

A MAGYARORSZÁGI MAGYAR ANYANYELVOKTATÁS, AZ ANYANYELV- PEDAGÓGIA HELYZETE A KÖZOKTATÁSBAN

KUGLER NÓRA

1. BEVEZETÉS

A fejezet az elmúlt körülbelül három évtizedre visszatekintve vázolja fel a magyar anyanyelvoktatást érintő főbb változásokat azzal a céllal, hogy ezáltal kontextualizálja azokat a kihívásokat, amelyekkel az anyanyelv-pedagógia szembesül napjainkban.¹ Először a központi tervezés alakulását tekintjük át (2.1.), a tantárgyi célok és tartalmak változását összefüggésbe hozzuk az anyanyelvtanítás változó koncepciójával és a tanulói teljesítménnyel (2.2., 2.3.). Ezt követően a tanulmány a tankönyvekben testet öltő tananyagra és módszertanra helyezi át a figyelmet a tankönyvkiadás változásait épp csak érintve, a jelen helyzetre összpontosítva (3.). Az anyanyelvi tantárgy-pedagógiai és a tankönyvkutatások vonatkozásában az átfogó kutatás hiányát állapítja meg, és ennek szükségességét hangsúlyozza (3.3.). Az anyanyelv tanításában alkalmazott tanári módszerekről, munkaformákról és eszközökről a 4. pontban olvasható beszámoló. A tanórai interakció vizsgálatának eredményei hozzájárulnak annak megértéséhez, hogy miért nem szeretik a tanulók a magyar nyelv tantárgyat. Végezetül a tanulmány 5. pontja megfogalmazza a bemutatott áttekintésre épülő következtetéseket, és kiemeli azokat a területeket, amelyek a legnagyobb kihívást jelentik az anyanyelvoktatás számára.

A jelen áttekintés nem vállalkozik annak bemutatására, hogyan képes integrálni a magyar közoktatás azokat a diákokat, akiknek a hangzó magyar nyelv (valamelyik változata) az anyanyelve, de nyelvi hátránnyal küzdenek.² Nem vizsgálja azoknak a siket és/vagy többnyelvű diákoknak a helyzetét, akiknek nem a (hangzó) magyar nyelv az anyanyelve vagy elsődleges nyelve, de a magyar nyelvet az iskolában anya-

¹ A szerző köszönetét fejezi ki Zs. Sejtes Györgyinek a tanulmány egy korábbi változatának alapos átolvasásáért és a hozzá fűzött értékes megjegyzésekért. A határon túli magyar anyanyelv-pedagógiával Vančo Ildikó tanulmánya foglalkozik a kötetben. A jelen fejezet kéziratának elkészítésé- se 2016. november 28-án zárult le.

² A tanulmány csak érinti a differenciálás problematikáját a 2.3., a 3. és a 4. pontban.

nyelvként tanulják. A tanulmány nem foglalkozik a speciális igényű tanulók inklúziójával és ennek (anyanyelv)oktatási vonatkozásaival.³

A tanulmány az egyszerűség kedvéért *magyar nyelv* megnevezéssel utal a magyarországi magyar anyanyelvoktatás megvalósítását célzó tantárgyra. Nem emeli ki, de beleérti a kommunikációt, mivel a tantárgyon belül nem választja szét a formát és a működést, a rendszert és a használatot. A megnevezés csak tematikus korlátozást jelöl, semmiképp sem kívánja kifejezni a nyelvtantanítás tantárgyi elkülönítésének szándékát, ez nem is felelne meg a tárgyra és a módszerekre vonatkozó funkcionális koncepciójának.

2. A MAGYAR NYELV TANTÁRGY HELYZETE A KÖZPONTI TERVEZÉS ÉS A TANULÓI TELJESÍTMÉNY KONTEXTUSÁBAN

2.1. A TANTERVI SZABÁLYOZÁS

Az 1945 után erősen átpolitizált magyar oktatásügy csak a *hetvenes években* vált nyitottá valamilyen mértékű változtatásra (lásd tantervi reform, 1978–1979), az oktatás felső ellenőrzése azonban csak a *nyolcvanas években* csökkent számottevően.⁴

Az irodalomtanítás reformtörekvései a hetvenes években a Fiatalkorú Irodalomtörténészek Köréhez kötődtek.⁵ Hasonlóan, az MTA Nyelvtudományi Intézetében szerveződött a Fiatalkorú Nyelvészek Köre is, amelynek javaslati bizonyos mértékben bekeverültek a fejlesztési tervekbe, és amelynek tananyagai a Bánréti Zoltán és munkatársai által kidolgozott programba (Nyelvtan – kommunikáció irodalom tizenéveseknek, NYKIT) integrálva jutottak el az alternatív programokra nyitott iskolákba.

Az anyanyelvi nevelés megújításában mérföldkőként 1985-re tekinthetünk, amikor a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program (NYIK) tanterve első *alternatív tantervként* bevezetésre került.⁶ A Zsolnai József által a hetvenes évektől fejlesztett program több újítást is kezdeményezett az anyanyelvoktatásban (főképp a

³ Az itt nem tárgyalt területekről az oktatás megújítását célzó tanulmányok olvashatók Fazekas–Köllő–Varga (szerk.) 2008-ban. Az inklúzió és az esélyegyenlőség témájának olyan nagy a szakirodalma, hogy válogatásra sem vállalkozunk. A siket tanulók bilingvális oktatásához, a jelnyelvvvel kapcsolatos módszertani fejlesztésekhez lásd a Bartha Csilla által vezetett JelEsély projektet, továbbá érdemes figyelemmel kísérni az MTA–NYTI NyelvEsély szakmódszertani kutatócsoportjának a munkáját is.

⁴ Kerber 2002.

⁵ Lásd Pála (szerk.) 1991: 26.

⁶ A NYIK hasonló jelentőségű a magyar nyelv tantárgyra vonatkozóan, mint az irodalomtanítás esetében a nyolcvanas évek elején megjelent új irodalomtankönyv-sorozat (vö. Kerber 2002).

kommunikáció középpontba állításának és a képességfejlesztés pedagógiájának a terén).⁷ A NYIK inspirálóan hatott a nyolcvanas-kilencvenes évek újító törekvéseire.

A Zsolnai- és a Bánréti-programmal indult meg az a folyamat, amelynek eredményeként a mai koncepciókkal szemben már magától értetődő elvárás a kommunikáció-központúság és a kompetenciafejlesztés.⁸

A *kilencvenes évek* fő jellemzője (a tovább folyó újító kísérletek mellett) a tankönyvkiadással (is) foglalkozó kiadók megszaporodása és a tankönyvkiadás felívelése. A tankönyvpiac liberalizációjának árnyoldala az engedélyezettési szűrő gyengeségeiben és a kínálat áttekintésének nehézségében nyilvánult meg.⁹ A közoktatás tervezési folyamatai új mederbe kerültek a *Nemzeti alaptanterv* (NAT) elfogadásával 1995-ben. Ezzel a szabályozás a közoktatási folyamatokat egy központi bázisintertervvel alapozta meg, amelynek alapján helyi tantervek készültek. A NAT általános jelentőségéről e helyütt nincs mód szólni, csak az anyanyelvoktatással kapcsolatos jelentőség felvázolására szorítkozunk Kerber áttekintő munkája¹⁰ nyomán:

- a NAT kiemelte az anyanyelv jelentőségét, ezt jelezte első helye a műveltségterületek között, leszögezte, hogy „az anyanyelvi nevelésnek – sajátos jelleggel – minden tantárgyban jelen kell lennie”; problematikus ugyanakkor, hogy a tárgyhoz rendelt óraszám alacsony volt, és a szabad sávban sem volt kiemelkedő az anyanyelvi nevelés aránya;
- törekedett a nyelvi és az irodalmi anyag minél nagyobb fokú összekapcsolására (korosztályonként eltérő mértékben valósult meg az integráció vagy az elkülönülés);
- a nyelvhez kötődő általános fejlesztési követelmények a nyelv társas vonatkozásainak előtérbe állítását mutatják;
- a kommunikációs képesség fejlesztése határozottan és következetesen jelent meg a dokumentumban;
- a kétéves szakaszolás kellő mozgásteret adott a megvalósításban.

A 2000-ben bevezetett kerettanterv visszalépést jelentett a korábbi szabályozáshoz képest. A tankönyveket ugyanakkor ehhez kellett igazítani, és ez – a kerettanterv merevsége miatt – megnehezítette az innovatív koncepciók érvényesítését. Az *ezredfordulón* úgy tűnt, hogy Magyarországon „pedagógiai változásiparral állunk szemben, amely igazi és mélyreható változtatások helyett felszíni, kvázi-reformokat

⁷ Vö. Mátyási 2002: 330.

