MODERN NYELVOKTATÁS

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek
és Nyelvtanárok Egyesületének
folyóirata

XXXI. évfolyam
1–2. szám
2025. június

A TARTALOMBÓL

Nyelvtudományok az idegennyelvi képzésekben

A nyelvórák jelenleg alkalmazott felépítési modelljeinek rendszerezése és kritikai elemzése

A digitális technológia szerepe a nyelvoktatásban, kitekintéssel a mesterséges intelligenciára

Mit tudnak diákjaink az olasz kultúráról? A célnyelvi ország kultúrájának megjelenítése az olasz nyelv oktatásában

A lexikális kompetencia fejlesztése a kollokációs optimum segítségével a német mint idegen nyelv oktatásában

Projektalapú nyelvtanulás német szaknyelvi csoportokban a BGE három karának együttműködésében – egy pilotprojekt tanulságai

Szótárszemle

Könyvszemle

Magyar Alkalmazott
Nyelvészek
és Nyelvtanárok
Egyesülete

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

Alapító főszerkesztő	SZÉPE GYÖRGY (1995–2011)
Főszerkesztők 2012–2023	MEDGYES PÉTER (2012–2014)
	DRÓTH JÚLIA (2015–2017)
	NÁDOR ORSOLYA (2018–2023)
Főszerkesztő	SEIDL-PÉCH OLÍVIA (2024 –)
Szerkesztő	NÁDOR ORSOLYA (2024–)
Olvasószerkesztő	SCHMIDT ILDIKÓ (2025–)
Szerkesztőbizottság	BÁRDOS JENŐ Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
	CSIZÉR KATA Eötvös Loránd Tudományegyetem
	DRÓTH JÚLIA Károli Gáspár Református Egyetem
	EINHORN ÁGNES Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
	FÓRIS ÁGOTA Károli Gáspár Református Egyetem
	MEDGYES PÉTER Eötvös Loránd Tudományegyetem
	PETER SHERWOOD University of North Carolina at Chapel Hill (USA)
	PRÓSZÉKY GÁBOR Nyelvtudományi Kutatóközpont
	TÕNU SEILENTHAL Tartu Ülikool
	ŽAGAR SZENTESI ORSOLYA Zágrábi Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Tanácsadó Testület	HIDASI JUDIT Budapesti Gazdasági Egyetem
	KÁROLY KRISZTINA Eötvös Loránd Tudományegyetem
	KLAUDY KINGA Eötvös Loránd Tudományegyetem
	KONTRA MIKLÓS Károli Gáspár Református Egyetem
	TÓDOR ERIKA-MÁRIA Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem
Interjú	FISCHER ANDREA Károli Gáspár Református Egyetem
Műhelytitkok	SCHMIDTNÉ PUTZ MÓNIKA Semmelweis Egyetem
Könyvszemle	BAKTI MÁRIA Szegedi Tudományegyetem
Szótárszemle	GAÁL PÉTER Maribori Egyetem
Szoftverszemle	SZLÁVIK SZILÁRD Eötvös Loránd Tudományegyetem
Hírek	KURTÁN ZSUZSA Pannon Egyetem
Angol nyelvi lektor	PETER SHERWOOD
Szerkesztőség	modernnyelvoktatas@gmail.com
Kiadó és alapító	Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete, 1088 Budapest Múzeum körút. 4/F.
Felelős kiadó	PRÓSZÉKY GÁBOR elnök
Arculat | tördelés	Csányi Tamás

ISSN	3058-0757 (Online)
Open Access (2006–)	http://epa.oszk.hu/03100/03139
	http://ojs.elte.hu/modernnyelvok

TANULMÁNYOK

Csűry István
Nyelvtudományok az idegennyelvi képzésekben 7

Vermeki Boglárka
A nyelvórák jelenleg alkalmazott felépítési modelljeinek rendszerezése és kritikai elemzése 23

Móser Anna
A digitális technológia szerepe a nyelvoktatásban, kitekintéssel a mesterséges intelligenciára 52

Szóka Bernadett
Mit tudnak diákjaink az olasz kultúráról? A célnyelvi ország kultúrájának megjelenítése az olasz nyelv oktatásában 70

Pintye-Lukács Erzsébet, Csatár Péter
A lexikális kompetencia fejlesztése a kollokációs optimum segítségével a német mint idegen nyelv oktatásában 83

Kétyi András, Török Judit, Csányi Eszter, Szénich Alexandra
Projektalapú nyelvtanulás német szaknyelvi csoportokban a BGE három karának együttműködésében – egy pilotprojekt tanulságai 95

MŰHELY

Tóth Boglárka Fanni – Palotai-Torzsás Tímea – Móricz Kristóf András
A Juremy terminológia-kereső használata tolmácsolási célokra – esettanulmány az ELTE mesterszakos hallgatóinak bevonásával 116

Szanthó Zsuzsa
„Jó gyakorlat" az idegen nyelvi szorongás oldására: egy nyelvi és kommunikációs tréning bemutatása 125

INTERJÚ

Fischer Andrea
Távol, mégis közel: a magyar nyelvtanulás népszerűsége Koreában 137

KÖNYVSZEMLE

Fóris Ágota – Heltai Pál – Károly Krisztina – Robin Edina – Seidl-Péch Olívia
Klaudy Kinga: Fordítástudományi dilemmák a 21. század elején 142

Mrázik Julianna – Méhész-Csisztu Dávid Miklós
Rácz Edit: Nyelvkönyvek nevelési potenciálja c. monográfia 151

Szili Katalin
Koutny Ilona, Pap Dániel (szerk.)
Oktatás a magyar szakokon Lengyelországban.
Nauczanie na filologiach węgierskich w Polsce. 155

Baditzné Pálvölgyi Kata
Bárkányi Zsuzsanna, Mar Galindo Merino, Aarón Pérez-Bernabeu (szerk.)
La integración de la pronunciación en el aula de ELE
(A kiejtés integrálása spanyolórákon) 161

Tóth Zsuzsa
Neil Curry and Kate Maher (Eds)
Psychology-based activites for supporting anxious language learners
Creating Calm and Confident Foreign Language Speakers 166

SZÓTÁRSZEMLE

Váradi Krisztián
A Termini magyar–magyar szótár és adatbázis 172

Horváth Péter Iván
Nagy György – Kiss Gábor
Magyar–angol nagy kollokációszótár 181

SZOFTVER

Sereg Judit
Subtitle Edit 186

HÍREK

Szoták Szilvia
Glotta 10 – 10 éve a közösség szolgálatában. Beszámoló
a Glotta Nyelvi Intézet jubileumi konferenciájáról.
Pécsi Akadémiai Bizottság
Pécs, 2024. november 8. 194

Sotkovszky Lili
Az oktatástechnológia kialakulásának 250 éves előzményei
Beszámoló a Pedagógia 2.0 – Digitális innováció az oktatásban konferenciáról
Eger, 2024. november 15. 200

Ullmann Cintia
Szerkesztés határok nélkül
Beszámoló a HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont rendezvényéről
Budapest, 2024. november 20. 204

Seresi Márta, Robin Edina
Professzionális és nem professzionális nyelvi közvetítés
a mesterséges intelligencia korában. TransELTE 2025 .
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar
Budapest, 2025. március 19–21. 207

Zsolnai Márton
A magyar mint idegen nyelv napja
a KKM Magyar Diplomáciai Akadémia Kft. szervezésében.
Beszámoló az áprilisi szakmai rendezvényről.
Budapest, 2025. április 5. 211

Ana Lehocki-Samardžić
A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének XXX. kongresszusa (MANYE)
Eszék, 2025. április 14–15. 217

JUBILEUM

Hidasi Judit
Klaudy Kinga 224

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2025 | *Modern Nyelvoktatás, 31*(1–2), 7–22.
https://doi.org/10.51139/monye.2025.1-2.7.22

NYELVTUDOMÁNYOK AZ IDEGENNYELVI KÉPZÉSEKBEN

LINGUISTICS IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING PROGRAMMES

Csűry István
csury.istvan@arts.unideb.hu
Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Mediterrán Nyelvek és Kultúrák Intézete, Francia Tanszék
https://orcid.org/0009-0002-3998-4740

KULCSSZAVAK:
idegen nyelvek és kultúrák; felsőoktatás; nyelvtanárképzés; tantervfejlesztés; nyelvtudományok

KIVONAT

A tanulmány azt vizsgálja, hogy milyen tényezők határozzák meg a nyelvtudományi diszciplínák összetételét, helyét és oktatását a magyar egyetemek idegennyelv-szakos képzéseiben. Választ keres arra a kérdésre, hogy a nyelvészet oktatása különböző aspektusaiban megfelel-e a jelenlegi kontextusnak. Sorra veszi a különböző érintett szereplők igényeit, a hallgatók előismereteit és motivációit, a tantervbe illeszthető tartalmakat és a humán erőforrásokat is. E tényezők vizsgálata arra a következtetésre vezet, hogy az elmúlt negyedszázad változásai ellenére az idegennyelvi képzési programok nyelvtudományi összetevőinek – szigorú keretek közé szorított – koncepciója továbbra is a keretek és a tartalom szisztematikus megújítását célzó reflexiók középpontjában kell, hogy álljon, ami széleskörű szakmai együttműködést feltételez.

KEYWORDS:
foreign languages and cultures; higher education; language teacher training; curriculum development; language sciences

ABSTRACT

The study examines the factors that determine the structure, place and teaching of linguistic disciplines in foreign language training programmes at Hungarian universities, in order to answer the question: is the teaching of linguistics in its various aspects appropriate to the current context. It takes into account the needs of the various stakeholders, the prior knowledge and motivation of students, the content that can be integrated into the curriculum, and human resources as well. The analysis of these factors leads to the conclusion that, despite changes in the last quarter of a century, the conception of the language sciences components of foreign language training programmes, which has been subject to a strict framework,

must remain an essential concern for reflection aimed at a systematic renewal of its framework and content, which implies broad professional collaboration.

NYELV ÉS NYELVÉSZET PRAGMATIKUS MEGKÖZELÍTÉSBEN

A tanulmányunkban vizsgálandó reláció, a nyelvészet és az idegennyelvi szakemberek képzése viszonyának két eleme a magyar nyelv felől közelítve váratlan módon kapcsolódik össze a franciában. A *linguiste* 'nyelvész' szó ugyanis egyszerűen csak 'az idegen nyelvekben jártas személyt' is jelenthet.[1] Ami azt sugallhatja: (legalább) egy kicsit nyelvésznek is kell lennie, aki az idegen nyelveket intenzíven, vagy pláne hivatásszerűen műveli. Ennek evidenciaként való belátása tükröződik hagyományosan a különböző egyetemi nyelvszakos képzések tanterveiben, melyek egyik alapösszetevőjét a nyelvészeti stúdiumok alkotják. A szótárból azonban azt is megtudjuk, hogy a *linguiste* szó ilyen értelmű használata ma már régiesnek számít. Érthető, hiszen a nyelv*tudás* és nyelv*tudomány* fogalmainak mára élessé vált elkülönülése, a nyelvészet modernkori státusza, jelenléte, kiterjedése és jelentősége mellett ez a poliszémia igen zavaró konfúziót, illetve leegyszerűsítést eredményezne.

A nyelvszakos képzéseket „belülről" nézve viszont az a kevésbé evidens kérdés is felvethető, hogy tényleg annyira magától értetődő-e kapcsolatuk a nyelvészeti diszciplínák oktatásával. Mivel a terület művelésével eltöltött pár évtized tapasztalata nemleges választ sugall, a jelen tanulmány arra vállalkozik, hogy ennek a viszonyrendszernek *a gyakorlat szempontjából* meghatározó tényezőit áttekintse, és az itt és most ható kontextus tükrében főbb problémáit azonosítsa. A szóban forgó terület tanterveinek és kurzusainak kidolgozásában, valamint a nyelvi és nyelvészeti tantárgyak oktatásában végzett munka során ugyanis olyan nehézségek merültek/merülnek fel, melyek gyakran fokozódni is látszanak, olyannyira, hogy feltehető a kérdés: vajon mennyire megfelelő az idegennyelvi egyetemi képzések nyelvtudományi komponenseinek koncepciója és megvalósítása a jelenlegi formában?

Jegyezzük meg, hogy a vizsgált problémakör evolutív jellegű. Ez alatt nemcsak a nyelvtudományok diszciplínáinak látványos fejlődését kell értenünk, hisz nézőpontunkból talán még ennél is fontosabb szerepet játszik a szóban forgó képzések kontextusának alakulása. Ennek a tágabb értelemben vett kontextusnak az összetettsége miatt a helyzet felmérése (és egyúttal annak az elgondolása, hogy a rendszeren milyen módosítások lehetségesek vagy kívánatosak) egymásba fonódó tényezők komplexumának vizsgálatát igényli.

SZAKIRODALMI TÁMPONTOK

Mindenekelőtt szögezzük le, hogy a fönt említett „belülnézeti" megközelítés a személyes gyakorlatban megismert tényanyagra való erőteljes támaszkodást jelentette a tanulmány elkészítésekor. Ez a tapasztalat időben a felsőoktatásnak a rendszerváltozástól mostanáig terjedő

1 „Personne versée dans la connaissance des langues (vieilli) ; spécialiste d›une ou plusieurs langues étrangères." (TLFi)

átalakulásait, térben (a keleti végektől a nyugatiakig) három város intézményeit öleli fel, tartalmakban 8-9 képzést, szerepkörben pedig az oktatómunkától a tanszéki és kari vezetői funkciókig, újabb és újabb tantervek kidolgozásának résztvevőjéig, KKK-előkészítő munkacsoport tagjáéig, tantárgy-, szakirány- és szakfelelősségig.

Ezeket a tapasztalatokat elsősorban a téma (az általánosságnak ezen a szintjén nem túl bőséges) hazai szakirodalmával szembesítettem, hiszen a tanulmány céljai mindenekelőtt a hazai specifikumaink ismeretén alapuló forrásmunkákat kívánnak meg. Köztük recens, az aktuális állapotokra reflektáló volta okán kiemelendő Sárvári tanulmánya (2022), melyben azt vizsgálja, hogy milyen nyelvészeti ismeretekre van szüksége a leendő idegennyelv-tanároknak a velük szemben megfogalmazott elvárások fényében, és javaslatokat is tesz az érintett kurzusok optimalizálására (a nyelvi tudatosság és a diskurzusszintű kompetenciák fejlesztésével). Simigné Fenyő (2018) a hallgatók oldaláról közelít a kérdéshez, és az alkalmazott nyelvészet fontosságát hangsúlyozza. Zimányi (2013) a képzés rendszerének átalakulását és a BA/MA-rendszert vizsgálja a nyelvészeti tantárgyak tekintetében, lényeges adalékokkal szolgálva.

