

KUGLER NÓRA – DOBI EDIT – SCHIRM ANITA –  
TOLCSVAI NAGY GÁBOR – VISZKET ANITA

## Kerekasztal-beszélgetés a kutatóegyetemi grammatikaoktatásról a magyartanárképzésben

### Kivonat

A tanulmányá formált kerekasztal-beszélgetés a grammatikaoktatás helyzetével foglalkozik a kutatóegyetemi magyartanárképzésben. A szerzők megfogalmazzák, milyen változtatásokat látnak kívánatosnak összefüggésben azzal a szándékkal, hogy a leendő tanárok grammatikai (nyelvészeti) képzése hatékonyan szolgálja a tanárképzés fejlesztési és pályacéljait, valamint pozitív hatást gyakoroljon a közoktatásban megvalósuló grammatikatanításra az anyanyelvi nevelés folyamatában. A résztvevők a fenti két témában, kérdésekre válaszolva fejtik ki tudományos kutatásra és oktatási-tanítási gyakorlatra alapozott álláspontjukat. Az első témacsoport kérdései az anyanyelvi nevelés területén a tárgy tudományos, tehát nyelvészeti tanári kompetenciákra és módszertanokra irányulnak, összefüggésben a képzési-pedagógiai célokkal, valamint a közoktatás jelenlegi gyakorlatával. A második téma a képviselt intézmény részvétele a felsőoktatást, ezen belül az intézmény által biztosított tanárképzést érintő szakmai folyamatokban. A szerzők a magyartanárképzésbeli grammatikaoktatással kapcsolatos, együttesen képviselt elveiket kutatóegyetemi minimumként rögzítették, nyilatkozatként közzétették (1).

**Kulcsszavak:** anyanyelv-pedagógia, magyartanárképzés, grammatikaoktatás, tanuló-központúság, tudáslétrehozás, kutatóegyetemi minimum

## 1. Bevezetés

Tanulmányunkban az Új nézőpontok a magyar nyelvleírásában 10. Grammatikai kutatások és alkalmazások konferencia<sup>1</sup> *Kerekasztal-beszélgetés a kutatóegyetemi grammatikaoktatásról a magyartanárképzésben* című programjának kibővített és egységbe szerkesztett változata olvasható. Fontos megjegyezni, hogy bár minden szerkezeti egységnek van olyan szerzője, aki az alapszöveget készítette, a tanulmány többszörös egyeztetésen ment keresztül, a szerzők közös (együttesen vállalt) munkája.

A szerzők olyan intézményeket képviselnek (lásd a tanulmányt lezáró szerzői affiliációnál), amelyekben a magyartanárképzés mellett magas szintű nyelvészeti kutatás folyik, és ezt 2010-ben kutatóegyetemi státusszal ismerték el.<sup>2</sup> Az eredmények oktatásba való közvetítéséért és az innovációért a kutatóegyetemi címet elnyert intézmények felelősséget vállalnak, és kifejtik álláspontjukat a magyartanárképzés, közvetve és közvetlenül (például a gyakorlóiskolákon keresztül) is a közoktatásbeli anyanyelvi nevelés vonatkozásában. A kutatóegyetemek nagy múltú egyetemekként (a kiemelkedő teljesítmény elismerése előtt is) meghatározó intézményei a felsőoktatásnak, különösen a felsőoktatási innováció területén. A szerzőket az adott intézmény magyartanárképzésért is felelős nyelvészeti tanszékeinek, illetve intézeteinek vezetői egyeztetéssel választották ki képviselőikre.

Ahogy a konferenciaprogram, úgy a jelen tanulmány is kezdeményezésre (nem exkluzivitásra) törekszik az egyetemi, magyartanárképzésbeli grammatikaoktatás témakörében. Célja eszmecsere megkezdése a grammatikaoktatás helyzetéről és jövőbeli tervezéséről. A szerzők a magyartanárképzésbeli grammatikaoktatással kapcsolatos, együttesen képviselt elveiket kutatóegyetemi minimumként rögzítették, nyilatkozatként közzétették 2024 novemberében (1).

<sup>1</sup> A konferencia időpontja: 2024. november 7–8. Helyszíne: ELTE BTK, Budapest, Múzeum krt. 4. Szervezők: Gonda Zsuzsa, Kugler Nóra, Tátrai Szilárd, Tolcsvai Nagy Gábor; szervezőtitkár: Pomázi Bence (2).

<sup>2</sup> A kerekasztal-beszélgetés szervezői arra törekedtek, hogy a meghívottak köre külső szemponthoz köthető legyen, vagyis ne legyen sem esetleges, sem önkényes, így esett a választás a kutatóegyetemekre. „A »kutatóegyetem« jelentős hazai és nemzetközi kutatás-fejlesztési és innovációs tevékenységet végez, amelynek eredményét az oktatásba közvetíti, a tehetség gondozást a képzés minden szintjén kiemelt feladatként végzi, kiemelkedő teljesítményt nyújt a doktori képzés területén, valamint mind a kutatás, mind a képzés területén széles körű nemzetközi együttműködéssel rendelkezik, továbbá országos, illetve regionális vezető szerepet lát el” (A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény 5. § [6]). A minősítés odaitélésének feltételeihez lásd a 276/2009. (XII. 4.) kormányrendeletet (3).

A résztvevők az első témacsoportban (2.) a tárgytudományos, tehát nyelvészeti tanári kompetenciákkal és módszertanokkal foglalkoznak, összefüggésben a képzési-pedagógiai célokkal és a közoktatás jelenlegi gyakorlatával. A második téma (3.) a képviselt intézmény részvétele a felsőoktatást, ezen belül az intézmény által biztosított tanárképzést érintő szakmai folyamatokban. A tanulmány a kutatóegyetemi minimumra (nyilatkozatra) vonatkozó reflexióval zárul (4.).

## 2. Tárgytudományos (nyelvészeti) tanári kompetenciák és módszertanok az anyanyelvi nevelés területén

A felsőoktatás – ahogy a jól működő iskola is – tudáslétrehozó intézmény, alapvető működési módja a problémamegoldás, jellemzője az együttműködő aktivitás és a kreativitás. Az oktatás a közösségi normákon alapuló kulturális átadás kiemelt színtere, de a folyamat lényegi jellemzője, hogy a hagyományokat újraalkotjuk, amikor a „hagyománymondásba” belépünk (vö. Gadamer 1984: 310), a hagyományok nem dologszerűen vannak adva, és nem kulturális tárgyként adódnak át,<sup>3</sup> hanem mindig életre kelnek a nemzedékek tudásában és közösségi gyakorlataiban.

A tanárnak magas szintű tárgytudományos és tantárgy-pedagógiai ismeretekkel kell rendelkeznie ahhoz, hogy az anyanyelvi nevelés színterein kreatívan tudja kezelni a tanítási-tanulási folyamatot, a tanulási helyzeteket. A kulcs az, hogyan lehet megteremteni a tanárképzésben a harmonikus összeegyeztetését a társadalmi megállapodásokkal és a szabályozással összefüggő normatívitásnak és a tudományban, valamint a tanulásban (azaz a tudáslétrehozásban) alapvető diszkurzivitásnak és kreativitásnak.

Az MTA 2014-ben konferenciát rendezett Tudományos tudásátadás: a tárgytudományos oktatás alapvető kérdései címmel (Tolcsvai Nagy 2015a), mivel a szervezők a magyar közoktatás egyik visszatérő problémájaként azonosították a korszerű tudomány és az oktatás viszonyát. Szükségesnek látták a megértés, az alkotó problémamegoldás és az innováció pedagógiájának a kidolgozását, érvényesítését. A témák között kitüntetett helyet kapott az alkotó megértés jellemzője, tárgyi specifikuma és feltétele, valamint a tudomány kérdező, érvelő jellegének és az iskola normativitásának a viszonya is (Tolcsvai Nagy 2015a).<sup>4</sup>

<sup>3</sup> A tárgyiasító, nem hermeneutikai jellegű megközelítésre példa napjaink közoktatással kapcsolatos diskurzusában Orbán (2023) vitaanyaga.

<sup>4</sup> Lásd az anyanyelvi neveléssel összefüggésben a részletesebb kidolgozáshoz az *Iskolakultúra* 2015/7–8. összevont számát.

A szerzők az alábbiakban ezt a diskurzust folytatják tovább a magyartanárképzés perspektívájából.

Az anyanyelv sajátos helyzetű „tananyag”, központi szerepű a tanulási folyamatban, mivel – műveltségterülettől függetlenül – annak közege is (Gadamer 1984: 308). Jelentőségének elismerése ellenére az anyanyelvtanítás elhanyagolt terület az ismeretek tárgyalásmódjának korszerűsítése szempontjából (Kugler et al. 2022). A nyelvtan vonatkozásában csak egyéni, nem finanszírozott próbálkozásokat ismerünk például a kutatásalapú tanulás megalapozására és meghonosítására. A rendszerváltás óta eltelt évtizedekben nem sikerült áthidalni a feszültséget, amely a nyelvtudomány kutatási eredményei és az iskolai oktatás szemlélete között tapasztalható (Csapó 2008; Kerber 2002, 2008; Tolcsvai Nagy 2015a, b).

A szerzők ebben a fejezetben öt kérdésre adott válaszaikkal fogalmazzák meg gondolataikat a tárgy tudományos és tanári kompetenciákról a magyartanárképzés, a grammatikaoktatás és -tanítás perspektívájából.

## 2.1. Fejlesztési és pályacélok

**Kérdés:** Hogyan határozzák meg a leendő magyartanárok nyelvészeti képzésére vonatkozóan a fejlesztési és pályacélokat?

### 2.1.1. Dobi Edit (Debreceni Egyetem)

A magyartanárjelöltek nyelvészeti képzését illetően érdemes különválasztani az általános szakmai célkitűzéseket és a pedagógiai fejlesztési célokat azzal együtt, hogy ez a két terület nagyon szorosan összefügg egymással.

A leendő magyartanárok nyelvészeti képzésének keretében általános szakmai célunk, hogy a hallgatókkal megismertessük a tárgy tudományos kontextust, elhelyezve benne a közoktatásban tanítandó tartalmakat, hogy a tudásbázisukban kialakulhasson a „mihez képest tanítom azt, amit tanítok” szemlélet. Gyakorlati síkon ez a törekvés azt jelenti, hogy átfogó tárgyi tudást és kritikai szemléletet igyekszünk átadni a jövő magyartanárainak, amelynek birtokában például egy új tankönyvről el tudják majd dönteni, hogy mennyire jól használható, illetve hogyan lehet hatékonyan alkalmazni a tanórákon. Fontos célként emelendő ki a tudásazonosítás képességének a kialakítása a tanárjelöltekben, ez a kompetencia segíti ugyanis őket abban, hogy megfogalmazzák az oktatói munkájukba integrálható szakmai tartalmakat és tapasztalatokat, de ide tartozik annak az elsajátítása is, hogy képesek legyenek tanulni esetleges kudarcaikból, illetve azonosítani tudják saját és mások jó anyanyelvtanítási

módszereit és gyakorlatait. Ez hozzásegíti a hallgatókat ahhoz is, hogy kellően széleskörűen átgondolják az egyetemen tanultakkal kapcsolatban a „Mire lesz ez nekem jó?” kérdéskört, és az instant haszonzelvéseget fokozatosan felülír-hassa az ismeretek megszerzésére irányuló akarat.

A tanárjelöltek kommunikációs képességének fejlesztését erősödő kihívásnak érezzük. Az MTA Magyar Nyelvészeti Munkabizottságának kezdeményezésére indított két féléves, az Anyanyelvi ismeretekkel párhuzamosan teljesíthető A tanári kommunikáció alapjai című tantárgy jó lehetőség a tanárjelöltek általános tanári kommunikációjának fejlesztésére. Ezen kívül természetesen a szaktárgyi kurzusok keretében is cél a hallgatók szakmai kommunikációs kompetenciájának az előmozdítása (például a helyes szaknyelvhasználat, a megfelelő regiszterválasztás, az egyértelműség, a definícióalkotás, az instrualás, a feladatalkotás, a hibafelismerés és -javítás stb. fejlesztése).

