatban részt vevő pedagógusok 49%-a azt nyilatkozta, hogy a kontaktórához hasonlóan, név szerinti felszólítás segítségével adta át a szót a diákoknak:

(7) Bizonyos csoportokban a diákok kizárólag felszólításra szólaltak meg [...]. A kommunikáció nehézkes volt, gyakran előfordult, hogy nem tudtam eldönteni, nem értik a kérdést, vagy nem akarnak hozzászólni az órához.

A vizsgálatban részt vevő pedagógusok 30%-a dolgozott ki olyan szóátadási stratégiákat, amelyek eltérnek a kontakt osztályteremben alkalmazhatóktól. Ezek a tanárok többségében a csetfelületet használták, ahol a diákok különböző írásjelek vagy emoji-k segítségével jelezhették, ha szeretnének felszólalni:

(8) Az elején ez is nehézkesen ment, de a kidolgozott netikettben rögzítettük, hogy a csetbe küld egy felkiáltójelet, aki szeretne hozzászólni...

Voltak olyan pedagógusok is, akik a mikrofon bekapcsolását tekintették a beszédszándék jelzésének, és ez alapján szervezték a diskurzust:

(9) Mindenki lenémítva figyelte az órákat, mert az is problémát okozott, hogy ha mindenkinél aktív volt a mikrofon, akkor visszhang keletkezett. Amikor valaki szólni szeretett volna, akkor levette a némítást, tulajdonképpen így jelentkezett. Ezt én láttam, és akkor tudott szólni. Hatékonynak találtam, hiába volt olyan, hogy többen „jelentkeztek”, megszokták ezt a taktikát, és kivárták, hogy kit szólítok fel.

Az interjúválaszokból az is kiderült, hogy a magyartanárok 21%-a egyáltalán nem adta át a szót az online osztályteremben, vagyis az ő óráikon a tanulók néma résztvevők voltak.

Az interjúk válaszai alapján kijelenthető, hogy a második és a harmadik hipotézis is igazolódott, hiszen jellemzően tanári beszéd van túlsúlyban az online osztályteremben, és a kommunikáció kezdeményezője is egyértelműen a tanár. A negyedik hipotézis azonban nem igazolódott, hiszen a tanárok 79%-ának volt valamilyen szóátadási stratégiája az online diskurzusban.

5. Összegzés

A kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy az online osztálytermi diskurzus elemzésében érvényesíthetők ugyanazok a szempontok, mint a kontaktórák vizsgálatánál. Az alapvető diskurzussajátosságok mellett azonban figyelembe kell venni a technikai eszközök alkalmazására vonatkozó metadiskurzust, amely a kommunikációs tér használatára reflektál. Továbbá a szóbeli diskurzus mellett a szimultán zajló írásbeli diskurzus elemzésére is szükség van az osztálytermi interakció teljességének vizsgálata érdekében.

Az eredmények egyértelműen azt tükrözik, hogy az online platformok használata negatívan befolyásolja az osztálytermi diskurzusban a tanulói beszédidőt. Az online osztálytermi diskurzusban az arcnélküliség és a kommunikáció folytonosságának folyamatos sérülése a diákok elnémulásához vezet. Elsősorban a technikai feltételek miatt a tanári beszéd kerül túlsúlyba, a tanár kezdeményezi a kommunikációt, és bár a legtöbb tanár alkalmazott különböző szóátadási stratégiákat, jellemzően csak egy-két diákot tudott szóra bírni az online tanóra során. A szóbeli kommunikáció fejlesztése azonban az online órán is elengedhetetlen, ezért érdemes olyan módszertani megoldásokhoz folyamodni, illetve olyan kommunikációs stratégiákat alkalmazni, amelyek támogatják a tanulói megnyilvánulásokat. Az online távoktatásban szerzett tanári tapasztalatok alapján ezek a következők lehetnek (Rehn et al. 2018):

- társ- és önismereti kommunikációs játékok alkalmazása az osztályközösség építése és fenntartása érdekében;
- a közösségi médiában megjelenő tanulói posztok használata a kommunikáció kezdeményezésére;
- a jelenlét érzetének keltése a humor eszközével;
- egyéni vagy kiscsoportos online konzultáció biztosítása;
- diák-diák interakciót támogató módszerek alkalmazása;
- kapcsolattartás a tanulók szüleivel, gondozóival.

A vizsgálatból egyértelműen kiderül, hogy az online osztálytermi diskurzus további elemzésére van szükség, hiszen számos diskurzussajátosság vizsgálatára csak az online órák felvételei adnak lehetőséget. Jelenleg is zajlik egy online órafelvételeket tartalmazó

videós korpusz létrehozása, amely lehetővé teszi a szisztematikus nyelvészeti elemzést, amely szempontjainak kialakításához a tanári interjú eredményei jól alkalmazhatók. Az online osztálytermi diskurzus vizsgálatába a későbbiekben érdemes pragmatikai szempontokat is bevonni, amelyek lehetővé teszik a különböző diskurzustípusok közötti váltás jellemzőinek meghatározását. Az online osztálytermi diskurzus vizsgálatának eredményei az oktatásban is felhasználhatók, hiszen leírhatóvá válnak azok a diskurzustratégiák, amelyek támogatják az online kommunikáció folytonosságát és a tanulói aktivitást.

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 226. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Asztalos Anikó 2015. A tanórai beszédfejlesztést támogató óratervezési stratégiák. *Anyanyelv-pedagógia* 2.
<http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=571> (2020. 03. 11.)
- Boronkai Dóra 2008. Konverzációelemzés és anyanyelvtanítás I. *Anyanyelv-pedagógia* 2.
<http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=60> (2020. 03. 02.)
- Branon, Rovy F. – Essex, Christopher 2001. Synchronous and asynchronous communication tools in distance education. *TechTrends* 45: 36–42.
<https://doi.org/10.1007/BF02763377>
- Cazden, Courtney B. 2001. *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2nd ed.). Portsmouth: Heinemann.
- Constantinovits Milán – Vladár Zsuzsa 2021. Covidó, ergo Zoom. Kommunikációs kihívások a valós idejű online oktatásban. *Korunk* 32/2: 31–37.
- Czirfusz Dóra – Misley Helga – Horváth László 2020. A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio* 7: 220–229.
<https://doi.org/10.3311/oep.394>
- Domonkosi Ágnes 2021. „Tanárnő, bevenne a meetingbe?” A társas deixis szerepei a digitális távoktatás gyakorlatában. In: Balázs László (szerk.) *Digitális kommunikáció*. Budapest: Hungarovox Kiadó. 127–140.
- Greyling, Willfred – Ahmad, Farzana 2020. *Zoom-based delivery as an interactively accomplished learning conversation: A tentative descriptive account*. Wintec: Literacy-embedding team, Centre for Education and Foundation Pathways.
- Jánk István – Lőrincz Marina 2021. Hogyan zajlott a magyar nyelv digitális tanítása a járványhelyzet alatt? *Anyanyelv-pedagógia* 14/4.
<https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=917> (2022. 01. 20.)
<https://doi.org/10.21030/anyp.2021.4.1>

- Keszy-Harmath Dániel Lóránd 2018. *A tanári kommunikáció kvantitatív és kvalitatív vizsgálata*. Doktori disszertáció. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. http://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/43481/khd_kezirat.pdf?sequence=1&isAllowed=y (2020. 03. 02.)
- Király Flóra 2015. A beszédfordulók és a szóátadások vizsgálata osztálytermi kontextusban. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=552> (2020. 02. 21.)
- Lapadat, Judith C. 2002. Written Interaction: a Key Component in Online Learning. *Journal of Computer-Mediated Communication* 7/4. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2002.tb00158.x>
- Lobel, Mia – Neubauer, Michael – Swedburg, Randy 2005. Comparing How Students Collaborate to Learn about the Self and Relationships in a Real-Time Non-Turn-Taking Online and Turn-Taking Face-to-Face Environment. *Journal of Computer-Mediated Communication* 10/4. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00281.x>
- Orhan, Gökhan – Beyhan, Ömer 2020. Teachers' Perceptions And Teaching Experiences On Distance Education Through Synchronous Video Conferencing During Covid-19 Pandemic. *Social Sciences and Education Research Review* 7/1: 8–44.
- Pléh Csaba 2012. *A társalgás pszichológiája*. Budapest: Libri Kiadó.
- Rehn, Niki – Maor, Dorit – McConney, Andrew 2018. The specific skills required of teachers who deliver K–12 distance education courses by synchronous videoconferencing: implications for training and professional development. *Technology, Pedagogy and Education* 27/4: 417–429. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2018.1483265>

Internetes hivatkozások

- W1: Felmérés a 2020-as távoktatásról. Összefoglaló elemzés. ADOM Diákmozgalom. https://www.diakparlament.hu/wp/wordpress/wp-content/uploads/2020/11/Felmeres-a-tavoktatasirol_ADOM-Diakmozgalom (2021. 03. 11.)

PAP ANDREA

A DIGITÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ UDVARIASSÁGA A TANÁR-HALLGATÓ VISZONYBAN

1. Bevezetés

Az udvariasság igénye az írásbeli nyelvi kapcsolattartásban is megfigyelhető, melynek egyik módja az elektronikus levelezés. A változó társadalmi kontextus, az online oktatási forma módosította az egyetemi hallgatók és az oktatók közötti interakciós csatornát, az írásbeliség, a digitális kommunikáció nagyobb teret kapott (vö. Domonkosi–Ludányi 2018; Domonkosi–Ludányi 2019; Merrison et al. 2012). Jelen tanulmány a tanár–hallgató viszonyban létrejövő digitális kommunikációra fókuszál, Magyarországon tanuló, külföldi diákok magyar nyelven írt e-mailjeit elemzi, kiemelve az udvarias nyelvi sajátosságok megjelenésmódját, az írásbeli kapcsolattartás mintáinak jellegzetességeit.

2. Elméleti háttér

Az elektronikus levelezés (e-mail) – amely az utóbbi időben alapvető kapcsolattartási eszközzé vált az egyetemi hallgató–tanár interakcióban – egy sajátos digitális szövegtípus, amely a beszélt és az írott nyelv, a formalitás és informalitás jegyeit is magában hordozza (Chen 2006: 40; Pagliara 2019: 150). Az e-mail az írásbeli kommunikációnak egy konvencionális nyelvi elemeket is tartalmazó formája, amely a prototipikus írásmód legközelebbi variánsaként határozható meg: terjedelmi és időkorlát nélküli aszinkron kommunikáció, melynek során a felek nem egy időben kapcsolódnak a kommunikációs csatornához (Herring 2001, idézi Pagliara 2019). A technológiai eszközök (pl. okostelefon) elterjedt használatával azonban az elektronikus levelezés is egyre inkább szinkrón kommunikációvá válik. Bár az e-mailek nyelvezetében észlelhető az informalitás felé közeledő tendencia (a szóbeliség és az írásbeliség ismérvei is jelen vannak; Leopold 2015: 2), jellegzetes kifejezések, szófordulatok, a konvencionális kezdő- és záróformulák továbbra is használatosak (Pagliara 2019: 150; vö. Gains 1999).

Az írásbeli kapcsolattartási mód, a kommunikáló felek között fennálló interperszonális kapcsolat jellege, egy adott társadalom szociokulturális szokásai hatással vannak a nyelvi eszközök kiválasztására, amelyben az udvarias nyelvi viselkedés kívánalma is megjelenik. Az udvariasság, a mások iránti szociális figyelem az interperszonális viszonyok létrehozását, fenntartását szolgálja, amit a kommunikációs és társadalmi elvárásoknak megfelelően alkalmazunk (Leech 1983: 80; Watts 2003: 277; Tátrai 2017: 916). Az udvarias nyelvi cselekvés sajátos jegyei nemcsak a magyar anyanyelvű, hanem a

külföldi hallgatók magyar nyelvű szóbeli és írásbeli kommunikációjában – a magyart idegen nyelvként használva – is megfigyelhetők. A pragmatikai kompetencia (vö. Bachman 1990; Bándli 2014) a digitális kommunikációnak is alapvető feltétele.

Az egyetemi hallgató–oktató közötti interakciót meghatározó, társadalmi távolságot megjelenítő aszimmetrikus viszonyban meg kell felelni az adott szociopragmatikai elvárásoknak, ami az e-mailre mint szövegtípusra is érvényes, az írásbeli kapcsolattartás pragmatikai aspektusa is hangsúlyozandó. Az anyanyelvű hallgatók körében is problémát jelenthet a formális stílus nyelvi eszközeinek az alkalmazása (a konvencionális szerkezetek ismerete; Andorno 2014: 18; Pagliara 2019: 150; vö. Pagliara 2018b). A nem anyanyelvi beszélők számára még inkább nehézséget okoz az adott szituációnak megfelelő, adekvát nyelvi forma kiválasztása, különösen az udvariasságot elváró, formális interakciókban (Leopold 2015: 2; nem anyanyelvi – L2 beszélők digitális kommunikációjának más nyelvekre vonatkozó vizsgálata: vö. Chen 2006; Pagliara 2018a). Ezért a pragmatikai kompetencia fejlesztése (vö. Bándli 2014; Nuzzo 2007) nemcsak a szóbeli, hanem az írásbeli készségeknél, így az írásos szövegalkotás esetében is szükséges.

3. Vizsgálat – az e-mailek udvariassága

A vizsgálat célja a Magyarországon tanuló, külföldi egyetemi hallgatók magyar nyelvű e-mailjeinek elemzése különféle szempontok alapján, az udvarias nyelvi viselkedés sajátosságaira, a levél konvencionális formái, nyelvi és a pragmatikai elemeire összpontosítva. Az elemzések az e-mailekben megmutatkozó udvariasság megjelenésmódját, az írásbeli kapcsolattartási minták jellegzetességeit kívánják feltárni. A tanulmány foglalkozik a levélkezdés, megszólítás, levezárás nyelvi kérdéseivel; az írásban megfogalmazott kérdés beszédaktusának nyelvi megformáltságával: milyen módon kérdeznek, kérnek a diákok írásbeli formában aszimmetrikus (hallgató–oktató) viszonyban; valamint arra keresi a választ, hogy a kérések milyen nézőpontból fogalmazódnak meg.

3.1. Az adatközlőkről

A vizsgált nyelvi anyag olyan külföldi adatközlőktől származik (összesen 74 fő), akik Magyarországon tanulnak (intézmények: ELTE BTK Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék, KKM Magyar Diplomáciai Akadémia Kft. – korábban Balassi Intézet), rész-képzésben vagy teljes képzésben részt vevő hungarológus vagy hungarológia szakos egyetemi hallgatók. A sokféle (többségében lengyel és kínai, összesen 18) nemzetiségű adatközlők nemek szerinti megoszlása: 62 nő és 12 férfi, nyelvi tudásszintjük pedig B2-C1 körül mozog (részletes adatok: 1. táblázat).

Adatközlők		
Képzési forma	Hungarológus vagy hungarológia szakos külföldi hallgatók (részképzésben vagy teljes képzésben)	
Nyelvtudás	B2-C1	
Származás	kínai, lengyel, koreai, japán, bolgár, francia, horvát, román, belga, cseh, szerb, orosz, ukrán, török, görög, kanadai, amerikai, brazil	
Nem	Nő: 62	Férfi: 12

3. táblázat: Információ az adatközlőkről

3.2. Levélkezdés – megszólítások

A levelezés konvencionális eleme többek között a megszólítás (a megszólítások részletes vizsgálatáról oktató–hallgató viszonyban: vö. Domonkosi 2021). Az e-mailekben alkalmazott levélkezdő megszólítások nyelvileg különféle módon formálódnak meg a személyközi viszonyoktól függően (a különféle megszólítások %-os megoszlása: l. 1. ábra). A külföldi hallgatók leveleiben – a társadalmi távolságot kifejező, magázó viszonyban – a *Kedves* + titulus (*Tanárnő*)! levélkezdő megszólítás volt a domináns (37,7%), azonban a távolságtartóbb, formálisabb *Tisztelt* + titulus (*Tanárnő*; 22,95%)! megszólítás is jelentős arányban fordult elő. A magyar hallgatók körében végzett vizsgálat szerint az adatközlők 65%-a alkalmazta a *Tisztelt Tanárnő*/ *Tanár Úr*! levélkezdést (Domonkosi–Ludányi 2019: 75). A csupán névvel történő megszólítás (ami csak kisebb arányban fordult elő a nyelvi anyagban) az udvariassági elvárásoknak nem megfelelő forma, mivel a tiszteletadó funkció nem érvényesül (Domonkosi–Ludányi 2018: 94). A külföldiek által írt e-mailekben az alábbi megszólítás-módok jelentek meg (2. példa: ezzel a szociopragmatikai szempontból kifogásolható megszólításformával magyar hallgatók leveleiben egyre gyakrabban találkozhatunk, és a külföldi hallgatók nyelvi anyagában is megjelent; 3. példa: nem megfelelő forma használata):

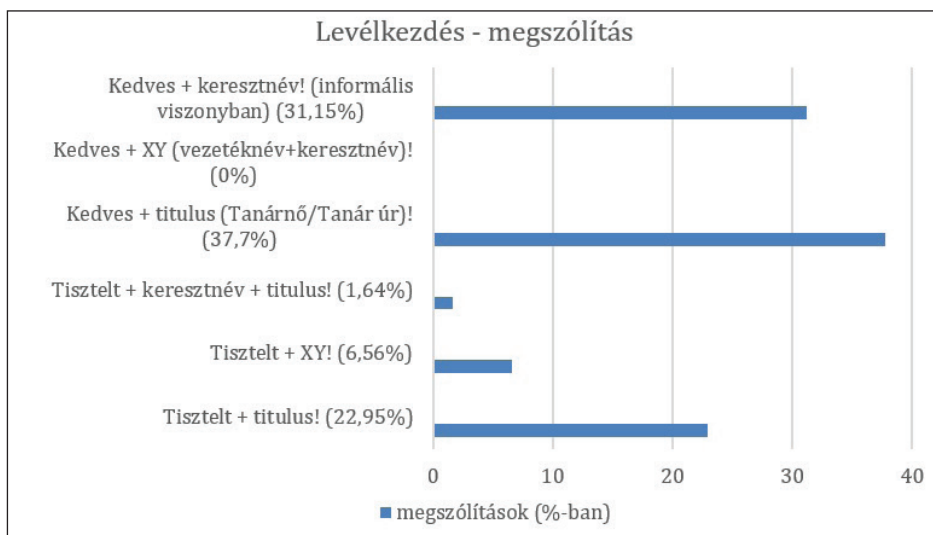
Udvarias, távolságtartó konvencionális megszólítások:

- (1) Tisztelt + titulus! (*Tanárnő*; 22,95%);
- (2) Tisztelt + XY! (vezetéknév + keresztnév; 6,56%);
- (3) Tisztelt + keresztnév + titulus! (*Tisztelt tanárnő*; 1,64%).

Udvarias, bizalmasabb forma, amely a tanár–hallgató közvetlenebb viszonyára utal (5. példa: ez a megszólítás a külföldi hallgatók nyelvi anyagában nem jelent meg):

- (4) Kedves + titulus! (37,7%);
- (5) Kedves + XY! (vezetéknév + keresztnév: 0%);
- (6) Kedves + keresztnév! (31,15%).

Az utóbbi (6) megszólítást a külföldi diákok társadalmi távolságot kifejező, aszimmetrikus viszonyban szinte egyáltalán nem alkalmazták (nem informális viszonyban csupán két ilyen megszólításra volt példa). A magas előfordulási aránynak az a magyarázata, hogy néhány csoportban tegeződő, informális viszonyban, tehát közvetlenebb kapcsolatban voltak a diákok a tanárral. A formális viszonyban a *Tisztelt/Kedves* + titulus megszólítás volt a jellemzőbb.



1. ábra: Levélkezdő megszólítások %-os megoszlása

A nem hivatalos (informális) levélformában a konvencionális megszólításokat felváltva megjelenik a szóbeli köszönési mód írásbeli alkalmazása is (Domonkosi–Ludányi 2019: 76). A külföldi hallgatók nyelvi anyagában is megfigyelhető ez a jelenség, aminek magyarázata lehet a saját anyanyelvükben bekövetkező nyelvhasználati változások hatása, valamint a célnyelvi környezetben tapasztalt nyelvi minta is. A vizsgált e-mailekben az alábbi példák fordultak elő (7. példa: ebben a levélkezdő köszönésben a megszólított nyelvi azonosítása nem történik meg; 9. példa: csak informális viszonyban jelent meg, ahol tegeződtek a hallgatók a tanárral):

- (7) Jó napot/estét!
- (8) Jó napot/estét + titulus!
- (9) Szia/Szia + keresztnév!

Az online térre jellemző időkorlát nélküli kommunikációból kiindulva (vö. Herring 2001) a hallgató a tanár folyamatos online jelenlétét feltételezheti, vagyis azt, hogy az e-mailt a címzett azonnal megkapja és elolvassa (akár este vagy éjszaka is), ahogyan erre Domonkosi–Ludányi (2019) tanulmánya is utal. Ez a helyzet formális, aszimmetrikus viszonyban

udvariatlanságként is értelmezhető, ezért a levélíró bocsánatkéréssel vezeti be a mondandóját. A külföldiek leveleiben is megfigyelhető az ilyen jellegű udvariassági kezdőformula:

(10) Bocsánat, hogy későn zavarom önt.

A nyelvi viselkedés eltéréseiből adódóan előfordulhatnak úgynevezett pragmatikai hibák (Thomas 1983; vö. Maróti 2003; Bándli–Maróti 2003), azaz a kommunikáció során előforduló nem megfelelő kifejezés mód, amikor a megnyilatkozó nem az adott szituáció által megkövetelt nyelvi tevékenységet hajt végre, ezért nem érthető vagy félreértelmezhető a szándéka. Amennyiben célnyelvi, magyar nyelvi környezetben (Magyarországon) valósul meg a magyartanulás, a nyelvi (grammatikai) tudás mellett a szociokulturális ismeretek is könnyebben elsajátíthatók, a pragmatikai és kulturális kompetencia hatékonyabban fejleszthető. Az alábbi pragmatikai hibák jelentek meg a nyelvi anyagban:

(11) Téves szóhasználat: *Kedves tanár!*

(12) A stílusok, regiszterek keveredése (informális–formális): *Szia tanárnő!*

(13) Nem megfelelő megszólítás: *Tisztelt + keresztnév + tanárnő!*

3.3. Levélzárás – elköszönés

Az e-mailekben megmutatkozó elköszönési, levélzárási minták változatos módon alakulnak. A társadalmi viszony a nyelvi választást befolyásoló tényező, például az informális, közvetlen kapcsolatra utaló rövid alak (15. példa) csak a tegeződésben használatos. Megfigyelhető, hogy formális interakcióban is előfordulhat a bizalmasabb jellegű, kevésbé hivatalos, a konvencionálistól eltérő, ugyanakkor udvarias záróforma (17. példa). A konvencionális nyelvi eszközökkel történő levélzárások az alábbi formákban jelentek meg (az előfordulási arány sorrendjében):

(14) Üdvözléssel;

(15) Üdv;

(16) Tisztelettel (egy esetben téves formában alkalmazva: Tisztelt);

(17) Szeretettel;

(18) Üdvözléssel és köszönettel.

A nem konvencionális levélzárás, elköszönési mód is megfigyelhető a külföldi hallgatók e-mailjeiben. A hagyományostól eltérő, újszerű befejezések, jókívánságok – amelyek bizalmas, informális stílust implikálnak – a megnyilatkozó közelítési stratégiájaként is értelmezhetők, funkciójuk a levelek személyesebbé tétele (Domonkosi–Ludányi 2019: 78; Domonkosi 2021). A bizalmas jellegű lezárás csupán közvetlenebb tanár–hallgatói viszonyban fordult elő (pl. 21, 26. példák).

- (19) Szép napot/estét (néha: + üdvözléssel)!
- (20) Szép napot és minden jót!
- (21) Jó éjszakát kívánok, holnap találkozunk!
- (22) Köszönöm szépen!
- (23) Bocsánatot kérek!
- (24) Még egyszer bocsánat!
- (25) Üdvözlöm, jó hétvégét kívánok!
- (26) Még egyszer köszönöm..... és kellemes nyaralást kívánok!

A konvencionális és az újszerű zárasok mellett tapasztalható egy más típusú befejezés, amely tendenciát Domonkosi–Ludányi (2019) kétlépcsős levélzárlatként definiál. A külföldi diákok levelei is bővelkednek az ilyen jellegű dupla elköszönésekben (a fenti 19–26. példákkal együtt alkalmazva).

- (27) Előre is köszönöm.
- (28) Előre is nagyon hálás vagyok.
- (29) Előre is köszönöm szépen és várom is a válaszát.
- (30) Köszönöm és kellemes hétvégét kívánom!
- (31) Minden jót kívánok!
- (32) Szép havas napot!

3.4. A kérés nyelvi megformáltsága: az e-mailekben alkalmazott kérésstratégiák

A kérések nyelvi megformáltságának vizsgálata egy olyan taxonómián (Blum-Kulka et al. 1989) alapul, amely a kérés beszédaktusát direktségi fokozatok szerint különíti el. A direktségi skálán 3 fő kategória és 9 stratégiatípus határozható meg (*request strategy types*: Blum-Kulka–Olshtain 1984: 202; Blum-Kulka et al. 1989; magyar nyelvre vonatkozóan: Szili 2002, 2004): 1.) származtatott mód (a legközvetlenebb stratégia, leginkább a felszólító mód határozza meg); 2.) explicit performatívum (a *kér* performatív ige); 3.) beágyazott performatívum (a kérés szándékát jelölő ige módosult formában való megjelelése); 4.) származtatott lokúció (az illokúciós szándék a lokúció szemantikai jelentéséből vezethető le); 5.) akaratnyilvánítás (a megnyilatkozó szándékának kifejeződése); 6.) javaslattevő forma (diplomatikus, hallgatóorientált megnyilvánulási mód); 7.) előkészítő stratégia (konvencionális, az előkészítő feltételekre utaló alakok, amelyek gyengítik a kérés jelentőségét). A magyar nyelvre vonatkozó vizsgálatokban Szili (2002) újabb alkategóriaként meghatározza a Blum-Kulka–House–Kasper (1989) taxonómiájából hiányzó engedélykérés stratégiát. 8.) Erős célzás/utalás (általában a kérés előfeltételének ellenőrzése nem konvencionális módon); 9.) gyenge célzás (a befogadótól nagyobb erőfeszítést kíván a megértés). Az olasz nyelvre (L1 és L2) vonatkozó vizsgálatokban az akarat kifejezése

(*affermazione di volontà*) mellett a szükség kifejezése (*affermazione di necessità*), valamint a feltétel (*ipotesi*) kategória is megjelenik mint kérési stratégia (Pagliara 2019: 167).

A direktségi fokozat szerinti 3 nagyobb kategóriaként az alábbi csoportok különíthetők el (Blum-Kulka–Olshtain 1984: 201; Blum-Kulka–House–Kasper 1989; vö. Merrison et al. 2012; Pagliara 2019): (1) a direkt (*most direct, explicit*): mondattanilag, grammatikailag jelölt (1–6. típus); (2) a konvencionálisan indirekt/közvetett (*convencionally indirect*): modális kifejezések használata, amelyek a kéréshez kapcsolódnak (7–8. típus); (3) nem konvencionálisan indirekt (*non-convencionally indirect, implicit*): implikaturákon, közvetett utalásokon keresztül valósul meg (9. típus).

A kilenc stratégia közül a magyar anyanyelvű beszélők körében az alábbiak dominálnak (Szili 2002: 17–8): a származtatott mód, a beágyazott performatívum, valamint az előkészítő stratégia (Szili 2002: konvencionális stratégia). Ezek mellett még gyakoriak a következők: az explicit performatívum és az erős célzás. A nem magyar anyanyelvű (japán) diákok szóbeli kéréseiben a fent említetteken kívül még az akaratnyilvánítási stratégia jelent meg erőteljesebben (vö. Bándli–Maróti 2003). A vizsgált anyagban, a külföldi hallgatók által írt magyar nyelvű e-mailekben megjelenő kérések nyelvi megformáltságukat tekintve az alábbi stratégiákkal jellemezhetők leginkább (az összes előforduló kérésstratégia százalékos megoszlása: l. 2. ábra).

Explicit performatívum (12,5%):

- (33) Kérem, hogy küldje el a tanterveket. (az őszi és a tavaszi szemeszteri beszédértés órának)
- (34) Kérjük, ellenőrizze és javítsa meg nekem. Köszönöm szépen.

Beágyazott performatívum (7,5%):

- (35) Arra szeretném kérni, hogy következő alkalommal megnézhetünk egy olyan filmet, amiben benne van a felirat is?
- (36) A második fejezet már ki van javítva, tehát kérem szépen, hogy átnézzon főleg a bevezetést (...)

Akaratnyilvánítás (7,5%):

- (37) X és én másodszor szeretnénk vizsgázni ha lehetséges.
- (38) Szeretném egy kicsit gyakorolni.

