

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 át gondolatlansága, ill. diszkriminatív aspektusai, a tankönyvek hiánya/használatlansága 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 inercijájú 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 ismeretkészségeknek a tanulói tudásba épülése is, amely hozzájárul e képességrendszerek

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, készség szintű 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 szemlélet 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 részkapességeit fejlesztő eszközkészletbe tartozik anélkül, hogy a leíró nyelvtan rendszere lenne e képességek fejlesztésének rendező elve. A (nyelvi) világ felfedezésének keretét, 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 kikerülők 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 köteleibe 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 kötelezettségterjesítés 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 (SIIR), 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 I. 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 köznapi 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 háttérrel 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 teszthez (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 vizsgátételek 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 ideai 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 azért, 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 beszédprodukción feltételező nyelvi feladatok, emellett rengeteg bejártatott 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 siettetette 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 szöveg-tani, X. osztályban elsősorban stiláris-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, szóképzéssel, 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 folyamattól 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, használunk kell a technika által kínált eszközöket: mobiltelefont, digitális táblát, kivetítőt, laptopot stb. Ezen a ponton találm 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 érzékelné” (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 beszédhelyzet 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 elegendők ahhoz, hogy szemléleti váltás is történjen, különösen nem egy olyan helyzetben, amikor egymásra tevődik egy (pedagógiai és szaktudományos) szemléletben, 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 idej tanév végére érkezne el arra a pontra, ahonnan már visszanézve egy teljes ciklus átlátható és értelmezhető. Ezt azonban megelőzi (és vélhetően torzítja 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” kényszere 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 nyelvtanfeladatokkal) 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 – Zágonyi 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 elkezdniük 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 oktatászá-
bályozási keretben. *Műhelytanulmányok a romániai kisebbségekről* 62. Kolozsvár:
Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Köllő Zsófia 2019. A romániai magyar tankönyvkiadás helyzete történeti megközelítés-
ben. *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. *Háttérelmzések*. 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, távok-
tatást 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.