

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

PROBLÉMAALAPÚ ANYANYELVI NEVELÉS – HASZNÁLATALAPÚ GYAKORLATOK¹

1. Bevezetés

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

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

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

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

2. A problémaalapú anyanyelvi nevelés szemlélete és alapelvei

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. A nyelvi problémák és a mondat tanítása

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. A problémaalapú szemlélet és a névtan

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. A problémaalapú tanulás és a kommunikáció

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

A kommunikáció számtalan vonatkozásban van jelen a közoktatásban, így például kulcskompetenciaként a NAT-ban, tantárgyi tartalomként – elsősorban a nyelvtan-, esetleg informatikaórán, fejlesztendő készségként, tantárgy-pedagógiai alapvetésként és módszerként is. Bár a tanítási órán jobbra összekapcsolódva jelennek meg ezek a területek, most egy kerül ezek közül kiemelésre: az, amikor elsősorban tantárgyi tartalomként, elsajátítandó ismeretként találkozunk a kommunikációval. Ezeknek az ismereteknek a készségfejlesztéshez kapcsolódóan is fontos szerepe van, hiszen a fejlesztés abban az esetben lehet eredményes, ha a kommunikációs kompetencia három összetevőjére kellő figyelmet fordít. Tehát a készségek-képességek, kommunikációs ismeretek, illetve a kommunikációs viselkedést támogató, kísérő attitűdök egyaránt fejlesztendők. Szőke-Milinte Enikő (2017: 22) hívja fel a figyelmet arra, hogy bár egy jól megválasztott gyakorlat során nem csupán a készségek-képességek fejlődnek, hanem a gyakorlatot végzők érzelmei, attitűdjei is, sőt: amennyiben a gyakorlat feldolgozására, a reflexiókra is kellő időt szánnak, a kommunikációs ismeretek is bővíthetnek, de a tapasztalatok azt mutatják, hogy ez utóbbi többnyire elmarad. Ha viszont elmarad, ezek a gyakorlatok élményt, egyszeri útmutatást kínálnak csupán, nem pedig valamennyi, hasonló kommunikációs helyzetben alkalmazható tudást. Lényeges tehát, hogy a tanulók mozgósítani tudják korábbi tapasztalataikat, megfigyelhessék saját hozzáállásukat, a megfigyelések

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

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

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

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

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

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

Sőt, talán ezeken túl arra is rá lehet világítani, hogy a kommunikációnak nem csupán csak az információk átadása, szabályozott cseréje lehet a célja, hanem például egy közösség összetartozásának kifejezése is.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

9. A problémaalapú nyelvtantanítás nehézségei a gyakorlatban

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10. Összegzés

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

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

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

Irodalom

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

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

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

- Oravecz, Csaba – Váradi, Tamás – Sass, Bálint 2014. The Hungarian Gigaword Corpus. In Calzolari, Nicoletta – Choukri, Khalid – Declerck, Thierry – Loftsson, Hrafn – Maegaard, Bente – Mariani, Joseph – Moreno, Asuncion – Odijk, Jan – Piperidis, Stelios (eds): *Proceedings of Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2014)*. 1719–1723.
- Pethőné Nagy Csilla 2005. *Módszertani kézikönyv*. Budapest: Korona Kiadó.
- Raácz Judit 2015. Alkalmazott névtan. In: Farkas Tamás – Slíz Mariann (szerk.): *Magyar névkutatás a 21. század elején*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság – ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet. 227–247.
- Sass Bálint 2016. Nyelvészeti szövegkeresők, Nemzeti Korpuszportál. *Magyar Tudomány* 798–808.
- Simon Eszter 2020. *Bevezetés a nyelvtudományba és A Szöveglabor bemutatása*. https://www.academia.edu/44153420/Bevezet%C3%A9s_a_nyelvtudom%C3%A1nyba_and_A_Sz%C3%B6veglabor_bemutat%C3%A1sa (2021. 07. 06.)
- Shannon, Claude E. – Weaver, Warren 1986. *A kommunikáció matematikai elmélete. Az információelmélet születése és távlatai*. Budapest: Országos Műszaki Információs Központ és Könyvtár.
- Szűts Zoltán 2020. *A digitális pedagógia elmélete*. Budapest: Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634545859>
- Tolcsvai Nagy Gábor 2015. Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárgygyá tett nyelv visszahumanizálása az oktatásban. *Iskolakultúra* 25/7–8: 18–27.
- Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) 2017. *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2020. Átadás vagy közös értelemképzés. Két kommunikációs modell az iskolában és a kultúrában. In: Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatás-nyelvészeti konferencia előadásaiából*. Eger: Linceum Kiadó. 13–26. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.13>
- H. Varga Márta 2016. Buggy vagy bugyijai? *Édes Anyanyelvünk* 38/2: 17.
- Vernon, David T. – Blake, Robert L. 1993. Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluation research. *Academic Medicine* 7: 550–563.

Internetes hivatkozások

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