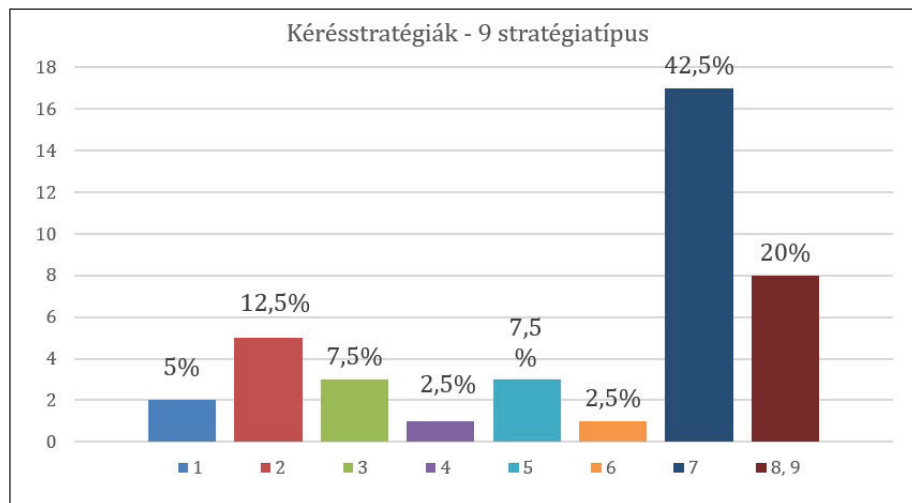
Előkészítő (42,5%):

- (39) Tudná esetleg még egyszer küldeni a fájlot?
- (40) És tudná ajánlani néhány ugyanilyen stílusú magyar dalt?

Erős/gyenge célzás (20%):

(41) És most nem tudom, hogy mikor tudok visszamenni az órára.

(42) Szerintem ez a fájl nem jó, mert az apróhirdetésekről beszélnek és azt akarnak tőlünk, hogy képeket számozzunk.



2. ábra: A kérésstratégiák típusainak %-os megoszlása

A külföldi hallgatók leveleiben legdominánsabban (42,5%) megjelenő kérési mód az előkészítő stratégia alkalmazása volt, tehát nagy arányban éltek – az udvarias nyelvi viselkedés elvárásainak megfelelően – konvencionális nyelvi eszközökkel a tanároknak megfogalmazott kéréseikben. Az eredmények azt mutatják, hogy az interperszonális viszony és a kommunikáció módja (írásbeliség) is befolyásoló tényező a nyelvi eszközök kiválasztásában. Az írásbeli kommunikációban udvariasabb a kérések nyelvi megformáltsága, a hallgatók indirektebb módon fejezték ki magukat: a konvencionálisan vagy nem konvencionálisan indirekt/közvetett stratégiák domináns használata a jellemző (7., 8., 9. típus: l. 2. ábra). Hasonló vizsgálatok (olasz – L2) eredményei alapján megfigyelhető, hogy az alacsonyabb nyelvi kompetenciával rendelkezők rendszerint direkt stratégiákat alkalmaznak (Pagliara 2019: 152; Pagliara 2018a).

3.5. A kérés nézőpontja az e-mailekben

Az utolsó elemzési szempont a kérés nézőpontjára fókuszál: arra keresi a választ, hogy a megnyilatkozási kérés milyen nézőpontból fogalmazódik meg. A kérésekben a kommunikatív aktus (vö. Pagliara 2019; Nuzzo 2007) egy főaktusból (*head act*) és enyhítő vagy erősítő elemekből áll, egy kommunikatív aktust pedig több főaktus is alkothat (*multiple heads*: Blum-Kulka et al. 1989: 276; Pagliara 2019: 154–155). A megnyilatkozások főaktusában négy lehetséges nézőpont figyelhető meg: 1.) címzett (befogadói nézőpont): pl. javaslattevő

formák (hallgatóorientált); 2.) kérő (megnyilatkozási nézőpont); 3.) befoglaló forma (T/1); 4.) személytelen forma (Pagliara 2019: 157). A külföldi egyetemi hallgatók magyar nyelvű levelei az alábbi nézőpontokból fogalmazódtak meg (százalékos megoszlásban: l. 3. ábra):
Címzett (befogadói nézőpont): hallgatóorientált formák (pl. javaslattevő; 32,5%):

(43) És **tudná** ajánlani néhány ugyanilyen stílusú magyar dalt?

(44) Sajnos nem kaptam a hallgatási anyagot, lehet, hogy valami probléma van az emailemmel...

Tudná esetleg még egyszer küldeni a fájlot?

Kérő (megnyilatkozási nézőpont; 57,5%):

(45) A második fejezet már ki van javítva, tehát **kérném** szépen, hogy átnézzon főleg a bevezetést, mert az írás közben néhány új mondattal kiegészítettem, és a harmadik fejezetet, ami teljesen új.

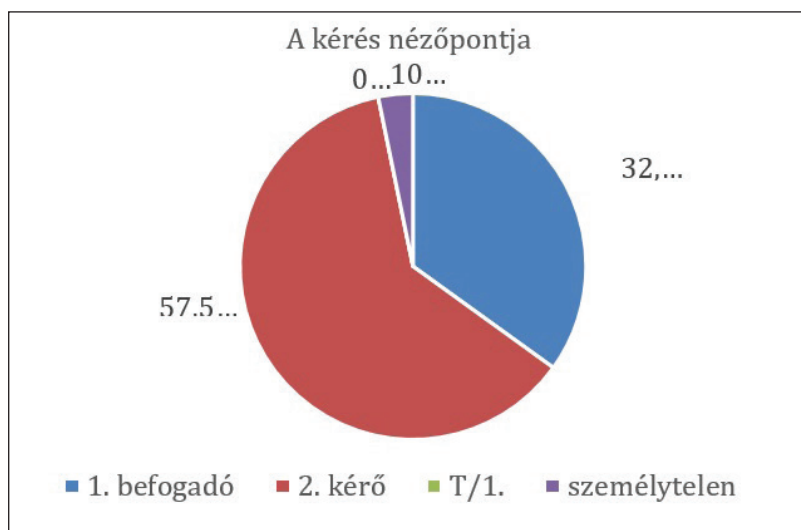
(46) Ezért **szeretném** kérdezni, hogy csatlakozhatna-e hozzánk (ha nem baj, mert tudom, hogy probléma lehet a jegyek szerzésével).

Befoglaló forma (T/1., 0%):

Személytelen forma (10%):

(47) Holnap van egy időpontom orvosnál 12.30 órakor. Kellene mennem óráról 11.50 orakor hogy odaerjek pontosan. **Ez lehetséges?**

(48) Még **lehet** intézni a könyv adását?



3. ábra: A kérés nézőpontja %-os megoszlásban

Az e-mailekben megfogalmazott kérések legdominánsabban a megnyilatkozási (kérő) és a befogadói (címzett) nézőpontot jelenítették meg, a személytelen forma csekély számban fordult elő (részletesen: l. 3. ábra). A belefoglaló (T/1.) formát egyáltalán nem alkalmazták a külföldi hallgatók az oktatóknak címzett kéréseikben (és más kutatások eredménye alapján is nagyon ritka ez a megnyilvánulási mód: az olasz nyelvre vonatkozó vizsgálatokban 2%-ban fordult elő; Pagliara 2019: 157). Ennek a jelenségnek a magyarázata az lehet, hogy eltörli azokat a társadalmi távolságra és hatalmi viszonyra utaló nyelvi kódokat, amelyek az egyetemi hallgató–tanár aszimmetrikus interperszonális kapcsolatot is jellemzik.

4. Összegzés

Jelen tanulmány a külföldi, magyar szakos egyetemi hallgatók és oktatóik között létrejövő digitális kommunikáció jellegzetes eszközét, az e-mail nyelvi megformáltságát vizsgálta különféle aspektusból, a magyar mint idegen nyelv szempontjait érvényesítve. Az elemzett nyelvi anyagban a vizsgálati eredmények alapján a konvencionálisan indirekt/közvetett stratégiák és a nem konvencionálisan indirekt/közvetett stratégiák domináltak, az írásbeli kommunikációban indirektebb módon formálódtak meg a kérések. A társadalmi távolságot kifejező formális viszonyban túlnyomóan a kérést megfogalmazó megnyilatkozási nézőpont került előtérbe. A külföldi hallgatók az esetek többségében az udvariassági elvárásoknak megfelelően alkalmazták a megszólítási és levélzáró formulákat, ugyanakkor megfigyelhető a pragmatikai hiba jelensége, a bizonytalanabb nyelvhasználat még magasabb nyelvi szinten is. Az e-mail mint szövegtípus sajátos nyelvi-pragmatikai jellemzőkkel rendelkezik. Mindezek ismerete a pragmatikai kompetencia részét képezi, amelynek kialakítása és fejlesztése szükséges a külföldi hallgatók magyar nyelv-tanítása során.

Irodalom

- Andorno, Cecilia Maria 2014. Una semplice informalità? Le e-mail di studenti e docenti universitari come apprendistato di registri formali. In: Cerruti, Massimo – Corino, Elisa – Onesti, Cristina (eds.): *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica*. Alessandria: Edizioni Dell’Orso. 1–20.
- Bachman, Lyle F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bándli Judit 2014. A pragmatikai kompetencia fogalma a nyelvoktatásban. *THL2* 1: 34–43.
- Bándli Judit – Maróti Orsolya 2003. Kultúra és nyelvi viselkedés. Japán diákok kérési és visszautasítási stratégiái magyar nyelven. *Hungarológiai évkönyv* 4/1: 137–152.

- Blum-Kulka, Shoshana – Olshtain, Elite 1984. Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP). *Applied Linguistics* 5/3: 196–213.
<https://doi.org/10.1093/applin/5.3.196>
- Blum-Kulka, Shoshana – House, Juliane – Kasper, Gabriele 1989. Investigating cross-cultural pragmatics: An introductory overview. In: Blum-Kulka, Shoshana – House, Juliane – Kasper, Gabriele (eds.): *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood: Ablex. 1–34.
- Cazden, Courtney B. 2001. *Classroom Discourse: The language of teaching and learning* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chen, Chi-Fen Emily 2006. The development of e-mail literacy: From writing to peers to writing to authority figures. *Language Learning & Technology* 10/2: 35–55.
- Domonkosi Ágnes 2021. Megszólítási gyakorlatok és stratégiák az oktató-hallgató viszonyban. *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica* XLVII: 13–21.
<https://doi.org/10.46437/ActaUnivEszterhazyLinguistica.2021.13>
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2018. Írásbeli kapcsolattartás a hallgató-oktató viszonyban: szokásrendek és problémák a nyelvi reflexiók tükrében. *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae Sectio Linguistica Hungarica* XLIV: 89–107.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2019. „További szép estét, tanárnő!” A nyelvi kapcsolattartás változásai a hallgató-oktató levelezés tükrében. In: H. Tomesz Tímea (szerk.): *Generációs kérdések a kommunikációs készségfejlesztésben*. Budapest: Hungarovox Kiadó. 73–89.
- Gains, Jonathan 1999. Electronic mail. A new style of communication or just a new medium? An investigation into the text features of e-mail. *English for Specific Purposes* 18/1: 81–101.
[https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(97\)00051-3](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(97)00051-3)
- Herring, Susan C. 2001. Computer-mediated discourse. In: Schiffrin, Deborah – Tannen, Deborah – Hamilton, Heidi E. (eds.): *The handbook of discourse analysis*. Oxford, UK: Blackwell Publishers. 612–634.
- Leech, Geoffrey Neil 1983. *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Leopold, Lisa 2015. Request Strategies in Professional E-mail Correspondence: Insights from the United States Workplace. *TESL Canada Journal* 32/2: 1–29.
<https://doi.org/10.18806/tesl.v32i2.1205>
- Merrison, Andrew – Wilson, Jack – Davies, Bethan – Haugh, Michael 2012. Getting stuff done: Comparing e-mail requests from students in higher education in Britain and Australia. *Journal of Pragmatics* 44: 1077–98.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.05.009>
- Nuzzo, Elena 2007. *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*. Perugia: Guerra.

- Pagliara, Francesca 2018a. L'atto della richiesta nelle e-mail inviate dagli studenti universitari ai docenti: un confronto tra parlanti nativi e non nativi, Convegno CIS, *La scrittura per l'apprendimento dell'italiano L2*, Università degli Studi di Bergamo, 6-8 giugno 2018.
- Pagliara, Francesca 2018b. L'analisi dei bisogni nel TBLT: un caso di studio sull'italiano come lingua della comunicazione accademica. In: Cortés Velásquez, Diego – Nuzzo, Elena (eds.): *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*. Roma: Roma Tre Press.
- Pagliara, Francesca 2019. La codifica pragmlinguistica dell'atto di richiesta nelle e-mail degli studenti universitari italiani. In: Nuzzo, Elena – Vedder, Ineke (eds.): *La lingua in contesto. La prospettiva pragmatica*. Milano: AItLA. 149–168.
- Szili Katalin 2002. A kérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr* 126/1: 12–29.
- Szili Katalin 2004. *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Tátrai Szilárd 2017. Pragmatika. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 1048–1051.
- Thomas, Jenny 1983. Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics* 4: 91–112. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.91>
- Watts, Richard J. 2003. *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press. doi.org/10.1017/CBO9780511615184

ASZTALOS ANIKÓ

VÁLTOZÓ TÉR, VÁLTOZÓ KOMMUNIKÁCIÓ:
KÖZÉPISKOLÁSOK REFLEXIÓI A DIGITÁLIS OKTATÁSRA
VALÓ ÁTÁLLÁSRÓL

Válságban elfogadható, ha több kérdés merül fel, mint válasz.[...] Válságban mindannyiunknak tanulónak kell lennünk.¹

1. Bevezetés

Az iskolák bezárása és ezzel az emberek közötti kontaktusok számának csökkentése a Covid19 vírusa elleni harc természetes eszközeit jelentik (Engzell et al. 2021). A Covid19-járványnak számos negatív hatása van az oktatásra, amelyeket a magyar és a nemzetközi kutatások eredményei is megfogalmaznak. Ilyen tényező például a nemzetközi tanulói mobilitás korlátozottá válása, valamint azoknak az egyéni fejlődési tendenciáknak a követése a tanítási-tanulási folyamatban, amelyekre a jelenléti oktatás alkalmasabb. Távolati kérdésként jelenik meg, hogy mi fog történni akkor, amikor a közoktatás minden szintjén újra lehetőség lesz a jelenléti oktatásra (Schleicher 2020). A járvány további negatív hatása, hogy a csökkentett tanulási idő akadályozza a tanulást és a fejlődést, valamint a hátrányos helyzetben lévő diákok még rosszabb helyzetbe kerülhetnek a jobb helyzetben lévő társaikhoz képest az eszközök egyenlőtlen hozzáférése miatt. Mindezek mellett az is megállapítható, hogy sem a diákoknak, sem a tanároknak nincs tapasztalatuk a hosszú távú digitális oktatás területén (García–Weiss 2020; Malatyinszky 2020; Jánk 2021). A kedvezőbb feltételek ellenére, például Hollandiában is nehézségeket állapítottak meg az otthoni tanulásra vonatkozóan: a tanulók nem vagy alig haladtak az otthoni tanulási folyamat során. Ez a helyzet még rosszabb azokban az országokban, ahol az infrastrukturális háttér kevésbé jó, vagy hosszabb az az idő, amíg az intézmények zárva tartanak (Engzell et al. 2021). A Covid19 egyik legnegatívabb hatása az, hogy a személyes találkozások számának csökkenésével a diákok és a tanárok közötti interakció is korlátozottá válik a digitális oktatásban. Ennek eredményeként a tanulók nehezebben értik meg azt, amit a tanár tanít, mert a tantermi közeg, a jelenléti diskurzus hiánya akadályozza a produktivitásukat (Hebecci–Bertiz–Alan 2020). A pedagógusok a változatos és minőségi digitális alternatívák ellenére a hagyományos oktatást vélik hatékonyabbnak. Nehezen tudnak elszakadni a hagyományos oktatásban megszokott keretektől (Jánk–Lőrincz 2021). A tanárok személytelennek érzik az online

1 (Princess Laurentien, Hollandia hercegnője: *In crisis, it is acceptable to have more questions than answers. [...] In crisis, we should all be learners.* 2020. OECD Education and Skills Today)

tanórákat, nehézséget okoz számukra az, hogy a kommunikáció nem folytonos, és mindeközben más kommunikációs csatorna is megjelenik az osztálytermi diskurzusban, amelyre figyelniük kell. További kihívást jelent számukra a résztvevők eltérő a digitális kompetenciaszintje is (Hollóy 2021).

A jelenléti oktatásra vonatkozó diskurzuselemzési és pragmatikai vizsgálatok azt bizonyítják, hogy az osztályteremben általában a tanórai beszédidő több mint 70%-ában a pedagógus beszél (Stevens 1912; Chaudron 1988; Antalné Szabó 2006; Liu–Le 2012; Gharbavi–Irvani 2014; Asztalos 2015). A diákok a tanórákon vonakodnak attól, hogy megszólaljanak, és csendben vannak, mert azt várják, hogy a tanár beszéljen. Több esetben is megpróbálják elkerülni ezt a lehetőséget félénkségre és tehetetlenségre hivatkozva. Így alig van esélyük arra, hogy részt vegyenek a tanórai diskurzusban (Donato–Brooks 2004; Mantero 2002; Winarti 2017; Zyzik–Polio 2008; Zuhri–Asmayanti 2017; Asztalos 2015, 2019). Ennek következtében a hagyományos osztálytermi környezetben a beszédkésztség fejlesztése korlátozottabb, ugyanis a tanulók minél többet beszélnek, annál inkább válhatnak gyakorlottabb beszélővé. Ha a tanár folyamatosan uralkodik és ellenőriz, akkor a tanulók nem fognak felelősséget érezni a saját tanulásukért, de azt megtanulják, hogy mit és mikor dönt el a tanár, vagyis a diákok autonómiája korlátozottá válik, és szorongást érezhetnek (Frances 2002; Kareema 2014; Asztalos 2015b; Kostadinovska–Popovikj 2019).

A tanulmány egy kérdőíves kutatás segítségével azt tárja fel, hogy vajon a tanulók beszédaránya hogyan változhatott a digitális oktatásban. A tanulmány írásakor még nem állnak rendelkezésre digitálisan rögzített online tanórák, így az elemzés egy kérdőíves vizsgálat nyomán, a tanulók tapasztalataira fókuszálva elemzi, hogy 2020 tavaszán a Covid19-világjárvány miatt elkezdődött online oktatás milyen változásokat idézhetett elő a tanulók beszédében, az osztálytermi diskurzusban.

2. A kutatás céljai és hipotézisei

A kérdőív az órán alkalmazott módszer és a munkaforma hatásaira fókuszál, kiemelten a tanulók tanórai kommunikációs lehetőségeire. A kérdések a jelenléti oktatás és az online térben zajló oktatás különbségeit állítják a középpontba, különös tekintettel a következőkre: a tanórákon megjelenő munkaformák, a tanárok által alkalmazott módszerek, a tanulók tanulási motivációja, a tanárok beszédidejének becsült százaléka, a tanulói beszédidő becsült százaléka. A tanulmány a kérdőíven alapuló vizsgálat eredményei alapján a tanulók szemszögéből összegzi a jelenléti és a digitális oktatásban az osztálytermi diskurzusra vonatkozó következtetéseket. A kutatás egy 156 fő bevonásával készült kérdőíves vizsgálat alapján tárja fel a tanulók véleményét, benyomásait arról, hogyan ítélik meg saját beszédüket az osztálytermi diskurzusban.

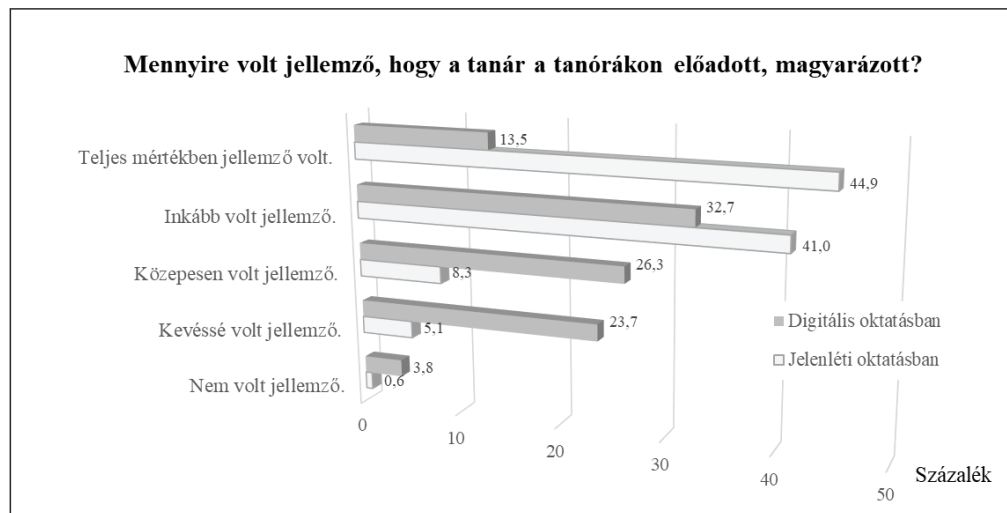
A kutatás első hipotézise szerint a tanulók véleménye alapján a frontális munkaforma inkább a jelenléti oktatásra jellemző. A második hipotézis azt állítja, hogy a diákok

nagyobb százaléka nem tudott bekapcsolódni a digitális oktatásba. A harmadik előfeltevés szerint a tanulók beszédideje alacsonyabb a digitális oktatásban. A negyedik hipotézis szerint a diákoknak a digitális oktatásban kevésbé van lehetőségük páros és csoportmunkában tanulni.

Az adatközlők 14–18 éves diákok, akik közül 140 fő fővárosi intézmény, 16 fő nem fővárosi intézmény tanulója, 65 fő fiú, 91 fő lány. Az adatközlők a jelenléti és a digitális oktatás tapasztalata és a kor alapján homogén csoportot alkotnak.

3. Eredmények – 156 tanuló válaszainak elemzése és értékelése

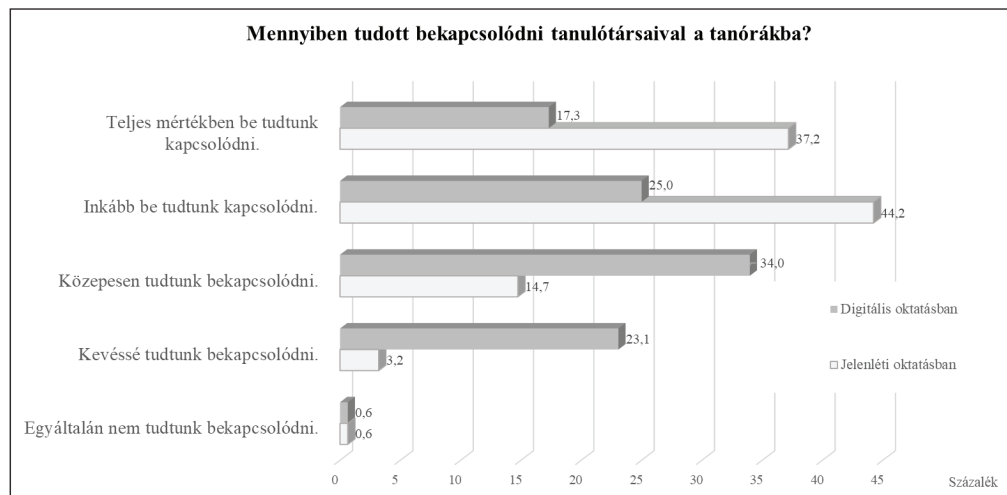
A kérdőív kitöltésének célja az volt, hogy minél árnyaltabb képet kaphassunk arról, hogy a középiskolai korosztálynak mi a benyomása az osztálytermi diskurzusról, saját beszédükkel milyen arányban kapcsolódhatnak be a tanórákba a jelenléti és a digitális oktatásban. A kérdőív a tanárok által alkalmazott munkaformák, módszerek gyakoriságát is megkísérelte feltárni. A kérdések mind a jelenléti, mind a digitális oktatásra vonatkoztak, így annak a következtetésnek a megfogalmazására is lehetőség nyílt, hogy a megváltozott helyzet (Covid19) kommunikációra gyakorolt hatásának irányát is feltárhassuk. Az órán alkalmazott munkaformát célzó kérdés válaszainak százalékos arányát mutatja az 1. ábra.



1. ábra: Az órán alkalmazott munkaforma gyakoriságát célzó kérdés tanulói válaszainak százalékos aránya

A kérdések számának alapján megállapítható, hogy a diákok úgy ítélik meg, hogy a pedagógusok a jelenléti oktatásban sokkal inkább frontális munkaszervezésű órákat tartottak, amelyek a tanári előadásra és a tanári magyarázatra is alkalmasak lehetnek. Az összes adatközlő 44,9%-a, az adatközlők közel fele, 70 diák jelölte meg azt, hogy teljes

mértékben jellemző volt, hogy a tanár a jelenléti oktatás során előadott vagy magyarázott. A digitális oktatás a válaszok alapján kevesebb lehetőséget adott a pedagógusoknak a frontális munkaformában való munkavégzésre. Ennek oka az lehet – ahogy a kérdőív nyílt végű kérdéseire érkezett válaszok is mutatják –, hogy több tanár inkább kiosztotta vagy elküldte a tanulnivaló anyagot a diákoknak. A kérdőív egyik további kérdése arra irányult, hogy a tanulóknak milyen lehetőségük van arra, hogy a tanórákba bekapcsolódhassanak (2. ábra).



2. ábra: A tanulók tanórákba való bekapcsolódását célzó kérdés válaszainak százalékos aránya

A válaszok megoszlása azt jelzi, hogy a jelenléti oktatás a digitális oktatással szemben nagyobb lehetőséget ad arra, hogy a diákok a tanórákba bekapcsolódhassanak. A teljes mértékben való bekapcsolódás válaszait jóval nagyobb százalékban (37,2%) jelölték a tanulók a jelenléti oktatásra érkezett válaszok esetén – 58 fő jelölte ezt a választ –, míg a digitális oktatásra vonatkoztatva mindössze csak 27 fő, a válaszadók 17,3%-a. A negatív jellegű válaszok aránya jóval magasabb a digitális oktatásban – az adatközlők 23,1%-a (36 fő) az online oktatás során kevésbé tudott bekapcsolódni tanuló társaival a tanórákba. A kérdőívben ezt a kérdést egy nyílt végű, indoklást ösztönző kérdés követte, amelyből kiderült, hogy a tanulók mit gondolnak a jelenléti és az online oktatásba való bekapcsolódásuk lehetőségeiről. A pozitív válaszaikban a tanulók egyértelműen kifejtették, hogy a jelenléti oktatás során a pedagógusok lehetőséget adnak arra, hogy a tanulók kérdéseket tegyenek fel vagy közösen oldjanak meg feladatot. Mint az az alábbi példákból is kitűnik, többen érvként jelölték meg, hogy a tanári magyarázat segíti őket a megértésben, valamint voltak olyan adatközlők is, akik – a korábbi módszertani tanulmányokkal egybehangzóan – a tanár tapasztaltságának egyértelmű következményeként írták le a jó előadói képességet:

- A tanáraim lehetőséget adtak arra, hogy kérdéseket tehessünk fel óra közben vagy feladatokat oldjunk meg közösen.
- A jelenléti oktatás jobban motiválja a tanulókat.
- A tapasztaltabb tanárok nagyon jól képesek előadni és felkelteni valaki figyelmét egy téma iránt, de a fiatalabbak gyakran kevésbé teszik ezt meg.
- A legtöbb tanár, miközben magyaráz, a korábbi tananyagokra visszakérdez, de egyéb gondolkodó kérdéseket is felvet, de ugyanúgy vannak egyéb feladatok is, melyek aktivitást igényelnek.
- A tanár sok mindenről megkérdezte a véleményünket, nézeteinket.
- Lehetett kérdéseket feltenni, a tanár is tett fel kérdéseket, interaktív feladatok, csoportos munka.

