

## **A TUDOMÁNYKOMMUNIKÁCIÓ AZ ISKOLAI OKTATÁSBAN KEZDŐDIK. Egy kísérletről**

**Kádár Edit**

edith.kadar@gmail.com

**DOI: 10.20520/JEL-KEP.2018.4.119**

### **Absztrakt**

A tudomány hatékony kommunikációja az iskolában kezdődik és alapozódik meg (vagy nem). Míg a tudást közvetítő helyszínek közül az intézményes oktatás keretében szolgáló iskola már nem feltétlenül domináns terepe az információszerzésnek, továbbra is nagy szerepe van abban, hogy eszközöket adjon a tájékozódáshoz, a forráskritikához, vagy akár abban is, hogy a tudomány működéséről is reflektáljon, nem csak annak eredményeire. Nem érdektelen tehát felvetni általában azt a kérdést, hogy mit kínálhat a tudomány az oktatásnak, és partikulárisan, hogy mit kínálhat a nyelvtudomány az anyanyelvoktatásnak. Tanulmányomban egy olyan kísérletről és eddigi eredményeiről számolok be, amely a romániai magyar közoktatás magyar nyelv- és irodalom tantárgyának tantervi reformját érte el 2017-ben, és ahhoz kínált tankönyvet és tanári segédanyagot.

### **Kulcsszavak**

tudománykommunikáció, tananyag, anyanyelvi nevelés, oktatási segédanyag, funkcionális nyelv-  
szemlélet, szaktudományos adekvátság

## **SCIENCE COMMUNICATION STARTS IN SCHOOL EDUCATION. An experiment**

**Edit Kádár**

### **Abstract**

Effective communication of science starts and is grounded in school education. While among the vehicles of knowledge transfer, school – serving as the framework of institutional education – is no longer the dominant field, it still plays a major role in providing tools for orientation, critical analysis and understanding of increasingly high volumes of information coming from various sources, and also in reflecting not only the discoveries of science but also the way science operates. So it is not irrelevant to raise the general question of what science can offer to education and the particular question of what linguistics can offer to first language education. In this context, the present paper reports on our achievements in curriculum development for secondary education of Hungarian L1 as a school subject in Romania, and the proposed coursebooks and teacher guides.

### **Keywords**

science communication, teaching subject, linguistic education, teaching aids, functional language approach, scientific adequacy

# A TUDOMÁNYKOMMUNIKÁCIÓ AZ ISKOLÁI OKTATÁSBAN KEZDŐDIK

## Egy kísérletről

*Kádár Edit*

### Anyanyelvi nevelés és a tudomány(ok)

A magyar nyelvterület egészén (vö. pl. Vančo–Kozmács 2014, Kádár 2016, Kugler 2017, Vančo 2017 vagy a Termini-kutatóhálózat keretében készült Domus-beszámolók<sup>1)</sup>) tulajdonképpen folytonosság van abban, hogy a közoktatás a magyar nyelv és irodalom tantárgy keretében a hagyományos leíró nyelvtan osztályainak és terminológiájának (ritkábban: rendszerének) fogalmi tanítására rendezkedett be, ráadásul olyanképpen, hogy más iskolai tantárgyakhoz mérten is feltűnő mértékű a diszkrepancia e tekintetben az iskolai oktatás és a tudomány aktuális állása között, valamint az iskola és a tudomány beszédmódja között. Az ismeretátadásra berendezkedett oktatás normatív hagyományának és a diszkurzív természetű, problémafelvető, önmagát folyamatosan újraíró tudománynak az ütközőzónájában nem érdektelen felvetni azt a kérdést, hogy mit kínálhat a nyelvtudomány az anyanyelvoktatásnak, vagyis bevihetők-e/hogyan vihetők be (akár az eltérő elméleti keretekben fogant) tudományos eredmények az oktatásba a különböző életkori szinteken.