A nemzetközi szakirodalmi kitekintésnek, ami nemcsak a kontextusba helyezést és az összehasonlítást, hanem a különböző megoldások fölötti kritikai reflexió általános megalapozását és a jó gyakorlatok keresését is szolgálja, tanulmányunk közvetlen céljából és (később részletezendő) első közelítés-jellegéből adódóan itt csekélyebb szerepet szánunk. Megjegyzendő azonban, hogy a tárgyhoz szorosabban vagy közvetettebben kapcsolódó nemzetközi szakirodalom régtől fogva rendkívül gazdag (lásd például: Roberts, 1967). Ha többnyire bizonyos részkérdésekre, számunkra gyakran kevéssé releváns helyzetekre fókuszál is (szemben az általunk követett globális megközelítéssel), vagy netán egy-egy ország és/vagy korszak sajátosságaira (mint de Klerk (2014) Dél-Afrikára), friss és aktuális eredményei, perspektívatágító lehetőségei egy következő fázisban a mi munkánkat is nagyobb mértékben gazdagíthatják.

A külföldi források igen nagy része az angol mint idegen nyelv oktatására, illetve az angoltanár-képzésre összpontosít. A témakör MA-szakdolgozatok szerzőit ugyanúgy vonzza, mint tapasztalt kutatókat. *Nyelvészet* alatt gyakorta egyszerűen leíró nyelvtant értenek (mint Cunningham, (2015), bár az érintett diszciplínák köre másoknál a pragmatikáig és az alkalmazott nyelvészetig terjed. Gyakran találkozunk a „nyelvészetmentes" alternatívák kontrasztba állításával, az explicit metanyelvi ismeretek hiányának gátló tényezőként való azonosításával, illetve a nyelvészettől való elfordulás okainak és következményeinek a feszegetésével, de ugyanúgy a korszerű nyelvészeti tartalmak és megközelítések bevezetésének motiváló, pozitív hatásainak bemutatásával is. A munkák műfaji tekintetben a könyvektől a tanulmányokon át egészen az átfogó helyzetértékelésre épített programadó manifesztumig terjednek (Sheehan és mtsai., 2023). Néha az lehet a benyomásunk, hogy más országok kultúrájához és felsőoktatási gyakorlatához képest minálunk paradicsomi a helyzet, hiszen legalább tanítunk nyelvészetet az idegen nyelvi képzéseinkben, sőt nem is akármennyit/akármilyet/akárhogyan, szemben például a de Klerk (2014, p. 77) által leírtakkal:

> „A legtöbb nyelvtanításra kiképzett tanárnak még ma sincsenek elégséges ismeretei magáról a nyelvészetről, és nem tudják, mi is az […] Ma határozottan amellett szeretnék érvelni, hogy a nyelvtudományt a nyelvtanárok számára tanulmányi kreditként ismerjék el." *(Ford. Cs. I.)*[2]

De találkozhatunk olyan megfigyelésekkel is, melyek hazai viszonyok között is teljesen relevánsak és aktuálisak – ahogyan arra a tanulmány végén még visszatérünk.

AZ IGÉNYEK MEGÁLLAPÍTÁSÁNAK NEHÉZSÉGEI

Az akadémiai szférában bizonyára joggal gondoljuk úgy, hogy a tudomány képviselőinek, letéteményeseinek a dolga eldönteni: mi mindent kell tanítani egy adott képzésben ahhoz, hogy az illető szakon végzettek az adott terület szakértőinek minősülhessenek. Azonban egy másik, mondhatni laikus megközelítés is ugyanilyen indokolt lehet, és érthető az érintettek erre irányuló igénye: a képzési tartalmak meghatározásakor a végzettek szakmájának gyakorlásával kapcsolatos (nem tudományos) elvárásokból kell kiindulnunk. Ezek az elvárások pedig változatosak, és néha ellentmondásosak is, ugyanis különböző szempontok szerint fogalmazódnak meg.

Mindenekelőtt tekinthetünk rájuk a különböző képzések céljainak megfelelő, egymást kiegészítő nézőpontokból. Ezeknek a céloknak a kialakításában a társadalom és/vagy az állam szükségletei meghatározó szerepet játszanak, s ez a képzési programok alapjául szolgáló hivatalos akkreditációs dokumentációban nyer kifejezést. A világosan megfogalmazott és jól strukturált képesítési és kimeneti követelmények[3] meghatározzák azon ismeretek, készségek, attitűdök körét, illetve az önállóság és a felelősségtudat ismérveit, melyeket a hallgatóknál az adott képzésben fejleszteni kell. Ennek a dokumentumnak az általános része azonban egyszerre fogalmaz túl általánosan és jelöl meg kissé túlzó elvárásokat a képzési program kialakításának keretéül szolgáló sarkpontok tárgyában, legalábbis ami a nyelvészetet illeti.[4] Ezt az elemet központilag, az érdekelt felek (az érintett egyetemi tanszékek és a főhatóság) képviselőinek részvételével dolgozzák ki, míg az egyetemek nagyobb mozgásteret kapnak a tantervben szereplő konkrét tartalmak kidolgozásában. A tanterv így tükrözi az adott tanszéket a tudományos orientáció, a szakmai meggyőződések – és a humán erőforrás terén is jellemző status quo-t.

Ez az a pont, ahol a szakmák (és/vagy – lássuk be: – a szakmát oktatók) igényei kezdenek elsőbbséget élvezni. A tanszékek – és az ott dolgozó nyelvészek – elvben tisztában vannak azokkal a szakmai igényekkel, amelyeknek a hallgatóik meg kell majd, hogy feleljenek, csakúgy, mint a tudományterületük pillanatnyi állásával, amelyhez a tananyagnak igazodnia kell. Az, hogy e két erő eredője különbözik, még a legkisebb probléma, hiszen számos más tényező szorítja őket háttérbe, melyeket alább áttekintünk.

---

2 Still today most teachers trained to teach language do not have sufficient knowledge of linguistics per se, and don't know what it is […] Today I want to argue strongly in favour of the recognition of Linguistics as a teaching credit for language teachers.

3 Szokásos néven KKK; online elérhetők a Kormány (*Az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményei*) vagy az Oktatási Hivatal (*Felvi-KKK*) oldalairól (ld. az irodalomjegyzékben).

4 Zimányinak a témáról szóló tanulmánya (2013) a tantervfejlesztés két fő szempontjáról tanúskodik: egyrészt a tanszékek azon törekvéséről, hogy a régi gyakorlatukat „átmentsék" azáltal, hogy – amennyire csak lehet – a régi képzéseik kurzusait/tartalmait átültetik az új struktúrákba; másrészt pedig a bizonyos szempontból túl ambiciózus hivatalos keretek és az „ideális" tantervi program megvalósíthatósága közötti egyértelmű ellentétről.

Mivel a korszellem azt diktálja, hogy a diákokat a képzések mint az egyetem által nyújtott szolgáltatások vásárlóinak tekintsük, az ő igényeiket is figyelembe kell vennünk. A hallgatók nyelvtudományi tárgyakkal kapcsolatos attitűdjét azonban nagyfokú szubjektivitás jellemzi, és meglehetősen behatárolt percepciója mindannak, ami a jövőbeli szakmai igényeik és a nyelvtudományok körébe tartozik, ide értve az utóbbiak alkalmazásait is. Ez nemcsak azt jelenti, hogy nem feltétlenül képesek valódi „vásárlóként" megfogalmazni, hogy minek érzik szükségét vagy mi érdekli őket ezen a területen, hanem azt is, hogy előfordulhat: nem látják a nekik kínált stúdiumok hasznát. Természetesen ezt a hátrányt ellensúlyozhatja az általános szintű motiváció, amely a terület felfedezésében való előrehaladáshoz kapcsolódik. Ettől függetlenül azonban az igények problémakörének ez az aspektusa is kulcsszerepet játszik mindazon tényezők sorában, melyek a képzés nyelvészeti komponenséhez fűződő nehézségeket okozzák.[5]

A munkaerőpiac, amelynek a szóban forgó diplomásokat fel kell vennie, általában véve nem képes konkrét igényeket megfogalmazni a nyelvszakos hallgatók képzésének nyelvészeti összetevői tekintetében. Ezeket az igényeket egyrészt igen különböző vállalatok és intézmények sajátos igényei alapján kellene meghatározni, másrészt pedig kétségkívül egyszerre általánosabb és speciálisabb jellegűek, és főként gyakorlat-orientáltabbak lehetnek annál, mintsem hogy azt a nyelvészeti tanulmányok sokrétűsége, egymásra épülése és elméleti komponenseik jelentős volta mellett a képzésben közvetlenül kezelni lehetne. Ugyanakkor ez utóbbiak oktatóinak látóköre nem biztos, hogy felöleli mindazon ismeretek (kívánt vagy lehetséges) alkalmazásainak, alkalmazhatóságának különböző aspektusait, melyeket tanítaniuk kell vagy kellhetne.

Bár mindezek a tényezők strukturált kapcsolatok hálózatát alkotják, gyakran az a benyomásunk, hogy ahelyett, hogy a hatásaik (pozitív) konvergenciáját látnánk, inkább az érintettek kölcsönös elégedetlenségével van dolgunk, egy olyan helyzettel, amelyet meglehetősen nehéz pontosan meghatározni.

A DIÁKOK ELŐISMERETEI ÉS MOTIVÁCIÓI

A nyelvészeti tárgyak oktatói előtt álló (gyakran csüggesztő) kihívások nagyrészt abban gyökereznek, hogy a diákok egyre korlátozottabb explicit nyelvtani ismeretekkel rendelkeznek (még az anyanyelvükről is). A gimnáziumban a magyarórák nagyobbik része az irodalomoktatásnak jut, a nyelvtani-nyelvi ismereteknek jóval kevesebb, a magyartanárok jellemzően inkább irodalmárnak, mint nyelvésznek tartják magukat, az idegen nyelvek tanítása pedig (érthető módon) elsősorban a kommunikációs készségek fejlesztésére irányul, így a nyelvtani ismeretek explicitté tétele és rendszerezése nem kap hangsúlyt. Mindehhez járul még, hogy a bölcsészkarainkra jelentkező hallgatók túlnyomó része kevés affinitást mutat az elvont vagy „kemény" tudományterületek tanulmányozásához, holott a nyelvtudományok fejlett absztrakciós érzéket

5 Simigné Fenyő (2018), miközben megjegyzi, hogy a hallgatók az iskolai tanítási gyakorlatukat megelőzően nem tudják megítélni nyelvészeti kurzusaik hasznosságát, hangsúlyozza annak szükségességét, hogy a hallgatók mint a képzés „vevői" olyan nyelvtudományi ismereteket szerezhessenek, amelyek összhangban vannak jövőbeli nyelvtanári igényeikkel, és elsősorban az alkalmazott nyelvészet területére tartoznak.

kívánnának, és a formalizálásra és strukturálásra való olyan képességet, ami tapasztalataink szerint általában összeegyeztethetetlen az e tudományoktól való idegenkedéssel. Ezt alkalmasint maguk a hallgatók is megfogalmazzák, s ebből a problémák egy tágabb dimenziója sejlik föl, melynek vizsgálata túllép tárgyunk határain.[6]

A nyelvtudományok tanulmányozása iránti hagyományosan kisebbségi érdeklődés az idegen nyelvek és irodalmak/kultúrák hallgatói körében jól ismert tény. Lehet, hogy paradoxon, mégis jól megfér ez a tendencia azzal a pragmatizmussal, melynek felerősödése immár több évtizedes távlatban mérhető, s amelyet az elhelyezkedési kilátások jellege táplál (multinacionális vállalatoknál a többnyelvű kommunikációhoz kapcsolódó munkakörökben, vagy fordítóként, vagy a nyelvtanításban). Ugyanakkor a nyelvtudományi (gyakorlati) kurzusok – ha megfelelő koncepciót követnek – nagy lehetőségeket rejtenek magukban az ilyen típusú munkakörökben szükséges készségek fejlesztésére.

Milyen megoldásokat kínálhat tehát egy nyelvi intézet vagy tanszék a hallgatók attitűdjeiből és diszpozícióiból eredő problémákra? Az egyik, bár védhető, de minden szempontból káros megoldás abban állna, hogy a tudomány nevében merev álláspontot foglalunk el, ragaszkodva ugyanazokhoz az elvárásokhoz, amelyeknek az egykori hallgatók még többé-kevésbé meg tudtak felelni. Ma ez inkább csak elméleti lehetőség, tekintve, hogy a legtöbb bölcsészkari tanszék elszántan igyekszik megtartani az oly nehezen megszerzett hallgatói létszámot egészen a diplomáig. Ez a helyzet pedig épp az előbbivel ellentétes hozzáállásához: a követelmények elengedéséhez vezethet. Ha azonban ezt választjuk, annak egyértelműen pusztító a hatása, különösen hosszabb távon. Ezzel a dilemmával párhuzamosan azt a kérdést is feltehetjük, hogy vajon „elitista" vagy – éppen ellenkezőleg – „egalitárius" felfogást kell-e követnie a nyelvtudományok oktatásának, azaz megengedhetjük-e magunknak, hogy programjainkat a legjobbakhoz igazítsuk (vagy, ha úgy tetszik, a legkevésbé gyengékhez, hiszen az igazi tehetségek rendkívül ritkák), vagy inkább azokhoz, akiknek mindez a legnagyobb kihívást jelenti.

Ezzel együtt az elégtelen és/vagy egyenlőtlen előismeretek és motiváció problémái szervezési kérdéseket is felvetnek, ugyanis nem állnak rendelkezésünkre a differenciáltabb oktatási rendszer kialakításához szükséges eszközök. Ezért a helyzet javítására irányuló kísérleteknek a maximális hatékonyságra való törekvésen kell alapulniuk, s ez a különböző kurzusok szinergiájával érhető el.

TARTALMI KÉRDÉSEK

Az idegennyelvi képzéseknek nyilvánvalóan kettős küldetése van: a nyelvi készségek fejlesztése és szakismeretek átadása, mely utóbbiak egyik fő ágát a nyelvtudományok adják. E képzési terület látható megállapodottsága ellenére azonban korántsem egyértelmű, hogy milyen tartalmakra kellene kiterjednie és hogyan kellene ezeket tanítani. Egyszerre vetődnek fel mennyiségi és minőségi kérdések is: mely diszciplínákkal foglalkozzunk? Milyen irányzatokat (elméleteket,

6 Illusztrációként ide kívánkozik egy hallgatóm spontán óra eleji megnyilatkozása épp e tanulmány írásának idején: „A gimiben nem mentek túl jól a reáltárgyak, így aztán most az egyetemen sem erősségem a nyelvészet."

áramlatokat, iskolákat) kövessünk? Mekkora legyen a tartalmi diverzitás? Milyen mélységben tárgyaljuk az egyes problémákat? Milyen követelményszintet határozzunk meg? Milyen oktatási módszerekkel dolgozzunk?

