
GAÁL ZSUZSANNA

**LOUDÁNYI ZSÓFIA – JÁNK ISTVÁN – DOMONKOSI ÁGNES
(SZERK.): A NYELV PERSPEKTÍVÁJA AZ OKTATÁSBAN.
VÁLOGATÁS A PELIKON2018 OKTATÁSNYELVÉSZETI
KONFERENCIA ELŐADÁSAIBÓL.**

LÍCEUM KIADÓ, EGER, 2020. 528 LAP

*Szegedi Tudományegyetem Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola*

Az Eszterházy Károly Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékén működő PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport egyik első nagyobb léptékű kezdeményezése a 2018. november 15–16. között Egerben megrendezett *PeLiKon2018 – A nyelv perspektívája az oktatásban* címmel oktatásnyelvészeti konferencia volt. A rendezvény elsődleges célja – amint azt a kötet szerkesztői előszavában olvashatjuk –, hogy fórumot teremtsen a nyelv és oktatás kérdéseit, összefüggéseit kutató szakemberek interdiszciplináris párbeszédének, s egyúttal hozzájáruljon az *oktatásnyelvészet* terminus meghonosodásához a számos ide kapcsolódó hazai kutatás egységbe foglalásának érdekében.

A jelen recenzió tárgyát képező kötet a konferencián elhangzott előadások írott változatát tartalmazza, nyolc tematikus egységbe rendezve, melyek a következők: 1. Elméleti kérdések és dilemmák. 2. Kompetenciafejlesztés az anyanyelvi órán. 3. A szociolingvisztika és stilsztika szemlélete az anyanyelvi nevelésben. 4. Tankönyvek és tanítási segédletek. 5. Pedagógiai kommunikáció. 6. Szakmai, szaknyelvi kommunikáció. 7. Nyelvtanulás – nyelvtanítás. 8. Többsnyelvű környezet, többsnyelvű háttér a nyelvtanításban. Az egyes tematikus egységekben a kiegyensúlyozott szerkesztésnek megfelelően 4-6 tanulmány található, melyeket az alábbiakban ismertetek röviden.

A kötet első, *Elméleti kérdések és dilemmák* című fejezetében négy tanulmányt olvashatunk. Tolcsvai Nagy Gábor tanulmányában két értelmezéstípust vet egybe: a Jakobson-féle strukturalista modellt és a funkcionális triadikus modellt. A jakobsoni értelmezés szerint „... a kommunikáció egyirányú, a beszélő a hallgatónak információt továbbít (»átad«), a folyamatban csak a beszélő cselekszik, a hallgató csupán beszélőváltás után lesz aktív, saját megszólalásával” (Tolcsvai Nagy 2020: 13). A funkcionális triadikus modell a Terestyéni-féle leírást (2006) bontja ki, miszerint a kommunikáció alapja az emberi együttműködés. A kommunikációs partnerek, beszélő és hallgató közös nyelvi tevékenység során hozzák létre a beszélgetés tárgyát, melyre figyelmük irányul, s mely folyamat célja a megértés, egyfajta közös értelmezés, gondolkodás. „Mindkét beszélőtárs cselekszik, aktív, hiszen mind a beszéd, mind a beszéd megértése tevékeny embert

kíván. Ezzel együtt a pillanatnyi beszélő és hallgató viszonya aszimmetrikus, mert a beszélő irányítja a hallgató figyelmét. Minden beszélőtárs mindig integrált beszélő/hallgató, vagyis a beszélgetés egyik szakaszában beszélő, a másik szakaszban hallgató, és a két szerepet tudja váltogatni” (Tolcsvai Nagy 2020: 22). A kommunikáció eme dinamikus modelljének iskolai alkalmazásával nemcsak az oktatás területén szükséges változásokhoz, hanem az általános kommunikációs kultúra fejlesztéséhez is közelebb kerülhetnénk. Mindez különösen indokolt, mivel a vizsgált nyelvtankönyvekben a pragmatikai szempontok szervesen vagy elnagyoltan jelennek meg, a mindennapi beszédhelyzetek alig szerepelnek a kötetek példaanyagában.

Az előző íráshoz szorosan kapcsolódik Paolo Driussi cikke, amely a nyelvtanítás funkcionális megközelítését tárgyalja. Az idegennyelv-tanítás megváltozott céljai, módszerei állnak, a spontán beszéd primátusa a gyakorlat oldalán, illetve a beszédproduktív modellek az elmélet oldalán. Elmélet és gyakorlat közös metszetébe a pragmatikai kompetencia kerül, mely a funkcionális megközelítés top-bottom irányú elemzését követi. A szerző magyar, angol és olasz példák alapján mutatja be a funkcionális elmélet lehetőségeit az egynyelvű és kétnyelvű tanításban. Véleménye szerint az anyanyelv és az idegen nyelv tanítása párhuzamos, mivel mindkét esetben a beszélő közlése áll a középpontban (Driussi 2020).

Sebők Szilárd tanulmányában a nyelvléírás különböző perspektíváit mutatja be a metanyelv szintjeinek dinamikus változatain keresztül. Kiindulópontja szerint „a metanyelv nemcsak azért érdekes, mert egy olyan beszéd- vagy írásmódot takar, amelynek tárgya/témája a nyelv, hanem mert ez is egyfajta beszéd, amelynek a jellege nagyban befolyásolja a nyelvléírást” (Sebők 2020: 51). A metaszinten belüli perspektívaválasztás azt mutatja meg, hogy a nyelvléírás során milyen perspektívából kívánja a nyelvész az általa választott nyelvi jelenséget leírni. A beszélői perspektíva során már-már azonosul a szereplővel, behelyezkedik a beszélő(k) valóságába. A kutatói perspektíva azt a leíró stratégiát jelenti, ahol a nyelvész a beszélők tevékenységére rálátva, egyfajta szűrővel kezeli a beszédtevékenységet. A szerzői perspektíva során a beszélői valóság rekonstrukciója áll a nyelvléírás középpontjában, míg a terminusok perspektívája azt a megközelítést jelenti, amelyben a nyelvész a terminusokon és azok viszonyain keresztül értelmezi a beszélők tevékenységét. Az egyes perspektívatípusokat a cikk írója szemléletes példákkal támasztja alá, hangsúlyozva azt a tényt, hogy minden egyes perspektíva a beszélő tevékenységének jobb megismerését tűzte ki célul. A mindenkori beszélő(k) tevékenységének – a különböző perspektívák mentén történő – nyelvészeti vizsgálata mellett az itt bemutatott rendezőelvek segítséget nyújthatnak nyelvi, nyelvészeti problémák megoldásában, amint azt a tanulmány zárókérdései előrevetítik. Felsejlik a perspektívaváltás fogalma, mely további kutatások tárgya lehet.

Farkas Judit, Alberti Gábor és Szabó Veronika tanulmányukban a pro-drop jelenséggel foglalkoznak, mely különböző nyelvtípusba tartozó nyelveknél is előfordul: „bizonyos névmásokat nem kötelező kimondanunk ahhoz, hogy a mondat grammatikus maradjon” (Farkas–Alberti–Szabó 2020: 55). [...] a magyarban nemcsak az alany, hanem a tárgy, sőt, a birtokos is kimondatlan maradhat”

(Farkas–Alberti–Szabó 2020: 56). Ez a problémakör az anyanyelvi nevelésben újra és újra felmerülő dilemmát jelent a magyartanárok számára. A magyar nyelv-tankönyvek a leíró nyelvtan nyelvreírásának megfelelően a felszíni szerkezetet állítják az elemzés középpontjába, a transzformatív generatív nyelvelméleten nevelkedő tanárnemzedék viszont a mélyszerkezeti struktúra ábrázolását is fontosnak tartja a magyar mondat szerkezet tárgyalásakor. A szerzők az el nem hangzó elemek kezelését történetileg is áttekintik, valamint a jelen dilemmát okozó kétféle elemzésmódot számos példán be is mutatják. Zárógondolatuk egyértelmű felhívás: a nyelvtudomány kutatási eredményeit elérhetővé kell tenni a magyar közoktatásban a felfedező, problémamegoldó tanítás érdekében.