A jelenléti oktatással kapcsolatban, negatívumként tűnik fel a válaszokban a tanári magyarázattal szembeni kritika, illetve az, hogy nincs lehetőség minden tanórán a vélemény, egyéni gondolat kifejtésére. Olyan válaszok is előfordultak továbbá, amelyek a diákok saját, egyéni tanulási sajátosságaira vonatkoznak, így például, hogy a diákok jobban szeretnek egyedül tanulni, vagy hogy kevésbé szeretnek szerepelni tanórákon:

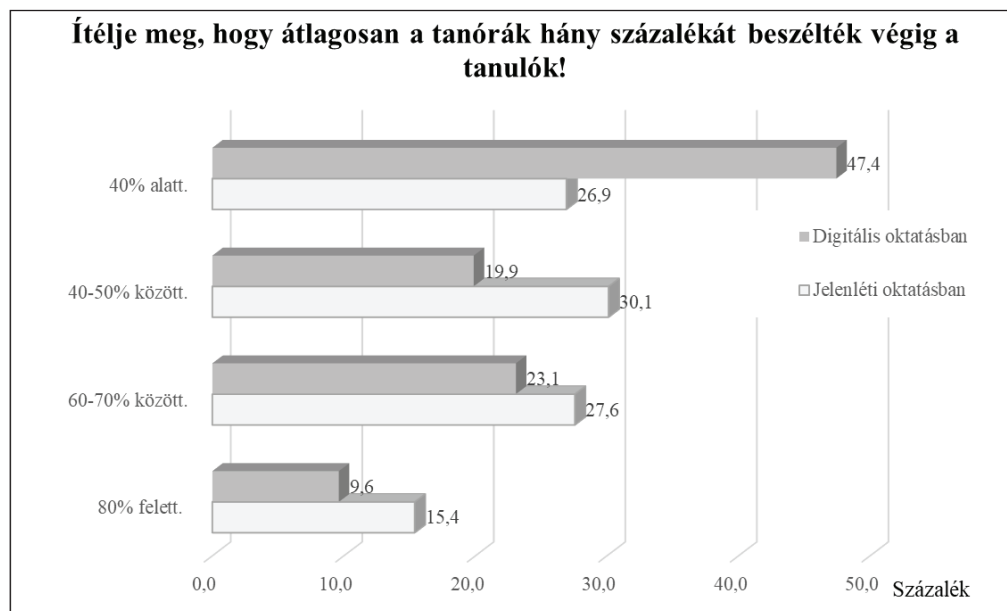
- Néhány tanár sokat magyarázott és gyorsan.
- Nehezen magyaráznak jól.
- A tanárok főleg csak leadták az anyagot.
- Nagyon befolyásol (véleményem szerint nem csak engem) azoknak az osztálytársaimnak a jelenléte, akik nem tartják magukban a véleményüket, sokszor félek, hogy rossz választ adok.
- Kérdeztünk, ha valamit nem értettünk és a tanárok kérdéseire válaszoltunk.
- Olykor-olykor nem vett engem figyelembe az adott tanár.
- Nem kérdezték a véleményünket, gondolatainkat minden órán.
- Jobban szeretek és tudok egyedül csendben jegyzetelni, tanulni.
- Én jobban szeretek egyedül jegyzetelni, mert úgy rövidebb idő alatt meg tudom tanulni az anyagokat.

A digitális oktatásra vonatkozóan a kommunikáció akadályoztatottsága miatt nagyobb arányban jelennek meg azok a válaszok, amelyek negatív jellegűek voltak. Több diák a technika általi nehézségeket vetette fel, és olyan válaszok is feltűntek, amelyek a tanárok nem elegendő módszertani és kommunikációs sajátosságaira utaltak:

- Az internettel vagy a rendszerrel ritkán voltak gondok, inkább csak az volt a baj, hogy kevés tanár tartott videós órát, a legtöbb csak feladatot küldött.
- Nem lehetett mindig figyelni és követni.

- Nem tudom, hogyan indokoljam, sokszor a tanárok csak küldtek anyagokat Classroomban, sokszor csak beszéltek Meetben, de nem kérdeztek, nem vontak bele.
- Nagyon kevés óra volt, amiben a tanár magyarázott nekünk. Sokan csak jelen voltak, de nem figyeltek vagy nem nagyon csatlakoztak be úgy az órába, hogy rendesen válaszoljanak vagy kérdezzenek.
- A tanárok kiadtak egy adott tananyagot, és ezt mindenki saját felelősségre dolgozta fel, így a tanulók nagy része nem tanult sokat.

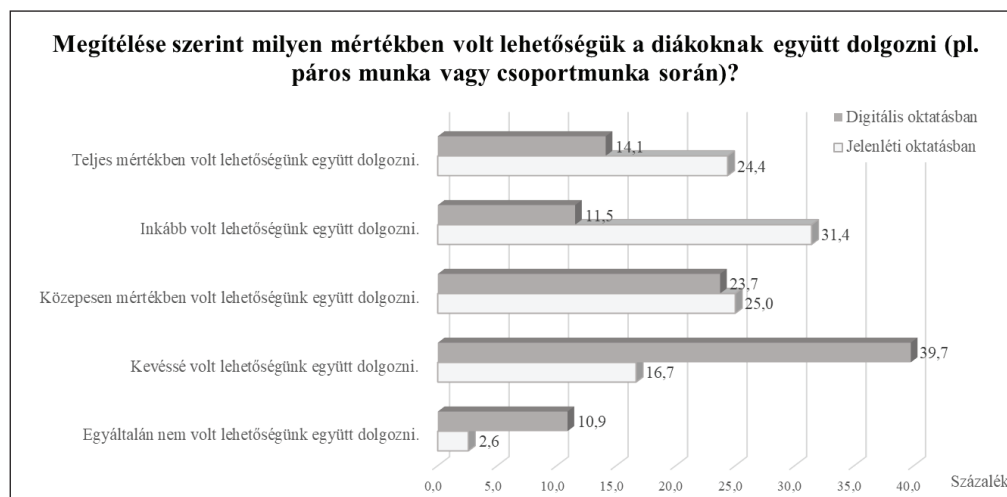
A kérdőív annak feltárására is irányult, hogy a diákoknak mi a benyomásuk arról, hogy az ő beszédük milyen arányú lehet a tanórákon. A kérdésre érkező válaszok arányát szemlélteti a 3. ábra.



3. ábra: A tanulói beszédidő százalékos arányának becslése a diákok válaszai alapján

A válaszadók közel fele, 30,1%-a (47 fő) a jelenléti oktatásban 40-50%-ot jelölt a tanulói beszédidő becsült arányára, míg az ilyen irányú kutatások szerinti 40% alatti tartományt csak a válaszadók 26,9%-a jelölte meg. Vagyis az adatközlők pozitívabban ítélik meg a tanórai beszédidejük százalékos arányát. A legmagasabb, 80% feletti sávot mindössze az adatközlők 15,4%-a írta be. Az adatok alapján megállapítható, hogy a tanulók válaszai azt mutatják, hogy a digitális oktatásban a jelenléti oktatáshoz képest kevesebbnek ítélik a saját beszédidejüket. A 40% alatti sávot a digitális oktatásra adott válaszok közül a legtöbben, a tanulók 47,4%-a (74 tanuló) jelölte meg, míg a 80%

feletti tartományt a legkevesebben, a diákok 9,6%-a. A páros, illetve a csoportmunkára irányuló kérdésre érkező válaszok összesítését mutatja a 4. ábra.



4. ábra: A páros és a csoportmunkára irányuló kérdésre érkező válaszok arányai

A jelenléti oktatással összefüggésben a legtöbb, 49 fő (31,4%) az *inkább volt lehetőségünk együtt dolgozni* választ jelölte meg. A második gyakori válasz *a közepesen volt lehetőségünk együtt dolgozni*, amelyet 39 tanuló írt be, a válaszadók 25%-a. A válaszok alapján nem állítható, hogy a jelenléti oktatásban a tanulóknak a saját megítélésük alapján teljes mértékben lehetőségük lenne páros vagy csoportmunka során a közös munkára. A válaszadók 2,6%-a szerint (4 fő) egyáltalán nincs lehetőség erre. A válaszok eloszlása alapján a digitális oktatás a közös munkát ösztönző munkaformák megjelenésére is negatív hatással volt. A digitális oktatásra vonatkozó válaszok közül a *kevéssé* opciót jelölték a legtöbben, a válaszadók 39,7%-a, közel fele, 62 fő. A páros és a csoportmunka jelenléti és digitális oktatásban való lehetőségeinek feltárására a kérdőív egy nyílt kérdést is tartalmazott, amely az előző válasz rövid indoklását célozta meg. Ennek során a tanulók a jelenléti oktatással kapcsolatban kifejezték, hogy a tanártól és a tantárgytól függ az, hogy van-e lehetőségük a közös munkára. Többen utaltak arra, hogy az idegen nyelvi órákon van a legtöbb lehetőségük erre, illetve a tanárok tapasztaltsága inkább korlátozza ezeknek a munkaformáknak a jelenlétét a tanórákon:

- Inkább a saját tudásunkra kíváncsiak a tanárok, nem gyakori a csoportmunka, mert ott lehet, hogy 1-2 tanuló dolgozik, a többi pedig csak csendben ül.
- Tantárgytól függő, van, amelyiken egyáltalán nem, van, amin pedig minden órán volt páros feladat.
- A tanárok többsége az egyéni munkát helyezi előtérbe.
- Középiskolában inkább egyéni feladatokat adnak.

- A tanárok inkább csak magyarázni szoktak.
- Rendszeresen volt csoportmunka, és ha valaki valamit nem értett, rengeteg lehetőség volt, hogy elmagyarázzuk a másiknak a dolgokat, akár az órák után is.
- Egyes tantárgyaknál nem szerették a páros, csoportos munkákat, és inkább egyéni feladatok voltak, a többi tantárgynál is csak néhány hónaponként adódott csoportmunkára lehetőség.
- Szerintem ez nagyon óra- és tanárfüggő. Pár órán rendszeresen volt csoport, vagy páros munka, míg máshol például soha.
- A tanárok nem nagyon szeretik a páros vagy csoportmunkát, mert akkor az osztály fegyelmezetlenné válik.
- Gyakran dolgoztunk együtt, de előfordult, hogy konzervatívabb tanároknak ez ellenére volt.
- Leginkább a nyelvórákon volt erre lehetőségünk.
- Minden órán törekedtek a kommunikáció fejlesztésére a tanárok, csoportmunkákkal, páros munkákkal.
- A tanárok nagyobb része alkalmazza a csoportos és páros munkát, főként, ha nyelvtanulásról van szó.
- Kistanároknál kb. minden órán, mert az egyetem elvárta. A vezetőtanárokkal kevésbé.

A digitális oktatással kapcsolatban több válaszadó megjegyezte, hogy a digitális térben nem volt lehetőség arra, hogy párban vagy csoportban dolgozhassanak. Ahogyan a jelenléti oktatásban adott válaszoknál, úgy a digitális oktatásra vonatkoztatva is megjelent, hogy a nyelvi órákon nagyobb terük volt a páros és a csoportmunkának:

- Nem volt jellemző az ilyen feladat.
- A feladatokat, amiket kaptunk mindig egy megadott határidőre kellett elvégezni, így mindenki önállóan, a maga tempójában haladt. Online bonyolultabb lett volna csoportban/párban dolgozni, mint személyesen az iskolában.
- Az előadásszerű órákon nem dolgoztunk, viszont voltak interaktív órák, ahol párosával végeztünk feladatokat.
- Bizonyos órákon kellett csak párban dolgozni (nyelvórán), amit maximálisan megoldottunk.
- Sokkal kevesebb motivációnk volt az online oktatás alatt, így senkinek kedve sem volt tanulni. Csak akkor volt csoportmunka, ha a tanár mondta, vagy előadást kellett csinálni. Nagyon kevés ilyen alkalom volt.
- Magyarórákon voltak csoportmunkák, a kommunikáció Messenger segítségével történt. Zökkenőmentesen zajlott. És néha nagyon jól esett, ha videós chat is volt, hallani a többiek hangját.

- A digitális oktatás elveszi a közvetlen kommunikáció lehetőségét (ma már privilegiumát), ezáltal a páros munka minősége jó esetben romlik, legtöbb esetben ellehetetlenül. Képtelenség minőségi csoportmunkát végezni a digitális világban.
- A tanulóknak a tanórákon szinte egyáltalán nem volt lehetősége csoportos munkára, viszont szabadidőnkben nyílt lehetőségünk videócseten átbeszélni az anyagokat, segíteni egymásnak.
- Volt olyan óra, ahol külön chatszobákat létrehozva tudtunk csoportban dolgozni.
- A tanárok nem tudtak érvényesülni ezeken az alkalmazásokon keresztül, fegyelmezni se tudtak, és a csoportmunka is szinte lehetetlen volt így.
- A legtöbb tanár csak feladta az anyagot, majd magunkra hagyott minket.

A kérdőív végül egy nyílt kérdéssel zárult, amely a digitális oktatás előnyeire és hátrányaira fókuszált. A tanulók a digitális oktatás legnagyobb hátrányaként a megszakad kapcsolatokat, a találkozások hiányát és a személytelenséget nevezték meg. A második legtöbbször előforduló tanulói válasz a tananyag megértésére vonatkozott, valamint arra, hogy kevés a motivációjuk a tanulásra. Többen megjegyezték, hogy a pedagógusok nem tudják elmagyarázni az anyagot az interneten keresztül, és félt az, hogy a tanulmányi átlagok romlanak. A digitális oktatás legnagyobb előnyeként a tanulók a kikapcsolódást nevezték meg, valamint azt, hogy nagyobb az önállóságuk a saját tanulásukban. A diákok egy része pozitívként ítélte meg, hogy így nincs annyi stressz, és az órákra kevésbé jellemző az, hogy a tanárnak fegyelmeznie szükséges őket.

5. Következtetések

A kérdőíves vizsgálat eredményei az első előfeltevést alátámasztották: a diákok úgy ítélik meg, hogy a tanárok a jelenléti oktatásban sokkal inkább frontális munkaszervezésű órákat tartottak. A kutatás azt nem tárta fel, hogy a digitális oktatásban a pedagógusok milyen munkaformákat választottak. A tanulói válaszokból azonban érzékelhető volt, hogy a tanárok a tanításnak sokféle formáját és eszközét választották a digitális oktatás nehézségeinek leküzdésére. A kérdőíves kutatás tanulságai alapján megfogalmazható az is, hogy a középiskolások a jelenléti oktatásban inkább azt tapasztalják, hogy a pedagógusok frontális tanórákat tartanak.

A tanulói válaszok nyomán megállapítható, hogy a kutatás második hipotézise is teljesült, a digitális oktatás kevésbé adott lehetőséget arra, hogy a diákok a tanórákba bekapcsolódhassanak. A jelenléti oktatás nagyobb teret ad arra, hogy a diákok a tanórákba bekapcsolódjanak: a szociális közelség miatt nagyobb lehet annak a lehetőségnek az érzete, hogy a tanulók bármikor beleszólhatnak a tanórába, hiszen nincsenek számukra technikai akadályok.

A vizsgálat eredményei alapján megfogalmazható, hogy a harmadik előfeltevés is teljesült, a tanulók a digitális oktatásban kisebb arányúnak ítélik meg a beszédidejüket, mint

a jelenléti oktatásban. További eredmény, hogy az adatközlők nagyobb arányúnak vélik a saját beszédidő-részesedésüket a jelenléti oktatásban, mint azt az ezzel kapcsolatos kutatások mutatják (Stevens 1912; Chaudron 1988; Antalné Szabó 2006; Liu–Le 2012; Gharbavi–Iravani 2014; Asztalos 2015).

A tanulók válaszai alátámasztják a negyedik hipotézist is, mely szerint a digitális oktatásban kevésbé van lehetőségük arra, hogy páros vagy csoportmunkában dolgozzanak. A diákok a nyílt végű kérdésekre vonatkozóan kifejtették, hogy a pedagógusok és a tantárgyak hatással vannak arra, hogy van-e lehetőségük a társakkal való közös munkára a tanórákon. A tantárgyak közül a középiskolások a páros és a csoportmunka pozitív példájaként az idegen nyelvi órákat többször megnevezték, azonban ezeknek a munkaformáknak más tanórákon is lenne relevanciája.

A kérdőíves vizsgálat nem reprezentatív minta alapján feltárta azokat a jellemző változásokat, amelyek a tanulók beszédét jellemzik a megváltozott helyzetben, az osztálytermi diskurzusban. Ha a pedagógusok a tanulói válaszok eredményeinek tanulságait tudatosítva tervezik az óráikat, és nemcsak jelenléti, de digitális környezetben is minél gyakrabban ösztönzik a tanulókat a megszólalásra, akkor a tanulók a megváltozott körülmények ellenére is gyakorolhatják a beszédet. A tanulók szóbeli megnyilvánulásait ösztönző, pedagógiai-módszertani és kommunikációs stratégiák olyan technikák nyomán érvényesülhetnek online környezetben is, amelyek a kommunikáció folytonosságához és a beszélőváltás gördülékenységéhez járulnak hozzá (Gonda 2021). Ennek következtében később, a jelenléti oktatásba visszatérve az osztálytermi diskurzus résztvevői még hatékonyabban fognak tudni együttműködni. Az UNESCO (2020) a Covid19 által tapasztaltakkal kapcsolatban több olyan javaslatot is megfogalmaz, amelyek a jövőben, a Covid19 utáni helyzetben megfontolandók. Így például az oktatáshoz való jog fogalmának kiterjesztése, a tanári szakma és a pedagógusok együttműködésének értékelése, a nyílt oktatási tartalmak támogatása, a diákok közreműködése a pozitív irányú változások előidézésben. Ezeknek a javaslatoknak a tárgya lehet a tanulói beszéd növelése nemcsak a jelenléti, de a digitális környezetben is.

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 226. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Asztalos Anikó 2015. A tanórai kifejezőkészség fejlesztésének eredményei egy empirikus kutatás tükrében. In: Antalné Szabó Ágnes – Major Éva (szerk.): *Tanóratervezés és tanórakutatás*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 103–127.

- Asztalos Anikó 2019. A csoportkommunikációs stratégia vizsgálata a tanulói beszédben magyar nyelvű tanórák alapján. In: Karlovitz János Tibor – Torgyik, Judit (szerk.): *Szaktudományi és más emberközpontú tanulmányok*. Komárno: International Research Institute. 71–84.
- Chaudron, Craig 1988. *Second language classrooms: research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524469>
- Donato, Richard – Brooks, Frank 2004. Literary discussions and advanced speaking functions: researching the (dis)connection. *Foreign Language Annals* 37/2: 183–199.
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02192.x>
- Engzell, Per – Frey, Arun – Verhagen, D. Mark 2021. Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 1–7.
<https://doi.org/10.31235/osf.io/ve4z7>
- Frances, Christie 2002. *Classroom discourse analysis. A functional perspective*. London – New York: Continuum.
- García, Emma – Weiss, Elaine 2020. *COVID-19 and student performance, equity and U.S. education policy*. Washington DC: Economic Policy Institute.
- Gharbavi, Abdullah – Iravani, Hasan 2014. Is teacher talk pernicious to students? A discourse analysis of teacher talk. *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 98: 552–561.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.451>
- Gonda Zsuzsa 2021. A tanulói beszédidő növelése az online tanórán. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=931>
doi.org/10.21030/anyp.2021.4.4
- Hebecci, Tevfik Mustafa – Bertiz, Yasemin – Selahattin, Alan 2020. Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International of Technology in Education and Science* 4: 267–282.
<https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.113>
- Hollóy Zsolt 2021. Nyelvhasználat az online tanórán tanári interjúk tükrében. *Könyv és Nevelés*. (megjelenés alatt)
- Jánk István 2021. Egy anyanyelvi mentorálással kapcsolatos projekt (nyelvi) tapasztalatairól. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica* 47: 51–60.
<https://doi.org/10.46437/ActaUnivEszterhazyLinguistica.2021.51>
- Jánk István – Lőrincz Marina 2021. Hogyan zajlott a magyar nyelv digitális tanítása a járványhelyzet alatt? *Anyanyelv-pedagógia* 14/4. <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=917> (2022. 01. 20.)
<https://doi.org/10.21030/anyp.2021.4.1>

- Kareema, Fouzul 2014. *Increasing student talk time in the ESL classroom: An investigation of teacher talk time and student talk time*. Conference: The fourth international symposium of SEUSL.
- Kostadinovska-Stojchevska, Bisera – Popovikj, Ivana 2019. Teacher talking time vs. student talking time: moving from teacher-centered classroom to learner-centered classroom. *International Journal of Applied Language and Cultural Studies*. 25–31.
<https://doi.org/10.34301/alsc.v2i2.22>
- Malatyinszky Szilárd 2020. *A digitális oktatás megélése*. Megjelenés alatt.
- Mantero, Miguel 2002. *The reasons we speak: cognition and discourse in the second language classroom*. Westport: Gergin & Garvey.
- Liu, Jingxia – Le, Thao 2012. A case study on college English classroom discourse. *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research* 2: 1–10.
- Schleicher, Andreas 2020. The impact of COVID-19 on Education Insights from Education at a Glance 2020. Paris: OECD.
- Stevens, Romiett 1912. *The question as a measure of efficiency in instruction*. Teachers college. New York City: Columbia University.
- UNESCO 2020. *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. Paris.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717/PDF/373717eng.pdf.multi>
 (2020. 11. 15.)
- Winarti, Agus 2017. *Classroom interaction: teacher and student talk in international classroom program* (ICP). The 4th International Conference on Language, Society and Culture in Asian Contexts. KnE Social Sciences. 220–226.
- Zuhri Dj, Muhammad – Asmayanti 2017. Applying student talking time (STT) in communicative activity to improve the students' speaking skill at Pesantren Putri al-mawwarah Sanyili. *Didaktika Jurnal Kependidikan* 11/2: 267–282.
<https://doi.org/10.30863/didaktika.v11i2.171>
- Zyzik, Eve – Polio, Charlene 2008. Incidental focus on form in university Spanish literature Courses. *Modern Language Journal* 92: 53–70.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00686.x>

MID- ÉS IDEGENNYELV-TANÍTÁS DIGITÁLIS KÖRNYEZETBEN

BORSOS LEVENTE – KRUSZLICZ TAMÁS

NYELVTANÁRI SZEREPEK AZ ONLINE TÉRBEN: A COVID19-JÁRVÁNY ALATTI TÁVOKTATÁS TANULSÁGAI A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÍTÁSÁBAN

1. Bevezetés

A SARS-CoV-2 vírus terjedésének akadályozására első alkalommal 2020 tavaszán állt át digitális oktatási rendre Magyarország. Az így kialakult helyzetben szinte minden tanár rákényszerült, hogy a tanításhoz digitális megoldásokat keressen. Természetesen az alkalmazott eszközökben és módszerekben voltak különbségek. A tanulmány ezeket a tanári stratégiákat mutatja be a digitális oktatásban betöltött nyelvtanári szerepre koncentrálna egy magyar mint idegen nyelv (MID) tanárok körében végzett empirikus kutatás eredményein keresztül. A szakirodalom alapján először a digitális tanári kompetencia fogalmát járja körül, majd egy saját empirikus kutatási eredményeit értékelve kvantitatív és kvalitatív módon elemzi a 2020. tavaszi távoktatás során alkalmazott tanári stratégiákat. Mindezekon keresztül arra keresi a választ, hogy milyen eszközökkel, módszertannal dolgozik, milyen attitűdje van a hatékony nyelvtanárnak a digitális térben, azaz hogyan működtethető és mozgósítható eredményesen a digitális tanári kompetencia.

2. A digitális tanári kompetencia

A digitális kompetencia az Európai Parlament és Tanács által ajánlott nyolc kulcskompetencia egyike, amely a digitális technológiák magabiztos és kritikus használatát foglalja magában az információszerzéshez, a kommunikációhoz és az alapvető problémamegoldáshoz (W1). Ennek a tanári munkára való alkalmazását az Európai Bizottság által kiadott Pedagógusok Digitális Kompetenciájának Európai Keretrendszere (DigCompEdu)¹ írja le, amely kifejezetten a szakmai kompetenciákra – tehát nem a technikai készségekre – koncentrál, bemutatja, hogyan fokozható és újítható meg a digitális technológiák segítségével az oktatás és tanítás (Redecker–Punie 2017). A digitális tanári kompetencia az oktatásinformatikai kompetencia (Kárpáti 2013) része, amely a digitális technológiák professzionális használatát jelenti a pedagógiai kompetenciák tudatos mozgósításával az adott tanítási folyamat hatékony megvalósítására. Ehhez elengedhetetlen a digitális írástudás (vö. Veszelszki 2011: 56), az eszközhasználatban pedig a

1 Gyakorlati megvalósulásáról egyetemi közegben l. még Cabero-Almenara et al. (2020).

szakmódszertani szempontokat szem előtt tartó, folyamatos tanári reflexió (Tsvejkova–Kiryukhin 2019).

A nyelvórán jól érvényesíthetőek a digitális pedagógiára jellemző együttműködésen alapuló, a tudást konstruktív módon építő, az információs és kommunikációs technológiákat széleskörűen alkalmazó, az autonóm tanulást ösztönző tanítási módszerek, amelyek valós problémák megoldására (ebben az esetben a sikeres célnyelvi kommunikáció megvalósulására és megvalósítására) törekcszenek (vö. Nádori–Prievara 2020). A tanári szerepben érvényesül a posztkommunikatív nyelvoktatási módszer a tanítási folyamatot facilitáló, instrukciókat, impulzusokat adó, a tanulói autonómiát támogató felfogása (Erdei 2002: 49).

A felsőoktatásban a digitális kompetencia alkalmazásának lehetőségeit és módszereit a DigCompEdu-keretrendszerre alapozva mutatja be Dringó–Horváth et al. (2020), jelen tanulmány ennek csak egy részére, a digitális tanári kompetenciára, illetve a tanári stratégiákra szorítkozik. Több, a közelmúltban megvalósult empirikus kutatás vizsgálja a digitális tanári kompetenciát az egyetemi közegben (Ghomi–Redecker 2019; Cabero-Almenara et al. 2020; Esteve-Mon et al. 2020), amelyek módszertanára az alábbi kutatás is támaszkodott, bár ezek nem kifejezetten a nyelvtanári munkára fókuszáltak. Az itt közölt vizsgálat a MID-tanárok példáján a nyelvtanári digitális tanári kompetenciát állítja középpontba külön hangsúllyal a felsőoktatás közegére.

3. Az empirikus kutatás bemutatása

Az adatok felvétele 2020. június–júliusban történt: az anonim, online kutatási kérdőívet 120 MID-tanár töltötte ki, 11 adatközlővel pedig mintegy 24 órányi (egyenként 1,5–2 óras) irányított mélyinterjú készült. A kérdőívvel sikerült a Magyarországon vagy külföldön, különböző intézményi keretek között, különböző életkorú tanulóknak, különböző intenzitású kurzusokon magyart idegen nyelvként tanító tanárokat elérnünk.² Az online mélyinterjúra felkért kollégák kiválasztásánál a vizsgálati minta leszűküült az egyetemista korosztályt tanító, felsőoktatásban (vagy felsőoktatási funkciót ellátó intézményben, pl. intenzív egyetemi nyelvi előkészítőn) dolgozó tanárookra. Ezen belül azonban nagy változatosság érvényesült nem (7 nő és 4 férfi), életkor (28–52 év, átlagosan 40,2 év), tanítási tapasztalat (3–27 év, átlagosan: 16,6 év) és tanítási környezet (3 fő nem célnyelvi, 7 fő célnyelvi, 1 fő célnyelvi és nem célnyelvi) szempontjából. Az interjúkból származó adatokat, idézeteket a tanulmány minden esetben anonimizált formában közli.

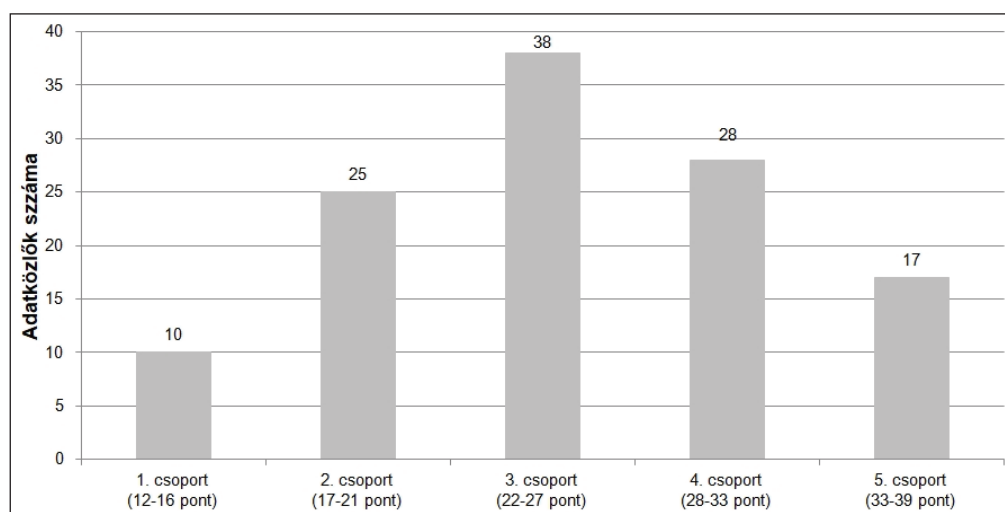
A kérdőívek válaszaira támaszkodva, a járvány előtti IKT-használat alapján egy öt komponensből álló pontrendszer (lásd 1. táblázat) került kialakításra. A digitális tanári kompetenciájukat tükröző pontszámuk alapján az adatközlőket öt egyenlő szélességű kategóriába soroltuk (lásd 1. ábra). Az egyes csoportok járvány alatti tanítási

2 Az adatközlőkről és a kérdőíves kutatás eredményeiről részletesebben l. Borsos–Kruzslicz (2022).

gyakorlatát megvizsgálva kiderül, hogy a csoportok elkülönítésének alapját jelentő kvantitatív különbségek kvalitatív eltérésekhez is vezettek a járvány alatti IKT-használat tekintetében, az interjúk ugyanakkor rámutattak, hogy egy-egy tanári hozzáállás nem sorolható be szigorúan egy csoport keretei közé, egyes vonások különböző szinteken jelenhetnek meg. A továbbiakban ezek a különbségek kerülnek bemutatásra az egyes csoportokat megvizsgálva, az adott jelenségek elemzésében a mélyinterjúkon elhangzottakra támaszkodva.