Noha a nyelvtudományon kívül egyéb tudományok (elsősorban a pszichológia, a pedagógia és egyéb társtudományok) felől is vizsgálatra lenne érdemes, hogy ezek mit és hogyan kínálnak az anyanyelvi nevelés számára, jelen cikk csak a nyelvtudományi perspektíva felől megmutató vonatkozásokra fókuszál, ezt is alapvetően egy kérdéskörre szűkítve: mitől problémás a nyelvi rendszerre oktatható modelleket kidolgozni?

Egy oktatható modell létrehozása önmagában is kihívás, hiszen az elmélet részleteinek, a pontosságának, a komplexitásának stb. a feláldozását érintő kompromisszumok (amelyek hiányában az elemzések/leírások többnyire túl technikaiak, nyomasztóan részletesek és összetettek), egy rendszer/hálózat „linearizálásának” nehézségei vagy a „csomagolás”<sup>2)</sup> kényszere

---

<sup>1</sup> A magyar nyelv tantárgy oktatása a külső régiókban. 2013–2014. Pályázatvezető: Szabó Mihály Gizella. (Kézirat); A magyar oktatás a Magyarországgal szomszédos országokban: Tartalmi és szakmai helyzetkép. 2014–2015. Pályázatvezető: Csernicskó István. (Kézirat)

<sup>2</sup> A digitális platformoknak az oktatásban való térnyerése természetesen hozta magával a csomagolás, a (mobil)képernyő nagyságú „falatkákra” bontás kényszerét. Nagyon sok népszerű termék látott így napvilágot L1 és L2 vonatkozásában is (lásd a University College London interactive Grammar of English [iGE] applikációját), amelyek a standardizált, piacképes termék igényének jól meg tudnak felelni, könnyen tesztelhetőséget ígérnek, ám nehezen tervezhető a felhasználó egyéni igényeinek is megfelelő, a tartalmak logikai egymásra épülésének linearitását is követni tudó út, és kérdés, hogy drilljei hogyan állnak össze tudássá, illetve az interaktivitás hogyan fordítható le kommunikatívásra.

egyaránt problémákat vet fel, de helyenként még annak megállapítása sem triviális, hogy mi az, amiről egyáltalán (többé-kevésbé) szakmai konszenzus van, amit tehát indokolt lehet az oktatásba bevinni. S ha mindezt megoldanánk, további módszertani kérdés lehet a *hogyan?*, a kutatási eredmények átvitelének módja az oktatásba (a pusztán kategoriális ismeretátadás és a problémamegoldás közötti megoszlás mértéke).

Ha általánosságban vizsgáljuk, hogy mit kínálhat a nyelvtudomány az oktatás számára, mit igényel a közoktatás a nyelvészetből, akkor az általános elveken túl (pl. variabilitás), amelyek sokszor ellentétben állnak bevett elképzelésekkel (hiedelmekkel) és az ezekhez kapcsolódó attitűdökkel, elméleti modellek (a rendszer és a használat modelljei), valamint a nyelvi rendszer leírása/elemzése juthatnak eszünkbe. Az elméleti modellek közül is a rendszer modelljei („nyelvtan”) ötlenek fel először, és a tapasztalat az, hogy ezek többnyire a szintaxis és a morfológia területeire terjednek ki, ritkán a fonológiára, de többnyire nem érintik a lexikont vagy a szemantikát, nem tematizálnak változatokat és változást, szinkrón és diakrón perspektívát. A használat modelljei (pragmatika, a nyelvi feldolgozás pszicholingvisztikai modelljei, a nyelvi viselkedés szociolingvisztikai modelljei stb.) merőben hiányoznak, ezek helyett esetenként némi stilisztikai és textológiai vonatkozásokra lehet számítani.

