Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet digitális tananyagairól

Az infokommunikációs technológia (IKT) egyre nagyobb szerepet kap a mindennapokban, így nem meglepő, hogy az oktatás és nevelés folyamatának is egyre szervesebb részét képezi. Ez többek között azt is jelenti, hogy a papíralapú tanulási-tanítási eszközöket egyre több területen felváltják azok ekvivalens digitális változatai. Ez azonban csak akkor tekinthető valódi haladásnak és változásnak, ha ezek nem pusztán közvetítőeszközként, hanem mint innovatív funkciójukat ténylegesen betöltő, a tanulási-tanítási folyamat hatékonyságát és élvezetességét elősegítő eszközök funkcionálnak (Hülber, Lévai és Ollé, 2015). A kérdés az, hogy az előbb említett funkciókat a legújabb fejlesztésű magyarországi digitális taneszközök betöltik-e, és ha igen, akkor milyen mértékben. Természetesen ezt nehéz megmondani objektíven, mivel nem áll rendelkezésünkre olyan mérőeszköz, ami ennek mérésére alkalmas volna, illetve a szerzői szubjektivitás is kedvezőtlenül hathat az elemzés objektivitására. Éppen ezért – néhány alapvető, a digitális tananyagokkal szemben támasztott tanulási-tanítási kritérium mellett – az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) által kiadott fejlesztési koncepció (Kojanitz, 2014) témába vágó részeit veszem alapul[1], amelyet Arató László (2016) tanulmánya foglal össze kiválóan. Jelen munka ez utóbbi tanulmányhoz kíván csatlakozni, a kritikai észrevételeket az OFI magyar nyelv és kommunikáció tantárgyhoz tartozó digitális tananyagaira vonatkoztatva – mindezt úgy, hogy leginkább az ezen anyagok segítségével tanuló gyermekek és a tanító pedagógusok érdekeit tartja szem előtt. A kritikai észrevételek tehát elsősorban a további – ahol ez lehetséges – fejlesztéshez és korrigáláshoz kívánnak támpontot nyújtani.

Bevezetés

A digitális tananyagok egyik legfontosabb célja, hogy a digitális technológiák és eszközök világába született nemzedék, a Z generáció figyelmét valamilyen módon megragadják és a tananyagra irányítsák, azaz hogy hatékonyabbé tegyék a tanulási-tanítási folyamatot. Az új generáció tagjai már merőben más tanulási szokásokkal rendelkeznek, ami természetszerűen problémákat vet fel az oktatási rendszerben, leginkább a tanítási-tanulási módszerek, eszközök területén. A tanároknak nehéz átadni tudásukat a fiataloknak, akik már hozzászoktak a gyors információáramláshoz és annak befogadásához – jóllehet mindez nem feltétlenül jelenti, hogy az általuk megszerzett tudás kellő mélységű lenne.

A digitális taneszközöknek éppen ezért követniük kell a Z generáció igényeit és szokásait, a taneszköz-készítőknek pedig figyelembe kell venniük a digitális korszak hozta változásokat és kihívásokat. Ha ugyanis nem teszik, akkor a digitális tananyagok semmivel sem jelentenek többet a tanulók számára, mint a hagyományos oktatás által használt eszközök és

módszerek, azaz a digitális tananyagok és taneszközök létrehozásának valódi célja, funkciója nem teljesül. Vagyis egy taneszköz digitális volta önmagában még nem garancia a hatékonyságra, amire pedig jó példa ezen tanulmány fő témája, a kísérleti tankönyvekkel párhuzamosan megjelenő digitális tananyagok legtöbbje is.

Az OFI „digitális" tananyagai

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által létrehozott, interneten elérhető e-tananyagokban nagyon súlyos problémák találhatóak, ugyanis a magyar nyelv és kommunikáció tantárgyhoz tartozó, digitális táblára készült, azonban interaktívnak nem nevezhető feladatok a legtöbb esetben nem tekinthetők hatékonynak. Ennek fő oka, hogy ezen tananyagok többsége (a) nem interaktív, (b) az életkorhoz és a tankönyvhöz nem igazán illeszkedik, (c) a képességfejlesztést nem tartja szem előtt, mindezekből kifolyólag (d) nem rendelkezik szignifikáns többlettartalommal a hagyományos, papíralapú eszközökhöz képest.