Logikusnak tűnhet, hogy egy adott idegennyelvi szak nyelvészeti óráit az illető nyelvterület nyelvészete tanulmányozásának szenteljük. De amellett, hogy ez a meghatározás nem egyértelmű, az oktatandó ismeretkör nemkívánatos szűkítését is sugallhatja. Az még hagyján, hogy az *angol/francia/német/stb. nyelvészet* alatt gyakran az illető nyelv rendszerét bemutató (azaz leíró nyelvtani) kurzusokat értik, mert kétségtelen, hogy ez a szóban forgó programok lényeges eleme. Az egyes nyelvterületek legnagyobb hatású nyelvészeti iskoláinak és alakjainak bemutatása ugyanilyen természetesnek tűnik, bár ez már a válogatás nehezebb kérdéseit veti fel a tantervbe illeszthető témák szempontjából. De ha a szóban forgó képzések nyelvészeti komponensének túlságosan (vagy pláne kizárólagosan) angol/francia/német/stb. karaktert adunk, az oda vezethet, hogy aránytalanná tesszük, sőt akár ki is zárjuk a nyelvtudományok más, jelentős vagy akár *mainstream* irányainak bemutatását, illetve olyan alkalmazott nyelvészeti területekét, melyek ismerete a hallgatók majdani szakmáinak gyakorlásához járulna hozzá. (Ez egyes nyelvszakokra, mint a francia, különösen érvényes.) Mondanunk sem kell, hogy a nyelvészeti bevezető kurzusokra jutó csekély óraszám nyilvánvalóan nem teszi lehetővé e probléma megoldását.

Mindemellett a metanyelv megválasztása sem egyértelmű. Természetesen elengedhetetlen, hogy a hallgatóknak a képzésük nyelvén meglegyenek az alapvető terminológiai eszközeik a nyelvészeti témák tárgyalásához. Azonban okkal tarthatunk attól, hogy idegennyelv-tudásuk korlátai – az absztrakt reprezentációkkal kapcsolatban fentebb említett problémákon túlmenően – kétségessé teszik a tanítás/tanulás hatékonyságát, mivel egy olyan nyelvi formán át, amely az adott hallgatóság számára áthatolhatatlan, a komplex és absztrakt tartalmakat hozzáférhetetlenné teszik.

Az elsajátítandó ismeretek megjelenítési formája szintén megfontolást érdemel. Egyrészt az a kérdés, hogy milyen legyen az elmélet és a gyakorlat aránya. A különböző képzések előre meghatározott keretei szigorú előírást jelentenek, és érthető módon a gyakorlat túlsúlyát preferálják. Tekintettel azonban a vizsgált terület elméleti ismereteinek mennyiségére, valamint arra, hogy a gyakorlati órák aligha képzelhetők el szilárd elméleti alapok nélkül, a gyakorlatközpontú megközelítés jelentős módszertani kihívás elé állít bennünket. Másrészt nem feledkezhetünk meg a szó valamennyi értelmében vett források nagyon is materiális problémájáról sem, különös tekintettel arra, hogy a bemutatandó területek/témák sokféleségének, a szintézis igényének és az általunk koherensnek ítélt tantervi program kialakításában élvezett viszonylagos szabadságnak az ellentétes erői együtt járnak az elérhető tananyagok esetlegességével és azzal, hogy sok – egyébként kiváló – forrás nem használható jól az adott didaktikai kontextusban.

AZ IDŐ ÉS A TÉR VÁLTOZÓI

Amint azt a tanulmány elején említettük, a nyelvszakosok képzését olyan tényezők is jellemzik, amelyek egyrészt a nyelvtudományok fejlődésével – a tudományos haladással –, másrészt azzal a kontextussal kapcsolatosak, amelyben ez a tevékenység zajlik. A kontextust pedig egyebek mellett az adott képzési központ szellemi öröksége is meghatározza, s azoknak a hagyományoknak a figyelembevétele nélkül, amelyek adott esetben tovább élnek és hatnak a jelenlegi gyakorlatra, a mindenkori helyzet értékelése nem lehet teljes. A hagyományok átörökítésének két módját a mester és tanítvány viszony keretében „belülről kitermelődött" oktató-generációk és az új képzési programok kidolgozásakor a régiek elemeinek és struktúráinak újrahasznosítása[7] adják. Míg tehát a képzés központi reformjai – különösen az EU-s közösségi normák és a felsőoktatás nemzetköziesedése hatására – az egységesedés irányába hatnak, ezt a tendenciát – főként tartalmi síkon, de a szerkezetin is – valamelyest fékezik és árnyalják a helyi adottságok, sajátosságok. Ez még akkor is megfigyelhető, ha egy-egy intézet, tanszék hagyományai (melyeken egyúttal az adott nyelv stúdiumainak sajátos nemzetközi hagyományai is átszűrődnek) nem változatlanul tükröződnek az aktuális gyakorlatban, sőt akkor is, ha már nem is igen lehet ráismerni a hajdani évtizedek mintáira. Vagyis az, hogy más-más egyetemek egyazon szakán, illetve egyazon egyetem rokon – párhuzamos – szakjain mit és hogyan tanul a hallgató, azt a tudományos-szakmai fejlődés és az egységes – intézményes – keretek minden központosítás mellett még ma is csak részben határozzák meg. Csaknem ugyanennyire meghatározó ugyanis a szakokat gondozó intézményi egységek fejlődésének történeti dinamikája.

Bár ez nyilván nem rendkívüli felismerés, említést érdemel, azért, mert reflexiónk tárgyának tekintetében arra világít rá, hogy a *Mit tanítsunk nyelvészetből nyelvszakosoknak?* kérdésre adott *gyakorlati* válaszok nemcsak korszak- és intézményfüggők, hanem koncepciójuk sem tisztán elméleti megfontolásokra és kikristályosodott szakmai szempontrendszerre épül. Ha tehát megalkotnánk a létező gyakorlatok egybevető szintézisét, abból félő, hogy csak annyi derülne ki: míg valamilyen (minimális) általános nyelvtudományi bevezető és a leíró nyelvtan tárgyalása minden nyelvszak nyelvészeti komponensének organikus része, nem tudható biztosan, vannak-e *igazi* és átfogó válaszok erre a kérdésre. Azaz önmagában nem a válaszok többfélesége jelent gondot.

Illusztrációképpen álljanak itt a következő szakasz ábrái, melyek összehasonlító diagramok gyűjteményén mutatják az egyes nyelvszakok és intézmények gyakorlatának eltéréseit egy szűkebb mintán. Ezzel egyúttal elérünk a tanulmánynak ahhoz a részéhez, amely a helyzetfeltárás és a koncepcióalkotás kérdéseivel összefüggésben erőteljesebben érvényesíti a gyakorlat(ok) szempontját.

7 Amint arról korábban már idézett forrásunk is tanúskodik (Zimányi, 2013).

A NYELVSZAKOK NYELVÉSZETI SAJÁTOSSÁGAI: EGYEZÉSEK ÉS ELTÉRÉSEK

Elöljáróban megjegyzendő, hogy a jelenlegi adatgyűjtés első közelítés, mely alapján további – elmélyültebb és részletekbe menő – feltáró vizsgálat elvégzése indokolt. Ennek során egybegyűjtendő (minden intézményből és minden nyelvről) nemcsak az egyes képzések nyelvészeti kurzusainak a tantárgyleírása, hanem pontos tematikája, tanmenete és követelményrendszere is, és ez kiegészítendő a tantárgyfelelősökkel és az oktatókkal folytatott interjúk útján gyűjtött adatokkal. Mi több: az adatgyűjtésnek ki kell terjednie a teljesítés színvonalának, azaz a hallgatók által elért eredményeknek az alakulására is, sőt – ideális esetben – még egy olyan elégedettségméréssel is ki kellene egészülnie, amely egyrészt a végzett hallgatóknak, másrészt az ő munkájuk, az őáltaluk nyújtott szolgáltatások fogyasztóinak – például munkáltatóiknak, tanítványaiknak, az őket nyelvi közvetítéssel megbízóknak – a tapasztalatait tükrözné az egyetemen megszerzett nyelvészeti ismereteik hasznossága és hasznosulása vonatkozásában. Csak így lehetséges ugyanis teljes és pontos képet kapni a tanulmányozott kérdés minden releváns aspektusáról, ami aztán megbízható támpontként szolgálhat a képzésfejlesztéshez. Egy ilyen kutatás azonban nem egyszemélyes vállalkozás, és feltételezi az érintett szakmai közösség (s az intézményi szereplők) bevonódását is. Tanulmányunk ennek megalapozására és előmozdítására vállalkozik.

Az adatokat az Interneten publikált képzési hálókból gyűjtöttük (ezek a vizsgálat pillanatában nem voltak mindenütt teljes körűen fellelhetők, így van, ahol az összehasonlítás részleges). Három hazai egyetem (DE[8], ELTE[9], SZTE[10]) képzéseit céloztuk három idegen (angol, francia, német) nyelv két (alapképzési és osztatlan tanárképzési) szakán, és mindenütt a legfrissebb képzési hálót igyekeztünk használni. A kurzusok számát rögzítettük oly módon, hogy a specializációkat nem néztük, és az egybevethetőség érdekében igyekeztünk a sajátos elnevezésű kurzusokat az elnevezés elemző interpretációja és (tapasztalatilag megalapozott, de mégiscsak) saját megítélésünk alapján tartalmi közös nevezőre hozva csoportosítani. Nem vettük tekintetbe a nyelvfejlesztési órákba „oltott" feltehető nyelvészeti tartalmakat sem. Megjegyzendő, hogy ez – a kurzuscímek és a hálókban lelt egyéb adatok transzparenciájának korlátai miatt – nem ad hajszálpontos képet, csupán tendenciákat jelez.

Önálló kurzusok formájában jelenleg csupán három nyelvtudományi terület/diszciplína van (alighanem magától értetődően, de persze eltérő súllyal és keretek között) jelen minden képzésben: az általános nyelvészet (újabb fejleményként a DE franciatanár-szakjának egyedüli kivételével!), a leíró nyelvtan és a fonetika. Differenciáló tényezőként egyrészt néhány szélesebb körben, de nem minden vizsgált képzésben szereplő terület jelenik meg (nyelvváltozatok, alkalmazott nyelvészet), másrészt a képzések szűkebb körében jelen lévők (nyelvtörténet, szövegtan),

8 A tantervi hálókhoz ezeken az oldalakon fértünk hozzá (ld. az irodalomjegyzékben): *A DE akkreditált alapképzési szakjai betűrendben, 2025. március*, *Az osztatlan tanárképzés képzési programja (2024)*.

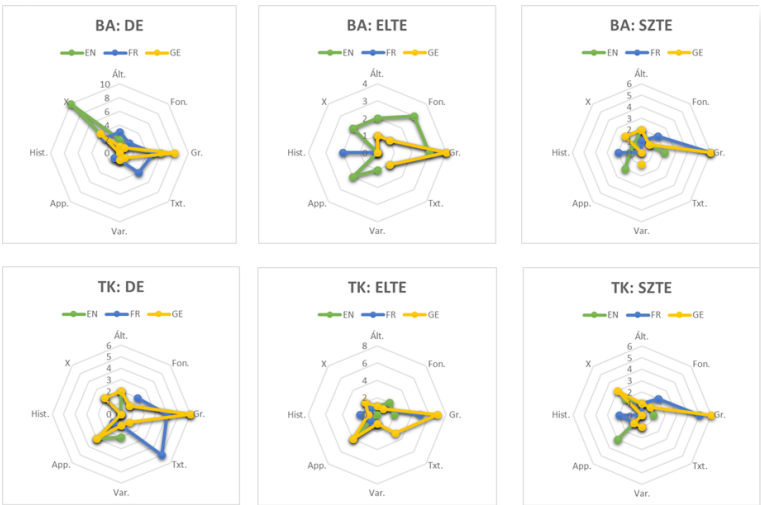
9 A tantervi hálókhoz ezeken az oldalakon fértünk hozzá (ld. az irodalomjegyzékben): *Alapszakok*, *specializációk*, *Osztatlan tanárképzés szakos mintatantervei 2022-től felvetteknek*.

10 A tantervi hálókhoz ezeken az oldalakon fértünk hozzá (ld. az irodalomjegyzékben): *Documents*, *Futó képzések hálótervei*, *Germanisztika alapképzési szak német szakiránnyal*, *Német nyelv és kultúra tanára (osztatlan kétszakos tanárszak)*.

harmadrészt pedig az itt összefoglalólag csak *egyéb*nek nevezett változatos stúdiumok, melyek végképp az egyes képzőhelyek *couleur locale*-ját adják.

1. ábra

A nyelvszakok nyelvészeti profiljának eltérései intézményeken belül

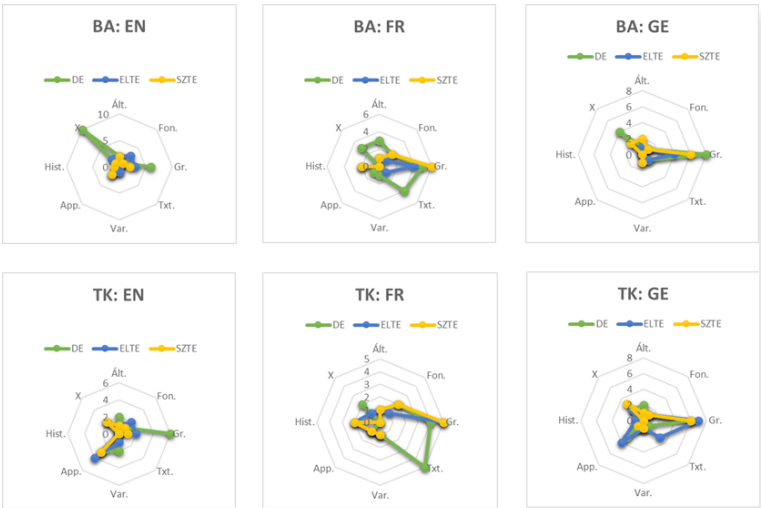


BA	=	alapképzés	Ált.	=	bevezető / általános nyelvészet
TK	=	tanárképzés	Fon.	=	fonetika
DE	=	Debreceni Egyetem	Gr.	=	nyelvtan, lexikológia
ELTE	=	Eötvös Loránd Tudományegyetem	Txt.	=	szöveg, diskurzus
SZTE	=	Szegedi Tudományegyetem	Var.	=	nyelvváltozatok
EN	=	angol	App.	=	alkalmazott nyelvészet
FR	=	francia	Hist.	=	nyelvtörténet
GE	=	német	X	=	egyéb

A differenciálódás három dimenzióban figyelhető meg. Először is – ami kézenfekvő – a képzés típusai szerint. Így magyarázható például, hogy a német BA szakon hiányzik, de a tanárszakon jelen van az alkalmazott nyelvészet. Más kérdés, hogy ez a differenciálódás sem minden nyelv, sem minden tudományterület esetében nem látszik következetesnek, még ha néhol mutatkozik is a kurzusok/órák számában valamennyi hangsúlyeltolódás. A másik dimenzió az intézményeké: a szövegtan például minden vizsgált nyelv minden képzési formájában hiányozni látszik Szegeden, míg a nyelvtörténet inkább ott és az ELTE-n jellemző. Valószínű persze, hogy ezek a különbségek korántsem ilyen élesek, és inkább a tartalmak megjelenési formájának és arányainak különbségeivel van dolgunk. A harmadik dimenzió az egyes nyelveké, mely egyazon intézményen belül ugyanúgy megmutatkozik, mint egyetemek között átívelően. Így a DE-n alapképzésben a francia a szövegcentrikus stúdiumokkal, az angol az *egyéb* kategóriába tartozó igen változatos tartalmakkal, a német pedig a nyelvtanra fektetett nagy hangsúllyal tűnik ki, s ez utóbbi a másik két egyetemen is megfigyelhető.