Tolcsvai Nagy Gábor átfogó gondolatsora (Tolcsvai 2004) a nyelvtudomány, nyelvelírás és anyanyelvoktatás közötti sokrétű és összetett kapcsolatáról többek közt azt emeli ki problémaként, hogy tudományos(nak nevezett) ismeretek tanítása zajlik az iskolákban, de nem olyan módon, ahogyan a tudomány működik. A tudomány ugyanis diszkurzív természetű, kérdező, problémafelvető, önmagát folyamatosan újraíró, az állandó kérdések, rácsodálkozások és kudarcok terepe, és ezáltal nagyon különbözik attól az iskolai gyakorlattól, amely kőbe vésett igazságok halmazát (készen kapott, begyakorlandó rendszert) tár a tanulók elé, és amely sem a kritikus szemléletre nevelésre nem alkalmas, sem általában a jelenségek megfigyelésére vagy az értelmezésre nem ad teret. Ugyanakkor a tudományban elméletek születnek és megcáfolódnak, sőt egy időben is több elmélet verseng, az oktatás normatív hagyománya viszont a kategoriális ismeretátadásra lévén berendezkedve, egy biztos és pontosan körülhatárolt tudáseszemény jegyében rendszerez és besorol, a diáktól nem kreativitást, hanem mintakövetést vár el, nem megértést, hanem azonosítást (vö. a *keresd meg, húzd alá* stb. szokványos utasításait). A nyelvtanításnak ez a hagyományos, dekontextualizált formája kiválóan felkészíthet a szokványos tesztekre, de nincs bizonyítható hatása a szövegértési-szövegalkotási kompetenciákra, amelyek fejlesztése az anyanyelvi nevelés egyik fő célja.

A fő kérdés tehát, hogy hogyan vihető be (akár az eltérő elméleti keretekben<sup>3</sup> fogant) tudományos eredmények az oktatásba a különböző életkori szinteken. (Az életkori sajátosságoknak való megfelelés hangsúlyozása abból fakad, hogy a nyelvtani absztrakciók és kategorizáció olyan elvont gondolkodást igényelnek, amelynek a meglétére 12–14 éves kor alatt nemigen lehet számítani – persze típuspéldákat kategóriacímekkel összehozni memóriajátékként lehet, és ez még jó vizsgateljesítménnyel is járhat.) „Biztos tudás” ugyanis csak elmélethez köthetően és időben eltolva (vö. a konferenciáktól az osztályteremig vezető utat) kínálható, vagyis egy elméletnek és empirikus anyagának iskolai tananyaggá konvertálása az elmélet újabb változataival lesz „kortárs”. Az sem probléma nélküli, hogy egy leíró oktatási modellben maga az empirikus anyag megismertetése is kategorizációt feltételez, amely szintén egy (folyton változó) elmélet felől történhetne, így a kategóriák folyamatos újraértelmezésével kellene számolnunk. Maga a problematizálás viszont meglehetősen idegen az ismeretek átadását és reprodukálását favorizáló magyar pedagógiai hagyománytól, ekként a kategoriális ismertátadás vs. problematizálás mérlege az előbbi felé lejt.

<sup>3</sup> Ezek két pólus mentén gravitálnak: formális vagy funkcionális – más (pl. konstrukciós, kognitív, optimalitáselméleti stb.) megközelítés szinte fel sem merül.

## Egy kísérletről

A magyar nyelvészetben az egymást váltó vagy egymással versengő nyelvelméletek és nyelvtudományi iskolák prioritásai közé jellemzően nem tartozik az iskolai oktatásra fordíthatóság kérdése, bár az 1970-es évektől minden évtizedre jut legalább egy paradigmaváltó reformkísérlet.<sup>4</sup>