⁸ Lásd Kojanitz (szerk.) 2014. A Zsolnai-programot inkább az alsó, míg a Bánréti-programot a felső és középtagozaton választották az innovatív szemléletű pedagógusok. A nyolcvanas évek újító törekvései között kell megemlíteni a fővárosi Németh László Gimnázium anyanyelvi-művelődési-irodalmi programját is (lásd Kerber 2002).

⁹ Kerber (2002) részletesen foglalkozik a kilencvenes évek tankönyvhelyzetével és rendelhető magyar nyelvi (és irodalmi) tankönyveivel.

¹⁰ Kerber 2002.

léptet életbe”, és ezzel nem oldja meg, hanem inkább csak elfedi a lényegi problémát.¹¹ A gyakori, szinte kormányciklusonként változó koncepciók¹² nem tudtak áttörést hozni, a dokumentumok hiába deklarálták a kommunikáció-központúságot, a gyakorlatban elvált az ismeretközpontú (tárgytudományos szempontból reflektálatlan vagy megalapozatlan, illetve nyelvelméleti szempontból reflektált, de nem funkcionális szemléletű) nyelvleírás és a kommunikatív képességek fejlesztése, amely (nem mindig módszeresen építkező) szövegértési és szövegalkotási gyakorlatokkal valósult meg.

A NAT három átdolgozáson is átesett az ezredforduló óta (2003-ban, 2007-ben, 2012-ben), és 2016-ban ismét változás előtt áll. A 2007-es változattól kezdve megjelentek az európai kulcskompetenciák, a 2003-as és a 2007-es változathoz azonban kikerültek a műveltség tartalmi elemei.¹³ A jelenleg érvényben lévő alaptantervet 2012-ben vezették be.¹⁴ A NAT jelenleg érvényben lévő változatában is kiemelt helyet kapott az anyanyelvi kommunikáció (első kulcskompetencia). Az anyanyelvi kommunikáció elemeiben megjelenik a kognitív és a társas tényező, a kreativitás, de a közölt formában problematikus „helyes” nyelvhasználat is.¹⁵ Bár a fejlesztési célok nem változtak, a tartalmi elemek alapján egyértelmű (és pozitív változásként értelmezhető) a digitális szövegekkel folyó munka térnyerése, az ún. hétköznapi szövegtípusok arányának a növekedése. Ugyanakkor az a tény, hogy 2012-től az alaptanterv ismét rögzíti a műveltségterülethez kötött tartalmi elemeket, erősíti a kanonizált nyelvtani ismeretanyagot, és nem kedvez a tárgytudományos eredményeket figyelembe vevő újításnak;¹⁶ továbbá visszalépés ahhoz a felfogáshoz képest, amely a kulcskompetenciákra vonatkozóan is minőségi jellemzőkkel definiálja a tudást, nem pedig tartalmiakkal.¹⁷

A 2000-ben bevezetett közbülső tervezési szint megmaradt, de a kerettantervet alternatív kerettantervek váltották fel.¹⁸

¹¹ Mátyási 2002: 329.

¹² Lásd Kerber 2002.

¹³ Bodó 2012: 29.

¹⁴ NAT 2012. Lásd http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf

¹⁵ NAT 2012: 10652.

¹⁶ Kerber (2002) például kifejti, hogy összefüggés feltételezhető az érettségit (és a valamikori felvételit) is meghatározó tartalmi elemek rögzítése és a kánontól eltérő nyelvtani modellt érvényesítő alternatív programok marginalizálódása között, mivel így az alternatív program nem foglalhatta el a meghaladni kívánt tananyag helyét, hiszen azt továbbra is meg kellett tanítani a diákok sikeres vizsgájának az érdekében.

¹⁷ Lásd Sejtes 2006.

¹⁸ A kerettantervek átmenetileg, a kétezres évek elején extrém mértékben szaporodtak meg, számuk hatvan fölé ment (Bodó 2012: 28). Kerettanterv-elemzésében Zs. Sejtes (2016) rámutat, hogy a szövegértés és a tanulásra vonatkozó elemek nem szolgálják megfelelően a (helyi tantervet készítő) pedagógusokat abban, hogy a kerettanterv alapján hatékony folyamat- és stratégiafejlesztést valósítsanak meg.

A felvételinek és az érettségi vizsgának hatása van a tanítási-tanulási folyamat tartalmára, tevékenységeire, mivel a tanárok mindig figyelembe veszik a vizsga követelményeit (akár összhangban vannak a tervezési dokumentumokkal, akár nem).¹⁹ Ezért az érettségi változásaival a következő (2.2.) pontban külön foglalkozunk. Az ezredforduló vívmányai közül ebben a vonatkozásban azt fontos kiemelni, hogy 2005-ben bevezették a *kétszintű érettségit*, és a magyar diákok azóta is ebben a (felsőoktatásba való bejutás szempontjából feltételként szolgáló) rendszerben maturálnak.

A *2010-es évek* meghatározó folyamata a központosítás, a tankönyvkiadás és a tananyagkészítés és -fejlesztés állami kézbe vonása, az alternatív programok és intézmények fennmaradásának megnehezítése, ellehetetlenítése. Az eddigi tapasztalatok alapján arra lehet következtetni, hogy sem a NAT-tól, sem a tankönyvpiac szűkítése mellett elvégzett központi tananyagkészítéstől és -fejlesztéstől (lásd a 3. pontban) önmagában nem várható valódi tantárgyi modernizáció. Az azonban elvárható, hogy mind a NAT-ban, mind a kerettantervekben leképeződjenek azok a tudományos eredmények, amelyek szemléletükkel és tartalmukkal is formálják az oktatómunkát.²⁰ Kerber Zoltán ma is aktuális véleményét idézem 2002-ből: „Változásokat leghatékonyabban továbbképzésekkel, megfelelő tankönyvek, taneszközök kifejlesztésével lehet elérni, ahol a felülről jövő kezdeményezések és az alulról jövő innovációs szándékok azonos pályára állíthatók. [...] Szükség lenne a modernizációt szolgáló programokra, ezek terjedését koordináló infrastruktúrára, a tanárok rendszeres továbbképzésére, rengeteg segédanyagra, és komolyan kellene venni azokat az igényeket, amelyek a társadalomban, a szülőktől és a gyerekektől érkeznek.”²¹ A valódi változásokban az „alulról jövő” kezdeményezésnek és a nyilvánosság nagy szerepe van. A nyilvánosság egyik meghatározó tényezője az érintett műveltségterületen a Magyar tanárok Egyesülete,²² diagnosztikus lehet az „azonos pályára állítás” szempontjából, hogy milyen mértékben találnak visszhangra az egyesület kezdeményezései a magyar nyelv és irodalom műveltségterület oktatását érintő folyamatok megvitatásában.²³

¹⁹ Kerber (2002) utal arra, hogy az érettségi követelmények és a NAT-ban, valamint a kerettantervben megfogalmazott követelmények viszonya nem volt világos és reflektált.

²⁰ A metakogníció (Csíkos 2007) vonatkozásában lásd erre Zs. Sejtés (2015, 2016) vizsgálatait.

²¹ Kerber 2002; vö. még Bodó 2012: 29.

²² Az egyesület 1996-ban alakult, jól működő, az eseményekre gyorsan reagáló weboldalon és rendezvényein keresztül hatékonyan szervezi az információáramlást és az eszmecserét a magyartanárok körében, és kezdeményezi a közös álláspont kialakítását a magyartanítás más szereplőivel.

²³ Vö. Arató 2016: 132.

2.2. AZ ÉRETTSÉGI

Az érettségi vizsga változásban van, a 2017-ben életbe lépő vizsga dokumentumai²⁴ és mintafeladatai mindenesetre már megismerhetők. Érdekes a terveket a kétszintű érettségi 11 éves múltjának fényében vizsgálni. A vizsgáztatói képzéseken megismert vizsgakövetelmények a képzésben részt vevő intézmények 90%-ában hatással voltak a tantermi gyakorlatra: „legnagyobb arányban a tanítási tartalmakra, az írásbeli dolgozatok, továbbá a szóbeli feladatok jellegére hatott, illetve átfogóan formálta az osztálytermi értékelési eljárásokat is.”²⁵ A vizsga egyik újdonsága a retorikai kultúra érvényesülése mind a tartalmakban, mind a feladattípusokban, mind az értékelés kritériumrendszerében.²⁶

A tanárok körében az érettségi tartalmi követelményeinek elfogadottsága 2014-ben 55% és 76% között mozgott (a kommunikáció és a nyelvi szintek vonatkozásában volt a legmagasabb).²⁷ A tanárokat leginkább a szövegalkotás értékelési kritériumainak a pontértéke, pontosabban ezek aránya osztotta meg.²⁸ A diákok teljesítménye mindkét szinten stabilnak mondható, de képzési programonként eltérő, a szakközépiskolások és a felnőttképzésben részt vevők eredményei jóval elmaradnak a gimnazistákétól.²⁹