A pontozás szempontjai	Elérhető pontszám
Használt digitális tanítási megoldások száma.	0–8 pont
Használt hardvereszközök száma.	0–8 pont
Használt digitális eszközök száma.	0–8 pont
Digitális tanítási megoldásokhoz kapcsolódó pedagógiai célok száma.	0–9 pont
Digitális tanítási megoldásokhoz kapcsolódó konkrét nyelvtanítás módszertani célok száma.	0–9 pont
	Összesen: max. 42 pont

1. táblázat: Az adatközlők tipologizálásához használt pontrendszer összetevői



1. ábra: Az adatközlők száma a járványi előtti IKT-használat alapján felállított kategóriákban

4. Tanári stratégiák a digitális távoktatásban

4.1. Az első csoport bemutatása

A digitális eszközöket a járvány előtt legkevésbé használó 1. csoportba az összes válaszadó 8,5%-a került. A teljes mintán a válaszadóknak sem az életkora, sem a tanítási tapasztalata nem mutatott egyértelmű összefüggést az eredményes IKT-használattal, de figyelemre méltó tendencia, hogy e csoportban kiemelkedő a 60 év felettiek (közülük minden második ebbe a csoportba került) és a legfiatalabb, 21–28 éves korosztály aránya. Utóbbiaknak 14%-a került ide, valamint ebben a csoportban vannak legnagyobb számban jelen. Szintén jelentős a legkevesebb (3 évnél kevesebb) és a legtöbb (több mint 15 év) tanítási tapasztalattal rendelkezők aránya.

Az 1. csoportba tartozó adatközlők a járvány előtt csak ritkán és kevésbé sokszínűen használtak digitális eszközöket a tanításhoz. 90%-uk 1–3 eszközt (hardver és/vagy szoftver) használt ekkor (ezek között gyakorlatilag csak ingyenesen elérhető szolgáltatások voltak). Bár privát életükben döntő többségük igen, a tantermi tanításhoz mindössze 30%-uk használt okostelefont. A kérdőívünkben megjelölt 9 általános didaktikai cél közül átlagosan 3,3 célt valósítottak meg a járvány előtti időszakban digitális technológia alkalmazásával. Ezek jellemzően a szemléltetés, a motiváció és az ismeretközvetítés voltak; készségfejlesztésre már csak 40%-uk alkalmazott IKT-eszközöket, differenciálásra, mérésre, értékelésre pedig egyikük sem.

A digitális távoktatásra való hirtelen átállást jellemzően ijesztő feladatként élték meg. Az idősebb korosztály a digitális eszközök gyakorlati vonatkozásaitól tartott, a kevésbé tapasztalt tanárok pedig attól, elég felkészültek-e szak módszertani szempontból ahhoz, hogy eredményesen tanítsanak a digitális környezetben. Talán ezért is volt különösen fontos számukra a más kollégákkal való együttműködés (bár az egyik interjúalany szerint időnként úgy érezték, *„vak vezet világtalant”*) és a generációk közötti segítségnyújtás: *„Én próbáltam segíteni az online, technikai dolgokkal, ők pedig a tananyagaikat osztották meg online”* – mondta az egyik, a fiatalabb korosztályhoz tartozó adatközlő. A fiatalabb korosztály számára a távoktatás kihívása módszertani fejlődéssel, tapasztalatszerzéssel is együtt járt: *„Az online oktatásban meg kell mindent tervezni [...] sokkal tudatosabb vagyok most már”*.

Az e csoportba sorolt – kevésbé tapasztalt IKT-felhasználó – adatközlők elsősorban kommunikációs felületet láttak a digitális környezetben. Esetükben a távoktatás során tulajdonképpen csak a tanítás közege változott meg, annak tartalma kevésbé: *„az offline életemet próbáltam konvertálni”*; *„Úgy álltam hozzá, hogy megpróbálom ugyanazt csinálni, mint eddig csak online formában”*. 50% elsősorban a korábbi tananyagait használta (*„tulajdonképpen a kész tananyagainkat gyűjtöttük össze”*), mindössze 20% alkalmazott főként új anyagokat. Az 1. csoportba tartozók követték legnagyobb arányban egy az egyben a korábbi tanmenetet (20%), és itt volt a legalacsonyabb (10%) a teljes körű tanmenet-adaptáció aránya. 70% saját bevallása szerint csak kismértékben tért el a kitűzött tanmenettől.

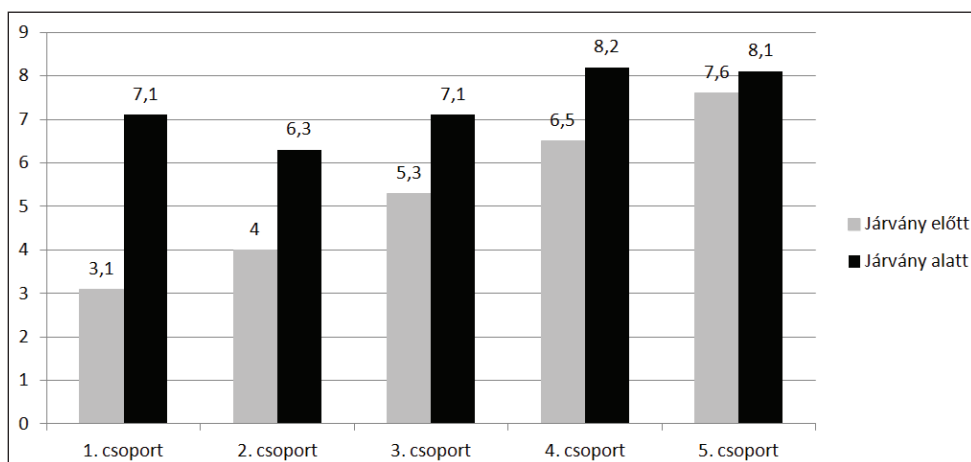
E csoportban volt tapasztalható a legnagyobb változás mind az IKT-használathoz kapcsolódó általános didaktikai célok (3,3-ról 6,2-re), mind a digitális technológiák

segítségével megvalósított konkrét tanítási célok (3,1-ről 7,1-re) számában: az ugrásszerű növekedés ellenére esetükben a járvány alatt is csak elvétve (az adatközlők mintegy felénél) jelenik meg a digitális technológia mérésre, értékelésre, differenciálásra való használata. Az 1. csoport számára hatalmas energiabefektetést jelentett az online oktatás („*úgy éreztem, mintha csak dolgoznék*”), amely elsősorban a meglévő tananyagok digitalizálását, új digitális eszközök használatának elsajátítását és újfajta kommunikációs megoldások alkalmazását jelentette.

Az általunk felállított öt csoport közül az 1. csoportba sorolt adatközlők kiemelkedő arányban érezték motiválónak a távoktatást (70%-uk egyetértett vagy inkább egyetértett az erről szóló állítással). Általános hozzáállásukat jól tükrözik egyikük szavai: „*Az online oktatástól korábban nagyon idegenkedtem, személytelennek éreztem. Bár továbbra is úgy gondolom, a tantermi oktatás hatékonyabb, gördülékenyebb és személyesebb, bizonyos felületeket kifejezetten megszerettem, és a jövőben tantermi keretek között is szívesen használnám*”.

4.2. A második csoport bemutatása

A 2. csoportba a kérdőívet kitöltők 21,2%-a került. Az ide soroltak – az 1. csoporthoz hasonlóan – a járvány előtt korlátozott számban választottak digitális tanítási megoldásokat, és csak néhány, jól körülhatárolható céllal, ám az 1. csoportnál valamivel rendszeresebben és szélesebb körűen tették ezt. A számszerű adatokban megmutatkozó eltéréseknél jelentősebb a két csoport tanári stratégiái közti különbség, amelynek szemléletes példáját nyújtja a digitális technológiákhoz kapcsolódó tanítási célok (általános didaktikai, ill. konkrét szakmódszertani) számának változása a két csoportban. A 2. csoport adatközlőit – bár magasabb szintről indultak – a járvány alatt az 1. csoport tagjai nagyobb növekedést produkálva megelőzték e tekintetben (l. 2. ábra).



2. ábra: Az IKT-használathoz kapcsolódó konkrét módszertani célok számának változása az egyes csoportokban

A 2. csoport jobban építhetett korábbi digitális tanítási tapasztalatára, ami sok esetben azt is jelentette, hogy a távoktatásra való átállás sokkal kevésbé töltötte el őket félelemmel. Mivel több, digitális formában (is) meglévő anyaggal rendelkeztek, a váltást kisebbnek érezték (*„Ha azt mondják, hogy holnaptól [kell átállni a távoktatásra], akkor is tudtam volna csinálni”*). Összességében jellemző volt a rutinszerű, már ismert vagy meglévő megoldások használata. Ahogy az egyik adatközlő mondta: *„A célok a diákok szempontjai szerint lettek kijelölve, de a megvalósításnál a saját komfortzónámon belül lévő megoldást kerestem”*.

Mindez a távoktatás során használt tananyagokban is megmutatkozik. Az ebbe a csoportba sorolt tanárok már a járvány előtt is jelentősebb mennyiségű digitális tananyaggal rendelkeztek, ám ezek jellemzően nem digitális felületre készültek, hanem a jelenléti oktatásban használt anyagok voltak digitális formátumban: saját készítésű feladatok digitális dokumentumként, papíralapú anyagok (akár tankönyvrészletek) digitalizált formában stb. A távoktatás során használt tanmenetükben feltűnő, hogy itt a legmagasabb azok aránya, akik nem (16%) vagy csak kismértékben (32%) változtattak a nem digitális oktatásra kialakított tanmeneten. Talán nem független ettől, hogy a legmagasabb (20%) volt a csoportban azok aránya is, akik a távoktatás során jelentősen eltértek a tervezettektől (pl. sokkal lassabban vagy sokkal gyorsabban haladtak). A 2. csoport több mint kétharmada (68%) a távoktatás során elsősorban szinkron eszközöket (pl. videókonferencia, cset) használt, ami magasán a legmagasabb arány az összes csoport között.

A digitális és nem digitális oktatás közötti módszertani különbségekről az egyik adatközlő így nyilatkozott: *„Végül is mindegy a platform ilyen szempontból”*. Mindazonáltal több adatközlőnél is felmerült, hogy bizonytalansággal töltötte el a munkaformák (pl. páros munka: *„ilyet nem mertem megcsinálni”*) vagy az értékelési módszerek kérdése, ami arra utal, hogy a tanítási folyamat lényeges összetevőit érintette az átállás. Bár jellemzően elégedettek voltak (72%) a tanulási folyamat irányításában betöltött szerepükkel a távoktatás során, az interjúkban hangsúlyosan merültek fel ezzel ellentétes vélemények is: *„Abban nem bíztam, hogy adok nekik időt önálló munkavégzésre”, „Nem bíztam a diákokban”*. Szintén kiemelkedően sok válaszadó (76%) szerint kell nagyobb felelősséget vállalniuk a tanulóknak digitális távoktatás esetén, ám az interjúk alapján ezt inkább adottságként értékelik, mint pedagógiai lehetőségként: *„most kijött az, hogy ki az, aki lemarad, ki az, aki tovább megy.”*

4.3. A harmadik csoport bemutatása

Az adatközlők mintegy harmada (32,2%) került járvány előtti IKT-használata alapján a középső, 3. csoportba. Itt 55% már a járvány előtt is 3–5 digitális eszközt használt rendszeresen a tanításban, a pedagógiai és szakdidaktikai célok szélesebb köréhez. Bár az IKT-használat célja e csoportban is elsősorban az „órák színesítése, figyelem fenntartása,

motiváció” volt a járvány előtt, elvéve már ekkor is megjelent a digitális eszközök használata a mérésben (11%), az értékelésben (13%) és a differenciálásban (13%) is. A távoktatás alatt minden választott célnál jelentősen nőtt az IKT-eszközök használatának elterjedtsége. A változás mértéke a 2. csoporthoz képest nagyobb, de a járvány előtt ritkábban megjelenő célok itt sem váltak általánossá (pl. mérés 47%, értékelés 63%, differenciálás 29%, íráskészség fejlesztése 58%).

A válaszadók 50%-a egyenlő arányban használt régi és új tananyagokat. Az új anyagokat jellemzően „*a fő tankönyvből kiindulva, annak mentén*” építették be a tanmenetbe, de 24% teljes körűen adaptálta tanmenetét, 5% teljesen újat alakított ki. Ezeket a 3. csoportban jellemzően teljes mértékben (29%) megvalósították az adatközlők, vagy csak kismértékben tértek el tőle (61%).

Összességében – a többi csoporthoz hasonlóan – pozitív attitűd jellemzi a csoport digitális oktatáshoz való hozzáállását. A 4. csoport (32,1%) mellett itt volt a legmagasabb azok aránya (31,6%), akik teljes mértékben motiváló feladatként értékelték a digitális távoktatást. Kifejezetten jellemző a szakmai kíváncsiság, a fejlődés vágya (pl. „*Megismertem a flipped-classroom módszert, amit a továbbiakban is használni fogok*”), aminek nem egyszer az időhiány szabott gátat: „*Gondoltam még plusz eszközökre, de azokat már nem tudtam kipróbálni: egyszerűen időhiány miatt*”. Mindazonáltal kiugróan magas azok aránya, akik a távoktatás során szakmailag egyedül érezték magukat valamilyen mértékben: 44,7%-uk válaszolt így, ami még az e tekintetben második 4. csoport 32,1%-os arányánál is jóval magasabb. Ahogy egy adatközlő fogalmazott: „*[...] én nagyon egyedül voltam. Alig beszéltem a kollégáimmal, [...] ha volt problémám, megpróbáltam megoldani, [...] de jó lett volna, hogyha van [...] heti egy nap, amikor [...] összegyűltünk volna, [...] amikor mindenki elmond mindent, mintha a tanáriban lettünk volna.*”

4.4. A negyedik csoport bemutatása

A negyedik csoportot egyértelműen széles körű digitális eszközhasználat jellemezte már a járványt megelőzően is. Többféle eszközt sokféle tanítási környezetben alkalmaztak, jóllehet ezek mértéke arányaiban nem éri el az 5. csoport adatainak szintjét. A távoktatás során tovább bővítették IKT-s eszköztárukat („*[...] sok mindenben előreléptem. Szerintem egy-két évet, egy hónap alatt [...] a saját technikai kompetenciámban.*”), és bár már korábban is sok pedagógiai célt valósítottak meg digitális megoldásokkal, a járvány alatti időszakban ezek száma tovább nőtt. A IKT-val támogatott didaktikai célok közül 50% körüli arányban képviseltetik magukat a korábbi csoportokban csak elvéve megjelenők, így a mérés (a járvány előtt 25%, a távoktatás során 54%), az értékelés (29%, ill. 57%) és a differenciálás (36%, ill. 50%), bár ezek aránya szignifikánsan alacsonyabb az 5. csoport eredményeihez (82%, 76%, ill. 71%) képest.

Digitális kompetenciákat az eszközhasználat és a megvalósított célok mellett a tervezésben és a tananyagok készítésének területén is nagy arányban kamatoztatták. Több

mint 70%-uk tért el az eredeti tanmenettől a digitális távoktatásra való áttérés miatt, és a kisebb változtatások mellett (25% apróbb változtatásokat tett, 43% súlypontokat helyezett át) 25%-uk teljeskörűen adaptálta a digitális közeghez korábbi tanmenetét (az 5. csoportban ez utóbbi arány 35%). 32%-uk főleg új tananyagokat használt (az 5.-ben ugyanez az arány csupán 18%).

A lelkes és intenzív hozzáállást mutatja a járvány alatt alkalmazott digitális tanítási megoldások száma is: 96% használta az online kommunikációs tereket, 89% készített online feladatokat, 86% alkalmazott digitális segédanyagokat, és ugyanilyen arányban használták ki az online tárhelyek lehetőségeit. Érdekes, hogy a 4. csoport tagjai kisebb arányban használták a módszertanilag összetettebb alkalmazást igénylő megoldásokat (mérés, értékelés digitális eszközei 43%, virtuális oktatási terek 68%, nem elsősorban oktatási célú szoftverek alkalmazása 50% – ezek aránya az 5. csoportban 71%–82%–76%).

Mindez azt mutatja, hogy a fejlett IKT-kompetencia és a tanári kompetenciák tudatos alkalmazása mellett ugyanolyan fontos a digitális tanári kompetencia reflexív használata, azaz akkor beszélhetünk valóban kompetens digitális tanárról, ha az képes a szakmódszertani tudásának tudatos alkalmazására a digitális közegben is. E csoport esetében ez csak kisebb mértékben valósult meg, és ezzel összhangban állnak az attitűdvizsgálat eredményei is. Miközben pozitívan, sőt nagy motivációval alkalmazták a digitális technológiát, digitális tanári kompetenciájuk még nem teljesedett ki annak tudatos alkalmazásával. A 4. csoport adatközlői magasabb arányban választottak pozitívan a digitális tanári szereppel, abban betöltött szerepükkel és motiváltságukkal kapcsolatos kérdésekre, az 5. csoport tagjainak válaszai azonban árnyaltabb képet mutatnak.

A kollégák közötti kollaboráció fontosságát többen kiemelték a 4. csoportban is – tehát felismerték ennek jelentőségét –, de csak 25% volt, aki egyáltalán nem érezte magát szakmai szempontból egyedül a digitális távoktatás során (az 5. csoportban: 47%).

4.5. Az ötödik csoport bemutatása

A kérdőívet kitöltők 14,4%-a került az 5. csoportba. Ők azok, akik a távoktatást megelőzően nemcsak széleskörűen használtak digitális tanítási megoldásokat, hanem a használt eszközöket szakmódszertani szemlélettel szelektálták, azokat a tanári tervezési folyamatra reflektálva választották meg (*„Az IKT hasznos és eredményes, ha jól, didaktikai megfontolások figyelembevételével használjuk őket.”*).

Eszközhasználatukat a sokszínűség és változatosság jellemzi: csak az 5. csoport alkalmazott általánosan a járvány előtt online kommunikációs felületeket, online tárhelyeket és nem oktatási célú szoftvereket. A csoportba soroltak csaknem fele már a járvány előtt használt fizetős eszközöket (47,1%, vö. a 4. csoportban: 28,6%), ami azt mutatja, hogy szakmai döntések mentén hajlandóak anyagi áldozatot is hozni tanári eszközrendszerük

szélesítéséért.

Minden területen alkalmaznak digitális tanítási megoldásokat. A járvány előtti időszakban átlagosan 7,5 módszertani célt valósítottak meg IKT-eszközökkel (a teljes minta átlaga: 5,4), és ezek között már ekkor hangsúlyosan voltak jelen olyanok, amelyek a többi csoportban egyáltalán nem vagy csak elvétve: differenciálás 65%, mérés 59%, értékelés 53% (vö. a teljes mintán: 22,9%, 17,8%, ill. 18,6%). A konkrét tanítási célok digitális technológiákkal való megvalósításában ugyancsak a sokrétűség érvényesült már a járvány előtt is. Az íráskészség fejlesztése (59%) és a nyelvtani ismeretek átadása (65%) ebben az időszakban csak az 5. csoportban jelenik meg hangsúlyosan (vö. a teljes mintán 28%, ill. 33,1%), a beszéd-készség fejlesztése digitális megoldásokkal (82%) még a 4. csoporthoz (54%) képest is jelentősen elterjedtebb. A kompetenciafejlesztés szempontjából kiemelendő, hogy a digitális kommunikáció az 5. csoport nyelvtanárainak gyakorlatában tananyagként is megjelenik („*Tanulják meg [...] hogyan működik a célnyelven a digitális eszközhasználat: információkeresés, szerkesztés stb. mindaz, amire az egyetemi tanulmányaik során szükségük lesz*”).

Attitűdjükben pozitívak, ugyanakkor kritikusak mind saját tanítási gyakorlatukkal, mind a választott módszerekkel, eszközökkel szemben („*Nem voltam annyira lelkes, már az elején sem, utána eljutottam arra a pontra, hogy nem bírom.*”, „*Az intenzitás volt a legnehezebb: a rengeteg munka [...] [a]nnyi motivált, hogy mégis meg tudtuk csinálni, elérkeztünk ugyanarra a szintre, mint általában szoktunk a tanteremben is.*”). Ezt a kritikus hozzáállást érdekes összevetni az eredményességgel kapcsolatos nézeteikkel, amely pozitív, de azon belül széles skálán mozog a teljes egyetértéstől az inkább egyetértésig. Hangsúlyosan megjelenik munkájukban a kollégák közötti kollaboráció („*Segítettük, támogattuk egymást szakmailag, emberileg is.*”, „*...nekünk sokat segített az is, hogy rengetegget beszélünk, átgondoltuk, ki volt találva*”), amelyet szintén az eredményesség egyik zálogaként értékelnek. Kiemelik a rugalmasság szerepét mind a tervezésben, mind az órai kivitelezésben.

Az 5. csoport a távoktatás pedagógiai folyamatához is reflexíven állt hozzá („*...megtartottuk a tanfolyamok eredeti kitűzött didaktikai célját, haladási menetét, de átalakítva tartalmilag az online környezetre. A legelső, ami elhangzott, hogy nem szabad és lehet ugyanazt csinálni, mint a tanteremben, a jelenléti oktatás során. Mindent a digitális csatorna kereteihez mérten kell átalakítani...*”), az egyes digitális távoktatási megoldások pozitív és negatív oldalát is módszertani szempontokból különítették el.

A digitális oktatásra való átállásnál szintén fontos volt a tudatosság: „*Nekem volt egy világos koncepcióm, hogy hogy kell csinálni*” – mondta az egyik interjúalany, aki a távoktatásra való felkészülésben kiemelte az átláthatóság fontosságát és a keretrendszer alapos kidolgozását. Az egyhetes felkészülés során egyeztetett a kollégákkal, készült a technikai háttérre, tájékozódott felsőoktatás-didaktikai honlapról, szakmai fórumokról, részt vett két webináriumon, kipróbálta az új programokat. Hangsúlyosan jelent meg a szakmódszertani tervezés is az új típusú tanulási folyamatban („...

legyen csoportbontás, interakció egymás között, legyen kontaktóra az órarend szerint. 3-4 fős csoportok legyenek. Önálló tanulásra nevelés. A diákok fejlődése a legfontosabb cél: legyen tanulás és legyen a tanulás hatékony.”; egy másik interjúalany ezzel kapcsolatban egyenesen így nyilatkozott: „Nem bíztam semmit a véletlenre.”) Ebben a tekintetben is felismerhető az ide sorolt tanárok attitűdjében az árnyalt reflexivitás: „Maga a digitális oktatás egy »külön kategória«. Lehet nagyon jól csinálni ezt is, de az egy más módszertant, tervezést, hozzáállást igényel.” Teljesen új tanmenetet senki sem készített, 35% teljeskörűen adaptálta a már meglévő tantervét, 35% súlypontokat helyezett át; 53% teljes mértékben, 47% kisebb eltérésekkel megvalósította előzetes elképzeléseit. A tananyagok használatában is az adaptáció volt kiemelkedő, emellett sok új tananyagot is készítettek, tehát felismerték, hogy a digitális környezet más típusú feladatokat is kíván. Feltűnően több autentikus anyagot használtak, több egyéni és kiscsoportos munkát végeztek a távoktatás során, hangsúlyt fektetve a tanulói autonómiára. A diákok közötti együttműködés fontosságát szintén többen kiemelték, ezt támogatta a tananyag későbbi visszakereshetőségének biztosítása, a transzparencia növelése, a projektmunkák, a csoportmunkát támogató digitális felületek használata.

A tanári szerep felfogásukban leginkább a diákok tanulási folyamatának megtervezésére irányul, a feladatmegoldás közben pedig a facilitációra: „...én ilyen szolgáltatónak tekintem magamat, aki megpróbál minél több lehetőséget a diákok elé tárni, és a lehető legoptimálisabb utakat fölmutatni, és csatornákat megnyitni előttük, hogy a nyelvtudásuk fejlődjön.”

A vizsgált demográfiai adatok alapján mindenféle életkorú adatközlő képviselteti magát a csoportban, bár legnagyobb számban a középkorúak (28–42) vannak jelen. A tanítási tapasztalat szempontjából az 5. csoport 41,2–41,2%-át a nagy tapasztalattal rendelkezők (több mint 15 éve tanítók), másrészt a kezdő éveiken már túlesett, de még a pályájuk elején járók (3–8 éve tanítók) alkotják. A végzettség szempontjából itt a legmagasabb a magyar mint idegen nyelv tanári diplomával rendelkezők aránya (82,4%, szemben a teljes mintán mért 68,3%-kal), és ebben a csoportban nincs olyan adatközlő, aki ne rendelkezne pedagógiai végzettséggel.

5. Összegzés

A kutatás eredményei megmutatták, hogy a fejlett digitális tanári kompetencia alapvetően nem demográfiai adatokhoz kötődik, hanem egyfelől az IKT-kompetenciával, másfelől a tanári kompetenciával áll kapcsolatban. A digitális közegben is eredményes tanár az, aki a digitális közegen kívül is eredményes, valamint fejlett és sokszínű digitális eszközhasználattal és digitális írástudással, azaz digitális kompetenciával rendelkezik, ugyanakkor elengedhetetlen ezek tudatos és reflexív alkalmazása a didaktikai és szakmódszertani szempontok figyelembevételével. Csak akkor beszélhetünk hatékony digitális tanári munkáról, ha ez utóbbi hatja át a teljes pedagógiai hozzáállást a digitális oktatásban is.

A járvány miatt bevezetett távoktatás kialakítását sokan az eszközhasználat oldaláról közelítették meg, ami a rövid átállási idő miatt érhető, de azok a tanárok, akik prioritásként emelték ki a nyelvoktatás általános módszertani szempontjait, az online térben is hatékonyabb munkát végeztek (akár a digitális kompetenciájuk hiányosságának ellenére). A digitális közeg tulajdonságaiból adódó tanítási lehetőségek nem különíthetők el alkalmazásuk módszertani kontextusától, csak ebben a keretben nyújthatnak valós potenciált mind az általános tanári, mind a digitális tanári kompetencia fejlesztéséhez.

Irodalom

- Borsos Levente – Kruzslicz Tamás 2022. Digitális oktatási megoldások a magyar mint idegen nyelv tanításában – a COVID-19 járvány miatt kialakult távoktatás tanulságai. *Modern Nyelvoktatás* 28/1–2: 77–97.
<https://doi.org/10.51139/monye.2022.1-2.77.97>
- Cabera-Almenara, Julio – Gutiérrez-Castillo, Juan-Jesús – Palacios-Rodríguez, Antonio – Barroso-Osuna, Julio 2020. Development of the Teacher Digital Competence Validation of DigCompEdu Check-In Questionnaire in the University Context of Andalusia (Spain). *Sustainability* 12/15: 60–94.
<https://doi.org/10.3390/su12156094>
- Dringó-Horváth Ida – Dombi Judit – Hülber László – Menyhei Zsófia – M. Pintér Tibor – Papp-Danka Adrienn 2020. *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja.
- Erdei Gyula 2002. A posztkommunikatív idegennyelv-oktatáshoz. In: Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.): *Nyelvpedagógia*. Pécs: Iskolakultúra. 47–52.
- Esteve-Mon, Francesc M. – Llopis-Nebot, Maria Ángeles – Adell-Segura, Jordi 2020. Digital Teaching Competence of University Teachers: A Systematic Review of Literature. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*. 15/4: 399–406.
<https://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033225>
- Ghomi, Mina – Redecker, Christine 2019. Digital Competence of Educators (DigCompEdu): Development and Evaluation of a Self-assessment Instrument for Teachers' Digital Competence. In: *Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education, Crete, Greece, 2–4 May 2019*. Heraklion: SciTePress. 541–548.
<https://doi.org/10.5220/0007679005410548>
- Kárpáti Andrea 2013. Az informatikai kompetenciától a digitális pedagógiáig, a nemzetközi kutatások tükrében. In: Dringó-Horváth Ida (szerk.): *Digitális tananyagok: Oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben*. Budapest: KRE – L'Harmattan Kiadó, Budapest. 15–32.