Romániában ennek teret először a 2013-ban induló tantervi reform adott: az elemi oktatás ötévesre való kiterjesztésével, a nulladik, előkészítő évnél az iskolai oktatáshoz való csatolásával 2013-tól felmenő rendszerben elindult az elemi keret- és tantárgyi tanterveinek az újragondolási folyamata. A nyelvészeti, fejlődéslélektani, logopédiai stb. kutatások eredményeire támaszkodó tanterv (W1) az anyanyelvi nevelést a kommunikáció kompetenciaterületének egységes fejlesztési feladatrendszerében értelmezi, és valóban igazodik a gyermekek életkori sajátosságaihoz. Ezt folytatva a III–IV. osztályos tanterv (W2) – a hagyománnyal szakítva – a nyelvi rendszer elemeinek megtanítása helyett expliciten is a közlési szituációk típusait és követelményeit, a kommunikációs helyzetek nyelvi és egyéb sajátosságait helyezi előtérbe. Ennek értelmében a szövegek nyelvi megformálására való érzékenység fejlesztésének rendeli alá a tantervi tartalmakat, és már a tanterv szintjén is elválasztja a nyelvi illemtan és helyesírás preskriptív témaköreit a nyelvi megformálással kapcsolatos egyéb kérdésektől. Ugyanakkor tematizálja a saját nyelvváltozat és az iskola elvárta nyelvváltozat különbségeit, és ezeknek a felismerésére, illetve az egyes nyelvváltozatok használati színtereinek a megkülönböztetésére való képesség kialakítását célozza.

Ezt a szemléletet folytatja a 2017-ben jóváhagyott V–VIII. osztályos magyar nyelv és irodalom tanterv (W3) is. Ennek háttérét is a funkcionális nyelv szemlélet adja, amely nem a forma(osztályok)ból indul ki, hanem a tartalom (közlendő/értendő) felől, amelyhez formá(ka)t kell rendelni, amely felől formákat kell értelmezni a(z írásbeli vagy szóbeli) kommunikációs helyzet tényezőinek függvényében. Ugyanaz a szituáció/esemény ugyanis többféleképpen is megkonstruálható, s ennek megfelelően többféle nyelvi reprezentációja lehetséges, amelyek között a választás a kontextus és annak elemei, a beszédszándék, a nézőpont, a nyelvváltozat, a címzett stb. függvénye. E tanterv célja, hogy leszámoljon az ismereteket „leadó”, tananyagközpontú iskola tervezési-tanítási gyakorlatával, és „meghonosítsa azt a szemléletet, amelynek középpontjában a tanulók kompetenciáinak a fejlődése áll, s ennek van alárendelve az ismeretkészlet tanulói tudásba épülése, amely hozzájárul e képességrendszerek alakulásához” (Bartalis 2017: 19). Ennek értelmében a tanterv elhatárolódik „minden öncélú kategorizálástól, fogalommeghatározástól és a sematikus feladatvégzés előírásától” (Bartalis 2017: 22), az iskolai nyelvi nevelés fő feladatának ugyanis nem elemek osztályozását, hanem a megfigyelhető nyelvi jelenségekre való érzékenyítést tekinti. Nyelvtani/nyelvről való tudásnak sem a kategóriákba való pusztán besorolás, a címkék (terminusok) akár tartalom nélküli használata minősül, hanem a nyelvi-nyelvtani problémalátás, a szabály- és összefüggés-felfedező képességek megléte. Ebben a szemléletben az osztályozás, ahol van ilyen, csak a tapasztalatok rendszerezésének eszköze, és ott is inkább a problematizálás igényével jelenik meg, vagyis a rendszerezésre mint eljárásra fektetve a hangsúlyt, leszámolva az éles határok meghúzhatóságának illúziójával.

<sup>4</sup> Lásd az 1970-es években az MTA Nyelvtudományi Intézetének keretében működő, Szépe György vezette Fiatal Nyelvészek Munkaközösségének munkaanyagait; az 1980-as évek Bánréti-programját és munkatankönyveit; az 1990-es évek funkcionális-kognitív nyelvészeti irányzatához tartozó, Tolcsvai Nagy Gábor nevével fémjelzett tananyagokat; minden idők legnagyobb oktatásprogramcsomag vállalkozásaként a 2004–2008 között fejlesztett SuliNova (később Educatio Kht.) programcsomagot Arató László és Kálmán László szakmai vezetésével; valamint a generatív grammatika modelljeinek applikációs kísérleteit pécsi nyelvészek (főként Szabó Veronika és Medve Anna) munkáiban.

