

Takács Judit

A nyelveredet-nyelvrokonság témakör oktatása projekttel. Módszertani lehetőségek és tanári tapasztalatok

A 2020-ban megújított Nemzeti alaptantervben az általános iskola 8. és a középiskola 12. évfolyamán a korábbi évekhez képest kevesebb idő és óraszám jut a magyar nyelv eredete és rokonsága témakör megismertetésére. A szűk időkeret és a komplex téma a frontális módszerek, elsősorban a tanári magyarázat felé fordítják a tanárokat, ám ennek hatékonysága a téma komplexitása miatt sokszor meglehetősen alacsony. A köznevelésben immár második tanévben zajló tantermen kívüli (digitális) oktatás felerősítette az igényt az olyan módszerek iránt, amelyek lehetőséget adnak a tanórán kívüli, otthoni tanulásra és az egyéni vagy csoportos témafeldolgozásra. Korábbi kutatások azt mutatják, hogy ezek közül a projektmunka a ritkán használt módszerek közé tartozik. Ebben a témakörben, a magyartanárok körében készült egy kutatás, amely alátámasztotta a korábbi vizsgálatok eredményeit. Azok a tanárok, akik mégis használják a fenti témakör oktatásában a projektmódszert, a projektet hatékony, sikeres oktatásszervezési módként írják le.

Bevezetés

A magyar nyelv rokonságának, eredetének kérdése általános iskolában a 8., középiskolában pedig a 12. osztályban jelenik meg csekély (a kerettantervi ajánlás szerint maximum 4, illetve 6) órában. Ez alatt a rövid idő alatt nagy mennyiségű új ismeretet kell a diákoknak (sok esetben hagyományos frontális módszerek segítségével) elsajátítaniuk. A tanulmány azt kívánja alátámasztani, hogy e komplex tananyag rész elmélyült, alapos elsajátításának mind az általános, mind pedig a középiskolában hatékony tanulásszervezési módja lehet a projekt. A tananyag rész mind tartalma, mind pedig a hozzákapcsolódó ideológiai problémák miatt olyan módszer alkalmazását igényli, amely egyszerre épít az interdiszciplinaritásra és a tanulók fokozott bevonására, ezért az ezekre nagy hangsúlyt fektető projektmódszer kifejezetten hasznosnak tűnik. A tanulmány először a témakör tantervi helyzetét ismerteti, majd a projekt nyelvtörténeti témájú anyanyelvi órákon való hatékonyságát támasztja alá a módszer jellegzetességeire fókuszálva. Végül egy magyartanárok körében végzett kérdőíves kutatás eredményeit mutatja be a projekt tematikus felhasználhatóságáról.

A nyelveredet-nyelvrokonság témakör oktatásának körülményei

A tananyag tartalma

A 2020-as Nemzeti alaptanterv alapján az általános iskola 8. osztályában a két irodalomóra mellett heti egy anyanyelvi tanóra van. A *Nyelvtörténet, nyelvrokonság – játékosan* témakör a törzsanyag része, az erre kijelölt 4 óra alatt a diákok a nyelvtípusokon túl megismerik a magyar nyelv eredetét és rokonságát, a magyar nyelv történetét és legfontosabb nyelvemlékeit, illetve a nyelvújítás eredményeit. Ezeken az órákon a következő témák is megjelenhetnek: a rovásírás írásjegyei, fellelhető rovásírásos nyelvemlékeink, a jövevényszavak jelentésváltozásai, a nyelvújítás mulatságos túlkapásai (1).

A középiskola 12. osztályában szintén heti egy anyanyelvi órán 6 alkalommal a következő témákat kell elsajátítaniuk a diákoknak: A magyar nyelv rokonságának hipotézisei, A magyar nyelvtörténet korszakai, Nyelvemlékek, A szóképzlet változása a magyar nyelv történetében, Nyelvújítás. Az ajánlott témák a következők: A 19. század versengő elméletei, az utóbbi évtizedek törekvései a származási modellek felülvizsgálatára („család” és „fa” metaforák kritikája, újabb régészeti és genetikai adatok stb.),

A nyelvhasználat korszerű formái, Nyelvi változások a Neumann-galaxisban (2). Rengeteg új ismeretet kell igen gyors tempóban feldolgozni, ugyanakkor hatalmas az elvárás a diákokkal szemben: a kerettanterv szerint például a végzősöknek a témakör végére ismerniük kell a nyelvvizsgálati módszereket, a világ nagy nyelvcsaládjait, a magyar nyelv eredetéről szóló tudományos hipotéziseket (sic!), illetve az ezeket igazoló bizonyítékokat (sic!), a magyar nyelvtörténet nagy korszakait, az ezekben a korokban keletkezett kiemelkedő jelentőségű nyelvemlékeinket (2).