A kötet második nagy egysége a *Kompetenciafejlesztés az anyanyelvi órán* címet viseli, és öt tanulmányból áll. Markó Alexandra, Csapó Tamás Gábor, Deme Andrea, Bartók Márton és Grácsi Tekla Etelka tanulmányukban a magánhangzók képzési jegyeinek tanítását vizsgálják az artikulációs tapasztalattal, a kutatási eredményekkel és az elméleti kategóriákkal összevetve. A magánhangzók hagyományos jellemzőit – a nyelvállás foka, a nyelv vízszintes helyzete, az ajakműködés – a szakirodalomban és a közoktatás tankönyveiben egyaránt a lingvális-orális modell közvetíti, mely több kérdésre sem ad egységes választ. Mivel „az artikulációs mozgások jóval komplexebbek annál, mint hogy pusztán a nyelv vízszintes és függőleges helyzete (és az ajakműködés) dimenzióiban a fenti jegyekkel leírhatók lennének” (Markó et al. 2020: 73), a szerzők ultrahangos nyelvtanulmányvizsgálataikkal azt mutatják be, hogy az artikulációs és vizuális tapasztalat az absztrakt képzési jegyekkel nem (vagy csak részben) hozhatók összefüggésbe. Végső kérdésfelvetésük is azt a kutatási irányt jelöli ki számunkra, miszerint a magánhangzók tárgyalását a közoktatásban egy dinamikusabb modellben, a nyelvi funkciók felől érdemes megközelíteni, „mivel a nyelvhasználati tapasztalat sokkal hozzáférhetőbb és egyértelműbb, mint az artikulációs tapasztalat” (Markó et al. 2020: 81).

Zsigriné Sejtes Györgyi az olvasás-szövegértés pszicholingvisztikai megközelítését és gyakorlati kérdéseit kapcsolja össze tanulmányában (Zs. Sejtes 2020). Központi kategória a 60-as években bekövetkezett kognitív fordulat, mely az olvasáselméletekben és olvasástanításban is döntő változásokat hozott. Az olvasási folyamat középpontjában az olvasó áll, aki előzetes tudással és a szöveghez kapcsolódó ismeretekkel aktív teremtője a szövegértelmezésnek. A jelentést saját maga konstruálja, mely a szövegalkotó-szövegolvasó együttműködésének eredménye. A továbbiakban az olvasástanítás elméleti megközelítéseit találjuk számos modell bemutatásával. Az alulról építkező (bottom-up), adatvezérelt modellekben a nyelv szerkezetére, a nyelv formális tulajdonságaira helyeződik a hangsúly, míg a felülről építkező, koncepcióvezérelt (top-down) modellekben a globális megértés az elsődleges, ahol nyelv és jelentés elválaszthatatlan. Az interaktív modellekre (bottom-up és top-down) jellemző a szerkezet és folyamatszabályozás együttes megléte; itt ismerteti a szerző a sémaelmélet és a forgatókönyv-elmélet főbb jellemzőit, melyek a 13-14 éves tanulók szövegértés-képesség-fejlesztésében jól alkalmazhatók a tanítás során.

A szövegértés gyakorlati problémáira világít rá Kázmér Klára (2020) komáromi magyar gimnazisták körében végzett kutatásában. Az elméleti alapok tisztázása után (a szöveg kognitív megközelítése, a szövegértés fogalma és ismérvei, a szövegértési kompetencia műveletei) pontosan dokumentált kutatást látunk: elsős és negyedik diákok szociológiai kérdőívét és egy áruházi útmutató szövegéhez kapcsolódó teszt eredményeit. Összegző megállapításai szerint az elért eredmények nem korrelálnak a tanulók szociológiai adataival, az értelmezés és integráció szövegértési művelete során szignifikáns különbség mutatkozik a két korosztály eredményeiben, s talán a legsúlyosabb probléma, hogy az iskolai oktatás nem fejleszti kellőképpen a tanulók szövegértési képességeit.

Takács Judit és Raátz Judit kérdésfelvetése az, hogy hogyan tanítsunk névtani ismereteket. Mivel „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” (Takács–Raátz 2020: 111–112), a szerzők egyértelmű megoldást kínálnak: a drámapedagógia módszereivel. A drámafoglalkozások nemcsak tantárgyi ismereteket közvetítenek, hanem – s ez elsősorban a legfontosabb előnyük – készség- és személyiségfejlesztő hatásuk is kézzelfogható (szociális és társas kompetenciák, problémamegoldás, együttműködési készség és empátia). A foglalkozásokon a diák megtapasztalhatja, hogy ismeretei rendszert alkotnak, hogy az ún. iskolai tananyag a mindennapi élethez köthető, azaz tudását, ismereteit az adott helyzetben képes alkalmazni. A tanulmányban számos névtani témájú gyakorlatot látunk, a mellékletben egy tanítási dráma foglalkozástervét találjuk.

A digitális közegben történő kommunikációs kompetenciafejlesztés hatékonyságát vizsgálja Farkas Anett (2020) egy a Moodle felületén kidolgozott digitális tananyagban 17–19 éves diákok közreműködésével. A digitális tananyag tesztelését három különböző csoportban végezte el: 1) csak digitális tananyaggal dolgozók, 2) digitális és offline ismereteket is felhasználók, 3) csak tanórai képzésben elsajátított tananyaggal dolgozók csoportjában. Az eredmények egyértelműen azt bizonyítják, hogy a csak digitális tananyaggal dolgozók és a blended learning, vagyis a vegyes oktatásban résztvevők eredményei fejlődést mutatnak. További kutatási terület lehet az önszabályozó tanulás, a tanulók motivációjának vizsgálata, az elektronikus tanulási környezet kialakítása, a digitális tananyagok beillesztése a tanórák menetébe és az önálló tanulási folyamatokba – ez már a 21. századi oktatás alapfeltétele diák és tanár számára egyaránt.

A kötet harmadik egységében öt olyan tanulmány kapott helyet, amely a szociolingvisztika és stilisztika szemléletének az anyanyelvi nevelésben történő érvényesítési lehetőségeit vizsgálja. Jánk István tanulmányában magyarországi és határon túli magyartanárok és tanítók mérési és értékelési gyakorlatát meghatározó nyelvi ideológiákat vizsgálja a 2018-as nagymintás vizsgálatának (I. Jánk 2019) adatai alapján. „A vizsgálatban az adatközlőknek különböző nyelvhasználatú és/vagy nyelvvaltoztató feleleteket kellett értékelniük egyrészt osztályzattal, másrészt az adott osztályzat szöveges indoklásával” (Jánk 2020: 137). A tanári

értékelésekben megjelenő nyelvi ideológiák megjelenési formái között túlsúlyban vannak azok, amelyek a nyelvi előítéletességet, diszkriminációt erősítik fel, s ezzel egyidejűleg kevésbé elfogadók a nyelvi sokszínűséget, változatosságot jelentő nyelvváltozatokkal szemben (nyelvi standardizmus, nyelvi platonizmus). Hasonlóan negatív eredményt mutatnak azok az adatok, amelyekben a tanár a (szerinte) helytelen nyelvi formát a nyelvhasználó mentális képességeivel és tudásával hozza összefüggésbe (nyelvi mentalizmus). Bár jóval kevesebb esetben fordul elő a vizsgált anyagban, de meggyőző példákat látunk a semlegesebb vagy akár pozitív diszkriminációként is felfogható nyelvi pluralizmusra, ahol a nyelvjárási nyelvváltozatot reprezentáló nyelvhasználatot pozitívan értékelte a tanár. A szerző megfogalmazásával teljes mértékben egyetérthetünk, miszerint rendkívül fontos lenne a társadalmi szintű szemléletformálás, melynek eredményeképpen a nyelvhasználók az adott közléshelyzetnek megfelelő, az adott nyelvi közösségben elfogadott nyelvi formák használatát ismerik, használják, s egyidejűleg nyitottak más nyelvváltozatok elfogadására.

