

Károli Gáspár Református Egyetem

Bölcsészettudományi Kar

Magyar Nyelvtudományi Tanszék

Nyelvemlékekről másképpen

Név: Vágner Richárd

Neptun kód: LZ1RRH

Témavezető neve: dr. Sólyom Réka

Tartalom

Bevezetés	2
Miért is fontos a nyelvtörténetről tanulni?	3
A nyelvelmékek a Nemzeti alaptantervekben	4
A nyelvelmékek meghatározása és a hozzájuk kapcsolódó fogalmak tisztázása a középiskolai oktatásban	6
Tankönyvi megjelenések	9
Feladatjavaslatok	13
1. Gondolattérkép	14
2. Rejtvény	16
3. Kibővített előadás	17
4. Venn-diagram (Halmazábra)	19
5. Kilépőkártya	21
6. Közös olvasás-fordítás	22
7. „Leöntött jegyzett”	24
8. Mozaik (JIGSAW 'FŰRÉSZ')	25
Feladatok összegzése	27
Óratervek	27
Tapasztalatok	29
Befejezésként reflexió	32
Felhasznált szakirodalom:	35

Bevezetés

Dolgozatom célja, hogy bemutassa, hogy hogyan jelenik meg a közoktatásban a *nyelvemlékek* témaköre, milyen célokat tűz ki a tanulók elé, végezetül pedig arra tér ki, lehetséges-e egy ennyire sok új információt tartalmazó órát úgy megtartani, hogy az ne frontális legyen.

A dolgozatom egyik részét az teszi ki, hogy bemutatom, illetve megvizsgálom az iskolai tananyagot kritikai szemmel. Céлом összefoglalni, hogy hogyan jelenik meg a *nyelvemlékek* témakör 11–12. évfolyamon (NAT 2020). Ehhez megvizsgálom a 2020-as (NAT 2020), illetve 2012-es (NAT 2012) NAT-ot, majd az ezekhez íródott tankönyveket. A vizsgálat része azért érinti a 2012-es NAT-ot is, illetve az ez alapján íródott tankönyveket, mert még a 2022/23-as tanévben a nyolcadik és tizenkettedik osztályos tanulók még ez alapján tanulnak a nyelvemlékekről. Emellett a tananyag a 2020-as NAT alapján átkerült 11. osztályba, így azt a különleges helyzetet eredményezve, hogy idén két külön évfolyamnál is szerepel tananyagként a *nyelvemlékek*. A vizsgálatom első részében bizonyos szempontból alkalmazott nyelvtörténeti lesz, hiszen a mit, miért tanítunk, vagy éppen mi miatt nem tanítunk (Fóris 2020) kérdéskört szeretném körbejárni, és emiatt tartom fontosnak a tanterveknek és iskolai tankönyveknek az áttekintését, hiszen ez adhat alapot dolgozatom második felének, hiszen ott azt szeretném megvizsgálni, hogy átlehet-e adni a tudást a frontális órától merőben eltérő eszközökkel. A dolgozatom második része ebből a szempontból inkább lesz anyanyelv-pedagógiai, mely az alkalmazott nyelvtörténeti megközelítéshez szorosan, több szálon is kapcsolódik (Fóris 2020).

A munkám során fontosnak tartom a fogalmak pontosítását, hiszen csak így lehet teljes képet kapni arról, hogy milyen minőségben és mennyiségben kell elsajátítania a diákoknak nyelvemlékekhez kapcsolódó tárgyi tudást. Ebben segítségemre lesz Molnár József és Simon Györgyi által szerzett *Magyar nyelvemlékek* könyve (Molnár – Simon 1980), a Benkő Loránd által szerkesztett *A magyar nyelv története* (Bárczi – Benkő – Berrár 1967), valamint Kiss Jenő és Pusztai Ferenc által szerkesztett és írt *Magyar nyelvtörténete* (Kiss – Pusztai 2003).

Mint az korábban már említésre került, dolgozatom egyik fő része a NAT által támasztott célok tanóra közbeni megvalósíthatósága és élményszerűbbé tétele lenne, amelynek részeként több feladatot bemutatok, amik segítségünkre lehetnek a tanórákon. Ezeknek eredményeként egy óratervet is vázolok, amelyet lehetőségeim szerint rendhagyó módon olyan embereknek a segítségével próbálnék ki, akik már elvégezték a középiskolai tanulmányaikat, illetve ennek lezárásaként érettségi vizsgát tettek az elmúlt 5 évben, emiatt a NAT alapján találkozniuk kellett már a *nyelvemlékek* témakörével (NAT 2012).

A két kisebb csoport egyaránt hat-hat főből állt. Mindkét csoport bizonyos szempontból homogén, így akár egymással szembe is állíthatóak voltak az előzetes feltételezéseim szerint. Az első csoportban olyan személyeket válogattam be, akiket a reál tárgyak iránt érzett érdeklődésük vezérelte a pályaválasztásukkor, hiszen különböző mérnöki, illetve informatikai szakirányokban mentek tovább érettségi után. Emellett többségében voltak a fiúk, hiszen 1 nőre jutott 5 férfi. A másik csoport ezzel szemben olyan tagokból állt, akikhez valamilyen formában, de közelebb áll a nyelvtudomány, illetve a nyelvtörténet, mivel valamilyen nyelvészethez kapcsolható irányultságban folytatják tanulmányukat. A nők és férfiak aránya pedig megfordul, hiszen ezt a csoportot 5 hölgy és egy férfi alkotta. A két csoport közül a későbbiekben *A* csoportként fogok hivatkozni arra, amelyikben reál tanulmányokat folytatók voltak többségben, míg *B* csoportnak a másikat.

A csoportokkal támasztott előzetes elvárásaim hamar megdőlni látszottak, köszönhetően a kísérlet részeként készített interjúknak, amelyekben az előzetes élményeiről és tudásukról kérdeztem őket. Ezekből kiderült, hogy a csoportok tagjai között nagyon eltérő volt az, hogy milyen minőségben és mennyiségben voltak anyanyelvi óráik. Érdekes volt látni, hogy többségében az *A* csoport tagjai pozitívabb véleménnyel voltak a nyelvtanórákról, illetve könnyebben is tudták felidézni az előzetes tudásukat.

Miért is fontos a nyelvtörténetről tanulni?

A magyar nyelv és irodalom tantárgynak és az ezt az órát oktató tanároknak több-fajta kihívással is szembe kell nézniük, amelyek közül csak néhányat említenék, már Kerber Zoltán is megfogalmazta 2002-ben a NAT megjelenésekor ezeket. Elsőként muszáj azt a belső tényezőt megemlítenem, ami a dolgozatom későbbi részeiben is komolyabb hangsúlyt kap: túl nagy a tananyag. Ezt súlyosbítja az a tény, hogy az anyanyelvi tanóra kárára a pedagógusok számos esetben növelik az irodalomra fordítható órák számát (Kerber 2002, o. n.).

Mielőtt belekezdnék a *Nemzeti alaptantervek* és a tankönyvek áttekintésébe, fontosnak tartom, hogy tegyünk egy kisebb kitérőt, mégpedig azért, hogy megértsük miért fontos a nyelvtörténet oktatása, és azon belül a nyelvemlékek bizonyos szintű megismertetése a diákokkal.

A nyelvtörténet és a hozzá szorosan kapcsolódó nyelvemlékek fontos szerepet játszanak abban, hogy a tanulók minél jobban megismerjék a magyar nyelv grammatikai változásait, például megértheti a diák, hogy „miért mondjuk azt többes számban, hogy *szavak*, amikor az

egyes szám az, hogy szó?” (Sarnyai 2022, o. n.), a különböző szóképek eredetét, a hangalak és jelentés közötti kapcsolatokat, miért használjuk például különböző dolgokra is a *csiga* tőmorfémát.

Ezen indokok mellett muszáj megemlítenem egy régebbi tanulmányt, amelyben tanárok véleményét kérdezték a magyar nyelv eredetének oktatásáról. Ki kell emelnem, hogy ez egy még a 2012-es NAT előtt írt tanulmány, amely 2007-ben jelent meg, de a benne megjelenő kérdések és az azokra adott válaszok még ma is relevánsak.

A tanulmányból kiderült, hogy a tanárok sokallják a tananyag mennyiségét. Azóta a tananyag mérete nem sokat változott, de fontos megértenünk, hogy a tanárok hangsúlyozták a témakör fontosságát, de a kiszabott óraszám és a tananyag sűrítettsége azt eredményezte az ő esetükben, hogy a témákat csak felszínesen tudták feldolgozni az órán. Emiatt a tanórák inkább az információ átadásáról szólnak, mintsem arról, hogy a diákok megértsék, miért is szükséges ezekről tanulniuk, illetve az, hogy élményekkel gazdagodjanak. (Takács 2007: 4).

A nyelvelmékek a Nemzeti alaptantervekben

Fontosnak tartom áttekinteni, hogyan jelenik meg a nyelvelmékeknek a témaköre a különböző tantervekben. Elsőként a 2020-as NAT-ot tekintem át, ezen belül a 7–8. évfolyamról és a 11–12 évfolyamról szóló részeket, mivel a közoktatásban ekkor jelennek meg témaként a nyelvelmékek, amellyel kapcsolatban felmerül a kérdés, hogy nem lenne célszerűbb előbb, akár már ötödik, illetve kilencedik osztályban elővenni a témát, hiszen a magyar nyelv és irodalom tantárgyak témaköreinél több olyan ponttal is találkozhatunk, amelyekben a nyelvtörténeti tudás elengedhetetlen (Sarnyai 2022, o. n.). ¹

Sarnyai Vivien tanulmányában felhívja a figyelmünket arra, hogy a nyelvtörténet fontos részét képezi a törzsanyagnak, hiszen a NAT számos altémát szentel neki, illetve több fontos fogalmat is el kell a diákoknak sajátítani, valamint általában az érettségiken legalább két szóbeli tételt szokott kitenni a téma (Sarnyai 2022, o. n.). Fontos azonban más értelemben is beszélnünk a nyelvtörténetről.

Az irodalom és a történelem oktatás is kronologikusan halad előre és tárgyalja a különböző témaköröket, így emiatt gyakran találkoznak a tanulók olyan forrásokkal; valamint

¹ Az irodalom részén a NAT-nak már 9-ben is megjelenik néhány nyelvelmék (*Halotti beszéd és könyörgés* és az *Ómagyar Mária-siralom*)

művekkel, amelyek az ő nyelvállapotuktól távolabb esnek, így emiatt ezek értelmezése nehézséget okozhat. Például nem számolunk többek között a szavak formai, illetve jelentésbeli változásaival. Nehéz dolga van egy diáknak, ha nincs tudatában, hogy a hangtan és a helyesírás változik, nem ismeri a szóalak-történet és a jelentéstörténet fogalmát, és sohasem tanult még a régi magyar igeidőkről.

A szövegelemzéseken túl a már korábban tárgyalt grammatika megértésében is komoly szerepe lehet-e nyelvtörténet és nyelvemlékek ismeretének, hiszen például szegmentálás során könnyebben fel tudják idézni a tömorfémát, ha tudja, hogy ezek hogyan jönnek létre (Sarnyai 2022, o. n.).

A NAT-on belüli elhelyezkedése után fontosnak tartom a tartalmi megjelenését a témának. A 11–12. évfolyamban, hasonlóan a 7–8. évfolyamhoz, egy nagyobb tematikus egységen belül jelenik meg a *nyelvemlékek* témakör. A nagy fejezetnek a címe *Nyelvtörténet— a nyelv változása, a nyelvrokonság kérdései, nyelvemlékek*. Ezzel kapcsolatban a NAT a következőt tartja elsajátítandó tudásnak: „Ismerjék a nyelvvizsgálati módszereket, a világ nagy nyelvcsaládjait. Tanulják meg a magyar nyelv eredetéről szóló tudományos hipotéziseket, illetve az ezeket igazoló bizonyítékokat. Tudják a magyar nyelvtörténet nagy korszakait, az ezekben a korokban keletkezett kiemelkedő jelentőségű nyelvemlékeinket” (NAT 2020: 30).