A tananyagrésszel kapcsolatos ideológiai problémák

Az előbb említett kerettantervi részlet jól mutatja a témakör oktatásával kapcsolatos problémákat: a magyar nyelv eredetéről szóló tudományos hipotézisek, az ezeket igazoló bizonyítékok ismeretét várja el a diákoktól, holott ezen a téren semmiféle bemutatandó tudományos vita nem zajlik. A magyar nyelv eredetének kérdéséről folyó tudományos kutatás több mint 150 éve lezárult, egyértelműen bebizonyosodott, hogy nyelvünk az uráli, azon belül pedig a finnugor nyelvek közé tartozik. Vizsgálatok sora mutatja azonban (Maticsák–Dusnoki 2003; Takács 2007; Szegedi 2011; Vígh-Szabó 2016; Takács 2017; Terbe 2020), hogy a közgondolkodásban manapság is (sőt egyre inkább) erős az ellenállás nyelvünk eredetének bizonyítékaival kapcsolatban. Ezek a kutatások nemcsak az elutasítás tényét tárják fel, hanem azt is, hogy a témával kapcsolatban hatalmas a zűrzavar az emberek fejében – köszönhetően az interneten fellelhető, mindenféle szakmaiságot nélkülöző információk özönének és annak, hogy az átlagos nyelvi-nyelvészeti ismeretekkel bíró nethasználó forráskritikát alig alkalmaz. Az új, 2020-as NAT szellemében készült tankönyvek ismeretében azonban hozzá kell tennünk, hogy a tanításhoz rendelt anyagok, tankönyvek sem segítik az alapismeretek tisztázását.

Az úgynevezett alternatív vagy parakomparatív (laikus, régebbi terminológiával délibábos) rokonságméleteknek Magyarországon igen sok híve van, sőt napjainkban ezek a nézetek egyre több és változatosabb fórumot, illetve támogatást kapva jelennek meg. Maticsák Sándor (2020: 65–74) a nyelvrokonítás nyelven kívüli mozgatórugóinak nevezi mindazokat a szempontokat, amelyek a magyar nyelv eredetének és rokonságának a megítélését befolyásolják: ilyen például a rokonnak feltételezett nyelvet beszélő nép ősisége, történelmi hagyományai, presztízse, gazdasági-politikai súlya. A finnugor nyelvet beszélő népek jelentős része viszont nem államalkotó nép, az Orosz Föderáció területén él, néhány ezres vagy jobb esetben néhány százezres nagyságrendű beszélővel rendelkező, igen rossz nyelvpolitikai helyzetben lévő (gyakran a kihalás szélén álló), cirill betűkkel lejegyzett nyelv. A magyar nyelv török, hun vagy éppen szkíta eredetét vallók számára e szibériai népek nyelvével (!) való rokonságot alátámasztó hangtani és alaktani szabályosságok vagy éppen rendszerszerűségeket mutató eltérések nyelvi-nyelvészeti előismeretek nélkül nehezen fogadhatók be, ugyanakkor a már említett „nyelven kívüli mozgatórugók” szubjektív fontosságával szemben legtöbbször egyébként is súlytalanok. Az itt vizsgált módszer, a projekt nemcsak a diákok fokozott bevonódására épít, de lehetőséget nyújt az önálló ismeretszerzésre is: a frontális tanári magyarázat vagy ismeretközlő előadás tényközlő jellegének háttérbe szorulásával az önállóan megszerzett ismeretek is könnyebben elfogadhatóvá válhatnak.

A téma tehát nem mentes az ideológiai megközelítés lehetőségétől, és bár az anyanyelvi tankönyvek a magyar nyelv finnugor rokonságának bizonyítékait mutatják be, aggasztó, hogy a 2020 januárjában megjelent új Nemzeti alaptantervben a nyelvünk eredetét érintő témák kapcsán feltűnően sok a homályos és pontatlan megfogalmazás. A 9–12. évfolyamon például a NAT szerint elvárás az anyanyelvi kultúra és az anyanyelvi ismeretek terén, hogy a diák ismerje és értse a nyelvrokonság fogalmát, annak kritériumait, ismerje a magyar nyelv eredetének hipotéziseit, azok tudományosan megalapozott bizonyítékait (NAT 2020: 303–304). Ez a homályos, többes számú megfogalmazás (hipotéziseit) lehetőséget nyújt a tudományos bizonyítékokkal alá nem támasztott alternatív elméletek tankönyvbe emelésére. Erre az új NAT szellemében írt, szeptember óta már használatos 5. osztályos történelemtankönyvben (Gróf–Szabados 2020) már találunk is számos, parázs szakmai vitát kiváltó

példát: tényként közölt hipotéziseket, pontatlanságot és csúsztatást (például kifejezetten vizsgált témával kapcsolatban Gróf–Szabados 2020: 104–110, 138).

A projekt az anyanyelvi órán

A magyar nyelvi témák óraszámukhoz képest hatalmas mennyisége gyakran fordítja a frontális módszer felé a tanárokat, ezért is jelentik lassan évtizedek óta az anyanyelvi tanórák a magyartanítás egyik problémás területét (Kerber 2002). Ugyan az IKT-eszközök változatos alkalmazása (Gonda 2013 és Filó–Vigh-Szabó 2019 áttekintését) feltétlenül hozzájárul a hatékonyabb és elmélyültebb ismeretbővítéshez, de ezek nem mindegyike érhető el minden tanár számára. Az oktatási módszerek változatos használata azonban kevésbé eszközigenyes, nem igényel magas szintű IKT-kompetenciát, ugyanakkor könnyen színesebbé tehető általuk a tananyag-feldolgozás. A közép- és az általános iskolákban már második tanévben zajló tantermen kívüli (digitális) oktatás is felerősítette az igényt az olyan módszerek iránt, amelyekben lehetőség nyílik az órán kívüli, otthoni tanulásra és az egyéni vagy csoportos témafeldolgozásra. A tanulmány ezek közül a projektet emeli ki, számos pozitívuma miatt ugyanis különösen alkalmas e témakör (akár a digitális oktatás során való) feldolgozására is.