Molnár Mária „*Ne beszéljünk suksük, szukszük nyelven...!*” *Tiltás és következetlenség 21. századi anyanyelvi nevelésünk oktatási gyakorlatában* című írásában (2020) számos példát mutat be a jelenlegi iskolai gyakorlatból, magyar nyelvi tankönyveket elemezve. A tankönyvek preskriptív szemléletű nyelvreírásának megfelelően a nyelvi megnyilatkozások csupán a helyes-helytelen tengelyen értékelhetők, a bemutatott negatív példák nemcsak ellentmondanak a tudományos kutatási eredményeknek, de kifejezetten károsak is lehetnek több szempontból. Egyrészt – amint azt a szerző is hangsúlyozza – a nyelvtankönyvek tananyagában a nyelvhasználat, a nyelvi jelenségek nagyon kevésbé vagy egyáltalán nem találkoznak valós nyelvhasználati jelenségekkel, másrészt teret ad(hat)nak a nyelvi előítéletességnek, diszkriminációnak, melyet alapvetően lebontani szeretnénk. Javasolataival a modern anyanyelvoktatás mellett érvel, ahol a nyelv leírásában a szerkezeti elemek mellett szerepet kapnak a nyelvhasználati tényezők, ahol megvalósítható a diákok nyelvteremtése (normaalkotás, nyelvi regiszterek), ahol a 21. század technikai-technológiai eszközrendszere lehetőséget ad az élő beszéd hangfelvételeit felhasználni az oktatásban.

Simon Gábor filozófiai-tudományelméleti indíttatású tanulmánya a stílusra vonatkozó tudásunkat vizsgálja. Hogyan lehet ezt a tudástípust egy általános elméleti modellben jellemezni, miként vonatkoztatható ez a tudás az anyanyelvoktatásra, hogyan használható fel a stilisztika oktatásában? A konstruktivista pedagógia alaptételét alkalmazva, miszerint a tanuló már rendelkezik bizonyos ismeretekkel, s a tanítás-tanulás folyamatában ezekre az ismeretekre épít, a tanulóknak a stílusról hasonló hallgatólagos tudásuk van, az ismeretbővítés pedig e tudás aktiválása és felhasználása során jön létre. Ez az implicit ismeretrendszer nem homogén, hanem meglehetősen összetett, mivel kiterjed a nyelvi szerkezetek elemi összetevőire, a nyelvi tevékenység cselekvési kontextusára, a megnyilatkozás témájára, továbbá a beszédpartnerrel kialakított személyközi kapcsolatra és annak szociokulturális mintáira. Ennek alapján megkülönböztetünk eszköz-, környezet-, személy- és intézménycentrikus hallgatólagos

tudást. A szerző javaslata alapján a stilisztika oktatásában „... helyzeteket kell szimulálnunk, interakciókat kell generálnunk eltérő jellegű társas-kulturális környezetekkel, és megfigyelhetővé kell tennünk más szakértőket, akik sikerrel tevékenykednek egy-egy probléma megoldásán” (Simon 2020: 170).

Sólyom Réka tanulmányában (2020) egy kérdőíves kutatás eredményeit foglalja össze, ahol egyetemisták nyelvészeti ismereteinek megjelenését vizsgálja a neologizmusok témakörében. A vizsgálatban részt vevők 12 neologizmusra vonatkozó kérdést kaptak a jelentés, jelentésmező, stílus, hangulat, a megértés foka kérdéskörökből, s a kérdőív végén nyílt végű kérdésekre adott válaszukban fejthették ki véleményüket a neologizmusok oktatásban betöltött szerepéről, jellemzőiről. Az eredmények alapján a megfogalmazott hipotézis beigazolódtott: a magyar szakon tanult nyelvészeti ismeretek markánsan megjelentek a válaszokban. Bár a neologizmusok oktatásban való megjelenését a megkérdezettek többsége támogatja, a nyelvi változások megítélése nem egyértelműen pozitív.

Sziksainé Nagy Irma Kosztolányi Dezső *Ha negyvenéves elmúltál* és Tóth Krisztina *Delta* című versének összehasonlító stílselemzését tárja elénk. Ennek a két versnek a találkozási pontját „az azonos biográfiai versindítás és a Kosztolányi verséből átemelt vendégszövegek adják” (Sziksainé 2020:183). A szerző írásában az alábbi kérdésekre keresi választ: „Milyen jelei vannak a nyelvi megelőzöttségnek, a költőutód hagyományörzésének? Milyen adatokat szolgáltatnak ezek a költemények a XX. és a XXI. századi lírikusi magatartás megértéséhez? Mikben fedezhetők fel a női líra nyomai? Mennyiben tud újat mondani a Nyugat nagy lírikusával szemben korunk költőnője?” (Sziksainé 2020: 184). Bár az elemzés a két vers szövegvilágára vonatkozik, általános elemzési szempontokat is nyújt a magyar nyelv és irodalom tantárgy írásbeli érettségi vizsgájához.

A kötet következő tematikus egysége a tankönyveket és különféle tanítási segédleteket állítja középpontba. Darvas Anikó és Janurikné Soltész Erika tanulmányukban azt mutatják be, hogy miként jutottunk el a hagyományos tankönyvszövegektől a digitális tananyagok felé. A digitális tananyag meghatározása, kategorizálása után elemzésükben a szövegek érthetőségét vizsgálják, ahol a „vezérfonal egyértelműen a tömörség kritériuma” (Darvas – Janurikné Soltész 2020: 199). A szerzők a kiválasztott elektronikus tananyagot mutatják be a tömörítés eszközeit, az ellipszist és az aszindetont. A pozitív és negatív példákkal egyaránt a digitális technika lehetőségeinek jobb és sokrétűbb felhasználására ösztönöznek bennünket, amivel hatékonyabbá és élvezetessé tehetjük a tanítástanulás folyamatát, serkenthetjük a tanulói motivációt, támogathatjuk a tanulók egyéni sajátosságait.

Csontos Nóra írásának témája az idézés működése az egyetemi tankönyvekben. Tanulmánya egyik fő fejezetében az idézés prototipikus meghatározását és az idézés konstruálási folyamatának részletes elemzését adja. Idézéskor a szöveg alkotója az idézésre előkészített szövegrészt kiszakítja eredeti kontextusából, majd új, általa megalkotott kontextusba helyezi át. A szerző rámutat, hogy az idézés megalkotása során az idéző az eredeti és a saját diskurzusával, illetőleg a befogadóval diszkurzív viszonyba kerül, és arról hoz döntéseket, hogy az eredeti

diskurzus tartalma közül mit, hogyan és milyen mértékben rögzít, tesz kifejtetté, valamint hogy mindezt milyen nézőpontból teszi azt elérhetővé. A tanulmány azt mutatja be, hogy az egyetemi tankönyvekben – a tudományos szövegtípus tulajdonságából adódóan – egy másik mintázatot látunk a felvonultatott példák segítségével. A tankönyvi idézésekben „az idézet az idéző részben kifejtett vagy összegzett jelentéstartalmat, illetve [...] a szöveg aktuális tartalmát támasztja alá, annak lehorgonyzását végzi el. Ezekben az esetekben nem az idézet, hanem az adott szöveg, illetve annak egy részlete kerül a figyelem előterébe, melynek kidolgozásához járul hozzá az idézet” (Csontos 2020: 221).