Az OFI honlapján található, a kísérleti tankönyvekhez tartozó „digitális" tananyagokat alapvetően három típusba sorolhatjuk.[2] Az első típust a más oldalakról átvett tartalmak jelentik (elsősorban videók, pl. a zanza.tv honlapjáról), a másodikba a digitális eszközzel közvetíthető, ám valójában nem digitális tananyagok tartoznak, a harmadik pedig a fentiekben felsorolt problémákat rendre tartalmazó digitális anyagok. A továbbiakban elsősorban az utóbbi két típusra helyezem a hangsúlyt a vizsgálatban.

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által létrehozott, interneten elérhető e-tananyagokban nagyon súlyos problémák találhatóak, ugyanis a magyar nyelv és kommunikáció tantárgyhoz tartozó, digitális táblára készült, azonban interaktívnak nem nevezhető feladatok a legtöbb esetben nem tekinthetők hatékonynak. Ennek fő oka, hogy ezen tananyagok többsége (a) nem interaktív, (b) az életkorhoz és a tankönyvhöz nem igazán illeszkedik, (c) a képességfejlesztést nem tartja szem előtt, mindezekből kifolyólag (d) nem rendelkezik szignifikáns többlettartalommal a hagyományos, papíralapú eszközökhöz képest.

A digitális eszközökkel közvetíthető, ám nem digitális tananyagok

Az OFI digitális tananyagainak egyik nagy csoportjába azok az anyagok tartoznak, melyek digitális eszközzel közvetíthetőek ugyan, de valójában egyáltalán nem digitálisak, így nyugodtan nevezhetjük őket „digitálisnak álcázott" vagy „csak nevükben digitális" tananyagoknak. Ez a gyakorlatban annyit tesz, hogy ezek az anyagok akár írásvetítővel is kivetíthetőek lennének, hasonló hatásfokkal és interaktivitással, mint jelen formájukban. A szóban forgó anyagok ugyanis PDF formátumú oldalak, amik semmivel sem nyújtanak többet, mint egy-egy – hagyományos vagy digitalizált – tankönyvi lap. Az 1. és a 2. ábrán két példa látható ezen tananyagok közül.

Amint az látszik, ezek a tananyagok mindössze egy-két utasítást tartalmaznak, illetve némely esetekben egy-egy ábrát vagy linket, de ezáltal legfeljebb a közvetítő eszköz lehet digitális, nem a feladat maga. Az 1. ábrán szereplő feladatot például kivetítheti a pedagógus, vagy akár el is küldheti e-mailen keresztül a tanulóknak, de ezzel semmivel sem ér el

OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET
TÁMOP-3.1.2-B/13-2013-0001

DIGITÁLIS TANANYAG
Magyar nyelv és kommunikáció 9.
Beszédhangok, szóelemek, szavak, mondatok
24. oldal