A pedagógiai képzés problematikája szorosan összekapcsolódik a nyelvészeti képzésre vonatkozó kérdésekkel, így a pedagógiai képzés keretében kijelölhető célok tulajdonképpen szakspecifikusak is. Mi a Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékén úgy gondoljuk, hogy égetően szükség van az általános pedagógiai képzés mellett hatékony, részletekbe menő szakspecifikus fejlesztésekre. Ez pillanatnyilag a hospitálás terén a leginkább szembetűnő: fontos cél lenne annak az elérése, hogy a leendő magyartanárok szakspecifikusan hospitáljanak.

### 2.1.2. Schirm Anita (Szegedi Tudományegyetem)

A használatalapú nyelvtan tanítását tartjuk a legfőbb célunknak. A nyelvről szóló ismeretek és a nyelvhasználati tudás összekapcsolása történjen meg már az egyetemen is, hogy ezzel a szemlélettel a leendő magyartanárok úgy tudjanak tanítani, hogy a diákok saját nyelvhasználati tudásuk felhasználásával alakíthassák a nyelvről szóló tudásukat. Pályacélként pedig kívánatos volna, hogy a magyartanárok a magyar nyelv tantárgyat is legalább annyira megszeressék, mint az irodalmat, ne féljenek tőle, és ők is azt közvetítsék a diákjaik felé, hogy a magyarnyelv-óra a mindennapi életben használható tudást ad.

### 2.1.3. Tolcsvai Nagy Gábor (Eötvös Loránd Tudományegyetem)

Az ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszékén a leendő magyartanárok nyelvészeti képzése jelentős mértékben átalakult az elmúlt három évtizedben. A tanárképzés nyelvészeti területén meghatározó tényező lett a Keszler Borbála szerkesztésében 2000-ben megjelent *Magyar grammatika*. Ez a nyelvtan hagyományos, a szerkesztő besorolásában „klasszikus”. A *Magyar grammatika* az 1950-es

években főképp a Pais Dezső, Bárczi Géza és Benkő Loránd által kidolgozott nyelvmagyarázatot követi, közvetlen elődje a Tompa József által szerkesztett *A mai magyar nyelv rendszere* (1961–1962) című akadémiai nyelvtan, valamint az erre támaszkodó, Rácz Endre szerkesztette *A mai magyar nyelv* című egyetemi tankönyv (1968), amely az újgrammatikus és Saussure-féle strukturalista elvek egy szintézisét alkalmazza. Ebben a felfogásban a nyelvtan csak a rendszerszintű jellemzőket mutatja be, a nyelvhasználatot kizárja a leírásból, az egyén nyelvhez való viszonyát egyirányúnak nyilvánítja, mert az egyén csak elfogadhatja a közösség és a nyelvben megnyilvánuló rendszer által kialakított szabályokat. A magyar nyelv hangtani és nyelvtani jelenségeit történetileg vezeti le; a nyelvtörténeti folyamatokat az egységesülés és a standard kialakulása felé haladó célulv irányként magyarázza, a standardot tekinti a helyes nyelvváltozatnak. Ez a nyelvtan a grammatikai kategóriákat egyetemesnek tekinti, azok kimerítőnek tartott listáját adja definíciókkal a régi latin nyelvtanok mintájára; a közöttük lévő kapcsolatok két alaptípusa az alárendelés és a mellérendelés. A *Magyar grammatika* normatív nyelvtan, amely egyértelműen a tanárképzés tankönyvének készült, az iskolai nyelvtanoktatás tanmenetéhez és tankönyveihez illeszkedő tematikai és részmegfeleléseket megformálva. A *Magyar grammatika* a tételes számonkérés tankönyve volt a 2020-as évek elejéig a tanárképzésben. A *Magyar grammatikára* alapozott oktatás kiegészült szövegtani, stilisztikai, szociolingvisztikai témákkal, a normatív grammatika és a nyelvhasználati jellegű tantárgyak közötti összhang azonban hiányos volt.

Az elmúlt 15 évben fokozatosan tért át a magyar nyelvészeti képzés a funkcionális nyelvészeti keretű tanárképzésre. Ez az irány kiemelten fontosnak tartja a nyelvpedagógia és a nyelvészet összhangját, tehát azt, hogy az alkalmazott pedagógiai módszertan és a nyelvleíró elmélet harmonizáljon, illeszkedjen, és egymást támogassa. A funkcionális, használatalapú nyelvészet általános elméleti tételei a következők.

- A nyelvi rendszer kisebb és összetett elemeit a mindenkori beszélő nézőpontjából kell bemutatni, hiszen a mindenkori beszélő aktuális perspektívája alakítja a közlés nyelvi szerkezetét.
- A nyelvi kifejezéseket jellegzetes, gyakori közegükben kell leírni, nem önmagukban.
- A jelentés egyenrangú az alakkal (az alaktani, mondattani szerkezetekkel), sőt egyes magyarázatokban a jelentés elsődleges, a jelentésszerkezetekből erednek a morfológiai és szintaktikai szerkezetek.

A tanárképzésben érvényesítjük azt a kognitív nyelvészeti alapelvet, amely szerint a diák (a hatéves elemi iskolás is) beszél a saját anyanyelvén, összetett ismeretei vannak anyanyelvéről, amelyben a rendszertudás és a használat ismeretei együtt alakulnak ki. A beszélő, a diák is egyszerre tudja aktiválni rendszer- és használati tudását például abban, hogy egy főnévvel hogyan tud egy dolgot megnevezni, egy adott esemény részeként. Ez tanult és intuitív jellegű tudás, amely a funkcionális, használatalapú nyelvészet adatai szerint összefügg a világról való tudással. Az intuitív, gyakorlati anyanyelvtudás az alapja a széles értelemben vett grammatika tudatos megismerésének, valamint a nyelvi tudás árnyalt, megismerő és kontextusfüggő fejlesztésének. A funkcionális, használatalapú nyelvpedagógia célja a nyelvi szerkezetek funkcióinak a feltárása, szemantikai és alaki jellemzőinek és szimbolikus kapcsolatuknak a feltárásával (például hogyan nevez meg dolgokat a főnév, időbeli folyamatokat az ige, és hogyan lehet a két elemből, igéből és főnévből mondatot konstruálni, egy-egy jelenet kifejezésére). A funkcionális, használatalapú nyelvpedagógia a nyelvi kifejezések motivált kommunikációs szerepeiből indul ki, és az alaki, szerkezeti jellemzőket ezekhez a funkciókhoz tartozó formákként mutatja be. Az igeragozásban például a szám és személy jelölését a mindenkori beszélőhöz kapcsolja, és ebből vezeti le az alaki rendszert. Az így felfogott grammatika eleve tartalmazza nemcsak a szemantikát, hanem a hangtant (a mondattanban is) és a pragmatikát (például az implicit konstruálás esetében, elkerülve a „hiányos mondat” retorikai csapdáját). A funkcionális, használatalapú nyelvészet grammatikája nyitott felületeket ad a szövegten, a retorika, a stilisztika és a szociolingvisztika felé, e kommunikációs területek iskolai tanítását szervesen tudja összeilleszteni a grammatika leírásával.

A fentiek alapján a magyartanárok fejlesztési céljai közé tartozik tehát

- a diák meglévő anyanyelvi tudásának hasznosítása az anyanyelvi képzés során,
- a nyelvi rendszer és a nyelvhasználat egységének a bemutatása,
- a világról és a nyelvről való ismeretek összefüggéseinek a bemutatása (például a humán cselekvő inkább lesz alany a mondatban, mint az általa mozgatott fizikai tárgy),
- a beszédhelyzet és beszélői célok szerinti konvencionális grammatikai formák és szövegsémák összefüggő ismertetése,
- a dinamikus konstruálás, az alkotó beszédmód lehetőségeinek a megtárgyalása.

A tanárképzésben a leendő tanárok lehetséges pályacéljainak egyikeként fontosnak tartjuk, hogy a tanárok a nyelv megismerésébe be tudják vonni a diákokat azok saját tapasztalatai, már meglévő ismeretei alapján. A cél tehát a világ folyamatos megismerésében és az alkotó tevékenységben a helyezethozó kreatív nyelvi konstruálási képesség fejlesztése, a nyelvi kifejezés és a cselekvés rugalmas összefüggésének felismertető fejlesztése.

Az ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszékén elvégzett kutatások és pedagógiai fejlesztések jelen folyamatát több, a tanszéken készült tudományos munka készítette elő és segíti, többek között ezek:

Tátrai Szilárd: *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Budapest: Tinta Kiadó. 2011.

Tolcsvai Nagy Gábor: *Kognitív szemantika*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 2021<sup>3</sup>.

Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 2017.

Kugler Nóra (szerk.) *Szórendi munkafüzet. Feladatok az egyszerű mondat szórendjének témaköréből a 9–12. évfolyam számára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 2020.

Kugler Nóra (főszerk.) *Magyar nyelvtan – A nyelvi jel. Funkcionális szemléletű gyakorlatok a 9–12. évfolyam számára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 2018.

Kugler Nóra (főszerk.) *Magyar nyelvtan – A nyelvi jel a 9–12. évfolyam számára. Tanári kézikönyv*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 2018.

Kugler Nóra – Tolcsvai Nagy Gábor: *Magyar Nyelv. Tanári kézikönyv a Korona Kiadó 10–11. évesek számára készült tankönyvéhez*. Budapest: Korona Kiadó. 1999.

#### 2.1.4. Viszket Anita (Pécsi Tudományegyetem)

Tanszékünk, a pécsi Nyelvtudományi Tanszék múltjából, több évtizedes, Szépe György professzor által megalapozott hagyományából következően három pilléren határoztuk meg a fejlesztési és pályacélokat.

Az egyik pillér az új tudományos eredmények befogadására való felkészítés, vagyis olyan tudás- és nyelvészeti képességfejlesztés, amely alkalmassá teszi a leendő tanárokat az új tudományos eredmények befogadására, hogy a későbbi pályájukon az önfejlesztés realitássá és belső igénnyé is váljon. Az egyetemi képzésben ez elkerülhetetlenül jelenti elméleti modellek alapos megismerését is, az azokban való elemzés és érvelés képességét, amit nem tartunk feltétlenül transzformálандónak a közoktatásba (lásd erről részletesebben Kádár et al. 2022), de úgy ítéljük meg, hogy biztos alapokat nyújtanak a későbbi önfejlesztéshez.

A másik pillér egy olyan látásmódnak az átadása, amely a modern szociolingvisztikai kutatásokon alapulva képessé teszi a leendő magyartanárokat a toleráns nyelvi és nyelvészeti szemlélet képviselésére és terjesztésére, az anyanyelvi nevelésben elkötelezetten a hozzáadó és nem a felcserélő irány képviselésére. A szemlélet átadását a határon túli magyarság anyanyelvének a védelmében is kiemelten fontosnak tartjuk (vö. Csernicskó–Kontra 2008).

A harmadik pillér tulajdonképpen egy módszertani támogatás, ráhatás: közismert tény, hogy a tanári szakmai kompetenciákra nagy hatással vannak a személyes tapasztalatok. A pedagógiai reformoknak nagyon gyakran kerékkötője, hogy a pedagógusra jobban hat az, ahogyan őt tanították, mint az, amit a tanításról tanult (ezzel kapcsolatos beszélgetésekről lehet olvasni B. Tier–Szegedi 2018-ban is). Ezért, bár nem vagyunk módszertani tanszék, nagy hangsúlyt fektetünk a saját oktatási módszertanunk fejlesztésére, hogy ezáltal is támogassuk a hallgatóinkat, és lehetőséget nyújtsunk jógyakorlatok megismerésére, esetleges rossz tapasztalatok felülírására, illetve a módszertani tudatosság növelésére.