A tanterv a hagyománnyal szakítva nem a grammatika oktatását tekinti fő feladatának, így nem a leíró nyelvtan rendszere lesz a nyelvi ismeretszerzés vagy a nyelvérzék fejlesztésének rendezője sem. Minden nyelvi eszközt ott ismertet/fedezett fel, ahol az a használatuk szempontjából (és nem egy elvont leíró nyelvtani rendszer felől) indokolt. Így nem az elmélet szűkíti be a tárgyalandó jelenségek körét, hanem például az életkori sajátosságok vagy a szövegértési képességek szintje szabhatja meg, milyen jelenséget mikor és hogyan állítsunk fókuszba. A nyelvi eszközkészletre való reflektálás célja sem egy „nyelvtan” (és a hozzá tartozó metanyelv) tanítása, hanem az, hogy *az iskolából kikerülők képesek legyenek minden várható helyzetben megtalálni a megfelelő nyelvi változatokat és grammatikai formákat – a helyénvaló (szituatív, beszédhelyzethez igazodó) nyelvhasználati formákat –, vagyis egy megfelelő szintű beszédkultúrájuk alakuljon ki.*

Ehhez az is szükséges, hogy a nyelvi nevelés ne hallgassa el a variabilitást (a változást és a változatok létét), amely a nyelvek alapvető tulajdonsága (és amelyet a rendszerközpontú nyelvtanok nem vagy nehezen tudnak kezelni). Ehhez már a tanterv világossá teszi, hogy a nyilvános megszólalásokban és főképp az írott szövegekben alkalmazott, kiemelt nyelvváltozat (az ún. sztenderd) rendszere nem egyenlő „a” magyar nyelvvel, hiszen egyéb nyelvváltozatok is élnek, és ezeket bizonyos kommunikációs helyzetekben természetes módon használjuk. A nyelvi nevelés célja, hogy a beszélő anyanyelvváltozata mellé (és ne azt helyettesítve) tanulja meg a magyar sztenderd változatát (amelyet elsősorban az írásbeliséggel ajánl a tanterv összekapcsolni), és differenciáltan, a kommunikációs helyzetnek megfelelően legyen képes váltogatni az egyes nyelvváltozatokat.

A tanterv módszereit és munkaformáit tekintve is „újszerű tevékenységeket igényel, amelyek a problémamegoldás és a módszeres, tudatos valóságvizsgálat gyakorlása mellett a nyelvérzék, a kritikai gondolkodás, illetve a nyelvi kreativitás fejlesztését tekintik céljuknak” (Bartalis 2017: 22).

### **„The reality in classrooms, of course, is different”<sup>5</sup>**

Az V–VIII. osztályban az egynormájú, előíró személetet az oktatási dokumentumok szintjén már a korábbi, 2009-es változatban (W4) felváltotta a funkcionális-szituatív kettősnyelvűségre való nevelési cél, és a tanterv már egy módszertani szemléletváltást is meglobogtatott. Arra a tantervre azonban nem írtak ki tankönyvpályázatot, így annak tartalma tulajdonképpen nem érintette az alapvetően tankönyvekre támaszkodó oktatási folyamatot. A nyelvi változatosság tényére építő tantárgy-pedagógiai stratégiát tehát nem elég tanterveknek szavatolniuk, a nyelvi környezetek és a nyelvhasználat többrétegűségét felmutató, a nyelvi változatosság jelentőségét hangsúlyozó, az írott és beszélt nyelv normáját külön kezelő taneszközökre van szükség, hiszen az iskolának kiemelt szerepe van a megbélyegző vagy toleráns nyelvi viselkedésre nevelésben is, illetve egy elfogadó vagy stigmatizáló nyelvi viselkedésű társadalom alapjainak megvetésére is itt lehet mód. Ezért kezdtünk egy-egy szerzőcsapattal taneszközfejlesztésbe, amelynek eredményeként eddig egy V. és egy VI. osztályos magyar nyelv és irodalom tankönyv (Bartalis et al. 2017, 2018) született. Ezekben az explicit nyelvi-nyelvtani ismeretek strukturált rendszerének átadása helyett gazdag nyelvi környezetet, a releváns nyelvi változatokkal kapcsolatos strukturált tapasztalatszerzést kínálunk, a nyelvtan (és a