2. ábra

A nyelvszakok nyelvészeti profiljának intézmények közötti eltérései szakok szerint



BA	=	alapképzés	Ált.	=	bevezető / általános nyelvészet
TK	=	tanárképzés	Fon.	=	fonetika
DE	=	Debreceni Egyetem	Gr.	=	nyelvtan, lexikológia
ELTE	=	Eötvös Loránd Tudományegyetem	Txt.	=	szöveg, diskurzus
SZTE	=	Szegedi Tudományegyetem	Var.	=	nyelvváltozatok
EN	=	angol	App.	=	alkalmazott nyelvészet
FR	=	francia	Hist.	=	nyelvtörténet
GE	=	német	X	=	egyéb

A vizsgálat első közelítés-jellegéből adódóan megállapításaink egy minta „felszíni szerkezeteiről” származó észlelések, melyekre értékítéletet semmiképpen sem lehetne alapozni. Annak eldöntése, hogy jó gyakorlatként a látott megoldások bármelyikét is fel lehet-e mutatni, csak az ennek a szakasznak a bevezetőjében vázolt részletes feltáró vizsgálat eredményeképpen volna lehetséges, amihez a nemzetközi gyakorlat legalább vázlatos áttekintését is hozzá kellene kapcsolni. Ez azonban – bármennyire is érdekes, kézzelfogható módon vetődik is fel a nemzetközi összehasonlítás kérdése mindahányszor, amikor külföldi részképzésről hazatérő hallgatók kint elvégzett nyelvészeti kurzusait kell megfeleltetni a hazaiaknak a tantervi követelmények teljesítéséhez – végképp túlnő e tanulmány keretein.

A KÉPZÉSI TARTALMAK „GLOBÁLIS" MEGKÖZELÍTÉSBEN

Kétségtelenül érdekes következtetésekhez vezetne, ha az ország nyelvészetet oktató idegennyelv-szakosait összehívnánk avégett, hogy megvitassuk: milyen irányokat kövessen az egyetemi képzés az idegen nyelvek és kultúrák szakjainak nyelvészeti ágában, bár a teljes egyetértést (és különösen annak hivatalos normaként való rögzítését) nyilván lehetetlen volna elérni. Gondolatkísérletként ezért egy egyszerűbb, de talán nem kevésbé tanulságos megoldáshoz: a mesterséges intelligenciához folyamodtunk[11], gondolván, hogy természeténél fogva képes a betanítására használt adattömegből kirajzolódó tendenciáknak megfelelő információkat szolgáltatni. Az eredményben nincs semmi meglepő, hiszen az idegen nyelvi szakemberek képzése szempontjából releváns összes nyelvi terület megjelenik benne, strukturált elrendezésben.

Az idegennyelv-szakok kívánatos nyelvtudományi tanterve ezek szerint a következő diszciplínákat foglalná magában:

1. Általános és leíró nyelvészet:
    a. Nyelvészeti elméletek; a nyelvtudomány története
    b. Fonetika és fonológia, morfológia, szintaxis
    c. Történeti nyelvészet
2. A nyelvi jelentés vizsgálata
    a. Szemantika
    b. Pragmatika
3. Alkalmazott nyelvészet
    a. Pszicholingvisztika
    b. Szociolingvisztika
    c. Nyelv és kultúra
    d. Interkulturális kommunikáció
    e. Fordítás és tolmácsolás
    f. Kutatási módszerek a nyelvészetben

Ezek az alapképzésre ajánlott tárgykörök, de más képzések esetében (például nyelvtanár- vagy fordítóképzés) az egyetlen különbség a felsorolt területek kiszélesítése és differenciálása lenne.[12] Ami a képzés elméleti és gyakorlati összetevőinek arányát illeti, a MI „tapasztalatai" szerint 40% és 60% közötti arányt kellene alkalmazni, némi differenciálással az egyes szakterületeknek megfelelően. Különösen figyelemre méltó, hogy – a két irány fontosságának hangsúlyozása mellett – a rendszer a kurzusok mindössze 30%-át szánná a nyelvészet története főbb irányzatainak a bemutatására, a fennmaradó 70%-os nagyobb részt pedig a jelenkori eredmények megismertetésére tartaná fenn. Végül a metanyelvre (az anyanyelv vs. célnyelv használatára) vonatkozó

11 Hosszabb párbeszédet folytattunk (angolul) a ChatGPT-vel (OpenAI, 2023) azokról a nyelvtudományi szakterületekről, melyeket az idegen nyelvek és kultúrák BA-képzéseiben, valamint ugyanezek tanításának mesterképzéseiben célszerű lefedni, kitérve ezek tantervbeli arányaira és az elmélet/gyakorlat viszonyára is.

12 A hivatalos előírások ennek egyik alapelemét adják. Erre hivatkozva szorgalmazza például Sárvári (2022), hogy a nyelvtanárképzésben kapjanak nagyobb hangsúlyt a nyelvi funkcionalitással és a diszkurzív-textuális készségekkel kapcsolatos nyelvészeti tanulmányok.

kérdésre a rendszer válaszként felsorolta a mindkét megoldás mellett szóló összes lehetséges érvet, rámutatva arra, hogy a választást valószínűleg meghatározó tényezők egyike a diákok idegennyelv-tudásának szintje. A két nyelv kombinációja tűnt számára az optimális megoldásnak.

Minden megalapozottsága, beláthatósága és indokoltsága dacára is természetesen nehéz lenne ezt az „eszményi" képet száz százalékban átültetni egy olyan tantervi programba, amelyet a jelen körülmények között ténylegesen alkalmazni lehetne, tekintettel az általunk felsorolt kontextuális tényezőkre.[13] Amelyekhez ráadásul még egy újabb, méghozzá döntő tényező is társul.

AZ EMBERI ERŐFORRÁSOK

Lássuk be: a magyar egyetemek idegen nyelvi tanszékei – főleg a „kisebb" nyelvekéi, mint amilyen a hazai hallgatói létszámok tekintetében a francia vagy az olasz – csak kis létszámú, sőt, a véget nem érőnek tűnő megszorítások hosszú során néha apróra zsugorodott oktatógárdával működnek. Ezért minden korábbinál jobban jellemzi őket egyrészről az oktatott tantárgyak differenciáltsága és az ezzel járó egyre fokozódó specializáció, másrészről pedig a rendelkezésükre álló humán erőforrás közötti szembeszökő ellentét.

Ahelyett, hogy specialistáik lennének, a tanszékeknek egy-két „generalistával" kell(ene) dolgozniuk. Ez már önmagában is ellentétes a tantervfejlesztés idealista törekvéseivel. Ugyanakkor a nyelvészeti kurzusok oktatói egyben kutatók is, ami magától értetődő ugyan, de ez annak az elvárásával jár, hogy minél jobban specializálódjanak, és publikációikkal emelkedjenek ki a maguk területén, ha sikeres karriert szeretnének befutni (vagy egyszerűen csak meg szeretnék tartani az állásukat). Ez pedig alapvető akadálya annak, hogy a fent bemutatott ideális modellt követő komoly tantervi programot próbáljunk bevezetni. Ha vannak is jellegzetes különbségek a magyarországi idegen nyelvi tanszékek között, mint ahogyan arra első benyomásaink alapján következtethetünk, ezek talán kevésbé a különböző iskolák – azaz kutatócsoportok – jelenlétének, mint inkább a kevés számú kutató egyéni irányultságának köszönhetők. Igaz, ők – és tanszékeik – a különböző orientációk, hagyományok, tudományos kultúrák vagy iskolák és kutatási együttműködések többdimenziós terének részesei. Ezeknek az oktatóknak-kutatóknak ugyanakkor az erőteljes saját hagyományokkal bíró és a mainstream nyelvészeti irányokhoz is igazodó magyar nyelvészet közösségén belül is pozícionálniuk kell magukat. Mindez pedig nem feltétlenül segíti az „idegen nyelvek nyelvészeteinek" ügyét az idegennyelvi képzésekben.

TANULSÁGOK

Egy nem túl rég megjelent, a francia egyetemeken széles körben használt nyelvészeti bevezető tankönyv előszavát böngészve egy olyan bekezdés vonja magára a figyelmünket, amely egy ilyen mű megtervezésének nehézségeit tárgyalja a tematikai választások szempontjából:

13 Egybehangzóan azzal, amit Zimányi (2013, p. 116) a magyartanár-képzésről jegyez meg.

> „Alig több mint egy évszázaddal a *Cours de linguistique générale* megjelenése után a nyelvészet érett tudománnyá vált, amely számos gyümölcsöző és igényes területet talált a fejlődésre. […] Mindazonáltal a diszciplínánk előtt álló egyik legnagyobb probléma […] alapvetően a majdnem egy évszázad alatt felhalmozott tudás terjesztésében rejlik. A tudomány és annak fejlődése ritkán kumulatív, és bár sokak gondolataiban él a „törpe az óriás vállán"-metafora (Newton az elődei vállán), egyre nehezebb „védelmezni és illusztrálni"[14] a kutatásoknak és a hipotéziseknek a nyelvészetben felhalmozott hatalmas örökségét: egyik elmélet követi a másikat, új adatok váltják fel a régieket, a vizsgálati eszközök pedig változnak (különösen az informatikának és a kísérleti módszereknek köszönhetően). Ezért nagy a veszélye annak, hogy bizonyos, a nyelvészet területén ma még elért tudásnak tűnő tények ne inkább olyan kiinduló hipotéziseknek tűnjenek majd, amelyek a holnap kutatásainak megalapozásához szükségesek." (Zufferey & Moeschler, 2021, p. 15) (Ford. Cs. I.)[15]

A szerzők megemlítik (a tanterveket és a változó célközönséget érintő) kontextuális változásokat is, amelyek a tanítandó tartalom adaptálását teszik szükségessé. Az idegennyelv-szakosok képzésében ehhez további kényszerítő tényezők is járulnak (többek között az anyanyelv és a munkanyelv közötti különbségből adódó nehézségek), amelyek ránehezednek a tanterv és a tartalom kialakítására.

Ha az elmúlt évtizedek során a nyelvészeti kurzusok oktatói többé-kevésbé át is alakították a tantárgyaik oktatását a különböző nyelvszakok keretében, minden bizonnyal továbbra is szükségét érzik annak, hogy tovább gondolják a tantervek nyelvtudományi ágának a kereteit és tartalmait, törekedve azok szisztematikus megújítására. Ehhez mindenekelőtt valószínűleg a jelen általános áttekintésnél elmélyültebb „felderítőmunkára" van szükség.

Bármely megújítási kísérlet ezen a területen nagyobb valószínűséggel lesz sikeres, ha az érintett tanszékek közötti szoros együttműködésen alapul (ide értve a magyar nyelvtudományi tanszékeket is). Akár a tartalmak, akár a módszerek megújításáról van szó, egyszerre kell figyelembe venni a hallgatók tudásszintjét, motivációit vagy igényeit, a leendő munkaadóik elvárásait, a nyelvtudományok s a kapcsolódó tudományágak és technológiák jelenlegi állását, valamint a rendelkezésre álló (erő)forrásokat és a képzés szervezeti kereteit is. Ami az ideális megoldást illeti, ilyen valószínűleg nem létezik, de attól még lehet törekedni az elérésére. Bizonyos, hogy a különböző profilú idegennyelvi képzésekben (BA, diszciplináris vagy fordító-tolmács MA, tanárképzés) egyaránt helyt kívánnak a nyelvészeti diszciplínák, de nagyon is különböző súllyal, tartalmakkal, orientációkkal és módszerekkel, megközelítésmóddal, a föntiekben vázolt erők

14 A franciában állandósult kifejezéssé vált utalás Du Bellay híres 1549-es művének címére (*Défense et illustration de la langue française* = *A francia nyelv védelmezése és dicsérete*).

15 Un peu plus d'un siècle après la parution du *Cours de linguistique générale*, la linguistique est devenue une science mûre, qui a trouvé des terrains de développement multiples, fructueux et exigeants. […] Néanmoins, l'un des grands problèmes de notre discipline […] se situe essentiellement dans la diffusion des connaissances qu'elle a accumulées pendant près d'un siècle. La science et son développement sont rarement cumulatifs, et si la métaphore du nain sur les épaules du géant subsiste dans un grand nombre d'esprits (Newton sur les épaules de ses prédécesseurs), il est de plus en plus difficile de défendre et d'illustrer le très grand patrimoine de recherches et d'hypothèses accumulées en linguistique : les théories succèdent aux théories, les données nouvelles remplacent des données anciennes, les outils d'investigation changent (surtout grâce aux sciences informatiques et aux méthodes expérimentales). Le risque est donc grand que certains faits qui semblent acquis dans le domaine de la linguistique d'aujourd'hui n'apparaissent plus comme des hypothèses de départ nécessaires pour fonder les recherches de demain.

és ellenerők rendszerében elérhető optimumra törekedve. Tanulmányunknak az egyezéseket és eltéréseket tárgyaló szakasza fényében feltételezhető, hogy a gyakorlatok különbségei ilyen természetű megfontolásokból is fakadhatnak, és hogy bizonyára léteznek jó gyakorlatok a hazai nyelvszakos felsőoktatásban. De vajon csak jó gyakorlatok léteznek? És vajon a hallgatói létszámért folytatott konkurenciaharc mellett nem származna-e közös haszon abból, ha a tárgyalt kérdéskört az érintett intézetek, tanszékek az egyébként élő szakmai dialógusuk napirendjén tartanák? Végül pedig – a szakmabelieken túl – az intézményi szereplők figyelmébe is ajánlhatók az alábbi gondolatébresztő sorok (Chappel & Moore, 2012, p. 589 – kiemelés tőlem):

> „Ez a fórumcikk egy *erősen nyelvészeti orientációjú* posztgraduális tanfolyamot mutat be, amely az angol mint *idegen* nyelv tanítására (TESOL) képesítő tanúsítványt nyújt, és azzal érvel, hogy *egy ilyen program a kezdő nyelvtanárokat olyan ismeretekkel és készségekkel ruházza fel, amelyek felülmúlják az inkább a módszertanra és a gyakorlati tapasztalatszerzésre, mintsem a nyelvészeti ismeretekre összpontosító programokat*. Az ilyen programok ajánlhatók, de kihívást jelenthet a hallgatóknak nyújtott nyelvészeti képzés minősége és. hasznossága."[16] *(Ford. Cs. I.)*

IRODALOM

ATILF – CNRS & Université de Lorraine. (é. n.). *TLFi: Trésor de la langue Française informatisé*. http://www.atilf.fr/tlfi (2025.03.01.)

Chappell, Ph., & Moore, S. (2012). Novice Teachers and Linguistics: Foregrounding the Functional. *TESOL Quarterly, Vol.46(3)*, 589–598. https://doi.org/10.1002/tesq.44

Cunningham, U. (2015). Language teachers' need for linguistics. *Linguistic Society of New Zealand, 58*, 77–94.

Debreceni Egyetem. (é. n.). *A DE akkreditált alapképzési szakjai betűrendben, 2025. március*. https://unideb.hu/de-akkreditalt-alapkepzesi-szakjai-beturendben-2025-marcius (2025.03.01.)