Lőrincz Gábor dolgozatában (2020) a nyelvi tévhitek megjelenését vizsgálja különböző tankönyvvariánsokban. Elméleti alapvetésében megállapítja, hogy a nyelvi tévhit, mítosz, babona, sztereotípa kifejezések többé-kevésbé negatív konnotációval járnak, a nyelvi ideológia fogalmához azonban nem tapad értékítélet. A szlovákiai magyar nyelvtankönyvekben a következő nyelvi jelenségeket veszi górcső alá: *de vizont*, nyelvhelyességi hibák, igekötő-használat, suksükölés, *-nák* használata, *-ba/-be -ban/-ben* toldalék használata, nyelvjárások megítélése, a kontaktushatás helytelenítése, a köznyelv és irodalmi nyelv, valamint a beszélt és írott nyelvváltozat megjelenítése. Az eredmény pedig, hogy a szlovákiai tankönyvhelyzet nagyjából hasonló a romániaihoz: az egynyelvű és egynormájú szemlélet dominál. Ezzel szemben üdvözlendő, hogy az ukrain nyelvtankönyvek esetében határozott nyitás tapasztalható, tantervük nem a felcserélő (szubsztaktív), hanem a hozzáadó (additív) nyelvszemléletet alkalmazza.

Lőrincz Julianna tanulmányában a komáromi Selye János Egyetem Variológiai Kutatócsoportjában végzett tankönyvkutatás történetét mutatja be. Az írás első alfejezetében a hazai tankönyvkutatás történetéről tájékozódhatunk, melyben intézmények, tanszékek, műhelyek, szakmai napok, folyóiratok, egyetemi kurzusok szerepelnek. A tudományos igényű tankönyvkutatás szakszerű megvalósulásának kritériumait a következőkben határozza meg: tudományosság, interdiszciplinaritás, metodológiai kompetencia, gyakorlatiasság. A 2010-ben alakult kutatócsoport tevékenységébe, szakmai munkájába tekinthetünk be számos konferencia, szimpózium, konferenciakötet, kiadvány felsorolásával. Tudományos tevékenységük kiterjed a magyar mint anyanyelv, másodnyelv és idegen nyelv kutatásának kérdéseire is. „A Variológiai Kutatócsoport munkája azért is fontos, mert a szlovákiai magyar kutatók kutatási és oktatási eredményeinek bemutatása mellett a magyarországi, valamint a Kárpát-medencei kutatóknak a részvételét is lehetővé teszi” (Lőrincz 2020: 248).

Misad Katalin tanulmánya azt mutatja be, hogy a szlovákiai magyar tanyelvű anyanyelvtankönyvek milyen szemléletet érvényesítve dolgozzák fel a nyelvi változatosság kérdéskörét, különös tekintettel a tanulók anyanyelvének területi és kontaktusváltozataira (Misad 2020: 251). A vizsgálatból kiderül, hogy a kétnyelvű magyar közösségek nyelvhasználatának leírása a szlovákiai magyar nyelvű tankönyvekben, segédletekben továbbra is alulreprezentált. Az alapiskolákra (Magyarországon: általános iskola) vonatkozó segédletek korszerűtlen megközelítésével szemben a gimnáziumok és szakközépiskolák első osztályos

tankönyve a vonatkozó jelenségeket a szociolingvisztika legújabb eredményeire építi, például: magyar nyelvjárások csoportosítása, magyar–szlovák kétnyelvűség. A nyelvjárások tananyagában hangtani és jelentéstani feladatokat látunk, a kétnyelvűség tárgykörében megjelennek az egyéni és a közösségi kétnyelvűség, a hozzáadó és felcserélő kétnyelvűségi helyzet, a kódváltás, kölcsönszó, tükörfordítás, stb. fogalmak. A tankönyv a jelenségeket szituációba ágyazva magyarázza el, hogy a tanulók számára egyértelmű és világos legyen, miért tér el anyanyelvük általuk használt kontaktusváltozata a köznyelvi nyelvváltozattól.

Nagy L. János tanulmányában a 2018-ban megjelent Bóbita varázskönyve című kötetet mutatja be. „Mire való Bóbita varázskönyve?” – teszi fel a kérdést a szerző (Nagy L. 2020: 265), s ha nem is ismerjük a teljes Weöres-életművet, fogódzót találunk néhány ismerős versszakot, képet, ritmust, hangulatot felelevenítve. A kötet elméleti alapját képezi a szemiotikai textológia Petőfi S. János által képviselt irányzata, erőteljesen megjelenik benne a kép és a szöveg, a képvers, valamint a versek hatására alkotott képek összefüggéseit tárgyaló tanulmányok sora. A kötet – tankönyvi kísérlet, mely interdiszplináris voltából adódóan – ötvözve az irodalomtudomány, nyelvtudomány, a képzőművészet, a zenekultúra számos részterületének eredményeit – kiválóan alkalmazható az oktatás több területén: magyarórán, énekórán, rajzórán, szakköri foglalkozásokon, osztályfőnöki órán, stb. S mindezek mellett az olvasónak lehetősége nyílik arra, hogy a kötet által kínált különböző tevékenységekben megtapasztalja a vers teremtette világot, a nyelvi játékot, játékosságot, a közös felfedezés örömet.

A kötet következő tematikus egysége négy, a pedagógiai kommunikáció kérdéskörét vizsgáló tanulmányt tartalmaz. Hámori Ágnes a „Mi lehet az oka ennek, mit gondoltok?” kérdésfelvetéssel egyértelműen kijelöli tanulmányának tartalmát és célját: a metakognitív nyelvhasználat elemzését osztálytermi diskurzusban. A tanulmány öt történelemórát vizsgál társalgáselemzési és kognitív pragmatikai elméleti és módszertani keretben. Az eredmények pedig azt mutatják, hogy „jelentős különbségek lehetnek a tanórák között az alapján, hogy nyelvhasználatukban mennyire jelenik meg a metakognitív dimenzió. Ez a tanári kérdések jellegében és a metakognitív kifejezések számában is megnyilvánult, ezek alapján a tanórákat erősebb vagy gyengébb metakognitív profil jellemezhetette” (Hámori 2020: 291). A metakognitív reflexiók funkciója igen erőteljesen befolyásolja a diákok tanulással kapcsolatos tevékenységét, megértését, a tudás kiépülését és a tudatosság fejlesztését. A tanári nyelvhasználat metakognitív dimenziója és a diákok aktivitása között egyenes arányosság figyelhető meg, tehát megállapíthatjuk, hogy a tanári beszédmagatartás ezen szegmensét nekünk, tanároknak is érdemes átgondolni, hogy ezzel is növeljük a diákok tanórai aktivitását, motivációját.