A projektmódszert 20. század eleji amerikai reformpedagógusok, Dewey és Kilpatrick nevéhez köthetjük. Lényege, hogy a gyerekek tapasztalatát tekinti a tanulás legfontosabb forrásának. A gyerekek számára – ahogy bekerülnek az iskolába – megszűnik a világ komplexitása, a természet tantárgyakra oszlik, és ezek a tantárgyak csak néha-néha kapcsolódnak egymáshoz. Ezt akarta Dewey megváltoztatni az 1896-ban Chicagóban megnyitott kísérleti iskolájában. Itt a diákok valóságos tevékenység, tapasztalatszerzés során tanultak, az iskolában szerzett és a már meglévő tapasztalataik általánosításából vonták le a következtetéseket, gondolkodtak. Dewey a cselekvést és a cselekvés következményeit, egymáshoz való viszonyát vizsgálta, ezt a tapasztalatot összekapcsolta a gyerekek addigi tapasztalataival, így motiválta a tanulásukat (Szira 2002).

Kilpatrick minden olyan tevékenységet projektnak tekintett, amely tudatos cél elérése érdekében történik, és valamilyen önálló produktum létrehozásával jár. Az iskolában ennek megfelelően szerinte olyan célokat kell meghatározni, amelyek motiválják a diákokat, és amelyek elérése érdekében képesek kiscsoportokban konstruktívan együttműködni (1996: 158–163). Knausz (2003: 87) azokat a tanulásszervezési formákat érti rajta, amelyek során a tanulók-hallgatók 1) közösen, együttműködve, 2) belső indítatásból, 3) jellemzően valamilyen gyakorlati természetű, a mindennapi élethez kapcsolódó problémára fókuszálva, 4) egy közös produktum, termék létrehozása érdekében dolgoznak. Horváth Katalin (1991: 166) szerint a projektoktatás fogalma ugyan egyértelműen nem határozható meg, de jellemzői jól megragadhatók: minden projektben szituációhoz kötött, valóságos megoldandó feladat szerepel, amelynek megoldását egyénileg kell megtervezni. Horváth osztályozza is a projekteket a témaválasztás módja, tartalma és témája, interdiszciplinaritása, tanítási időhöz való viszonya, időtartama, a benne résztvevők száma, valamint produktuma alapján (2002: 17–18). A produktumok e szerint a forrás szerint az alábbiak lehetnek: „tárgy, modell, játék; írásmű; színpadi előadás, videó- vagy magnófelvétel, kiállítás; rendezvény, rendezvénysorozat, kirándulás; nyilvános vita, tárgyalás; a felsoroltak kombinációja” (Horváth 2002: 19).

Az általános és a középiskolai tanárok módszereiről több vizsgálat folyt az utóbbi években. Ezek közül két olyan kutatás emelhető ki, amelyek hangsúlyt fektettek a projektmódszer magyarórai használatának a vizsgálatára is. A 2003-ban készült országos, nagymintás (2340 főt bevonó) kutatás (Kerber 2009) egyik eredménye szerint a középiskolai magyartanárok leginkább a tanári magyarázatot és a frontális osztálymunkát alkalmazzák óráikon (92–95%). A differenciálás, a csoportmunka közepesen gyakori, míg a pármunkát és a projektmódszert a tanárok kb. 90%-a nem vagy alig alkalmazza. A vizsgálat elemzői ebből azt a következtetést vonják le, hogy minél nagyobb a tanár szerepe egy adott tanulásszervezési formában, és minél kevesebb előkészítést igényel az adott forma, annál gyakrabban alkalmazzák a tanárok. A diákok akár elhanyagolható mértékű aktivitása is elég egy tanári

magyarázatokra épülő órán való részvételhez. A projekt és a terepmunka mindennek az ellentettje: rengeteg előzetes felkészülést igényel, és a diákok aktivitása nélkül nem működik (Kerber 2009).

A projektmódszer használatáról az egyes tantárgyakkal és iskolatípusokkal kapcsolatban Radnóti Katalin is végzett vizsgálatot (2009). A több mint 500 fő megkérdezésével végzett kutatás megállapította, hogy ezt a módszert elsősorban az általános iskolai tanárok és közülük is főleg a magyartanárok használják előszeretettel, de a módszer használatának gyakorisága messze elmarad a magyarázat (tanári előadás), az egyéni és a páros munka, illetve a „beszélgetés” (kérdve kifejtés) mögött.

Mindkét felmérés azt az eredményt hozta tehát, hogy a magyarórákon ritkán használt tanulásszervezési módszer a projekt, holott a tantárgyi határok átlépésére, ezzel az anyanyelvi tananyag élénkítésére kifejezetten alkalmas lenne. A projektorientált tanulás legfőbb jellemzője ugyanis, hogy túlmutat a tantárgyakon, több szaktárgy, illetve szaktudomány körébe tartozó egységes, összefüggő, komplex elméleti és gyakorlati munkát jelent (Pethőné 2005: 169). A tanulás ebben az esetben sokszor az iskola falain kívül bonyolódik le, és a legkülönbözőbb anyagok, médiumok, eszközök alkalmazását igényli. Az interdiszciplinaritás miatt könnyen megszűnhet(ne) a vizsgált téma, a nyelveredet-nyelvrokonság tananyagrészeknek a tantárgyi elszigeteltsége is. A projekt során a diákoknak önálló és csoportmunkában történelmi, irodalmi, a tanult idegen nyelvhez kapcsolódó, földrajzi, művészettörténeti, zenei vagy akár néprajzi ismereteket, tényeket, adatokat kell fellelniük vagy korábban szerzett ismereteket aktivizálniuk.