Debreceni Egyetem Pedagógusképző Központ. (é. n.). *Az osztatlan tanárképzés képzési programja (2024)*. https://tanarkepzes.unideb.hu/sites/default/files/inline-files/Tan%C3%A1rk%C3%A9pz%C3%A9s_osztatlan%20tan%C3%A1rk%C3%A9pz%C3%A9s_k%C3%A9pz%C3%A9si%20programja_2024_2025.pdf (2025.03.01.)

de Klerk, V. (2014). Why language teachers need linguistics. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus, 21*, 77–94. https://doi.org/10.5842/21-0-532

16 This forum article describes a postgraduate certificate teaching English to speakers of other languages (TESOL) program with a strong linguistics orientation and argues that such a program provides novice language teachers with knowledge and skills superior to those of programs which focus more on methodology and practicum experience and less on linguistic knowledge. Such programs are commendable, but they can be challenged in terms of the quality and usefulness of the linguistics training they impart to their students.

Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. (é. n.). *Osztatlan tanárképzés szakos mintatantervei 2022-től felvetteknek*. https://btk.elte.hu/tanarkepzes/osztatlan-2022 (2025.03.01.).

Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. (é. n.). *Alapszakok, specializációk*. https://www.btk.elte.hu/ba/alapszakok (2025.03.01.)

Francia Tanszék, Szegedi Tudományegyetem. (é. n.). *Futó képzések hálótervei*. https://fr.u-szeged.hu/futo-kepzesek-halotervei/ (2025.03.01.)

Kulturális és Innovációs Minisztérium. (2023). *A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei*. https://cdn.kormany.hu/uploads/document/b/bc/bcd/bcd7fca9a4004e1de31bc403fd75820d89a59492.pdf (2023.04.07.)

Oktatási Hivatal. (é. n.). *A képzési és kimeneti követelmények elérhetőségei*. https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/kkk_elerhetosegek (2025.03.01.)

OpenAI. (2023). *ChatGPT*. https://openai.com/chatgpt/overview/ (2023.07.28.)

Roberts, P. (1967). The Relation of Linguistics to the teaching of English. G. Wilson (ed.) *A Linguistics Reader*. Harper and Row, 27–37.

Sárvári, T. (2022). Nyelvtudomány és nyelvtanárképzés. Mennyi nyelvtudományra van szüksége egy idegennyelv-tanárnak? *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények, XV.(1.)*, 57–69. https://matarka.hu/koz/ISSN_1788-9979/vol_15_no_1_2022/ISSN_1788-9979_vol_15_no_1_2022_057-069.pdf#page=1.55 (2023.07.28.)

Simigné Fenyő, S. (2018). Az újabb nyelvészeti kutatások (nem) tükröződése a közoktatási tananyagokban. „Kell ez nekünk?" Tanár szakos hallgatók véleménye a nyelvészethez kapcsolódó tanulmányokról. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények, XIII.(1.)*, 17–25. https://matarka.hu/koz/ISSN_1788-9979/vol_13_no_1_2018/ISSN_1788-9979_vol_13_no_1_2018_017-025.pdf (2023.07.28.)

Sheehan, M., Corr, A., Having, A., Kasstan, J., Schifano, N. & Stollhans, S. (2023). *A manifesto for linguistics in language teaching in the UK context*. https://linguisticsinmfl.co.uk/a-manifesto-for-linguistics-in-language-teaching-in-the-uk-context

Szegedi Tudományegyetem Angol-Amerikai Intézet. (é. n.). *Documents*. https://www.ieas-szeged.hu/documents/ (2025.03.01.)

Szegedi Tudományegyetem Germanisztikai Intézet. (é. n.). *Német nyelv és kultúra tanára (osztatlan kétszakos tanárszak)* https://www.szegedigermanisztika.hu/index.php/hu/kepzes/osztatlan-tanarkepzes/osztatlan-nemettanar-szak (2025.03.01.)

SZTE Germanisztikai Intézet. (é. n.). *Germanisztika alapképzési szak német szakiránnyal*. https://www.szegedigermanisztika.hu/index.php/hu/kepzes/alapkepzes/germanisztika-alapszak (2025.03.01.)

Zimányi, Á. (2013). Nyelvészeti tantárgyaink rendszere az alap- és mesterképzésben. Előry V. (szerk.) *Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei (Új sorozat) = Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Sectio Linguistica Hungarica, 40.*, 111–126. https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/2780/1/111–126_Zimanyi.pdf (2023.07.28.)

Zufferey, S., & Moeschler, J. (2021). *Initiation à la linguistique française* (3. kiad.). Armand Colin.

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2025 | *Modern Nyelvoktatás, 31*(1–2), 23–51.
https://doi.org/10.51139/monye.2025.1-2.23.51

A NYELVÓRÁK JELENLEG ALKALMAZOTT FELÉPÍTÉSI MODELLJEINEK RENDSZEREZÉSE ÉS KRITIKAI ELEMZÉSE

A Systematic Review and Critical Analysis of Contemporary Language Lesson Frameworks

Vermeki Boglárka
vermekiboglarka@yahoo.com
Zágrábi Egyetem, Hungarológiai Tanszék
https://orcid.org/0000-0002-9662-1324

KULCSSZAVAK:
órafelépítési modellek, tanítási paradigmák, kommunikatív nyelvoktatás, óratervezés, nyelvpedagógia

KIVONAT

A nyelvórák felépítési modelljei meghatározó szerepet játszanak a hatékony nyelvoktatásban. Jelen tanulmány rendszerezett áttekintést nyújt a különböző órafelépítési paradigmákról, kiemelve azok elméleti hátterét, gyakorlati alkalmazását és a velük szemben megfogalmazott kritikákat. A bemutatott modellek – mint a PPP (Presentation, Practice, Production), OHE (Observe, Hypothesize, Experiment), ARC (Authentic, Restricted, Clarification), TBL (Task-Based Learning), ESA (Engage, Study, Activate), TTT (Test, Teach, Test), valamint a receptív készségeket fejlesztő modell – különböző megközelítéseket kínálnak a nyelvtanítás strukturálására. A tanulmány kitér az egyes modellek alkalmazhatóságára különböző nyelvi szinteken, valamint azok hatékonyságára a kommunikatív nyelvtanítás kontextusában. Célja, hogy segítséget nyújtson nyelvtanároknak a megfelelő óratervezési modell kiválasztásában, figyelembe véve a tanulói igényeket, az oktatási célokat és a tanítási kontextust.

ABSTRACT

The structural models of language lessons play a crucial role in effective language education. This study provides a systematic overview of various lesson planning paradigms, emphasising their theoretical foundations, practical applications, and the criticisms they have faced. The models presented—such as PPP (Presentation, Practice, Production), OHE (Observe, Hypothesize, Experiment), ARC (Authentic, Restricted, Clarification), TBL (Task-Based Learning), ESA (Engage, Study, Activate), TTT (Test, Teach, Test), and the receptive skills development model—offer diverse approaches to structuring language instruction. The study examines the applicability of each model across different language proficiency levels and their effectiveness in the context of communicative language teaching. It aims to assist language teachers in selecting appropriate lesson planning models, considering learner needs, educational objectives, and teaching contexts.

KEYWORDS:
lesson frameworks, teaching paradigms, communicative language teaching, lesson planning, language pedagogy

BEVEZETÉS

Az órákra való felkészülés és az óratervezés a nyelvtanári munka egyik alapvető és összetett eleme, amely meghatározó szerepet játszik a hatékony nyelvoktatásban (vö. Richards & Lockhart, 1996; Nation & Macalister, 2010). Az oktatási folyamat tervezése nem csupán a tananyagtartalom logikus és strukturált elrendezését jelenti, hanem a tanulók egyéni szükségleteinek, az aktuálisan preferált tanulási stílusainak és a pedagógiai céloknak a figyelembevételét is. A tanítási folyamat hatékonysága szempontjából kulcsfontosságú, hogy a nyelvórák megfelelő szerkezetben valósuljanak meg, hiszen az órafelépítés hatással van a tanulók bevonódására, a tanulási eredményekre és a tanári munka sikerességére.

Jelen tanulmány a nyelvórák felépítési modelljeire fókuszál, áttekintve a különböző kurrens óratervezési paradigmákat és azok alkalmazhatóságát a gyakorlatban. Célja, hogy rendszerezett módon bemutassa és kritikai elemzés alá vesse a különféle modelleket. A tanulmány emellett ismerteti egy 2024-ben végzett kérdőíves kutatás néhány, a témával szorosan összefüggő eredményét, amelyet magyar mint idegen nyelv (MID) tanárok körében folytattam.

A NYELVÓRÁK FELÉPÍTÉSI MODELLJEIRŐL ÁLTALÁNOSSÁGBAN

A nyelvórák felépítési modelljei arra utalnak, hogy egy adott nyelvóra milyen szerkezettel rendelkezik, milyen részekből áll, és hogyan épül fel a struktúrája. A jelenleg alkalmazott paradigmák az idegennyelv-oktatás történetének hosszú fejlődési folyamatában kristályosodtak ki, és az egyes modellek azokat a nyelvészeti és nyelvpedagógiai elméleteket tükrözik, amelyek az alapjául szolgáltak. Az elméleti háttér alapján a modellek között eltérések figyelhetők meg attól függően, hogy hogyan értelmezik a nyelvtanulás folyamatát, valamint milyen szerepet tulajdonítanak a tanulóknak és a tanárnak a nyelvórán.

Ugyanakkor bizonyos hasonlóságok is felfedezhetők. Például a nyelvórák felépítési modelljei jellemzően három alapvető egységet foglalnak magukban, amelyek a tanóra szerkezeti magját alkotják. Egyes modellek esetében ezek az elemek rögzített sorrendben követik egymást, míg másoknál flexibilisen variálhatók. Általánosan megfigyelhető azonban egy bevezető szakasz, amely az óra vagy az órarész kezdetét jelzi, valamint egy gyakorlati komponens, amely lehetőséget biztosít a tanultak alkalmazására. A következőkben részletesen bemutatom a nyelvórákon jelenleg alkalmazott órafelépítési modelleket, kitérve azok elméleti hátterére és gyakorlati alkalmazására.

1. BEMUTATÁS – GYAKORLÁS – PRODUKCIÓ VAGYIS PPP (PRESENTATION, PRACTICE, PRODUCTION) (DONN BYRNE, 1976)

A nyelvoktatásban egyik leggyakrabban alkalmazott és legrégebbi órafelépítési modell az angol szakirodalomban PPP paradigmának nevezett struktúra, amely az óra három fő szakaszát foglalja magában: a bemutatás (presentation), az irányított gyakorlás (practice) és a szabad gyakorlás vagy produkció (production) lépéseit. Bár ezt a modellt számos kritika érte (Thornbury, 2017, p. 216; Anderson, 2016, p. 14; lásd még Harmer, 2007; Sato, 2010), ez a háromlépéses szerkezet nem csupán a nyelvtanárok körében vált széles körben ismertté, hanem a legtöbb tananyag és nyelvkönyv felépítése is ennek az elvein alapul.

Fontos megjegyezni, hogy a PPP nem önálló nyelvoktatási módszer, hanem egy olyan órafelépítési paradigma, amely az új nyelvi elemek – legyenek azok lexikai, grammatikai vagy funkcionális nyelvi egységek – bevezetését és gyakorlását segíti elő (Anderson, 2016, p. 14). A PPP paradigma eredetére vonatkozóan két eltérő elmélet létezik a szakirodalomban. Az egyik megközelítés szerint a modell az audiolingvális módszerrel párhuzamosan jelent meg, amely az 1940-es és 1950-es években vált dominánssá a nyelvoktatásban (Harmer, 2007, p. 64). Ezen értelmezés alapján a PPP kezdetben csupán két szakaszt foglalt magában: a bemutatást (presentation) és az irányított gyakorlást (practice), amely során elsősorban drillfeladatokkal segítették a nyelvi struktúrák rögzülését. Ebben a korai formájában a modell még nem tartalmazta a szabad gyakorlás (production) fázisát, mivel az audiolingvális módszer a nyelvi automatizmusok kialakítására helyezte a hangsúlyt, a spontán nyelvhasználat ösztönzése nélkül (Thornbury, 2017, p. 216).

Ezzel szemben egy másik elmélet szerint a PPP nem az audiolingvális módszerhez, hanem inkább a szituációs nyelvoktatás (Situational Language Teaching – SLT) és a kommunikatív nyelvoktatás (Communicative Language Teaching – CLT) közötti átmeneti időszakban jött létre (Anderson, 2016, p. 15). A szituációs nyelvoktatás a nyelvi elemek kontextusba ágyazott bemutatását helyezte előtérbe, míg a kommunikatív nyelvoktatás célja a funkcionális és interaktív nyelvhasználat fejlesztése volt. Az 1970-es évektől kezdve, a kommunikatív megközelítés térnyerésével egyre nagyobb hangsúlyt kapott a szóbeli kommunikáció és a nyelvi fluensség fejlesztése. E változások hatására Donn Byrne (Teaching Oral English, 1976) dolgozta ki a háromlépéses PPP modellt, amely már magában foglalta a szabad gyakorlás fázisát is, ezáltal elősegítve az autentikus nyelvhasználatot az oktatási folyamatban.

Ha a PPP modell elméleti hátterét szeretnénk meghatározni, a kognitív tanuláselméletekkel, a készségtanulás elméletével és annak kutatásával (lásd Fitts, 1964) hozhatjuk összefüggésbe, amelyek – a behaviorizmussal szemben – a tanulás belső mentális folyamataira helyezik a hangsúlyt (Anderson, 2016, p. 16). A készségtanulás elmélete szerint az új készségek elsajátítása három fő szakaszra bontható: (1) észlelés és memorizálás, amelynek során a tanulók az érzékszerveik segítségével rögzítik a környezetből érkező információkat, majd ezeket először rövid-, később hosszútávú memóriájukban tárolják; (2) asszociáció, amely során az új információkat a korábban megszerzett ismeretekhez kapcsolják, így kialakítva kognitív sémákat; (3) autonóm szakasz, ahol az újonnan tanultak már automatikusan, önállóan alkalmazhatóvá válnak (Kószó, 2019; Thornbury, 2017, 2025). A készségtanulási folyamat szakaszai egyértelmű párhuzamot mutatnak a PPP modell szerkezetével, amely akár alátámaszthatná a paradigma hatékonyságát az új nyelvi elemek fokozatos és strukturált elsajátításában. Thornbury (2017, p. 217) szerint érdemes megvizsgálni, hogy a nyelvtanulás folyamata valóban párhuzamba állítható-e olyan készségek elsajátításával, mint az autóvezetés vagy a hangszertanulás. Ezzel a kérdéssel a PPP modellel szembeni egyik jelentős kritikát is megfogalmazza, amelyre később térünk vissza..

Mi történik egy PPP nyelvórán?