Laczkó Mária (2020) középiskolás diákok megnyilatkozásait vizsgálja különböző beszédhelyzetekben: spontán társalgásban és tanórai narratívákban. Hipotézise szerint a kétféle beszédhelyzetben eltérő tervezési és kivitelezési folyamatok zajlanak, a tanulóknak a szóbeli feleletek megformálása nehézséget okoz. A mért eredmények alapján a tanórai narratívák a szegmentális szinten a szótári szavak előhívásában, a morfológiai-szintaktika szerkesztettségben

alacsonyabb értékeket mutatnak, mint a spontán beszéd megnyilatkozásértékei. Hasonló tendencia figyelhető meg a beszéd szupraszegmentális szintjén: a tanórai szóbeli feleletekre lassúbb beszédtempó és hosszabb szünettípusok jellemzők. A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy a vizsgálati adatok jelzik/jelezhetik e korosztály nehézségeit a szókincs hiányossága, az alacsony olvasottság, valamint a tanulási problémák összefüggésében.

Ludányi Zsófia és Domonkosi Ágnes azt mutatják be tanulmányukban, hogyan történik a tanár- és a diákszerep megalkotása a pedagógusképzés e-mailezési gyakorlatában. A tanár- és a diákszerep a résztvevők közötti interakciókban létrejövő, formálódó jelenség, társas és személyes konstrukció, mely folyamatosan változik. „A foglalkozáshoz kötődő szerep a szociális identitás összetevője, így identitáselemként [...] olyan társadalmi-kulturális jelentések kapcsolódnak hozzá, amelyeknek gyakorlati-cselekvéses következményeik is vannak” (Ludányi-Domonkosi 2020: 312). A kutatás anyagát hallgató-oktató levélváltások adják, ezt egészítik ki a levelezési gyakorlatokhoz kapcsolódó attitűdvizsgálatok interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések formájában. A jelenlegi adatbázist alkotó 640 levél elemzése során a tanár- és a diákszerep konstruálásában a szerzők az alábbi tényezőket különböztetik meg: életkorfüggő tényezők (tegezés-nemtegezés, ill. a nemtegezés változatainak aszimmetriája), a tanár- és a diákszerep identitásgyakorlatai (önazonosítás, bemutatkozás; szerepfüggő megszólítás; záróformulák, jókívánságok), a tanár- és a diákszerep tipikus beszédaktusai, oktatói reflexiók (az oktatói mintaadás mint tanári identitásgyakorlat). A tanulmány – a kutatás eredményei mellett – oktatásnyelvészeti jelentőségű, mivel az oktatói mintaadás az egyik legfontosabb tényező a tanári szerepre való felkészülésben.

Vitányi Borbála *Játékossággal a Z generáció anyanyelvi műveltségéért* című írásában (2020) a játék, játékosság oktatásban betöltött szerepét, lehetőségét mutatja be. Az anyanyelvi órákon megvalósítható játékok szervesen összekapcsolódnak a képességfejlesztés, kreativitás, a nyelvhasználat (szóbeli és írásbeli közlések megértése és létrehozása), az alternatív munkaforma fogalmakkal. A szerző szenvedélyesen ábrázolja a magyarországi szakiskolákban uralkodó általános helyzetet, a közismereti tantárgyak tanításának nehézségeit. Elkötelezett magyartanárként azon munkálkodik, hogy tanítványaival – a játékos tanulás módszerével – megszerettesse a magyar anyanyelvi órákat, hogy bemutassa a magyar nyelv sokféleségét, megközelítésének különböző lehetőségeit. Saját fejlesztésű feladatokon ábrázolja, hogy miként lehet a szakiskolai magyarórán játékos projektfeladattal, humoros tananyaggal vagy játékos nyelvi rejtvényrel sikereket elérni (pl. Sanyaró Vendel kishivatalnok tizenkilencedik századi groteszk étlapját felhasználva).

A kötet következő nagy fejezete a szakmai, szaknyelvi kommunikációra összpontosít. Eklícs Kata és Koppán Ágnes közös cikkében az orvosi kommunikációs készségek fejlesztésének egy hatékony módját, a szimulációs betegkikérdezést mutatják be. A Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán 2016 őszén bevezetett programban az orvostanhallgatóknak lehetőségük nyílt arra, hogy szakmai kommunikációs készségeiket már az egyetemieként élve

fejlesszék, értékeljék. „Helyzetgyakorlatok során a hallgatók kipróbálhatják, hogyan lehet kikérdezni a beteget korábbi betegségeiről, jelen panaszairól, milyen módon célszerű a rossz hírt közölni különböző állapotú, szociokulturális háttérű páciensekkel, hogy lenne optimális a beteget vagy hozzátartozóját tájékoztatni úgy, hogy a túlélési esélyei ne csökkenjenek” (Eklics–Koppán 2020: 351). A szimulációs gyakorlatokban a résztvevők autentikus eseteket dolgoznak fel, ahol közvetlenül tanulmányozható, gyakorolható az orvos-beteg interperszonális kommunikáció valamennyi szegmense. A bevezetett egyetemi kurzusra adott visszacsatolás egyértelműen pozitív: a hallgatók tudatosabb, magabiztosabb, szakszerű kommunikációja fontos lépés lehet a betegközpontú ellátáshoz szükséges szemlélet kialakításához.

H. Tomesz Tímea írásában a sportnyelv és a sportoktatás hatékonyságának összefüggéseit vizsgálja vegyes módszertanra épülő kutatásában. A szerző a sport szaknyelvének, a sportághoz kapcsolódó terminológiának a megismerését mutatja be az Egri Vízilabdaklub utánpótláskorú sportoló gyermekeinek szókincsvizsgálatával. Az adott fogalom ismeretére és az alkalmazott definícióalkotási stratégiákra vonatkozó hipotéziseket az eredmények igazolták; a vizsgált két korosztály stratégiaalkalmazása nem mutat számottevő különbséget (körülírás, szinonima, példa). Összességében a vizsgálat alapján az jelenthető ki, hogy „a sportág jellege, valamint a kommunikációs közeg redukáltabb, célzottabb verbális közlést kíván, amit a megfelelő terminológiahasználat támogathat” (H. Tomesz 2020: 366)

Györffy Alexandra a nyelvi humor szerepét vizsgálja a sportoktatásban, két eltérő kommunikációs szintér bemutatásával. Kérdőíves kutatását, melyet egri középiskolák pedagógusai és az Eszterházy Károly Egyetem SC Női Kézilabda Szakosztálya sportolói körében végzett, az alábbiakban foglalhatjuk össze: Mindkét kommunikációs szintéren pozitívan ítélik meg a megkérdezettek a humor oktatásban betöltött szerepét, kiemelve a stresszcsökkentést és a foglalkozások élvezetesebbé tételét. Emellett az iskolai oktatásban felmerült még az oldott légkör kialakítása, a figyelem felkeltése, a tanár-diák kapcsolat javítása is mint pozitív hatás. Eltérő eredményeket mutat a humor megítélése két kérdésben: 1) Mikor alkalmazzuk? 2) Kitől/Mitől függ? Az iskolai oktatásban egyértelműen a tanórák bevezetésére helyeződik a hangsúly, miszerint a humor a motiváció felkeltésére szolgál; az edzéseken viszont az RJR-modell záró szakaszában (levezetés, nyújtás) jelentkezik leginkább a humor. A sportolók szerint a humor szituációhoz kötött, megjelenése a mindenkori (humoros) szituációtól függ; az iskolai oktatásban részt vevők szerint viszont a tanár személyisége a döntő. A humor alkalmazásának negatív hatásait a szerző eltérésként értékeli, bár „a figyelem elterelése” mindkét csoportnál szerepel (vö. Györffy 2020: 375–376).