A nagy témakörön belül öt kisebb témakör van, amelyek az alábbiak: *A magyar nyelv rokonságának hipotézisei; A magyar nyelvtörténet korszakai; Nyelvemlékek; A szókészlet változása a magyar nyelv történetében; Nyelvújítás*. (NAT 2020: 30)

Ezen öt témakör tárgyalására a NAT hat órát javasol; már csak a témák címeire ránézve láthatjuk, hogy nagyon szűkös a keret, amelyből a tanár gazdálkodni tud. Ráadásul rengeteg ismeretet is el kell sajátítani a tanulóknak ezen rövid idő alatt. Fejleszteni kell a diákok szinkrón és diakrón összehasonlító nyelvszemléletét, meg kell ismerkedniük a magyar nyelv rokonságával. Fejleszteni kell az interdiszciplináris tudatosságot a nyelvtörténeti, irodalom- és művelődéstörténeti párhuzamosságok és összefüggések felfedeztetésével, meg kell értetni a tanulókkal a változás és állandóság nyelvi egyensúlyát. Ezeken felül a nyelvrokonságot és nyelvcsaládokat is vizsgálniuk kell, ezeknek a bizonyítékaiknak tudományos módszereit tisztázni kell. Meg kell ismertetni a diákokat a magyar nyelv eredetével, az erről szóló tudományos hipotézisekkel, a szókincs jelentésváltozásának főbb típusaival, tendenciáival, a nyelvtörténeti források vizsgálatával, a kézírásos és nyomtatott nyelvemlékekkel, majd a magyar nyelv történetének főbb korszakaival és néhány fontos nyelvemlékünkkel (*A tihanyi*

apátság alapítólevele, Halotti beszéd, Ómagyar Mária-siralom). Végül pedig a nyelvújítást, illetve annak hatását kell tanulmányoznia a tanárnak a diákokkal egyetemben (NAT 2020: 43–44).

Ez rengeteg minden, amelyekhez hozzájönnek még a megtanulandó fogalmak, pl. a nyelvújítás vagy a korszakok elnevezései, illetve két memoriter, amely egyaránt két szövegemlékünk, amelyekből egy-egy részletet kell tudniuk a diákoknak. Az egyiket a *Halotti beszéd és könyörgés*ből, a másikat az *Ómagyar Mária-siralomból* (NAT 2020: 14).

A tananyag mennyiségéről hasonló véleménnyel volt Jánk István *A NAT 2020 és az anyanyelvi nevelés* című tanulmányában (Jánk 2020, o. n.), amelyben többek között kitér rá, hogy a 2020-as NAT pedagógiai szempontból kevésbé korszerű, hiszen inkább a minél nagyobb tárgyi tudásra helyezi a hangsúlyt, mintsem a például az ismeretterjesztésre, a tudatos nyelvhasználók nevelésére vagy a nyelvi attitűdformálásra (Jánk 2020, o. n.).

Az áttekintés végére fontosnak tartom megvizsgálni, hogy mindez mennyiben is volt másképpen a 2012-es NAT-ban, ezt azért tartom fontosnak, mivel a dolgozatom későbbi részében olyan emberekkel fogok dolgozni, akik még a 2012-es NAT alapján folytatták tanulmányaikat, részben pedig ebben az évben még a 12-ek ez alapján tanulnak az anyanyelvi órákon.

A 2012-es NAT nem sokban tér el a 2020-astól. Az egyetlen kiemelésre érdemes változás az volt, hogy míg a szótárak használatával az új NAT-ban már egy külön leckében két órát szánnak (NAT 2020: 30), addig ez a régebbi, 2012-esben még a *Nyelvtörténet* című témakörön belül volt. Ott az ismeretek/fejlesztési követelmények alpontjában jelenik meg. Emiatt is lehet az (NAT 2012: 36), hogy két extra óraszám volt megadva órakeretként még a régebbi NAT-ban. Ezenfelül más nagyobb eltérés nincs a két változat között, csak szóhasználatban.

A nyelvemlékek meghatározása és a hozzájuk kapcsolódó fogalmak tisztázása a középiskolai oktatásban

Az tankönyvek áttekintése, valamint a feladatjavaslatok előtt célszerűnek látom, azon fogalmak tisztázását, amelyek megjelennek NAT-okban. A fogalmak pontos definiálásában segítségemre volt a Molnár József és Simon Györgyi által szerzett *Magyar nyelvemlékek* könyve (Molnár – Simon 1980), a Benkő Loránd által szerkesztett *A magyar nyelv története* (Bárczi – Benkő –

Berrár 1967), valamint Kiss Jenő és Pusztai Ferenc által szerkesztett *Magyar nyelvtörténete* (Kiss – Pusztai 2003).

A *nyelvmemlékek* témakörét feldolgozó órát nem szabad teljes mértékben úgy kezelnünk, mintha az egyedülálló is mindentől független lenne. A 2020-as NAT is éppen emiatt egy nagyobb tematikus egység alá rendeli; *Nyelvtörténet – a nyelv változása, a nyelvrokonság kérdései, nyelvmemlékek* (NAT 2020: 30). Ezért tartom fontosnak, hogy a korábbi órákhoz tartozó fogalmakat is röviden kibontsam.

Elsőként, hogy mit jelent a nyelvtörténet. Jelenti egyrészt a nyelveknek az élettörténetét, másrészt ennek az élettörténetnek a leírását (Kiss – Pusztai 2003: 14).

Másodikként fontosnak tartom, hogy visszautaljunk a nyelvtörténet korszakaira, illetve arra, hogy minek mentén is szoktuk felbontani az adott nyelvek történetét; A nyelvtörténeti korszakokat általában az adott nyelvközösséget ért nagyobb történelmi események mentén szokták felosztani korszakokra, emiatt van az, hogy a magyar nyelvtörténetet az alábbi öt szakaszra szokták felbontani: 1. szakasz az ősmagyar kor kb. Kr. E. 1000-tól Kr. U. 896-ig, tehát a magyar nyelv kezdetétől a honfoglalásig; 2. szakasz az ómagyar kor, amely a honfoglalástól (896-tól) egészen a mohácsi vészig tart; 3. szakasz a középmagyar kor, 1526-tól 1772-ig, tehát a magyarországi felvilágosodás kezdetéig tart; a 4. szakasz az újmagyar kor, ami a felvilágosodástól (1772-től) a trianoni békediktátumig (1920-ig) tartó korszak; 5. szakasz az újabb magyar kor, aminek korszakában a napjainkban is járunk (Kiss – Pusztai 2003: 15 – 16).

Harmadikként a diakronikus és szinkronikus nyelvvizsgálat fogalma az, amellyel a tanulónak tisztában kell lennie mire eljut a *Nyelvmemlékeink* című tanórára. A nyelv időbeli egységét szinkroniának, az egy bizonyos időben érvényben lévő nyelvi rendszer vizsgálatát szinkrón vizsgálatnak nevezzük, míg a nyelvi rendszerek fejlődését, időbeli egymásutánját diakroniának, a fejlődésre irányuló kutatást diakrón kutatásnak nevezzük. A diákoknál érdemes példával is élni, hogy kézzelfoghatóbbak legyenek számukra ezek az elvont fogalmak. A szinkrón vizsgálatra jó példa az *A magyar nyelv értelmező kéziszótára*, míg a diakrón vizsgálatra a nyelvrokonságok vizsgálatát mondhatjuk (Bárczi – Benkő – Berrár 1967: 7–8).

Az előzőekben elhangzott fogalmak, mind olyanok, amelyeket a tanulónak ismernie kell, mire a *nyelvmemlékek* témakörével találkozunk, ám ezeknek újbóli elmagyarázása, megbeszélése fontos lehet egy tanórának a korai szakaszában, hiszen ez segíthet a ráhangolásban, valamint az új téma bevezetésében.

A témakör magját adó fogalmunk, hogy mit is nevezünk igazából nyelvemléknek: „Előző időkből fennmaradt vésett, írott, nyomtatott és élőszavas, illetőleg képes-hangos nyelvi forrás” (Kiss – Pusztai 2003: 18).

A fogalmi meghatározáson túl fontosnak tartom, hogy a diák számára felvázoljuk, hogy idővel mindenből lehet nyelvemlék, illetve korszakonként eltérő az, hogy hogyan kerültek rögzítésre a nyelvemlékek, hiszen míg korábban fába vagy valamilyen más anyagba vésték bele a szövegeket, ez a technika előrehaladtával nagyban megváltozott. Érdemes lehet egy tanárnak folyamatában is bemutatni ezeket a változásokat, ha máshogy nem, legalább említés szintjén, hiszen kor előrehaladtával az emberek elsőként áttértek a papírra, amelyre kézzel írtak, majd a nyomtatás megjelenésével a kézzel való írás háttérbe szorul, és a nyomtatásnak hála elkezdének rohamosan nőni az írott szövegek. A XIX. század végétől pedig egy újabb szövegrögzítési forma jelenik meg a fonográfhangerek képében, amelynek köszönhetően már az élőbeszéd is meg tud maradni, így hallgathatjuk meg ma pl. Kossuth Lajos hangját. A modern, ma is használatos eszközök megjelenésével, már nemcsak a hangot, valamint az írott szöveget tudjuk rögzíteni az utókornak, hanem már képet is (Kiss – Pusztai 2003: 18). Ennek a folyamatnak a levezetése fontos lehet, hiszen így a tanulóval könnyebben meg tudjuk értetni, hogy bármiből válhat nyelvemlék.

A nyelvemlék leírásán túl még egy nagyon fontos szempont, amellyel vissza lehet kapcsolni a korábbi órákhoz, hogy mik is a nyelvtörténet forrásai; ez alá a fogalom alá a nyelvemlékek besorolhatók, hiszen minden lehet a nyelvtörténet forrása, ami olyan nyelvi adat, illetve tényanyag, amely felhasználható a nyelvek történetének kutatásában (Kiss – Pusztai 2003: 18).

Végezetül a fogalmaknál fontos még kiemelni, hogy a kéziratos szövegemlékek közül milyen fajtákat tartunk számon, hiszen ezeket a megkülönböztetéseket a tankönyvek is kiemelten tüntetik fel (Balázs – Forró – Hegedűs, 2017: 30–31); 1. a *szórványemlékek* azok a nyelvemlékek, amelyek idegen nyelvű szövegekben elszórtan vagy tömegesebben beágyazva magyar nyelvi elemeket, rendszerint tulajdonneveket tartalmaznak (Bárczi – Benkő – Berrár 1967: 38); 2. *kéziratos és nyomtatott szövegemlékek* pl. kódexek; 3. *glosszák* latin nyelvű szövegek egyes szavainak vagy kifejezéseinek lapszélére vagy a sorok közé írt magyar értelmezései (Bárczi – Benkő – Berrár 1967: 51); 4. a *szójegyzékek* a latin nyelv oktatását szolgáló tankönyvek, amelyekben a latin szavak fogalomkörönként csoportosítva vannak (Bárczi – Benkő – Berrár 1967: 52).

Tankönyvi megjelenések

A NAT által felállított elvárások, fogalmak áttekintése után a tankönyveket elemzem. A tankönyvelemzés fő részét a 2020-as NAT alapján készítettem, az OFI kiadó által kiadott két darab 11-es tankönyv fogja képezni. A vizsgálat során az alapján fogom megítélni a tankönyveket, hogy mennyiben tesznek eleget a NAT által támasztott elvárások, tehát mennyiben adják át a számonkért fogalmakat és ismereteket, valamint az is vizsgálni fogom, hogy milyen módszerekkel próbálja a tankönyv felkelteni a diákok érdeklődését. A már említett két tankönyvön túl, amelyek azonos címmel jelentek meg (*Magyar nyelv Tankönyv 11.*), még további hármat fogok bemutatni, amelyek még a 2012-es NAT alapján íródtak. Ezek áttekintését azért tartom fontosnak, mert ezt az évet leszámítva, eddig a diákok ezekből a tankönyvekből tanultak többségében. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint a korábban már bemutatott csoportok tagjai bevallásuk szerint is ezekből tanultak. Ez a három könyv nem más, mint a Dr. Balázs Géza, Dr. Forró Orsolya, Dr. Hegedűs Attila és Szoták Szilvia által írt *Magyar nyelv 12. tankönyv* (Dr. Balázs *et al.* 2018), a Mozaik kiadó által jegyzett *Magyar nyelv 12. – a középiskolák számára*, amit Fráter Adrienne írt (Fráter 2020), illetve az Antalné Szabó Ágnes és Raátz Judit által szerzett *Magyar nyelv és kommunikáció* (Antalné – Raátz 2020). Ha megvizsgáljuk mind az öt tankönyvnek a címét, akkor láthatjuk, hogy a legnagyobb eltérést abban fedezhetjük fel, hogy hol kap szerepet a *nyelvtörténet*. A 2020-as NAT alapján szerkesztett tankönyvek egy évvel korábban tárgyalják a témakörünket. Ez feltételezhetően a tankönyv íróinak a döntése lehet, hiszen a NAT egyik év mellé sem párosítja szorosan a témát egyik változatban sem (NAT 2012, NAT 2020).

Elsőként áttekintem a 2012-es NAT alapján keletkezett tankönyveket, hogy lássuk mennyiben változnak ezek felépítése és tartalma a NAT-ok között.