Bár Byrne könyvében hangsúlyozta, hogy a PPP modell három szakasza szabadon felcserélhető (Anderson, 2020, p. 203), és kiemelte a tanárok rugalmasságának és a tanulók egyéni igényeihez való alkalmazkodásának fontosságát (Byrne, 1976, p. 5), a modellt jelenleg alkalmazó nyelvtanárok általában a szakaszok eredeti sorrendjét és az előre meghatározott tananyag átadását részesítik előnyben. Tekintsük át részletesebben a PPP modell szakaszait, ahogy ma alkalmazzák:

Bemutatás (Presentation):

Cél: Az új nyelvi elem (grammatikai, lexikai vagy funkcionális) megismerése.

A bemutatás szakaszában a tanár egy előre kiválasztott nyelvi jelenséget ismertet meg a tanulókkal, vagy ráirányítja a figyelmüket (Anderson, 2020, p. 203). Ehhez különböző technikák állnak rendelkezésére, például párbeszédek, különböző típusú szövegek elemzése, tanári demonstráció, illetve vizuális eszközök, mint képek vagy grafikák. A tanár ebben a bemutatás során többször hangsúlyozza a tanulandó elemet, hogy az a diákok számára könnyen megjegyezhetővé váljon (McCarthy & Walsh, 2024, p. 111).

Irányított gyakorlás (Practice):

Cél: Az új nyelvi elem (grammatikai, lexikai vagy funkcionális) gyakorlása.

Ebben a szakaszban a tanulók irányított gyakorlatokon keresztül mélyítik el az új nyelvtani, lexikai vagy funkcionális ismereteket. Az „irányított" kifejezés arra utal, hogy a feladatok előre meghatározott válaszokat várnak el, így a diákok válaszai vagy helyesek, vagy helytelenek. Ilyen típusú feladatok például a hiányos szövegek kiegészítése, mondatkiegészítési gyakorlatok, igeragozási feladatok, vagy a szóbeli drillek. Ez a szakasz főként az új elem formájának gyakorlására és jelentésének megértésére összpontosít.

Szabad gyakorlás (Production):

Cél: Az új nyelvi elem (grammatikai, lexikai vagy funkcionális) integrálása a meglévő ismeretekbe, valamint a fluens nyelvhasználat fejlesztése.

A harmadik szakaszban a tanulók szabad gyakorlás során használhatják az újonnan elsajátított nyelvi elemeket a meglévő ismereteikkel kombinálva. Az itt alkalmazott feladatok többféle helyes megoldást is lehetővé tesznek, ezzel segítve a diákok fluens nyelvhasználatának fejlődését. Gyakori feladatok például a szituációs játékok, a szerepjátékok vagy a fogalmazások, emailek írása.

Ez a három szakasz általában egyetlen nyelvóra felépítését alkotja, amelyet bevezető (Warm-up, Lead in) és levezető részek (Feedback, Cooler) kereteznek. Ugyanakkor előfordulhat, hogy a szakaszok több tanórára is kiterjednek: például az első két szakasz egy órán belül valósul meg, míg a szabad gyakorlás egy másik tanóra keretében történik. Amint a három részből álló szekvencia befejeződik, egy új ciklus veszi kezdetét (Thornbury, 2017, p. 216).

Milyen kritika érte a PPP modellt?

Ahogy korábban említésre került a PPP órafelépítési modellt több kritika is érte az évek során. Ennek ellenére a mai napig ez az egyik legszélesebb körben alkalmazott óratervezési struktúra. Az alábbiakban áttekintjük a modell előnyeit és hátrányait, a vele szemben megfogalmazott kritikákat, valamint azokat a területeket, ahol a modell hatékonyan alkalmazható.

A PPP modell már a 1990-es években intenzív kritikai vizsgálatok tárgyává vált (Anderson, 2016, p. 16). A kritikák között szerepelt például, hogy a modell az új nyelvi elemeket izoláltan tanítja, ami nem tükrözi a nyelvtanulás természetes folyamatát (lásd Lewis, 1993; Willis, 1994; Skehan, 1998). Ezen kívül a modell túlságosan tanárközpontú jellege nehezen egyeztethető össze az újabb, tanulóközpontú pedagógiai megközelítésekkel (lásd Lewis, 1996; Scrivener, 1996). Scrivener (1996) továbbá rámutatott, hogy a PPP egy előíró és rugalmatlan óratervezési paradigma, amely nem alkalmazható minden oktatási helyzetben. E kritikát később Harmer (2007) is megismételte, aki úgy vélte, hogy a modell azt feltételezi, hogy a tanulás „lineárisan" történik – a teljes tudatlanságtól az azonnali nyelvi produkcióig haladva, erősen strukturált mondatgyakorlásokon keresztül (2007, p. 66).

A fenti kritikák az adott időszakban uralkodó második nyelv elsajátítási (Second Language Acquisition – SLA) elméletek és kutatások eredményeiből táplálkoztak. A természetes megközelítés (Natural Approach, Krashen & Terrell, 1983) például a nyelvelsajátítás folyamatát helyezte középpontba, amely az osztálytermi környezetben a kommunikációra összpontosít, minimalizálva a tudatos nyelvtantanulmányozást és a hibák explicit korrekcióját. Ez a megközelítés hangsúlyozza a stresszmentes tanulási környezet fontosságát, az érzelmi szűrő (affective filter) csökkentésével. A megközelítés egyik alapvető jellemzője, hogy a nyelvi produkció spontán módon jelenik meg a tanulók által feldolgozott nagy mennyiségű érthető input hatására.

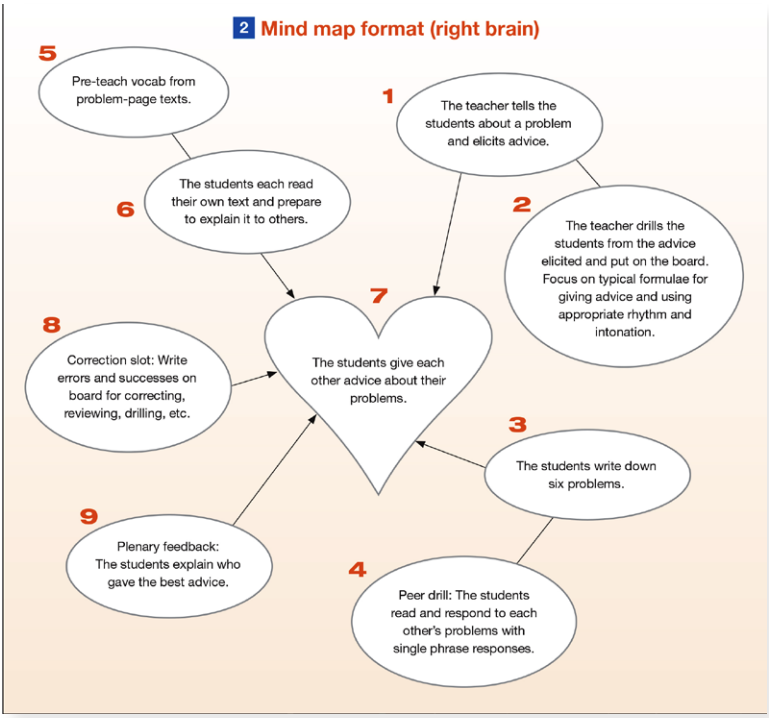
Egy másik releváns elmélet Schmidt észrevétel (noticing) hipotézise (1990), amely szerint a tanulók csak akkor képesek a nyelvi elemek megértésére és nyelvtudásuk fejlesztésére, ha a nyelvi inputot tudatosan észlelik. Továbbá az akkoriban elterjedt tudatosságra építő felada-

tok (consciousness-raising tasks, Ellis, 1991) szintén az implicit nyelvtudást helyezték előtérbe, szemben a tanár által végzett bemutatással. Ebben az időszakban a nyelvtanítás hangsúlya fokozatosan a tanulóközpontú módszerek irányába tolódott el, amelyre jó példa a feladatközpontú nyelvoktatás (Task-Based Language Teaching, lásd Prabhu, 1987; Willis, 1993), amely egy alternatív órafelépítési modellt is kínált a PPP struktúrával szemben.

Végezetül egy személyes tapasztalatot kívánok megfogalmazni kritikai észrevételként. A gyakorlatban azt tapasztaltam, hogy számos nyelvtanár időbeosztásába nem fér bele a PPP paradigma harmadik, vagyis a szabad gyakorlás (production) szakasza, amely véleményem szerint a modell legfontosabb eleme. Ennek egyik fő oka a paradigma túlzottan lineáris szerkezete, amely miatt az óra jelentős része az első két fázisra, a bemutatásra és az irányított gyakorlásra összpontosul, így a tanórán nem marad elegendő idő a produktív nyelvhasználat fejlesztésére. E probléma kezelésére hatékony alternatívát kínálhat Duncan Foord óratervezési stratégiája (lásd Foord, 2014) amely gondolattérkép jellegének köszönhetően, a tanár figyelmét a kommunikatív feladatra összpontosítja (1. ábra).

1. ábra

Foord, D. (2014). Lesson planning right from the heart. English Teaching Professional (93).



Mindezek ellenére a PPP modell továbbra is széles körben alkalmazott maradt a nyelvoktatásban. Anderson (2016, p. 17) szerint ennek oka abban keresendő, hogy a modell bizonyos oktatási kontextusokban és specifikus célok elérésére továbbra is hatékonynak bizonyulhat. Ezeket a következőképpen foglalja össze:

- A tantervek külső előírások alapján készülnek, és rendkívül ambiciózusak.
- Az osztálylétszám nagy (több mint 30 fő).
- A tanulók azonos anyanyelvet vagy közvetítő nyelvet használnak.
- A tanulók csupán heti néhány órában részesülnek nyelvoktatásban.
- Az oktatási kultúra magas szintű tanári beavatkozást igényel.

Ezen túlmenően a modell jól alkalmazható kezdő szintű csoportok oktatására, az új tananyag bemutatására. Strukturált és kiszámítható jellege nem csupán a kezdő tanulók számára nyújt segítséget, hanem kiemelten hasznos lehet pályakezdő pedagógusok számára is, mivel stabil és megbízható keretet biztosít az óratervezéshez és az oktatási gyakorlat kialakításához.

2. MEGFIGYELÉS – FELTÉTELEZÉS – KÍSÉRLETEZÉS VAGYIS OHE (OBSERVE, HYPOTHESIZE, EXPERIMENT) (MICHAEL LEWIS, 1993)

Az alábbiakban röviden bemutatom az OHE (Observe – Hypothesise – Experiment) órafelépítési modellt, amely elméleti szempontból releváns kritikát fogalmaz meg a korábbi paradigmával szemben, különösen annak statikus és formaközpontú jellegét illetően. Bár a modell elméleti háttere megalapozott, gyakorlati alkalmazása kidolgozatlansága miatt számos korlátba ütközött, ami akadályozta széles körű elterjedését a nyelvoktatásban.

Az OHE-modell a Lexikai Megközelítés (Lexical Approach) keretében jelent meg, amely Michael Lewis munkásságához köthető, aki 1993-ban publikálta első, a megközelítést részletesen bemutató könyvét. Lewis alapfeltevése az volt, hogy a nyelv elsősorban lexikai természetű, azaz a szókincs alkotja a nyelv központi elemét, míg a nyelvtan szerepe a lexikai egységek közötti kapcsolatok kialakításában és finomhangolásában merül ki. A lexika és a grammatika nem választható el élesen egymástól. Ezt a szemléletet jól illusztrálja híres megállapítása: *„A nyelv grammatikalizált lexikából áll, nem pedig lexikalizált grammatikából”* (Lewis, 1993, p. 6). Lewis nyelvről alkotott elképzelésében központi helyet foglal el az a gondolat is, hogy a nyelv nagyrészt előre gyártott, több szóból álló egységekből (pre-fabricated multi-word chunks) épül fel, amelyeket a nyelvtanulónak elemzés nélkül, teljes egészében kell elsajátítania a hatékony nyelvtanulás érdekében.

A Lexikai Megközelítést bemutató könyvében Lewis több kritikát is megfogalmazott a korábbi nyelvoktatási paradigmák, különösen a PPP óratervezési modell kapcsán. Véleménye szerint ez a paradigma „félrevezető” (Lewis 1993, p. 56), „hitelét vesztette, és sem a tanulás, sem a nyelv természetét nem tükrözi” (Lewis 1993, p. 190). A PPP-t azért alkalmazzák csak, mert „kényelmes a trénerek számára, mivel lehetővé teszi számukra, hogy a nyelvet és a tanítási folyamatot lépésekre bontsák az egyes résztvevők [tanárjelöltek] számára”. Ezzel szemben Lewis saját modellje, a szintén a Lexical Approach című könyvében bemutatott OHE, a nyelvtanulóra helyezi a hangsúlyt, és bemutatja, hogyan sajátítanak el a tanulók új nyelvi szerkezeteket. A tanulási

folyamatot ideiglenes és ciklikus jellegűként írja le, amely a megfigyelés, feltételezés és kísérletezés végtelen ciklusára épül (Lewis, 1993, p. 56).

Milyen kritika érte az OHE modellt?

Ahogy korábban említésre került, az OHE órafelépítési modell kidolgozottsága nem kellően alapos, ami jelentős mértékben csökkenti gyakorlati alkalmazhatóságát. Michael Lewis nem nyújtott részletes iránymutatást arra vonatkozóan, hogyan lehet a Lexikai Megközelítést a gyakorlatban alkalmazni, illetve hogyan alakítható ki egy ilyen elveket követő tanfolyam vagy tanóra struktúrája. Ez a hiányosság az irányzat legjelentősebb kritikáinak alapja.

További kritikák szerint az OHE modell, bár tanulóközpontú és részletesen leírja a tanulók kognitív folyamatait, ezzel Lewis nem nyújtott megfelelő támogatást a tanárok számára, akiknek a tanórákat koherens és jól átgondolt eseménysorozatként kell megtervezniük (Anderson, 2020, p. 203).

3. AUTENTIKUS GYAKORLÁS – KÖTÖTT GYAKORLÁS – EGYÉRTELMŰSÍTÉS ÉS FÓKUSZ VAGYIS ARC (AUTHENTIC PRACTICE, RESTRICTED PRACTICE, CLARIFICATION AND FOCUS (JIM SCRIVENER, 1994)

A Scrivener által a *Learning Teaching* című könyv első kiadásában (1994, pp. 126–128) bemutatott óratervezési paradigma szintén három szakaszra épül, amelyek sorrendje rugalmasan változtatható. Azzal érvel az új modell mellett, hogy nem minden tanár számára egyértelmű, hogy mi történik a korábbi PPP paradigmának bemutatás (presentation) és gyakorlás (practice) szakaszában. „Ezek a kifejezések meglehetősen széles definícióval bírnak, ami néha zavart okozhat a tanárok között, akik valójában különböző dolgokról beszélnek ugyanazzal a névvel (vagy ugyanarról különböző nevekkel!)" (2005, p. 270). A bemutatás például nemcsak tanári magyarázatot jelenthet, hanem a tanár rá is vezetheti a tanulókat a jó válaszok megfogalmazására (elicitation), vagy a tanulók szövegekből – tanári segítséggel – rájöhetnek az új nyelvi elem jelentésére és használatára (guided discovery), ezért érdemes más elnevezést használni erre a szakaszra (2005, p. 272).