A projekt témáját és létrehozandó célját a csoport tagjainak ismeretében célszerű úgy meghatározni, hogy – a tantervi témakörhöz való kapcsolódáson túl – a diákok számára is érdekes, vonzó legyen, ez ugyanis a bevonódásuk, motiváltságuk feltétele. Knausz Imre írja (2003: 89), hogy a projekt klasszikus, Kilpatrick-féle leírásához az is hozzátartozik, hogy olyan tevékenység, amelyet a tanulók „teljes szívvel”, azaz szívesen és saját elhatározásból, belsőleg motiválva végeznek. A projekt fő témája tehát kapcsolódik a tantervi anyaghoz, de a megvalósítás módjáról a gyerekek döntenek, vagy legalábbis a gyerekek bevonásával születik döntés. Így biztosítható ugyanis leginkább az, hogy a diákok aktivitása és interakciója fennmaradjon a munkafolyamat megtervezése, megszervezése és megvalósítása során is.

A hagyományos értelemben vett, hosszabb időt felölelő, interdiszciplináris és interaktív projektre, amely kifejezetten a magyar nyelv eredete és rokonsága témakörhöz kapcsolódik, kevés mintát találunk. E téma feldolgozása során a kutatási vagy a művészeti tartalmú projekt (Knausz 2003: 87–88) a leghasznosabb, amelyre jó gyakorlatot mutat Gulyás Nikolett (2008: 36–40) hierarchikus, hosszú távú, 12. osztályos középiskolások hagyományos rendű (tantermi) oktatásához készített projektterve. A projekt 15 tanítási órát ölel fel, célja pedig a nyelvrokonság témakörének a feldolgozásán túl rokon népeink kultúrájának ismertetése és népszerűsítése, valamint az ehhez kapcsolódó *Rokon népek napja* elnevezésű iskolai rendezvény megszervezése és kivitelezése.

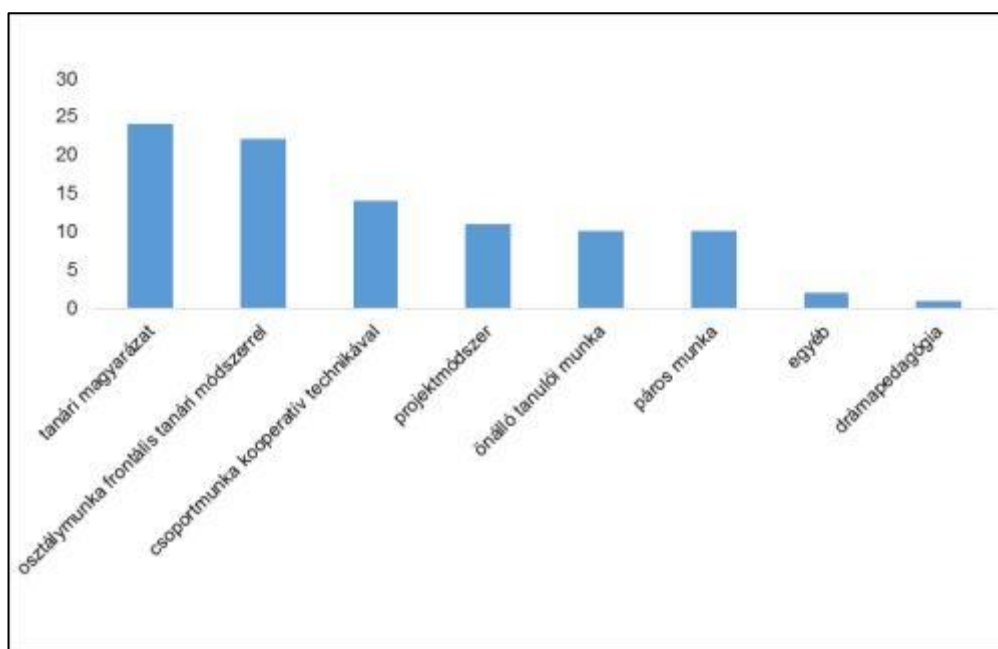
Az előnyökön túl tagadhatatlan, hogy vannak ennek a módszernek hátrányai is, legfőképpen az időigényessége, amely nemcsak a felkészülés (hagyományos oktatási módszerekkel szembeni) nagyobb időigényét, hanem az oktatásra fordítandó hosszabb időtartamot is jelenti. Egy témakör projektben való feldolgozásának első lépése ugyanis a közös témaválasztás, ezt követi a terv, a menetrend kialakítása, majd az adatgyűjtés, a téma feldolgozása, a termék-produktum összeállítása, a termék-produktum bemutatása és a projekt értékelése-zárása (Szira 2002). A klasszikus értelemben vett projekt tehát egyetlen tanítási órát jelentő időkeretben nem is kivitelezhető.