- Nádori Gergely – Prievara Tibor 2020. *Digitális tanulás kézikönyve*. <https://hashtag.school> (2021. 03. 30.)
- Redecker, Christine – Punie, Yves 2017. *European Framework for the Digital Competence of Educators*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (2021. 03. 30.) doi.org/10.2760/17838210.2760/159770
- Tsvetkova, Marina S. – Kiryukhin, Vladimir M. 2019. *Advanced Digital Competence of the Teachers*. In: Monyai, Reginald (szerk.): *Teacher Education in the 21st Century*. London: IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.83788>
- Veszelszki Ágnes 2011. *Az infokommunikációs technológia hatása a nyelvre*. Doktori disszertáció. Budapest: ELTE.

Internetes hivatkozások

- W1: Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=HU> (2021. 03. 30.)

ÁRVAY ANETT

A DIGITÁLIS MID-OKTATÁS ÁLTALÁNOS MÓDSZERTANI KIHÍVÁSAI

1. Bevezetés

2019 márciusában a járványhelyzet miatt egyik pillanatról a másikra digitális oktatásra kellett átállnia a magyar oktatási intézményeknek az általános iskoláktól az egyetemekig. Mivel a teljes tanulási és tanítási folyamat kizárólag online térben zajlott, a tanároknak sokszor minden előzetes digitális oktatási ismeret és tapasztalat nélkül kellett megbirkózniuk a feladattal, meghozni egy sor módszertani döntést, amelyről a hónapok során kiderült, hogy mennyire hatékony és kivitelezhető. A tervezés és újratervezés módszertani eszköztárunk kulcsszavává vált. Mindannyiunk megtapasztalhatta, hogy az eddig jól bevált munkaformák, feladattípusok, mérési és értékelési módszerek nem ugyanúgy vagy éppen egyáltalán nem működnek online térben. Ez a kényszerhelyzet sokakat kísérletezésre, intenzív szakmai párbeszédre, tananyagfejlesztésre sarkalt, másokat viszont, legyen az tanár vagy diák, technikai és családi okok miatt szinte megoldhatatlan nehézségek elé állított (vö. Jánk–Lőrincz 2021).

Természetesen e-learninges oktatócsomagok, digitális tananyagok és applikációk eddig is rendelkezésre álltak a MID-tanárok számára (Sólyom 2013; Kopp 2019). Ezek kiegészítő formában akár részét is képezték a magyar kurzusoknak, változatosabbá, dinamikusabbá tették az órát, amennyiben az oktató élt a lehetőséggel. Mindazonáltal a MID-órákon az ismeretátadás elsődleges színterének a tanterem számított.

A járvány kitörésekor minden oktatásban dolgozó kolléga szembesült ezekkel a nehézségekkel, de a magyar mint idegen nyelv (MID) magyarországi oktatása néhány tantárgyspecifikus kihívással is szembe kellett hogy nézzen. Az egyik ilyen kardinális változás, mondhatjuk, veszteség a célnyelvi kultúra hiánya. A MID-tanulók számára erős motivációt jelent a magyar kultúra megtapasztalása. A magyartanulás szorosan összefügg a magyar kultúra, a környezet megismerésével, anyanyelvi beszélőkkel való kapcsolat kialakításával, kötetlen, osztálytermen kívüli nyelvgyakorlással, amely szintén online térbe kényszerült vagy akár lehetetlenné vált. Mindezek részleges pótlására, kompenzálására mára már számos jó megoldás született, de az új módszerek, feladatok még nem voltak elérhetőek kezdetben. A másik fontos veszteség, hogy hirtelen eltűnt a jelenléti nyelvórán megtapasztalható spontán vagy akár irányított szóbeli interakció annak komplexitásával: a nonverbális kommunikáció elemeivel, a figyelemirányítás, szándékki nyilvánítás gyakorlásával.

Jelen cikkben a Szegedi Tudományegyetem Hungarológia programja keretében zajló nyelvórák és a 2019-es online nyári egyetemünk tapasztalatai alapján a következő hét

szempont mentén hasonlítom össze röviden a digitális és a jelenléti MID-oktatás mibenlétét mind a tanár, mind a diákok szemszögéből: 1. készségfejlesztés, 2. munkaformák, 3. tanári szerepek, 4. mérés és értékelés, 5. kultúráközvetítés, 6. élményszerűség, 7. technikai nehézségek. E szempontok kifejtésénél rávilágítok arra is, hogy melyik területen mennyire és hogyan érezhettük a megváltozott oktatási körülményeket.

2. Készségfejlesztés online térben

A MID oktatásában széles körben alkalmazott kommunikatív módszer minden készség fejlesztését egyformán fontosnak tartja a nyelvórán (Bárdos 2000), azonban a tanmenetben szakmai megfontolások miatt lehetséges, hogy a készségeket külön tanórán fejlesztjük. A következőkben készségek szerint tekintem át a nyelvi készségfejlesztés online megvalósítását, azonban a megjegyzéseim integrált készségfejlesztésre is vonatkoznak.

2.1. Íráskészség-fejlesztés és írott szöveg-értés

A hagyományos készségek közül az íráskészség és az írott szöveg-értés fejlesztését támogató feladatok végrehajtása okozta a legkevesebb nehézséget az online oktatásra való átálláskor. A szöveg megalkotása, akár csak a szöveg elolvasása és értelmezése (extenzív vagy intenzív módon is) önálló feladatként, akár offline módon is elvégezhető. A folyamatalapú írástanítási módszer (Paran 2012) is kivitelezhető online térben, a csoporttársak egymás írásait csevegőszobában elemezhetik. Mindazonáltal változást hozott, hogy a tanár számára beadott írásbeli munkák javítását csak számítógépen lehetett kivitelezni, ami egyrészt időigényesebb, másrészt több tanár számára nehézséget okozott, mivel – elmondásuk szerint – a hibákat papíron könnyebben veszik észre.

Az írott szöveg-értést ellenőrző feladatok változtatás nélkül alkalmazhatóak, míg a szövegértés négy részkészségének fejlesztése (Bárdos 2000; Tóth 2002; Grabe 2009), azaz a szókincsbővítés, a nyelvtani tudatosság, a háttérismeretek és a fonológiai tudatosság közül csupán az utolsó, a fonológiai tudatosságot célzó gyakorlatok kivitelezése ütközhet nehézségbe az esetleges hangtorzulások miatt.

2.2. Hallott szöveg-értés

E készség fejlesztése különösen fontos, hiszen a szakirodalom szerint a hallott szöveg értése a leggyakrabban alkalmazott nyelvi készségünk (Celce-Murcia 2000: 102), ezáltal jut el hozzánk az információ, a beszédpartner megnyilatkozásainak megértése pedig lehetővé teszi a verbális interakciót. Bár a magyarul tanulók az interneten rengeteg autentikus anyaghoz hozzáférnek a podcastoktól a filmekig, azonban a hosszabb vagy gyorsabb tempójú szövegeket alacsonyabb nyelvismereti szinten csak felületesen

vagy egyáltalán nem értik meg, a megértéshez nem kapnak szakmai segítséget. Ezért fontos a hallottszöveg-értés tanórai fejlesztése, a tanulói csoport szintjéhez kiválasztott anyag komplex feldolgozása, valamint az is, hogy a tanár rávilágítson a magyar nyelv akusztikai jellemzőire: a kiejtésre, az intonációra, a beszéd ritmusára és tempójára. E szupraszegmentális tényezők nemcsak a megnyilatkozás tartalmáról, hanem a beszélő szándékáról (pl. ironia) és hangulatáról is informálják a hallgatót (Szabó 2019: 98). Mindezek megértése csak akkor lehet hatékony, ha torzítás nélküli, jó minőségű hangot hall a nyelvtanuló, sajnos azonban online térben ez sokszor nem elérhető. A jó technika mellett természetesen szükséges a tanár szakmai magyarázata is, amely egyértelműsíti a diákok számára esetleg nem érzékelt vagy nem tudatosított jelentésgazdagodást. Amennyiben rendelkezésre állnak a csoport nyelvismereti szintjének megfelelő szabad felhasználású pedagógizált hanganyagok, nemcsak az órán hallgathatjuk meg azokat, hanem meg is oszthatjuk a diákjainkkal, és így lehetőségük nyílik az otthoni önálló feldolgozásra. Ennek előnye, hogy a hanganyag a nyelvtanuló igénye szerint bárhányszor visszahallgatható.

2.3. Beszédkészség és nyelvi viselkedés

A kommunikatív nyelvoktatási módszertan alapvetése, hogy a nyelvtanítás célja a kommunikatív kompetencia fejlesztése, amely magába foglalja a nyelvi pontosságot, a folyamatos beszédet, a nyelvi és társadalmi elfogadhatóságot, a szövegkohéziót és koherenciát, valamint a stratégiai kompetenciát (Canale–Swain 1983: 27–31). Ahhoz azonban, hogy a diákjaink sikeres nyelvhasználóvá váljanak, a nyelvórán is megfelelő mennyiségű szóbeli gyakorlási lehetőséget kell biztosítanunk számukra. Tapasztalatunk szerint online térben (akárcsak nem célnyelvi környezetben) több energia kialakítani a megfelelő magyar nyelvi viselkedést, mert a diákok az osztálytermen kívül nem tudnak tapasztalatot szerezni. A szociopragmatikailag megfelelő kommunikáció kialakításához hozzátartoznak egyrészt a beszédaktusokat megvalósító szituációk és az ott használt nyelvi formulák, másrészt a magyar társalgásvezérlési szokások, harmadrészt a magyar nonverbális kommunikációs szokások ismerete. Míg a beszédszándékok megvalósulását és formuláit öröndetes módon egyre több nyelvkönyv bemutatja, a társalgásvezérlésről vagy a nonverbális kommunikációról kevés szó esik. Ezeket jó esetben a jelenléti órán meg tapasztalhatja a nyelvtanuló, az online órán viszont erre esélye sincs. Még az anyanyelvi tanári társalgás mintaadó szerepe (Somos 2017) sem valósulhat meg teljes mértékben, mivel az online kommunikációban szinte kiküszöbölhetetlen, hogy a beszédpartnerek némi késéssel hallják meg a megnyilatkozást. Ennek következtében a diák is gyakran azt éli meg, hogy a tanár akaratlanul is a szavába vág. Próbálkozhatunk tanárként azzal, hogy tudatosan egy kis szünetet tartunk a diák megnyilatkozása után, azonban ez sem fogja biztosítani az optimális magyar beszédváltási ritmust.

Végül pedig nagy nehézségekbe ütközünk a nonverbális kommunikáció átadásánál is. Kameraminőségtől függően a diákok valamennyire látják ugyan az oktató arcát és mimikáját, azonban a testbeszéd többi elemét nem: sem a kézmozdulatokat, sem az interperszonális kommunikációban erősen kultúraspecifikus térközsabályozást nem fogják tudni megfigyelni az online órán. A szoftverek által felkínált emotikonok és a virtuális taps ikon használata bár explicitté teszi a beszélő hangulatát, attitűdjét, azonban összességében ez sem segíti a beszédkézség fejlődését.

2.4. Az online nyelvórai kommunikáció

Bár tudományos elemzés még nem jelent meg az online MID-órai kommunikáció témájában, tapasztalataink szerint a virtuális osztálytermi kommunikáció több szempontból eltér a tanteremtől. A technikai nehézségek miatt nagyon gyakoriak – főként, ha a diákok nem kapcsolnak kamerát – a hallhatóságra irányuló ellenőrző kérdések (*Hallja? Hall engem, Christina?*) vagy a válasz megismétlését kérő kérések, ha a tanár nem hallja a diákot. Megfigyelhető az a jelenség is, hogy ha a nyelvtanuló válasza nem elég hangos a mikrofonja gyengesége miatt, a választ a tanár ismétli meg, főleg, ha a diák válaszára épül a következő beszédforduló. Jelenléti órán a diákot megkérhetjük, hogy ismétlje meg még egyszer a megnyilatkozását hangosabban, ennek azonban nincs értelme, ha a hiba technikai jellegű.

A tanári instrukció megértését jelenléti órán a diák arckifejezéséből általában egyértelműen meg tudjuk ítélni. Kikapcsolt kameráknál ez a segítség sem áll rendelkezésre, ezért sokszor megfigyelhető online térben az is, hogy a tanár hangosabban, lassabban és többször ismétli el az instrukciót. A jelenléti oktatásról online térbe kényszerült nyelvórán a tanárok beszámoltak arról a tapasztalatukról is, hogy a nyelvtanulók kevesebbszer és rövidebben szólnak meg az online térben, főleg alacsonyabb nyelvismereti szinten. Ennek egyik oka, hallgatóink beszámolója szerint, a csendes és nyugodt tanulási környezet hiánya.

Jelenlegi tapasztalatunk szerint az online MID-órai kommunikáció a beszédsszituáció fizikai aspektusainak hiánya miatt eltér a jelenlétiétől, a tanári kommunikációt explicitebbé teszi, így azt a hipotézist fogalmazhatjuk meg, hogy összességében a tanári beszédidő online térben megnövekszik a tanulói beszédidő rovására. Mindazonáltal természetesen még így is minden tanári megnyilatkozás autentikus nyelvi mintaként szolgál a nyelvtanulók számára. Végezetül pedig új tapasztalatunk, hogy megnőtt a hallgatókkal történő e-mailes kommunikáció aránya, amelyet ha a célnyelven történik, a nyelvtanulás, nyelvgyakorlás részének tekinthetünk.

3. Munkaformák és tanári szerepek

A kooperatív tanulásszervezés, amelyet a jelenléti MID-órákon használunk, változatos munkaformákat alkalmaz, a hagyományos frontális mód mellett a nagy, ill. a kiscsoportos munkát, valamint a pármunkát. Ezek változtatása általában fizikai helyváltoztatással is jár az osztályteremben, mely némi dinamikát ad az órának. Megfelelő online platform segítségével az összes munkaforma megvalósítható virtuálisan. Az online óra újdonsága, hogy a szoftver véletlenszerűen is ki tud alakítani csoportokat, de természetesen irányítottan is be tudjuk osztani a hallgatókat, igaz, ez nagyobb csoportlétszám esetén időigényesebb. Az igazi nehézség tehát nem a munkaformák változatosságának megtartása, hanem az, hogy az oktató nem tudja egyszerre, gyorsan és rugalmasan monitorozni a csoportot, nem tud diszkréten hibát javítani, nem tud a diákok rendelkezésére állni, ha éppen megakadnak valamiben, hiszen eltűntek a virtuális térben. Technikailag lehetőség nyílik arra, hogy benézzünk a csoportokhoz, segítsünk, ha szükséges, de ez, tapasztalataink szerint, néha megakasztja a hallgatók társalgását, kényszerít érezhetnek, hogy köszönjenek, megszólítsák a tanárt. Az is előfordult, hogy az azonos anyanyelvű hallgatók a csoportszobában csevegni kezdtek egymással. Míg a tanteremben gyors és kézenfekvő, hogy egy óra alatt az egymás mellett ülők többször is pármunkában dolgozzanak, az előbb említett virtuális csoportba sorolás időigényessége ezt nem teszi lehetővé. Hipotézisünk szerint az online órák kissé frontálisabbak, mint a tantermiek.

A megoldás a jövőben az lehet, hogy az óratervezés során a tanulási aktivitásra építő feladatokat részesítjük előnyben, támogatjuk a tanulói tudásmegosztást, a projekt munkát, amelyre pl. kiváló a Trello felülete. A tevékenység-központú nyelvórán a hallgatókat közös prezentáció, videó, hanganyag vagy blogbejegyzés létrehozására kérhetjük, amelyeket elküldenek számunkra. Az interaktivitást, közös munkát biztosítja akár az egész csoport számára egyszerre a közösen szerkeszthető gondolattérkép, ötletbörze létrehozása (pl. Mindmeister, Jamboard segítségével). A digitális oktatás tanulásméleleteként emlegetett konnektivizmus pontosan azt hangsúlyozza, hogy a tudás hálózatokban megosztva szerveződik, és az emberek közötti interakcióból, kapcsolatokból épül fel (Menyhei 2020: 83). Az ilyenfajta kollaboratív tanulás decentralizált és a szakirodalom szerint (Forgó 2009: 94) kibontakoztathatja a tanulói kreativitást, azonban tapasztalatunk szerint ezek a meglátások a MID oktatásában árnyaltabban kezelendők. Multikulturális pedagógiai szempontból (Árvay 2019) nem minden kultúrából érkező diák élvezi a teljesen önálló vagy akár a kizárólagosan csoportmunkára építő nyelvórát. A nagy hatalmi távközű (pl. távol-keleti) kultúrákban a tanár a tudás elsődleges forrása, az ő iránymutatása elengedhetetlen a tanulási folyamatban. Másodszorban az agglutináló nyelvek oktatása esetén a helyes nyelvi forma létrehozása, begyakorlása sok időt követel meg. Ennél a fázisnál a tudás nem szerveződhet hálózatokban, a magánhangzó-harmónia, az igei paradigmák, a felszólító mód alakjának az elsajátítása egyéni munka, a grammatikai formák és a funkciók összefüggéseinek megértése pedig tanári magyarázatot igényel, tehát együttműködés inkább a kommunikatív kompetencia fejlesztését célzó feladatoknál javasolt.

Természetesen minél magasabb a nyelvismereti szint, annál több lehetőség nyílik ezek használatára.

A munkaformákhoz igazodó tanári szerepek (Harmer 2010, Dóla 2020: 21) is kissé módosulnak az online térben. Amennyiben frontálisabbá válik a nyelvóra, a tanár dominánsan a tudás 'forrása' szerepben, illetve az 'ellenőri' szerepben jelenik meg: ismereteket közöl, magyaráz, feladatmegoldások közben pedig visszajelzést ad a válaszok helyességéről. A kiscsoportos feladatoknál a szimultán monitorozás hiányában a 'súgó' szerep visszaszorul. Nem változik azonban a tanár 'szervezői', 'értékelő' és 'mentor' szerepe, hiszen a feladatok előkészítése, levezetése, a diákok tevékenységére adott visszajelzés, jegyadás, segítségnyújtás ugyanúgy a tanulási folyamat része marad. Online térben a segítségnyújtás írásos változata terjedt el: a tanár „privát csevegés” (*private chat*) keretein belül segít bármely diáknak, aki írásban jelzi ez irányú szándékát.

4. Mérés és értékelés az online MID-órán

A szakirodalom szerint a mérés és az értékelés arra szolgál, hogy tesztelje a tanuló tudását, előkészítse a további tanulási folyamatot, és támpontot adjon a továbblépésre (Tóthné Parázsó 2013). Szakmai fórumokon a pandémiás időszakban egybehangzóan úgy vélekedtünk, hogy az eddig bevált hagyományos nyelvórai mérési módszerek egy része, pl. szódogozat, tudásellenőrző grammatikai teszt, szóbeli produkció online oktatásban nem használható, az előbb felsorolt célok egyikét sem tudja teljesíteni. A szóbeli felelet vagy a tesztek kitöltése sok esetben nem ad érvényes eredményt, hiszen igen bonyolult – és egyes tanároknak kellemetlen is – annak ellenőrzése, hogy a hallgatók nem használnak-e segédanyagot, vagy nem kommunikálnak-e egymással. Megfelelő utánajárással természetesen találhatunk olyan platformot, tesztkészítő szoftvert, amely egy kérdésbank létrehozásával véletlenszerű sorrendben osztja ki a kérdéseket a diákoknak, és rövid válaszidővel párosítva ez megbízható megoldásnak tűnhet (pl. Computerised Adaptive Testing) (Csapó et al. 2008). A hirtelen jött pandémiás időszakban azonban kevesek módszertani tárházában szerepeltek ehhez hasonló módszerek, vagy éppen a külföldi hallgató számára nem volt hozzáférhető a tesztoldal, így maradt a követelményrendszer átdolgozása: a teljesítmény értékelésében nagyobb százalékat kapott a hallgatók által beküldött feladatok aránya, amely azonban inkább a szorgalmat, mintsem az elsajátítás sikerét értékelte. További megoldás a tesztkérdések átalakítása lehetett: az egyszerű választásos feladatok helyett kiegészítéses, komplex vagy projektfeladatok tervezése. Mindazonáltal alacsonyabb nyelvismereti szinten ezek nehezen alkalmazhatók.

Problémát jelentett a megbízható eredmények hiánya a tanár szempontjából is, hiszen így nehezebben mértük fel, hogy milyen mértékben sikerült az oktatási folyamat irányítása, mennyire alaposan sajátították el a hallgatók a tananyagot. Az értékelés tehát nemcsak a hallgatók, hanem az oktatók számára is elengedhetetlen visszacsatolási mód.

5. Kultúráközvetítés

A MID oktatásánál a kulturális tartalmak integrálása régóta ismert alapvetés a szakirodalomban (Szili 2006; Holló 2008). A Magyarországon tartózkodó nyelvtanulónak ezenfelül lehetőségük nyílik személyesen is megtapasztalni kultúránk alkotásait, megismerni a mindennapi magyar élet szokásait, társadalmi rítusait, a természeti és az épített környezetet. Nyelvismeretüket spontán kialakuló vagy eltervezett interakciókban fejleszthetik, személyes kapcsolatokat alakíthatnak ki magyar emberekkel, ezáltal a kultúra láthatatlan elemeivel (pl. időkezelés, tisztelet kimutatása, szimbólumok) is találkozhatnak. Mindez felépíti bennük azt a háttértudást, amely a szövegek, hangzó anyagok mélyebb megértését is lehetővé teszi, emellett spontán módon elsajátíthatják a magyar társadalom által elvárt nyelvi viselkedést.

A magaskultúra tartalmi elemeit online térben pótolhatjuk kulturális videók, filmrészletek bemutatásával, virtuális múzeumlátogatásokkal, a hétköznapi kultúra megismerését pedig közös online főzéssel, játékos kulturális vetélkedők összeállításával (pl. Kahoottal), esetleg online szabadulószooba kipróbálásával támogathatjuk.

6. Élményszerűség

Az előzőekhez szorosan kapcsolódik az élményszerűség fogalma, hiszen bármennyire is kreatívak vagyunk online térben, és virtuálisan megteremtjük a jelenlét illúzióját, a valós megélés és tapasztalat soha nem érhető el. A koncertlátogatás hangulata, a véletlenül kialakuló ismeretségek, az órai közös éneklés, a táncház, az utcán tartott nyelvórák nem kivitelezhetőek. Ezek természetesen nem kötelező részei a nyelvórának, mégis a Magyarországon tartózkodó MID-tanulóknak gyakran felkínáljuk, és ezek az élmények erős motivációt alakítanak ki bennük a magyar kultúra és a nyelv iránt. Tanulói oldalról a visszajelzések alapján ebben a kérdésben érezhető legmarkánsabban, hogy még a legjobban szervezett, vizuális elemekben bővelkedő nyelvóra sem képes pótolni teljes mértékben a valódi tapasztalatot.

7. A technikai nehézségek

Az előző alfejezetek szinte mindegyikében felmerült már a technikai nehézségek témája. A hatékony online oktatásnak elengedhetetlen feltétele mind oktatói, mind tanulói oldalról a megfelelő informatikai felszereltség: a működő mikrofon és kamera, valamint az internetkapcsolat megbízhatósága (Dringó-Horváth–Hoffmann 2004). Az internet lefagyása vagy akár szakadozottsága nemcsak a nyelvi produktumot teszi érthetatlenné vagy épp értékelhetatlenné, hanem ki is zökkeni a tanulókat és a tanárt is a feladatból, és frusztrációt kelt. Végül azzal is számolnunk kell, hogy egyes kultúrákban nem elérhetőek bizonyos weboldalak, amely nagyban megnehezíti az ismeretátadást.

8. Összegzés

E cikk írásakor már egy év telt el a járvány kitörése és az online oktatásra való kényszerű átállás között. Számos konferenciát, workshopot szerveztünk, formálisan és informálisan is sok hasznos tudásra tettünk szert, így összességében hatékonyabban és stresszmentesebben zajlanak az órák. Egy valami azonban világosan látszik az, hogy a MID-tanárok képzésének ezentúl részévé kell hogy váljon az ITK-kompetencia fejlesztése, valamint a tanárjelölteket fel kell készítenünk az online óra tervezésére és megtartására is.

A digitális oktatás előnyeként említhetjük, hogy a tankönyv mellett kiadott feladatlapok egy adott felületen tárolhatók, visszakereshetők, újra kitölthetők. Előnyként említhetjük, hogy a hallgatók a világ minden pontjáról be tudnak kapcsolódni az órába utazási költség nélkül.

Ami a kihívásokat illeti, megoldandó feladat a megbízható mérési és értékelési módszerek kidolgozása, valamint a beszédkésztség fejlesztésének hatékonyabbá tétele. Tanulói oldalról vegyes a digitális oktatás fogadtatása: az idegen ajkúak egybehangzóan hiányolták a személyes találkozást, a magyarországi élményeket, az osztálytermen kívüli gyakorlási lehetőséget, megemlítették az internetes kapcsolat kiszámíthatatlanságát, ugyanakkor elégedettek voltak az átlátható haladási menettel és a feladatok mennyiségével.

Irodalom

- Árvay Anett 2019. Teaching in multicultural Hungarian as a foreign language classes. In: *Berliner Beiträge zur Hungarologie* 20: 297–308.
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Canale, Michael – Swain, Merrill 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1/1: 1–47. doi.org/10.1093/applin/I.1.1.
- Dóla Mónika 2020. *Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához*. Budapest: KRE BTK – L'Harmattan Kiadó.
- Celce-Murcia, Marianne – Olshtain, Elite 2000. *Discourse and Context in Language Teaching: a Guide for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér – Pap-Szigeti Róbert – R. Tóth Krisztina 2008. A mérés-értékelés új tendenciái: a papíralapú tesztelés összehasonlító vizsgálatai általános iskolás, illetve főiskolás diákok körében. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. Budapest: MTA Pedagógiai Bizottsága. 99–108.
- Dringó-Horváth Ida – Hoffmann Orsolya 2004. Informatikai eszközök a német nyelv oktatásában. *Új Pedagógiai Szemle* 4–5: 38–51.
- Forgó Sándor 2009. Az új média és az elektronikus tanulás. *Új Pedagógiai Szemle* 8–9: 91–96.

- Grabe, William 2009. *Reading in a Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press. doi.org/10.1017/CBO9781139150484
- Harmer, Jeremy 2007/2010. *How to Teach English*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Holló Dorottya 2008. *Értsünk szót*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Jánk István – Lőrincz Marina 2021. Hogyan zajlott a magyar nyelv digitális tanítása a járványhelyzet alatt? *Anyanyelv-pedagógia* 14/4.
<https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=917> (2022. 01. 20.)
<https://doi.org/10.21030/anyp.2021.4.1>
- Kopp, Michael – Gröbinger, Ortrun – Adams, Simone 2019. *Five common assumptions that prevent digital transformation at higher education institutions*. *INTED2019 Proceedings*. Valencia: IATED. 1448-1457. doi.org/10.21125/inted.2019
- Menyhei Zsófia 2020. Tanítás és tanulás. In: Dringó-Horváth Ida – Dombi Judit – Hülber László – Menyhei Zsófia – M. Pintér Tibor – Papp-Danka Adrienn (szerk.): *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja. 69–93.
- Paran, Amos. 2012. Language skills: Questions for teaching and learning. *ELT Journal* 66: 450–458.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccs045>
- Sólyom Réka 2013. Digitálistananyag-használat a magyar mint idegen nyelv oktatásában. In: Dringó-Horváth Ida – N. Császi Ildikó (szerk.): *Digitális tananyagok: Oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben: Egy szakmai nap eredményei*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó. 122–137.
- Somos Júlia 2017. EXPLICIT vagy IMPLICIT tanítás Az idegen nyelvi pragmatikai kompetencia fejlesztési lehetőségei a tanteremben. *THL2* 1-2: 252–262.
- Szabó Éva 2019. A hallás utáni értés fejlesztése idegen nyelven. In: Antalné Szabó Ágnes – Gonda Zsuzsa – Major Éva – Raátz Judit – Szabó Éva. *A szövegértés mint tanulási képesség fejlesztése*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 97–119.
- Szabó T. Annamária Ulla 2017. Ünnepi készségfejlesztés. *THL2* 1-2: 238–251.
- Szili Katalin 2006. Nyelvbe rejtett üzenetek. A nyelv és a kultúra viszonyáról általában és a magyar nyelv kapcsán. *Magyar Nyelv* 102/1: 33–43.
- Tóth László 2002. *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.
- Tóthné Parázso Lenke 2013. *Online értékelési módszerek I*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.