Sturcz Zoltán *Szakmai anyanyelv, szakképzés a közoktatásban, nyelvpedagógiai összefüggések* című tanulmányában (2020) a szaknyelvi diskurzusközösség kialakulását elemzi a szakmai anyanyelv tanítási-tanulási folyamatában. A szakmai anyanyelv félig idegen nyelv a tanulók számára, melyet a szakoktató közvetítésével, az adott szakmához tartozó ismeretszerzés során sajátítanak el. A szakmai

tanár feladata kettős: szaktárgyi tudásközvetítés és anyanyelvtanári funkció. A szerző a szakmai anyanyelv jellemzőit az oktatás nehézségein keresztül érzékelteti, a szaknyelv leírását a hagyományos nyelvi szintekhez köti. A szaknyelv másága leginkább a lexika területén érhető tetten; a szakszókincssel kapcsolatos problémák komplex nyelvpedagógiai problémát jelentenek, melyek a nyelvleírás különböző szintjein, egymást átfedve jelennek meg (pl. a lexikai elem elhatárolása, értelmezés, jelentés; szófaji meghatározás; magyar–magyar és idegen nyelvi megfelelők; kiejtés; helyesírás; stb.). Mindezt a műszaki és a közgazdasági terület példatárával szemlélteti a szerző, s végezetül jó gyakorlatokat mutat be, pedagógiai javaslatokat tesz a szakmai tanárképzésben részt vevő kollégák, valamint a szakoktatásban tanító tanárok számára.

Rási Szilvia tanulmányában a cím és a kulcsfogalom tudományos szövegalkotásban betöltött szerepét vizsgálja egyetemi oktatók és hallgatók címadási válaszait elemezve. Kiiindulópontja szerint a magyarországi fogalmazástanítás a retorikus írást állítja követendő példának, míg a felsőoktatás elvárja a hallgatóktól, „hogy tanulmányaik során képesek legyenek jól strukturált, tudományos nyelvezettel megfogalmazott szövegek megalkotására, mint amilyen például a szemináriumi dolgozat, szakdolgozat, diplomamunka” (Rási 2020: 393). Az elméleti áttekintés után (címtípusok és funkcióik, a kulcsfogalmak szerepe) a szerző bemutatja vizsgálatát, amelyben két absztrakthoz kellett címet és kulcsszavakat rendelni a vizsgált hallgatóknak. Az eredmények azt mutatják, hogy a címadásban egyértelműen fellelhető a diskurzushibridizáció jelensége, azaz a tudományos szövegek címeiben az informativitástól a figyelemfelkeltés irányába történő elmozdulás tapasztalható. A szerző végül azzal a következtetéssel zárja sorait, hogy – a hallgatók címadási technikái és a kulcsszavak kiválasztása alapján – a tudományos szövegalkotás és -szerkesztés (academic writing) tantárgyat a hallgatók képzési programjának szerves részévé kellene tenni.

Nemes Magdolna és Jenei Tamás írásában a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógynevelési Karán folyó szaknyelvtanítás kihívásait és lehetőségeit tárgyalja. A karon folyó szaknyelvi oktatás történeti áttekintése után – a szaknyelvtanítást tekintve – a kar jelenlegi fő tevékenysége az *Idegen nyelvi szakirodalom-feldolgozás* című stúdiumhoz kapcsolódik. „A féléves kurzus célja, hogy a hallgatók megismerjék a szakterületük angol/német nyelvű irodalmának olvasáshoz szükséges alapvető szókincset, és képessé váljanak szakirodalmi szövegek, tanulmányok önálló feldolgozására” (Nemes–Jenei 2020: 404). A szaknyelvi órákon folyó munkát segítik a korábban megjelent pedagógiai szakszögyűjtemények, valamint az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógynevelési Kar honlapján hozzáférhető szöveggyűjtemény, amely angol-magyar értelmező szótárként is használható. Jelen cikk szerzői hasonló elektronikus szótári adatbázist építenek, mely a gyógynevelés, a szociálpedagógia, az óvodapedagógia, valamint a csecsemő- és kisgyermeknevelő szakhoz kapcsolódó terminológiát tartalmazza.

A kötet hetedik egysége a nyelvtanulással, nyelvtanítással foglalkozik. Bajzát Tünde empirikus kutatásában (2020) a nyelvtanári motivációs stratégiák gyakoriságát vizsgálja a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei régió 16 középiskolájában.

A motiváció kulcsfogalom a nyelvtanítás-nyelvtanulás folyamatában, ok és okozat a nyelvtanulási stratégiák és az eredményesség összefüggésében (vö. Bárdos 2006). Viszonyítási pontként szolgál két korábbi vizsgálat, mely magyarországi és tajvani angoltanárok motivációs stratégiáit mutatja be. Szembetűnő különbség, hogy míg a leggyakrabban használt stratégiák a magyar vizsgálatban a megfelelő tanári viselkedés – kellemes osztálytermi légkör – és a megfelelő feladatbemutató makrostratégiákat fedik le, addig a tajvani eredményekben már megjelenik a megfelelő tanári viselkedés, kellemes osztálytermi légkör kategóriák mellett a tanulói teljesítmény elismerése és a tanulói önbizalom növelése kategória is, azaz elmozdulás látszik a tanár felől a diák felé. A szerző 2018 őszén készült empirikus kutatási eredményei azt mutatják, hogy a korábban kevésbé vagy legritkábban alkalmazott stratégiák szerepe, jelentősége megnőtt: a megkérdezettek – tanítási gyakorlatukban – egyértelműen előtérbe helyezik a tanulói önbizalom növelése, a tanulói teljesítmény elismerése és a célorientáltság kategóriáit. Ez utóbbi stratégia összetevőit szemlélve megállapíthatjuk, hogy a reflexivitás mint alkalmazott mikrostratégia még alig vagy egyáltalán nem jellemzi idegennyelv-oktatásunkat.

Bari Diána Éva (2020) kutatásának központi kérdése, hogy milyen tényezők hatására és milyen stratégiákkal alakít a nyelvhasználó a meglévő nyelvtudását. A szerző bemutatja a nyelvmenedzsment-elméletet, amely egy dinamikus rendszerben értelmezi a hibajavítást és nyelvet alakító tényezőket. Ennek az elméletnek az egyik legfontosabb célja, hogy kialakítsa a nyelvtanulóban a nyelvi tudatosságot egy megfelelő visszajelzésrendszeren keresztül, így a nyelvtanuló maga is felismeri, hogy a nyelvhasználatában mi az, amit ő maga is képes javítani. Az elmélet a hibajavítást több szinthez köti: szociokulturális/szocioökonómiai/ideológiai szint, kommunikatív menedzsmentszint, nyelvi menedzsment. A cikkben bemutatott német példaanyag alátámasztja azt a megállapítást, miszerint az elmélet alkalmazható a nyelvórai kontextus kiterjesztésével a vállalati idegennyelv-oktatás kontextusában, vagy akár társadalmi szinten, nyelvpolitikai kérdésekben is.

Hukné Kiss Szilvia és Koltányiné Vadász Viktória tanulmányában (2020) a Budapesti Gazdasági Egyetem Külkereskedelmi Karának Német Tanszéki Osztályán működő kutatócsoport tevékenységét mutatja be. Az új tananyag kidolgozását és a projektalapú nyelvoktatás bevezetését – a német szakmai idegen nyelv oktatásába – nemcsak a munkaerőpiac új típusú elvárásai, hanem a hallgatók megváltozott tanulási szokásai és igényei is indokolták. A szerzők által bemutatott tananyag egy moduljához tartozó konkrét projektfeladat (*Banken mal anders / Bankolj másképp*) magán viseli mindazon jegyeket, melyek a projektalapú nyelvoktatás kritériumainak megfelelnek. Ezek közül kiemelendő a problémamegoldás, életszerű szakmai szituációhoz kötött nyelvhasználat, egy kimeneti termék előállítás. A munka tervezett ütemezése a projektmunka fázismodelljét követi, melyben minden egyes részfolyamat fontos, a projektben részt vevő csoportok és tagjaik együttműködésének eredménye. A szerzők írásukat a kutatócsoport tevékenységének összegzésével (projektalapú nyelvoktatás bevezetése, a projektek kifejlesztése, az új tananyag megírása és a hallgatói motiváció vizsgálati eredményeinek ismertetése) zárják.