Az érettségi átalakítása rendszerszintű változásként értékelhető. Fő indoka az új kerettantervek bevezetése, mivel ezzel olyan mértékű változás következik be, amely nem kezelhető a már megszokott rendszer egyszerű korrekciójával.³⁰ Az érettségi átalakítására létrejött munkacsoport 2013-ban kezdte meg a munkát, az elkészített tervezet azonban később, a koncepcionális kérdésekben (például a szövegtípusok megválasztásában) is jelentősen módosult (a módosítást a Magyar tanárok Egyesülete negatívan értékeli).³¹ 2017-től az emelt szint fő többlete a fogalmi tudatosítás, ugyanakkor egyelőre nem férhető hozzá olyan fogalomjegyzék, amely világossá tenné az elvárásokat az alkalmazandó fogalmak körére vonatkozóan.³² Mindkét szint tartalmi többlete az, hogy a kommunikáció témakörben önálló témaként szerepel a pragmatika (ennek keretében például emelt szinten az együttműködési elvek és a deixis). A helyesírás értékelése az írásbeli teljesítményre átfogóan terjed ki, és ma-

²⁴Érettségi 2007. A vizsgatárgyak követelményei letölthetők innen: http://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/altalanos_tajekoztatasi/vizsgatargyak_2017tol (2016. 11. 10.).

²⁵Horváth 2015: 49.

²⁶Horváth 2015: 50.

²⁷Horváth 2015: 57. A tapasztalatokkal kapcsolatos konferencia teljes anyaga hozzáférhető: http://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/tamop318_minosegfejl/projekthirek/ketszintu_erettsegi_vizsgarendszer_tanari_tapasztalatok (2016. 11. 10.).

²⁸Horváth 2015: 54.

²⁹Horváth 2015: 61.

³⁰Horváth 2015: 64.

³¹Lásd <https://magyartanarok.wordpress.com/2017-kerdesek-es-valaszok/>

³²ME érettségi 2016.

ximum nyolc ponttal számít be az írásbeli érettségi pontszámába. A követelmények megváltozása rövid távon bizonytalanságot kelt mind a diákokban, mind a tanároknak (lásd a magyartanárok kérdéseit a Magyartanárok Egyesületének honlapján), a várható hatások megbecslését Horváth Zsuzsanna³³ sem végezte el, a jelen munka ezt nem is vállalhatná fel. Egy módosítást, a nyelvészeti pragmatika bizonyos elemeinek a bekerülését a követelményekbe (és a tananyagba) példaként kiemelve azonban nyilvánvaló, hogy ez csak akkor idézhet elő pozitív változást, ha a pragmatikai szemlélet megerősödését szolgálja, és nem merül ki bizonyos modellhez kötött elemeknek a meg- és felismertetésében és mechanikus alkalmazásában. Ez azonban nem elsősorban a tervezési dokumentumon vagy a mérőeszközön múlik, hanem azon, hogy életre kel-e a tartalom a tanítási-tanulási folyamatban.

2.3. TELJESÍTMÉNY ÉS ATTITÚD

Az ismeretekre vonatkozóan szabályalapú, a nyelvet a beszélőktől függetleníthető tárgyként tételező nyelvértelmezés, és az erre épülő nyelvtanítás elidegeníti a nyelvet a beszélőtől, a diáktól.³⁴ Az oktatási környezet, a lassan változó tanórai interakciótípusok, munkamódszerek (lásd a fejezet 4. pontját) és más tényezők mellett részben ennek az elidegenítő hatásnak, a nyelv tárgyasításának a következménye az a tény, hogy a diákok nem szeretik a nyelvtant,³⁵ a tantárgynak alacsony presztízt tulajdonítanak, és nem is teljesítenek jól sem a nyelvtanórán,³⁶ sem a magyar (Monitor vizsgálatokon), sem a nemzetközi méréseken.³⁷ Miközben a szövegértés kiemelt fejlesztési terület, minden ötödik tanuló úgy lép ki a közoktatásból, hogy „nem rendelkezik a továbbtanuláshoz, szakképzéshez, munkába álláshoz, hétköznapi életvitelhez szükséges elemi szövegértési készségekkel sem”.³⁸ Ha nem a teljesítményszinteket, hanem a tendenciát nézzük, akkor a magyar diákok teljesítménye a háromévente elvégzett PISA-vizsgálatok alapján javult³⁹ 2000-től 2009-ig, a 2012-es mérés azonban már visszaesést jelzett. A mérési eredményeket és a prognózisokat e helyütt nem részletezzük.⁴⁰

³³ Horváth 2015.

³⁴ Vö. Csapó 2002a: 18–21; Tolcsvai Nagy 2005, 2015.

³⁵ Lásd Csapó 2002b: 57; Tolcsvai Nagy 2005.

³⁶ Csapó 2002b: 55.

³⁷ Lásd Csapó 2015.

³⁸ Csapó 2015a: 10, lásd még a nagy tanulói különbségekre Molnár–Nagy 2012: 205.

³⁹ A PISA 2000 szövegértési eredményei alapján az ötszintű értékelés alsó fokain a magyar diákok nagyobb arányban, felső fokain kisebb arányban álltak, mint az OECD-átlag.

⁴⁰ De lásd Csapó (szerk.) 2012, ezen belül főleg Molnár–Nagy 2012; Csapó 2015a. Molnár–Nagy (2012) bemutatja a nyelvtani-irodalmi tudásszint méréseit, valamint azokat a méréseket, amelyeket a beszédképesség, beszédprodukció, a szókincs, az íráskészség, a helyesírás-készség

3. TANANYAGFEJLESZTÉS ÉS TANKÖNYVHELYZET

3.1. A TANKÖNYVHELYZET VÁLTOZÁSAI ÉS A TANANYAGFEJLESZTÉS

A tárgy tudományos és módszertani szempontból is innovatív tananyagok a tankönyvkiadás szabadsága idején sem tudtak áttörést hozni, mivel ha volt is olyan kiadói kapacitás, amely fel tudta vállalni a művek kiadását, bevezetését, a piacon tartás és a fejlesztés általában már meghaladta volna a kis kiadók lehetőségeit. A jelenlegi helyzetben, amelyben a tankönyv ára meghatározó az iskolai rendelés számára,⁴¹ a kiadók a már elindított és sikeres programok megjelentetésére sem vállalkoznak.⁴² A nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról szóló (2013. évi CCXXXII.) törvény szerint a tankönyvrendelési listára egy tantárgyra vonatkozóan két tankönyv kerülhet fel [lásd 3. § (4)]. Jelenleg (a 2016/2017 tanévre rendelhető tankönyvek körében)⁴³ a magyar nyelv és irodalom tantárgyon belül az anyanyelvi kommunikációra vonatkozóan – példaként a gimnáziumok 9. osztályát választva – a „kötelezően választható” két tankönyv az OFI által fejlesztett ún. újgenerációs tankönyv (Magyar nyelv 9., iskolai ára 450 Ft) és az Antalné Szabó Ágnes – Raácz Judit által jegyzett Magyar nyelv és kommunikáció 9. (iskolai ára 790 Ft).

A tankönyvek nem helyettesíthetik a programcsomagokat, amelyek nemcsak a tananyag tartalmát közlik, hanem a tartalomhoz kapcsolódóan a tárgy tudományos, a pszichológiai és a módszertani vonatkozásokat is kidolgozzák, tehát a tankönyvvel összetettebben és hatékonyabban támogatják a pedagógusokat a tananyag feldolgozásában.

3.2. A RENDELHETŐ TANKÖNYVEK JELLEMZŐI (2016-OS HELYZETKÉP)

3.2.1. *Antalné Szabó Ágnes és Raácz Judit: Magyar nyelv és kommunikáció*

A programcsomag 9–10. évfolyamának anyagával kapcsolatban hozzáférhető tankönyvkutatás.⁴⁴ A kutatás nem vizsgálta a tananyag tartalmi, tárgy tudományos kérdéseit, a vizsgálat a tankönyvekre szűkölt (nem terjedt ki a munkafüzetekre). A kutatás főbb eredményei:⁴⁵

és a fogalmazásképeség fejlődésének és színvonalának megállapítására végeztek többnyire 2000 előtt, néhány esetben az ezredforduló környékén.

⁴¹ Lásd Hajas Zsuzsa előadása in ME tankönyvek 2016.

⁴² Vö. Arató 2016: 131.

⁴³ Lásd <http://www.tankonyvkatalogus.hu/>

⁴⁴ Kerber 2006.

⁴⁵ Kerber 2006: 41–42.