Az első tankönyv a Dr. Balázs Gézáék által írt. A tankönyv alapján mire egy osztály elérkezik a nyelvelméleket tárgyaló fejezethez, addigra már ismernie kell a magyar nyelv eredetét és rokonságát, korszakait a magyar nyelvtörténetnek, a nyelvrokonság módszerrét és elméletét és azt, hogy hogyan változik a nyelv (Dr. Balázs *et al.* 2018: 13–28). A másik két 2012-es tankönyv esetén is hasonló a helyzet, de ennek tisztázását azért tartottam fontosnak, mert a feladatok és az óraterv megalkotásánál ezt a szempontot is figyelembe vettem. A fő szövegben megtudhatjuk, hogy mit tekintünk nyelvelmének, illetve egy-egy külön fejezetben bemutat három nyelvelméket. Az első *A tihanyi apátság alapítólevele*, amellyel kapcsolatban

megemlíti, hogy a latinul írott szövegen belül a birtokhatárok megjelölésénél szórványként magyar szavakat és szerkezeteket találhatunk. Emellett kitér a nyelvtani elemeire. Például a -ra/-re rag névutóként való megjelenésére, amelyet ekkor még így használtak (Dr. Balázs *et al.* 2018: 30).

Hasonló felépítése van a másik két alfejezetnek is, amelyek a *Halotti beszéd és könyörgéssel*, valamint az *Ómagyar Mária-siralommal* foglalkoznak. A keletkezésének körülményeit, idejét, helyét mutatják be, majd a nyelvtani sajátosságokat írják le. Például a *Halotti beszéd és könyörgés* mára már eltűnt szavait, mint az *isát* ('bizony, íme') (Dr. Balázs *et al.* 2018: 30).

Magyar nyelv 12. tankönyv feladatai között található egyaránt témára reflektáló, és a következő témakörre ráhangoló feladatok. Némelyik igényli az internetes segítséget, illetve akár tanárét is. A feladatokat feladhatjuk csoportokban, párokban, valamint egyénileg is (Dr. Balázs *et al.* 2018: 29–32). Van, ahol fel is hívják a figyelmünket, hogy az adott feladatot érdemesebb csoportosan végigcsinálni (Dr. Balázs *et al.* 2018: 31).

A tankönyv az előbb említett feladatokon túl még azzal próbálja felkelteni közönsége figyelmét, hogy különböző kitekintéseket, illetve ábrákat használ. Ezenfelül a főszövegen túl a tankönyv vége felé láthatunk egy-egy összefoglalót a három főbb nyelvemlékünkéről fotókkal együtt (Dr. Balázs *et al.* 2018: 129–131).

A második tankönyv a Fráter Adrienne által szerzett *Magyar nyelv 12. – a középkoról* számára (Fráter 2020).

A főszöveg sokban hasonlít az előzőekben tárgyalt tankönyv kezdetéhez, itt is elsőként a *nyelvemlékről* általánoságban beszél. Ezt követően abban, viszont eltér, hogy hogyan mutatja be a különböző *nyelvemlék* fajtákat, illetve a legfontosabb nyelvemlékeket.

Itt miután kibontja a *nyelvemlék* fogalmát, utána szétszedi a fajtáinak kitérőjét több alfejezetre, és az ilyen alfejezeteken belül mutatja be a NAT által kiemelt, három fontosabb nyelvemléket (NAT 2012: 37). Itt kisebb szerepet kapnak a szövegen belül a hangtani változások, a költői képek és eszközök megjelenése, de cserébe például az *Ómagyar Mária-siralom* megismerhetjük a műfaját, és témáját is bemutatja (Fráter 2020: 74–75).

Egy másik nagy különbség, hogy a Fráter Adrienne által írt tankönyvben a nyomtatott szövegemlékek is komoly szerepet kapnak, megjelenik a bibliafordítások, a szépirodalmi példák, a szótárak, tudományos munkák és a nyelvtankönyvek (Fráter 2020: 75–76).

A Magyar nyelv 12. – a középiskolák számára tankönyv abban is eltér Dr. Balázsék változatától, hogy itt külön jelölésre kerültek azon fogalmak, amelyeket közép- és emeltszintű érettségienél tudnia kell a tanulóknak, ez nagyban megkönnyítheti a diákok dolgát, amikor ismételni szeretnék az anyagot a közelgő megmérettetés előtt.

A feladatok esetén nagyban alapoz a korábban és más tantárgyakból is hozott tudásra, például a református irodalom ismeretére, ami 10. osztályos tananyag az irodalomórán (NAT 2012: 17). A korábban említettem, hogy a fő törzsszövegben nem jelennek meg a hangtani változások, a költői eszközök és képek, viszont ez nem jelenti azt, hogy a szerző átsiklott volna felettük, csak ennek megtanítására a munkáltatás módszerét választotta, az által, hogy a különböző nyelvelmélekekből a kiemelt részein keresztül kell a tanulóknak megismerkedniük a hangtani változásokkal, így motiválva őket a téma iránt a munkáltatás eszközével.

A harmadik tankönyv, amelyet a 2012-es NAT alapján szerkesztettek, Antalné Szabó Ágnes és Raátz Judit által szerzett a *Magyar nyelv és kommunikáció* (Antalné – Raátz 2020), ami szintén az Oktatási Hivatal gondozásában jelent meg hasonlóan az elsőként bemutatott tankönyvhöz. Itt az egész nyelvtörténet egy nagy fejezetként jelenik meg, így rendhagyó módon én is egyben vizsgálom meg, és nem emelem külön ki a *nyelvelméleket*.

A tankönyv fő funkcióját az érettségi vizsgára való felkészítésben látom. Raátzék írása sokkalta szaggatottabb, mint a többi tankönyv, beleértve a 2020-as NAT alapján szerkesztetteket is. Itt nincsenek hosszan megjelenő kifejtések, csak felsorolásra kerülnek azon fogalmak, amelyekről a tanulóknak tudniuk kell, emiatt meglehetősen rövid, hiszen csak vázlatpontokból áll az egész rész. A pontokon kívül a lecke nyitányaként szerepel egy ismeretterjesztő szöveg, amelynek célja, hogy bemutassa, hogyan lett az *anya* szóból *banya* (Antalné – Raátz 2020: 91).

A feladatok során sokkalta nagyobb hangsúlyt kapnak azok, amelyeknél a külső források használata és a kreatív gondolkodás előtérbe kerül, erre jó példa a korábban már említett szöveghez kapcsolódó feladat egyike; „*Milyen nyelvi változást szemléltet a szöveg? Mutasd be a példák segítségével!*” (Antalné – Raátz 2020: 91).

A 2020-as OFI-s tankönyvek, amelyekből az egyiket Hargittay Gergely (Hargittay 2021), míg a másikat dr. Pomozi Péter és Katona József Álmos fejlesztett (dr. Pomozi – Katona 2021), párhuzamba lehet bizonyos szintig állítani a korábban bemutatott tankönyvekkel, hiszen több kisebb-nagyobb ponton tartalmában, felépítésében vagy koncepciójában egyeznek.

Hargittay (Hargittay 2021) tankönyvének esetén világosan látszik, hogy melyik tankönyvből merített, hiszen majdnem teljesen megegyezik Dr. Balázs Gézáék által írottal (Dr. Balázs *et al.* 2018). Két nagyobb eltérés, hogy a korábban már említett összefoglalót, amelyet a régebbi tankönyv esetén magának a könyvnek a végén kaptunk meg, itt már a leckének a szövegébe van beleépítve (Hargittay 2021: 67–69). A nagyobb eltérésnek pedig csak azt nevezhetjük, hogy kapunk egy plusz ábrát, amin megjelennek a nagyobb nyelvelmélein csoportos bontásban (Hargittay 2021: 66). Ezen két változtatás véleményem szerint javítja a tankönyv minőségét olyan szempontból, hogy nem kell a tanulónak keresgélnie, hanem egyhelyen meg kapja az összes információt, amit a könyv nyújtani tud. Ezenfelül megjelenik az összes fogalom, amit a nyelvelmékekkel kapcsolatban meg kell tanulni. A figyelmet, viszont a hosszú és ömlesztett szöveggel nehezen tudja tartani, még úgysem, hogy az előrébb hozott ábrák látványosabbá teszik az összképet.

A másik 2020-as NAT alapján íródott tankönyv, amit dr. Pomozi Péter és Katona József Álmos fejlesztett. (dr. Pomozi – Katona 2021).

Itt már nem ennyire szembetűnő a hasonlóság, hiszen ez nagyban eltér a korábban elemzett tankönyvektől. Mégis koncepciójában hasonlít Fráter Adrienne (Fráter 2020) tankönyvére. Hasonlóan hozzá, itt is inkább egy történeti áttekintést láthatunk, haladunk előre a korban, így ismerkedünk meg a magyar nyelvelmékekkel. Katonáék könyvében a fogalmak megtanításáról áthelyeződik véleményem szerint a hangsúly arra, hogy felkeltse a diákok érdeklődését. Ez ott érhető tetten, hogy míg a többi tankönyv, akár csak vázlagszerűen is, de végig a nyelvelmékekkel kapcsolatos fogalmakra helyezi a hangsúlyt, az elején leírja, hogy mi is az a *nyelvelmélek*, majd ezután bemutatja a három legismertebbet. Ezzel ellentétben, mint korábban is említettem, ez a tankönyv inkább egy történelmi keretet ad. Bemutatja, hogy hogyan jutottunk el az elejtett szórványelmélektől egészen az első magyar bibliafordításig. Eközben a szövegben behoz több különböző fogalmat, amely a többiben nem feltétlenül jelent meg. Ilyen például a folklór vagy a rovásírás bevezetése (dr. Pomozi – Katona 2021: 52, 55). Ez a fajta megjelenés mindenképpen figyelemfelkeltő.

Ezekon felül megjelenik az *Ómagyar Mária-síralom* teljes egészében (dr. Pomozi – Katona 2021: 61) és a *Halotti beszédnek* egy hosszabb részlete (dr. Pomozi – Katona 2021: 60), amelyek közelebb hozhatják a tanulóhoz a szövegeket, hiszen így nem csak elméletben olvashat róluk, hanem magába a szövegbe is betekintést nyerhetnek.

Összességében a tankönyvek felé nehéz kritikát megfogalmazni. Ma már az internet és a számítástechnikai eszközök előretörésével azokat az eszközöket, amelyek a figyelem felkeltésére szolgálnak, már sokkal könnyebben és jobb minőségben elérhetjük. A nyelvelmékeinkről ma már weboldalakot találunk, ahol az egész szöveget el tudjuk olvasni, ha éppen jut rá idő az órán, illetve akár művészi előadásban is lehetőségünk van meghallgatni többet is közülük.

A tantárgyi tudást általában a diáknak nem a tankönyvből sajátítják el, hanem a tanórán a tanártól, illetve a különböző munkaformákból. Mégis az előbb említett indokok mellett egy kezdő tanárnak vagy egy hiányzó tanulónak a segítségére tudnak lenni. Igaz egy részük vagy túlságosan sok információt akar átadni összesűrítve, vagy éppen ellenkezőleg, túlságosan minimális az, amit elmond, vagy éppen elveszik a részletekben és abban, hogy megpróbálja a diákok figyelmét fenntartani.

Feladatjavaslatok

A dolgozat következő részében néhány olyan feladattípust mutatok be, amelyek a különböző munkaformáknak (egyéni-, páros, és csoportmunka) és oktatási módszereknek (pl. házi feladat, anyag számonkérés, rendszerezés, játék) az alkalmazását lehetővé teszi, mind ezt úgy, hogy közben a tanulók munkáltatásán és aktív jelenlétükön van a hangsúly.

A dolgozat fő témája a *Nyelvelmékek megjelenése a közoktatásban*, illetve ennek tanórán történő bemutatása. Emiatt a próbaóra és a feladatjavaslatok során nem tartom jogosnak az olyan egész tanéven átívelő elméleteknek a bevezetését, mint a gamifikáció², de hangsúlyozni kell, hogy az IKT-s eszközök, illetve az okos készülékek ma már elengedhetetlen segítséget tudnak nyújtani a tanulók és a tanárok számára tudásszerzésében és átadásban, éppen ezért a feladatok megalkotásakor ügyeltem arra, hogy ezeket online környezetben is könnyedén lehessen alkalmazni.

Ma már nem a pedagógusok a tudás egyedüli hordozói és megosztói, hanem inkább annak az átadói; hogy hogyan tudják a diákok megtalálni, elsajátítani, feldolgozni, szelektálni és felhasználni az információkat (Balogh 2017, o. n.). A korábban vázolt okok miatt szintén ki kell hagynom dolgozatomból az olyan innovatív játékprogramokat, amelyek a szórakozás

² „játékokból, hűségprogramokból és a viselkedési közgazdaságtanból kölcsönzött tervezési koncepciók alkalmazása a felhasználói elköteleződés növelésének céljából” (Németh 2015 fordításában)

mellett nagyszerű segédeszközeink lehetnek a tanulásban, mint pl. a Minecraftnak az oktatásra kifejlesztett változata a MinecraftEdu (Web2) (Balogh 2017, o. n.).

