

CONSTANTINOVITS MILÁN – ISTÓK BÉLA – LUDÁNYI ZSÓFIA – SCHIRM ANITA

DIGITÁLIS TARTALMAK AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN

1. Bevezetés

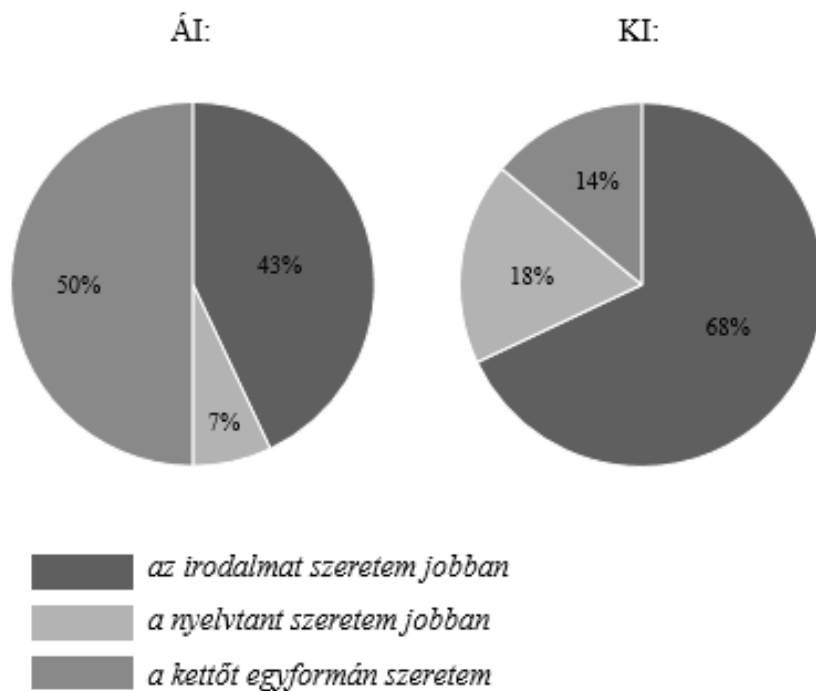
Az anyanyelvi nevelés IKT-val történő élményközpontúsítása egyrészt a digitális eszközök (pl. a számítógép, az okostelefon, a tablet, az interaktív tábla), alkalmazások és szoftverek (pl. Kahoot, Quizlet, Quizizz, Prezi, LearningApps), másrészt pedig a digitális nyelvhasználat (pl. a netikett, a netszókinccs, a mémek) felől is megvalósítható. Tanulmányunk célja elsősorban ez utóbbi, a digitális nyelvi és képi-nyelvi tartalmak magyarórán 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 irodalom, 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 egymásmellettsége, 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, szövegészekre 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, videócset), 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 szükségszerűsége 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 nyelvtan 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 nyelvtant 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 nyelvtanórai 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 (Gyetvai 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 mérsékelten, 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 videócset 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 követe és tudatos használata jelentős megterhelést okoz a pedagógusoknak.

5.4. A gyorsan lejátszódó 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 szóképzés gyors változását jelenti (a szóképzés elemeinek cserélődése, illetve gyors jelentés- és stílusérték-változások), hanem a grammatikai rendszer magasabb szintű szerveződéseit is érinti. Az igekötők változásai, a jelentéstömörítő, mondatok helyett álló hashtagek, az elliptikus mondatszervezés, 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 beszélnyelviség* is előfordul. A nyelvi jelenségek megnevezéseiben is párhuzamosságokat találunk, például az élőnyelvi kommunikációs aktus nonverbális jelzéseit helyettesítő *szmájlik, emoji, 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

továbbfejlesztettek, 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) *tranzienz 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 túrérhatórok) 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 tizenegyedik 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*, *műxicik* 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 alaposággal 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 szóképzésével, 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 zagyvásan 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 réműlet,
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 koncentrálna, 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 sajról olvasva képesek kommunikálni a kormány képviselőivel. Mivel utóbbiak a koronavírusra hivatkozva nem hajlandók 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 igazsívű, 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 anyanyelvi-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, sztereotípa él a diákokban is a témával kapcsolatban. Egy helyesírásra 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 mémekkel 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 írásmódot

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 jelentkezőnk, lásd: 5. kép, vagy akár egy szerelmes levél, társkereső 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 tekerceselő.

-sopron gyertya gyár.

Indoklás hogy miért szeretnék dolgozni..

-nagyon szeretek vas és stb dolgokat dolgozni.

-engem minden munka kör érdekel.

Legyenek szivesek 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-egyét! A bal oldalon található címkefelhő segítségével keressétek meg a választ a Helyes blogon, és tartsatok társaitoknak egy-egy ötperces kiselőadást a témából!

- A *játszik* ige felszólító módban két *sz-szel* írandó (*játszszuk*), de hogy írandó kijelentő módban? (Megoldás: a *ragozás* címkére kattintva megtaláljuk a *játszik* ige kijelentő módú, határozott ragozású alakjának helyesírásáról szóló bejegyzést, W8.)
- Miért változott az ésszerű észszerűre a szabályzat 12. kiadásában? (Megoldás: a 12. *kiadás* címkéhez tartozó posztok között lesz megtalálható az erről szóló írás, W9.)
- Mi a teendő, ha az idézni kívánt szövegben már szerepel idézőjel? (Megoldás: az írásjelek címkéhez tartozó posztok között kell megkeresni az idézőjelről 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, kérjeteK segítséget a tanárotoKtoKtól! 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 tanároKknak, mind a diákoKknak. Nagyon sok tévedéshez, félreértéshez vezet az efféle programoKknak a nem megfelelő alkalmazása. A Nyelvtudományi Kutatóközpont¹ nyelvi tanácsadó szolgálatához érkezett visszajelések 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 tanítóKknak, magyartanároKknak maguKknak 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 – közszoí alakoK helyességének ellenőrzése, tulajdonnevek (főként földrajzi nevek) helyesírása, elválasztás, számoK és dátumoK helyesírása, betűrendbe sorolás. Miután felmerül a diáKknak 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...* karaktersorozatát, 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–Váradi–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 tevékenység típus 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 kávéscsésze 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 kelteni, 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 újrakereztetését (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 denevéreje 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! Véd meg a világot a koronavírustól!*

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 szerkesztőségi 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 világitótorny, 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 fellegrár, napi manna*), szócső (*szabadság és sokszínűség szócsöve, hangunk, lelkiismeretünk, kritikus hang*). Másoknak a levegő, az otthon, Magyarország (*ablak a hazára, 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 kínldjad fasza metaforákkal, ha juszt is el kell magyaráznom? Igen, a lépe lesz. Biopsziát neki. Addig kiverem a fejemből 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 fölényt 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 áramszünet*) 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 úrhajós 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 lekövetetlensége,

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.
- Gyetzvai 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. középiskolásoknak*. 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 nyelvten 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 keptelenségei. *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 – Raátz 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. *Karanténszótár. 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.00000000033>

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/erettségi/vizsgakövetelmények2017/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-eszseru> (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: Nyelvészet mindenkinek. <https://www.youtube.com/c/Nyelveszetmindenkinek> (2021. 03. 06.)

Vizsgált tankönyvek

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

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

Eger.