## 2.2. A céloknak való megfelelés

**Kérdés:** Milyen mértékben felel meg a jelenlegi képzés ezeknek a céloknak saját egyetemi intézményükben (és/vagy általánosan)?

### 2.2.1. Dobi Edit (Debreceni Egyetem)

Annak az általános szakmai célkitűzésnek a megvalósíthatóságát, hogy a magyartanárjelölt hallgatóknak átfogó és kritikus szemléletet lehetővé tevő tárgyi tudást tudjunk átadni, nagyban befolyásolja az a körülmény, hogy a magyartanári szakra bejövő hallgatóknak általánosságban hiányosak a nyelvtani ismereteik, és gyenge a nyelvtanulási és -értelmezési stratégiájuk. Egymástól és a tágabb tudományos leíró grammatikai kontextustól elszeparált, sporadikus ismereteik vannak, az anyanyelvre vonatkozó tudásuk jellemzően nyelvtani kategóriák rendszerezetlen (szervetlen) halmaza, a jelenségek magyarázatára szolgáló metanyelvismeretük bizonytalan. Nemritkán úgy tűnik, hogy erősebb nyelvi, nyelvtani és nyelvhasználói tudatosság jellemzi őket az idegen nyelvek használatában, elemzésében, mint az anyanyelvük működésére vonatkozóan. Kérdéseiből, magyarázataikból leszűrhető, hogy jellemzően jelentésalapú támpontok mentén gondolkodnak. A hatékony anyanyelvi nevelésben részesült, a magyar nyelvtanban tájékozott hallgatók szakmai továbbfejlesztését fékezi a többség felzárkóztatásának a szükségessége.

A célok teljesítésében a magyar nyelvészeti kurzusok megtartására fordítható órák alacsony száma komoly korlátot jelent. A magyar nyelvészeti képzés kredit száma egyre csökken, növelve az aránytalanságot a magyar irodalom és a nyelvtan súlya között a képzési rendben.

Oktatóink hatásköre az általuk tartott kurzusok tartalmi elemeinek a meghatározása, természetesen a KKK-ban és a tárgyleírásokban foglaltakhoz igazodva. Oktatóink egységesen arra törekszenek, hogy olyan tudományos kontextusba helyezték a szaktárgyi ismereteket, amelyek segítik a jelenségek megértését, rendszerbe helyezését, ezzel támogatva a tartalom későbbi tanítását. Erre az alábbiakban említek néhány példát.

- A szófajtan tanításában a kognitív nyelvészeti kitekintés lehetővé teszi annak a kérdéskörnek a feldolgozását, hogy a hallgatók „fejében” miképpen rendeződnek el a szófaji kategóriák, illetve a gyerekek esetében a nyelvtanulás folyamatában hogyan alakul ki a szófajiságról alkotott elképzelés, a szófaji kategóriák rendszere, és miért nehéz ezt a leíró nyelvészet kategóriáival leírni stb.
- A mondattan tanításában több mondattani irányzat szemléletének összevetése nyomán kerülnek fókuszba a konstrukció-közpon-tú szemléletet érvényesítő mondattanok: Deme László tipológiája alapján az analitikus-szintagmatikus és a szintetikus-morfematikus irányzat (vö. Deme 1971: 29–30).
- A szövegtan tanításában hasznos a szemiotikai textológiai szöveg-fogalom elemzése, amelynek révén erősödhet a hallgatók reflexiója a szöveghasználói kompetenciájukra.
- A szociolingvisztika nézőpontját gyakorlatilag bármely tárgy tanításában hasznos és szükséges érvényesíteni és tudatosítani, egyrészt az elfogadó nyelvhasználói attitűd tudatosítása és támogatása érdekében, másrészt azért, hogy pár mondattal korrigálhatók legyenek az olyan nyelvművelő szemléletű tankönyvi megállapítások, mint például a magyarban a „hol?” kérdésre a *-ban/-ben* válaszol stb.

### 2.2.2. Schirm Anita (Szegedi Tudományegyetem)

Az SZTE Magyar Nyelvészeti Tanszéke is arra törekszik, hogy a hallgatók nyelvészeti képzése maximálisan támogassa a gyakorlati alkalmazást a NAT és a kerettantervek követelményeinek a szem előtt tartásával. Ezt a kurzusok felépítése többnyire lehetővé is teszi. A 2022-es tantervben a szakmai alapozó ismereteket a Bevezetés a nyelvtudományba előadás és a Nyelvészeti

proszeminárium képviselik. A további nyelvtudományi ismeretek pedig 17 kurzusra vannak szétosztva, amelyek közt leíró nyelvészeti tárgyak, nyelvtörténeti kurzusok, valamint elméleti és alkalmazott nyelvészeti, illetve módszertani órák is vannak. A képzésünk tehát alapvetően megfelel a pályacéloknak, ám mi is küzdünk a kurzusok számának és a nyelvészetre eső krediteknek a csökkentésével, ami várhatóan a képzés tartalmának és színvonalának csökkenését fogja magával hozni. Például a korábbi 8 órányi mondattant (Egyszerű mondat előadás, Összetett mondat előadás, Egyszerű mondat szeminárium, Összetett mondat szeminárium) immár csak 4 órában (Mondattan előadás és Mondattan szeminárium keretében) van lehetőségünk oktatni. Hasonló összevonások történtek a Stílus és jelentés kurzus esetében is. Továbbá a Nyelvjárástan és a Szociolingvisztika is összeolvadt a Nyelv és társadalom előadásban.

A leíró nyelvészeti tárgyak oktatásában Deme László hagyományaira építkezünk, ő már az 1980-as években hangsúlyozottan funkcionális grammatikát művelt: a szónak egyrészt a 'szerep', másrészt a 'függvény' jelentését kiaknázva. Azaz nem csupán azt kutatta, hogy egy nyelvi jelenség milyen szerepet tölt be a kommunikációban, hanem a szöveget alkotó elemek egymástól való függését is igyekezett feltárni (M. Korchmáros 1998: 3). Lényegében az ő szövegközpontú megközelítését igyekszünk ma is alkalmazni, és azt valljuk, hogy grammatika nincsen pragmatika és szemantika nélkül.

Szegeden magyar szakon a nyelvészeti tárgyakat három tanszék oktatja: a Magyar Nyelvészeti, a Finnugor Nyelvészeti és az Elméleti Nyelvészeti Tanszék. A kurzusok anyagaiba igyekszünk beépíteni e tanszékek oktatóinak kutatási eredményeit. A Magyar Nyelvészeti Tanszéknek igen erős a történeti beágyazottsága, és ma is ez az egyik fő profilja. Itt olyan elődök nyomdokait követjük, mint Horger Antal, Klemm Antal, Nyíri Antal, Mészöly Gedeon. Szintén jelentős Szegeden a szemantikai, pragmatikai vonulat, amit annak idején még Károly Sándor kezdett el. A tanszékünk másik profilját pedig a szociolingvisztika, a diskurzuselemzés és a frazeológia adja. Ezeket az előzményeket és kutatási irányokat azért említettem meg, mivel a grammatika oktatásában képviselt szemléletmódot egyrészt a tradíció továbbvitele határozza meg, másrészt pedig az újabb irányzatok (pragmatika, szociolingvisztika, diskurzuselemzés) felé való nyitás. Néhány példát említve:

A mondattan tanításakor mi is többféle keretet használunk: az alapot a Deme László-féle konstrukció-központú lineáris elemzés adja, amely számot tud adni a mondatban lévő szavak sorrendjéről is, ám emellett szó esik a generatív és a funkcionális szemléletű mondatfelfogásról is.

A szövegtan tanításában a Beaugrande–Dressler-féle megközelítést alkalmazzuk, hangsúlyozva a szövegek kognitív beágyazottságát.

Nálunk is szinte az összes kurzusunknál megjelenik a szociolingvisztikai és a pragmatikai nézőpont érvényesítése: a kontextus fontosságának a hangsúlyozása, valamint a beszélő intenciójának a figyelembevétel. A nyelv művelő szemléletű tankönyvi kijelentések közül például a *Hát-tal nem kezdünk mondatot!* előírást cáfolva, a *hát* és a többi, töltelékszónak titulált elem kapcsán, a hétköznapi nyelvhasználatból származó példákon keresztül mutatunk rá a diskurzusjelölők sokféle szerepkörére.

### 2.2.3. Tolcsvai Nagy Gábor (Eötvös Loránd Tudományegyetem)

A nyelvészeti és a nyelvpedagógiai képzést egyszerre tartjuk megvalósíthatónak, tehát a kettőt egyrészt elméleti és módszertani szempontból harmonizálni kívánjuk (a funkcionalitás elvének megfelelően), másrészt a képzés folyamatában sem választjuk ezeket élesen szét.

A megfelelés csak részlegesen valósulhat meg. Ennek több oka van. Egyrészt a nyelvészeti képzés önmagában sem tekinthető optimálisan harmonizáltnak (elméleti és módszertani szempontból kellő mértékben koherensnek) a jelzett használatalapú kognitív keretű oktatásban. Ugyanis ehhez még nincsenek minden fő területre kidolgozott kézikönyvek, tankönyvek. Itt nem az egyformaság a fő kérdés, hanem a kisebb-nagyobb mértékben eltérő oktatói állásfoglalások egymással való szembesítése az iskolai elvárásokkal: hogyan lehet az eltérő nyelvtudományi álláspontokat az érvényben lévő NAT és kerettanterv (a helyi tantervek, tanmenetek) elvárásaival összehangolni, mi a képzési válasz az „akkor ebből a többféleségből mit tanítsak?” kérdésre. Nem uniformizálásra gondolunk, nem egyetlen zárt nyelvtudományi és nyelvpedagógiai rendszerről van szó, hanem a nyelvtudományi és nyelvpedagógiai keret összehangolásának a hiányáról. A használatalapú kognitív nyelvészet és a jelenleg érvényben lévő NAT, a hozzá tartozó kerettanterv és a két országosan használt tankönyvcsalád elméleti és módszertani szempontból lényeges pontokon különbözik, sőt ütközik. A kettő viszonya nincsen tisztázva, nemcsak az ELTE-n, hanem általában sem a magyar nyelvtudományban ma érvényesülő nyelvelméleti irányok (például a hagyományos besoroló nyelvtan, a formális leírás több változata) felől nézve.

Másrészt a jelenleg érvényben lévő NAT, a hozzá tartozó kerettanterv csak igen szűken kínálják fel a kapcsolódási felületet a nyelvtudományi nyelvnyelvtanok számára. A jelenleg érvényben lévő NAT és a hozzá tartozó kerettanterv jórészt az 1960-as évek magyar kanonikus nyelvtudományára épülnek

(lásd fentebb a 2.1. kérdésre adott választ). Ez az újgrammatikus és egyben strukturalista szemlélet a nyelvtant zárt rendszernek tekinti, amely független a beszélőtől. Ezt a szemléletet hozzák magukkal a tanárszakos hallgatók (ha hozzák egyáltalán), amelyből nem könnyű kiléptetni a hallgatókat (lásd a 2.3. pontban adott választ).

#### 2.2.4. Viszket Anita (Pécsi Tudományegyetem)

A korábban említett hármas célok elérését (tudományos, szociolingvisztikai, valamint módszertani tudás- és készségfejlesztés) három alapvető probléma akadályozza az intézményünkben. Ez a nyelvészetre jutó meglehetősen kicsi (a korábbihoz képest jelentősen csökkentett) óraszám, a diákjaink nagy leterheltsége (a szakos képzésben rengeteg pedagógiai órával, és igen gyakori, hogy a tanulmányok melletti munkavégzéssel), illetve a közoktatásban oktatott nyelvtani alapismeretek riasztó hiánya (nagyon gyakori, hogy a középiskolákban egyáltalán nem tartják meg a nyelvtanórákat, vagy ha igen, akkor sem kapnak hangsúlyt az irodalmi témák mellett). Ezeket a problémákat részben a tananyag átszervezésével, átstrukturálásával, részben további oktatási szolgáltatások nyújtásával, részben (az előbbiekkal összefüggésben) az alumnihálózatunk életben tartásával, támogatásával próbálunk segíteni.