---

<sup>5</sup> A Hudson–Walmsley (2005: 615) szerzőpáros az 1980–90-es évekbeli változásokat a brit közoktatásban – vö. The National Curriculum 1988, National Literacy Strategy 1998 – a(z) anyanyelvi nevelés újjászületéseként üdvözli („a major revolution in British language education”), de rögtön utána az itt idézett mondattal folytatja a cikket.

hozzá tartozó metanyelv) tanítása pedig sem nem kiindulópont, sem nem cél, hanem a szövegértési-szövegalkotási kompetencia részképességeit fejlesztő eszközkészletbe tartozik.

Egy más jellegű vállalkozás az, amit a tankönyvekhez kapcsolódóan az elmúlt nyolc év kutatásaiból két tanári segédanyag (feladatbank) formájában véglegesítettünk (Kádár 2017szerk., 2018szerk.). A feladatbank elsősorban a tanár számára kínálja a tantervi tartalmak feldolgozásának egy olyan lehetséges módját, amely nem ismeretátadásra van berendezkedve, hanem főként a nyelvérzék, a nyelvi megformálásra való érzékenység fejlesztésére összpontosít; ugyanakkor ezt olyan feladatsorokon illusztráljuk, amelyek önmagukban, munkafüzeti feladatokként is megállnák a helyüket. Ezzel a feladatbank az oktatási „nyelvtanok”<sup>6</sup> sorát bővíti.

Koncepcióját tekintve a segédanyag a pedagógiai paradigmák közül a konstruktivista tanulásfelfogáshoz kapcsolódik, amely szerint a tanulás aktív folyamat: a tanuló meglévő és kognitív (megismerő) rendszerekbe rendezett tudása segítségével értelmezi az új információt. Vagyis a tudást nemcsak egyszerűen befogadja, hanem létrehozza, megkonstruálja, így ebben a folyamatban alapvető szerepet játszik az ismeretekből, tapasztalatokból, affektív elemekből stb. összeálló előzetes tudásrendszer. A segédanyag tehát nem kimeneti tesztekre felkészítő „receptfüzet”, hanem a tudáskonstruálás folyamatának elősegítését szolgáló eszköz.

Ennek egyrészt természetszerű következménye, hogy az előzetes tudásba/tapasztalatba ágyazódó deduktív megközelítést egy induktív logika szerint haladó elrendezésnek kell követnie, amely figyelembe veszi, hogy a megértést az előzetes tudás (esetünkben például a gyermek nyelvhasználati tapasztalata, nyelvérzéke) határozza meg, és hogy már egyszeri tapasztalás is elegendő olyan közvetkeztetések vagy általánosítások megfogalmazására, amelyek aztán a nyelvi jelenségek vizsgálatával próbára tehetők (cáfolhatók vagy megerősíthetők, esetleg árnyalhatók).

A választott háttér másik természetszerű következménye egy olyan módszertan adóptálása, amelynek értelmében csak olyan jelenségeket helyezünk fogalmi összefüggésbe, nevezünk meg, amelyekhez már feladatokon, megfigyeléseken keresztül eljutottunk.

A szóbeli és írásbeli kommunikációs képességek (interpretáció és produkció) fejlesztésének egyik legfontosabb komponenseként a nyelvérzék (vagyis a nyelvi jelenségekre, a nyelvi megformálásra való fogékonyság) fejlesztését látjuk, ezért egyrészt nagy hangsúlyt fektettünk a megnyilatkozásoknak azokra – a korábbi tanterv és nyelvtanítási gyakorlat által marginálisnak tekintett – aspektusaira is, amelyek nem az elemkészletre, hanem azok konfigurációjára, valamint ezek jelentésére/megértésére vonatkoznak (a szórend variációi és az egyes szórendi elrendezések jelentésbeli implikációi, az ezekhez kapcsolódó intonációs minták, a hangsúly és nyomaték kérdései, érzékenység arra, hogy a különböző szórendi elrendezések különböző szöveggörnyezeteket idéznek/különböző szöveggörnyezetben lesznek odaillők stb.). Másrészt a szavak mondatbeli szerepe helyett az egyes szerkezetek funkciójára helyezzük át a fókuszot, ami az öncélú mondatelemzési gyakorlat helyett annak az elemsornak az együttlátására kondicionálja a diákokat, amelyek például együtt nevezik meg az esemény egyik szereplőjét. Harmadrészt a nyelvérzékfejlesztés kontrasztív módszerekkel való megközelítését támogatjuk, amely az idegennyelv-tanulást segíti elő.