SZÉCHENYI 2020

Európai Unió

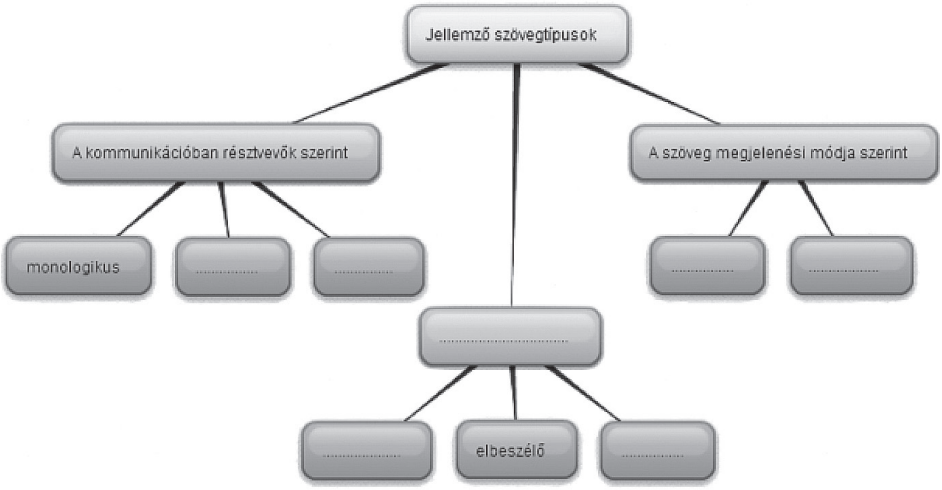
Szóelemek

Pénelopé és Odüsszeusz találkozását igazán meghatóan mutatja be Homérosz. A következő néhány sor Pallasz Athénének az újra egymásra találó pár iránti figyelmességéről szól. Másold le a füzetedbe az idézetben szereplő főneveket, jelöld és nevezd meg bennük a szóelemeket!

„Pénelopé is ilyen nagy örömmel nézte a férjét,
drága fehér karját a nyakáról vissza se vonta.
S tán zokogók elibé jön a rózsásujjú Hajnal,
hogyha ki nem gondol valamit nagy Pallasz Athéné:
föltartotta a hosszú éjt pályája határán,
s Ókeanoszban aranytrónú Hajnalt: paripáit
fogni szekérbe se hagyta, a fényt hordó rohanókat,
Lamposzt és Phaethónt, Éósz gyorslábu csikóit."

(Devecseri Gábor fordítása)

1. ábra. Magyar nyelv és kommunikáció 9. Beszédhangok, szóelemek, szavak, mondatok: Szóelemek *c. kiegészítő tananyag (forrás: https://portal.nkp.hu/)*



2. ábra. Magyar nyelv és kommunikáció 10. Stilisztika: Szövegtípusok *c. kiegészítő tananyag (forrás: https://portal.nkp.hu/)*

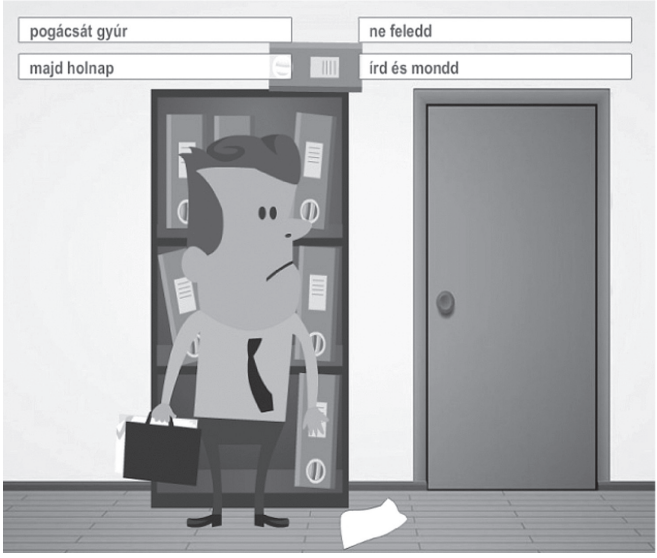
többet annál, mint ha a könyvből, szöveggyűjteményből választana ki egy szövegrészletet, és azt elemeztetné a diákokkal. Nincs meg az a szignifikáns hozadék, ami a lényegi magva lenne az e-tananyagoknak, ezáltal nem szólhat semmiféle érv ezeknek az anyagoknak az alkalmazása, pláne nem a további fejlesztése mellett, hiszen analóg módszerekkel is képesek vagyunk pontosan ugyanezt reprodukálni.