A nyelvészeti tananyagunk négy fő részre osztható (természetesen a KKK-val összhangban): készségfejlesztés, grammatikai, nyelvtörténeti és alkalmazott nyelvészeti ismeretek. A készségfejlesztés végigkíséri a képzést: az első félévben a formális logika oktatását jelenti, valamint a modern nyelvészeti szemléletbe való bevezetést, a későbbiekben egyrészt szemiotikai és kommunikációs tudásfejlesztést, másrészt a tudományos szövegek feldolgozásának és írásának a segítését. A grammatikai oktatásunk alapvetően strukturalista-generatív szemléletű, szakirodalmi alapjait főleg a *Strukturális magyar nyelvtan* kötet-sorozat adja. Természetesen használunk frissebb szakirodalmi forrásokat is, valamint áthatja az oktatásunkat egyrészt a NAT-ban meghatározott tudáselemekre való reflexió, másrészt a különböző, sikeres alternatív tananyagok ötleteinek a bevonása (Bánréti–Papp 1990; [5], [6], [7]), harmadrészt a magyar mint idegen nyelv szemléletéből származó ötletek is. A csökkenő óraszámot kompenzálható, de ugyanakkor a saját nyelvészeti felfogásunkat is tükröző módon nem választjuk szét szigorúan a grammatikai szinteket az oktatásban, így például a mondattani kurzusokon morfológiai, szemantikai és pragmatikai témákat is feldolgozunk a szűkebb értelemben vett szintaktikai kérdéseken kívül (de biztosítunk külön morfológiai és szemantikai kurzust is). A nyelvtörténeti oktatásunk óraszámát kellett sajnos a leggradikálisabban csökkentenünk: ez tükröződik a

szigorlati tételek átstrukturálásában is, ahol a legújabb generációnak már nincs külön nyelvtörténeti tétel, a nyelvtörténeti tételek a grammatikai tételek közé kerültek. Az alkalmazott nyelvészeti tárgyakkal arra koncentrálunk, hogy az alapvető pszicho- és szociolingvisztikai ismereteket át tudjuk adni, a későbbi önálló tanulásra, tájékozódásra is felkészítve a hallgatókat. A tanárszakos képzés tematikájára koncentrálna a nyelvelsajátítás és a nyelvi jogok kiemelt fókuszja ezeknek a tárgyainknak. Terepmunkát elsősorban szociolingvisztikai témákban tudunk kínálni (de ez nem kötelező része a képzésnek). A NAT-nak megfelelően kötelező tárgyak a stilisztika és a retorika is. A képzés végén egy elméleti és egy alkalmazott nyelvészeti, címében alulspecifikált kurzuson tudunk reflektálni az évfolyam érdeklődésére: vagy a tudományban megjelenő legfontosabb eredményekre, vagy (nagyon) fontos területen megmutatkozó hiány pótlására. Szabadon választható kurzusok keretében igyekszünk olyan témákat is oktatni, amelyek a kötelező tárgyakba nem fértek bele, például dialektológiát, pragmatikát, nyelvtechnológiát vagy éppen különböző idegen nyelvek (mint például finn, mari, koreai stb.) vizsgálatát.

A korábban említett eszközeink közül a tananyag átstrukturálására példa volt a nyelvtörténeti kurzusok és témák csökkentése, a mondattan kurzusokon a vizsgált problémák kiterjesztése vagy éppen minden feldolgozott témánál a reflexió a közoktatásbeli tananyagokra. Vannak olyan kötelező kritériumtárgyak a képzésben, amelyeket a mi tanszékünk biztosít (helyesírás és szövegértés). A pécsi képzésben ezeken a kurzusokon közösen ülnek a különböző szakos hallgatók, így nem lehet az alapszak figyelembevételével meghatározni a tananyagot, de az oktatás során mindig koncentrálunk arra, hogy a lehető legpraktikusabb, legjobban használható tudást adjuk át, például az online elérhető nyelvi támogató eszközök használatának módjáról, ilyen értelemben kitágítva a készségfejlesztés fogalmát.

A további oktatási szolgáltatások keretében hétfélig tömbösített kurzusokat tartunk, amelyek részben tudáspótló (felzárkóztató) és készségfejlesztő kurzusok, szabadon felvehető kreditekért, részben további tájékozódást lehetővé tevő, az érdeklődést növelő foglalkozások (hétfélig vagy hétköznap este), amelyek lehetnek előadás-sorozatok, de egyedi előadások, kerekasztal-beszélgetések, műhelymunkák stb. is. Ezeket néha kurzusként tudjuk meghirdetni, de gyakran egyedi alkalmakról van szó, amelyekkel a nemrég bevezetett mikrokreditek gyűjthetők. Az ilyen rendezvények szervezésében nagyban támaszkodunk az alumni diákjainkra, akik közül már többeket meg tudtunk hívni előadni.

A korábban nálunk végzett hallgatók közül, nyilván nem függetlenül a nálunk hagyományosan erős formális szemlélettől, többen helyezkedtek el az iparban,

és dolgoznak nyelvtechnológiai területen. Az ő segítségüket is igénybe véve igyekszünk minél alaposabb felkészítést nyújtani a jelenlegi hallgatóinknak korpusznyelvészeti kérdésekben (ezek nem kötelező kurzusok), mert meggyőződésünk, hogy a jövő nyelvészeinek és magyartanárainak munkáját a korpuszok feldolgozása alapvetően meg fogja határozni. Továbbá igyekszünk tudást gyűjteni és aztán azt alkalmazni a digitális tananyagok készítésében, és ilyen tananyagokkal is segíteni a hallgatóink felkészülését olyan témákban, amelyek több mechanikus gyakorlást igényelnének (például morfológiai elemzések).

### 2.3. Kihívások

**Kérdés:** Milyen kihívásokat lehet azonosítani a tanárképzés és a fennálló közoktatási gyakorlat viszonyában?

#### 2.3.1. Dobi Edit (Debreceni Egyetem)

Az egyik legnagyobb kihívásként azt azonosítjuk, hogy a rendelkezésünkre álló időkeretben a magyartanár szakos hallgatókat szakmailag és módszertanilag is felkészítsük a közoktatásban később teljesítendő feladataikra; ebben az alacsony óraszám mellett a bejövő hallgatók nyelvtani ismereteiben tapasztalható hiányosság is említésre méltó tényező. Mindezek mellett a felsőoktatás tartani kívánja magát tudáslétrehozó szerepéhez is.

Az érzékelhető feszültség metszetében tehát elsősorban az időtényező áll – vagyis a nyelvészeti és a tanításmódszertani órák aránytalanul alacsony száma –, ugyanakkor ahhoz, hogy a rendelkezésre álló keretben a lehető leghatékonyabban fejleszthessük hallgatóink készségeit és képességeit, fontos volna előmozdítani a szakmai kapcsolatokat is a közoktatás és a felsőoktatás szereplői között. Úgy gondoljuk, hogy jelenleg nem tudunk eleget egymás tevékenységéről a leendő magyartanárok szakmai képzésének vonatkozásában, így nem marad más, mint hogy az általános és a középiskolai vezetőtanárok a tanárjelöltek iskolai teljesítményéből, gyakorlótanításából következtethetnek a felsőoktatásban tanítók szakmai munkájának a hatékonyságára. Ez a hiányosság oktatói szinten könnyen orvosolható – szakmai egyeztetések, óralátogatások stb. formájában –, ami akkor működhetne igazán hatékonyan, ha az ehhez szükséges többletmunkaidőt mindkét oldalon be lehetne építeni az oktatók óraszámába.

Informatív és hasznos eredményre vezetett a Magyar Nyelvtudományi Tanszéken működő Anyanyelvtanítási Műhely keretében végzett felmérés, amely a magyartanár szakosok és az oktatók igényeit térképezte fel:

- A hallgatók a tanárszerep stabilitását elősegítő módszereket, technikákat, kommunikációs eszközöket szeretnének megismerni és gyakorolni, elmélyíteni, hogy aztán saját eszközeiket is ki tudják alakítani.
- Az oktatók szeretnének informálódni a tanárjelöltek szakmai felkészültségéről, tanítási feladatairól, nehézségeiről, bizonytalanságairól; szívesen adnának szervezett formában megoldási lehetőségeket a tanárjelöltek aktuális tanítási feladataihoz, kihívásaihoz; visszacsatolást várnak a tanárjelöltek oldaláról a tanítási gyakorlatuk során szerzett élményeikről (sikerekről, kudarcokról); mindennek teljesülésével az oktatók támpontokat kapnak az önreflexióhoz, inspirációt az önfejlesztéshez, további módszerek kidolgozásához (például továbbképzések szervezéséhez), a hallgatókkal közös projektek kidolgozásához.

A kérdéskör nehezen megragadható környezeteként tekinthetünk arra a generációproblematikára is, amelyet a tanárképzés szereplőinek (legalábbis a középkorú vagy ennél idősebb oktatóknak) a helyzete jelent a digitalizáltság, vele összefüggésben a figyelemirányítás, az erősségek és a hiányosságok tükrében. Nagyon leegyszerűsítve kis túlzással a jelenség akár karikatúrisztikusnak is nevezhető: még a „boomer generáció” tagjai is tanítják a „félíg” digitalizált környezetbe született tanárjelölteket arra, hogy ők pedig hogyan és mire tanítsák a már teljesen digitalizált környezetbe született generáció gyermekeit. Erőteljes a felsőoktatásban tanítók oldaláról az igény továbbképzésekre, eszmeeserékre, műhelyekre, ahol a jelenség megértéséhez és lehetséges megoldásaihoz segítséget kaphatnak.

### 2.3.2. Schirm Anita (Szegedi Tudományegyetem)

A magyar szakra bekerülő hallgatók körében azt tapasztaljuk, hogy rendkívül hiányos tudással rendelkeznek, és elmondásuk szerint ennek az is az oka, hogy a középiskolában nincs magyar nyelvi órájuk, vagy ha van is, csupán az érettségire történő „trenoázás” folyik rajta. Az is probléma, hogy a modern nyelvészeti (kognitív, funkcionális, pragmatikai) kutatások eredményei alig jelennek meg a közoktatásban. Ezt próbálja valamelyest kiküszöbölni A nyelvleírás elméletei az oktatás gyakorlatában kurzusunk, amelyen igyekszünk az elméleti és gyakorlati tudás összekapcsolhatóságát megmutatni a tanárjelölteknek. Kihívás továbbá, hogy a tanításban a nyelvről szóló ismeretek és a nyelvhasználati tudás nem egymással összefüggő komponensekként jelennek meg, annak ellenére, hogy a kognitív nyelvészeti kutatásokban a grammatika és a pragmatika erős összekapcsolódása figyelhető meg.

Az egyetemen a hallgatóknak bár sok pedagógiai és pszichológiai tárgyuk van, ezek valójában nem készítik fel őket a tanításra. Hiányzik a képzésből a speciális nevelési igényű, például a diszgráfiás, diszlexiás diákok tanítására való gyakorlati felkészítés is.

Kihívást jelent az is, hogy – alkalmassági vizsga híján – igen eltérő szellemi képességű, felkészültségű és motiváltságú hallgatók jelentkeznek magyartanári szakra, és a képzésben később sincsenek a régi rendszerben meglévő beugrókhoz és szigorlatokhoz hasonló szűrések.

A már említett generációs különbségeket pedig azzal egészíteném még ki, hogy jelenleg a közoktatásban lévő tanárok nagy része nyugdíj előtt áll, már nem akar változtatni a régi, annak idején bevált módszerein, továbbá az egykori szakmai ismereteit sem frissíti.