GÖTZ ANDREA

TOLMÁCSOLÁSI KORPUSZOK AZ ÖNÁLLÓ TANULÁSBAN ÉS A TÁVOLLÉTI OKTATÁSBAN: EGY MAGYAR INTERMODÁLIS KORPUSZ OKTATÁSI LEHETŐSÉGEINEK BEMUTATÁSA

1. Bevezetés

Az elmúlt két évtizedben a fordítás és tolmácsolás korpuszalapú kutatása ugrásszerű fejlődésnek indult. Ezzel egy időben a fordítás oktatása is beépítette módszerei közé a korpuszalapú fordítástudomány technikáit és eredményeit, manapság már rutinszerűen alkalmazva a fordítási korpuszokat. A tolmácsolásoktatás területén ezzel szemben a korpuszok használata még csak elterjedőfélben van annak ellenére, hogy a korpuszok kitűnően hasznosíthatók a tolmácsképzés konstruktivista pedagógiai megközelítésében (l. Fantinuoli 2018). Ennek egyik oka a beszélt nyelvi korpuszok építésének nehézségeiben rejlik, másrésről azonban a tolmácsolt beszédek gyűjtése gyakran jogi, valamint technikai problémákba ütközik. Az utóbbi okból kifolyólag számos korpusz az Európai Parlament szabadon hozzáférhető anyagait hasznosítja. A jelen tanulmány a Magyar Európai Parlamenti Intermodális Korpusz (MEPIK) példáján mutatja be a tolmácsolási korpuszok oktatási lehetőségeit a távolléti oktatásban és az egyéni tanulásban egyaránt.

A korpuszalapú tolmácsolástudomány az elmúlt évtizedben „háziiparból” „virágzó kutatási területté” nőtte ki magát (Bendazzoli 2018; Bendazzoli–Russo–Defrancq 2018). Ennek megfelelően a korpuszalapú tolmácsoláskutatás számos témát és diszciplínát bevont vizsgálatainak körébe, bár ezen empirikus kutatások eredményeinek kamatoztatása egyelőre még várat magára a tolmácsképzésben. A már kifejlesztett tolmácsolási korpuszok azonban számos pedagógia felhasználási lehetőséget kínálnak mind az oktatók, mind pedig a hallgatók számára. A tolmácsolási korpuszok többnyire párhuzamos, illetve összehasonlítható alkorpuszokból vagy komponensekből állnak, a két korpusztípus eltérő lehetőségeket nyújt.

Az összehasonlítható korpuszok hasznosnak bizonyulhatnak az egy bizonyos témából felkészülni vágyó tolmácsoknak, hiszen ezek a korpuszok segíthetnek az adott szaknyelv terminusainak, nyelvhasználatának, műfaji konvencióinak megismerésében. A párhuzamos korpuszokkal szemben, amelyek kontrasztív jegyek, tolmácsolási megfelelők kimutatására alkalmasak, az összehasonlítható korpuszok a tolmácsolt és eredeti szövegek tulajdonságainak egybevetését teszik lehetővé. A párhuzamos tolmácsolási korpuszok a forrás- és célszövegek, vagyis az eredeti szövegeket és azok tolmácsolt változatát foglalják magukba egymással párhuzamosított, kereshető formában.

Az összehasonlítható korpuszok a forrás- vagy célszövegekhez hasonló, azokkal megegyező kommunikációs szituációban, témában keletkezett szövegeket gyűjtenek össze. A megfelelően felépített, hangzóanyagot is tartalmazó párhuzamos tolmácsolási korpuszok hasznos gyakorlóanyaggal szolgálnak tanórai vagy az önállóan végzett feladatokhoz is (Sandrelli 2010).

Az intermodális korpuszok a tolmácsolás kutatásának és oktatásának egy újabb lehetőségét jelentik. Az *intermodális* korpusz megnevezés arra utal, hogy ezekben a korpuszokban egyaránt megtalálható ugyanazon forrásszövegek fordítása és tolmácsolása. A „valódi” intermodális korpuszok szövegei emiatt erősen specializált és – ebből kifolyólag – meglehetősen korlátozott kommunikációs szituációkban keletkeznek. Ezek közé tartoznak a többnyelvű és modalitású parlamentek felszólalásai, mint például a kanadai parlament vagy az Európai Parlament vitái, vagy a nemzetközi intézmények, mint például az ENSZ vagy a WTO üléseinek anyagai.

Annak ténye, hogy „természetes” körülmények között egyazon szöveg fordított és tolmácsolt változatára csak meghatározott kommunikációs helyzetekben van igény, erősen leszűkíti az ezekből a szövegekből épített korpuszok által lefedett regiszterek, műfajok, témakörök, tolmácsolási és fordítási módok stb. körét. Emellett meg kell említeni azt is, hogy a fordítás és a tolmácsolás alapjául szolgáló forrásszöveg nem feltétlenül egyezik meg tökéletesen egymással: az élőbeszédben elhangzott szövegeket ugyanis gyakran normalizálják, mielőtt fordítást készítenének belőlük. Ennek révén a tolmácsolt és fordított célszövegek minimálisan eltérő forrásszövegekből keletkeznek.

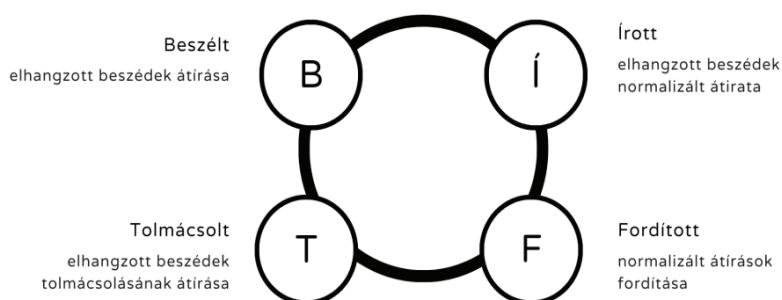
Az európai intermodális korpuszok túlnyomó többségben európai parlamenti felszólalásokból állnak. A legnagyobb és legjobban ismert korpusz az EPTIC (European Parliament Translation and Interpreting Corpus) (Bernardini–Ferraresi–Miličević 2016). Az EPTIC eredetileg csak tolmácsolt szövegeket tartalmazott angol–olasz, olasz–angol nyelvirányban. Az elmúlt években azonban a korpusz nemzetközi együttműködésnek köszönhetően több nyelvvel is kibővült, amelyek között nemrégiben megjelent a magyar igénye is (Kovács 2020, l. W1). Az intermodális korpuszok szintén számos pedagógiai felhasználási lehetőséggel kecsegtetnek a tolmácsképzésben is (Ferraresi 2016).

A következőkben a tanulmány ismerteti a MEPIK-korpuszt, a korpusz párhuzamosítási folyamatát, a korpusz hangzóanyagának lehetőségeit, majd pedig a korpusz pedagógia alkalmazásait mutatja be bizonyos korpuszkezelő programok révén.

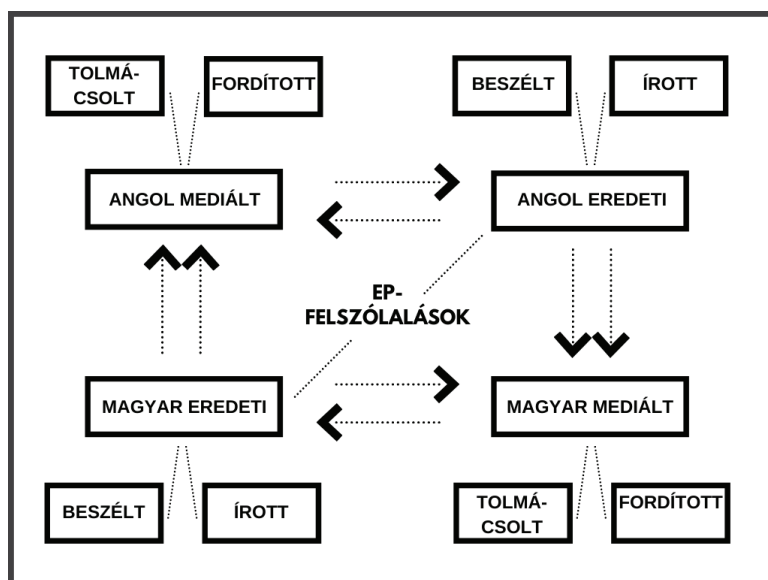
2. A Magyar Európai Parlamenti Intermodális Korpusz (MEPIK)

A MEPIK a Pannonia magyar fordítási korpusz részét képezi, munkálatai 2016-ban kezdődtek. A MEPIK más európai intermodális korpuszok mintájára (pl. EPTIC; EPICG [Defrancq–Plevoets–Magnifico 2015]) európai parlamenti felszólalásokból és ezek szinkrontolmácsolásából áll. A MEPIK építését és felhasználási lehetőségeit részletelesen ismerteti Götz (2017).

A MEPIK-ben – intermodális korpuszként – megtalálhatók az európai parlamenti felszólalások fordított és tolmácsolt változatai. A korpusz így lehetővé teszi az eredeti (nem tolmácsolt, nem fordított) és mediált (fordított, tolmácsolt) szövegek, valamint a fordított és tolmácsolt szövegek tanulmányozását angol és magyar nyelven. Az 1. és 2. ábra a korpusz felépítését mutatja.



1. ábra: A MEPIK komponensei



2. ábra: A MEPIK részletes felépítése

A MEPIK jelenleg kétirányú magyar–angol korpusz, azonban a magyar komponens német és francia kiegészítése folyamatban van. Az 1. táblázat a korpusz méretét mutatja. A teljes korpusz mérete 263 032 szó.

	angol	magyar
eredeti (hangzó)	32 656	33 031
tolmácsolt	23 219	37 356
eredeti (írott)	32 467	32 168
fordított	44 354	27 781
Σ	132 696	130 336

1. táblázat: A MEPIK és komponenseinek szószáma

A korpusz mérete megfelel az EPTIC-ének, illetve bizonyos komponenseit tekintve meghaladja azt. Az intermodális korpuszok a technológiai fejlődésnek köszönhetően néhány ezer szóról – 8,327 szó (Shlesinger 2009), 175,122 szó (Bernardini–Ferraresi – Miličević 2016) – több százezer szavas korpuszokká nőttek. Méretük azonban még így is eltörpül a manapság bevettnek tekinthető – írott – megakorpuszok többmilliárdos szószáma mellett. Az intermodális korpuszok kibővítésének legnagyobb akadálya az átírások készítésének idő- és munkaigényes folyamata. Bár az emberi átírások pontosságával angol nyelven vetekszik a gépi beszédfelismerés, más nyelveken a gépi átírás korántsem vezetne idő vagy munka megtakarításához. Ennek megfelelően a MEPIK átírását is emberi átírók (MA-hallgatók) végezték, majd a projekt vezetője – a magyar–angol, angol–magyar komponensek átírásainak esetében a jelen szerző – ellenőrizte.

A szövegek jelenleg TXT-formátumban felhőalapú tárhelyen elérhetők. Emellett a felszólalások és azok tolmácsolásai video- és audiofájlok formájában is rendelkezésre állnak. A szövegek pedagógiai felhasználását ezen anyagok megléte nagyban elősegítheti. Mivel a korpusz egyelőre nem rendelkezik webfelülettel, a kutatók és érdeklődők személyes egyeztetés útján kapnak hozzáférést. Az ELTE Fordítástudományi Doktori Programjában több doktori munka és kutatás is ezen a korpuszon alapszik.

2.1. Párhuzamos korpusz építése és elemzése a Sketch Engine-nel

A TXT-ként tárolt szövegeket számos ingyenes korpuszkezelő programba be lehet tölteni, párhuzamos korpuszt azonban kevés program képes kezelni, és speciális formázást igényelhetnek. A MEPIK szövegeiből a Sketch Engine korpuszkezelő program segítségével állítottam elő párhuzamos korpuszt. A Sketch Engine tabuláris elrendezésű fájlból (táblázatkezelő program vagy fordítástámogató program fordítómemória kiterjesztése) automatikusan párhuzamos korpuszt hoz létre. Többnyelvű korpusz esetében minden egyes nyelv külön oszlopba kerül, a nyelv megnevezését az oszlopok első sorában, a

metaadatokat pedig a szövegeket megelőző sorban lehet megadni. Az ennek megfelelően formázott, beolvasható fájl a 3. ábra szemlélteti. A példán a metaadatok között a szöveg-fájlok neve, a tolmácsolás típusa, a tolmács neve és azonosítója szerepel.

Hungarian	German	English
<doc name="43 c" type="relay">	<doc name="43(d) d" type="relay">	<doc name="43 d" type="relay" sex="male" id="EM06">
Az új tagállamok között Magyarország számára létfontosságú témát vitattunk most.	Ich danke Ihnen Herr Vorstehender.	Thank you very much President.
Vannak olyan riasztó információk hogy bizonyos bizottsági döntésekkel a kohéziós politika költségvetési 2014-10 lényegesen csökkeníteni akarják. Ez öngyilkos lenne.	Die neuen Mitgliedstaaten für und Ungarn ist dieses Thema von großer Bedeutung.	For the new Member States and for Hungary this is a very important topic.
Ebben az esetben nemcsak a szegények régió [szegényebb régiók] felzárkózása nem valósítható meg hanem az Európa 2020 stratégia is veszélybe kerül.	Wir haben die Nachricht erhalten dass manche Entscheidungsträger in der Kommission den Haushalt von 2014 grundsätzlich kürzen wollen das ist Selbstmord.	We've have heard news that some decision makers in the Commission would like to cut the budget quite seriously in 2014 but that would just be shooting ourselves in the foot.
Nagyon helyes és természetilag igazgassák az a javaslat hogy hozzunk létre egy átmeneti támogatás kategóriát. Elfogadhatatlan azoknál a kohéziós támogatásoknál a makrogazdasági feltételekrendszer közele állni a régiók olyan állapotát bűntüntetni olyan kormányzati politikáit amelyre nem tudnak befolyást	In diesem Fall würden nämlich nicht nur die ärmeren Regionen nicht mehr aufrücken können sondern die Ziele der EU 2020-Strategie würden auch nicht erreicht werden.	Because it means that not just the poorest regions wouldn't be able to catch up but also the objectives of the 20 [EU 2020] strategy would not be achievable either.
és végrezzel a kohéziós politika működési mechanizmusa bevélt alapvetően jó az átállhatóságot növelni kell és csökkeníteni kell a bürokráciát.	Es ist sehr gerecht und richtig zu sagen einen Übergangsmethoden zu finden es ist aber nicht zu akzeptieren dass Kohäsionsziele an die makroökonomischen Ziele gebunden werden denn das würde die Mitgliedstaaten der Regionen bestrafen für etwas worauf sie keinen Einfluss nehmen können.	It is fair and right to say that there ought to be a transitional method found but it is not acceptable that cohesion objectives and macro-economic objectives need to be bound inextricably together because that would punish regions for something that they don't have no control over.
Köszönöm.	Zuletzt der jetzige Mechanismus der Kohäsionspolitik ist gut transparent es könnte noch transparenter werden und weniger lasten auf die Mitglieder.	The mechanism for the cohesion policy is good and transparent it could be made more transparent and less obscure.

3. ábra: A párhuzamos korpusz forrásfájljának elrendezése

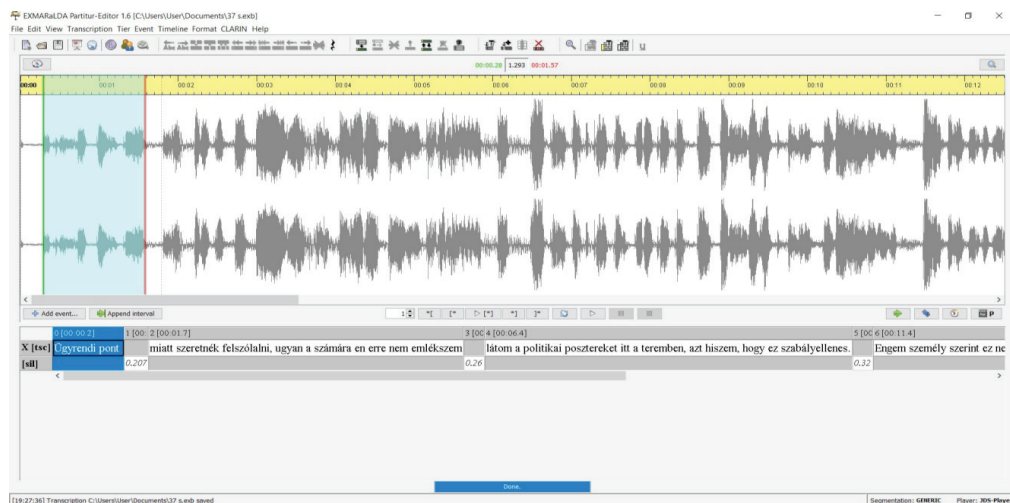
A programba betöltve a korpusz számos keresést és lekérdezést támogat. A 4. ábra a párhuzamos konkordancia funkcióját illusztrálja. A konkordanciasorok bal oldalán az adott találat metaadatai találhatók, ez esetben a keresés a szöveg számát és a tolmácsolás típusát tünteti fel, de bármely metaadat megjeleníthető, illetve a találatok ezekre szűrhetők. A 4. ábrán látható keresés a *mivel* elemet és ennek angol megfelelőit, illetve a program által akként azonosított elemeket mutatja. Ugyan a Sketch Engine kielégítően dolgozza fel a magyar szövegeket (lemmatizálás, POS-tagging stb.), kontrasztív, fordítási feladatok elvégzésére nem alkalmas. A konkordanciasorok lekérdezésén kívül a korpuszra jellemző szavakat kigyűjtő kulcsszavak és a gyakorisági adatokat közlő szólista funkciók is hasznosnak bizonyulnak a szövegek elemzésében.

	Hungarian	MEEPIK, Hungarian	
simple mível • 13 355.92 per million tokens • 0.036%			
🔍 📄 ⏮ 🔊 🗑️ ✖ ☰ align ➡ ⚙			MEPIK, English
☷ ☵ ☶ ☳ ☲ ☱			☷ ☵ ☶ ☳ ☲ ☱
① relay • 43 c	<> Nagyon helyes és társadalmilag igazságos az a javaslat hogy hozzunk létre egy átmeneti támogatási kategóriát. </>	<> It is fair and right to say that there ought to be a transitional method found but it is not acceptable that cohesion objectives and macro-economic objectives need to be bound inextricably together because that would punish regions for something that they don't have no control over. </>	
① relay • 372 c	<> mi képviselők gyakran kapunk olyan kérdéseket a polgároktól, hogy tulajdonképpen mivel is foglalkozunk mi itt a Parlamentben. </>	<> Many citizens wonder what we members of the European Parliament do </>	
① HU direct • 396 c	<> Mivel magyarázák </>	<> can you explain something to me? </>	
① HU direct • 398 c	<> Mivel azonban az alapok továbbra is csak városi területeken finanszírozzák a felújításokat mégsem örülhetünk önfeledten. </>	<> But only urban areas may benefit from the funds </>	
① HU direct • 398 c	<> Mivel a mindannyiuk számára fontos panelprogramot nem akarjuk semmilyen módon veszélyeztetni beleemtünk hogy most mégsem adunk be módosítót. </>	<> Due to the fact that we do not want to endanger this programme we agreed not to modify the programme. </>	
① EN direct • 402 c	Kérem a Bizottságot hogy ezeket a hangulatkezeléseket szigorúan ellenőrizze és főleg ne terjessze mivel ezzel nagyon le lehet jártnai az Unió presztízst hazámában a választások előtt. </>	<> ===NONE=== </> <> ===NONE=== </>	
① relay • 409 c	<> Nem biztosított az azonos nemű párok számára a szabad mozgás az Unió területén mivel a civil státusz kölcsönös elismerése sem adott. </>	<> ===NONE=== </> <> and I think there should be an overview taken of these issues. </>	
① relay • 430 c	<> Mivel azonban szerintem ezt az egész kérdéskört nagyon átfogóan kell kezelni </>		
① relay • 437 c	<> Emellett mivel Európa-szerte terjed az a nézet hogy az EU-pénzekre nem vizsgálunk eléggé így a közvéleménynek választóinknak az addófizetőknek is politikailag tartozunk ezzel. </>	<> But unfortunately there is a general view in Europe that the EU spending need not be controlled but we owe this control to our voters. </>	

4. ábra: A mivel párhuzamos konkordanciája

2.2. Hangzó korpusz készítése és elemzése az EXMARaLDA-val

Az ingyenes EXMARaLDA (Schmidt–Wörner 2009) korpuszkezelő szoftver hangzó korpuszok építését és elemzését teszi lehetővé. A program elsősorban audiofájlok annotálását és átirások kezelését, valamint keresését támogatja, azonban bizonyos videofájlokat is képes kezelni. Az audiofájlok szövegesen annotálhatók és kereshetők az 5. ábrán bemutatott módon: az első sorban az adott beszéd magyar tolmácsolásának átirása, a másodikban a néma szünetek pozíciója és hossza látható. A program több audiosávot is be tud tölteni, így a több hangsávot tartalmazó fájl egyszerre lehetővé teszi az eredeti és tolmácsolt hangsávok lejátszását és annotálását. Az EPICG anyagai ezzel az eljárással készülnek (W2).



5. ábra: Átirás az EXMARaLDA-val

3. Pedagógiai felhasználás

3.1. Terminológia és fordítási megfelelők

A párhuzamos korpusz a fent említett konkordancia, szógyakorisági és kulcsszó funkciókkal nagyban elősegíti a terminológiai anyagok készítését. A OneClick Terms (W3) a – Sketch Engine technológiájára épülve – specifikusan a terminológia kinyerését szolgálja. Párhuzamos korpusz esetén tehát a programcsomag mind a terminusok kinyerésére, mind azok fordítási megfelelőinek azonosítására alkalmas. A 6. ábra a MEPIK eredeti magyar felszólalásokat tartalmazó magyar alkörpusz OneClick Terms alkalmazással kinyert terminusait szemlélteti.

Results									
Single words (CSV)					Multi words (CSV)				
Single words					Multi words				
	-	-	***			-	-	***	
képviselőtárs	46 hu	11004 hu	***		biztos úr	36 hu	1188 hu	***	
jelentéstevő	13 hu	1825 hu	***		szót elnök	19 hu	36 hu	***	
méhészeti	9 hu	1828 hu	***		elnök asszony	36 hu	3190 hu	***	
interetnikai	5 hu	120 hu	***		szót elnök úr	17 hu	36 hu	***	
EBESZ	10 hu	3547 hu	***		biztos asszony	16 hu	360 hu	***	
nyugat-balkáni	6 hu	1439 hu	***		tisztelt képviselőtárs	22 hu	1905 hu	***	
kohéziós	19 hu	11602 hu	***		tisztelt elnök	23 hu	2919 hu	***	
Progress-program	4 hu	6 hu	***		elnök úr	89 hu	20859 hu	***	
WTO	11 hu	5551 hu	***		tisztelt elnök úr	18 hu	2507 hu	***	
méhégészségügy	4 hu	35 hu	***		mai vita	10 hu	348 hu	***	
lisszaboni	23 hu	15184 hu	***		szót tisztelt elnök	9 hu	3 hu	***	
mikrohitelzés	4 hu	261 hu	***		tisztelt biztos úr	9 hu	28 hu	***	
EBB	4 hu	264 hu	***		úr tisztelt képviselőtárs	7 hu		***	
rendőrákadémia	4 hu	446 hu	***		elnök úr tisztelt képviselőtárs	7 hu		***	
vízummentesség	5 hu	1525 hu	***		szót tisztelt elnök úr	7 hu	3 hu	***	
Kirgizisztán	5 hu	1553 hu	***		fontos alapjog	7 hu	29 hu	***	
TEN	4 hu	651 hu	***		kedves kolléga	13 hu	2794 hu	***	
gabonaár	4 hu	731 hu	***		kohéziós politika	13 hu	3158 hu	***	
biodiverzitás	8 hu	4657 hu	***		tisztelt elnök úr tisztelt képviselőtárs	6 hu		***	
tagállami	12 hu	8708 hu	***		ipari katasztrófa	7 hu	713 hu	***	
EIB	5 hu	1828 hu	***		tisztelt kolléga	7 hu	774 hu	***	
dohai	4 hu	926 hu	***		kedves képviselőtárs	6 hu	279 hu	***	
stresszteszt	4 hu	965 hu	***		tisztelt biztos	5 hu	7 hu	***	
McAven	3 hu	13 hu	***		európai költségvetés	5 hu	140 hu	***	
növényvédőszer	5 hu	2134 hu	***		kereskedelmi deficit	5 hu	254 hu	***	

6. ábra: Terminuslista (OneClick Terms)

Ezekkel az eszközökkel a fordító- és tolmácsolók egyaránt gyakorolhatják a European Master's in Translation európai uniós kompetencia-keretrendszerben meghatározott információkeresési kompetenciát (vö. Chodkiewicz 2012), illetve a korpuszok használatát a tolmácsolási eseményre való felkészülésben.

3.2. Szaknyelv

A MEPIK párhuzamos korpuszok mellett összehasonlítható korpuszokat is kínál, amelyek kiegészítik a párhuzamos korpuszok használatát, mivel a két korpusztípus eltérő típusú információval szolgál. Amíg a párhuzamos korpuszok az adekvát megoldások és stratégiák tárházai, addig az összehasonlítható korpuszok a normatív nyelvhasználatról tudósítanak (Sandrelli 2005). A fentebb már ismertetett funkciókon túl a Sketch Engine úgynevezett „word sketch” elemzése különösen alkalmas bizonyos terminusok szaknyelvi használatának felderítésére, ahogy a 7. ábra mutatja.

3.3. Önálló gyakorlás

A hangzóanyagoknak köszönhetően a tolmácsolás önálló gyakorlására is lehetőség nyílik. Mivel a MEPIK anyagai valós tolmácsolási eseményt rögzítenek és tolmácsolási anyagokból épül fel, a korpusz tolmácsainak teljesítménye az elvárt, mérvadó hivatásos tolmácsolási viselkedést testesíti meg, amelyhez a hallgatók mérhetik saját képességeiket. Az angol és magyar nyelvű átírások és a megfelelő hangsáv együttes lejátszásával (pl. az EXMARaLDA segítségével) is gyakorolható a tolmácsolás. Az EXMARaLDA programmal a kitöltött és néma szünetek annotálása és összesítése is lehetséges. A hallgatók felvételt készíthetnek a saját tolmácsolásukról, amelyet WAW- vagy MP4-formátumba betöltve a programba egybevetethetnek a hivatásos tolmács beszédével.

4. Következtetés

A jelen tanulmány a tolmácsolási korpuszok pedagógiai lehetőségeit tárgyalta a tolmácsképzésben, bemutatva a MEPIK intermodális korpusz tulajdonságait és felhasználhatóságát. Ugyan a tolmácsolási korpuszok még nem képzik a tolmácsképzés bevett részét, számos ígéretes oktatási alkalmazást rejtenek magukban a hagyományos és a távolléti oktatásban egyaránt.

WORD SKETCH MEPIK, Hungarian Get more space 🔍 📄 🌐

bizottság as noun 131 ×

modifiers of "bizottság"	verbs with "bizottság" as object	verbs with "bizottság" as subject	"bizottság" and/or ...	"bizottság" is a ...
európai ... az Európai Bizottság	felszólít ... amikor felszólítja az Európai Bizottságot hogy	fontol ... Bizottság fontolja	tanács ... Tanács és a Bizottság	tagállam ... Bizottság a tagállamok
költségvetési ... a Költségvetési Bizottság	vár ... Bizottságtól várunk	megköt ... Bizottság megkötötte	parlament ... bizottság és a parlament	
ipari ... ipari bizottságban	kér ... Kérem a Bizottságot	sorol ... Bizottság helyesen sorolja	bizottság ... el az ipari bizottság és a költségvetési bizottság javaslatát ezen sorok	
javaslattevői ... Bizottság javaslattevői	fordul ... fordulunk a Bizottsághoz	monitoroz ... Bizottság monitoroztatni	mulasztás ... Bizottság korábbi mulasztása	
különféle ... különféle bizottságokból	fölkér ... Fölkérem a Bizottságot	megküld ... Bizottság megküldte	összhang ... Bizottság és a Tanács ezzel összhangban	
szakértő ... Bizottság szakértői	feltesz ... feltenni a Bizottságnak	megtárgyal ... Bizottság megtárgyalta	szakértő ... szakértők - és a Bizottság	
mezőgazdasági ... mezőgazdasági Bizottság	monitorozik ... Bizottságnak monitoroznia	megjelent ... Bizottság megjelentette	frakció ... bizottságokban és a frakciókban	
fejlesztési ... A Régió Fejlesztési Bizottság	felkér ... Felkérem az Európai Bizottságot	visszavon ... visszavonja a Bizottság	sor ... Bizottságon és 15-ökön a sor	
parlamenti ... közös parlamenti bizottság elnökeként	működik ... működhesse a Bizottságtól	elvégez ... Bizottság elvégezte	rendelkezés ... Bizottságtól és ez a svájci rendelkezés	
foglalkoztatási ... Foglalkoztatási Bizottságban	megtárgyal ... Bizottságban megtárgyalta	ellenőriz ... Bizottság ellenőrizzé	kompromisszum ... kompromisszummal a Gazdasági Bizottságban	
régió ... A Régió Fejlesztési Bizottság	vizsgál ... Bizottságot vizsgálja	támad ... Bizottság támadja	bank ... Bizottsággal és az Európai Fejlesztési Bankkal	
Európa ... Európa Bizottság	készít ... Bizottságot hogy készítessen	kényszerít ... Bizottság arra kényszeríti	jövő ... Bizottsággal a jövőben	

"bizottság" s ...	determiners before "bizottság"	postpositions after "bizottság"	"bizottság" is ...	usage patterns
tag ... bizottság tagja	a ... a Bizottságtól	szemben ... bizottsággal szemben	bátor ... Bizottság bátor	in nominative ...
javaslat ... bizottság javaslatát	az ... az ipari bizottság	által ... Bizottság által		in ablative (-tól) ...
dolog ... a Bizottság dolga		számára ... Bizottság számára		in dative (-nak) ...
elnök ... közös parlamenti bizottság elnökeként				in accusative (-t) ...
figyelem ... Bizottság figyelmét				in inessive (-ban) ...
jog ... Bizottság javaslattevői jogát				in instrumental (-vel) ...
munkatempó ... Bizottság munkatempóját				in plural ...
munkaprogram ... Bizottság munkaprogramját				in allative (-hez) ...
mulasztás ... Bizottság korábbi mulasztása				possessors of "undefined" ...
főigazgatóság ... Bizottság főigazgatósága				in singular ...
közlemény ... Bizottság közleményét				3rd person singular ...
meghívás ... bizottság meghívására				as possessive ...