További probléma, hogy annak ellenére, hogy a fejléc tartalmazza a tananyaghoz tartozó könyv címét és az aktuális fejezetet, oldalszámot, a feladatok nem kapcsolódnak szervesen a megadott részekhez. Általában az adott egységhez többé-kevésbé helyesen van hozzárendelve az adott feladat, ám az, hogy hogyan ágyazódik be ez a feladat a hozzárendelt egységbe, gyakran kérdéses. Kissé úgy tűnik, mintha ezek a feladatok kimaradtak volna a kísérleti tankönyvekből, munkafüzetekből, ezért digitalizálták őket, így keletkezett számtalan PDF formátumú, ebben a formájában teljesen értelmetlen feladat. Mindez pedig az írásom elején említett koncepció azon részével is konfliktusba kerül, amelyet Arató (2016, 133. o.) „összehangolt fejlesztés a digitális tananyagokkal" címen nevez meg. Ennek lényege, hogy „[a] korábbiaknál sokkal tudatosabban át kell gondolni, hogy a nyomtatott tankönyvek tartalma, a digitális tananyagmodulok és az IKT-szolgáltatások miként kapcsolhatók hatékonyan össze a tanítás és tanulás teljes folyamatában […] Kezdettől fogva közös tervezésre és egymással szorosan összehangolt fejlesztésre van szükség" (*Kojanitz*, 2014, 8. o.). Ez – amint a fentiekből egyértelműen látszik – egyáltalán nem valósul meg a gyakorlatban.

Komoly problémát jelent, hogy ezen típusú feladatok gyakran az adott korosztálynak sem felelnek meg. A 2. ábra szövegtípusok témakörhöz rendelt feladata például 10. osztályos fiataloknak készült, amiben arra utasítják a tanulót, hogy rajzolja le és egészítse ki az ábrát. Azonban egy ilyen ábra füzetbe történő átmásolása nagy valószínűséggel eredménytelen tanulási-tanítási szempontból. Egyrészt azért, mert ennek a nemzedékéknek egy jelentős része már nem igazán leli örömét a kézzel való írásban (kiváltképp, ha másolásról van szó), hiszen egy digitális világba született gyerek számára már nem a kézírás, hanem a billentyűk és érintőképernyők használata a természetes. Másrészt azért lehet szinte biztosan eredménytelen az összes ilyen típusú feladat alkalmazása, mert a korosztály fejlettségi szintjét egész egyszerűen figyelmen kívül hagyják. Ez azért különösen nagy probléma, mert – Vigotszkij zóna-elméletének megfelelően – a tanítás vagy a feladat akkor hatékony, ha a tanuló aktuális fejlettségi szintjét megelőzi, de nem annyira, hogy az már követhetetlen, megoldhatatlan számára. Vagyis nem szabad se túlságosan könnyű, se túlságosan nehéz feladatot választani, hanem a kettő közötti optimális sávban kell maradni, mert a tanuló így juttatható el a következő fejlődési szakaszba (*Csapó*, 1999, 10. o.). Nem kell pedagógusnak vagy pedagógiai szakembernek lenni ahhoz, hogy belássuk: a közölt példák nem teljesítik a zóna-elméletben foglalt optimális sáv elvét, mivel a tanuló aktuális fejlettségi szintjét nemhogy nem előzik meg, hanem lemaradnak attól. Sajnálatos módon mindez nemcsak a cikkben közölt két feladatra igaz, hanem az OFI honlapján található, magyar nyelv és kommunikáció tantárgyhoz kapcsolódó digitális eszközökkel közvetíthető, ám nem digitális csoportba tartozó tananyagok legtöbbjére is.

A valóban digitális tananyagok

A digitálisnak álcázott tananyagok mellett a másik nagy csoport a már nem csupán névleg digitális tananyagok. Habár ezek valóban digitálisak, ugyanaz elmondható róluk, mint az előbbi csoportról: általában nem a megfelelő korosztályhoz szólnak, illetve nem adnak hozzá semmiféle releváns többletet a tanítási-tanulási folyamathoz. Ezen felül a kompetencialapú oktatás és nevelés egyik alapvető elemét, a készség- és képességfejlesztést sem támogatják (annak ellenére, hogy az OFI fejlesztő-