- a kérdések zöme reprodukáló, ismereteket felidézhető kérdés; gondolkodtató kérdések vannak a tankönyvben, de arányuk nem megfelelő (a gondolkodtató és a más jellegű kérdések aránya az általános iskolai könyvekben 7 : 17, a középiskolaiban 2 : 7);
- a feladattípusok többsége nem a korszerű feladattípusokból válogat; a problémamegoldást és az alkalmazást segítő feladatok aránya az egyéb feladatokhoz képest alacsony (az általános iskolai könyvekben 1 : 4, a középiskolaiban 2 : 3);
- az illusztrációk hatékony, funkcionális alkalmazása kevésbé valósul meg.

Az ismertetett tankönyvkutatás ugyanilyen eredményt hozott a többi vizsgált tankönyv esetében is.⁴⁶ Hozzá kell tenni, hogy az eredmények kedvezőbbek lettek volna, ha a kutatás a munkafüzeteket is bevonja a vizsgálatba. Lényeges szempont az is, hogy a taneszközöket a szerzők a fenti kutatás óta átdolgozták, ezért a fenti jellemzés nem érvényes az aktuális állapotra.

A tankönyvek (ahogy a programcsomag más taneszközei is) a grammatika tárgyalásában a Keszler Borbála szerkesztette *Magyar grammatika* című egyetemi tankönyv anyagára épülnek, a szerzők erre a munkára hivatkoznak korszerű tárgytudományos háttérként. A funkcionalitás elve a nyelvtani tartalmak kontextusba helyezésével valósul meg, a nyelvre vonatkozó ismeretek bemutatása azonban szemléletében nem funkcionalista. Ezzel függ össze, hogy a leíró nyelvészeti tananyag és a kommunikációs kompetencia fejlesztése a szerzői szándék ellenére sem tud szerves egységet alkotni.⁴⁷

3.2.2. A kísérleti és az ún. újgenerációs tankönyvek

Az OFI által fejlesztett tankönyvekről a nagy múltú nyelvészeti folyóiratok nem közöltek elemzést, csak újabb online folyóiratokban olvashatók kritikák és vélemények e nagyszabású tananyag-fejlesztési vállalkozás anyanyelvi tananyagáról.⁴⁸ A *Nyelv és Tudomány* Jánk István kritikáját adta közre.⁴⁹ A fejlesztőktől független személy vagy közösség nem végzett módszeres elemzést a magyar nyelv és kommunikáció területen megjelent kísérleti és „újgenerációs” tankönyvekkel kapcsolatban, és tankönyvkutatás eredményeiről sem tudunk beszámolni.

⁴⁶ A többi tankönyvre vonatkozó eredményeket e helyütt nem részletezzük, mert nem szerepelnek a rendelhető tankönyvek jegyzékén.

⁴⁷ Juhász 2010: 172.

⁴⁸ Az Iskolakultúra Kritika rovatában megjelent elemzés is, de ennek tárgya az Irodalom 9. tankönyv és digitális tananyag volt (lásd Arató 2016). Az *Anyanyelv-pedagógia* online folyóirat nem közölt a tananyagokról kritikát (elemzést vagy kutatási eredményt).

⁴⁹ Vö. Jánk 2014, 2016; ME tankönyvek 2016. Vélemény (nem tankönyvelemzés) olvasható még Nagy Zoltán tollából (Nagy 2014).

A fejlesztés központi helyet foglalt el a koncepcióban, ennek megfelelően a szerzők-szerkesztők törekedtek is arra, hogy megfontolják a kísérleti tankönyvekre érkezett bírálatokat. A javítások sem tudták azonban kiküszöbölni a legfőbb problémákat. A koncepció tartalmazott innovatív elemeket,⁵⁰ ezek azonban részben nem valósultak meg, részben esetlegesek voltak a tananyagban, részben nem érvényesültek a megfelelő mértékben. A nyelvtani anyaggal kapcsolatban leszögezhető, hogy eleve problematikus a koncepció innovatív elemeit összehangolni azzal a ténnyel, hogy a tantárgyi mag a korábbi közoktatási gyakorlatra jellemző tartalmú és szerkezetű grammatikai ismeretanyag megtanítására törekszik, és ez „csak” kiegészül új (főként a digitális kommunikációhoz kötődő) tartalmakkal. Az újítás tehát kiegészítő jellegű úgy, hogy nem eredményez személeti váltást a nyelvtan tárgyalásában. Ezt jól érzékelteti az a megfogalmazás, hogy „A szorosan vett grammatikai ismeretek mellett szerepeljenek a nyelvhasználati pragmatika kérdései és asszociatív módon a tanulók mindennapjait érintő nyelvi témák.”⁵¹

A kísérleti és újgenerációs tankönyvekkel kapcsolatos kritikák összefoglalója:⁵²

- nem valósul meg valódi innováció, a tankönyvek bizonyos mértékben visszalépést jelentenek a korábbi tananyagokhoz képest;
- a tananyag egyenetlen színvonalú, az összefüggésben lévő dokumentumok (pl. tankönyv és munkafüzet) kapcsolata kifejtetlen;
- nyelvszemlélete nem korszerű és nem koherens; a korszerű megközelítés csak fel-felbukkan szövegszerűen, de nem hatja át a nyelvi anyag kezelését; a korszerűséget felmutató megközelítések mellett érvényesül a preskriptív szemlélet is, és ez feszültséget kelt a tárgyalásmódban;
- a korszerű funkcionális nyelvszemlélet hiányának következményeként elválik a nyelvi ismeret és a kommunikáció-központú gyakorlat;
- a kompetenciafejlesztés csak korlátozottan, leginkább a szövegalkotás vonatkozásában valósul meg (kevésbé és csak esetlegesen az irodalmi és a szövegértési kompetencia terén); ugyanakkor a szövegalkotási kompetencia fejlesztése sem módszeres, a tananyag elsősorban az érettségi szövegalkotási feladattípusainak rutinizálódását támogatja;
- kevés a feladat, túlnyomó az ismeret-visszakérdező típus, az összetettebb, problémamegoldást kívánó feladatok ehhez képest kisebbségben vannak, főleg csak a szövegalkotáshoz kötődnek;
- az innovatív és kreatív megoldások (pl. a tanulói reflexió és a vizualitás vonatkozásában) sokszor látszólagosak és mechanikusak, nem funkcionálisak, mert nem kapcsolódnak szervesen más részekhez;

⁵⁰ Lásd Kojanitz összeáll. 2014.

⁵¹ OFI Koncepció 49.

⁵² Jánk 2014, 2016; Nagy 2014; Arató 2016; ME tankönyvek 2016; Czetter 2015, Domonkosi 2015; Schirm 2016; Kucserka 2016.

- a tankönyvek didaktikai apparátusa nem koherens, a tananyag nem alkalmas a differenciálásra annak ellenére, hogy a koncepciónak célja a tanulási hátrányok csökkentése;
- nem következetes, nem letisztult a tankönyvek fogalomhasználata.

Az OFI-fejlesztések eredményeiről hatásvizsgálatok, elő- és utómérések híján nem tudunk pontos képet adni. Az OFI-nak a kísérleti tankönyvekről szóló jelentései⁵³ a kipróbáló tanárok elégedetlenségét jelzik, ugyanakkor többnyire a bizakodását is azzal kapcsolatban, hogy a fejlesztés során készülhet jobb változat.

1. táblázat. *A tanárok válasza a Szívesen tanítaná-e a következő osztályát is ebből a kísérleti tankönyvből? kérdésre* (Forrás: OFI vezetői)

<i>Magyar nyelv és kommunikáció (évfolyam)</i>	<i>Igen, szívesen tanítanám.</i>	<i>Igen, tanítanám, de csak az átdolgozott kiadásból.</i>	<i>Nem tanítanám.</i>
5.	13%	60%	27%
6.	10%	65%	25%
9.	12%	54%	34%
10.	27%	50%	23%

A véleményező tanároknak átlagosan 22,7%-a tanítana szívesen a következő évben is a kipróbált tankönyvekből. A fenti táblázatból látható, hogy – a 10. osztályos tankönyv kivételével – a nyelvtankönyvek jóval elmaradnak ettől az értéktől. A tankönyveket egyértelműen elutasítók százalékos aránya (lásd az 1. táblázat utolsó oszlopát) jóval meghaladja az elfogadókét (ismét a 10. osztályos tankönyv kivételével).

A kísérleti tankönyvek kudarcának okait a jelen tanulmány nem tudja feltárni, az azonban feltételezhető, hogy a tananyagok elkészítésére túl rövid volt az idő, és a munkafolyamatok szervezési módja sem kedvezett a koncepció egységének. Mivel a tananyagfejlesztők egymástól függetlenül dolgoztak,⁵⁴ a tankönyvírói-szerkesztői munka ellenére sem tudott létrejönni koherens szemlélet- és tárgyalásmód.