Főleg a *nyelvelmékek* témaköréhez hasonló órákon lehet hasznunkra egy-egy IKT-s taneszköznek a bevezetése. Ez a témakör tele van érdekességekkel, illetve olyan más tárgyakhoz is szorosan kapcsolható pontokkal, mint példának okáért a *Lázár-térkép* (Web3), amely a történelem órán is megállná a helyét, amikor a tanulók a kartográfiáról, vagy a magyarországi kora újkorról tanulnak, hiszen jól bemutatja, milyen helyismeretekkel rendelkeztek, és ezeket hogyan tudták ábrázolni a XV. század elején.

Az érdekességek felvillantásán túl, komoly szerepet játszhatnak a szemléltetésben a különböző weboldalak, amelynek segítségével „kézzelfoghatóbbá” lehet tenni a tanulók számára pl. a *nyelvelmékeket*. Erre a célra különösen jó lehet a *Magyar Nyelvelmékek* című oldal, ahol nem csak digitalizált formában találhatjuk meg a különböző anyagokat, hanem ezekhez gyakran hanganyag, történeti áttekintés és magyarázat társul.

A feladatok szemléletességének érdekében röviden leírom, hogy hogyan érdemes őket megvalósítani, illetve, hogy hogyan képzelném el a *nyelvelmékek* témakörével kapcsolatos órán a felhasználásukat.

1. Gondolattérkép

A gondolattérképet egyaránt lehet az óra elején mint ráhangoló feladatot alkalmazni, illetve az óra későbbi részein mint reflektálásként a tanulók által eddig elsajátított tananyagra. A rövid gyakorlatom alatt gyakran használtam fel ezt a fajta feladattípust, mint egy új anyag felvezetésére, vagy egy már ismert tudás felidézésére.³

Általános kiindulópontja ezen feladatoknak, hogy a tanár felír egy szót a tábla közepére, ezután frontális osztálymunkában elkezdnek a diákok felsorolni olyan fogalmakat, szavakat, amelyek valahogy kapcsolódnak a középre felírt szóhoz.

Ha ezt a feladatot az óra ráhangoló szakaszában használjuk fel, akkor ennek segítségével a tanulók és a tanár is képet kap a diákokok előzetes tudásáról. A nyelvtörténet témához kapcsolódóan már tudniuk kell az általános iskolai tanulmányukból kifolyólag, hogy pl. mi az

³ Pl. a *Reneszánsz Magyarországon* című órán, ahol, mivel a diákok korábban nem nálam tanulták ennek az órának az egyetemes részét, mint ráhangolásként és az eddig elsajátított tudásuk felelevenítéséként használtam fel ezt a fajta munkaformát.

a rovásírás, nyelvemlék, nyelvújítás, nyelvcsalád, nyelvrokonság, jövevényszó (NAT 2020: 44). Emiatt, és azért, mert rövid időt igénylő feladat, így könnyen beilleszthető a legtöbb nagy témának, de számos kisebbnek a felvezetéséhez is, viszont meg lehet az a hátránya, ha nem megfelelő szót írunk fel a táblára, akkor a tanulók nem, vagy csak alig tudnak ahhoz kapcsolódni, így az aktivizálása a diákoknak elmaradhat. Ezenfelül további nehézséget okozhat, ha a tanulók még nem találkoztak ezzel a fajta feladattípussal. Az első alkalomnál érdemes lemodellezni számukra a folyamatot (Pethőné 2005: 225).

A ráhangolás mellett a tanórán ennek segítségével reflektálhatunk az tanórán elsajátított tudásukra. Például, ha az óra elején készítettünk egy gondolattérképet, akkor a téma tárgyalása után is alkothatunk egyet, amelyet összevetve az előzővel a diákok láthatják, hogy miről is tanultak az adott órán, illetve, hogy az előzetes tudásuk mivel egészült ki.

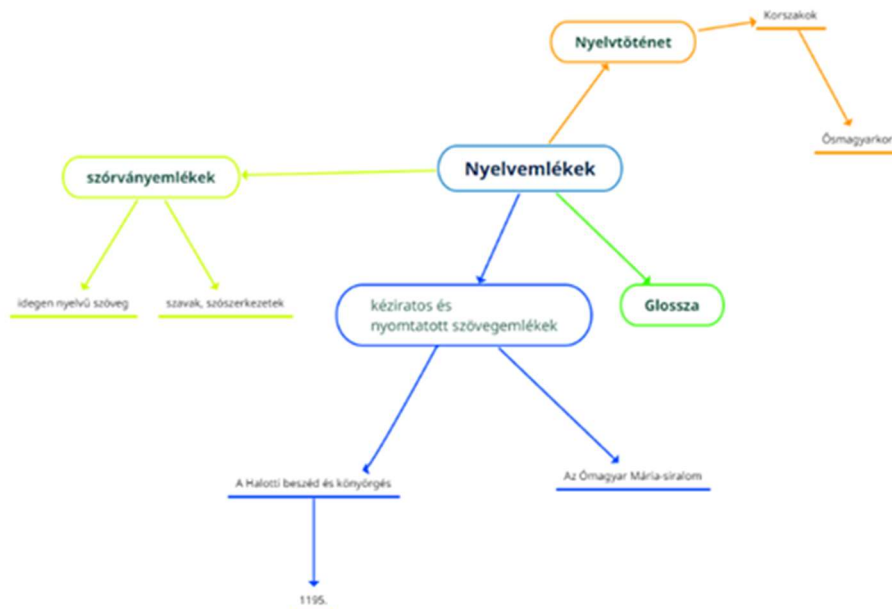
Ezekon felül még akár magát az óra vázlatát is el lehet készíteni ilyen formában. Ennek a módszernek a hátránya lehet, hogy leírva vagy túl zsúfolt, vagy túlságosan kesze-kusza kép kerül be a tanulók füzetébe. Ezen problémára lehet megoldás, ha valamilyen elektronikus segédprogramot használunk, mint például a Mindomo (Web4), amelyben megvannak azok a segéd funkciók, amelyekkel a különböző altémákat színek és elhelyezkedésük szerint szét lehet bontani (Pethőné 2005: 225).

A feladat alkalmazásának menete:

1. Az óra témájának felvezetéseként a tábla közepére fel kell írni egy hívószót, amelyre a diákok tudnak reflektálni, illetve hozzákapcsolni további szavakat vagy félmondatokat.
2. A különböző gondolatok kétféleképpen kerülhetnek fel a táblára, kérhetjük a diákoktól, hogy ők maguk egyesével írják fel, vagy a tanár saját maga is feltüntetheti ezeket. Érdemes a füzetbe is feljegyeztetni mindazt, ami a táblára felkerül, hiszen erre később lehet reflektálni, vagy esetenként az óra teljes vázlatát ebből indíthatjuk ki.
3. Az feladat végén érdemes rendszerezni az ábrát, majd csak ezután tovább menni, az ismeretbővítés szakaszra, ahol szintén segítségünkre lehet, hiszen ez alapján is kibonthatjuk a különböző részeit a tananyagnak.
4. Az óra lezáró, reflektáló részében pedig további gondolatokkal lehet kiegészíteni az ábrát, ha az előző pontban nem azt választottuk, hogy a gondolattérképből kibontva akarjuk feldolgozni az óra témáját.

A feladat várható menete és eredménye a nyelvemlékekkel foglalkozó órán:

Az óra elején felkerül a táblára a hívó szó, esetünkben ez a szó lehet a *Nyelvmlékek*. Kapcsolódásként, olyan fogalmakat lehet előzetesen elvárni, ha tizenegyedikes vagy tizenkettedikes tanulók esetén használjuk, mint például *kézzel írott nyelvmlékek*, *nyomtatott nyelvmlékek*, *nyelvtörténet*, *szórvány*, *Halotti beszéd és könyörgés*, *Ómagyar Mária-siralom* (NAT 2020: 19–20).



(A várható óra eleji gondolattérkép)

Miután az osztály közösen összeszedte, felírta és rendszerezte a fogalmakat, ezek alapján tárgyalhatjuk tovább őket; például a nyelvmlékek típusai egymás mellé kerülhetnek, és azok alá kerülhetnek a magyar anyanyelvi példák.

Az óra végén pedig visszatér az osztály a *gondolattérkép*hez, ha tanórai időkeret engedi, és reflektálásként kibővítheti a kitárgyalt fogalmakkal.

2. Rejtvény

A dolgozatom következő feladattípusa a *rejtvény*, amely a legmegfelelőbb egyéni vagy páros feladatként kiadni, illetve tudásellenőrzés céljából. Kezdhetjük a következő órát ezzel mint óra eleji ismétléssel, illetve akár házi feladatként is feladhatjuk, amelyet, ha internetes weboldal segítségével hozunk létre, akkor akár rögtön láthatják a diákok, hogy melyik megfejtése volt helyes és melyik nem, míg ha nyomtatott feladatlapként adjuk oda a tanulóknak, akkor célszerű a következő óra elején visszatérni rá és kijavítani.

A *rejtvény* alkalmazása megteremti a gyors reflexió lehetőségét, hiszen a tanár pár perc alatt tud szembesülni azzal, hogy a diákok számára melyek azok a részek a tanórának, amelyek még nem teljesen érthetőek.

A feladat alkalmazásának menete:

1. A tanár előre elkészít egy rejtvényt, amelyet vagy az óra lezáró szakaszában, vagy a következő óra elején feladatként feladja a diákok számára mint megoldandó feladatot.
2. A tanulók egyénileg vagy párokban dolgozva megoldják a feladatot.
3. A feladat zárásaként pedig az osztály közösen megbeszéli a megoldásokat.

A feladat várható menete és eredménye a nyelvelmékekkel foglalkozó órán:

A tanár nyelvelmékekkel foglalkozó tanóra reflektálási részében, vagy a következő óra legelején a táblára kivetít egy QR-kódot, vagy előzetesen elkészített feladatnak a linkjét továbbítja a diákok számára.

A következőkben egy előre elkészített, illetve megoldott rejtvényt mutatnék be, amelynek kérdései és válaszai szorosan kapcsolódnak a *nyelvelmékek* témakörhöz:

1. *A tihanyi apátság* alapítólevelében még így szerepelt a *-ra/-re* rag: *rea*
2. Az első magyar nyelven fennmaradt vers: *Ómagyar Mária-siralom*
3. Ebben a kódexben található meg a *Halotti beszéd és könyörgés*: *Pray*
4. A legkorábbi magyar nyelvelmékek keletkezésének ideje megközelítőleg ez a század római számokkal: XII.
5. *A tihanyi apátság* alapítólevelét kiadó személy keresztnéve: I. Endre/ I. András
6. A szótárak előzményei: szójegyzék

A diákok az előzőekben bemutatott keresztrejtvény megoldják, majd az óra lezárásaként a tanár reflektál az eredményekre, és átismétli az esetleges problémás területeket.

3. Kibővített előadás

A következőben tárgyalt feladatjavaslat a *Kibővített Előadás* címet viseli, ezen feladat alapját a Pethőné által írt *Módszertani Kézikönyvből* kölcsönöztem, a kézikönyvben ugyanezzel a címmel szerepel. Ennek a feladattípusnak a fő eleme, hogy a diákokat aktivizálja, illetve ráhangolja az adott órára azáltal, hogy a tanulóknak össze kell szedniük az előzetes tudásuk

alapján mit várnak el a témától, valamint ezzel kapcsolatban kérdéseket kell megfogalmazniuk, amelyekre előzetesen választ várnak az óra során (Pethőné 2005: 261–262).

Ezen feladattípust a ráhangolódási szakaszában érdemes felhasználni, de a későbbiekben szükséges vissza-vissza térni a tanulók által megfogalmazott kérdésekre, hiszen ez a tanárnak is a segítségére lehet, hogy milyen témákat érdemes még kibontani, illetve bővebben elmagyarázni (Pethőné 2005: 261).

A feladat alkalmazásának menete:

1. A ráhangolódási szakaszban a tanulók feladatként megkapják, hogy az adott anyaghoz egyéni vagy páros munkaformában, írják fel maguknak a füzetbe, hogy milyen előzetes ismereteik vannak az anyagról, illetve milyen kérdések fogalmazódnak meg bennük. Érdemes, erre 4-6 percet adni maximum, hiszen ez a ráhangolódást és a diákok aktivizálását segíti elő, de fontos, hogy időkorlátot szabjunk ennek, hogy kellő időnk legyen a további részére az órának (Pethőné 2005: 261).
2. Az elkészült kérdésekből előzetesen érdemes lehet a diákokkal felolvastatni párat, hogy az eddigi ismereteket és felmerülő kérdéseket el tudjuk kezdeni csoportosítani. (Pethőné 2005: 261).
3. A jelentésteremtés és ismeretbővítés szakaszunkat érdemes több részre felosztani, hogy folyamatában, 10-15 percenként vagy nagyobb témák között legyen lehetősége a tanulóknak közösen vagy egyénileg átfutni a kérdéseiket, hogy tudjanak reflektálni az órán eddig elhangzottakra (Pethőné 2005: 261).
4. Az óra legvégén fontos, hogy megfelelő időt hagyjunk, hogy a tanulók össze tudják szedni a gondolataikat és reflektálni tudjanak az órán elhangzottakra. Ha van időnk, a felmerült kérdésekből kiemelhetjük azokat, amelyek nem lettek megválaszolva, vagy vitára adhatnának okot. Ezek alapján egy kisebb, az órát lezáró eszmecsere is lehetőségünk adódhat, amely alapján meghallgathatnánk érveket és ellenérveket a témával kapcsolatban (Pethőné 2005: 261).