3. ábra. Magyar nyelv és kommunikáció 10. Stilisztika: Modoros vagy nem? című feladat (forrás: https://portal.nkp.hu/)

si koncepciója erre számtalanszor kitér, ld. *Kojanitz*, 2014), valamint a tanulási-tanítási folyamat hatékonyságát és élvezetességét jó eséllyel nem segítik elő. Ha összevetjük ezeket a hazai digitális tananyagfejlesztés korábbi színvonalas anyagaival (pl. a Mozaik Kiadóéval), akkor igen markáns különbségeket találhatunk látványban, kivitelezésben, a korosztályhoz való igazodásban – összességében a tanításhoz és tanuláshoz hozzáadott értékben. Annak ellenére van mindez így, hogy a fejlesztési koncepció kimondja, hogy az eddigi „működőképes modell"-től (szabad tankönyvpiac) „csak akkor van értelme […] eltérni, ha a központi fejlesztések eredményeképpen elkészülő tankönyvek és szolgáltatások színvonala meghaladja azokét, amelyeket eddig az iskolák a tankönyvkiadóktól rendeltek meg" (*Kojanitz*, 2014, 4. o.).

Hogy pontosan lássuk, miről is van szó, nézzük meg a *Modoros vagy nem?* elnevezésű feladatot, amelyet a készítők 10. évfolyamra szántak. A tanulónak ki kell választani a modoros kifejezéseket négy lehetséges megoldásból, és amennyiben helyesen válaszol, az animált hivatalnok összegyűjti a papírokat (3. ábra).

Az egészen nyilvánvaló, hogy egy 15–16 év körüli fiatal figyelmét nagy valószínűséggel nem képes lekötni egy ilyen feladat, mivel egy papírokat szedegető animált karakter nem hat motiválóan a korosztályra és az érdeklődést sem kelti fel. Vagyis a hatásfok nagyjából azonos lehet az előző, csak nevükben digitális tananyagokéval, hiába nevezhető az előbbi bizonyos szempontból digitálisnak vagy legalábbis „digitálisabbnak".

Egyébiránt a közölt feladat nemcsak pedagógiailag, hanem nyelvészetileg is problémás, ugyanis a nyelvészet jelenlegi leíró szemléletű álláspontjának sem felel meg az egyes nyelvi formákról ítélkező hozzáállásával. Modorosnak számítanak többek között az „állambácsi", a „csiripelték a madarak" és az „írd és mondd" kifejezések, vagyis félig-meddig burkoltan azt közvetítik a készítők, hogy ezeket a nyelvi formákat kerüljük. Ezt hívják a nyelvészetben stigmatizációnak, azaz nyelvi megbélyegzésnek, ami azért jelent problémát, mert az emberek nyelvi identitására nézve okoz súlyos károkat. Ha ugyanis az illető (jelen esetben a tanuló) alapnyelvében[3] a kifogásolt alakok megtalálhatóak, akkor

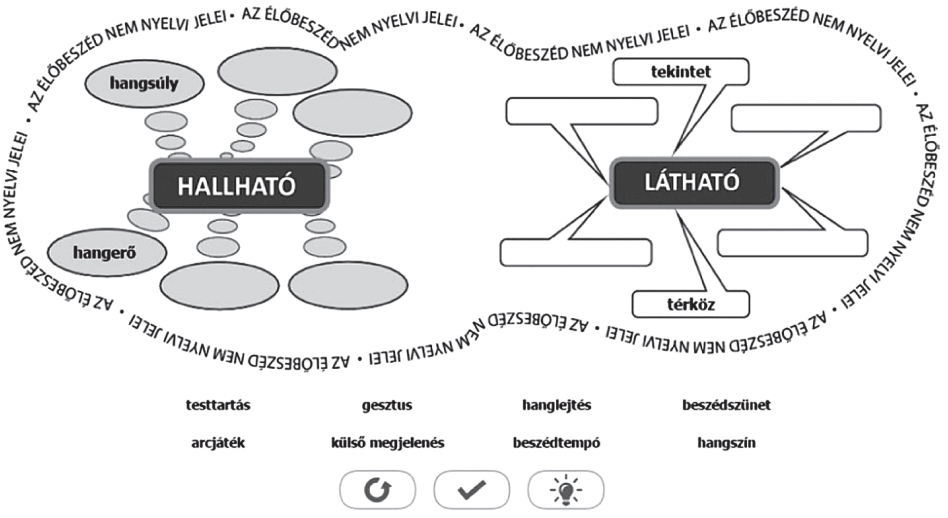
az számára nem modoros vagy helytelen, hanem teljesen természetes, arról nem is beszélve, hogy az identitásának a részét képezik. Így ha stigmatizálják (főleg, ha indoklás, magyarázat nélkül) az érintett nyelvi formákat, akkor a nevelői szándék nyelvi bizonytalanságot eredményez a diákban, valamint az otthoni és az iskolai kultúra kerül konfliktusba egymással. A diáknak választani kell, hogy szimbolikusan megtagadja elsődleges közösségét és identitását, mentesülve így a negatív hatásoktól, kudarcoktól, vagy fordítva tesz, és felvállalja identitását, ezzel együtt azonban részben lemond az iskolai és a későbbi társadalmi sikerességről. Ám bárhogy is tegyen, a kimenetel mindenképpen kedvezőtlen lesz számára (vö. *Pléh*, 1990; *Sándor*, 2001).