Magyartanári tapasztalatok a projektről a nyelveredet oktatása során

2020 áprilisában online kérdőíves kutatás zajlott a projektmódszer használatával kapcsolatban, amely magyartanárok általános oktatási gyakorlatának megismerését tűzte ki célul, korábbi (2020 előtti) tapasztalataikra építve. Elsősorban az volt a kérdés, hogy a vizsgált témakör tapasztalataik szerint feldolgozható-e a projekttel, és ha igen, mennyire tartják hatékonynak. (A távoktatás okozta oktatásszervezési és oktatásmódszertant érintő változtatásokra a vizsgálat nem tért ki, (erre a 2020 áprilisában készített felmérés a tanárok akkor még csupán kb. egy hónapnyi távoktatási tapasztalatai miatt alkalmatlan is lett volna). A kérdőív 3 részből állt: a tanítás körülményeire vonatkozó I. rész két kérdése (*Milyen típusú iskolában tanít? Melyik osztályban tanítja a magyar nyelv eredete és rokonsága témakört?*) után, a II. szakaszban a tanárok által használt módszerekre vonatkozó 3 általános, majd pedig a III. részben 11, kifejezetten a projektmódszer használatára vonatkozó kérdés szerepelt.

A rövid Google Drive kérdőívek hólabdamódszerrel jutottak el általános és középiskolai magyartanárokhoz, összesen 31 válasz érkezett. A válaszoló tanárok legnagyobb része (54%) általános iskolában tanít, a második legnagyobb oktatói csoport (35%) pedig a gimnáziumi magyartanároké. Három kolléga tanít egyszerre általános iskolában és gimnáziumban is, de volt olyan válaszoló is, aki általános és szakiskolában, valamint gimnáziumban is tanít, és ott mindkét vizsgált évfolyam tanítása kapcsán szerzett tapasztalatokat.

A II. részben a módszerekre vonatkozó első, többszörös választást igénylő kérdés az volt, hogy a válaszoló a felsoroltak közül melyeket használta már a magyar nyelv eredete és rokonsága téma oktatásában (1. ábra).

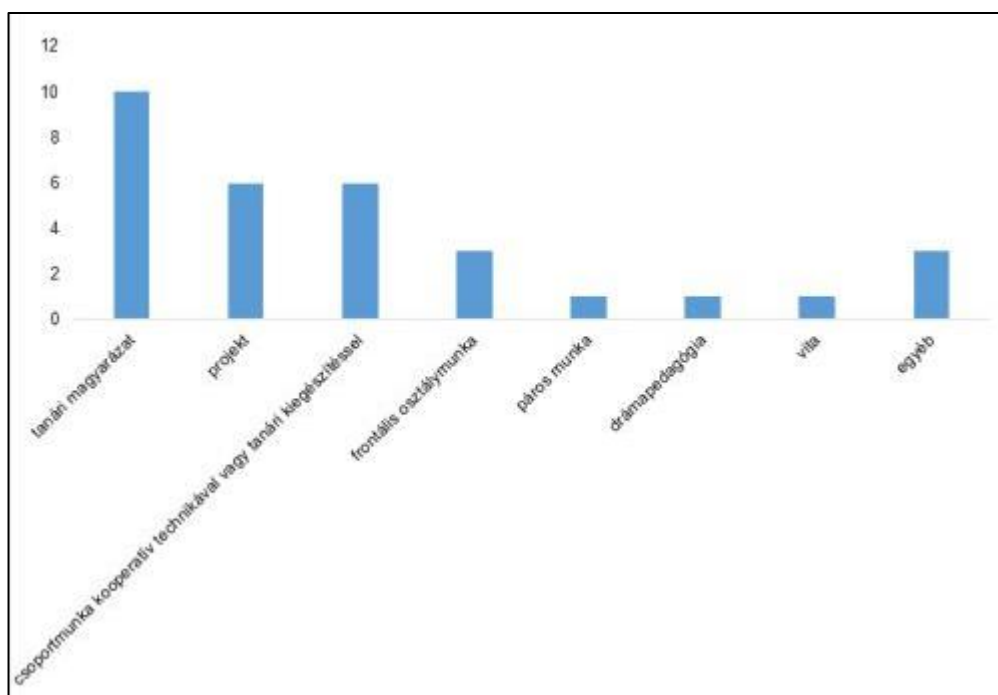


1. ábra

A nyelveredet-nyelvrokonság témakör oktatásakor leggyakrabban használt módszerek

Legtöbben (24 fő, 77%) gyakori módszerükként említették a tanári magyarázatot (ez egybevág a korábban ismertetett két kutatás eredményével), és majdnem ugyanilyen gyakori volt a frontális módszerrel kombinált osztálymunka (22 fő, 71%) is. A válaszolóknak csaknem fele használt ezeken az órákon az előzőeken kívül valamilyen módon kooperatív technikát is. Az önálló tanulói munka, a páros munka és a projektmódszer körülbelül ugyanolyan számban (10–11 fő) és arányban (32–35%)

jelent meg a válaszadók oktatási gyakorlatában. Az egyéb módszerek (például drámapedagógia, disputa) viszont a válaszolók között ennél a tananyagrésznél alig jellemzők. Fontos szempont volt az is, hogy a vizsgálatban szereplő tanárok melyik módszert tartják ezek közül a nyelveredet-nyelvrokonság témakör tanításában a leghatékonyabbnak (2. ábra).