A feladat várható menete és eredménye a nyelvemlékekkel foglalkozó órán:

Miután a tanár néhány szóban felvezette az óra témáját, a diákok páros munkában megbeszélik, hogy bennük milyen kérdések merültek fel.

Várható kérdések:

- Mit nevezünk nyelvemlékeknek?
- Milyen nyelvemlékek vannak?
- Milyen nyelveknek vannak nyelvemlékeik?
- Mire emlékeznek a nyelvemlékek?

A tanulók összeszedik kérdéseiket, utána ezek közül feltesznek néhányat, amelyekre közösen reflektálnak.

Az óra későbbi pontjain visszatérnek ehhez a feladathoz a párok, és ezen alkalmakkor feltehetik azokat a kérdéseket, amelyek nem kerültek megválaszolásra.

4. Venn-diagram (Halmazábra)

A *Venn-diagram* egy grafikai szervező (Bárdossy – Dudás – Pethőné – Priskinné 2002: 373). A matematika óráról ismerős ábra nagy segítségünkre lehet más órákon is, például versek összehasonlításánál irodalomórán, uralkodói formák jellemzésénél történelemórán, illetve a dolgozatok tárgyanál, a nyelvemlékeknél nyelvtanórán.

A diagramunk általában egy vagy több egymást átfedő, egymással érintkező síkidom, amely a különböző gondolatok, szövegek szembeállítására, illetve a közöttük fellelhető közös tulajdonságok illusztrálására alkalmas (Bárdossy – Dudás – Pethőné – Priskinné 2002: 373).

A feladat alkalmazásának menete:

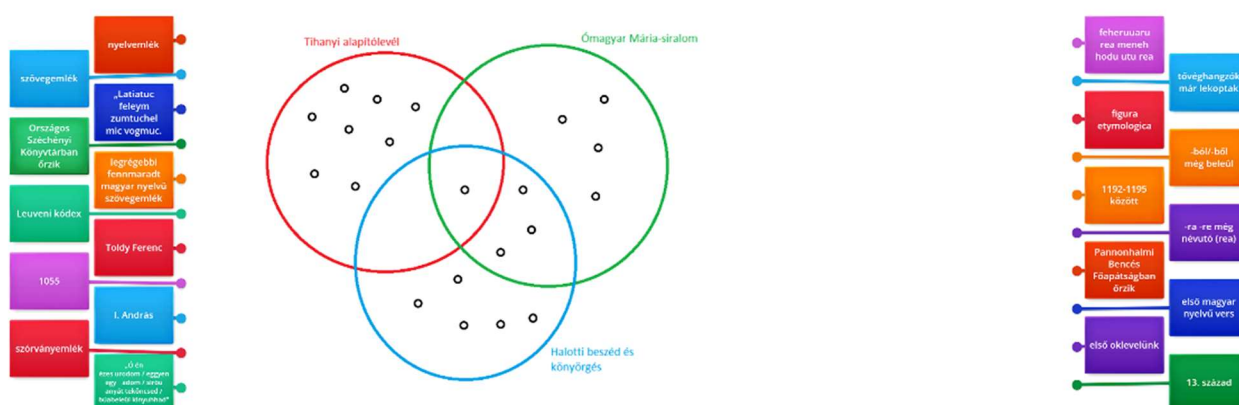
1. Elsőként fontos, hogy a tanár ismertesse a tanulókkal a diagramot, és elmagyarázza, hogy hogyan lesz felhasználva az órán (Bárdossy – Dudás – Pethőné – Priskinné 2002: 373).
2. Magyarázzuk el, hogy a két síkidom közös szejletébe a hasonló, míg az egymást nem fedő részébe az eltérő tulajdonságokat írják fel (Bárdossy – Dudás – Pethőné – Priskinné 2002: 373).
3. Ezután adjuk meg a két síkidomnak az elnevezését, majd hagyjunk időt a diákoknak a feladat elvégzésére. A munkáltatás történhet egyénileg, párban vagy csoportosan (Bárdossy – Dudás – Pethőné – Priskinné 2002: 373).
4. A feladat lezárásaként egy frontális megbeszélés következhet, ahol érdemes a táblára is felrajzolni a síkidomokat, valamint felírni a megbeszélrt tulajdonságokat.

A feladat várható menete és eredménye a nyelvelmékekkel foglalkozó órán:

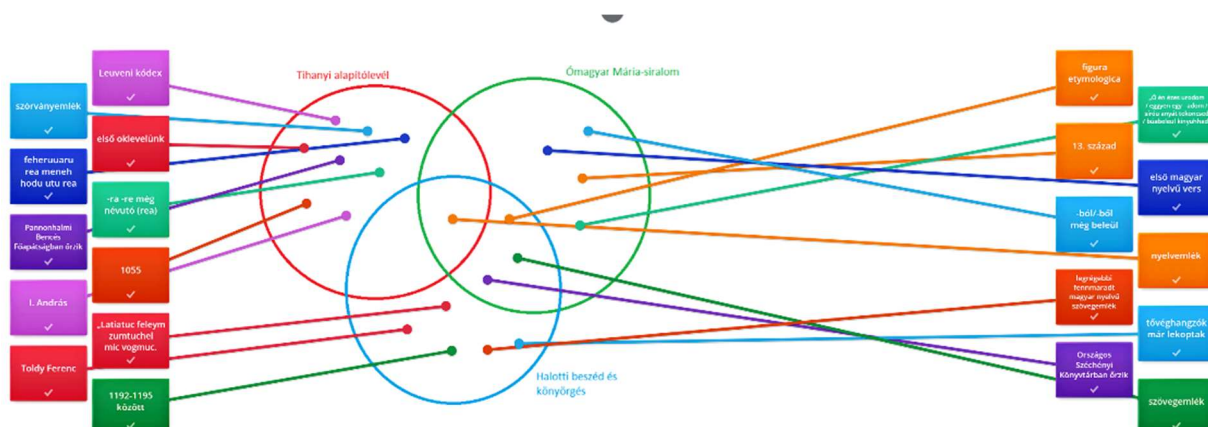
A tanár elmagyarázza a feladatot, azt, hogy hogyan fogják alkalmazni a Venn-diagrammot az órán: „A következő feladat során diagramokkal fogunk egy összehasonlító elemzést végezni. Rajzoljatok fel három kört a füzetetekbe, amelyek bizonyos mértékben metszik egymást!”

Ezután a tanár elnevezi a három síkidomot, esetünkben az első a neve *A tihanyi alapítólevél*, a második az *Ómagyar Mária-siralom*, a harmadik pedig a *Halotti beszéd és könyörgés*, majd kiadja a velük kapcsolatos feladatot; „Az előzetes tudásuk és az órán elhangzottak alapján próbálják meg 5-6 fős csoportokban megoldani a feladatot úgy, hogy a táblán látható ábráról beírják a megfelelő részbe az állításokat”⁴

A táblán szereplő ábra és a hozzájuk járó állítások a Wordwall (Web5) felületén:



A várható eredményeket:



⁴ Az ábrát a Wordwall című oldal (Web4) segítségével hoztam létre.

A feladat lezárásaként egy frontális osztálymunkában fel kell rajzolni a diagramokat a táblára vagy egy internetes felületen meg kell nyitni azt, illetve a megbeszélte tulajdonságokat a megfelelő helyen fel kell tüntetni, hogy a diákok ki tudják egészíteni a saját ábráikat.

5. Kilépőkártya

A témák közötti reflektálási szakaszában alkalmazható technika a *kilépőkártya*. Lehetőséget ad arra a tanulóknak, hogy értékeljék az elsajátított tudásukat és reflektáljanak magára a tananyagra és a tanóra (Bárdossy – Dudás – Pethőné – Priskinné 2002: 347).

A tanulók ezáltal tudják kiemelni a legfontosabb dolgokat az elhangzottakból, kérdéseket tudnak feltenni az anyaggal kapcsolatban, valamint reflektálhatnak magára a tanóra, a tanári előadásra és a feladatokra (Bárdossy – Dudás – Pethőné – Priskinné 2002: 347).

A *kilépőkártyát* nemcsak az órák végén lehet, illetve érdemes felhasználni, hanem minden oktatási szinten; pl. tematikus egységeknél, óránál, napnak a végén (Bárdossy – Dudás – Pethőné – Priskinné 2002: 347).

Fontos, hogy az óra lezárásaként, vagy a következő óra elején a tanár reagáljon a „kártyákra”, hiszen így tudja tisztázni a félreértéseket, megválaszolni a felmerülő kérdéseket.

A feladat alkalmazásának menete:

1. A tanítási egység (tanóra, tanítási nap stb.) vége előtt egy pár perccel a tanár kioszt minden tanulónak egy-egy cédulát (*kilépőkártyát*), és megkéri a diákokat, hogy írják le a papírra:
 - a. az órán elhangzott, számukra legfontosabb fogalmakat, gondolatokat;
 - b. egy-két kérdést, ami felmerült bennük, illetve nem lett megválaszolva számukra;
 - c. végül pedig a személyes megjegyzésüket észrevételüket.
2. A kérdések megválaszolására néhány percet érdemes a tanárnak adnia, majd az óra végén össze kell szednie a kártyákat.
3. A következő óra elején reagál a kártyákra, ha kell, a felmerülő kérdéseket megválaszolja, esetlegesen szakirodalmat is ajánlhat a tájékozódás érdekében.

A feladat várható menete és eredménye a nyelvelmékekkel foglalkozó órán:

Az óra zárásaként a tanár kiosztja a kártyákat, majd felteszi a korábban tárgyalt három kérdést; írják fel a legfontosabb gondolatot, a felmerült kérdéseket és a személyes észrevételeket.

Az első kérdésre a várható válaszok feltehetőleg a következők lehetnek: *glosszák, Halotti beszéd, Ómagyar Mária-siralom, szójegyzék, szórványemlékek, hangtani változások* stb.

A második kérdésre a várható válaszok feltehetőleg a következők lehetnek; „Mitől lesz valami nyelvelmék?”; „Miért változik a szavak írása?”; „Milyen más nyelvelmékein vannak?”.

A harmadik kérdésnél a várható válaszok valószínűleg a tanári előadáshoz (pl. a tanár túlságosan gyorsan beszélt), a diákhöz vagy táblaképhez (pl. túlságosan kicsik voltak a betűk a diasoron, nem volt olvasható), a feladatokhoz (pl. a *kibővített előadás* című feladatnak a magyarázatát nem értette).

6. Közös olvasás-fordítás

Az olvasás és az ezzel kapcsolatos kedv növelése az anyanyelvi pedagógus egyik fő feladata. A középiskolában három nyelvelmék kap kiemelt szerepet; A *Halotti beszéd és könyörgés*, az *Ómagyar Mária-siralom* és *A tihanyi alapítólevél*. Ezek közül az első kettővel már korábban is találkoznak a tanulók a középiskolában. A 9. évfolyam irodalomórái során, a *Középkor irodalma* tananyagrésznél szintén megjelenik (NAT 2020: 8), emiatt akár ott is felhasználhatjuk a közös *olvasás-fordítás* feladatot.

A tanár többféleképpen is bevezethet egy új szöveget az osztály számára. A *Halotti beszéd és könyörgés* esetében például Horváth Dóra hívja fel a figyelmünket arra, hogy a millicentenáriusra készült kisfilm segítségével egyszerre hallhatják a szöveget a tanulók Helyey László előadásában, illetve mellé aláfestő zene, valamint képianyag is társul, amelyek segítségével nemcsak a szöveget ismerhetik meg a diákok, hanem egy halotti imádság által sugallt hangulattal is megismerkedhetnek (Horváth 2018: 26).

Az idegen szövegek megismertetésénél valóban fontos lehet, hogy a diákok elsőként egy művészibb előadásban hallják a szöveget, viszont utána a mélyebb szövegértési feladatokhoz szükséges az, hogy a tanulók csoportokban, vagy egyénileg újraolvassák a szöveget.

Ehhez az olvasási feladathoz két másik feladat adta az alapötletet; *Belső hangok* (Bárdossy – Dudás – Pethőné – Priskinné 2002: 317–318) és a *Kihangosítás* (H. Molnár 2013, o. n.) című feladatok. Az előbbi lényege, hogy egy történet olvasása során a tanulók olvassák a szöveget, bizonyos helyeken megállnak, és megfogalmazzák a figurák belső gondolatai az adott pillanatokban (Bárdossy – Dudás – Pethőné – Priskinné 2002: 317). Az utóbbinál a történet során kettős szereposztás történik. Az azonos szerepeket játszó egyike némán játssza el a szerepet, míg a másikuk adja a szerep hangját.