Mindemellett tudjuk, hogy az oktatás és nevelés folyamatában nagyon sok, gyakran látens módon jelen lévő, nem tudatos hatás működik a gyerekek között fennálló különbségek kezelésével kapcsolatban. Azok a pedagógiai eljárások, amelyek nem vesznek tudomást ezen különbségekről, tehát minden nem differenciált pedagógiai eljárás a gyerekek közötti különbségek fokozódásával jár. Ugyanígy a diákok közötti különbségek fokozódásával járhat minden olyan tanári tevékenység is, amely határozottan megkülönbözteti az egyes gyerekek által elfogadott és képviselt kultúrák elemeit, köztük a tanuló nyelvváltozatát (*Falus*, *Golnhofer*, *Kotschy*, *M. Nádasi* és *Szokolszky*, 1989, 60–62. o.; *Nahalka*, 2003). Az ilyen és ehhez hasonló feladatok az efféle tanári eljárásokat legitimálják és támogatják, mivel azt a nézetet erősítik, hogy létezik egy eszményi nyelvváltozat, amelyet a tanulóknak kötelező elsajátítaniuk. Csakhogy – amellett, hogy ez a nyelvváltozat csupán absztrakció – ez nem a hozzáadó szemlélet szerint történik a feladat értelmében, azaz nem a gyerek alapnyelve mellé tanítják, hanem a felcserélő szemléletet alkalmazva, az alapnyelv helyett. Ez pedig eleve hátránnyal indítja azokat, akik alapnyelvként nem a standard változatot sajátították el.

Egyébként a valóban digitális tananyagok többsége az animálást tekintetében eltér a fentiekben hozott példától, ugyanis az esetek nagy részében nincs ilyesfajta animáció a feladatoknál. A valóban digitálisnak tekinthető feladatok legtöbbje előre megadott válaszok vagy elemek megfelelő helyre való elhelyezését, kiválasztását kéri a tanulóktól, mint például a 4. ábrán látható feladat.

Az OFI alapkoncepciója kimondja, hogy „[a]z online elérhető interaktív feladatok bármikor módot adnak egyéni gyakorlásra és tudásellenőrzésre […] A személyre szabott és egyértelmű tanulási célok, az ehhez is igazodó egyéni fejlesztő értékelés és annak részeként megjelenő visszajelzés jelentősen fokozni tudja a tanulási motivációt” (*Kojanitz*, 2014, 7.o.). Ám ezen feladatok ellenőrzésénél nem történik más, mint annyi, hogy (egy szomorú emotikon kíséretében) egy üzenetet kap a tanuló, mely a hibás megoldások esetében közli: „Sajnos nem tökéletes, próbálkozz még!”, majd a rossz válaszokat pirossal, míg a jó válaszokat zölddel jelöli. Ez a lehető legrosszabb módja a pedagógiai értékelésnek, mivel azok a gyerekek, akiket nem érdekel az aktuális tananyag, jó eséllyel csak rákattintanak az ellenőrzés gombra, majd bejelölik a helyes válaszokat. Ellenben azok, akik érdeklődnek a feladat iránt, és legjobb tudásuk szerint meg is oldják azt, nincsenek további gondolkodásra ösztönözve, az értékelés nem hat fejlesztően. Pedig tudjuk, hogy a fejlesztő értékelés jóval hatékonyabb, mint a minősítő értékelés, hiszen az előbbi a tanulási hibák és nehézségek differenciált feltárására, a tanulási folyamat és a tanuló segítésére, fejlesztésére sokkal alkalmasabb, mint az utóbbi (*Brassói*, *Hunya* és *Vass*, 2005).