### 2.3.3. Tolcsvai Nagy Gábor (Eötvös Loránd Tudományegyetem)

A legelső és föltehetőleg lekomolyabb feszültség az egyetemi képzés mindig újszerű, innovatív jellege és a konzervatív közoktatási gyakorlat között mutatkozik meg. Ez önmagában majdnem természetes. Az ezredforduló után azonban fölerősödött a nyelvtudomány pluralizmusa, tehát jelentékeny mértékben eltérő nyelvelméletek dolgozták ki nyelvpedagógiájukat is. A magyar közoktatás számára a hagyományos (újgrammatikus és egyben strukturalista) nyelvtan, a formális nyelvészet és a funkcionális nyelvészet egyaránt kínál anyanyelvoktatási programokat és tankönyveket. Az egyik oldalról az egyetemi hallgatók vagy nyitott tudományos szemlélettel, plurális nyelvelírással és többféle nyelvelmélettel találkozhatnak a képzésben, vagy egyetlen nyelvelmélettel, miközben a többről nem kapnak tájékoztatást. Egyik esetben sincsen kidolgozva az egyetemi oktatásba bevont nyelvtudomány nyelvmagyarázata és a NAT-ban felállított zárt, normatív pedagógiai rendszer közötti viszony. A kettő viszonya távolodott az elmúlt időszakban, elsősorban a legutóbbi NAT zárt normativitása miatt, amely az 1960-as évekből itt maradt, sőt felújított egynormájú, leegyszerűsített grammatikát kívánja az iskolában taníttatni, mint az egyetlen helyes és értékes magyar nyelvváltozat egyetlen helyes leírását. A NAT nem válaszol a kulturális pluralizmus nyelvi kérdéseire.

Kihívás a mindentudás kényszere az egyetemen és az iskolában. Mind az egyetemi képzésben, mind az iskolai oktatásban az 1960-as évek óta részben kimondatlan elvárás, hogy a tanítási tematika a magyar nyelv tudományos leírásának minden területére egyforma figyelmet irányítson. Az 1950-es években az iskolai tananyag lényegében a hagyományos értelemben vett grammatikára (hangtan, alaktan, szókészlettan, mondattan) korlátozódott. A korábban

jelentős poétika, stilisztika és retorika jórészt kimaradt a tanmenetből. Az 1960-as évektől előbb visszakerült a stilisztika, majd az 1980-as évektől a kommunikációtan, a szöveg- és szociolingvisztika, később a retorika. A tematikában és terjedelemben megnövekedett tananyaghoz rendelt óraszám azonban nem növekedett, sőt az elmúlt két-három évtizedben csökkent. A nagy tananyag és a kevés tanóra csakis felületességet eredményezhetett.

A NAT és a hivatalos tankönyvek a széles tananyagot mozaikosnak, kvázimodulárisnak nevezhető módon tagolják és tárgyalják. Ez azt jelenti, hogy az egyes nagy témakörök, legfőképpen a kommunikáció és a grammatika (másképp a használat és a rendszer) között nincs kidolgozott kapcsolat, a kettő egymástól elidegenítve jelenik meg. A diákoknak nem mutatják be a kettő közötti természetes viszonyt, amely az anyanyelvi beszélők számára magától értetődő. Például a hivatalos tankönyvek a Jakobson-féle strukturalista kommunikációs modellt mutatják be, de azt nem kapcsolják össze a grammatika egyes részeivel, holott a grammatika variabilitása rendszerszinten a kommunikációs igények megvalósíthatóságát szolgálja. A tankönyvek nyelvelméleti szempontból vegyülékesek, következtelenek, a diák így nem tud eljutni az összefüggések felismeréséhez. Fogalmak, kategóriák meghatározás nélkül maradnak, így üresek a diák számára – a ma hivatalos tankönyvekben súlyos a definícióhiány.

A tanárjelöltek igen kevés hozott tudással lépnek be az egyetemi képzésbe, amely tudás ráadásul inkohereus a fent jelzett körülmények miatt. A helyzetet súlyosbítja a felvételi vagy érdemi alkalmassági vizsga hiánya. Ez a nyelvtan-tudás az anyanyelvet kívülről láttatja elvont rendszerként, amelynek nincs közvetlen kapcsolata a tényleges nyelvi tevékenységgel, amelynek rendszeres jellegét az iskolai oktatás nem tárgyalja, és nem kapcsolja össze az elvont grammatikai rendszerrel. E mellé a darabos tudás mellé a hallgatók nehezen tanulnak meg másfajta tudást, másfajta nyelvértelmezést, akár többfélélt is a kurrens nyelvelméletek szerint.

A digitalizáció jelentősen átalakította a mindennapi kommunikációt. Ennek részleteit és következményeit még kevésbé lehet tudományos szinten ismerni, hiszen a folyamat még erőteljesen zajlik. Ugyanakkor a képzésben az elektronikus kommunikáció kérdésköre kikerülhetetlen.

Az iskolában tanító gyakorló tanárok kimaradnak a központi fejlesztésekből. Az állami közoktatási rendszer a tanártól a központi előírások követését és végrehajtását várja (jórészt egyébként okkal). Az iskolai kezdeményezések és a kritikai visszajelzések nincsenek intézményesítve, sem az igazgatási, sem az egyetemi képzési területen.

Nincsen szabatosan meghatározva a magyar irodalom és a magyar nyelvtan tanórai viszonya. Ennek a következménye a nyelvtanórák gyakori elhagyása, a kirívóan alacsony óraszám mellett is. Megoldás lehetne a két önálló tanóra bontás vagy legalább a külön osztályozás.

#### 2.3.4. Viszket Anita (Pécsi Tudományegyetem)

A közoktatásbeli nyelvtanoktatás és az egyetemi nyelvészeti oktatás között mind szemléletében, mind konkrét adatanyagában, mind a célkitűzés szempontjából alapvető különbségek vannak. Ennek a feloldása nem lehetséges azon a módon, hogy az egyetemi oktatást lecseréljük a közoktatásbeli tananyagokra, mert ez azt jelentené, hogy az elmúlt nemhogy évtizedek, de egy-két évszázad tudását kellene az egyetemi hallgatók elől elhallgatnunk. Ennek az ellentmondásnak a feloldásán a pécsi Nyelvtudományi Tanszék munkatársaiként folyamatosan dolgozunk, majdnem azt mondhatjuk, hogy magát a tanszékot is ennek az ellentmondásnak a feloldására hozták létre Szépe Györgyék a 80-as években kísérleti tanszékként.

A munka egyik része a folyamatos publikálás, előadás a témában. Többek között erre szolgál a *Találkozások az anyanyelvi nevelésben* konferenciasorozatunk is (8). Ezeken a konferenciákon nemcsak mi adunk elő, amit a közoktatásban részt vevő aktív tanárok meghallgathatnak, és (nem akkreditált) továbbképzésnek is elszámolhatnak, hanem az előadók egy része is a közoktatás magyartanárai közül kerül ki, így kölcsönösen meghallgatjuk egymás gondolatait, kerekasztal-beszélgetésekből egyeztetünk, ajánlunk egymás számára kutatásokat, tananyag-fejlesztéseket.

Egy másik eszközünk, hogy a hallgatóink képzése során folyamatosan reflektálunk a közoktatásbeli tananyagokra, illetve fókuszba hozzuk a sikeres alternatív tananyagokat is. Volt diákjaink, akik azóta gyakorló magyartanárok vagy gyógypedagógusok, visszajárnak hozzánk előadásokat tartani, a tapasztalataikat megosztani.

A harmadik, hogy amellet, hogy felkészítjük a hallgatóinkat erre az ellentmondásra, próbálunk számukra háttérrel biztosítani a jövőben is, ahova tanácsért fordulhatnak, és abban reménykedünk, hogy közülük kerülnek ki azok a felelős szakemberek, akik tudnak reformokat elérni a közoktatásban.

#### 2.4. Normativitás és diszkurzivitás

**Kérdés:** Hogyan oldható fel a feszültség a közoktatás normativitása (a fennálló gyakorlatból és a szabályozásból fakadó adottságok, keretek, normák) és

a tudományos szintér/képzés diszkurzivitása, a beszélői-tanulói-tanári-kutatói kreativitás, innováció között?

#### 2.4.1. Dobi Edit (Debreceni Egyetem)

Ahhoz, hogy erre a kérdésre szakmailag megalapozottan válaszolhassunk, komplex, körültekintő tájékozódásra, mérésekre, adatgyűjtésre volna szükség.

Intuitíve – a rendelkezésünkre álló benyomásaink fényében – a válasz nagyon röviden az, hogy ha a jelenlegi gyakorlatot vesszük alapul, akkor változtatások nélkül nehezen képzelhető el a közoktatás normativitásának és a tudományos képzés diszkurzivitásának optimális mértékű összehangolása (ami nem jelenti azt, hogy erre nem lehet és kell a jelenlegi körülmények között is folyamatosan törekedni). Ahogy erről fentebb a kihívások tárgyalásakor szó volt, mennyiségi és minőségi ellentmondásokat kellene egyidejűleg kezelnünk.

A tanszékünk oktatóinak a véleményét, javaslatait összegezve az alábbi törekvések fogalmazhatók meg:

- Időszerű és szükséges volna az egyetemi oktatás és a közoktatás viszonyának elemző értelmezése és értékelése (reprezentatív kérdőívek alkalmazásával, adatgyűjtéssel és -elemzéssel, konzultációk, iskolalátogatások formájában).
- Továbbképzésekre, eszmecserére van szükség mind az egyetemi oktatók, mind a közoktatásban tanítók körében (együttesen is), ahol lehetőség nyílhat a kihívások hátterének részletezésére, az előremozdulás lehetőségeiről, mikéntjéről szóló vélemények megfogalmazására, ismeretek megszerzésére, pilot programok közös kidolgozására stb. (a felvetések sora ezen a területen a konkrétumok fényében folytatható).
- A közösen időszerűnek ítélt változásokat előkészítő egyeztetések alapjaként szükségesnek gondoljuk a felsőoktatás és a közoktatás viszonyának rendezésében a realitás és az optimum tudatosítását.
- A tanárképzést végző egyetemeknek „híd”-szerepük lehetne a problematika kezelésében úgy, hogy mindenekelőtt megtörténik ennek a szerepnek az akkurátus kidolgozása (a fentebb már említett felmérések, elemzések, adatgyűjtések fényében).

#### 2.4.2. Schirm Anita (Szegedi Tudományegyetem)

Az előbb elhangzottakkal teljesen azonos véleményen vagyunk mi is. Szorgalmazzuk a szaktárgyi pedagógus-továbbképzések kidolgozását: ne a NAT-ból kelljen vizsgázniuk a tanároknak, hanem legyenek ismereteik

a funkcionális, kognitív nyelvszemléletről is. Szaktárgyi módszertani segédanyagok kidolgozását és népszerűsítését is hasznosnak gondoljuk. A tanításra való felkészítés mellett a szaktárgyi tartalom magas színvonalát is fontosnak tartjuk, és azt valljuk, hogy az egyetemi nyelvészeti képzésnek legalább részben kutatás-alapúnak kellene lennie, és semmiképp nem szabad az egyetemi tananyagot a középszintű érettségi anyagára lebutítani.

A közoktatás magyartanításában innováció, hogy egyre több tanár használja az okostankönyveket és az ezekhez készített digitális feladatokat. A gamifikáció előnyeit elismerve azonban úgy véljük, hogy a játékosításnak nem szabad öncélúnak lennie, csak akkor hasznos, ha biztos szakmai tartalom van mögötte. A meglévő okosfeladatok és applikációk mellett szükségesnek látjuk továbbá a szakmai szempontból hiteles digitális tananyagok kidolgozását és a tanárjelöltekkel, valamint a közoktatásban tanítókkal való megosztását. Ilyen kezdeményezés például a *Nyelvészet mindenkinek* YouTube-csatorna (4), amely szórakoztató, hétköznapi példákon keresztül, közérthető formában mutat be néhány nyelvészeti jelenséget (például a manipulációt, a mondatelemzést, a diskurzusjelölőket, a szóképeket és az alakzatokat). A rövid anyagok révén a nézők képet kaphatnak a legfrissebb nyelvészeti irányzatokról és a funkcionális-pragmatikai szemléletmódról is.