Ezen két feladatot úgy ötvöztem, hogy miközben egy tanuló olvassa a szöveget mondatról-mondatra hangosan az egykori olvasat szerint, eközben egy másik diák azt olvassa, ahogy ez a mai magyar nyelven hangozna, bizonyos részek után pedig megáll az osztály és közösen próbálják értelmezni az elhangzottakat, illetve átírják az általuk használt szavakkal a szöveget.

A feladat segít a tanulók figyelmének felkeltésében, a szöveg könnyebb értelmezhetőségében és a csoportkohézióra is fejlesztő hatással van, hiszen a diákoknak közösen kell értelmezniük a szöveget és a különböző szerepek miatt rá vannak utalva egymás segítségére.

A feladat alkalmazásának menete:

1. A tanár kiosztja a szerepeket az osztályon belül a hozzájuk tartozó szövegekkel együtt (érdeemes több embert is kijelölni a különböző szerepekre, és az olvasás különböző pontjain váltani a beszélők között, így elérve, hogy minél több tanulót mozgósítsunk).
2. A szerepek kiosztása után elkezdődik az olvasás, amelyet az előre kiválasztott pontokon megállít az oktató, majd közösen értelmezik, valamint újrafogalmazzák az eddig elhangzottakat (Érdeemes a diákokkal lejegyeztetni a megoldásokat, hogy a későbbiekben is megmaradjon a számukra, és segítségükre legyen a további feladatoknál).
3. A szöveg elolvasása végén érdemes egészében is értelmezni azt, összeszedni a megalkotott átiratot, és lejegyeztetni azokkal a diákokkal, akik valahol elakadtak.

A feladat várható menete és eredménye a nyelvelmékekkel foglalkozó órán:

A tanár előzetesen kikereset szöveget (*Halotti beszéd*) szerepekre bontva kiosztja, majd elmondja, hogy kinek mi lesz a szerepe az órán. A csoport mondatról-mondatra halad végig a szövegen és közben figyelik, hogy miben tér el a két változat egymástól.

Miután elolvasták az egész szöveget a tanár jelentkezés alapján felszólít diákokat, akik elmondják, hogy milyen változásokat észleltek.

Megjegyzések:

Ha úgy ítéljük meg, hogy az osztályban van értelme, akkor akár az eredeti írásmódot is fel lehet olvasatni a diákokkal valamelyik szerep helyett, vagy éppenséggel egy harmadik szereppel kibővítve.

Nagyobb osztálylétszámnál érdekesebb kisebb részekre bontani a feladatot, és gyorsabb szerepcserékkel olvasatni a szöveget, vagy akár, a szöveg felosztása után, kiadható a feladat több kisebb csoportnak, akik a rájuk eső részt önállóan dolgozzák fel, majd a végén csak az értelmezésüket, saját átiratukat mutatnák be az osztály egészének.

7. „Leöntött jegyzet”

A következő feladatjavaslatom a *Leöntött jegyzet* nevet viseli, amely kifejezést később hallottam, mint ahogy a feladat magával megismerkedtem volna, viszont nagyon találó elnevezés. A feladat során a diákok kapnak egy szöveget, amelyből hiányoznak szavak (leöntötték, és emiatt nem látszanak), amelyek a kulcs részeit képzik az írásnak, ezek lehetnek pl. fogalmak, évszámok, személyek és helyszínek megnevezése. A tanuló feladata a hiányzó részek kiegészítése valamilyen halott vagy írott szöveg alapján. Ezzel egyszerre erősíthetjük a tanulók szöveghallási és olvasási képességeit, valamint az információfeldolgozási képességük is javulhat. Az információfeldolgozás pedig az anyanyelvi kompetencia egyik olyan területe, ami megteremti az élethosszig tartó tanulás feltételeit, hiszen az információs társadalom elvárja a benne élőtől, hogy különböző szövegeket az egyének hatékonyan tudják interpretálni (Bácsi – Sejtes 2009).

A feladatot már korábban kipróbáltam 10. évfolyamos tanulókkal egy életrajz feldolgozása során, ahonnan hiányoztak a személyek, az évszámok és helyszínek nevei. Ezen feladat abban nyújtott segítséget az osztálynak, a szövegértés fejlesztésén túl, hogy mire megkaptuk a megoldást, addigra a diákok többször is hallották, olvasták a különböző információkat, éppen emiatt már majdnem megtanulták azokat.

A feladat alkalmazásának menete:

1. A tanár kiosztja a diákok számára a *leöntött jegyzetet*. A tanulók ezt elolvassák. Ezután az oktató elindítja vagy kijelöli a hozzá kapcsolódó szöveget.
2. A tanulók a szövegértés során fokozott figyelemmel követik a szöveget és próbálják kiszűrni a számukra fontos információt, majd a hiányzó helyekre beírják a szavakat (hallott szöveg esetén fontos, hogy részletet, vagy egy rövidebb anyagot válasszunk, hogy legyen idő akár újra meghallgatni azt).
3. Végezetül a tanár kijelöl egy vagy több embert, aki felolvassa a kiegészített írását, eközben a többiek figyelnek és javítják az esetlegesen hibás szavakat, illetve jelzik, ha szerintük az adott helyre valamilyen más kifejezés illene.

A feladat várható menete és eredménye a nyelvelmékekkel foglalkozó órán:

A tanulók megnyitják a *leöntött jegyzetnek* a linkjét vagy a tanár kiosztja papír formájában azt, majd elkezdik hallgatni a hozzátartozó videót. Ezután páros munkában oldják meg a feladatot.

Miután végeztek a feladat megoldásával, közösen megbeszéli az osztály, hogy mire jutott.

A feladat várható megoldása a Wordwallban (Web5):

Nyelvelmékek ✓ mindaz, ami egy nyelvnek a múlt megelőző bármely korszakából fennmaradt adat, függetlenül a hordozójától. A fő csoportjai közé tartoznak **szórványelmékek** ✓ (A tihanyi apátság alapítólevele) kéziratos és nyomtatott **szövegmékek** ✓, glosszák (latin nyelvű kódexekben a szöveg megértését segítő, lap szélére vagy a szövegbe utólag beírt jegyzetek), szójegyzékek (szótárak elődjei) Egyik legfontosabb nyelvelmékünk A **tihami apátság alapítólevele** ✓. Az oklevelet **I. Endre** ✓ állíttatta ki és a bencés apátság birtokhatárait tartalmazza. Ezek megjelölésénél szórványként magyar szavakat és szerkezeteket találunk, mint például a **"feheruani roa meneh hoda lara rei"** ✓. Ezen példából láthatjuk, hogy a -ra/-re rag még névutóként, **rea** ✓ alakban volt. **12. század** ✓ végén keletkezhetett az első szövegmélekünk a **halotti beszéd és környölgés** ✓, amelyet egy latin nyelvű kódexben a **Pray-kódexben** ✓ találtak. Az első **magyar** ✓ nyelvű vers az **Ómagyar Mária-siralom** ✓ a Leuveni kódexből. **1300** ✓ körül keletkezett. A versben megtalálhatók rímek, alliterációk (pl. „keserűen kinzotul”), valamint figura etymologicák („Világ világa, / Virágnak virága!”)

8. Mozaik (JIGSAW 'FŰRÉSZ')

Ez a gyakorlat Bárdossyék leírásának adaptációja. Ez a kooperatív tanulás alapvető formája. Az osztályt több kisebb csoportra (5-6 fős) osztjuk fel. A tanár a feldolgozandó témakört felosztja 4-6 különböző kisebb részre, amelyekkel a csoportnak egy-egy tagja foglalkozik; olvas

róla, megérti, értelmezi, majd megoldja. Miután végeztek és az esetleges tanári kérdések mentén felkészültek a téma bemutatására, akkor a csoportok tagjai megtanítják egymásnak, amit elsajátítottak. Lehetőség van arra is, hogy a különböző csoportok tagjai, akik ugyanazt a témát kapták, akár együtt is dolgozzanak, így egyfajta „szakértői” tudást szerezzenek, hiszen ilyenkor a különböző egyének szűrik is egymás munkáját, hogy mi fontos, és mi kevésbé az (Bárdossy – Dudás – Pethőné – Priskinné 2002: 353).

Az eljárás a jelentésteremtés stádiumában alkalmazható az órának, de a tanulók átélhetik a munkájuk során mind a három fázist, hiszen mikor megtervezik az anyag feldolgozását, akkor ráhangolódnak, amikor egymást figyelik és előadnak, akkor tudást adnak át és szereznek, végül pedig a visszakérdezésekkel a csoport tagjai reflektálni tudnak az elhangzottakra (Bárdossy – Dudás – Pethőné – Priskinné 2002: 353).

A feladat alkalmazásának menete:

1. A csoportok megszerveződnek, majd ezekután tagjai különböző tananyrészeket kapnak, amelyeket egymásnak kell majd megtanítaniuk (Bárdossy – Dudás, Pethőné – Priskinné 2002: 353).
2. A csoporttagok önállóan vagy más csoportok tagjaival együtt dolgoznak, tanulmányozzák a tananyagot, és felkészülnek arra, hogy a többi csoportnak be tudják mutatni az elkészült összefoglalókat (Bárdossy – Dudás – Pethőné – Priskinné 2002: 353).
3. A következőkben a csoportok tagjai egyesével bemutatják az altémákat többieknek, akik ezt lejegyzetelik.
4. A záró szakaszban lehetőség van a tanulóknak reflektálni az elhangzottakra.
5. A végén érdemes a csoportoktól a tanárnak kérnie egy rövid összefoglalót, hogy ez alapján tudja értékelni a csoporttagok munkáját, illetve kiegészítéseket tudjon eszközölni, ha szükségét látja.

A feladat várható menete és eredménye a nyelvemlékekkel foglalkozó órán:

A tanulók 4 fős csoportokat alakítanak és mindegyik csoport kap két-két témát, amelyről el kell készíteniük egy-egy kiselőadást, amelynek segítségével megismertetik a többi csoporttal a saját tárgyukat, ebben segítségükre lehet pl. a Google Táblázatban (Web6) létrehozott táblázatok, amelyek a tanár által előzetesen elkészített kérdéseket tartalmazhatja, ami által ki bírják szűrni a fontosabb információkat.

A csoportok témái:

1. csoport: Mit tekintünk nyelvemléknek? Mutassák be *A Tihanyi alapítólevelet* a kérdések segítségével!
2. csoport: Mik azok a szórványemlékek és összefüggő nyelvemlékek? Mutassák be a *Halotti beszéd és könyörgést* a kérdések segítségével!
3. csoport: Mik azok a glosszák és szójegyzékek? Mutassák be az *Ómagyar Mária-síralmat* a kérdések segítségével!

Miután a csoportok végeztek a munkájukkal, utána kiselőadások segítségével bemutatják a saját anyagrészüket.

Feladatok összegzése

A fentebb felsorolt feladatok mindegyikét tudatosan úgy emeltem be a dolgozatba, hogy szorosan kapcsolódjanak a nyelvemlékekhez, mégis ennek ellenére minél színesebbek legyenek, és különböző munkaformákkal, illetve oktatási módszerekkel is kompatibilisek legyenek. Céлом volt ezeknek a gyakorlatoknak a bemutatásával az, hogy szemléltessem, milyen sokféleképpen neki lehet kezdeni, valamint át lehet venni egy tananyagot. Emellett pedig arra is törekedtem, hogy a feladatok más tanegységekben, más tanórákon is felhasználhatóak legyenek.

A feladatok mennyiségével nem az volt a célom, hogy minden lehetséges módját bemutassam annak, hogy hogyan is lehet élménydúsabban feldolgozni a *nyelvemlékek* témakört. Azt is tudom, mindezt egy tanórába lehetetlen belesűriteni, hiszen a túl sok feladat is lehet negatív hatással az órára. Ezen feladatok bemutatásával csak egy kisebb szeletét akartam szemléltetni annak érdekében, hogy a diákok aktív munkáltatásával is fel lehet egy olyan anyagot dolgozni, amely a NAT által elsőként igen száraznak tűnhet (NAT 2020). Ennek érdekében a következőkben a már említett *A* és *B* csoporttal való munkámat fogom szemléltetni és elemezni.

Óratervek

A dolgozatom zárórészében a korábban bemutatott feladatok segítségével véghez vitt két órát, az azokon szerzett tapasztalatokat fogom bemutatni.