Továbbá a közölt és az összes többi, OFI által létrehozott, valóban digitálisnak mondható tananyagelemről elmondható, hogy ugyanazok a gondok merülnek fel velük kapcsolatban, mint az előzőekben tárgyalt PDF formátumú anyagoknál. Ezek a feladatok nem színesítik a tanórát, nem nyújtanak segítséget sem a tanár, sem a diák számára, nem késztetik a tanulókat



önálló, kreatív gondolkodásra, az egyes kompetenciák fejlesztésére alkalmatlanok, valamint nincs hozzájuk rendelve meghatározott oktatási célkitűzés, ami pedig a digitális tananyag egyik alapvető követelménye lenne (*Hülber*, *Lévai* és *Ollé*, 2015). Mindebből kifolyólag az alkalmazásuk ilyen formában nem célszerű, a további fejlesztésük igen erőteljesen indokolt mind módszertani, mind informatikai, mind pedig tantárgyi alapon.

Zárásképpen

A legfőbb probléma az OFI által készített e-tananyagokkal, hogy jelenlegi állapotukban nem könnyítik meg sem a pedagógusok tanítási, sem a tanulók tanulási folyamatát. Éppen ezért ezeknél jobb minőségű, a pedagógiai, módszertani, szaktárgyi szempontokat és a digitális világ hozta változásokat is figyelembe vevő tananyagok létrehozására, illetve a meglévők ilyen jellegű korrekciójára van szükség.

Fontos megjegyezni, hogy 2015 novemberében indult útjára a Nemzeti Köznevelési Portál, amelyet az OFI a Microsoft Magyarországgal közösen fejlesztett, és amely a tanulmányban bemutatott anyagokon kívül más anyagokat is tartalmaz – habár ezek nagyban hasonlítanak az itt bemutatott példákhoz. Az oldal deklarált célja, hogy a tanulási-tanítási folyamat szereplőinek (a diákoknak, a szülőknek és a tanároknak) nyújtson segítséget, illetve hogy összehangolja tevékenységüket. Az viszont nem világos, hogy mindez hogyan fog megvalósulni, illetve hogy miért csak elvétve vannak az oldalon megfelelő minőségű digitális tananyagok, és miért kerültek itt is túlsúlyba a fentiekben emlegetett, PDF formátumú anyagok. Reméljük, hogy ez változik a későbbiekben, és a kísérleti taneszközök készítői végre figyelembe veszik, hogy mivel kísérleteznek és legfőképp kiken.

Fontos továbbá megemlíteni, hogy az, amit mi tanárként vagy szakemberként sok esetben jónak, szórakoztatónak, érdekesnek vagy éppen modernnek vélünk, nem biztos, hogy a gyermek számára is az. Ennek következtében végső konklúzióként leszűrhető, hogy a tananyagfejlesztésbe – legyen szó digitális vagy hagyományos, papíralapú taneszközről – mindenképpen be kell vonni a tanulókat is.

Végezetül az OFI tananyagaitól függetlenül felmerül egy nagyon releváns kérdés

a magyar digitális viszonyokat illetően: vajon az oktatásunk készen áll-e egy ilyen nagy léptékű ugrásra, és meg lett-e teremtve előzetesen az az alap, ami egy ilyen kezdeményezéshez szükséges? Gyakorlatorientáltabban: rendelkeznek-e a gyakorló pedagógusok kellő szintű informatikai ismerettel és rendelkeznek-e az iskolák a megfelelő informatikai felszereltséggel mindehhez?