3.3. A TANTÁRGY-PEDAGÓGIAI ÉS TANKÖNYVKUTATÁS HELYZETE

Az elmúlt évtizedekre jelentős mértékű tananyag-előállítás és -fejlesztés, ehhez viszonyítva elenyésző szakmódszertani és tankönyvkutatás jellemző a magyar nyelv tantárggyal kapcsolatban. A *tankönyvkutatás és -elemzés* terén megjelentek azok a munkák, amelyek kidolgozzák a kutatás és az elemzés korszerű módszertanát és

⁵³ Lásd OFI vezetői.

⁵⁴ Lásd Néneyi Pál előadása in ME tankönyvek 2016.

szempontjait.⁵⁵ Ennek jelentősége nemcsak a magyar nyelvi tankönyvek miatt kiemelkedő, hanem azért is, mert a tankönyvi szövegek vizsgálata fel tudja tárni az eszközben rejlő nyelvi akadályokat, a tankönyvek és a tanulási hatékonyság összefüggését.⁵⁶ Kutatások azonban alig készültek a magyar nyelv tantárgyra vonatkozóan.

Kerber Zoltán a Tankönyvkutató Intézetnek arról a nagy vizsgálatáról számol be,⁵⁷ amely 2006-ban kutatás tárgyává tett több mint száz a hetvenes évektől addig megjelent, az 5–8. évfolyam számára készített tankönyvet, ezek sorában nyelvtankönyveket is. E nagy vizsgálat óta az Oktatókutató és/vagy -Fejlesztő Intézet nem adott közre tankönyvkutatói eredményeket a magyar nyelv tantárgyra vonatkozóan, az utolsó nagyobb tankönyvkutatás tehát a NAT 2012-es változása előtt zajlott.

A magyar nyelvre vonatkozó tantárgy-pedagógiai vizsgálódások főképp egyéni kutatásokban valósultak meg, a publikációk egyes részterületek fejlesztését célozták. Ilyen vizsgálatok eredményét adja közre például az *Anyanyelvi nevelési tanulmányok* sorozat,⁵⁸ valamint a *Szakpedagógiai körkép I.* című tanulmánykötet.⁵⁹

A Magyar Tudományos Akadémia kezdeményezően lépett fel szakmódszertani pályázataival elsőként 2014-ben, ennek folytatásaként legutóbb 2016-ban (négyéves futamidővel). Az MTA programja „a tantárgy-pedagógia (szakmódszertan) tudományos megalapozását és megújítását segítő interdiszciplináris kutatások és azok gyakorlati alkalmazásainak támogatására szolt. A program céljai közt szerepel a közoktatásban jelentkező kihívások háttérének tudományos módszerű feltárásához és leküzdésük tudományos alapozású stratégiájának megalkotásához való hozzájá-

⁵⁵ Vö. főképp Kojanitz 2007; TKI értékelés 2006. Lásd különösen a szövegezés általános minőségének a szempontját és a szöveg alkalmazkodása az életkori sajátosságokhoz kritériumot. Hozzá kell azonban tenni, hogy az indikátorok nem mindig egyértelműek, ezért alkalmazásuk is kétséges (pl. „A mondatok terjedelme és szerkezete (egyszerű, összetett, alárendelő, mellérendelő, stb. mondat) tekintettel van a tanulók nyelvi fejlettségének színvonalára”; „A tankönyvi szövegek, ábrák és feladatok megfelelő módon elősegítik a tapasztalati fogalmak megértéséhez szükséges tanulói képzetek kialakítását.” TKI értékelés 2006: 11–12). Egyértelmű mutató például a szakszavak sűrűsége (lásd Kerber 2008: 28) és a kérdéstípusok megoszlása (a 2006-ban vizsgált nyelvtankönyvekben mindkét mutatóra riasztó értékeket kaptak a kutatók).

⁵⁶ Lásd Kojanitz 2005; Kerber 2008; Szabómihály 2015: 21–25.

⁵⁷ Kerber 2008.

⁵⁸ A sorozatot a B. Nagy Ágnes és Szépe György által szerkesztett kötet nyitotta meg 2005-ben (<http://mek.oszk.hu/03200/03267/03267.pdf>), összesen három kötet érhető el online az Iskola-kultúra kiadásában (második kötet: http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/books/anyanyelvi_nevelési_tanulmányok_2.pdf, harmadik kötet <http://mek.oszk.hu/08400/08432/08432.pdf>).

⁵⁹ Az Antalné Szabó – Laczkó – Raátz szerk. (2015) szemléletváltást középpontba állító tanulmányai vagy általánosságban szólnak a paradigmaváltásról, vagy egy-egy részterület kidolgozásával illusztrálják és kezdeményezik a szemléletváltást. A hivatkozott kutatás rendkívül szerteágazó volt, nyilván ez a magyarázata annak, hogy tankönyv-, illetve taneszköz-kutatás már nem kaphatott benne helyet (lásd http://metodika.btk.elte.hu/file/BTK_TAMOP_beszamolo_2015_osszc.pdf).

ulás, a kutatók és a gyakorló tanárok együttműködésének elősegítése a pedagógiai problémák gyakorlatias megoldásában és elméleti feldolgozásában, továbbá a magyar szakemberek jelenlétének megerősítése a tantárgy-pedagógia nemzetközi fórumain.”⁶⁰

A kutatócsoportok közül kettőnek a munkája kapcsolatban áll az anyanyelvoktatással (MTA–NYTI NyelvEsély Szakmódszertani Kutatócsoport – vezetője: Bartha Csilla; MTA–ELTE Digitális Írástudás és Irodalomtanítás Kutatócsoport – vezetője: Molnár Gábor Tamás).⁶¹ A digitális írástudással kapcsolatos eredmények várhatóan a magyar nyelv tantárgy tanításában is hasznosulni fognak, elsősorban a szövegértés és a kutatásalapú tanulás terén. A Bartha Csilla által vezetett kutatás pedig olyan módszertant és eszközt dolgozott ki, amely más tantárgy-pedagógiai kutatásokban is kiválóan hasznosul.⁶² Látható azonban, hogy a magyar nyelv tanításával foglalkozó szakemberek nem kapcsolódtak be (vagy nem tudtak bekapcsolódni) az anyanyelvoktatást középpontba állító kutatással az MTA által kezdeményezett programba, és így nem tudták kihasználni ezt a lehetőséget a tantárgyi korszerűsítés számára.

Összességében tehát elmondható, hogy az újabb tantervi változások óta nem zajlott átfogó támogatott kutatás a nyelvészeti eredmények és az innovatív pedagógiai módszerek összekapcsolására, összehangolására.

4. TANÓRA-KUTATÁSI EREDMÉNYEK

Az osztálytermi interakció és a taneszközhasználat kutatásának itt összefoglalható eredményei nem tantárgyspecifikusak, nem a magyar nyelv tantárgy tanítására, hanem a tantermi diskurzusra és taneszközhasználatra általánosan jellemzők.⁶³

Antalné Szabó Ágnes 2005-ben végzett empirikus kutatása az *osztálytermi interakcióra* vonatkozóan azt mutatja, hogy „a hazai gyakorlatban [...] lényegesen népszerűbbek a tanáribeszéd-központú tanítási módszerek és munkaformák, mint a tanulói beszéd-központú tanulási-tanítási technikák”.⁶⁴ 50 videós óra alapján a tanári és a tanulói kommunikációs kezdeményezések aránya 94% : 6%, a megszólalások aránya 48% : 52% – tehát a tanárok nagyjából ugyanannyiszor szólaltak meg, mint

⁶⁰ Lásd <http://mta.hu/tantargy-pedagogiai-kutatasi-program/a-magyar-tudomanyos-akademia-tantargy-pedagogiai-kutatasi-programja-107069>

⁶¹ Lásd <http://mta.hu/tantargy-pedagogiai-kutatasi-program/az-mta-tantargy-pedagogiai-kutatocsoportjai-107076>

⁶² Lásd a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 számú, „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” keretében folytatott tanórákutásokat.

⁶³ Ez akkor is igaz, ha a vizsgált minta magyarórák felvételeiből származik, mint például Király tanárikérdés-kutatása (Király 2015). A tanulmány terjedelmi okokból nem foglalkozik más, érintkező kutatási területekkel, például a pedagóguskutatás eredményeivel.

⁶⁴ Antalné Szabó 2006: 44, 2010: 8, 13.

az összes diák. A tanár és a diákok által kimondott szavak aránya 78% : 22%.⁶⁵ A kutatás alátámasztja, hogy a tanórai kommunikáció erősen hierarchikus, a tanár és a diák viszonyában aszimmetrikus.