Javaslata szerint óratervezési modelljének szakaszai egyfajta strukturált iránymutatásként vagy ellenőrzőlistaként szolgálhatnak a tanárok számára az óratervezés folyamán. Scrivener kiemeli, hogy a diákoknak minden tanórán lehetőséget kell biztosítani arra, hogy aktívan részt vegyenek mindhárom szakasz tevékenységeiben, míg a tanároknak lehetőségük van az elemeket a tanítási célkitűzésekhez igazítva, azok legoptimálisabb sorrendjében és arányában alkalmazni. Például egy kommunikáció-központú óra nagyobb hangsúlyt helyez az autentikus használati tevékenységekre, míg egy nyelvtani fókuszú óra esetében az egyértelműsítés és fókusz szakasz dominálhat (Scrivener, 2005, pp. 115–117).

Mi történik egy ARC nyelvórán?

Autentikus gyakorlás (Authentic practice):

Cél: A tanulók az új nyelvi elemet a korábbi tudásukra támaszkodva a lehető legtermészetesebb és leghitelesebb módon használják az osztályteremben.

Ez a szakasz a nyelv olyan kontextusban történő alkalmazását foglalja magában, amely a valós életbeli nyelvhasználatot szimulálja, és egyúttal lehetőséget biztosít a receptív készségek – a hallott vagy olvasott szövegértés – fejlesztésének is (lásd később Harmer ESA modellje). Ebben a szakaszban a tevékenységek a célnyelvet beszélők mindennapi életében előforduló helyzeteket tükrözik, és a tanulók számára autentikus, valódi kommunikációs kihívásokat jelentenek. Ezek a feladatok lehetnek receptív jellegűek (például autentikus szövegek hallgatása vagy olvasása), illetve produktívak (például szabad beszélgetés egy adott témáról). Jellemző példák közé sorolhatók a szerepjátékok, interjúk, hírek hallgatása, információkérés telefonon, tervek készítése, valamint űrlapok kitöltése.

Kötött gyakorlás (Restricted practice):

Cél: Az új nyelvi elem pontos használatának gyakorlása.

Ez a szakasz funkcióját tekintve lényegében megfelel a PPP-modell irányított gyakorlás szakaszának. Az ebben a fázisban alkalmazott tevékenységek elsődlegesen a nyelvhasználat pontosságára összpontosítanak, és kontrollált környezetben biztosítanak lehetőséget a tanulók számára az újonnan megszerzett ismeretek gyakorlására. Tipikus példák közé tartoznak a munkalapok kitöltése, hiányos szövegek kiegészítése, behelyettesítő gyakorlatok, valamint a nyelvtani és szókincsfejlesztő feladatok.

Egyértelműsítés és fókusz (Clarification and focus):

Cél: Az új nyelvi elem (grammatikai vagy lexikai) megértése.

Ez a szakasz párhuzamba állítható a PPP óratervezési modell bemutatás szakaszával, azonban nem feltételezi, hogy annak levezetése kizárólag a tanár feladata (lásd például guided discovery, Scrivener, 2005, p. 268). Ebben a fázisban a tanár irányított bemutatással, előhívással vagy rávezető technikák alkalmazásával segíti a tanulókat az új nyelvi elem jelentésének és használatának megértésében, például példamondatok vagy szövegek feldolgozásán keresztül.

Scrivener (1994, p. 133) rámutat arra, hogy a fent felsorolt A, R, C óraszakaszok eltérő sorrendbe állításával különböző didaktikai céloknak megfelelő óraterveket lehet kialakítani. Az ARC modell rugalmassága lehetővé teszi, hogy a nyelvtanárok az adott tanítási cél, a tanulók igényei és a tananyag jellegének megfelelően testre szabják az órák felépítését. A szekvenciák variációi lehetnek például a RCA, ACR, CRRA, A, ACAAC, RCR formátumok.

Milyen kritika érte az ARC modellt?

Scrivener modellje széles körben elterjedt a nyelvtanárok körében, és megjelenése óta viszonylag kevés kritika érte. A modell egyik lehetséges hiányossága az autenticitás fogalmának problema-

tikája, amely elsősorban az osztálytermi környezetben alkalmazott, mesterségesen létrehozott helyzetekre korlátozódik. Ezek a konstruált szituációk nem minden esetben tükrözik a valódi kommunikációs helyzetek dinamikáját és természetességét, ami kérdésessé teszi a tanulók nyelvhasználati kompetenciájának fejlődését a valós interakciókban (Anderson, 2017a, p. 202).

4. A FELADATKÖZPONTÚ NYELVTANÍTÁS VAGYIS TBL (TASK-BASED LEARNING) ÓRATERVEZÉSI MODELLJE (PL. JANE WILLIS 1996)

A feladatközpontú nyelvtanítás (Task-Based Language Teaching, TBLT; Task-Based Learning, TBL) elméleti keretei a természetes megközelítés (Natural Approach, Krashen & Terrell, 1983) koncepcióján, valamint Krashen nyelvtanulás (language learning) és nyelvelsajátítás (language acquisition) közötti megkülönböztetésén alapulnak (Long, 2015, p. 19). Az 1980-as években számos kutató járult hozzá a TBL megalapozásához. Például Long (1985) az elsők között vetette fel, hogy a hagyományos, lineáris nyelvtanítási modell (PPP) helyett egy feladatalapú megközelítést kellene alkalmazni, amely nagyobb hangsúlyt fektet a gyakorlati nyelvhasználatra.

Candlin (1987) és Breen (1989) érvelése szerint a feladatok jelentős mértékben hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók és a tanárok együttműködve alakítsák ki a kurzusok tartalmát. Ez a megközelítés nemcsak a tanulók önbizalmának növelését szolgálja, hanem elősegíti az önmegvalósításukat is, mivel aktívan részt vesznek a tanulási folyamatban (Ellis et al., 2020, pp. 5–6). Prabhu (1987) az úgynevezett Bangalore-projekt keretében osztálytermi kontextusban vizsgálta a feladatközpontú megközelítést. Kutatásai során arra a következtetésre jutott, hogy a nyelvi kompetencia fejlesztéséhez nem feltétlenül szükséges a nyelvi input rendszerezése. Ehelyett olyan tanulási környezetet kell kialakítani, amelyben a tanulók valós kommunikációs helyzetekben tevékenykednek, és a mindennapi életben is előforduló feladatokat oldanak meg (Ellis et al., 2020, p. 6). A feladatot Ellis (2003, p. 16) egy olyan tervezetként definiálja, amely a jelentésre koncentrál, valamilyen információhiányt foglal magában, és a tanulók nyelvi és nem nyelvi erőforrásait is igénybe veszi, miközben kommunikációs kimenettel rendelkezik. A TBL holisztikus jellege magában foglalja a XXI. századi készségek, például a kulturális tudatosság és interkulturalitás fejlesztését, valamint a nem nyelvi tanulási készségek előtérbe helyezését is (Bárdos, 2005, p. 207). A feladatközpontú nyelvtanítás keretében számos óratervezési modellt dolgoztak ki és javasoltak a szakirodalomban (vö. Prabhu, 1987; Nunan, 1989). Ezek közül az egyik legismertebb és legszélesebb körben alkalmazott modell Willis (1993, 1996) nevéhez fűződik, amelyet a következőkben részletesebben tárgyalunk.

Mi történik egy TBL nyelvórán?

A PPP modell kritikái közé tartozik a tanár domináns irányító szerepe, a tananyag lineáris megközelítése, valamint az órák kiszámítható és mechanikus jellege. A feladatközpontú nyelvoktatás célja ezen hiányosságok orvoslása az óra felépítésének átalakításával, illetve a hallgatók és a tanár szerepének újragondolásával. Willis (1996, p. 38) a feladatközpontú órát három fő szakaszra osztotta.

A feladat előtt (pre-task)

Cél: A téma és a feladat bevezetése.

A tanulók ráhangolódnak a témára ötleteléssel, gondolattérképpel, képek, bevezető kérdések, olvasmány vagy hanganyag segítségével. Közösen gondolkodnak és összegyűjtik a feladat megoldásához szükséges lexikai elemeket.

A feladatciklus (task cycle)

Cél: A feladat megtervezése és végrehajtása (egyénileg, párban, csoportban).

A tanulók megkapják a feladatot, kidolgozzák a megoldásokat, majd beszámolót tartanak írásban vagy szóban. A tanár megfigyelő szerepben marad, jegyzeteket készít a tanulók teljesítményéről, de nem avatkozik be közvetlenül.

A feladat után (post-task)

Cél: A megoldások elemzése és a nyelvi tartalom gyakorlása.

A tanár vezetésével a tanulók elemzik a feladat során előforduló nyelvi szerkezeteket és nyelvhasználati mintákat. Az esetlegesen felmerülő nehézségeket tisztázzák, majd gyakorló feladatok segítségével megerősítik a tanultakat.

Ezzel szemben Long fontosnak tartja, hogy a feladat megoldása közben is kapjanak a tanulók visszajelzést a nyelvi kód tudatosítása (focus on form) miatt. „A nyelvi forma tudatosítása magában foglalja sokféle pedagógiai folyamat alkalmazását, hogy a kommunikáció közben felmerülő nyelvi problémákra kontextusban hívjuk fel a tanulók figyelmét" (Long, 2015, p. 27). Ez történhet explicit vagy implicit módon is, de Long a reaktív implicit módot támogatja. Ellis is fontosnak tartja ezt, de nem veti el a feladatok megoldása előtti, figyelemfelkeltő, explicit módot sem (Ellis, 2017, p. 511).

Milyen kritika érte az TBL modellt?

A nyelvórán három alapvető fogalmat különböztetünk meg: a gyakorlatot (exercise), a tevékenységet (activity) és a feladatot (task). A feladatközpontú nyelvtanítás számos kritikát kapott, elsősorban a fogalom tisztázatlansága miatt. Kezdetben sokan azt hitték, hogy a feladat csupán a nyelvórán megoldott gyakorlatokkal egyenlő, miközben a korai meghatározások túl általánosnak bizonyultak. Például Nunan (1989) szerint a feladat egy jelentésre koncentráló tevékenység, míg Long (1985) úgy határozta meg, hogy a feladatoknak hasonlítaniuk kell a való életben előforduló cselekvésekhez. Ide tartozhat egy űrlap kitöltése, egy könyv kikölcsönzése, egy gyermek felöltöztetése vagy egy pár cipő megvásárlása (Long, 2015, p. 108; Ellis et al., 2020, pp. 6-7).

Egy másik gyakori félreértés, hogy a TBL kizárólag pár- és csoportmunkára épül. Valójában a munkaforma mindig az óra céljához és anyagához igazodik. Például Prabhu Bangalore projektjében egyáltalán nem alkalmaztak páros vagy csoportos feladatokat: az órák első részében a tanár a teljes csoporttal dolgozott, majd a tanulók önállóan oldották meg a feladatokat (Ellis et al., 2020, p. 12).

A TBL kritikájaként gyakran elhangzik, hogy rövid távon nem bizonyul hatékony nyelvoktatási módszernek, mivel hatása nem feltétlenül mérhető egyetlen 45 perces tanóra során. Ugyanakkor hosszú távon jelentős eredményeket mutat, különösen a tanulók kommunikatív kompetenciájának fejlődésében (Ellis et al., 2020, p. 15).

Többek között Littlewood (2007) szerint a kezdő nyelvtanulók számára problémát jelenthet, hogy a feladatok elvégzéséhez már meglévő nyelvi kompetenciára van szükség. Ez a kritika is félreértésen alapul, mert nem veszi figyelembe az úgynevezett input-task típusú feladatokat, amelyet alacsonyabb nyelvi szinten lévő tanulóknak ajánlanak (vö. Ellis et al., 2020, Long, 2015).

Emellett, ahogy az ARC modell esetében is, itt is felmerül az autenticitás kérdése, hiszen a tantermi környezetben végzett feladatok nem mindig tükrözik a valódi kommunikációs helyzeteket. Seedhouse (1999) arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanulók nyelvhasználata leegyszerűsödhet, ami akár pidginizált nyelv kialakulásához is vezethet. Swan (2005) kritikája szerint pedig a TBL nem biztosít elegendő strukturált nyelvtani oktatást, mivel nagyobb hangsúlyt fektet a tanulók önálló felfedezésére.

További nehézséget jelent a módszer gyakorlati megvalósítása, mivel annak során sok tanár visszatér a hagyományos, tanárközpontú megközelítésekhez, így a TBL elvei nem mindig érvényesülnek teljes mértékben (Plews & Zhao, 2010).

5. KAPCSOLÓDÁS – TANULMÁNYOZÁS – AKTIVÁLÁS VAGYIS ESA (ENGAGE, STUDY, ACTIVATE) ÉS VARIÁCIÓI (JEREMY HARMER, 1998)

A korábban ismertetett PPP modell alternatíváját Jeremy Harmer dolgozta ki ESA (Engage, Study, Activate) elnevezéssel, amely egy új óratervezési paradigmát kínál. Harmer (2007, p. 66) kiemeli, hogy a tanulás hatékonysága jelentősen csökken, ha a tanulók érzelmileg nem kapcsolódnak az óra eseményeihez. Ennek megfelelően az ESA modell első szakasza, a kapcsolódás a tanulók figyelmének megragadását és a tananyaghoz való érzelmi kapcsolódás elősegítését célozza. A második szakasz, a tanulmányozás magában foglalja a PPP modell első két szakaszát, vagyis a bemutatást és az irányított gyakorlást. Ugyanakkor ez a szakasz kevésbé előíró jellegű a tanulási folyamat konkrét módszertani megvalósítására vonatkozóan (Anderson, 2020, p. 204). Az ESA modell harmadik, egyben utolsó szakasza, az aktiválás a PPP modell szabad gyakorlás szakaszának felel meg, amely elsősorban a szóbeli kommunikáció fejlesztésére irányuló feladatokra épít. Harmer (2007, p. 67) szerint azonban ebben a szakaszban olyan gyakorlatok is helyet kaphatnak, amelyek a receptív készségek (olvasás, hallott szövegértés) fejlesztését célozzák, és nem csupán a grammatikai elemekre összpontosítanak.

Mi történik egy ESA nyelvórán?

Az alábbiakban Jeremy Harmer ESA óratervezési modelljének részletesebb elemzése következik.

Kapcsolódás (Engage)

Cél: A tanulók érzelmi és kognitív kapcsolódása az óra témájához, illetve aktív bevonódásuk biztosítása.

Ebben a szakaszban a tanár különböző eszközök – például képek, szituációk, történetek vagy egyéb kreatív technikák – alkalmazásával igyekszik felkelteni a tanulók érdeklődését az adott téma iránt, elősegítve a figyelem és motiváció megteremtését.

Tanulmányozás (Study)

Cél: Az új nyelvi elem (grammatikai, lexikai vagy funkcionális) felismerésének, megértésének és gyakorlásának elősegítése.

A tanár ebben a szakaszban bemutatja az új nyelvi elemet, irányított feladatokkal segíti a tanulókat annak felismerésében (noticing), valamint modellezi a helyes használatát. A tanulók ezt követően célzott gyakorlatokat végeznek, amelyek a jelentés és forma közötti összefüggések elmélyítésére irányulnak. A szakasz fókuszában az analitikus feldolgozás és a struktúrák elsajátítása áll.