A feladatsorok megformálásában és a hozzájuk rendelhető módszerek kiválasztásban azt tartottuk szem előtt, hogy a tanulóknak ne pusztán kérdésekre kelljen megtalálniuk a vá-

---

<sup>6</sup> Az alkalmazott nyelvészet egyik ágaként az 1970-es évektől körvonalazódik angol nyelvterületen az anyanyelv-oktatási célokat is szolgáló *educational grammar/linguistics* (Spolsky 1978), valamint ekkortól sűrűsödnek mindazok az oktatási projektek, amelyek nyelvészek részvételével zajlanak (vö. az 1970-es évektől, Michael Halliday munkásságának az ausztrál anyanyelvoktatásra tett hatásától David Crystal 2013-as Buckinghamshire Grammar Projectjéig), vagy egyetemi nyelvészeti tanszékek és oktatási szakemberek együttműködését feltételezik.

laszt, hanem különböző típusú műveleteket kelljen végezniük, amelyek nyelvi jelenségek önálló felfedezéséhez, hangalak, jelentés és kontextus kapcsolatának feltárásához vezetnek. A feladatok jelentős része a diák tevékenységét és interakcióit helyezik a középpontba; a nyelvi adatokkal való műveletek végzésének eredménye lehet szabályfelfedeztetés (például a lineáris építkezés grammatikai szabályai, a kontextus hatása a közlések jelentésére és formájára stb.) vagy egyszerűen annak megtapasztalása, hogy a nyelvi elemkészlet variálása, valamint a nyelvi megformálás lehetőségeiből való választás milyen módon befolyásolja a mondat és a szöveg(környezet) kétirányú viszonyait. Egy nyelv(változat)nak a kutató-felfedező megközelítése (introspekció vagy interakciók megfigyelése) a tudományos megismeréshez is jó bevezetőként szolgálhat.

## Összegzés

A tudomány mediatizálódásának kontextusában egyre több szó esik a tudomány újracsoportolásának szükségességéről vagy progresszív tanulási környezetek megteremtéséről, de ebben a diskurzusban ritkán merül fel, hogy a tudománykommunikáció elsődleges színterein, az iskolákban aktuálisan mit neveznek tudomány(os)nak, vagy hogy milyen nehézségei lehetnek a tudomány oktatható modellekre való fordításának. Tanulmányomban ezeket az aspektusokat egy romániai magyar tananyagfejlesztési kísérletnek és kontextusának bemutatása mentén igyekeztem kibontani a nyelvtudományra összpontosítván.

Hogy az itt bemutatott eredmények hogyan fogják átalakítani (át fogják-e alakítani) az iskolai gyakorlatot, abban a tudományközvetítés itt nem tárgyalt aktorainak, a pedagógusoknak lesz döntő szerepük.