#### 2.4.3. Tolcsvai Nagy Gábor (Eötvös Loránd Tudományegyetem)

A közoktatás normativitása és a tudományos és tanárképzési nyitottság viszonyát elsőként tudatosítani kellene, azaz nyilvánvalóvá kell tenni a kettő közötti lényegi eltéréseket. Ez a viszony egyik oldalról sincsen kidolgozva tudományos igényességgel, ezért észszerű, megalapozott megoldási javaslatok sem nagyon vannak. Az alábbi kérdéseket kellene többek között közelebbről megvizsgálni és megoldásukra javaslatokat tenni.

- Mi tanítandó: nem lehet mindent megtanítani, azaz tanítás és tanulás tárgyává tenni, kérdés tehát, hogy a nyelvtudomány által lefedett teljes tematikából mi kerüljön be a közoktatásba, és mi nem. Egyes fontos részeket ki kell emelni, másokat háttérben hagyni, de jelezni, hogy azok is részei. A mai helyzet több évtizednyi kísérletezgetés zavaros eredménye: mindenből egy keveset, a mélyebb összefüggések és részletek nélkül.
- A legfontosabb tanítandók hogyan fedjék le a nyelvvel kapcsolatos ismeretek egészét: az egészséges, holisztikus tanítás lenne a cél, a sokféle tanítandó témakör szerves összekapcsolásával. Döntő tényező,

hogy a kommunikáció, a nyelv rendszer- és használati oldala együtt jelenjen meg a diák számára, egymással összefüggésben. Ehelyett most nem kapcsolódnak össze a fő témakörök. Például a nyilvános beszédet a retorika ókori rendszere alapján tanítja két hivatalos tankönyv (a nyilvánvaló kulturális különbségekre tekintet nélkül), függetlenül a szókészleti, mondattani és stilisztikai ismeretektől. A tananyag így holt anyaggá válik.

- Az előző két pont nyomán újragondolandó, mi az optimális tananyag-beosztás a 3 x 4 évnyi közoktatásban. Problematikus például, hogy a négyosztályos gimnáziumban semmilyen mondattani tananyag nincsen.

A másik fő kérdés az oktatási normativitás nyitottabbá tétele, összhangban a kulturális és nyelvi pluralizmussal. Ehhez több szakmai szabadság járhat a tanárnak, de erre fel kell a tanárt készíteni. Itt többek között az alábbi kérdésekkel szembesül a nyelvtudomány, az anyanyelv-pedagógia és természetesen a tanár az órán:

- a tudományos kutatások és eredmények életszerűbbé tétele,
- a rendszer és a használat együttes tárgyalása, összeillesztése a diák meglévő és fejlesztendő anyanyelvtudásával, a nyelvi rendszer és a használat jobb összehangolása a funkcionalitás keretében,
- a jelenkori kommunikációs kultúra, a kommunikációs, nyelvi és kulturális pluralizmus és az elektronikus kommunikáció szervezettebb beépítése a nyelvtanóra gyakorlatába nem zárt kimenetű kreativitással, nem egyetlen zárt (és egyébként részleteiben leíratlan, tehát csak részlegesen ismert) szabályrendszer szerint.

Harmadjára említendő a pedagógusokkal való kapcsolat. Továbbra is gond a tanári továbbképzés megoldatlansága, a nyelvészetileg konzervatív NAT, kerettanterv, tankönyvek és a jelentős mértékben átalakult nyelvtudomány összhangba hozása, főképp a régebben végzett tanárok körében, de a fiatalok között is. Ez azonban diszkurzív módon lehet eredményes, tehát a gazdag tapasztalatokkal, elmélyült ismeretekkel rendelkező pedagógusokat cselekvő és együttműködő partnerekként érdemes bevonni szervezett, egyúttal kreatív eszmecserékbe, amelyeken a résztvevők nyitottan keresnek megoldásokat. Valójában nem főlülről szervezett továbbképzésre lenne szükség, amelyet a tanár „készen kap”, hanem fontos kérdések köré szervezett megbeszélésekre.

#### 2.4.4. Viszket Anita (Pécsi Tudományegyetem)

Ez az ellentmondás, feszültség csakis párbeszéd útján oldható fel. Egyrészt nagyon fontos lenne az egyetemeken az ilyen irányú munka támogatása: eszközökkel, anyagi forrásokkal és státuszokkal, és ennek hatására az egyetemeken dolgozók továbbképzéseket, digitális tananyagokat, a közösségi médiában ingyen elérhető csatornákat tudnának biztosítani a közoktatásban részt vevők számára (ilyen kezdeményezések nemegyszer egyéni áldozatvállalással már most léteznek, de erre nem lehet rendszerszintű folyamatokat építeni).

De nem elegendő, ha ezek a kezdeményezések egyoldalúak. Az a személyes tapasztalatunk, hogy a közoktatásban részt vevő, különösen az idősebb, a tanárhiány miatt leterhelt és gyakran kiegészítő tanárok nehezen szólíthatók meg bármilyen újdonsággal, és nem egyszer ellenállást váltanak ki az új szemléletű tananyagok vagy módszerek. Ezért nagyon fontos a pedagógusok partnereként bevonása a kommunikációba, megtudni tőlük, hogy mire van szükségük, megérteni a nehézségeiket és konkrétan válaszolni az igényeikre. Ezen a módon építhető ki egy olyan bizalmas kapcsolat, amelyben sokkal hatékonyabb a tudás átadása. Sajnos ez a folyamat nagyon idő- és forrásigényes, és hosszabb távon biztosított anyagi források nélkül nem megvalósítható.

### 2.5. Innovativitás

**Kérdés:** Az ezredforduló utáni, szükséges mértékű közoktatásbeli innovációt hogyan tudja/tudná a tanárképzés katalizálni és támogatni?

#### 2.5.1. Dobi Edit (Debreceni Egyetem)

A szóban forgó kérdésre annak ismeretében lehetne megalapozottan válaszolni, hogy megvalósulhatnak-e azok a megoldások, amelyek javaslatként megfogalmazódtak az előző kérdéskörrel – „a közoktatás normativitása és a tudományos szintér diszkurzivitása” közötti feszültséggel – kapcsolatban.

A tanszékünkön folyó nyelvészeti képzés keretében az utóbbi időben szerzett tapasztalataink és az ezekre reflektáló kísérleti törekvéseink, projektjeink eddigi eredményeinek a fényében az alábbi benyomásokat fogalmazhatjuk meg:

- Egyre nagyobb a hallgatói visszajelzések jelentősége. Itt nemcsak az oktatásvéleményezésről van szó (amely anonim formában történik, és csak fenntartásokkal szolgálhat szakmai megfontolások és változtatások alapjául), hanem sokkal inkább olyan hallgatói-oktatói fórumokról, amelyek keretében valódi eszmecsere alakulhat ki a hallgatók

- és az oktatók között az oktatás szakmai és nem szakmai kérdéseiről. A Magyar Nyelvtudományi Tanszéken működő Anyanyelvtanítási Műhely – eddigi tapasztalataink alapján – hatékonyan tölti be az eszmecsereforum szerepét (is), a havonta egyszer megrendezett foglalkozások egyre népszerűbbek a magyartanár szakos hallgatóink körében: az oktatói-hallgatói konzultáción kívül anyanyelvtanítás-módszertani kérdéseket, nyelvtanértelmezési nehézségeket, stratégiákat, óraterveket, az anyanyelvtanítással kapcsolatos szatelit témákat tárgyalunk meg (nemritkán meghívott előadókkal).
- Az utóbbi években egyre gyakoribb a kooperációs szakdolgozati téma-vezetés (nyelvészeti és tanításmódszertani komplex témakörökben): az egyik témavezető általános vagy középiskolai vezetőtanár, a másik egyetemi oktató. A szakdolgozók egy feldolgozásra választott nyelvészeti témakörben – elméleti megalapozás, tananyagelemzés mellett – rendszerint módszertani javaslatokat fogalmaznak meg, feladattípusokat dolgoznak ki, ezeket gimnáziumi vagy általános iskolai tanórákon tesztelik, majd értékelik a gyakorlatban szerzett tapasztalataikat, és kitekintenek további kísérleti-módszertani lehetőségek irányába. Az eddigi tapasztalataink (a tesztelés kivitelezése jelentette kihívások ellenére is) jók.
  - A leendő magyartanárok tudományos kutatásokba, projektekbe való bevonásával növeljük az esélyét annak, hogy olyan széles látókörű hallgatók kerüljenek a közoktatásba, akik oktatói munkájuk révén közelítik egymáshoz a közoktatás normativitását és a tudomány diszkurzivitását, elősegítve ezzel a korábbi kérdésben említett feszültség enyhülését.

### 2.5.2. Schirm Anita (Szegedi Tudományegyetem)

Nálunk is működik az oktatók hallgatói véleményezése. Problémásnak gondoljuk ugyanakkor, hogy a nagyközönséghez az egyetemi véleményezés anyaga nem juthat el, helyette a nem ellenőrzött, nem hiteles és sokszor minden alapot nélkülöző *Mark my Professor* oldal értékeléseit tekintik mérvadónak. Az egyetemünkön egyébként már elindult az úgynevezett TEA-House (tanulásieredmény-alapú oktatás), amelynek keretében a résztvevők anonim módon adhatják le véleményüket, javaslatukat, legjobb gyakorlataikat és ötleteiket a hatékony és eredményes hallgatóközpontú értékelés kérdéskörében.

A tanítványainkat mi is igyekszünk bevonni tudományos kutatásokba. Mind a SZÖSZI (= Szegedi Szociolingvisztikai Interjú), mind a NYELVÉSZ (= Nyelvi vélekedések Szegeden és környékén) projektjeinkben hallgatók is részt vettek terepmunkásként, illetve az interjúk lejegyzőiként. A diákjainknak

továbbá lehetőségük van szabadon választható kurzusként (Nyelvészeti műhely) műhelymunkába is bekapcsolódniuk.

### 2.5.3. Tolcsvai Nagy Gábor (Eötvös Loránd Tudományegyetem)

A válaszhoz lásd az előző pontokat, főképp a 2.4.3. pontban foglaltakat: az iskolában kisebb tananyag, nagyobb mélységű és koherensebb, szabatosabb tárgyalással, rendszer és használat egységének bemutatásával, a diákok meglévő tudásának és alkotókészségének az erőteljesebb bevonásával. Mindez a tudományos eredményeknek az iskolai tanítás nézőpontjából az iskolában alkalmazható szintekre történő józan, magyarázó és érthető lebontásával lehetséges. A tanárszakos hallgatóknak a „teljes” potenciális tananyagot meg kell tanulniuk nyelvészeti szinten, és azt párhuzamba kell állítaniuk az iskolában tanítható részek rendszerével, a háttérben maradó tudásrészeket is számontartva.

Ezek kiegészítéseként megjegyzendő, hogy érdemes a tanításba jobban beépíteni az ezredforduló utáni kulturális vonatkozásokat, más nyelvek hatásait (a lingua franca angol jelenlétét, a környező államok magyarságának kétnyelvűségét), az EU, a globalizáció és az internet nyelvi vonatkozásait.

Különösen fontos a diákok és a tanárok bevonása a megismerendő nyelvi jelenségek felderítésébe, ennek részeként a kutatási projektek iskolai kidolgozása és alkalmazása. Például a tárgyalandó nyelvi jelenségekhez a diákok anyagot, adatokat gyűjthetnek és rendszerezhetnek, ezeket be tudják az órán mutatni, meg tudják vitatni.