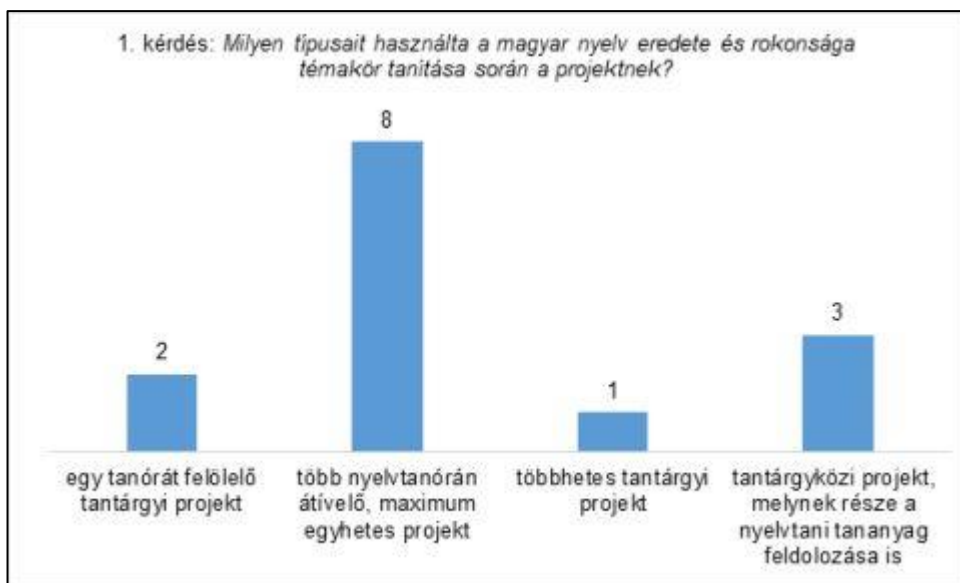


2. ábra

A nyelveredet-nyelvrokonság témakör oktatásakor leghatékonyabbnak tartott módszerek

Legtöbbször a frontális módszert nevezték meg (10 fő, 32%), de sokan (6–6 fő) tartották hatékonynak a projektet és a kooperatív technikával kombinált csoportmunkát is. A frontális osztálymunka mellett a téma komplexitása szól: az egyik válaszoló ki is emelte, hogy a nyelvtörténeti téma nehézsége miatt használja a frontális módszert, ugyanis „a többi rendkívül lassú, és heti 1 óra van a magyar nyelv tanítására, szigorú ütemtervvel”. A páros munka, a vita és a drámapedagógiai módszerek is megjelentek egy-egy fő válaszában. Viszont többen is hangsúlyozták, hogy nem témához, hanem a csoport, az osztály, azaz a konkrét közösség igényeinek megfelelően választják ki az aktuális módszert. A második rész utolsó kérdése már a projektmódszer alkalmazására vonatkozott (*Használta-e már a téma oktatására a projektmódszer valamelyik típusát?*). Erre a kérdésre a válaszolók 61%-a adott nemleges választ. Bár a kutatás a korábbiaknál (Kerber 2009; Radnóti 2009) sokkal kevesebb adatközlővel zajlott, szintén alátámasztotta a projekt szórványos használatával kapcsolatos eredményeket.

A III. rész kérdései csak azokhoz szóltak, akik az előző kérdésre igennel válaszoltak, azaz már használták a nyelveredet-nyelvrokonság tanítása során a projektmódszert (12 fő, 39%). Az első kérdés arra vonatkozott, hogy milyen típusait használták már a projektnek (3. ábra).



3. ábra

A nyelveredet-nyelvrokonság témakör oktatásakor leggyakrabban használt projekt típusok

A válaszadók közül legtöbben a több anyanyelvi tanórán átívelő, de maximum egyhetes projekteket alkalmazták, a tantárgyközi projekt, amelynek az anyanyelv is része, viszonylag ritka volt (3 fő). Ezek alapján a legtöbb anyanyelvi tanórai projekt nem is tekinthető szűkebb értelemben vett projekt tanulásnak, hiszen bár több órán ível át, azaz hosszabb időtartamot ölel fel, de nem feltétlenül kapcsolódik különböző tantárgyakhoz és tudásterületekhez (M. Nádasi 2003), vagyis inkább a projektorientált tanulás körébe sorolható.

A második kérdés (4. ábra) az alkalmazott módszerek változatosságára vonatkozott. Ahogy látható, a projektet használó tanárok többsége csak a témakör egy részének bemutatására használja ezt a módszert, sokan nem is minden osztályban tanítják projekttel a nyelveredet témakörét. Ám az is tanulságos, hogy csak egyetlen tanár tanítja kizárólag ezzel a módszerrel az egész témát, a projekt általában csak kiegészítő elemként használatos.



4. ábra

A nyelveredet-nyelvrokonság témakör oktatásakor használt módszerek

Kérdés volt az is, hogy a projektoktatás során milyen tankönyv(ek)et (3. kérdés), illetve egyéb tananyagokat (4. kérdés) használnak. A projekt módszert is alkalmazó tanárok az anyanyelvi tankönyvön kívül számos kiegészítő, támogató anyagot, szakirodalmi forrást is alkalmaznak (legtöbbször videóanyagokat, okosdobozt, sajtóanyagokat, nyelvtörténeti szakkönyveket említettek). Az interneten elérhető online tananyagok közül az egyik válaszoló kiemelte a Reguly Társaság honlapjáról újra elérhető Madártávlatból (3) című interaktív uralisztikai oktatóanyagot. Legtöbbször a zanza.tv nyelvtörténeti ismeretekhez kapcsolódó részeit használják (4), bár ez utóbbi oldal pontatlanságai miatt nem feltétlenül ajánlott tanítási órához kapcsolódó kiegészítő anyagként (Takács 2020).