A nemzetközi vizsgálatok egyértelműen mutatják, hogy a magyar oktatási rendszer általában sem demokratikus, erős szelekció jellemzi, az iskola felerősíti a diák személyes háttéréhez kötődő, családok közötti szociokulturális különbségeket.⁶⁶

Király Flóra 13 tanórat elemezve a tanári kérdések modellezhetőségét kutatta.⁶⁷ A vizsgálat alapján megerősítést nyert, hogy a tanárok általában vagy nem adnak időt a gondolkodásra, vagy nagy gyakorisággal tesznek fel nem gondolkodtató kérdést.⁶⁸ A kérdést követő legalább 3 másodpercnyi csend átlagosan csak a kérdések 3,7%-ánál fordult elő (a legnagyobb érték is csak 7,6% volt).⁶⁹ A tanárok sokszor maguknak sem adnak időt a gondolkodásra, például a kérdés megtervezésére, részben ezzel függhet össze az, hogy a tanári kérdések átlagosan 35,8%-ában fordult elő kérdéshalmaz.⁷⁰

Antalné Szabó Ágnes kérdőíves vizsgálata, amelyben 518 pedagógusnak (tanítóknak és tanároknak) azt kellett megbecsülniük, hogy egyes *tevékenység típusok* milyen arányban fordulnak elő az anyanyelvi órákon, azt az összesített eredményt hozta, hogy a tanórákon 54%-ot tesz ki az anyanyelvi ismeretek aránya, 38%-ot a nyelvhasználat fejlesztése és 8%-ban fordulnak elő egyéb tevékenységek. Az arány az 5–8. osztályban tanító magyartanárok adatközlése alapján 61% : 33% : 6%.⁷¹ A kutatás világosan mutatja az ismeretek dominanciáját, ami tartja magát annak ellenére, hogy a tervezési dokumentumok évtizedek óta rögzítik a kommunikáció-központúságot az anyanyelvi nevelésben.

A pedagógusok döntő többsége homogénnek kezeli a gyerekcsoportot, alig van kultúrája a pedagógiai *differenciálás*nak.⁷² Ez a *munkaformák* megválasztásában is tükröződik: az egyéni differenciálás arányát 291 tanórai jegyzőkönyv alapján Antalné Szabó 7%-ban adatolta. A munkaformák gyakorisági sorrendje: frontális (57%),

⁶⁵ Antalné Szabó 2006: 21–27. Az interakciótípusokat összefüggésekben mutatja be Antalné Szabó 2010: 12.

⁶⁶ Lásd a szocioökonómiai lejtő meredekségét a PISA-vizsgálatokban: Báthory 2002, 2003; Fazekas–Köllő–Varga (szerk.) 2008; Csapó 2015.

⁶⁷ Király 2015. A jelen fejezet nem vállalkozik arra, hogy bemutassa a tanári kérdésre vonatkozó vizsgálatokat (így Nagy Ferenc 1976-ban megjelent úttörő munkáját sem), csak kiemel egy friss kutatást.

⁶⁸ Az utóbbit más szakirodalmi adatok is alátámasztják, és a tankönyvi kérdésekre is érvényes volt (legalábbis a 2006-os kutatás szerint, lásd Kerber 2008: 93).

⁶⁹ Király 2015: 78–79.

⁷⁰ Király 2015: 72. A halmazban az első kérdést leggyakrabban kiegészítés követi (átlagosan 43,1%-ban), illetve valamivel kisebb arányban az első kérdés formai variánsa (átlagosan 39,3%-ban), a részleges és a teljes ismétlés 10% körüli arányban volt adatolható (Király 2015: 78).

⁷¹ Antalné Szabó 2006: 32.

⁷² Nahalka 2002: 56.

egyéb (20%), egyéni (7%), csoportos (5%), osztott osztály (pl. padosoronként végzett munka) (4%), kooperatív (4%), páros (3%).⁷³

A *módszertani kultúra* általában kb. 5-6 módszer alkalmazását jelenti, a kollektív elsajátítási technikák, a projektek szinte alig terjedtek el.⁷⁴ Antalné Szabó Ágnes már idézett (518 fős) kérdőíves vizsgálata alapján az órákat a kérdés-felelet, a tanári előadás, a feladatmegoldás és a szemléltetés jellemzi; a ritkán vagy sohasem alkalmazott módszerek közé legnagyobb számban a tanulói kiselőadást és a kooperatív technikákat sorolták. 291 tanóra óralátogatási jegyzőkönyvei megerősítik az önbevallást, a módszerek a gyakoriság szerint csökkenő sorrendben a következők: [a tanár által irányított] megbeszélés (29%), tanári előadás (17%), feladatmegoldás (12%), szemléltetés (6%), játék (6%), egyéb (6%), kooperatív munka (4%), vita (2%), tanulói kiselőadás (1%).⁷⁵ A projektorientált tanulásra a vizsgálat azért nem kérdezett rá, mert a kutató úgy tapasztalta, hogy ez még a kooperatív technikáknál is kevésbé ismert tanulási forma.

A szakképzésben dolgozó magyartanárok *taneszközhasználatával* kapcsolatban Hercz és munkatársai közöltek adatokat 2010-ben.⁷⁶ Ennek alapján a leggyakrabban alkalmazott eszköz (kiemelkedő arányban) a fénymásolat, ezt követi a tanulói füzet, a tábla, a tankönyv (lásd a 2. táblázatot). Az IKT-eszközök kifejezetten alacsony gyakorisági értékkel szerepelnek ebben az országos, megközelítően reprezentatív felmérésben.⁷⁷

A vizsgálat szerint az interaktív táblát a tanároknak mindössze 12%-a találta „nagyon hasznos”-nak.

5. ÖSSZEFOGLALÁS

A vázolt helyzetkép alapján összefoglalásként elmondható, hogy pazarlóan bánunk a fejlesztői kapacitással, a fejlesztésre jutó forrásokkal. A tananyagfejlesztő projektek nem kapcsolódnak össze, a folytatás nélkül maradt fejlesztések (mivel az eredményeik az új projektekben nem hasznosulnak) milliós-milliárdos nagyságrendű veszteséget jelentenek.⁷⁸ Például (mások mellett) a SuliNova-Educatio tantárgylefedő (A típusú) Szövegértés-szövegalkotás programcsomagja – amely 10-15 évnyi színvonalas programfejlesztő munka eredménye volt – (is) folytatás

⁷³ Antalné Szabó 2006: 41, 2010: 13.

⁷⁴ Nahalka 2002: 56.

⁷⁵ Antalné Szabó 2006: 36, 38.

⁷⁶ Hercz–Nguyen Thanh–Petró 2010.

⁷⁷ A kutatásban 42 csak szakiskolában tanító, 139 csak szakképzésben és 117 mindkét intézménytípusban tanító pedagógus vett részt.

⁷⁸ Arató 2016: 131.

2. táblázat. Szakképzésben tanító magyartanárok taneszközhasználatára

	Átlag	Szórás
Tanulói füzet	4,5	0,84
Tábla	4,3	0,94
Tankönyv	3,9	1,04
Fénymásolat	3,4	0,76
Falitábla	3,1	1,51
Egyéb könyv	3,0	0,83
Fotó	2,6	0,90
Nyelvészeti kézikönyv, szótár	2,5	0,80
Rajz	2,5	1,00
Film	2,5	0,80
CD-lejátszó	2,2	0,87
Projektor	2,0	1,02
Magnó	2,0	0,91
Számítógép	2,0	1,02
CD-ROM	2,0	0,94
Televízió	1,7	0,91
Írásvetítő	1,6	0,86
Interaktív tábla	1,3	0,64
Rádió	1,2	0,53

Forrás: Hercz – Nguyen Thanh – Petró 2010

nélkül maradt.⁷⁹ Nem mutatható ki szerves kapcsolat az OFI tananyagfejlesztése és e korábbi, innovatív program között sem. A gyakori, de nem mindig lényegi reformok az oktatás minden szintjén, minden szakembertől sok energiát, többletmunkát kívántak/kívánnak meg.

A jelen helyzetben érzékelhető, hogy az általános pedagógiai koncepció megújítása (a konstruktivista pedagógia szemléletének érvényesítése és az ebből fakadó módszerek alkalmazása) bizonyos mértékben érvényesül mind a tervezési dokumentumokban, mind a tananyagokban: a szövegalkotás előtérbe helyeződésében, a hétköznapi, a tanulók nyelvi gyakorlatához közel álló szövegek arányának és a szövegtípusok változatosságának a megnövekedésében, az alkalmazásra és a problémamegoldásra készítő módszertani megoldásokban.⁸⁰ A tanórai interakció vizsgálata, a diákok teljesítménye és attitűdje azonban lesújtó képet fest a megvalósu-

⁷⁹ A tananyag nem rendelhető, a Magyartanárok Egyesülete a saját honlapján tette közzé, hogy legalább valamilyen mértékben hasznosulhasson.