A csoportokkal való munkát megelőzően készítettem egy-egy óravázlatot, amelyet a karakterszámbeli kötöttségek miatt a dolgozatom részeként nem közlök. Az óratervek különböztek abból a szempontból, hogy melyik feladat lett felhasználva bennük. Az *A* csoport esetében a *Kibővített előadás*, a *Mozaik*, a *Venn-diagram*, a *Közös olvasás-fordítás* és a *Kilépőkártya* megnevezésű feladatokat, míg a *B* csoport esetén a *Gondolattérkép*, *Leöntött jegyzet*, *Mozaik*, *Rejtvény* és *Kilépőkártya* megnevezésű feladatokat használtam fel.

A feladatok elosztásánál tudatosan úgy válogattam szét, hogy az RJR mindhárom stádiumához kapcsolódjon legalább egy feladat. Ezen feladatok felhasználásánál szem előtt tartottam azt, hogy előzetesen melyik lehet testhezállobb a csoportoknak, így az *A* csoport esetén olyan feladatok jöttek létre, amelyeknél nagyobb hangsúlyt kapott a megismerés és a felfedezés, míg a *B* csoportnál a kreatív gondolkodás kapta a nagyobb szerepet. A *Mozaik* és a *Kilépőkártya* mindkét csoportnál felhasználásra kerül, ennek oka, hogy az előbbit könnyen lehet alakítani és még ugyanazon témánál is fel lehet használni különbözőképpen. Az utóbbinak az alkalmazását pedig a közvetlenebb reflexió lehetősége miatt tartottam fontosnak.

Korábban már kitértem arra, hogy két csoport hogyan áll össze, és hogy az összeállításánál mi volt a célom. Az, hogy két érdeklődésében és képességeikben eltérő „osztály” jöjjön létre. Ehhez mérten a feladatok szétosztása is hasonlóan zajlott. Az *A* csoport esetén törekedtem arra, hogy inkább úgy alakítsam a feladatokat, hogy ezek esetén a keresésen, a problémák megoldásán, és az érdeklődés felkeltésén legyen a hangsúly, míg a *B* csoportnál inkább a kommunikáción és a kreativitáson.

A megbeszélés, illetve a „tanóra” digitális környezetben zajlott, ennek létrehozásában több program is segítségemre volt. A fő segéderőm a Discord⁵ (Web7) elnevezésű szoftver volt, amely egyszerre biztosította a hangcsatornát, a felületet, ahol megosztásra kerülhettek a megoldások, illetve egy üzenő falat, ahová az óra közben fel tudtam tölteni a többi oldalnak, programnak a linkjét.

A csoportokkal való munkám három különböző részből állt. Hasonlóan, ahogy a tanórák szoktak összeállni RJR⁶ módszer segítségével (H. Molnár 2013, o. n.). Ez a szigorúan vett óra keretei között, illetve a projekt teljes egészét tekintve is meg tudott valósulni. Az előzetes interjúnak hála felidéztek bizonyos emlékek a témával kapcsolatban, illetve a tanórák elején a

⁵ Ezen applikáció egyaránt használható webes, illetve letöltött asztali programként is. Használatához elengedhetetlen egy elektronikai eszköz, illetve internetkapcsolat.

⁶ Ráhangolás (R), Jelentésteremtés (J), Reflektálás (R)

tanulók sikeresen tudták felvenni a fonalat a bevezető feladatoknál, és mozgósították a korábban szerzett ismereteiket, majd a későbbiekben a jelentésteremtés szakaszában az órán aktív szereplőkké tudtak mindannyian válni, hiszen minden csoport sikeresen el tudta végezni a rájuk hárult feladat részeket, illetve a többieknek be tudták mutatni a megoldásaikat. Végezetül a tanóra végén, illetve az azután jövő reflektálási szakaszban felmerülő kérdések is azt tükrözték, hogy aktívan részeseivé tudtak válni a tanórának.

Tapasztalatok

A csoportokkal először elbeszélgettem arról, hogy a középiskolás tanulmányaikat milyen típusú tanintézményekben végezték el, illetve, hogy hogyan jelent meg a *nyelvtörténet* és a *nyelvemlékek* témaköre a tanulmányaik során; itt kíváncsi voltam a közép- és általános iskolai élményeikre, hogy hogyan, milyen módszerekkel dolgozták fel az anyagokat, a feldolgozás során használták-e a tankönyvet, vagy bármilyen más segédeszközt, esetlegesen internetes segédanyagokat, egyáltalán volt rá lehetőség – ezt azért is tartottam fontosnak megkérdezni, hiszen ugyan ma már egyre gyakrabban látom, hogy informatikai segédeszközöket is felhasználnak az oktatás során, ez az én iskolás éveim alatt nem volt jellemző, és érdekelt, hogy akkoriban ez egy általánosabb, vagy egy egyedi eset volt.

Az első csoport (*A* csoport) tagjaival folytatott interjúk során rá kellett jönnöm, hogy bármennyire is gondoltam őket homogén csoportnak előzetesen az, hogy milyen középiskolába jártak, valamint, milyen emlékeik vannak a nyelvemlékekről nagyban eltér.

Az *A* csoport harmada olyan iskolából érkezett, ahol komoly szerep jutott a magyar anyanyelvi oktatásnak, olyannyira, hogy az egyiküket még versenyekre is járaták ebből a tantárgyból. A csoportnak ezen tagjai abban is egyeztek, hogy nyolc osztályos gimnáziumokba jártak, amelyek ráadásul az úgynevezett „elit” gimnáziumok egyikei. A csoport második része sima gimnáziumba járt, míg végül egyikük szaggimnáziumban végezte el a középiskolai tanulmányait.

A viszonyuk az anyanyelvi órákhoz változó volt, a többség nem társított semmilyen komolyabb érzelmet ezen tanórákhoz, de volt, aki kiemelte, hogy kifejezetten szerette, és ebben komoly szerepe jutott a tanárnak.⁷

⁷ A tanár egyéniségét a csoportban résztvevő többi tag is kiemelte. Majdnem mindegyikük elmondta, hogy akkor szerették többségében a tantárgyakat, ha ezeket egy karakteresebb tanár tartotta.

A csoportok tagjai egy dologban egyeztek, mindenki többségében frontális órákon sajátította el a tudását, ez alól kivételt képez az egyik nyolcosztályos gimnáziumba járó tanuló. Náluk általában dupla órákon zajlott az anyanyelvi oktatás, amelyekből az első egy frontális óra volt, míg a másodikon gyakoroltak páros, illetve csoportmunkák.

A nyelvtörténettel, illetve a nyelvemlékekkel kapcsolatos emlékeik a bevallásuk szerint eléggé megkopott. Fel tudták idézni a kötelező nyelvemlékek közül a *Halotti beszéd és könyörgést* – ketten még idézni is tudtak belőle, mert nálunk fel volt adva mint memoriter – és az *Ómagyar Mária-siralomat*, de más nyelvemlékre már nem emlékeztek. Emellett még megjelent többüknél, hogy voltak bizonyos korszakai a nyelvtörténetnek, de ezek elnevezését, korszakhatárait, illetve, hogy milyen változások történtek a korszakokon belül, már nem tudták felidézni. Nyelvvizsgálati módszerekkel nem voltak tisztában, de azzal már igen, hogy vannak különböző hipotézisek a magyar nyelv eredetéről, illetve azt is el tudták mondani, hogy mi melyik nyelvcsaládhoz tartozunk, emellett akiről a korábbi kérdéseknél kiderült, hogy nagyobb hangsúlyt kapott az anyanyelvi oktatás, azok megemlítették más nyelvcsaládokat (a szláv nyelveket és az újlatin nyelveket).

Az első csoport tagjai közül a többség a Dr. Balázs Gézáék által írt *Magyar nyelv 12. tankönyvből* (Dr. Balázs *et al.* 2018) tanult, illetve zárásként azt is elmondták, hogy nincsenek emlékeik arról, hogy lett volna az érettségi tételeik között olyan, amely a nyelvtörténethez kapcsolódik.

A második csoporttal (*B* csoport) készített interjúm, hasonlóan az *A* csoportéhoz, több nagyobb meglepetéssel szolgált. A tagok közül többen is arról számoltak be, hogy kifejezetten háttérbe volt szorítva az anyanyelvi óra a tanulmányik során. Egy esetben ráadásul arról számolt be az egyik csoporttag, hogy neki nem is nagyon tartottak a középiskolás éve alatt ilyen jellegű tanórát.

A különböző tanulást segítő eszközöknél esetén arról számoltak be, hogy nagyon ritka esetben használták a tankönyvet, nemhogy egyéb segédeszközt. Elmondásuk szerint sok esetben a tanár jelentette a tudás forrását. Emiatt általánosságban az is elmondták, hogy az órák frontálisan zajlottak. Fontos viszont megjegyezni, amikor a tankönyv fajtájára kérdeztem rá, akkor ketten nem a Dr. Balázs Gézáék által írt *Magyar nyelv 12. tankönyvet* (Dr. Balázs *et al.* 2018) nevezték meg, hanem az Antalné Szabó Ágnes és Raátz Judit által szerzett *Magyar nyelv és kommunikációt* (Antalné – Raátz 2020), illetve egy tanuló a Mozaikost (Fráter 2020).

A nyelvtörténettel kapcsolatos gimnáziumi emlékeik az első csoporthoz képest merőben eltértek, hiszen míg az előző csoportnál megfigyelhető volt az, hogy a nagyobb témakörök mind előjönnek (sok esetben altémák és érdekességek is), addig a második csoportnál ez nem volt jellemző, a nyelvemlékeken, valamint a nyelvújításon túl egyikük sem nevezett meg egyéb témaköröket vagy fogalmakat. Emiatt is volt meglepő, hogy volt érettségi tételük a témával kapcsolatban, igaz ezek közül többen nem tudták megmondani, hogy csak emelt- vagy középszinten is. Emellett a kérdésre adott választ torzíthatta az is, hogy a válaszadóknak különbséget kellett tenniük a felsőoktatásban megszerzett tudásuk és a középiskolai között.

Az interjúk után elkezdtük a rendhagyó tanórákat, amelynek kezdési időpontja eléggé későre esett mindkét csoport esetén, az első csoportnál péntek 21 óra 30 percre míg a másodiknál szintén pénteken, de egy félórával előbbre, 21 órára.

Az órák folyamatából a dolgozatom keretei miatt csak azon részeket emelném ki, amelyeket fontosnak tartok, illetve a reflexiójukat. Korábban már említésre került, hogy mindkét csoport esetén az volt a célom, hogy egy olyan órán vegyenek részt a tagok, ahol nem az oktatótól egyenesen kapják meg megszűrve az információkat, hanem ezekért különböző feladatokon keresztül saját maguknak kell megdolgozniuk, általában csoportokban.

Az órákon a legnagyobb kihívást a technika jelentette, hiszen még nekem se volt túlságosan nagy gyakorlatom az ilyesfajta távolléti tanórákhoz, de a résztvevők is gyakran elakadtak, amikor pl. a szobák között kellett lépkedniük a Discordon (Web7). A feladatok megoldása egyik esetben sem jelentett gondot, talán egyedül a rejtvénynél, de ott a megvalósításban volt hiba, amely szintén abból adódott, hogy még nem ismertem a program minden paraméterét, de a többi esetén ez sem jelentett akadályt.

A feladatok és ezekhez tartozó bemutatókat sikeresen hajtották végre a résztvevők, és az egymás közötti kommunikációban is tapasztalható volt fejlődés az által, hogy megszokták az elsőre furcsának tűnő helyzetet.

Az óra utáni reflexiójukból kiderült, mint a *B* csoport egyik tagja megfogalmazta, ennyire még sosem voltak ráutalva a saját teljesítményükre. Ez sokesetben arra kényszerítette őket, hogy a fáradtság ellenére a figyelmüket teljes mértékben a feladatokra fordítsák, amely egyszerre okozott bennük izgalmat és elcsigázottságot a beszámolóik szerint. Néhány külön jelezték is, hogy a feladatokat és a csoporttal való munkát nagyon élvezték, viszont számukra az ezekben való részvétel teljes mértékben lekötötte az energia tartalékukat, így a többi csapat magyarázatának megértésére már nem maradt ebből.

Befejezésként reflexió

A két csoporttal eltöltött két óra több szempontból is különleges volt a résztvevők és én számomra is. Korábban már említettem, hogy a csoporttagoknak még nem kellett megállniuk a helyüket egy olyan anyanyelvi órán, ahol nem a tanár jelent volna meg egy személyben mint a tudás forrása, illetve ennyire demokratikus helyzetben se kellett helyt állniuk még, ahol folyamatosan reflektálniuk kellett az elhangzott (új) információkra.

Reflexiójuk alapján bármennyire is voltak tudatában annak, hogy ez egy szimulált tanóra, mégis meg volt a hangulat, amely miatt az az érzés támadt bennük, ha rosszul teljesítenek, vagy nem figyelnek oda, akkor az hamar kiderül, és ennek következményeként a többiek munkájára is hatással lehetnek.