7. ábra: A bizottság „word sketch”-e

Irodalom

- Bendazzoli, Claudio – Russo, Mariachiara – Defrancq, Bart 2018. Corpus-Based Interpreting Studies: A Booming Research Field. *InTRAlinea*. Special Issue: New Findings in Corpus-based Interpreting Studies. <http://www.intralinea.org/archive/article/2304> (2021. 03. 27.)
- Bendazzoli, Claudio 2018. Corpus-Based Interpreting Studies: Past, Present and Future Developments of a (Wired) Cottage Industry. In: Russo, Mariachiara – Bendazzoli, Claudio – Defrancq, Bart (eds.): *Making Way in Corpus-Based Interpreting Studies*. Singapore: Springer Singapore. 1–19.
https://doi.org/10.1007/978-981-10-6199-8_1
- Bernardini, Silvia – Ferraresi, Adriano – Miličević, Maja 2016. From EPIC to EPTIC – Exploring Simplification in Interpreting and Translation from an Intermodal Perspective. *Target* 28/1: 61–86.
<https://doi.org/10.1075/target.28.1.03ber>
- Chodkiewicz, Marta 2012. The EMT framework of reference for competences applied to translation: perceptions by professional and student translators. *The Journal of Specialised Translation* 17: 37–54.
- Defrancq, Bart – Plevoyets, Koen – Magnifico, Cédric 2015. Connective Items in Interpreting and Translation: Where Do They Come From? In: Romero-Trillo, Jesús (ed.): *Yearbook of Corpus Linguistics and Pragmatics 2015*. Cham: Springer International Publishing. 195–222. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17948-3_9
- Fantinuoli, Claudio 2018. The Use of Comparable Corpora in Interpreting Practice and Training. *The Interpreters' Newsletter* 23: 133–149.
- Ferraresi, Adriano 2016. Intermodal Corpora and the Translation Classroom: What Can Translation Trainers and Trainees Learn from Interpreting? *Linguaculture* 2: 27–51.
<https://doi.org/10.1515/lincu-2016-0011>
- Götz Andrea 2017. Az első magyar intermodális korpusz bemutatása. Kutatási lehetőségek. *Argumentum* 13: 126–39.
- Kovács Tímea 2020. Korpusznyelvészet és tolmácsolás. In: Kovács Tímea – Adorján Mária (szerk.): *Korpusznyelvészet és nyelvi közvetítés*. Budapest: L'Harmattan Kiadó. 73–90.
- Sandrelli, Annalisa 2010. Corpus-Based Interpreting Studies and Interpreter Training: A Modest Proposal. In: Zybatow, Lew (ed.): *Translationswissenschaft – Stand und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 69–90.
- Schmidt, Thomas – Wörner, Kai 2009. EXMARaLDA – creating, analysing and sharing spoken language corpora for pragmatic research. *Pragmatics* 19/4: 565–582. <https://doi.org/10.1075/prag.19.4.06sch>
- Shlesinger, Miriam 2009. Towards a Definition of Interpretese: An Intermodal, Corpus-Based Study. In: Gile, Daniel – Hansen, Gyde – Chesterman, Andrew – Gerzymisch-Arbogast, Heidrun (eds.): *Efforts and Models in Interpreting and Translation Research: A Tribute to Daniel Gile*. Amsterdam: John Benjamins. 237–53.

Internetes források

W1: https://corpora.dipintra.it/public/eptic.cgi/first_form (2022. 04. 25.)

W2: <https://research.flw.ugent.be/en/projects/epicg-european-parliament-interpreting-corpus-ghent-step-further> (2022. 04. 25.)

W3: <https://terms.sketchengine.eu/> (2022. 04. 25.)

ZIMONYI ÁKOS – VARGA ÉVA KATALIN – BARTA ANDREA

MOODLE ÉS LATIN ORVOSI TERMINOLÓGIA: A PÁRHUZAMOS TANANYAGFEJLESZTÉS LEHETŐSÉGEI

1. Problémafelvetés

A Semmelweis Egyetem Szaknyelvi Intézetében elsőéves hallgatóinknak latin orvosi, fogorvosi és gyógyszerészeti terminológiát oktatunk. Tananyagunk autentikus tartalomra épülő és gyakorlatorientált. Az első félévben elsősorban az anatómiai nevek értelmezését, egyszerűbb klinikai diagnózisok szerkesztését és gyári készítmények felírását tanítjuk (vö. Bognár 2005). Annak érdekében, hogy a hallgatók naprakész tudást kapjanak az anatómiai nevek és egyszerűbb diagnózisok megértéséhez, a Szaknyelvi Intézet oktatói kutatómunkát végeznek: összegyűjtik a leíró anatómiában és a klinikai gyakorlatban ténylegesen használt anatómiai neveket, elváltozások és eljárások megnevezéseit, majd az így összegyűlt alanyagot didaktizálják (vö. Tóth-Mózer 2019: 29). Oktatóink magas szintű számítástechnikai felhasználói ismereteinek köszönhetően elektronikus formában készülnek a jegyzetek, amelyeket a tárgyak Moodle-oldalán osztunk meg hallgatóinkkal (vö. Kiss 2010: 12). Ez azért is előnyös, mert így a tananyag hallgatókhoz való eljuttatása és a jegyzetek aktualizálása is sokkal egyszerűbb (Kiss 2010: 24), mint egy nyomtatásban megjelent kiadvány esetében. Az általunk írt jegyzetek jórészt kitöltős feladatgyűjtemények (pl. Barta–Varga 2019), amelyek a tanulói aktivitás szempontjából munkáltatók, de az önállóság mértékét tekintve kevésbé megfelelők, mivel csak tanórai keretekben, tanári magyarázattal és ellenőrzéssel használhatók (Kiss 2010: 13), önálló tanulásra nem alkalmasak. Bár a hallgatók előre kiadott megoldókulcs alapján ellenőrizhetik feladatmegoldásaikat, a tanár nem tudja a tanulási folyamatot befolyásolni.

Intézetünk számára a 2019/2020-as tanév tavaszi szemeszterében, a járványügyi veszélyhelyzet alatt vált teljeskörűen elérhetővé az egyetem e-learning felülete, a Moodle. Az online oktatásra való áttérés mindössze egy hét alatt valósult meg. A kurzusok Moodle-felületét eleinte csak a tananyag megosztására használtuk, később azonban kipróbáltuk az egyes tesztípusok működését, használhatóságát is, majd kedvező tapasztalataink alapján a félév végi számonkérést és annak előkészítést is a Moodle-ban bonyolítottuk le. A 2020/2021-es tanév első félévét jelenléti oktatással indítottuk. Mivel tantermeinkben nem tudtuk biztosítani a hallgatók közötti távolságtartást, bontottuk a csoportokat, és a félcsoportokat 45–45 percben tanítottuk. A felére csökkent idő alatt természetesen nem volt lehetséges a 90 percre tervezett tananyag elvégzése. Az oktatási környezeten kívül a hallgatói anyag is jelentősen megváltozott. Elsőéves hallgatóink többsége frissen érettségizett, 2020 tavaszán átéltek egy digitális térbe helyeződött félévet, ami felerősítette a korosztályuk tanulási és ismeretszerzési módszereinek

megváltozásából következő jellegzetességeket. A megfelezett tanórákból kieső idő pótlására önjavító Moodle-feladatokból álló leckéket készítettünk, amelyek megoldásával lehetőséget adtunk hallgatóinknak a tapasztalati tanulásra. Novembertől ismét online oktatásra álltunk át, ekkor újabb problémákkal szembesültünk. Megszűnt a rövid kontaktórák alatt megszokott közvetlen visszajelzés lehetősége is. Az internetkapcsolat javítása érdekében a hallgatók rendszerint kikapcsolt kamerával és mikrofonnal vesznek részt az órákon, ami még inkább növeli a távolságot tanár és diák között. Online órán ezért nem derül ki, ha valaki nem ért valamit vagy lemaradt, amit a tanteremben azonnal észlel a tanár, ezzel felértékelődött az önállóan elvégezhető Moodle-feladatok szerepe.

Hárman, a cikk szerzői foglalkoztunk a terminológia tananyagfejlesztésével. Minden ezzel járó feladatot mi végeztünk, kezdve az autentikus nyelvi anyag gyűjtését és feldolgozását célzó kutatómunkától a tematikák kidolgozásán, az anyag didaktizálásán és a jegyzetek írásán keresztül a formai megvalósításig. A Moodle-felületeket Barta Andrea kezeli, a kurzusok technikai tervezése, az írásbeli számonkérésekhez a feladatbank összeállítása és a dolgozatíratás lebonyolításán kívül a feladatok esztétikus kivitelezése az ő érdeme. Az idő rövideje és a tananyagfejlesztést végző tanárok leterheltsége miatt nem tudtunk teljesen új tananyagot létrehozni. Azt azonban fontosnak tartottuk, hogy a Moodle-feladatok szerkesztését tudatos tervezőmunka előzze meg, és a hagyományos és a digitális tananyag kiegészítse egymást (Forgó et al. 2005). A kutatók szerint nem megengedhető ugyanis az elektronikus tananyagok összeállításának az a módja, hogy „a meglévő tankönyveket, munkafüzeteket digitalizáljuk valamilyen formában és azokat változatlanul tegyük közzé. Az új technika alkalmazása a használt anyagokban is merőben új módszertani követelményeket támaszt” (Kiss 2010: 27). Az e-learninggel foglalkozó szakirodalom többnyire csak technikai leírásokat tartalmaz, kevés segítséget ad az elektronikus tananyagok tervezéséhez módszertani téren, ezért nekünk magunknak kellett kikísérletezni a hallgatóink önálló tanulását leginkább támogató módszert. Cikkünkben a Moodle gyakorlati felhasználását az Orvosi terminológia című, az elsőéves orvostanhallgatók számára kötelező tárgyunk két első anyagrészén, az anatómiai nevekben szereplő minőségjelzős és birtokos szerkezetek tanításán keresztül szemlétetjük. Bár a téma nagyon speciális, reméljük, hogy elméleti hátterünk más területen dolgozó kollégák munkáját is segíti majd.

2. A digitális oktatás intézményi háttere és a tanulási környezet

Ahogy a Magyarország digitális oktatási stratégiája (továbbiakban: DOS) előterjesztés is összegzi: „a digitális átalakulás nem választás kérdése: olyan elkerülhetetlen jelenség, amelyre mindenkinek fel kell készülnie, hiszen 20. századi tudással senki nem lehet versenyképes a 21. században” (DOS 2016: 7). A cél eléréséhez nem elegendő a hagyományos oktatás digitális eszközökkel való támogatása, hanem egy olyan nyitott oktatási környezet szükséges, amely a digitális korszakunk kihívásaira reflektálni tud, azaz

módszertanában, szemléletmódjában, követelményrendszerében új (Brown et al. 2019). Ennek fényében érdemes megvizsgálni, hogy milyen problémákat látott a Magyarország digitális oktatási stratégiája a felsőoktatásban: az informatikai infrastruktúra egyetemenként nagy eltéréseket mutatott; a hallgatók közül majdnem mindenki rendelkezett számítógéppel, okostelefonnal, de az egyetemek nem tettek kísérletet ezek oktatási folyamatba történő beépítésére. További kockázati tényezőt jelentett, hogy a kurzusok digitális támogatása alacsony színvonalú volt, egyetemeken belül is nagyon eltérő minőségben álltak rendelkezésre a kurzuskövetelmények vagy -információk. A kurzusokon elvétele használtak elektronikus tananyagokat. „A hazai szakok leírásai nagyon csekély mértékben tartalmaznak a hagyományostól (előadás, szeminárium, gyakorlat) eltérő munkaformákat; a szakokon belüli modernizáció leggyakoribb akadály a oktatói munka intézményi szabályozása, ami csak a leghagyományosabb, személyes jelenlétre épülő tevékenységeket ismeri el fizetett munkaidőként” (DOS 2016: 10). Az egyetemen belüli digitális oktatás fejlődése elégtelen volt, az oktatók csekély részében voltak meg azok a képzésfejlesztési készségek, amelyek segítségével az általuk tartott tantárgyakat e-learning keretében tudták volna megtartani, sőt „2016-ban egyetlen hazai állami felsőoktatási intézmény sem rendelkezett (minden oktatót bevonó) belső továbbképzési rendszerrel” (DOS 2016: 9–10). Ezzel szemben megfogalmazódott az „az egész felsőoktatásra értelmezhető átfogó stratégiai cél, hogy a felsőoktatásban végzettek digitális felkészültsége, eszközhasználata, digitális munkatapasztalata elérje a nemzetközileg támasztott elvárások szintjét”. A cél megvalósításához azonban elengedhetetlen „az oktatás-tanulás jelenlegi módszertanának, megközelítésének átalakítása, paradigmaváltás a felsőoktatásban; annak ösztönzése, hogy az intézmények megvalósítsák a hallgatóközpontú tanulást, és kiaknázzák az IKT teljes potenciálját az oktatásban és a tanulásban” (DOS 2016: 14).

„E-Learning alatt olyan tanulási folyamatot értünk, amely speciális technológiával és módszertannal van alátámasztva, és a tanár és diák közötti kapcsolat számítástechnikai eszközök – jellemzően internet – segítségével jön létre” (Kiss 2010: 25). Az e-learning sok előnnyel jár: nem kell a tantermi kapacitásra tekintettel lenni, bárholnan elérhető, személyközpontú, egyéni igényekre szabott tanulási program lehetőségét valósítja meg, minden tanuló saját haladási üteme szerint dolgozhat. Ezzel összefüggésben a hallgató szerepe is változik: az eddigi passzív, befogadó szerepét fel kell adnia, és valódi tanulói szerepet kell vállalnia (Kiss 2010: 27; Nielsen 2013: 3). A mérés és értékelés automatizálható, ezáltal objektív lesz. (Kiss 2010: 25–26) A folyamatos tesztelés kevésbé szolgálja a kurzuson részt vevők teljesítményének értékelését, az a fő funkciója, hogy folyamatos visszajelzést biztosítson, ami a tanulók számára kiemelten fontos (Kiss 2010: 72; Tóthné 2013: 13–14). Ugyanis nem személyesen történik a számonkérés, a tudásbeli hiányosságok későn, néha egyáltalán nem válnak nyilvánvalóvá. A hallgató a szintfelmérőket vagy a tesztek önállóan tölti ki, nehezen lehet megmondani, hogy az ott elért eredmény teljes egészében saját tudásának gyümölcse, vagy a jegyzetből való puskázás, esetleg más, illegális segítség, pl. internetes keresés nyomán született (Kiss 2010: 27; Nielsen 2013:

4–5; Tóthné 2013: 18; Tóth-Mózer 2019: 23, 38). Tisztán elektronikus oktatás azonban ritkán valósul meg. A kutatók véleménye szerint a leghatékonyabb nyitott képzési forma a hagyományos és a virtuális képzési formákat ötvöző ún. blended learning (Kiss 2010: 69; Ollé et al. 2015: 41).

Számolnunk kell azzal, hogy a netgeneráció esetében „megváltozott a tudás megszerzésének lineáris felépítésű rendszere [...] , az adatmegosztás a tudás áramlásának irányát horizontálissá tette”. „Kialakult az egyéni tanulási forma, amelyben a tanuló bármikor képes csatlakozni egy közösséghez, villámgyorsan megkeresi az információkat a neten” (Antal 2013: 23, Molnár 2016: 108). Gondolkodásuk és tanulási folyamatuk nem lineáris, hanem hipertextes, multitaskingban élnek és tanulnak (Lénárd 2015: 76–77, 78–80).

Napjainkban nemcsak a diák-, hanem a tanárszerep is változáson megy át. A hagyományos frontális, tanárközpontú oktatás helyett tanulásközpontú vagy hallgatócentrikus oktatásra kell váltani. Ez a tendencia az oktató szerepét is átalakítja, mindinkább mentor vagy tutor szerepbe helyezi, akinek feladata a tanulás feltételeinek megteremtése, a tanulási folyamat facilitálása lesz (Kálmán 2009: 53; Kiss 2010: 25; Tóthné 2013: 26; Ollé et al. 2015: 12–13).

3. Hagyományos és digitális tananyag

A tananyagfejlesztés napjainkban legelterjedtebb standardja az ún. ADDIE-modell (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation), amely tanulócentrikus, minden részletét a tanulási célok határozzák meg. Az 5 elemből álló program 1. lépése az *elemzés*, amelyben definiáljuk, hogy mit kell a tanulónak megtanulnia. A 2. a *tervezés*, amikor az oktatási stratégiától függően megalkotjuk a fejlesztés tervét. A 3. lépés a *fejlesztés*, a tulajdonképpeni tananyag megalkotása. A 4. a *kivitelezés*, amikor a tananyag oktatási környezetbe kerül. Végül 5. lépésként következik az értékelés, amikor felmérjük a tananyag elsajátításának a sikerességét (Ollé et al. 2015: 89–90; Bates 2015: 115–118). A jegyzetírás során mi is ezt a modellt követtük. Időhiány miatt, és mivel az orvostanhallgatók számára készült tananyagunk több év tapasztalata alapján bevált és sikeresen tanítható, nem írtunk új tananyagot, csupán mikro-tananyagtervezést és -fejlesztést végeztünk (Antal 2013: 18). Megkerestük tananyagunk azon pontjait, amelyeket érdemes vagy szükséges volt digitális tananyaggal kiegészíteni vagy megtámogatni.

Orvosi terminológia kurzusunk 2020/21-es tanév őszi szemeszterében létrehozott Moodle-oldalának felépítése követi az elektronikus tananyagok szokásos kurzus – modul – lecke szerkezetét (Módszertani Kézikönyv). A kurzus főoldala tartalmazza a kurzusra vonatkozó bevezetést (követelményrendszert és tudnivalókat, valamint a jegyzetet és a segédanyagokat), a modulokat és egy zárótesztet, amivel a kurzus teljesítését igazolni tudjuk. Maga a kurzus 10 modulból áll, amelyek szervesen kapcsolódnak az Orvosi terminológia jegyzet (Barta–Varga 2019) leckéihez, ezért címük is azokkal megegyező, pl. 1. lecke. Mivel a járványügyi intézkedések miatt felére csökkentett kontaktórai idő

pótlására is kellett használnunk az elektronikus tananyagot, a modulokat Heti feladatlapok című blokkban helyeztük el, ezzel is transzparenssé téve, hogy leckénként egy-egy rövid anyagrész feldolgozását kívánják meg a hallgatótól. A modulok az egyes anyagrészek jellegétől függően 2-3 leckét tartalmaznak. A modulon belül minden lecke bevezetővel kezdődik, amelynek célja az új nyelvi jelenségek bemutatása és megvilágítása. A magyarázatok rövidek, tömörek, és általában szemléletes táblázatokat is tartalmaznak. A bevezető után mindig önjavító feladat következik, amelynek elvégzésével hallgatóink megfigyelhették a nyelvi jelenségek konkrét orvosi nyelvi kifejezésekben való működését, rögzíthették és elmélyíthették a frissen szerzett ismereteiket, és meggyőződhattak arról, hogy sikerült-e elsajátítaniuk a tananyagot (Tóthné 2013: 14). Arra is ügyeltünk, hogy egy-egy lecke áttanulmányozása és feladatsorának megoldása lehetőség szerint ne tartson tovább 15–20 percnél, ezért minden leckében egységesen 4-4, többnyire feleletválasztós, egymásra épülő, fokozatosan nehezedő feladatot helyeztünk el. Az önjavító feladatok elvégzése után a hallgatók azonnali visszajelzést kaptak a teljesítményünkről (Tóthné 2013: 19).

A fent leírt módszerrel a 2020/21-es tanévben 24 csoportban, hét oktatóval 359 hallgatónak tanítottuk az orvosi terminológiát 24 csoportban. A csoportok eredményei nem különböztek jelentősen, ezért az alábbiakban együttesen kezeljük a Moodle-ból letöltött statisztikát.

A félév végi jegy alapjául szolgáló pontszám 20%-át a heti feladatlapok kitöltésével lehetett megszerezni. A hallgatók a kitöltendő feladatlapok 91,03%-át beadták, és az összegyűjthető pontok 89,4%-át megszerezték. Ehhez a magas számhoz hozzájárult, hogy a tesztbeállításnál lehetővé tettük a többszöri kitöltést és azok közül az elért legmagasabb pontszám iktatását. A Moodle pontos statisztikájának köszönhetően megbizonyosodhattunk, hogy további elképzelésünknek megfelelően a hallgatók 38%-a valóban többször kitöltötte a feladatlapokat, egyesek magasabb pontszám érdekében (a határidőn belül kitöltőket soroltuk ide), mások a számokérések előtt ismétlésként oldották meg újra a feladatlapokat.

4. Konkrét anyagrészek bemutatása

Moodle-tananyagunkat két anyagrész, az Orvosi terminológia jegyzet (Barta–Varga 2019) 1. és 2. leckéjének feldolgozásán keresztül szemléltetjük. Az elsőéves orvostanhallgatók tanulmányaik első hetében találkoznak egy latinigényes tárggyal, az anatómiával. A legtöbben nem tanultak a középiskolában latint, nem rendelkeznek latin nyelvi ismeretekkel, ezért nem kis kihívást jelent számukra az 1. oktatási hét végére megtanulandó 80–100 latin anatómiai név. Hogy ebben a helyzetben hatékonyan segíthessünk, szakítottunk a latin hagyományos oktatásának gyakorlatával, és ragozási paradigmák helyett a latin főnév nemének felismerését, a melléknév egyeztetését, azaz a minőségjelzős szerkezetek alkotását, illetve az anatómiai nevek rész-egész viszonyait kifejező birtokos szerkezetet tanítjuk.

Az 1. modulban latin anatómiai nevek minőségjelzős szerkezeteinek működését tanítjuk. A modul két leckéből áll. Az első lecke a főnév nemével foglalkozik. A bevezetőben ugyan bemutatjuk a főnév szótári alakját, de a gyors, minél előbbi gyakorlati hasznosítás érdekében inkább ahhoz adunk kulcsot, hogy milyen formai jegyek, nevezetesen végződések segítenek bennünket a főnév nemének meghatározásában a szótári alak ismerete nélkül. Nem törekszünk a teljességre, csak az első hét anatómiai tananyagának, a felső végtag csontjainak anatómiai neveiben előforduló főnevek jellegzetességeire támaszkodunk, a kivételekre (pl. *-ma* végű főnevek, *manus*, *corpus*, *margo*, illetve a végződésük alapján nem kategorizálhatóak, mint *os*, *caput*, *phalanx*) külön felhívjuk a hallgatók figyelmét. Megszerzett ismereteiket a hallgatók egy képre húzós feladaton próbálhatják ki: egy táblázat hímnemű, nőnemű és semleges nemű oszlopaiban kell elhelyezniük a főneveket nemük szerint. A táblázat oszlopai eltérő színűek, hogy érzékeltessebbé tegyük a főnevek besorolását, és a feladat elvégzése után vizuálisan is elősegítsük a jelenség rögzítését. A modul következő leckéje a melléknév egyes szám alanyesetű főnévhez való egyeztetését tanítja. A bevezető nyelvtani magyarázatban a melléknév típusait (háromvégűek, kétvégűek és egyvégűek) az anatómiai nevekben megfigyelhető, hímnemű, nőnemű és semleges nemű főnevekhez egyeztetett, létező anatómiai nevek jelzős szerkezetein mutatjuk be. A bevezető után három feladat következik. Az elsőben minőségjelzős szerkezetekből álló anatómiai neveket kell táblázatra húzni a melléknév típusának megfelelően. A másodikban a hallgatók által jól ismert anatómiai rajzokra kell ráhúzni ugyanazt a melléknevet, a *medialis / mediale* ‘a test középvonalához közelebbi’ jelentésű kétvégű melléknevet, a rajzokon szereplő anatómiai nevek főneveihez egyeztetve. A harmadik feladatban pedig az összes melléknévtípus egyeztetési szabályait alkalmazni kell: egyeztetett jelzős szerkezeteket tartalmazó anatómiai nevekből kiindulva kell ugyanazt a melléknevet egy másik anatómiai név eltérő nemű főnévéhez rendelni (megfelelő végződések behúzása rubrikába feladattípusban).

A 2. modul témája a birtokos szerkezet. Ennek a modulnak minden leckéje elé terveztünk bevezetőt. Az első lecke bevezetője az anatómiai nevek rész-egész viszonyainak kifejezéséhez szükséges latin birtokos szerkezetet mutatja be. Először a magyartól eltérő birtokos szórendet, majd a magyar anatómiai nevekben megfigyelhető fordítási lehetőségeket (explicit birtokos szerkezet, összetett szó) mutatjuk be, majd arra hívjuk fel a hallgatók figyelmét, hogy az anatómiai nevekben csak a szerkezet első helyén állhat alanyesetű főnév, a többi pozícióban csak birtokos eset használható. A leckéhez tartozó, anatómiai rajzzal illusztrált feladatban legördülő menüből kell kiválasztani a felső végtag főbb csontjainak a részeit; a különböző ragozási típusokba tartozó főnevek genitívusi alakjait is készen megadtuk. A feladat több célt is szolgál: megoldása után vizuálisan is rögzíti nemcsak a latin birtokos szórendet, hanem a főnév genitívusi alakjait is, és összekapcsolva az anatómiai stúdium keretében már megtanult anatómiai nevekkal tudatosítja a birtokos szerkezet használatát. A második feladat elé egy, a csontok reliefsének lexikáját (pl. *sulcus* ‘barázda’, *fossa* ‘árok’, *crista* ‘taraj’) gyakoroltató Quizlet szógyűjtés

linkjét is beillesztettük. Ilyen szöszedet és hozzá tartozó feladat a hagyományos jegyzetben nem volt, de abból az alapvetésből kiindulva, hogy az anatómiai struktúrák felismerését és megismerését is megkönnyíti a latin név jelentésének ismerete, nagyobb hangsúlyt fektettünk a lexikai ismeretek fejlesztésére is. Az ezt követő feladat a birtokos szerkezetet tanító feladathoz hasonló, de a hallgatóknak kell összeállítani a birtokos szerkezeteket alanyesetben és birtokos esetben vegyesen megadott elemekből, a Quizletben megszerzett lexikai ismereteiket is mozgósítva. A modul harmadik leckéjében minőségi ugrást teszünk. Megmutatjuk, hogy az eddig csak anatómiai nevekben megfigyelt és megismert birtokos szerkezet segítségével az egyes struktúrák traumáit, jelen esetben töréseit is kifejezhetjük egyszerű diagnózisok formájában. A lecke bevezetője táblázattal szemlélteti a jelenséget, ugyanazon főnév genitívusát anatómiai névben és egyszerű diagnózisban bemutatva, pl. *collum scapulae* 'lapockanyak' – *fractura scapulae* 'lapockatörés'. A bevezetőt követő feladatban a test nagyobb csontjainak genitívusi alakjait képre húzva kell egyszerű törést jelentő diagnózisokat alkotni. Segítségképpen megadjuk a trauma magyar jelentését és a főnév alanyesetű alakját is. Ezzel kettős célt valósítunk meg: az anatómia gyakorlatokon csak latinul használt anatómiai nevek magyar megfelelőit is megtanítjuk a hallgatóknak, ezzel elősegítve a későbbi orvos–beteg kommunikációt, az alanyesetű alakok feltüntetésével pedig erősítjük a kapcsolatot a leíró anatómia és a klinikai diagnózisok nyelvhasználatára között. A modul negyedik eleme a többszörös birtokos szerkezetek megértését szolgálja. A lecke bevezetőjében táblázatos formában mutatjuk be a többszörös birtokos szerkezet egyes tagjainak a helyét, anatómiai névben és egyszerű diagnózisban illusztrálva: *metacarpus* 'kézközép' – *os metacarpi* 'kézközépcsont' – *caput ossis metacarpi* 'kézközépcsont feje' / *fractura ossis metacarpi* 'kézközépcsont törése'. A leckéhez tartozó feladatban az anatómiai struktúrák törését kifejező diagnózisokat kell kész genitívusokat tartalmazó elemek felhasználásával megalkotni a magyar fordítás alapján. Ez a feladat is képre húzós, a felső végtag csontjainak anatómiai rajzát tartalmazza. Az illusztráció nem öncélú, segít elmélyíteni a kapcsolatot a latin és a magyar anatómiai nevek között, hogy ezzel is elősegítsük azoknak a pontatlanságoknak az elkerülését, amelyek a későbbi orvosi gyakorlat során a pácienseket további vizsgálatokra és az egészségpénztárt felesleges pénzkidobásra kényszeríti (Fogarasi 2018).