⁸⁰ Vö. Sejtes 2006; Zs. Sejtes 2015.

lásról. A tantervi újítás nem tudja kompenzálni azt a hiányt, hogy az anyanyelvi ismeretek bemutatása nem koherens, illetve a nyelvszemlélet (ha ez kitapintható a tankönyvi tárgyalásmód alapján) nincs összhangban a pedagógiai koncepcióval.⁸¹ Erre a feszültségre reflektál az ismeretközlő és a kommunikációs blokkok elkülönülése, illetve a funkcionalitás elvének csak szűk körű alkalmazása (azaz a nyelvi jelenség nagyobb nyelvi környezetben való megfigyeltetése). Ugyanakkor azt sem mondhatjuk, hogy a szövegalkotás és szövegértés terén a képességfejlesztés valóban korszerűen (világos tartalmi keretek között, koncepció mentén, módszeresen) valósulna meg.⁸² Az ismeretek és a gyakorlat összekapcsolásához szükség van arra, hogy a szerkezetre a funkcióval való összefüggésben, azaz funkcionálásában tekintsünk. Az anyanyelv sajátos helyzetű „tananyag”, központi szerepű a tanulási folyamatban, mivel annak közege is (műveltségterülettől függetlenül).⁸³ Paradox módon ugyanakkor elhanyagolt terület az ismeretek tárgyalásmódjának korszerűsítése szempontjából. Feszültség van a nyelvtudomány kutatási eredményei és az iskolai oktatás szemlélete között.⁸⁴ A nyelvre vonatkozó ismeretek és a nyelvi tevékenység gyakorlata olyan szemlélettel kapcsolható össze, amely a maga összetettségében tudja megközelíteni a nyelvi működést. Az ilyen megközelítés nyelvszerűen írja le a nyelvet és tanítja a nyelvtant (ahogy a földrajzot is „földszerűen” tanítjuk).⁸⁵ Ez azt jelenti, hogy egységben van benne rendszer és használat, a funkcionálás felől motíváltan, a diák nyelvi tevékenységének perspektívájából, az anyanyelvváltozat felől is értelmezhető módon kapcsolódnak össze a különböző nyelvi kifejezésmódok.⁸⁶ Ezt kínálja a funkcionális szemléletű nyelvtudomány, amely „olyan nyelvelméleti és leíró nyelvtudományi keret, amely lehetőséget ad a nyelv komplex és tudatos fogalmi megismerésére, úgy, hogy a nyelv funkcióiban megfelelő módon előtérbe kerüljenek a megértés, a problémamegoldás és az innováció alkotó szempontjai is, a kultúra mindig változó és egyben állandó kumulált tudásában.”⁸⁷ A tárgytudományos lehetőségek és a korszerű pedagógiai módszerek összehangolása további kutatást és tananyagfejlesztést kíván. Ez a vállalkozás nem volna előzmény nélküli, hiszen voltak már kísérletek funkcionális szemléletű anyanyelv-oktatási koncepció kidolgozására és tananyag létrehozására.⁸⁸

⁸¹ Vö. Kerber 2008.

⁸² Lásd Hercz–Nguyen Thanh–Petró 2010; Zs. Sejtés 2015, 2016.

⁸³ Lásd Kontra 2008; ez szövegszerűen is megjelenik a NAT-ban.

⁸⁴ Kerber 2008: 94; Tolcsvai Nagy 2015: 18.

⁸⁵ Vö. Hadrovics 1969: 201.

⁸⁶ Lásd erre Tátrai 2011: 25–50; Tolcsvai Nagy 2005, 2013: 51, 2015; mindkét szerző hivatkozik többek között Chris Sinha és Michael Tomasello a témában alapvető kutatásaira.

⁸⁷ Tolcsvai Nagy 2015: 27; lásd még Ladányi–Tolcsvai Nagy 2008; Vančo szerk. 2014.

⁸⁸ Lásd például Kugler–Tolcsvai Nagy 1999, 2015.

Az anyanyelvtanítás főbb aktuális kihívásait az alábbiakban összegezzük:

- a tananyag „visszahumanizálása” és ezáltal érdekessé tétele, a tanulók érdekeltté tétele az anyanyelv tanulmányozásában;⁸⁹
- a közoktatási tananyagok nyelvszemléletének korszerűsítése, a tárgyalásmód koherenciájának a megteremtése;⁹⁰
- a felfedezettő, problémamegoldó-kutató módszerek alkalmazása már a kezdetektől, természetesen a korosztálynak megfelelő szinten;
- az IKT hatékony és funkcionális alkalmazása, bevonása a kutatásalapú tanulási folyamatba, olyan digitális taneszközök fejlesztése, amelyek nem látványosabb, de időigényesebb megoldással helyettesítik a hagyományosakat (például a tábla vagy cédulák használatát), hanem alkotó módon használják fel a digitális eszközökben rejlő lehetőségeket;⁹¹
- a digitális szövegeken végzett műveletek integrálása a tananyagba a tanulók gyakorlati tudására építve;⁹²
- a tervezés, a tananyagfejlesztés és a mérés-értékelés korszerűsítése mellett kulcsfontosságú a tanárképzés és a tanártovábbképzés folytonos megújulása, a tanulási környezetnek és eszközeinek a fejlesztése.⁹³

IRODALOM

- Antalné Szabó Ágnes 2006. A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében. *A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai* 226. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Antalné Szabó Ágnes 2010. A tanári megnyilatkozások típusai. In Kozmács István – Vančonné Kremmer Ildikó (szerk.): *Közös jövőnk a nyelv. Nyelvtudomány és pedagógia I.* Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem. 5–18.
- Antalné Szabó Ágnes – Laczkó Krisztina – Raátz Judit (szerk.) 2015. Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok. *Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok* 2. Budapest: ELTE.

⁸⁹ Tolcsvai Nagy 2005, 2013: 351–356, 2015.

⁹⁰ Kerber 2002, 2008: 94; Tolcsvai Nagy 2005, 2013: 351–356, 2015.

⁹¹ Csapó 2015b; Gonda 2015b: 122.

⁹² Gonda 2015a, b; Jánk 2016; Az utolsó két kihívásra pályázati anyagában az MTA–ELTE Digitális írástudás és irodalomtanítás tantárgy-pedagógiai kutatócsoport is javasol válaszlépéseket (<http://mta.hu/tantargy-pedagogiai-kutatasi-program/az-mta-tantargy-pedagogiai-kutatocsoportjai-107076>).

⁹³ Vö. Kerber 2002; Gonda 2015b: 127–128; illetve Fazekas–Köllő–Varga 2008; az IKT terén lásd Gonda 2015b: 119kk. Miközben a szövegértés és -alkotás fejlesztése központi jelentőségű az anyanyelvi kommunikáció területén mind a közoktatásban, mind a tanárképzésben, Hercz–Nguyen Thanh–Petró (2010) vizsgálata azt tárta fel, hogy az adatközlőknek csak 15%-a nyilatkozta azt, hogy a tanárképzés felkészítette a szövegértés fejlesztésére.

- Arató László 2016. Bírálát az Irodalom 9. kísérleti tankönyvről és a hozzá készült digitális tananyagról. *Iskolakultúra* 26 (3): 131–151.
- Bodó Márton 2012. Az új Nemzeti alaptanterv értékei, összevetése a korábbi NAT-okkal. *Tanítás-Tanulás* 2012. október. (http://szivarvanyujsag.tudastar.com/documents/tanitas-tanulas-magazin/2012.okt/uj_nat_28_29.pdf) (2016. 11. 10.)
- Csapó Benő 2002a. Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. [2. kiadás] Budapest: Osiris Kiadó. 15–43.
- Csapó Benő 2002b. Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. [2. kiadás] Budapest: Osiris Kiadó. 45–90.
- Csapó Benő 2015a. A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra* 25 (7–8): 4–17.
- Csapó Benő 2015b. A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek. *Iskolakultúra* 25 (11): 3–16.
- Csíkos Csaba 2007. *Metakogníció – A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Czetter Ibolya 2015. Stílusról, stilisztikáról a kísérleti tankönyvekben. In Zimányi Árpád (szerk.): *A tudományoktól a művészetekig. Magyar Tudomány Ünnepe 2014*. Eger: Líceum Kiadó. 84–95.
- Domonkosi Ágnes 2015. A szociolingvisztikai szemlélet a kísérleti magyar nyelvi tankönyvekben. In Zimányi Árpád (szerk.): *A tudományoktól a művészetekig. Magyar Tudomány Ünnepe 2014*. Eger: Líceum Kiadó. 2335.
- ÉKR 2006. = *Értékelési kritériumrendszer a tankönyvek pedagógiai bírálatához*. Munkaanyag. Budapest: Tankönyvkiadó Intézet. (<http://commitment.hu/ertekelesi>) (2016. 11. 10.)
- Érettségi 2017. 5/2016. (I. 22.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet, valamint az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet módosításáról szóló 36/2015. (III. 6.) Korm. rendelet módosításáról. (http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1600005.KOR×hift=ffffff4&xtreferer=00000001.TXT) (2016. 11. 10.)
- Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.) 2008. *Zöld könyv a magyar oktatás megújításáért*. Budapest: Miniszterelnöki Hivatal – OKA – Ecostat.
- Gonda Zsuzsa 2015a. A digitális szövegek értésének mérése. In Antalné Szabó Ágnes – Laczkó Krisztina – Raátz Judit (szerk.): *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. Budapest: ELTE. 112–128.
- Gonda Zsuzsa 2015b. Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái. Budapest: ELTE. (http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_7.pdf) (2016. 11. 10.)
- Hadrovics László 1969. *A funkcionális magyar mondattan alapjai*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Hercz Mária – Nguyen Thanh Nikolett – Petró Tímea 2010. A tanári szövegértés-fejlesztő és az IKT-kompetencia vizsgálata. *Anyanyelv-pedagógia* 2010/2. (<http://www.any.hu/cikkek.php?id=259>) (2016. 11. 10.)
- Horváth Zsuzsanna 2015. Újraolvasva – a magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga tanulságai. In Antalné Szabó Ágnes – Laczkó Krisztina – Raátz Judit (szerk.): *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. Budapest: ELTE. 46–68.
- Jánk István 2014. „A nyelv titokzatos dolog” – Hát még az ötödikes nyelvtan(könyv)! *Nyelv és Tudomány* 2014. szeptember 11. (<http://www.nyest.hu/hirek/a-nyelv-titokzatos-dolog-hat-meg-az-otodik-es-nyelvtan-konyv>) (2016. 11. 10.)