Félreértés ne essék: rendkívül fontos lenne átállni egy digitális (természetesen ennél sokkal jobban kidolgozott és átgondolt) háttérrendszerrel támogatott oktatási modellre, ám ehhez először a megfelelő alapokat kell lefektetni. Úgy vélem, hogy ez jelenleg hiányzik: a digitális fejlesztéseket nem előzte meg kellő előkészület ahhoz, hogy országos szinten működőképesek legyenek.

Irodalomjegyzék

Arató László (2016): Bírálat az Irodalom 9. kísérleti tankönyvről és a hozzá készült digitális tananyagról, *Iskolakultúra*, **26**. 3. sz. 131–151.

Csapó Benő (1999): Az értelmi képességek fejlesztésének történelmi-társadalmi kontextusa. *Iskolakultúra*, **9**. 9. sz. 3–15.

Brassói Sándor, Hunya Márta és Vass Vilmos (2005): A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 7-8. sz. 4−17.

Hülber László, Lévai Dóra és Ollé János (2015): Út az új generációs tankönyvek megvalósításához. *Könyv és Nevelés*, **17**. 1. sz. 67−89.

Jánk István (2015. 01. 08.): Mi az: rálépünk, 5 betű, az első sz? Avagy: Ön okosabb-e, mint egy másodikos? *Nyelv és Tudomány*, 2015. 11. 01-i megtekintés, http://bit.ly/1k2JgH1

Jánk István (2015. 02. 06.): Az unokák elfelejtik a világot – a tizedikes nyelvtankönyv meg őket. *Nyelv és Tudomány*, 2015. 11. 04-i megtekintés, http://bit.ly/1LKLVOq

Jánk István (2015. 03. 13.): Ezért kár lenne fát kivágni! *Nyelv és Tudomány*, 2015. 11. 04-i megtekintés, http://bit.ly/1P4SiQs

Kojanitz László (2014, szerk.): *A tankönyvek új generációja − A kísérleti tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere.* OFI, Budapest.

Falus Iván, Golnhofer Erzsébet, Kotschy Beáta, M. Nádasi Mária és Szokolszky Ágnes (1989): *A pedagógia és a pedagógusok.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Nahalka István (2003): Az oktatás társadalmi meghatározottságának értelmezési keretei. In: Falus Iván (2003, szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 38–56.

Nagy Zoltán (2014. 08. 12.): Megjegyzések a kísérleti nyelvtankönyvhöz. *Taní-tani Online*, 2015. 11. 05-i megtekintés, http://bit.ly/1RmX0a9

Pléh Csaba (1990): A stigmatizáció és a hiperkorrekció dinamikájáról. In: Balogh Lajos és Kontra Miklós (1990, szerk.): *Élőnyelvi tanulmányok.* MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest. 55–75.

Sándor Klára (2001): Nyelvművelés és ideológia. In: uő (szerk.): *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás.* JGYF, Szeged. 153–216.

Jegyzetek

[1] Ugyan az említett tanulmány a kísérleti tankönyvekre vonatkozik, ám egyes részei kétségtelenül a digitális tananyagokkal szemben támasztott kritériumokként is értelmezhetőek.

[2] Meg kell említeni még, hogy az OFI honlapján megtalálható még az egyes tankönyvek és munkafüzetek digitalizált változata, ám ezekkel a jelen tanulmány nem kíván foglalkozni, mivel a jó néhány korábbi cikkben (ld. pl. *Jánk*, 2015. 01. 08., 2015. 02. 06., 2015. 03. 13.; *Nagy*, 2014. 08. 12.) tárgyalt kísérleti tankönyvektől semmiben sem térnek el, a formátumukat leszámítva.

[3] Az alapnyelv az a nyelvváltozat, amelyet a legkisebb figyelemmel, a legtermészetesebben, legautomatikusabban beszélünk. Ez általában anyanyelvünknek az a változata, amelyet elsőként sajátítunk el, és sajátosságai a későbbiekben is nagy hatással vannak a nyelvhasználatunkra (*Sándor*, 2001).4. ábra. Magyar nyelv és kommunikáció 6. Az élő beszéd: Az élőbeszéd nem nyelvi jelei című feladat (forrás: https://portal.nkp.hu/)

Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara, Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet

Jánk István