Az 5. kérdés arra vonatkozott, mely tantárgyakkal, tudományterületekkel kívánta-tudta legsikeresebben összekapcsolni a tananyagrészt. A kérdésre adott részletes válaszokból (irodalom, történelem, etika, idegen nyelv, informatika, földrajz, rajz, zene, néprajz, régészet, antropológia) jól kirajzolódik, hogy a megkérdezett tanárok látják a témakör sokszínű kapcsolódási lehetőségeit, ám ahogy a 3. ábra is mutatja, mégis ritkán használják ki a téma interdiszciplinaritásában rejlő lehetőségeket, ugyanis általában csak az anyanyelvi órá(k)hoz kapcsolódó projekteket terveznek.

A 6. kérdés a projekttel feldolgozott ismeretek ellenőrzésére vonatkozott. Bár nem általános, de a tanári válaszok szerint a nyelvtörténeti projekt után szinte minden esetben (90%) értékelést is kaptak a diákok, és ez dominánsan érdemjeggyel valósult meg (75%). A nyelvtörténeti projektek produktuma (11. kérdés) a tapasztalatok szerint igen változatos volt: legtöbbször (80%) az önálló kutatást bemutató posztert, plakátot, tablót vagy lapbookot és az általában Power Point-os vetítéssel kísért prezentációt-kiselőadást (54%) említették. Egy-egy esetben térkép, rajz, kiállítási anyag és kisebb terjedelmű esszé-tanulmány zárta ennek a témakörnek a feldolgozását.

Igen lényeges volt a tanárok és a diákok tapasztalatainak az értékelése is. A 7. kérdésre válaszolva (*Tapasztalatai alapján mik voltak a projekt módszer legfőbb előnyei a tananyag rész feldolgozása során?*) a tanárok leggyakrabban a következőket emelték ki: 1) fejleszti a diákok kreativitását, 2) önálló ismeretszerző munkára készíti őket, egy-egy téma kapcsán kialakult az elmélyülés, a kutatómunka és az önálló véleményalkotás képessége, megtanultak lényegeset kiemelni, információt keresni, 3) nő a vizsgált témakör kapcsán a gyerekek motivációja.

A 8. kérdés (*Milyen hátrányait tapasztalta a módszernek a tananyag rész feldolgozása során?*) a módszer megtapasztalt hátrányairól, illetve a diákok bevonhatóságáról (9. kérdés: *Tapasztalatai alapján mennyire sikerült az egész osztályt bevonni a munkába? Sikeres volt-e az osztály minden tagjának motiválása?*) szólt. Bár a diákok bevonásával kapcsolatban a megkérdezett tanárok elégedettek voltak, a csoportokon belül akadtak (elsősorban a visszahúzó, introvertált diákok), akik több támogatást igényeltek a munka során. Ezt nevezték meg a módszer egyik legfőbb hátrányaként. Ahogy az egyik tanár fogalmazott: voltak potyautasok, akik nem vették ki a részüket a munkából eléggé. A másik nehézség, amit többen is említettek, az, hogy igen időigényes, több szervezést és tanári előkészületet igényel, mint a hagyományos módszerek. Ám a tanárok szerint a diákok visszajelzése (10. kérdés) erőteljesen pozitív volt: a módszert jónak, hasznosnak, élvezetesnek tartják. Egyik válaszoló szerint a tanulói számára maradandó élmény volt a nyelvtörténeti projektóra.

Összegzés

A korábban végzett országos kutatások megmutatták, hogy a projekt – számos előnye ellenére – az oktatás során általában és a magyarórákon is ritkán használt munkaforma. Kerber Zoltánnal (2009) egyetértve elmondható, hogy a magyar nyelv és irodalom „csábít” a tanári magyarázatra. Ugyanakkor az olyan időigényes tanulásszervezési formák, mint a projekt, bár komplexebb tanári felkészülést és aktívabb tanulói részvételt igényelnek, a többenél vitathatatlanul mélyebb, saját élményből, tapasztalatból és megélésből fakadó ismeretet adnak a vizsgált téma, a nyelveredet-nyelvrokonság témakör esetében is.

A magyartanárok körében végzett vizsgálatból kiderült, hogy bár a projektmódszert általában a magyar nyelv eredete és rokonsága témakör tanítására a hagyományos metódusoknál érdekesebbnek, sokrétűbbnek, az átfogóbb ismeretek megszerzésére alkalmasabbnak vélték, nem tartozik a gyakran választott módszerek közé, inkább kiegészítő elemként használatos. Azok a tanárok azonban, akik időigényessége ellenére is használják a nyelveredet és nyelvrokonság témakörének tanításában ezt a progresszív, informális oktatási módot, hatékony és a diákok által is pozitívan fogadott módszerként írják le.