- Jánk István 2016. Újgenerációs nyelvtankönyvek az OFI-tól: történt-e előrelépés? *Nyelv és Tudomány* 2016. július 27. (<http://www.nyest.hu/hirek/ujgeneracios-nyelvtankonyvek-az-ofi-tol-tortent-e-elorelepes>) (2016. 11. 10.)
- Juhász Valéria 2010. A magyarországi középiskolás magyar nyelv tankönyvek tematikájának alkalmazott nyelvészeti (ANY) korszerűsége/telítettsége. In Kozmács István – Vančonek Kremmer Ildikó (szerk.): *Közös jövőnk a nyelv. Nyelvtudomány és pedagógia I.* Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem. 161–174.
- Kántor Gyöngyi 2008. Anyanyelvi nevelési tankönyvekről madártávlatból és közvetlen közelről. In Medve Anna – Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok 3.* Budapest: Iskolakultúra. 55–68.
- Kerber Zoltán 2002. A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle* 2002/10. (<http://ofi.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/magyar-nyelv-irodalom>) (2016. 11. 10.)
- Kerber Zoltán 2006. *Tankönyvkutatás. Magyar nyelv és irodalom.* (http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/tankonyvkutatas_magyar_nyelv_es_irodalom_060303.pdf) (2016. 11. 10.)
- Kerber Zoltán 2008. Nyelvtan tankönyvek négy év tizede. In Medve Anna – Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok 3.* Budapest: Iskolakultúra. 83–96.
- Király Flóra 2015. Tanári kérdezői stratégiák osztálytermi kontextusban. In Baditzné Pál-völgyi Kata – Szabó Éva – Szentgyörgyi Rudolf (szerk.): *Tanóraszervezés és tanórákutatás. A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen.* Budapest: ELTE. 67–85.
- Kojanitz László 2007. A tankönyvek minőségének megítélése. *Iskolakultúra* 6–7: 114–126.
- Kojanitz László (szerk.) 2014. *A kísérleti tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere.* In OFI Koncepció. Budapest: OFI.
- Kontra György 2008. Miként vált meggyőződésemmé, hogy az egész didaxis nyelvi nevelés? In Medve Anna – Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok 3.* Budapest: Iskolakultúra. 97–106.
- Kucserka Zsófia 2016. Szakmódszertan: eszköztár vagy teória? A kísérleti irodalomkönyvek tanulásméleti és irodalomtudományi kontextusáról. Előadás. In ME tankönyvek 2016.
- Kugler Nóra – Tolcsvai Nagy Gábor 1999. *Magyar nyelv tanári kézikönyv a Korona Kiadó 10–11 évesek számára készült tankönyvéhez.* Budapest: Korona Kiadó.
- Kugler Nóra – Tolcsvai Nagy Gábor 2015. *Magyar nyelv.* Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Ladányi Mária – Tolcsvai Nagy Gábor 2008. Funkcionális nyelvészet. In Tolcsvai Nagy Gábor – Ladányi Mária (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXII. Tanulmányok a funkcionális nyelvészet köréből.* 17–58.
- Mátyási Mária 2002. Tantervi szabályozás és alternativitás a nyelvi, irodalmi, kommunikációs kísérlet és program nézőpontjából. In V. Raisz Rózsa – Zimányi Árpád (szerk.): *Feladatok és módszerek az anyanyelvi nevelésben a XXI. század elején.* Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 329–331.
- ME érettségi 2016. = *A magyar nyelv és irodalom érettségi újdonságai 2017-től.* A Magyar-tanárok Egyesülete által szervezett szakmai naphoz (2016. október 22.) kapcsolódó összefoglaló. (<https://magyartanarok.wordpress.com/valtozasok-2017-tol/>) (2016. 11. 10.)
- ME tankönyvek 2016. = *Konferencia az OFI-tankönyvekről – összefoglaló.* Az ELTE BTK Magyar Irodalom- és Kultúratudományi Intézete, a Magyar Irodalomtörténeti Társaság Tanári Tagozata és a Magyar-tanárok Egyesülete 2016. május 28-án megrendezett kö-

- zős konferenciájának összefoglalója. Magyar tanárok Egyesülete. (<https://magyartanarok.wordpress.com/2016/05/31/konferencia-az-ofi-tankonyvekről-összefoglaló/>) (2016. 11. 10.)
- Molnár Edit Katalin – Nagy Zsuzsanna 2012. Anyanyelvi készségek és képességek. In Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. 191–240.
- Nagy Ferenc 1976. *A tanárok kérdéskultúrája. Oktatás-lélektani kísérlet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nagy Zoltán 2014. Megjegyzések a kísérleti nyelvtankönyvhöz. *Tani-tani Online* (http://www.tani-tani.info/a_kiserleti_nyelvtankonyvekről/) (2016. 11. 10.)
- NAT 2012. = 110/2012. (VI. 4.) Korm.rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny* 66: 10635–10848. (http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf) (2016. 11. 10.)
- OFI koncepció = *A tankönyvek új generációja*. Budapest: OFI. (https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/a_tankonyvek_uj_generacioja_koncepcio_0.pdf) (2016. 11. 10.)
- OFI vezetői. *Vezetői összefoglalók az egyes tankönyvek kipróbálásáról*. (<http://www.tanosz.info/file/164/felmeres.pdf>) (2016. 11. 10.)
- Pála Károly (szerk.) 1991. *Tankönyvháború. Viták a gimnáziumi irodalomoktatás reformjáról a hetvenes-nyolcvanas években*. Budapest: MTA Irodalomtudományi Intézet, Argumentum Könyvkiadó.
- Schirm Anita 2016. Diskurzuselemzés – másképp. Előadásanyag. *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések*. 2016. november 24–25. Budapest: ELTE BTK.
- Sejtes Györgyi 2006. Tudástranszfer az anyanyelvtanításban. Lehetséges alternatíva a szemléletváltásra. *Új Pedagógiai Szemle* 56/6: 15–26.
- Szabó Mihály Gizella 2015. Az anyanyelv oktatása kétnyelvű környezetben. PhD-értekezés. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Tátrai Szilárd 2011. *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- TKI értékelés 2006. = *Értékelési kritériumrendszer a tankönyvek pedagógiai bírálatához*. Munkaanyag. Budapest: Tankönyvkutató Intézet. . (<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Z5bu0CpF7AAJ:commitment.hu/ertekelesi+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu>) (2016. 11. 10.)
- Tolcsvai Nagy Gábor 2005. Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr* 129: 348–62.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2015. Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárggyá tett nyelv visszahumanizálása az oktatásban. *Iskolakultúra* 25 (7–8): 18–27.
- Vančo Ildikó (szerk.) 2014. *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia*. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Zs. Sejtes Györgyi 2015. Olvasni nehéz! Metakogníció és szövegértési stratégia a Nemzeti alaptantervben. *Módszertani Közlemények* 55 (2): 31–46.
- Zs. Sejtes Györgyi 2016. Metakogníció és szövegértési stratégia kerestetik a Kerettanterv (2012) 5–8. évfolyamán. In Karlovitz János Tibor (szerk.): *Tanulás és fejlődés. A IV. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia tanulmányai*. Komarno: International Research Institute. 101–109.