Huszthy Alma cikkében nem anyanyelvi olasztanárok iskolai nyelvhasználatát vizsgálja. Szakmódszertanos oktatóként középiskolai olaszórákon szerzett megfigyeléseiből, olasztanárokkal folytatott interjúiból az derül ki, hogy a különböző olasztanárok akaratlagos, illetve spontán beszédtechnikai megoldásai nagy változatosságot mutatnak. Erősségeik az alábbi szerepekhez kapcsolódnak: a nyelvtanár mint nyelvi és kommunikációs minta; a nyelvtanár mint a tudás letéteményese (pl. grammatikai struktúra magyarázata); a nyelvtanár mint nyelvtanulói modell. A szerző adatai azt igazolják, hogy „a magyar közoktatásban dolgozó nem anyanyelvi tanár erősségei általában a következők: képes órai nyelvhasználatát a tanulók nyelvi szintjéhez igazítani, jól ismeri a célnyelvet, képes a nyelvről, a nyelvhasználatról gondolkodni és magyarázatokat adni – esetenként kontrasztív megközelítésben is –, képes a tanulókat vezetni, kísérni a nyelvtanulás folyamatában, köszönhetően egy tág eszköz- és módszertárnak, amelyre az egyetemi szintű tanárképzés során tett szert” (Huszthy 2020: 467).

A kötet utolsó tematikus egységes arra fókuszál, miként jelenik meg a nyelvtanításban a többnyelvű környezet, háttér. Schmidt Ildikó tanulmányában a kétnyelvű és/vagy bevándorló háttérű gyermekek magyar nyelvvelsajátítását/nyelvtanulását vizsgálja, mivel számukra különösen fontos – a magyar oktatási rendszerben való boldoguláshoz – a magyar nyelv megfelelő szintű ismerete. Az érintett gyermekek számára a kijelölt cél a literációs készségek elsajátítása, amelyek megalapozása az alfabetizáláson keresztül történik. Az alfabetizálás jelen írásban a magyar nyelv hangzó- és betűrendszerének tanítását jelenti, és magába foglalja az írás-olvasás műveletiségének a fejlesztését is. A szerző bemutatja a magyar nyelvre történő alfabetizálás jelentőségét egynyelvű és kétnyelvű tanulóakra vonatkoztatva, a folyamat jellemző vonásaival, a fejlesztés lehetőségeivel. „Az alfabetizálás az általános nyelvtanulási folyamatba differenciáláson keresztül illeszkedik, vagy azt kiegészítve, a készségek fejlesztésének speciális jellegéből fakadóan beépülhet a magyar nyelvi órákba. A kapcsolódó óraegységek kiegészítő, moduláris anyagként jelenhetnek meg az órai munkában. Az alfabetizálás a módszertani alapelvek szintjén támaszkodik egyrészt a magyar anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiájára, másrészt a magyar mint idegen nyelv sajátos, nyelvspecifikus módszertanára” (Schmidt 2020: 478). A literációs készségek fejlesztése elengedhetetlen, hogy a különböző nyelvi háttérrel rendelkező gyermekek képessé váljanak a szóbeli kommunikáció mellett az írott műveltségi anyaghoz való hozzáféréshez is.

Márki Herta írásában a Magyarországon hosszabb-rövidebb időre letelepedő többnyelvű tanulók helyzetét vizsgálja az egynyelvű magyar oktatási rendszerben. Kutatásában személyes tapasztalatait mutatja be a *Mentorprogrammal az integrációért a Dél-Alföldön és Budapesten* című program résztvevőjeként. „A projekt harmadik világbeli országokból érkező fiatal állampolgárok oktatására és képzésére irányult, fő tevékenységük között szerepelt a nyelvi és tanulási nehézségek leküzdése, a diákok tantárgyi felkészítése, a szülőkkel és pedagógusokkal való kapcsolattartás, interkulturális és szabadidős programok szervezése” (Márki 2020: 491–492). Mivel a magyar iskolák nincsenek felkészülve erre a helyzetre, ti. elenyésző azon iskolák száma, ahol saját Interkulturális Pedagógia

Program alapján segíthetik a többnyelvűség minden előnyével és hátrányával küzdő diákat a tanulásban, a szerző rámutat a többnyelvűség fejlesztését megcélzó tanári kompetenciák fejlesztésének szükségességére. Az interkulturális, multikulturális megközelítés nemcsak az oktatás-nevelés területén (az idegennyelv-oktatásban) jelentene előrelépést, hanem egyéni és társadalmi szinten is a nyitottság, tolerancia irányába mozdulhatnánk el.

Simon Szabolcs témája a nyelvoktatási, -tanulási és ezzel összefüggésben nyelvtervezési folyamatok vizsgálata többnyelvű környezetben. A kutatás kérdőíves felmérésen alapul, melynek fő célja „megvizsgálni a gimnáziumban folyó nyelvi képzés helyzetét, különös tekintettel a magyar nyelv és irodalom, szlovák nyelv és szlovák irodalom és az idegen nyelvek, az angol és a német tantárgyra” (Simon 2020: 497). További adatokat kapunk a kutatás helyszínén, a rimaszombati Tompa Mihály Református Gimnáziumban zajló nyelvoktatásról, a tanulók nyelvtanulási attitűdjeiről. Mindenképpen érdemes megemlíteni azt a tényt, miszerint szlovák nemzetiségű szülők (a tanulók 7,8%-a) is magyar tannyelvű iskolába járatják gyermekeiket. A tanulók önbevalláson alapuló nyelvi készségei és az iskolai idegennyelv-oktatásban alkalmazott, mára már elavultnak számító módszertan összefüggése arra hívja fel a figyelmet, hogy az idegennyelv-oktatásban mindenképpen módszertani megújulásra van szükség, mellyel a diákok kommunikatív kompetenciája jelentősen fejleszthető.

N. Császi Ildikó a kötet záró tanulmányában a Maribori Egyetem kétnyelvű hallgatóinak körében végzett nyelvi kompetenciafejlesztés egy lehetőségét mutatja be. A kiinduló helyzet, hogy „napjainkban a magyar közösség jó részére a nyelvcsere előrehaladott fázisa jellemző. Jelentős mértékben csökken azok száma, akik az identitásuk mellett az anyanyelvüket is megőrzik” (N. Császi 2020: 515). Így van ez a muravidéki kétnyelvű hallgatók esetében is, nyelvhasználatukban egyértelműen a szlovén nyelv az uralkodó, magyar nyelvű kommunikációs kompetenciájuk fejlesztésre szorul. A fejlesztés anyagát a HBO magyar gyártású *Terápia* sorozata adja, melynek párbeszédre épülő jeleneteiben a hallgatók hétköznapi szituációkkal találkozhatnak. Az egyes témák részletes megbeszélése nemcsak a hallgatók általános nyelvi kompetenciáját fejleszti, hanem szaknyelvi (pszichológiai, pedagógiai) ismereteik is bővülnek; reflektálhatnak is arra, hogyan oldanák meg nevelőmunkájuk során hasonló élethelyzeteket.

Összegzésképpen elmondható, hogy a kötet különböző perspektívából világítja meg az oktatásnyelvészet tudományterületét, benne minden olyan oktatási és pedagógiai kérdés, probléma, amelyek megoldásában, feltárásában a nyelvtudomány eredményei és módszerei hasznosulhatnak. A tudományterület sokrétűségéből következően a kötet nyelvészek, egyetemi oktatók, gyakorló pedagógusok, valamint egyetemi/főiskolai hallgatók számára is további kutatási anyagként, hasznos olvasmányként szolgálhat.