### 2.5.4. Viszket Anita (Pécsi Tudományegyetem)

Úgy látjuk, hogy elindult, legalábbis a középiskolai taneszközökben némi változás a közoktatásban (például [9]). De ez sajnos nagyon kevés, nem rendszerszerű és főleg nem a szemléletváltást tükrözi. Úgy gondoljuk, hogy a hallgatóinknak is sokat segít, ha időről időre a nyelvi, nyelvészeti kérdésekre, beleértve ebbe a magyar nyelvre vonatkozó kérdéseket is, úgy tekintenek, mint marslakók, vagy – amit könnyebb elképzelni – mint az adott nyelvet idegen nyelvként tanulók. Ezzel a szemlélettel egyrészt érdekességet lehet vinni az oktatásba, másrészt olyan jelenségekre lehet rávilágítani, amit eddig vagy nem vettek észre, vagy nem tartották érdekesnek; harmadrészt a szemlélet az idegen nyelv elsajátításával kapcsolatos attitűdökre is pozitívan hathat. Ebben segít minket a sok kínai magyarszakos hallgató, akikkel közös órákon a magyar hallgatók is érdekes szemléletváltásokon mehetnek át.

Emellett nagyon nagy jelentősége lenne annak, ha a digitális források szakszerű kezelését megtanítanánk a felsőoktatásban. Hogyan kell jól lekérdezéseket

írni az elérhető korpuszokhoz, hogyan lehet hatékonyan használni a helyesírás-ellenőrzőt, a fordítóprogramokat, a keresőket, a ChatGPT-t.

Az egyetemünkön természetesen működik az anonim oktatásértékelő rendszer, de ennek kevesebb gyakorlati hasznát látjuk. A szakos képzésünkben azonban propagáljuk és támogatjuk a mentori rendszert, és a mentornak jelentkező felsőbb éves hallgatók partneri viszonyban való kezelését. Így sok hasznos visszacsatáláshoz jutunk az oktatással, a tananyaggal, általában a hallgatók számára érvényes és fontos problémákkal kapcsolatban. A mondattan oktatásába is belevonjuk a felsőbb éves hallgatókat, és ők gyakran szolgálnak megvilágosító erejű megoldásokkal a magyarázatokban.

Egyes (főleg tömbösített) kurzusaink után magunk is szerkesztünk visszajelzést kérő anonim kérdőíveket, ahol nem pontozással kell kifejezni az értékelést, hanem szövegesen. A hallgatóink már sok értékes visszajelzést megfogalmaztak, amelyeket hasznosítani tudunk.

Támogatjuk a hallgatók részvételét a kutatásokban: ez részben az TDK-pályázatok bemeneti forrása, amelyben a tanszékünk, méretéhez képest kimagaslóan sikeres, de nem kizárólag TDK-célokkal dolgozunk közösen tudományos projekteken a hallgatókkal. Vannak, akik kevésbé preferálják a kompetitív jellegét a munkának, vannak, akik nem kifejezetten tudományos érdeklődéssel jelentkeznek, inkább egyfajta kíváncsisággal. Az egyetemi munkát értékelő pontrendszer sajnos nem jutalmazza, ha az oktató egyszerű szemináriumi dolgozat céljából fektet be nem kevés konzultációs időt a hallgató támogatásába, pedig ezek a munkafolyamatok is értékesek a hallgatói motiváció fenntartásában és a hallgatói tudás szélesítésében.

Nagy hangsúlyt fektetünk a levelezős tanárképzésre, hiszen az ott megjelenő diákok általában már szereplői a közoktatásnak. A legfontosabbnak azt tartjuk, hogy szemléletváltást tudjunk adni, az erősen létező preskriptív szemléletet képesek legyünk finomítani, nyelvi toleranciát tanítsunk.

Mindezekon túl folyamatosan tápláljuk magunkban a reményt, hogy azok a hallgatók, akiket mi tanítunk, lesznek majd azok, akik megreformálják a közoktatást, mert meggyőződésünk, hogy ennek belülről is kell majd elindulnia.

## 2.6. Közös, együttesen képviselt elvek

A felsőoktatás – ahogy a jól működő iskola is – tudáslétrehozó intézmény. A tanárnak magas szintű tárgy tudományos és tantárgy-pedagógiai ismeretekkel kell rendelkeznie ahhoz, hogy

- az anyanyelvi nevelés színterein kreatívan tudja kezelni a tanítási-tanulási folyamatot, helyzeteket;
- a diákok anyanyelvi tapasztalataira támaszkodva használatalapúan tudjon közelíteni a nyelvről való tudáshoz, a nyelvi interakció megértéséhez, továbbá
- eszközöket tudjon felkínálni a diákok számára saját és mások nyelvi tevékenységének a megértéséhez annak érdekében, hogy képesek legyenek ahhoz viszonyulni;
- fejleszteni tudja a metakogníciót, ami szükséges ahhoz, hogy a diákok alkalmazható tudásra tegyenek szert (ne véges ismereteket, taxonómiát sajátítsanak el).

Ezért a felsőoktatási grammatikatanításnak is tudáslétrehozónak (tehát kreatív-nak és nem replikálónak vagy korlátozott mértékben alterálónak) kell lennie. Tárgytudományos tartalmait nem lehet a közoktatási szabályozásban körülhatárolt ismeretanyaghoz rögzíteni, módszertanának kutatásra, tudományos kérdések megfogalmazására és megválaszolására, problémák megoldására kell felkészítenie.

A felsőoktatás a tanárszakos hallgatóval szemben ne csak követelményeket állítson, hanem építse föl a tanításban való tanári otthonosságot és ettől elválaszthatatlanul a diákok remélt otthonosságát. Az iskolai oktatás a legfontosabb ismereteket nyissa meg a kíváncsiság, a további kreatív megismerés előtt, érvényre juttatva azt, hogy – a teljesítményelv megtartásával – a tudás gyarapítása öröm, és a nyelv legsajátabb humánrészünk.

### **3. Részvétel a felsőoktatást érintő szakmai folyamatokban**

A tanárképzésben folyamatosan fennáll és természetes az igény a megújulásra, az oktatás tartalmának és módszertanának a korszerűsítésére. A tanárképzést érintő változásokban az intézményi autonómiának és a képzés egységes követelményrendszerének egyaránt érvényesülnie kell.

A szerzők elkötelezettek az oktatási intézmények demokratikus működése és a demokratikus jogok érvényesítése mellett, lényegesnek tartják, hogy nyelv- és szakmapolitikai kérdésekben folyamatos legyen az eszmecsere a döntéshozók és a tudományos-szakmai szervezetek, társadalmi szereplők között. A demokratikus működés az alapja annak, hogy fennmaradjon, illetve helyreálljon a társadalmi bizalom az oktatási közintézményekkel, az egyetemi tanárképzéssel kapcsolatban. Aggodalommal szemlélik azonban, hogy az elmúlt

évtizedben a társadalmi rend egyre erősebben a központontosítás koncepciójára és nem a bizalomra, nem a nyilvános párbeszédre, nem a demokratikus működés mechanizmusaira épül. Az olyan fontos témákban, mint a NAT, az érettségi, a tanárképzés átalakítása, szükséges a nyilvános párbeszéd az érintett szakmai szereplőkkel, szakmai-tudományos szervezetekkel. Sajnálatos módon azonban azt tapasztaljuk, hogy az egyeztetések vagy nem érdemiek, vagy teljesen el is maradnak, az érintett szakmai szereplőknek alig van információjuk az átalakítási és döntési folyamatokról, így azok átláthatatlanok a számukra. Például az ELTE magyartanárképzéssel foglalkozó szakemberei nem kaptak tájékoztatást arról, hogy mely intézmények képviselői milyen folyamatszabályozás mellett végzik az új képzési tervek elkészítését. Az átláthatatlanság és a nyilvános párbeszéd hiánya gátat vet annak, hogy az önhelyesbítő mechanizmusok megfelelően működhessenek. Két eklatáns példát hozunk a demokratikus működés erodálódására, a rend zászlaja alatti centralizálási törekvésre: az egyik a NAT alakulása (vö. Kugler 2017: 338–339), a másik a tanárok vizsgáztatása 2024-ben.

A NAT azzal hozott változást 1995-ben, hogy a közoktatás tervezési folyamatait egy központi bázisinterrvvel alapozta meg, amelynek alapján helyi tantervek készültek. Már az a centralizálás irányába mutatott, amikor 2000-ben a bázisinterrv mellé odakerült a kerettanterv. A kétezres években a NAT négy átdolgozáson is átesett. A szakmai egyeztetés időben előrehaladva egyre kevésbé volt jellemző, míg az utolsó változat esetében inkább arról lehet beszélni, hogy az új változatot a tanárok és szakmai szervezeteik ellenállása ellenére vezették be. 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 tárgy tudományos eredményeket figyelembe vevő újításnak (vö. Kerber 2002).<sup>5</sup> Visszalépés történt ahhoz a felfogáshoz képest, amely a kulcskompetenciákra vonatkozóan is minőségi jellemzőkkel definiálja a tudást (vö. Sejtes 2006), nem pedig tartalmiakkal. (Vö. Kugler 2017: 339.)

A tanárok vizsgáztatása 2024-ben részben a megfelelő körű egyeztetés nélkül bevezetett tantervi szabályozás tartalmi elemeire, részben az oktatásirányítási ideológiai koncepciójának az ismeretére<sup>6</sup> irányult, kidolgozója pedig a Nemzeti

<sup>5</sup> 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.

<sup>6</sup> Például Orbán Balázs *Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez* című írásából (Orbán 2023), amely ideológiai értékválasztásként keretezi a közoktatási intézmények normativitását.

Közszolgálati Egyetem volt. Az egyeztetésből kizárt tanárok az állásukkal zsalrolhatók, akkor is alá kell vetniük magukat az új szabályozásnak (tantervnek, képzési tervnek és követelményrendszernek stb.), ha azzal nem értenek egyet, ha azzal kapcsolatos kritikai véleményüket (például amelyet a Magyartanárok Egyesülete képviselt) nem vették figyelembe a döntéshozók.

Lényeges, amellett, hogy a párbeszédet újra gyakorlattá kell tenni, az is, hogy a szakmai diskurzusok ne ideológiai értékválasztási törésvonalak, hanem tudományos-szakmai és pedagógiai szempontok mentén alakítsák ki a közoktatás és a tanárképzés alapkoncepcióját. Mivel a kutatóegyetemetek (a felsőoktatási törvény és a hivatkozott kormányrendelet szerint) a kormányzat is nagy presztízsű intézményeknek tartja, várható, hogy a párbeszéd szűkülése mellett is, ezeknek az intézményeknek a képviselete magától értetődően valósul meg a köz- és felsőoktatás koncepcionális tervezésének és szabályozásának a kérdéseiben. A következőkben azt fejtik ki a szerzők, hogy hogyan, illetve milyen mértékben valósult meg ez a részvétel.

**Kérdés:** Milyen mértékben volt lehetősége kutatóegyetemének intézményként részt venni a keretet adó és kitöltő dokumentumok (szabályozás, tankönyvkészítés stb.) megalkotásában, szakmai véleményezésében?

### 3.1. Dobi Edit (Debreceni Egyetem)

A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke részt vett a folyamatban két másik intézménnyel, az egri Eszterházy Károly Katolikus Egyetemmel és a Nyíregyházi Egyetemmel együtt. A feladat az volt, hogy a három intézmény együtt dolgozzon a KKK-n, és a javaslatokat közös állásfoglalás alapján adjuk le.

Tanszékünk a feladatát komolyan vette, és minden oktató aktív részvételével javaslatokat fogalmaztunk meg egy új lehetséges KKK részleteire vonatkozóan, modern nyelvszemlélettel, észszerű keretek közé szorítva a nyelvművelő attitűdöt.

A végeredményben megfogalmazott kreditszámcsökkentés és a magyartanárképzés egyéb nagyon fontos részletei (például bizonyos irodalmi tárgyak tartalma, a nyelvészet keretében a nyelvhelyesség kérdéskörének a kezelése stb.) a tanszékünk állásfoglalását nem tükrözi. Sokat dolgoztunk azon, hogy a tudományegyetemek számára kis mozgásteret nyerve megakadályozzuk a nyelvészeti képzés kreditszámának még drasztikusabb csökkentését.