Irodalom

- Filó Alexandra – Vigh-Szabó Melinda 2019. IKT-eszközökkel támogatott anyanyelvi nevelés. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=811> (2021. január 6.)
- Gonda Zsuzsa 2013. *Az IKT alkalmazásának lehetőségei a magyartanárképzésben.* http://www.kre.hu/ebook/dmdocuments/oktatasi_segedanyag/chap_4.html?fbclid=IwAR2xqY7S0-6AO4VovwKRScPpZ9DZ0GLBQmdz6KsJ4kN14qeFV0aer50dE4 (2021. január 6.)
- Gulyás Nikolett 2008. *A finnugrisztika oktatása napjainkban.* Szakdolgozat. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék. Budapest. Kézirat.
- Gróf Péter – Dr. Szabados György 2020. *Történelemtankönyv. 5. osztály.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/OH-TOR05TB_teljes.pdf (2021. január 6.)
- Horváth Katalin 1991. A projekt...eszméről?...oktatásról?...tanulásról?...módszerről? *Új Pedagógiai Szemle* 7–8: 165–169.
- Horváth Katalin 2002. *Projektkézikönyv. Válogatás a hazai és külföldi projektirodalomból.* Javított és bővített kiadás. Iskolafejlesztési Alapítvány. Budapest.
- Kerber Zoltán 2002. A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle* 10: 45–61.
- Kerber Zoltán 2009. *A magyar nyelv és irodalom tantárgy tanítása a középiskolában – a 2003-as obszervációs felmérés tapasztalatai.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. <https://ofi.oh.gov.hu/magyar-nyelv-es-irodalom-tantargy-tanitasa-kozepiskolaban-2003-obszervacios-felmeres-tapasztalatai> (2021. január 6.)
- Kilpatrick, William Heard 1996. A projektmódszer. In: Celler Zsuzsanna (szerk.) *Válogatás a XX. század külföldi pedagógiai irodalmából.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. Budapest. 157–169.
- Knausz Imre 2003. *A tanítás mestersége.* Iskolafejlesztési Alapítvány. Budapest.
- Maticsák Sándor 2020. *A magyar nyelv eredete és rokonsága.* Gondolat Kiadó. Budapest.
- Maticsák Sándor – Dusnoki Gergely 2003. Finnugor rokonságtudatunkról. *Finnugor Világ* 3: 19–21.

M. Nádasi Mária 2003. *Projekttanulás*. Oktatás-módszertani kiskönyvtár. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet. Budapest.

NAT 2020 = Nemzeti alaptanterv. *Magyar Közlöny* 17: 290–446.

Pethőné Nagy Csilla 2005. *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó. Budapest.

Radnóti Katalin 2009. *Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok?* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. <https://ofi.oh.gov.hu/milyen-oktatasi-es-ertekelesi-modszereket-alkalmaznak-pedagogusok> (2021. január 6.)

Szegedi Zoltán 2011. A nyelvrokossággal kapcsolatos ismeretek és a finnugor nyelvrokosság megítélése a mai magyar társadalomban. *Finnugor Világ* 4: 11–18.

Szira Judit 2002. A projektmódszerről. *Új Pedagógiai Szemle* 9: 138–154.

Takács Judit 2007. A magyar nyelv eredetének oktatásáról. *Folia Uralica Debreceniensia* 13: 133–139.

Takács Judit 2017. Tanítsd úgy, hogy elfogadja...: A magyar nyelv eredetének oktatásáról – újra. In: József, Bukor – Štefan, Gubo (szerk.) *Érték, minőség és versenyképesség – a 21. század kihívásai. A Selye János Egyetem 2017-es Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete*. Selye János Egyetem Tanárképző Kar. Komárom. 164–172.

Takács Judit 2020. Tartalmak, módszerek és tapasztalatok a magyar nyelv eredetének tanításával kapcsolatban. In: Lőrincz Gábor – Domonkosi Ágnes (szerk.) *Stílus – variativitás – műfordítás: Köszöntő kötet Lőrincz Julianna 70. születésnapjára*. Selye János Egyetem Tanárképző Kar. Komárom. 281–289.

Terbe Erika 2020. Mit gondolnak a mai egyetemisták a finnugor nyelvrokosság kérdéséről? Vitaindító előadás. *Demonstratio 250*. Tudománytörténeti konferencia és kerekasztal. ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet. Budapest. 2020. január 27.

Vígh-Szabó Melinda 2016. A finnugrisztika a hazai középfokú oktatásban. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=633> (2021. január 6.)

(1) Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8 (2021. január 6.)

(2) Kerettanterv az általános iskola 9–12. évfolyama számára. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (2021. január 6.)

(3) Madártávlatból. <http://www.regulytarsasag.hu/madartavlatbol/> (2021. január 6.)

(4) Zanza.tv. <https://zanza.tv/> (2021. január 6.)

Takács, Judit

Teaching linguistic origin and affinity with a project. Methodological possibilities and teachers' experiences

In the National Curriculum, renewed in 2020, there is less time assigned for the topic of the origin and relatedness of the Hungarian language both in 8th and 12th grade compared to previous practice. The narrow time frame and complexity of the topic make teachers use frontal methods, mostly teacher explanation. This often proves less effective due to the complexity of the topic. The extracurricular (digital) education taking place in public education in primary and secondary schools, for the second year now, has highlighted the need for methods which provide opportunities for extracurricular and home-learning and individual or group processing of topics. Previous research shows that project work is a quite rarely used method in Hungarian education. A research was conducted on this topic among teachers of Hungarian language and literature, which confirmed the results of previous studies. Teachers who use the project method to process the above mentioned topic describe it as an effective, successful method.

Kulcsszók: projektmódszer, magyar nyelv eredete, nyelvrokonság, nyelvtörténet, tantermen kívüli oktatás

Keywords: project method, origin of Hungarian language, language relatedness, language history, extracurricular education

Az írás szerzőjéről

Takács Judit

egyetemi docens
Eszterházy Károly Egyetem
Bölcsészettudományi és Művészeti Kar
Magyar Nyelvészeti Tanszék, Eger
takacs.judit[kukac]uni-eszterhazy.hu