## IRODALOM

- Bartalis Boróka (2017) Értő olvasás, tudatos kommunikáció és gyermekbarát grammatika. *Magiszter*, XV/4. 18–25.  
[http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/Magiszter\\_2017\\_4\\_pp\\_18-25.pdf](http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/Magiszter_2017_4_pp_18-25.pdf)
- Bartalis Boróka – Köllő Zsófia – Pataki Enikő – Szöcs Hedviga – Tamás Adél (2018) *Magyar nyelv és irodalom*. VI. osztály. București, Editura Didactică și Pedagogică.  
<https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20VIa/Limba%20si%20literatura%20materna%20maghiara/EDP2/A580.pdf>
- Bartalis Boróka – Köllő Zsófia – Orbán Zsuzsa – Szöcs Hedviga – Tamás Adél (2017) *Magyar nyelv és irodalom*. V. osztály. Marosvásárhely, Kreatív/Norand.  
<https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20Va/Limba%20si%20literatura%20materna%20maghiara/Norand/A438.pdf>; digitális verzióval kiegészült változat:  
<https://www.kreativkiado.ro/tk5/HU1/content/index.html#p-1>
- Hudson, Richard – Walmsley, John (2005) The English Patient: English grammar and teaching in the twentieth century. *Journal of Linguistics*, 41. 593–622.  
<https://doi.org/10.1017/S0022226705003464>
- Kádár Edit (2016) *A magyar nyelv tantárgy tartalma és oktatása a romániai oktatásszabályozási keretben*. Műhelytanulmányok a romániai kisebbségekről 62. Kolozsvár, Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.  
<http://ispmn.gov.ro/uploads/WP%2062%2026-09.pdf>
- Kádár Edit (2017szerk.) *Feladatbank az anyanyelvi órák tervezéséhez V–VIII. osztályban*. 1. kötet. Kolozsvár, Ábel Kiadó.

- Kádár Edit (2018szerk.) *Feladatbank az anyanyelvi órák tervezéséhez V–VIII. osztályban*. 2. kötet. Kolozsvár, Ábel Kiadó.
- Kugler Nóra (2017) A magyarországi magyar anyanyelvoktatás, az anyanyelv-pedagógia helyzete a közoktatásban. In: Tolcsvai Nagy Gábor (2017szerk.) *A magyar nyelv jelene és jövője*. Budapest, Gondolat. 336–356.
- Spolsky, Bernard (1978) *Educational Linguistics: An Introduction*. Rowley (MA), Newbury House.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2004) A magyar nyelv leírása és iskolai oktatása. In: (uő.) *Nyelv, érték, közösség*. Budapest, Gondolat. 296–322.
- Vančo Ildikó (2017) A határon túli magyar tannyelvű és magyar tematikájú közoktatás. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) *A magyar nyelv jelene és jövője*. Budapest, Gondolat. 357–432.
- Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.) (2014) *A kisebbségi magyar nyelvtanítás kihívásai a 21. század elején*. Nyitra, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara – Arany A. László Polgári Társulás.
- W1 = *Tanterv az anyanyelv kompetencia alapú oktatásához. Magyar anyanyelvi kommunikáció az előkészítő osztálytól a II. osztályig* (2013)  
[http://programe.ise.ro/Portals/1/2013\\_CP\\_I\\_II/13\\_CLM\\_maghiara\\_CP\\_II\\_OMEN.pdf](http://programe.ise.ro/Portals/1/2013_CP_I_II/13_CLM_maghiara_CP_II_OMEN.pdf)
- W2 = *Magyar nyelv és irodalom. Tanterv az anyanyelv oktatásához. III. és IV. osztály*. (2014)  
[http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2014-12/12Limba%20si%20lit%20materna%20maghiara\\_versiune%20in%20limba%20maghiara.pdf](http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2014-12/12Limba%20si%20lit%20materna%20maghiara_versiune%20in%20limba%20maghiara.pdf)
- W3 = *Tantárgyi program. Magyar nyelv és irodalom (anyanyelv). V–VIII. osztály*. (2017)  
[http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/10-Lb\\_magh\\_mat\\_versiunea-magh.pdf](http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/10-Lb_magh_mat_versiunea-magh.pdf)
- W4 = *Programe școlare. Limba și literatură maghiară maternă. Clasele a V-a – a VIII-a*. (2009)  
[http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Progr\\_Gim/LC/MAT/Limba%20si%20literatura%20maghiara%20materna\\_clasele%20a%20V-a%20-%20a%20VIII-a.pdf](http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Progr_Gim/LC/MAT/Limba%20si%20literatura%20maghiara%20materna_clasele%20a%20V-a%20-%20a%20VIII-a.pdf)