### 3.2. Schirm Anita (Szegedi Tudományegyetem)

A 2020-as NAT-nál többféle módon is igyekezett bekapcsolódni az intézményünk a dokumentumok véleményezésébe: egyrészt a köznevelés alapdokumentumainak a tervezésénél a társadalmi vita során véleményalkotóként, másrészt a Gyakorlóiskolák Iskolaszövetsége révén szakmai véleményt megfogalmazva. A javaslatokat és véleményeket a döntéshozók azonban egyáltalán nem vették figyelembe. Ettől függetlenül azóta is zajlik az NKP tankönyv-inek folyamatos monitorozása vezetőtanári és pedagógus szinten egyaránt. A társadalmi egyeztetésre kibocsátott anyagok révén úgy tűnik, van lehetőség a szakmai véleményezésre, ám a valódi párbeszéd keretei hiányoznak.

### 3.3. Tolcsvai Nagy Gábor (Eötvös Loránd Tudományegyetem)

Tudomásom szerint az ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszéke, a magyartanár-képzés közvetlen intézménye az ELTE-n nem kapott szerepet a NAT, a kerettanterv-készítés és a tankönyvírás folyamatában, a jelenleg érvényes szabályozás megalkotásában és szakmai véleményezésében nem tudott részt venni. Az ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszéke mind az anyanyelv-pedagógia, mind a leíró nyelvtudomány, mind pedig a kettő kapcsolata területén folyamatos, innovatív elméleti és gyakorlati kutatásokat folytat a hallgatók, más intézmények és iskolák, gyakorló pedagógusok bevonásával.

### 3.4. Viszket Anita (Pécsi Tudományegyetem)

A 2020-as NAT munkafolyamatában a hozzánk eljutó változathoz szakmai véleményt írtunk, de sajnos, mivel ezt a változatot soha nem vezették be, ennek nem lett jelentősége. A lehetőségekhez mérten vettünk részt a KKK-kal kapcsolatos munkákban (leginkább a problémákat próbáltuk jelezni, kevésbé sikeresen). Az NKP tankönyveit folyamatosan monitorozzuk, vizsgáljuk, és az oktatásba is bevonjuk ezeket a témákat. Nem érezzük azt, hogy rendszerint igény lenne a véleményünk meghallgatására.

### 3.5. Közös tapasztalatok és elvek

A szerzők minimális elvárásként fogalmazzák meg, hogy olyan képzések átalakításával kapcsolatban, amelyekben a kutatóegyetemek is érintettek, ezen intézmények arányos képviselete szükséges a kidolgozási és egyeztetési folyamat során azért, hogy érvényesíteni tudják a felsőoktatásról szóló törvényben rögzített szerepüket.

## 4. Elvek, kutatóegyetemi minimum

A kutatóegyetemi minimum (1) olyan alapvető elveket fogalmaz meg a magyartanárképzés számára, amelyeket a szerzők – az intézményük felhatalmazásával és támogatásával – együttesen képviselnek a magyar nyelvvel (mint anyanyelvvvel) kapcsolatos tárgytudományos és tantárgy-pedagógiai oktatási tartalmak és módszerek vonatkozásában. A közös elvekkel az a célunk, hogy azok irányt mutassanak a magyartanárképzést alakító szakmai és szakmapolitikai szervezetek, döntéshozók számára.

A kutatóegyetemi minimum része egy felhívás is a Realitás és Optimum kidolgozására. A szerzők-aláírók szövetségeseket keresnek a tényleges helyzet feltárására (Realitás) és az Optimum kialakítására. A Realitás és Optimum részvételiségen alapulva, szakmai párbeszéd keretében valósul meg, célja konszenzusos irány kijelölése a magyartanárképzésben, reménye, hogy a magyartanárképzést szabályozás útján alakító döntéshozók is nyitottan fordulnak a javaslat felé.

A Realitás és Optimum összekapcsolható az MTA Nyelvtudományi Bizottságában megindult, az anyanyelvi nevelésre irányuló erőfeszítésekkel. A Magyar Nyelvészeti Munkabizottság kezdeményezte egy anyanyelvi neveléssel foglalkozó ad hoc bizottság felállítását. Az eddig megfogalmazott bizottsági javaslatok alapvetően oktatás- és nyelvpolitikai jellegűek, nem a felsőoktatási szereplőkre koncentrálnak. A bizottsági beszámoló és a jelen tanulmány, illetve a Realitás és Optimum projekt egymástól függetlenül készült, ugyanakkor a két különböző szintéren folyó, eltérő vállalkozás szemléletében és hatásában is várhatóan erősíteni tudja egymást.

## Internetes források

- (1) Kutatóegyetemi minimum a grammatikaoktatásról a magyartanárképzésben: <https://mnyfi.elte.hu/content/kutatoegyetemi-minimum-a-grammatikaoktatasirol-a-magyartanarkepzesben.t.43564> (2024. 12. 28.)
- (2) Az Új nézőpontok a magyar nyelv leírásában 10. Grammatikai kutatások és alkalmazások konferencia honlapja: <https://mnyfi.elte.hu/content/grammatikai-kutatasok-es-alkalmazasok.t.42764> (2024. 12. 28.)
- (3) 276/2009. (XII. 4.) kormányrendelet: [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/276\\_2009\\_korm\\_rend\\_091216.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/276_2009_korm_rend_091216.pdf) (2024. 12. 28.)

- (4) Nyelvészet Mindenkinék YouTube-csatorna: <https://www.youtube.com/c/Nyelvzeszetmindenkinék> (2025. 02. 16.)
- (5) A Fiatal Nyelvészek Munkaközösségének tananyagai: <https://archive.nytud.hu/oszt/elmnyelv/komlosy/publist.html> (2025. 02. 19.)
- (6) Anyanyelvi nevelés munkacsoport (Kolozsvár): <http://hunlang.lett.ubbcluj.ro/hu/anyanyelvi-neveles-munkacsoport> (2025. 02. 19.)
- (7) A 2004–2008 között fejlesztett SuliNova (később Educatio Kht.) programcsomagok Arató László és Kálmán László szakmai vezetésével: <https://magyartanarok.wordpress.com/taneszkozok/> (2025. 02. 19.)
- (8) Találkozások az anyanyelvi nevelésben konferenciasorozat: <https://btk.pte.hu/hu/nyelvtud/konferencia> (2025.02.19.)
- (9) Topik, fókusz, béka, királylány: feladatsor a 9. osztályos Magyar nyelv tankönyvből: <https://www.nkp.hu/feladat/megjelenites/16079284897> (2025.02.19.)

## Irodalom

- B. Tier Noémi – Szegedi Eszter szerk. 2018. *Pedagógusok szerepe és szakmai fejlődése a 21. században*. Budapest: Tempus Közalapítvány.
- Bánréti Zoltán – Papp Ágnes 1990. *Tanítás és tanulás I–II*. Veszprém: Nodus Kiadó.
- Csapó Benő 2008. A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar oktatás megújításáért*. Budapest: Miniszterelnöki Hivatal – OKA – Ecostat.
- Csernicskó István – Kontra Miklós szerk. 2008. *Az üveghegyen innen. Anyanyelvváltozatok, identitás és magyar anyanyelvi nevelés. A VI. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus azonos című szimpóziumán elhangzott előadások anyaga*. Ungvár–Beregszász: PoliPrint Kft és II. Rákóczi Ferenc KMF.
- Deme László 1971. *Mondatszerkezeti sajátságok gyakorisági vizsgálata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Gadamer, Hans-Georg 1984. *Igazság és módszer*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kádár Edit – Kocsis Ágnes – Szabó Veronika – Viszket Anita – Zs. Sejtés Györgyi 2022. A kutatásalapú anyanyelvi nevelés. In: Jánk István – H. Tomeszy Tímea – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A digitális oktatás nyelvi dimenziói: Válogatás a PeLiKon2020 oktatásnyelvészeti konferencia kerekasztal-beszélgetéseiből és előadásából (Kálmán László emlékére)*. Eger: Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. 69–83.
- Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Tankönyvkiadó.

- 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 2008. Nyelvtan tankönyvek négy évtizede. In: Medve Anna – Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok* 3. Budapest: Iskolakultúra. 83–96.
- Kugler Nóra 2017. A magyarországi magyar anyanyelvoktatás, az anyanyelvpedagógia helyzete a közoktatásban. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője*. Budapest: Gondolat Kiadó. 336–356.
- Kugler Nóra – Tolcsvai Nagy Gábor – Imrényi András – Kocsis Ágnes – Kodácsi Boglárka – Palágyi László 2022. A funkcionális kognitív nyelv szemlélet érvényesítése (digitális) nyelvtanórán. In: Jánk István – H. Tomesz Tímea – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A digitális oktatás nyelvi dimenziói. Válogatás a PeLiKon2020 oktatásnyelvszemle konferencia kerekasztal-beszélgetéseiből és előadásaiból*. Eger: Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. 35–68. <https://doi.org/10.17048/PeLiKon2020.2022.35>
- M. Korchmáros Valéria 1998: *Mondattan I., Deme László egyetemi előadásai alapján*. Második kiadás. Szeged: JATEPress.
- Orbán Balázs 2023. Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez. *Kommentár* 2023(4). <http://kommentar.info.hu/cikk/2023/4/visszavezetni-az-oktatast-konzervativ-gyokereihez> (2024. 12. 28.)
- Rácz Endre (szerk.) 1968. *A mai magyar nyelv rendszere*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Sejtes Györgyi 2006. Tudástranszfer az anyanyelvtanításban. Lehetséges alternatíva a szemléletváltásra. *Új Pedagógiai Szemle* 56(6): 15–26.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2015a. Bevezetés: tudomány és iskolai oktatás. *Iskolakultúra* 25(7–8): 3.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2015b. Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárgyá telt nyelv visszahumanizálása az oktatásban. *Iskolakultúra* 25(7–8): 18–27.
- Tompa József (szerk.) 1961–1962. *A mai magyar nyelv rendszere I–II*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

## Abstract

Kugler, Nóra – Dobi, Edit – Schirm, Anita –  
Tolcsvai Nagy, Gábor – Viszket, Anita

### Roundtable discussion on grammar teaching in L1 Hungarian teacher training

The study is based on a roundtable discussion on the state of grammar teaching in L1 Hungarian teacher training. The authors outline the changes they consider desirable for the grammatical (linguistic) training of future teachers to effectively serve the development and career goals of teacher training, as well as to have a positive impact on grammar teaching in public education within the context of first language education.

The questions in the first topic group focus on linguistic teaching competencies and methodologies in first language education. The second topic concerns the participation of the represented university (its specific institution or department) in professional processes (e.g., curriculum design) related to teacher training. By answering questions, the participants express their views based on scientific research and educational practice. The authors have published their jointly represented principles regarding grammar teaching in Hungarian teacher training as a “minimum requirement” for research universities in the form of a statement (1).

**Keywords:** first language pedagogy, Hungarian teacher training, grammar teaching, learner-centeredness, knowledge creation

#### Kugler Nóra

Eötvös Loránd Tudományegyetem  
<https://orcid.org/0000-0002-8223-2926>  
kugler.nora@btk.elte.hu

#### Dobi Edit

Debreceni Tudományegyetem  
<https://orcid.org/0000-0003-4196-7448>  
dobi.edit@arts.unideb.hu

**Schirm Anita**

Szegedi Tudományegyetem

<https://orcid.org/0000-0002-4265-4147>

[schirm.anita@szte.hu](mailto:schirm.anita@szte.hu)

**Tolcsvai Nagy Gábor**

Eötvös Loránd Tudományegyetem

<https://orcid.org/0000-0002-1780-3710>

[nagy.gabor@btk.elte.hu](mailto:nagy.gabor@btk.elte.hu)

**Viszket Anita**

Pécsi Tudományegyetem

<https://orcid.org/0000-0002-5568-1881>

[viszket.anita@pte.hu](mailto:viszket.anita@pte.hu)