Ennek okán többükben is felmerült az a gondolat, miszerint nem feltétlenül tudnák hasonló mértékben elsajátítani a szigorúan vett tananyagot⁸ hasonló tanórán, hiszen túlságosan lefoglalta őket az, hogy a többiek felé teljesítsenek, viszont a csoport tagjainak munkáját mindannyian dicsérték.

Hasonlóan furcsa volt nekem is belehelyezkedni egy ennyire *laissez faire*si attitűdű szerepbe, amikor a tanár teljes mértékben háttérbe vonul és csak a legvégső esetben szól bele a csoport munkájába.

A két megtartott óra után látszanak azok a pontok, ahol egy 30 fős osztályra kivetítve nem feltétlenül lenne működő képes, főleg olyan esetekben, ahol 5-6 csoportnak kellene párhuzamosan egyszerre egy kisebb termen belül dolgoznia, hiszen ez elképesztő alapzajjal tudna járni. Hasonlóan gond lehet abból is, hogy túl sokféle feladat jelenik meg egy tanórán, hiszen amíg a tanulók ezeknek a menetéhez nincsenek hozzászokva, addig a feladatok magyarázatával is fontos percek tudnak eltelni, amely azt eredményezi, hogy nem jut megfelelő idő az óra összes pontjára.

A gyors magyarázatokra és a csoportok egymást befolyásoló zajára lehet megoldás az olyan, a távolléti oktatást segítő programok, mint a Discord (Web7) vagy a Zoom (Web8), hiszen ezeken a felületeken lehetőség van arra, hogy külön csevegőszobákat hozzunk létre, ennek köszönhetően a csoportok nyugodtan tudnak dolgozni egymástól függetlenül. Jelenléti oktatásnál már más a helyzet, hiszen ott az oktató nem teheti meg azt, hogy 2-3 különböző

⁸ Érdekes tény, hogy ezen gondolatok csak a második csoport esetén fogalmazódtak meg.

teremben elkülöníti a diákokat, de megfelelő érzékenyítéssel, illetve csoportkohézióval a zaj és értési problémákat hosszútávon ki lehet küszöbölni.

A közös munka során érdekes volt megtapasztalni, hogy sok esetben a csoportok közötti különbség nem feltétlenül az anyaggal kapcsolatos tudásukban gyökeredzett, hanem a tájékozottságukban az internetes térrel kapcsolatban, így az első csoport hiába rendelkezett kevesebb tárgyi tudással, az internet és a számítógép felhasználói részén szerzett nagyobb tapasztalatuk lehetővé tette a gyorsabb haladást. Ennek okán sokkal könnyebben bele bírtak helyezkedni a távolléti oktatásba, hiszen nekik nem kellett folyamatosan visszakérdezni a különböző programok használati módszerével kapcsolatban. Ha nem is ismerték azt, akkor is inkább próbálgatták lehetőségeit és feszegették határait. Ezt a hátrányt a második csapat esetén azonban kiküszöbölhető egy kisebb gyakorlással.

A megszerzett tapasztalatoknak köszönhetően láthatóvá váltak a feladatok gyengébb részei. Lenne olyan ezek között, amelyet nem is feltétlenül használnék fel ennél a témakörnél, vagyis nem egyszerre a többivel, hiszen a második csoport esetén a *rejtvény* és a *kilépőkártya* használata dezinfálja a hasznosságukat olyan szempontból, hogy mindkettő esetén rákérdeznünk arra, hogy milyen fogalmak ragadtak meg elsőre bennük. Az egyik teljesen elhagyható, és bizonyos mértékben okafogyottá válik a használata. Ezenfelül feladatok felosztása sem volt eléggé differenciált, így bizonyos csoportok előbb végeztek. Itt ez nem okozott komolyabb problémát, de egy nagyobb létszámú osztály esetén ez azzal járhat, hogy megnő az alapzaj, illetve a tanulók elvesztik a fókusz tanórával kapcsolatban.

A létrejött tanórákkal viszont nem az volt a célom, hogy minél tökéletesebbek legyenek, és minden másodpercet kihasználjanak. Sokkal inkább egy kísérlet volt, a szokásostól eltérő módszert és a hozzájuk kapcsolódó feladatokat szerettem volna átültetni gyakorlati környezetbe. Arra voltam kíváncsi, hogy a tanulók milyen élményekkel gazdagodnak, illetve mennyiben tudják elsajátítani a tananyagot. Az előbbivel kapcsolatban a visszajelzések pozitívak voltak, ami arra ad okot, hogy van létjogosultsága az ilyesfajta tanulási módszernek. Másfelől a második kérdést sokkal nehezebb megválaszolni, hiszen a tanárnak az ennyire tudatos háttérbe húzódásának eredményeképpen nincs teljes belátása a csoportok munkájára, és az egyének teljesítményére. Egyszerre nem tud ott lenni mindenkinél. Sok esetben úgy kap csak visszajelzést a tanulók munkájáról, ha ők kérdeznak vissza, vagy az olyan feladatoknál, mint a *jigsaw*, ahol a végén elő kell adni az egyéneknek, amit tanult. Emiatt az órán végzett munkát nehezebb értékelni, mint egy frontális óra esetében, ahol az a visszajelzése a tanárnak, hogy írnak a diákok, illetve a számonkérésnél megmondják a választ. A másik nagy hátránya a

tanulók aktív munkáját igénylő tanóráknak az idő. Egyfelől a felkészülésnél szükségünk van időre a feladatok összeállításához, valamint az órákon is sokkal lassabban tudunk haladni, amikor a jelentésbővítés szakaszában vagyunk ahhoz képest, mint amikor a tanár csak elmondja a fontos információkat, és ezt csak le kell jegyezni a tanulóknak.

A sikerélménynek hála és annak köszönhetően, hogy a tanulóknak maguknak kell megdolgozni az információkért, viszont a tudás sokkal könnyebben elsajátítható, hiszen meg bír születni a belső motiváció a tanulás iránt.

Felhasznált szakirodalom:

Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit 2020: Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 12. évfolyam számára. OFI, Budapest 91–93.

Antalné Szabó Ágnes 2006: Mozgásos helyesírási gyakorlatok. In: Ötletposta. Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyarstanári Tagozat. <https://docplayer.hu/2253756-Otletposta-4-csomag-2006-oktober.html> (2023. január 10.)

Bácsi János – Sejtes Györgyi 2009: Didaktikai útmutató a szövegértési feladatlapok összeállításához. Anyanyelv-pedagógia, 4.

Balogh Andrea 2017: Digitális játékok az oktatásban. Anyanyelv-pedagógia. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=668> (2023. január 10.)

Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (2002): A kritikai gondolkodás fejlesztése: Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. http://vetesi.hu/portfoliohoz/Anyagok/KritikaiG_fejl_1.pdf (2023. január 10.)

Dr. Balázs Géza – dr. Forró Orsolya – dr. Hegedűs Attila – Szoták Szilvia (2018): Magyar nyelv 12. tankönyv. Eszterházy Károly Egyetem, Eger 13–45.

EduLine 2018: Alig van fiatal pedagógus az iskolákban. EduLine. https://eduline.hu/kozoktatasi/nagyon_keves_a_palyakezdo_tanar_DLL7EY (2023. január 10.)

Fancsaly Éva 2015: Anyanyelvi nevelés és nyelvtörténet = In: Találkozások az anyanyelvi nevelésben 2.: Hagyomány és modernitás / [szerk. Prax Levente, Hoss Alexandra, Nagy Tamás]; [rend., közread. a] Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Film-Virage Kulturális Egyesület. - [Pécs]: PTE BTK: Film-Virage Kult. Egyes., 66–72.

Forgács Tamás (2003): Magyar szólások és közmondások szótára. Tinta, Budapest.

Fóris 2020 = Fóris Ágota, Bölcskei Andrea, Heltai János Imre (szerk.) 2020: Nyelv, Kultúra, Identitás: IV. Szociolingvisztika, névtan, nyelvtörténet. Akadémia, Budapest. <https://mersz.hu/kiadvany/715> (2023. január 10.)

Fráter Adrienne 2020: Magyar nyelv 12. – a középiskolák számára. Mozaik Kiadó, Szeged 72–81.

H. Molnár Emese 2013: A szövegfeldolgozás elmélete és gyakorlata alsó tagozaton. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_szvegfeldolgozs_elmlete_s_gyakorlata_als_tagozaton/index.html (2023. január 10.)

Hargittay Gergely 2021: Magyar nyelv Tankönyv 11. OFI, Budapest.

Herédi, Rebeka 2021: Az irodalomórai élményszerzés szükségessége és a célokra gyakorolt hatásrendszere. In: Dulce et utile – Tanulmányok Pintér Márta Zsuzsanna 60. születésnapjára. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger, pp. 83-92. ISBN 978-963-496-221-2

Horváth Dóra 2018: A nyelvtörténet tanítása az interaktív tábla segítségével= In: Pedagógiai és Módszertani Tanácsadó, 4. 1. 1633. p.

Jánk István 2020: A NAT 2020 és az anyanyelvi nevelés. Nyelv és Tudomány. <https://m.nyest.hu/hirek/nat-2020-es-az-anyanyelvi-neveles> (2023. január 10.)

Kagan, Spencer 2004: Kooperatív tanulás. Önök Szolgáltató és Tanácsadó Kft., Budapest.

Kerber Zoltán 2002: A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón. Új Pedagógiai Szemle 10: 45–61. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/magyar-nyelv-irodalom-090617-1> (2023. január 10.)

Keszy-Harmath Dániel 2020: Az anyanyelvi nevelés lehetőségei a digitális távoktatás rendszerében. Anyanyelv-pedagógia. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=845> (2023. január 10.)

Kiss Jenő – Pusztai Ferenc (2003): Magyar nyelvtörténet. Osiris Kiadó, Budapest.

Kugler Nóra 2018: Magyar nyelvtan – A nyelvi jel a 9–12. évfolyam számára. Tanári kézikönyv. Tinta, Budapest.

Magyar Nyelvmlékek. <http://nyelvmlekek.oszk.hu> (2023. január 10.)

Molnár József – Simon Györgyi 1976: Magyar nyelvmlékek. Tankönyvkiadó, Budapest.

NAT 2012: Nemzeti Alaptanterv. In: Magyar Közlöny.

NAT 2020: Nemzeti Alaptanterv. In: Magyar Közlöny.

Németh Tamás 2015. English Knight: Gamifying the EFL Classroom (Unpublished master's thesis). Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar. Piliscsaba. <https://ludus.hu/gamification/> (2023. január 10.)

Papp István (2014): Magyar nyelvtörténet. Debrecen.

Pethőné Nagy Csilla (2005): Módszertani Kézikönyv: Az irodalomkönyv 9–12. és az irodalomtankönyv a szakközépiskolák számára 9-12. című tankönyvcsaláddhoz. Korona, Budapest.

dr. Pomozi Péter – Katona József Álmos (2021): Magyar nyelv 11. Tankönyv OFI, Budapest.

Sarnyai Vivien (2022): Gyakorlatok az ELTE Benkő Loránd Nyelvtörténeti Hallgatói Műhely Nyelvtörténet az oktatásban kutatócsoportjának tollából. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=957> (2023. január 10.)

Sólyom Réka (2013): A nyelvi változási folyamatok tanítása általános és középiskolában, különös tekintettel a neologizmusokra. In: Szöllősy Éva – Prax Levente – Hoss Alexandra szerk. 2013. Találkozások az anyanyelvi nevelésben. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola. 269–278.

Szentgyörgyi Rudolf (2015): Alkalmazott nyelvtörténet – A nyelvújítás tanítása gimnáziumban. Budapest http://real.mtak.hu/28518/1/AnyP_Szentgy%C3%B6rgyi.pdf (2023. január 10.)

Szigetiné Simon Rozália (2000): Rendhagyó nyelvtörténet óra a Comenius project segítségével = In: Pest megyei pedagógiai műhely, 3. 1. 10–14.

Takács Judit (2007): A magyar nyelv eredetének oktatásáról. Debreceni egyetem, Debrecen.

Takács Judit (2021): A nyelveredet-nyelvrokonság témakör oktatása projekttel: módszertani lehetőségek és tanári tapasztalatok = In: Anyanyelv-pedagógia 14. 3. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=907> (2023. január 10.)

Zaicz Gábor (2006): Etimológiai szótár: Magyar szavak és toldalékok eredete. Tinta, Budapest.

Web1= Az említett hangfájl weboldala: <https://kossuthhangja.oszk.hu/html/nyito.htm> (2023. január 10.)

Web2= <https://education.minecraft.net/en-us> (2023. január 10.)

Web3= <https://lazarterkep.oszk.hu/> (2023. január 10.)

Web4= <https://www.mindomo.com/hu/> (2023. január 10.)

Web5= <https://wordwall.net/> (2023. január 10.)

Web6= <https://www.google.hu/intl/hu/sheets/about/> (2023. január 10.)

Web7= <https://discord.com/> (2023. január 10.)

Web8= <https://zoom.us/> (2023. január 10.)