5. Összegzés

Kurzusunk az egyetem által kijelölt oktatási keretrendszerhez (LMS), a Moodle-hoz illeszkedett, és „a keretrendszer segítségével statisztikák, elemzések készítésére” is lehetőséget adott (Kiss 2010: 29). Jól felépített Moodle-kurzusunkkal több pedagógiai és módszertani célt sikerült megvalósítanunk. A technológia által közvetített tanulási tevékenységek elősegítették a tematikában előírt kompetenciák elsajátítását. A hallgatói visszajelzések alapján a Moodle-leckék bevezetőiként használt rövid, tömör, de megfelelően informatív segédletek nyelvezete közérthető volt, hatékony segítséget nyújtottak az

egyéni tanuláshoz. A nyelvi jelenségek megfigyelését és az ismeretek rögzítését szolgáló tesztjellegű feladataink lehetővé tették hallgatóink saját ütemű haladását, és a hosszú távú tanulást támogatták (Keresztes et al. 2014; Miskolczi–Seres 2009). Bár fontosnak tartottuk az azonnali visszacsatolást biztosító önjavító tesztek létrehozását, ezekből időhiány miatt nem készült elég. Következő Orvosi terminológia kurzusunk tervezésekor azonban a hiányosságok pótlása után már biztos alapokra építközhetünk.

Irodalom

- Antal Péter 2013. *Interaktív elektronikus tananyagok tervezése*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Barta Andrea – Varga Éva Katalin 2019. *Az orvosi terminológia latin alapjai*. Budapest: kézirat.
- Bates, Anthony William 2015. *Teaching in a digital age*. Vancouver, B.C.: Tony Bates Associates Ltd.
- Bognár Anikó 2005. A tartalom fontossága az idegen nyelvek oktatásában – is. *Új Pedagógiai Szemle* 55: 37–45.
- Brown, Ken – Larionova, Viola – Stepanova, Natalia – Lally, Vic 2019. Re-imagining the Pedagogical Paradigm Within a Technology Mediated Learning Environment. *Open Education Studies* 1: 138–145.
<https://doi.org/10.1515/edu-2019-0009>
- Fogarasi Katalin 2018. A diagnózis jelentése és jelentősége a beteg szemszögéből. In: Dombi Judit – Farkas Judit – Gúti Erika (szerk.): *Aszimmetrikus kommunikáció – aszimmetrikus viszonyok*. Bicske: SZAK Kiadó. 774–804.
- Forgó Sándor – Hauser Zoltán – Kis-Tóth Lajos – Komló Csaba – Szabó Bálint 2005. A blended learning (vegyes típusú) tanulást támogató módszerek, és hatékonyságuk vizsgálata az Eszterházy Károly Főiskolán. In: Tompa Klára (szerk.): *Agria Media 2004: A digitális identitás az útleveleink Európába*. Eger: Líceum Kiadó. 193–217.
- Kiss Gábor (szerk.) 2010. *INTER-STUDIUM – Az egész életen át tartó tanulás fejlesztése az intézmények közötti nemzetközi együttműködéssel: Módszertani összefoglaló – 4. A tananyagfejlesztés módszertana*. Miskolc: Szemere Bertalan Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium.
- Kálmán Anikó 2009. *Az oktatástól az önálló tanuláshoz*. Budapest: BMGE, Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet, Műszaki Pedagógiai Tanszék.
- Keresztes, Attila – Kaiser, Daniel – Kovács, Gyula – Racsmány, Mihály 2014. Testing Promotes Long-Term Learning via Stabilizing Activation Patterns in a Large Network of Brain Areas. *Cerebral Cortex* 24/11: 3025–3035.
<https://doi.org/10.1093/cercor/bht158>
- Lénárd András 2015. A digitális kor gyermekei. *Gyermeknevelés* 3/1: 74–83.
<https://doi.org/10.31074/gyntf.2015.1.74.83>

- Magyarország digitális oktatási stratégiája. A Kormány-előterjesztés melléklete.* Budapest, 2016. június 30. <https://digitalisjoletprogram.hu/hu/tartalom/dos-magyarorszag-digitalis-oktatasi-strategiaja> (2021. 03. 16.)
- Miskolczi Ildikó – Seres György 2009. A tudásreprezentálás elmélete és gyakorlata az e-learningben. *Hadmérnök* 4/2: 319–332.
- Módszertani Kézikönyv.* HUNline (Hungarian Online University). http://moodle.jrobi.hu/BOCI/moodle/Moodle_anyagok/Moodle_hasznalat/ModszertaniKK.pdf (2021. 03. 19.)
- Molnár György 2016. Innovatív technológiai megoldások alkalmazása a tanárképzésben. *Tanulmányok* 1: 107–120.
- Nielsen, Helle Lykke 2013. How can E-learning promote Learner Autonomy? *Videncenter om det moderne Mellemøsten* March 2013: 1–9.
- Ollé János – Kocsis Ágnes – Molnár Előd – Sablik Henrik – Pápai Anna – Faragó Boglárka 2015. *Oktatástervezés, digitális tartalomfejlesztés.* Eger: Líceum Kiadó.
- Tóth-Mózer Szilvia – Misley Helga 2019. *Digitális eszközök integrálása az oktatásba: Jó gyakorlatokkal, tantárgyi példákkal, modern eszközlistával.* Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Tóthné Parázso Lenke 2013. *On-line értékelési módszerek I.* Eger: Eszterházy Károly Főiskola.

A KÖTET SZERZŐI

Árvay Anett (anett.arvay@gmail.com) nyelvész, hungarológus. A Szegedi Tudományegyetem Angol-Amerikai Intézetének egyetemi adjunktusa, a Hungarológia program vezetője. Magyar és külföldi hallgatóknak BA-, MA-, PhD-programokban magyar és angol nyelven oktat nyelvészeti és kulturális tárgyakat, fejleszt tananyagot. Kutatási területei: interkulturális pragmatika, nyelvi befolyásolás, multikulturális pedagógia, a magyarság köztéri emlékezete, kulturális érzékenyítés.

Asztalos Anikó (v.asztalos.aniko@gmail.com) nyelvész, tanár. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje, a Mathias Corvinus Collegium Középiskolás Programjának igazgatóhelyettese. Kutatási területei: diskurzuselemzés, osztálytermi kommunikáció, tanulói beszéd, pszicholingvisztika.

Barta Andrea (barta.andrea@semmelweis-univ.hu), a Semmelweis Egyetem Szaknyelvi Intézetének adjunktusa, latin és ógörög szakos tanár, filológus és római koros régész. Kutatási területe az orvosi terminológia oktatási módszertana, tananyagfejlesztés, valamint latin nyelvtörténet.

Bartalis Boróka (bartalisboroka@fogarassymihaly.ro) a gyergyószentmiklósi Fogarasy Mihály Általános Iskola magyar nyelv és irodalom szakos tanára. 2009 óta a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Magyar és Általános Nyelvészeti Tanszékéhez kapcsolódó Anyanyelvi nevelés munkacsoport tagja, tankönyvszerző.

Beke Ottó (otto.beke@magister.uns.ac.rs) 1981-ben született a vajdasági Zomborban. Az Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Karának Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén diplomázott. A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Irodalomtudományi Doktori Iskolában szerzett PhD-fokozatot. Az Újvidéki Egyetem szabadkai székhelyű Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának docense. Kutatási területe: másodlagos szóbeliség, digitális írásbeliség, vajdasági magyar irodalom, irodalomelmélet. Bezdánban él.

Bölcskei Andrea (bolcskeiandrea@hotmail.com) nyelvész. A Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékének habilitált egyetemi docense, intézetvezető. Kutatási és oktatási szakterületek: névtan, nyelvtörténet, terminológia, a szabványosítás nyelvészeti vonatkozásai, angol nyelvészeti ismeretek. Több rangos magyar és nemzetközi tudományos, szakmai társaság és kutatócsoport tagja (MNyT, MANYE, MaTT, TERMIK, MRE Doktorok Kollégiuma, ICOS, UNGEGN, SNSBI, EAFT, tekom Europe).

Borsos Levente (leventeborsos@hufs.ac.kr) magyar mint idegen nyelv tanár. A szöuli Hankuk Idegen Nyelvi Egyetem (HUFS) lektora, az ELTE, a CEU és a Magyar Diplomáciai Akadémia Kft. korábbi óraadója, 2012 és 2017 között az Oszakai Egyetem lektora.

Constantinovits Milán (milanum@gmail.com) nyelvész, újságíró. Az ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskolájának doktorandusza, kutatási területe: a másodlagos írásbeliség nyelvezete és a modern meggyőzési utak az alkalmazott retorikában. A Mathias Corvinus Collegium szakmai főigazgató-helyettese, a Kárpát-medencei tehetséggondozó munka koordinátora.

Domonkosi Ágnes (domonkosi.agnes@nytud.hu) nyelvész. A Nyelvtudományi Kutatóközpont tudományos főmunkatársa, az egri Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Gyógypedagógiai Intézetének főiskolai tanára. Kutatási területei: szociolingvisztika, elsősorban a társas kapcsolattartás gyakorlatainak kérdésköre, stilisztika, pragmatika. A PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport alapító tagja, részt vesz a DiAGram Funkcionális Nyelvészeti Központ és a Stíluskutató csoport munkájában.

Gonda Zsuzsa (gonda.zsuzsa@btk.elte.hu) nyelvész. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Mai Magyar Nyelvi Tanszékének adjunktusa, az ELTE BTK Szakmódszertani Központ vezetőhelyettese. Az Anyanyelv-pedagógia folyóirat szerkesztőségének alapító tagja, a MTA-ELTE Digitális írástudás és irodalomoktatás kutatócsoport tagja, a Pro Scientia Aranyérmesek Társaságának tagja. Kutatási területei: anyanyelv-pedagógia (digitális szövegek olvasásértése), diskurzuselemzés, lexikográfia. 2015-ben jelent meg Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái című kötete.

Götz Andrea (gotz.andrea@kre.hu) nyelvész, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen szerezte meg doktori fokozatát fordítástudományi témában 2019-ben. 2017 óta a Károli Gáspár Református Egyetem kutatási munkatársa. Kutatási területei: korpusznyelvészet, fordítás- és tolmácsolástudomány, korpuszpragmatika, diskurzusjelölők.

H. Tomesz Tímea (tomesz.timea@uni-eszterhazy.hu) nyelvész, kommunikációkutató. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Mozgóképművészeti és Kommunikációs Intézet főiskolai docense, a Kommunikációs Nevelésért Egyesület elnökségi tagja, az MTA Miskolci Területi Bizottságán belül működő Kommunikációtudományi Munkabizottság titkára. Kutatási területei: kommunikációs készségfejlesztés, médiaszövegek jellemzői, sportkommunikáció.

Imrényi András (imrenyi.andras@gmail.com) nyelvész. Az ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszékének docense, korábban a Krakkói Jagelló Egyetem és az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem munkatársa. A DiAGram Funkcionális Nyelvészeti Központ és a PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport tagja. Fő kutatási területe a magyar mondat, különösen a szórend leírása a függőségi nyelvtan és a kognitív grammatika háttérfeltevései mentén.

Istók Béla (vojtech.istok@gmail.com) nyelvész. A Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének egyetemi adjunktusa, a tanszék mellett működő Variológiai Kutatócsoport tagja. Kutatási területei: netnyelvészet, szóalkotástan, humorkutatás, tankönyvkutatás.

Jánk István (jank.istvan@uni-eszterhazy.hu) nyelvész. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékének egyetemi adjunktusa, a Nyelv és Tudomány szerzője, szerkesztője, valamint a PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport vezetője. Kutatási területe a nyelvi hátrány és a nyelvi alapú diszkrimináció elsősorban pedagógiai vonatkozásai.

Kádár Edit (edith.kadar@ubbcluj.ro) nyelvész, a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem oktatója, az Anyanyelvi nevelés munkacsoport koordinátora. Fő kutatási és oktatási területe a leíró és elméleti szintaxis és morfológia, valamint a grammatikaelmélet. Az elmúlt évtizedben kiemelten foglalkoztatja az anyanyelvi nevelés a közoktatásban, annak tartalma, szakmai és intézményes feltételei.

Kalcsó Gyula (kalcsogyula@oszk.hu) nyelvész, digitális bölcsész. Az Országos Széchényi Könyvtár Digitális Bölcsészeti Központ digitális tartalomfejlesztője, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem főiskolai docense. Kutatási területe a digitális bölcsészet, a digitális filológia, a számítógépes nyelvészet.

Kocsis Ágnes (kocsis0agnes@gmail.com) a Nyelvtudományi Kutatóközpont Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézetének tudományos segédmunkatársa, az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolájának hallgatója. Az ELTE-n szerzett magyar–informatika szakos tanári diplomát. Fő kutatási területe a funkcionális kognitív nyelvészet oktatási alkalmazása, valamint az informatikai gondolkodás fejlesztése az anyanyelvi órákon. Doktori disszertációjában egy funkcionális pedagógiai nyelvtan alapjait dolgozza ki.

Kodácsi Boglárka (kodacsi.bogi@gmail.com) a budapesti Eötvös József Gimnázium magyartanára, az ELTE Irodalomtudományi Doktori Iskolájának hallgatója, rendszeresen ír beszámolókat a Magyartanárok Egyesületének honlapjára. Több esetben vállalt már tananyagfejlesztést, készített tananyagot gyermekkönyvhöz, régi magyar filmhez, de a nyelvi jel témaköréhez is funkcionális szemléletben. Jelenleg egy kilencedikes osztály osztályfőnöke.

Köllő Zsófia (kolloszsofia@rmsz.ro) magyartanár, irodalomtörténész (PhD). Korábbi magyartanári tevékenysége mellett elsősorban civil szervezeti szervezőmunkája révén foglalkozik a romániai magyar közoktatási folyamatokkal. Jelenleg a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége programigazgatója. 10 éve dolgozik a Magyar Nyelvészeti Tanszékhez kapcsolódó Anyanyelvi nevelés munkacsoportban.

Kruzslicz Tamás (kruzslicztamaz@gmail.com) magyar mint idegen nyelv (MID) tanár. A Ljubljana Egyetem Bölcsészettudományi Kar Összehasonlító és Általános Nyelvészeti Tanszékének magyar nyelvi lektora. Az ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola Alkalmazott nyelvészeti programjának doktorjelöltje. Kutatási területei: grammatika és szövegalkotás a MID tanításában, interkulturális kommunikáció, digitális kommunikáció. Részt vett 2011 és 2018 között az ELTE BTK Magyar mint Idegen Nyelv Tanszékének tananyagfejlesztésében, a Ljubljana Egyetem magyar nyelvi jegyzetének írásában.

Kugler Nóra (kugler.nora@btk.elte.hu) az ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszékének docense, a DiAGram Funkcionális Nyelvészeti Központ tagja. Fő kutatási területe a magyar nyelv grammatikája. Elkötelezett a magyar nyelv tanításának megújításáért, a funkcionális szemlélet érvényesüléséért, e témában leggyakrabban Tolcsvai Nagy Gáborral és tanítványaival együtt készít tankönyvet, oktatási segédanyagot.

Lőrincz Gábor (kiscsakany@gmail.com) nyelvész. A Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének egyetemi adjunktusa, a tanszék mellett működő Variológiai Kutatócsoport tagja. Kutatási területei: jelentés, nyelvi variativitás, kontaktológia, nyelvi tájkép, tankönyvkutatás.

Ludányi Zsófia (ludanyi.zsofia@nytud.hu) Deme László-díjas nyelvész. A Nyelvtudományi Kutatóközpont Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézetének tudományos munkatársa, a Kutatóközpont Nyelvhasználati és Nyelvi Tanácsadási Kutatócsoportjának vezetője, valamint az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campusának adjunktusa. Az MTA Magyar Nyelvi Osztályközi Állandó Bizottságának és az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottságának tagja. Kutatási területei: nyelvi menedzselés, nyelvi tanácsadás, orvosi nyelv, helyesírás, szaknyelvi helyesírások.

Molnár György (molnar.gy@eik.bme.hu) habilitált egyetemi docens, a Műszaki Pedagógia Tanszék vezető oktatója, az Oktatási Hivatal senior szakértője. Villamosmérnök-mérnökstanár, orvosbiológus mérnök, a neveléstudomány doktora (PhD), közoktatási vezető és szakvizsgázott pedagógus, számos tudományos és szakmai bizottság aktív tagja. 2001 óta a BME egyetemi oktatójaként folyamatosan rész vesz a Műszaki Pedagógiai Tanszék, valamint a Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar munkájában. PhD-fokozatát 2008-ban szerezte meg az ELTE-n neveléstudományból, majd 2018-ban habilitált a digitális pedagógia témakörében. Az IKT-alapú kutatási alap-témái mellett a szakképzés-pedagógia módszertani és technológiai-innovációs lehetőségei is foglalkoztatják, melyek alkalmat adtak arra is, hogy az új korszerű, atipikus és elektronikus tanítási-tanulási utakat is kutathassa.

Németh Miklós (nicola@hung.u-szeged.hu) nyelvész. A Szegedi Tudományegyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékének egyetemi docense. Kutatási területe a magyar nyelvtörténet (főként a középmagyar kor), nyelvjárástan és szociolingvisztika, továbbá ezek határterületei. Oktatási szakterületek: nyelvtörténeti, szociolingvisztikai és dialektológiai kurzusok tartása a képzés különböző szintjein.

Oszkó Beatrix (oszko@nytud.hu) az Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Karának docense, a Nyelvstudományi Intézet tudományos munkatársa. Kutatási területei: finn-ugor nyelvészet, magyar nyelvtörténet és dialektológia, magyar mint idegen nyelv.

Palágyi László (laszlo.palagyi89@gmail.com) magyar és magyar mint idegen nyelv szakos tanár, nyelvész. Az ELTE BTK Magyar nyelvészet doktori programján végzett. Kutatási területe a kognitív nyelvészet, a morfológia és az idegennyelv-oktatás.

Pap Andrea (andipap@gmail.com) nyelvész, magyar, magyar mint idegen nyelv és olasz szakos tanár. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Magyar mint Idegen Nyelv Tanszékének egyetemi adjunktusa, a DiAGram Funkcionális Nyelvészeti Központ Stíluskutató csoportjának a tagja. Kutatási területei: pragmatika, nyelvi udvariasság, magyar mint idegen nyelv, slam poetry.

Pelczéder Katalin (pelczederk@gmail.com) nyelvész. A Pannon Egyetem Magyar Nyelvstudományi Intézeti Tanszékének egyetemi adjunktusa. Fő kutatási területe a nyelvtörténet és a névtan. Oktatási szakterülete a magyar nyelv története, de különböző leíró nyelvészeti órákat is vezet.

Pölcz Ádám (polcz.adam@tok.elte.hu) magyar nyelv és irodalom szakos bölcész, tanszékvezető-helyettes adjunktus (ELTE TÓK), református kántor. Kazinczy-érmes, az Anyanyelvápolók Szövetsége elnökségi tagja. A 2006/2007-es OKTV magyar nyelvi döntőjében első helyezett. A Magyar Szemiotikai Társaság szervezőtitkára. Első kötete: Ragyogva tűz a napsugár (2009).

Racsko Réka (racsko.reka@uni-eszterhazy.hu) okleveles informatikatanár, pedagógiai értékelés-mérés tanára, kommunikációs szakember, információbróker. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Digitális Technológia Intézetének egyetemi adjunktusa és a Humáninformatika Tanszék megbízott vezetője. Az MTA Miskolci Területi Bizottság Digitális Pedagógiai Munkabizottság és az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság köztestületi tagja. 2017-ben jelent meg Digitális átállás az oktatásban című monográfiája a Gondolat Kiadó által gondozott Iskolakultúra sorozatban. Aktív tag a hazai iskolai digitális módszertani kultúra fejlesztésében, többek között a Komplex Alapprogram Digitális alapú alprogramjának vezetőjeként. Kutatási területe: digitális átállás fogalmi keretei, a digitális érettség mérésének lehetőségei, digitális pedagógiai modellek, IKT-eszközök oktatásba történő integrálásának lehetőségei.

Rácz Anita (ranita@mnytud.arts.unideb.hu) nyelvész. A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékének egyetemi docense, intézetigazgató. Tagja az ELKH–DE Magyar Nyelv- és Névtörténeti Kutatócsoportnak. Fő kutatási területe a magyar nyelvtörténet, illetve a történeti névtan. Oktatási szakterülete a magyar nyelv története, történeti névtan, jelentéstan.

Rási Szilvia (szilviarasi@gmail.com) doktorjelölt. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója, valamint a Magyarságkutató Intézet Nyelvtervezési Kutatóközpontjának tudományos segédmunkatársa. Kutatási területei: diskurzuselemzés, tudományos szövegalkotás, nyelvjárási attitűd.

Schirm Anita (schirmanita@gmail.com) Junior Prima, Bonis Bona és Deme László-díjas nyelvész, az SZTE BTK Magyar Nyelvészeti Tanszékének adjunktusa. Az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottságának és az MTA Kommunikáció- és Médiatudományi Osztályközi Állandó Bizottságának tagja. A Nyelvészet mindenkinek YouTube-csatorna gazdája. Kutatási területei: diskurzuselemzés, pragmatika, történeti pragmatika.

Sinkovics Balázs (sinkovics24@gmail.com) nyelvész. A Szegedi Tudományegyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékének egyetemi adjunktusa. Kutatási területe Szeged város nyelve, a Szeged környéki nyelvjárás, valamint a nyelvhelyességi ítéletek története, kialakulása, a nyelvi megbélyegzés különféle formái és a nyelvváltozatokhoz fűződő értékítéletek. Oktatási szakterületek: nyelvtörténet, szociolingvisztika, kommunikációs ismeretek.

Szabó Veronika (sz.veronika1983@gmail.com) nyelvész, a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Tanszékének oktatója. Fő kutatási és oktatási területe a leíró grammatika, a generatív szintaxis és az anyanyelvi nevelés, kiemelten foglalkozik azzal, hogyan lehetne a grammatikát felfedeztető módszerekkel tanítani.

Székely Melinda (melinda.szekely@kzsel.ro) magyartanár, a szamosújvári szórvány iskolaközpont, a Kemény Zsigmond Elméleti Líceum oktatója. 19 éve tanít magyar nyelvet és irodalmat középiskolai osztályokban. A tavalyi vészhelyzeti oktatásban az oktatási minisztérium és a közszolgálati televízió által kezdeményezett Telesuli egyik oktatója.

Szűts Zoltán (szuts.zoltan@uni-eszterhazy.hu) média-, digitálispedagógia- és információstársadalom-kutató. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem docense, Pedagógiai Karának dékánja és a Milton Friedman Egyetem oktatója. Az ELTE-n doktorált irodalomtudományból és habilitált szociológiából, az EKE-n doktorált neveléstudományból. Országos televízió- és rádiócsatornák, illetve nyomtatott lapok állandó szakmai szakértője. Az MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport tagja, és a Milton Friedman Egyetem Alkalmazott Infokommunikációs Kutatócsoportjának vezetője. Érdeklődésének középpontjában az online lét és a digitális kultúra áll. A digitális pedagógia tudományterületéhez az online irodalom, majd az online média és internetes kommunikáció, végül pedig az információs társadalom területén végzett kutatásai vezettek.

Takács Judit (takacs.judit@uni-eszterhazy.hu) nyelvész. Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékének egyetemi docense, megbízott tanszékvezetője. Kutatási területei: az alkalmazott és személynévtan, a tulajdonnévből származó apellatív adatok szótárázásának problémái, illetve az uralisztika (különös tekintettel a magyar nyelv eredetének oktatásmódszertani kérdéseire).

Terbe Erika (terbera@caesar.elte.hu) nyelvész. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Magyar Nyelvtörténeti, Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszék adjunktusa. Fő kutatási területe a 16. századi misszilisek forráskiadásának elvi, módszertani kérdései, a misszilisek kutatásának történeti szociolingvisztikai lehetőségei. Fő oktatási területe a magyar nyelvtörténet.

Tolcsvai Nagy Gábor (tnghu@hotmail.com) az ELTE BTK és a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem professzora, mindkét helyen doktori iskola vezetője, a DiAGram Funkcionális Nyelvészeti Központ vezetője, az MTA rendes tagja. Kutatási területe a kognitív nyelvészet, a stilsztika, a szövegtan, az irodalom nyelvisége, a nyelvpedagógia, a magyar nyelv művelődéstörténete.

Tóth Noémi Evelin (noemitth.10@gmail.com) egyetemi hallgató. Az Eszterházy Katolikus Károly Egyetem Informatika Karának Számítástudományi Tanszékén programtervező informatikus alapképzésen részt vevő, végzős hallgató. Az MTA–PPKE Magyar Nyelvtechnológiai Kutatócsoport gyakornoka. Kutatási területei: magyar nyelvtani szabályok, egyszerű és összetett mondatok felépítésének elemzése nyelvtechnológiai eszközökkel.

Tóth Valéria (tothvaleria@gmail.com) nyelvész. A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék egyetemi tanára. Az ELKH–DE Magyar Nyelv- és Névtörténeti Kutatócsoport tudományos tanácsadója. Fő kutatási területe a történeti helynévkutatás, de foglalkozik személynévtörténeti és általános magyar nyelvtörténeti kérdésekkel is. Oktatási szakterülete a magyar nyelv története, történeti helynévadás.

Varga Éva Katalin (varga.eva_katalin@semmelweis-univ.hu) nyelvész, a Semmelweis Egyetem Szaknyelvi Intézetének adjunktusa, orosz, latin és francia szakos tanár. 2008 óta oktat latin orvosi, fogorvosi és gyógyszerészeti terminológiát, valamint orosz és francia szaknyelvet. Kutatási területei: orvosi terminológia, magyar orvosi nyelv, orosz nyelvészet, szemantika, történeti lexikológia és etimológia.

Viszket Anita (viszket.anita@pte.hu) nyelvész, a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Tanszékének oktatója. Fő kutatási és oktatási területe a mondattan és határterületei, ezek leíró, generatív, nyelvtechnológiai és pragmatikai vonatkozásai, valamint a leíró nyelvtani új ismereteknek az alkalmazhatósága az anyanyelvi nevelésben.

Yang Zijian Győző (yang.zijian.gyozo@nytud.hu) adjunktus (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem), tudományos munkatárs (Nyelvtudományi Kutatóközpont Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézet, MTA-PPKE Nyelvtechnológiai Kutatócsoport). A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Információs Technológiai és Bionikai Karán szerzett PhD-fokozatot humán nyelvtechnológia tudományterületen *summa cum laude* minősítéssel. Kutatási területei: gépi fordítás és kiértékelése, összefoglaló generálás, szövegek szemantikai kategorizálása, szövegek hibáinak detektálása és helyreállítása.

Zimonyi Ákos (zimonyiakos@yahoo.com) nyelvtanár, történész. A Semmelweis Egyetem Szaknyelvi Intézetének orvosi, egészségügyi, gyógyszerészeti terminológia oktatója magyar programon, fogorvosi terminológia oktatója angol, német és magyar programon, a Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar Szaknyelvi Csoportjának orvosi terminológia oktatója angol programon és a Duna International College orvosi terminológia oktatója. A *Császárkori latin feliratok számítógépes nyelvtörténeti adatbázisa* kutatócsoport tagja. Kutatási területei: orvosi, fogorvosi és gyógyszerészeti terminológia, terminológia oktatása, görög-római orvostörténet, latin epigráfia.

Zs. Sejtes Györgyi (sejtes@gmail.com) kutatótanár a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskolában, valamint egyetemi oktató a Szegedi Tudományegyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékén. Fő kutatási területe a szövegértési képesség fejlesztési lehetőségei kognitív, funkcionális, pragmatikai keretben.