IRODALOM

- Bajzát Tünde 2020. Nyelvtanári motivációs stratégiák gyakorisági használata a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei régió néhány középiskolájában. In: Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.) 2020. *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásából.* Eger: Líceum Kiadó. 419–427.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.419>
- Bárdos Jenő 2006. Módszertan vagy nyelvpedagógia? *THL2: a magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* 2/1–2: 5–14.
- Bari Diána Éva 2020. Visszajelzések a nyelvórán a nyelvmenedzsment-elmélet megközelítésén keresztül. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 429–441.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.429>
- N. Császi Ildikó 2020. Terápiás gyakorlatok. Nyelvi kompetenciafejlesztés a Maribori Egyetem kétnyelvű hallgatóinak körében. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 515–526. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.515>
- Csontos Nóra 2020. Az idézés működése az egyetemi tankönyvekben. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 220–221.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.209>
- Darvas Anikó – Janurikné Soltész Erika 2020. A tankönyvszövegektől a digitális tananyagok felé. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 195–208.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.195>
- Driussi, Paolo 2020. Funkcionális megközelítés a nyelvtanításban. A tankönyvszövegektől a digitális tananyagok felé. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 27–40. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.27>
- Eklics Kata – Koppán Ágnes 2020. Az orvosi kommunikációs készségek fejlesztésének hatékony módja: szimulációs betegkikérdezés. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 351–358. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.351>
- Farkas Anett 2020. A digitális közegben történő kommunikációs kompetenciafejlesztés hatékonysága. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 125–134.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.125>
- Farkas Judit – Alberti Gábor – Szabó Veronika 2020. Dilemmák az anyanyelvi nevelésben az igei, igenévi és főnévi szerkezetek tanítása kapcsán. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 55–68. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.55>
- Győrffy Alexandra 2020. A nyelvi humor szerepe a sport oktatásában. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 369–378.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.369>
- Hámori Ágnes: 2020. „Mi lehet az oka ennek, mit gondoltok?” A metakognitív nyelvhasználat elemzése az osztálytermi diskurzusban. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 273–297. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.273>
- Hukné Kiss Szilvia – Koltányiné Vadász Viktória 2020. Projektekkel a munka világa felé: projekt módszer bevezetése a német üzleti idegen nyelv oktatásában. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 443–457.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.443>

- Huszthy Alma 2020. Tanári beszéd a középiskolai olaszórán: általánosítható sajátosságok és egyéni stratégiák. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 459–474. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.459>
- Jánk István 2019. *Nyelvi előítélet és diszkrimináció a magyartanári értékelésben*. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-Európai Tanulmányok Kara.
- Jánk István 2020. Magyarországi és határon túli magyartanárok és tanítók nyelvi ideológiái. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 137–147. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.137>
- Kázmér Klára 2020. Írott szövegek megértése komáromi magyar gimnazisták körében. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 97–110. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.97>
- Laczkó Mária 2020. A beszéd jellemzői spontán társalgásban és tanórai megnyilatkozásokban. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 297–310. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.297>
- Lőrincz Gábor 2020. A nyelvi tévhitek megjelenése különböző tankönyvvariánsokban. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 225–242. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.225>
- Lőrincz Julianna 2020. A szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvek, oktatási segédletek vizsgálati szempontjai. Tankönyvkutatás a komáromi Selye János Egyetem Variológiai Kutatócsoportjában. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 243–250. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.243>
- Ludányi Zsófia – Domonkosi Ágnes 2020. A tanár- és a diákszerep megalkotása a pedagógusképzés e-mailezési gyakorlatában. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 311–334. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.311>
- Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.) 2020. *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból*. Eger: Líceum Kiadó.
- Márki Herta 2020. A többnyelvűség támogatása az idegennyelv-órákon az egynyelvű magyar oktatási rendszerben. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 487–496. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.487>
- Markó Alexandra – Csapó Tamás Gábor – Deme Andrea – Bartók Márton – Grácsi Tekla Etelka 2020. A magánhangzók lingvális képzési jegyeinek tanítása az artikulációs tapasztalat, a kutatási eredmények és az elméleti kategóriák tükrében. In: Ludányi – Jánk–Domonkosi (szerk.): 71–82. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.71>
- Misad Katalin 2020. A nyelvváltozatok szemléltetése a szlovákiai magyar tannyelvű iskolák anyanyelvtankönyveiben. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 251–260. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.251>
- Molnár Mária 2020. „Ne beszéljünk suksük, szukszük nyelven...!” Tiltás és következetlenség 21. századi anyanyelvi nevelésünk oktatási gyakorlatában. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 147–157. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.147>
- Nagy L. János 2020. Bóbita varázskönyvéről. Weöres az óvodától az egyetemig. In: Ludányi–Jánk–Domonkosi (szerk.): 261–270.

- <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.261>
- Nemes Magdolna – Jenei Tamás 2020. A szaknyelvoktatás kihívásai és lehetőségei a Debreceni Egyetem Gyermekevelési és Gyógypedagógiai Karán. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 403–416.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.403>
- Rási Szilvia 2020. A cím és a kulcsfogalom tudományos szövegalkotásban betöltött szerepe. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 393–402.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.393>
- Schmidt Ildikó 2020. Az alfabetizálás szerepe a magyar nyelvtudás kialakulásában. In: Ludányi-Jánk – Domonkosi (szerk.): 477–486.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.477>
- Sebők Szilárd 2020. Perspektívák különbözősége a nyelvéírásban. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 41–54. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.41>
- Simon Gábor 2020. Egy sajátos Menón-paradoxon az anyanyelvoktatásban, avagy a stilisztika mint figyelmi tréning. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 159–172. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.159>
- Simon Szabolcs 2020. Az anyanyelv, az államnyelv és az idegen nyelvek tanulása kétnyelvűkörnyezetben. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 497–504.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.497>
- Sólyom Réka 2020. Egyetemisták nyelvészeti ismereteinek megjelenése a neologizmusok témakörében. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 173–181.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.173>
- Sturcz Zoltán 2020. Szakmai anyanyelv, szakképzés a közoktatásban, nyelvpedagógiai összefüggések. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 379–392.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.379>
- Szikszainé Nagy Irma 2020. Az összehasonlító stíluselemzés. Kosztolányi Dezső *Ha negyvenéves elmúltál* és Tóth Krisztina *Delta* című versének összevetése. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 183–191.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.183>
- Takács Judit – Raátz Judit 2020. Névtan és drámapedagógia: hogyan tanítsunk névtani ismereteket. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 111–124.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.111>
- Terestyéni Tamás 2006. *Kommunikációelmélet. A testbeszédtől az internetig.* Budapest: Typotex Kiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2020. Átadás vagy közös értelemképzés. Két kommunikációs modell az iskolában és a kultúrában. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 13–26. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.13>
- H. Tomesz Tímea 2020. Sportnyelven mondva: A szaknyelvismeret és szaknyelvelsajátítás jellemzői a sportoktatásban. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 359–367. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.359>
- Vitányi Borbála 2020. Játékossággal a Z generáció anyanyelvi műveltségéért. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 335–348.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.335>

Zs. Sejtes Györgyi 2020. Bottom-up / top-down? / Bottom-up és top-down!
Az olvasás-szövegértés pszicholingvisztikai megközelítése, lehetséges hatásai
a fejlesztésre. In: Ludányi-Jánk-Domonkosi (szerk.): 83–95.
<https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.83>