Aktiválás (Activate)

Cél: Az új nyelvi elem integrálása a meglévő tudásba, valamint a folyékony nyelvhasználat fejlesztése.

Ebben a szakaszban a tanulók különböző szabad gyakorlati tevékenységeket végeznek – például mondatalkotás, szituációs gyakorlatok, szerepjátékok –, amelyek lehetővé teszik az új nyelvi elem természetes beépítését a meglévő ismeretek közé. A tevékenységek célja a fluens nyelvhasználat fejlesztése. Harmer szerint ebben a szakaszban a kommunikatív feladatok mellett receptív készségeket (például olvasás, hallott szövegértés) fejlesztő feladatok is beilleszthetők.

Harmer elsősorban a PPP modell merev struktúráját kritizálta, hangsúlyozva, hogy bár a PPP paradigma rendkívül hasznos lehet abban az esetben, ha az óra célja egy nyelvi elem begyakorlása egy kezdő szinten lévő csoportban, nem alkalmazható hatékonyan olyan órákon, amelyek a készségfejlesztésre fókuszálnak. Ennek megfelelően Harmer saját modelljének kialakításakor arra törekedett, hogy a szakaszok sorrendje rugalmas legyen.

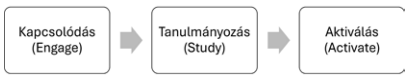
Az ESA modell egyetlen alapvető követelményt támaszt: az óráknak mindig egy kapcsolódás (Engage) szakasszal kell kezdődniük, vagyis egy olyan tevékenységgel, amely megteremti az óra kontextusát és felkelti a diákok érdeklődését. Ezt követően azonban a modell nagyfokú rugalmasságot biztosít a szakaszok sorrendjének és számának megválasztásában, így az órák struktúrája szinte végtelen variációban alakítható. Például egy óra tartalmazhat több aktiválás (Activate) szakaszt, amelyeket egy tanulmányozás (Study) szakasz követ, majd egy további aktiválás szakasz zár. Harmer (2007, pp. 67–68) három konkrét példát is bemutatott könyvében (lásd 2–4.ábra) az ESA modell alkalmazására, amelyek jól szemléltetik a keretrendszer rugalmasságát és adaptálhatóságát.

1. Egyenesvonalú – ESA

Ez a szervezési forma (2.ábra) nagyon hasonlít a PPP modellhez, az első kapcsolódás résszel kiegészítve. A tanár az első szakaszban a tanulókat bevonja a témába, például egy képet mutat nekik, a második szakaszban történik a nyelvi elem tanulmányozása, a jelentés megértése és a forma gyakorlása. A harmadik szakaszban pedig az aktiválás során az új nyelvi elemet, például saját mondatok alkotása során, használják a tanulók.

2. ábra

Az ESA modell egyenesvonalú alkalmazásának lépései (Harmer, 1998 alapján)

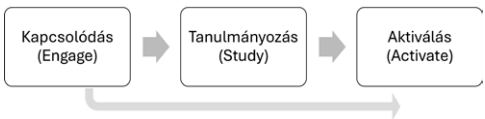


2. Bumeráng – EAS

Ez a feladatközpontú nyelvoktatás (TBL) óratervezéséhez hasonlít jobban (3.ábra). Az első rész után, amely során a tanár a korábbihoz hasonló módon segíti a tanulók témához való kapcsolódását, következik a második szakasz, amely ezúttal az aktiválás. Egy írásbeli vagy egy szóbeli kommunikatív feladatot oldanak meg ekkor a tanulók például szerepjátékot játszanak. Majd a harmadik szakaszban – amely ezúttal a tanulmányozás rész – a tanulók azokat a nyelvi elemeket tanulmányozzák és gyakorolják, amellyel problémájuk akadt vagy hiányzott az ismeretükből a kommunikatív feladat elvégzése során.

3. ábra

Az ESA modell „bumeráng" típusú alkalmazásának lépései (Harmer, 1998 alapján)

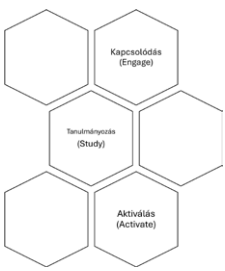


Mozaik (patchwork)

Az előző kettővel ellentétben ez az óratervezési forma több szekvenciából áll, és a szakaszok sorrendje a tanulási cél eléréséhez igazodva változik (4.ábra). A kapcsolódás rész például többször is előfordulhat egy-egy tanulmányozás vagy aktiválás szakasz előtt, illetve ennek a két szakasznak a sorrendje is változhat a célokhoz igazodva a szekvenciák során.

4. ábra

Az ESA modell „mozaik" típusú alkalmazásának lépései Harmer, 1998 alapján)



Milyen kritika érte az ESA modellt?

Harmer ESA modelljével kapcsolatban a legtöbb kritika az Engage (kapcsolódás) szakasz kiemelését érte. A kritikusok szerint a tanulók bevonódását nem célszerű csupán az óra vagy a szekvencia elejére korlátozni, mivel a tanulási folyamat hatékonysága megköveteli, hogy a diákok az óra minden részébe aktívan bekapcsolódjanak (Anderson, 2020, p. 204).

Ennek ellenére fontos megjegyezni, hogy az ESA modell rendkívül rugalmas, és képes kielégíteni a tanórák széles skálájának igényeit. Például alkalmazható olyan órák tervezésére, amelyek a nyelvi elemek tanulmányozására helyezik a hangsúlyt (Study-központú órák). Harmer elsődleges célja azonban az volt, hogy biztosítsa a valódi kommunikációs tevékenységek (Activate szakaszok) integrálását bármely tanórába. E megközelítés révén az órák fő irányvonala a kommunikáció marad, ugyanakkor lehetőséget nyújt a nyelvtani elemek szükség szerinti integrálására is.

Az ESA modell egyik legnagyobb előnye tehát a rugalmasságában rejlik: képes alkalmazkodni a különböző tanulási célokhoz és tanulócsoportokhoz, valamint lehetővé teszi az óra fókuszának dinamikus, a tanulók igényeihez igazodó átrendezését.

6. TESZT – TANÍTÁS – TESZT VAGY FELADAT – TANÍTÁS – FELADAT VAGYIS TTT (TEST, TEACH, TEST; TASK, TEACH, TASK) (ISMERETLEN)

Elsőként érdemes megjegyezni, hogy a teszt–tanítás–teszt (Test–Teach–Test, TTT) elnevezés nem teljesen pontosan tükrözi az óratervezési modell lényegét. A TTT a korábban ismertetett feladatközpontú nyelvoktatás elődjének tekinthető, és hasonló módon a kommunikatív nyelvoktatási megközelítésből fejlődött ki. A modellben a teszt rész nem hagyományos értelemben vett értékelő vizsgálatot jelent, hanem egy hétköznapi feladatot, amelyet a tanulóknak önállóan kell megoldaniuk. Ennek során a nyelvtanár felméri a diákok meglévő nyelvi kompetenciáit, azonosítja a hiányosságaikat, és ennek megfelelően alakítja az óra további menetét (Thornbury, 2017, 2025). A TTT modell egyik sajátossága a TBL-hez hasonlóan, hogy a tanár nem egy előre meghatározott tananyagot oktat, hanem rugalmasan, a tanulók aktuális nyelvi szükségleteire és hiányosságaira reagál, ezzel támogatva a célzott és hatékony nyelvfejlesztést.

Mi történik egy TTT nyelvórán?

Teszt / feladat (Test / Task):

Cél: A tanulók egy adott feladat elvégzéséhez szükséges nyelvi eszköztárának felmérése, hiányosságok megfigyelése.

A tanár egy kommunikációs feladatot állít fel (például szerepjátékot). Miközben a diákok a feladatot elvégzik, a tanár képes azonosítani a tanulók nyelvi szükségleteit, konkrétan azt a nyelvet, amelyre szükségük van ahhoz, hogy a feladatot sikeresebben elvégezzék.

Tanítás (Teach):

Cél: A hiányosságok pótlása, készségfejlesztés, a hibák javítása.

A tanár célzottan megtanítja azokat a nyelvi elemeket, amelyek szükségesek a feladat hatékonyabb elvégzéséhez, illetve, javítja a tanulók hibáit, ugyanakkor nem a helyes használatra koncentrál, hanem a kommunikációs cél megvalósulását állítja a fókuszba.

Teszt / feladat (Test / Task):

Cél: Az új nyelvi elemek vagy készségek alkalmazása.

A tanulók elvégzik ugyanazt a feladatot vagy az első feladathoz nagyon hasonlót, amely ugyanazt a nyelvi elemet vagy kommunikációs cél megvalósulását igényli, hogy alkalmazzák az újonnan tanultakat, vagy használják az előző szakaszban fejlesztett készségeiket. A tanár ezalatt a szakasz alatt ismét megfigyeli a tanulókat. Megállapítja, hogy történt-e fejlődés

Milyen kritika érte a TTT modellt?

A TTT modell egyik legfőbb előnye a gyors visszacsatolás lehetősége, valamint a tanulók nyelvi hiányosságainak hatékony diagnosztizálása és célzott fejlesztése. Anderson (2017a, p. 203) szerint a TTT olyan oktatási megközelítés, amely fókuszált tanítási lehetőséget biztosít, miközben a tanulók explicit módon nyomon követhetik saját fejlődésüket már egyetlen tanóra keretein belül is. A módszer alkalmazása azonban feltételezi a tanulók bizonyos szintű előzetes tudását, ezért elsősorban középhaladó és annál magasabb szinten lévő tanulók számára ajánlott. Bár a módszertani struktúra jól követhető, a tanítási szakasz hatékony kivitelezéséhez a pedagógus részéről jelentős szakmai tapasztalat és didaktikai kompetencia szükséges (Weller, 2022).

A TTT modell kritikái között szerepel, hogy a „teszt" kifejezés félrevezető lehet, mivel sokan hagyományos értelemben vett értékelési módszerként értelmezik, ami elviheti a figyelmet az óratervezési modell eredeti céljától.

7. A receptív készségeket fejlesztő óra modellje (előtte, közben és utána) (pl. Scrivener, 2011)

A receptív készségeket – vagyis az olvasott és hallott szövegértést – fejlesztő órák modelljével számos kutató foglalkozott már, köztük Scrivener (2011) is, aki részletesen tárgyalja ennek módszertani hátterét és alkalmazási lehetőségeit. A receptív készségek fejlesztésére irányuló paradigma három fő szakaszból épül fel: a szövegfeldolgozást megelőző (pre-reading/listening), a feldolgozás közbeni (while-reading/listening) és a feldolgozást követő (post-reading/listening) fázisból. Mindhárom szakasz eltérő didaktikai célokat szolgál, és különböző módszertani eljárásokat integrál a tanulási folyamatba annak érdekében, hogy a tanulók minél hatékonyabban fejleszthessék szövegértési készségeiket.

Mi történik egy receptív készségeket fejlesztő nyelvórán?

1. Olvasott / hallott szöveg feldolgozása előtt (Előkészítő szakasz)

Cél: A téma bevezetése, ráhangolódás, kontextusteremtés, a kulcsszavak és kifejezések előtanítása.

Az előkészítő szakasz során a tanár segíti a tanulókat abban, hogy aktivizálják előzetes tudásukat és predikciókat fogalmazzanak meg a szöveggel kapcsolatban. A tanulók aktívan részt vesznek a folyamatban, megpróbálják megjósolni a szöveg tartalmát, és kapcsolatot teremtenek az új ismeretek és a már tanultak között.

Ennek érdekében a tanár különböző technikákat alkalmazhat.

- Képek, címek vagy kulcsszavak bemutatása: A vizuális vagy szöveges előzetes információk segítenek a kontextus megteremtésében.
- Irányított kérdések: A tanár célzott kérdésekkel segít a tanulóknak a témához kapcsolódó gondolataik aktivizálásában.
- Témaelőkészítő beszélgetések, brainstorming: A tanulók közösen gyűjthetnek ötleteket, megoszthatják saját tapasztalataikat.
- Nehezebb szavak előzetes kiemelése: Segíti az ismeretlen lexikai elemek előfeldolgozását, hogy a szövegértés gördülékenyebb legyen.

2. Olvasott / hallott szöveg feldolgozása közben (Feldolgozó szakasz)

Cél: A szöveg értelmezése és megértése különböző szinteken.

Ebben a szakaszban a tanulók a szöveg megértésére összpontosítanak különböző célzott feladatok segítségével:

- Globális megértés: A tanulók azonosítják a szöveg fő üzenetét, témáját.
- Szelektív megértés: Meghatározott információk keresése, például szereplők, események, dátumok, helyszínek azonosítása.
- Részletes megértés: A tanulók mélyebben elemzik a szöveg tartalmát, értelmezik annak rétegeit, összefüggéseit.

Ezeknek a megértési szinteknek a fejlesztését számos feladattípus támogathatja. A jegyzetelés segíti a tartalom strukturált feldolgozását, mivel a tanulók kiemelik és rögzítik a legfontosabb információkat a szövegből. Az igaz/hamis állítások értékelése lehetőséget biztosít a szövegértés fokozatos fejlesztésére, hiszen a tanulóknak értékelniük kell az elhangzott vagy olvasott információk hitelességét. A feleletválasztós kérdések célzottan segítik a releváns információk kiszűrését és rendszerezését, míg a hiányos szövegek kiegészítése a megértés mélyebb ellenőrzésére szolgál.

3. Olvasott / hallott szöveg feldolgozása után (Reflektáló szakasz)

Cél: A szövegben közvetített információk reflektív feldolgozása és azok személyes élettapasztalatokkal való összekapcsolása.

A reflektáló szakasz célja, hogy a tanulók visszatekintsenek a szövegre, feldolgozzák az abban található információkat, és különböző módokon alkalmazzák azokat. Az egyik leggyakoribb feladat a szöveg összegzése szóban vagy írásban, amely segíti a lényegi információk kiemelését

és rendszerezését. Emellett a kritikai gondolkodást igénylő feladatok lehetőséget biztosítanak arra, hogy a tanulók saját véleményt formáljanak a témával kapcsolatban, ösztönözve ezzel az elemző és reflektív gondolkodás fejlesztését. A kapcsolódó beszélgetések, szerepjátékok és viták aktív részvételre ösztönöznek, ami mélyebb megértést tesz lehetővé, valamint segíti a tanulók interakciós készségeinek fejlődését. Ezenkívül a produktív készségek fejlesztése kulcsfontosságú eleme ennek a szakasznak, hiszen az órán tanultak aktív használata írásban vagy beszédben hozzájárul a nyelvi kompetenciák fejlesztéséhez.

Milyen kritika érte a receptív készségfejlesztő óramodellt?

A háromlépcsős modell egy strukturált és jól alkalmazható keretet biztosít a receptív készségek fejlesztésére, amely segíti a tanulókat hatékonyabb szövegfeldolgozási stratégiák elsajátításában és alkalmazásában. Ennek ellenére a modell alkalmazásával kapcsolatban kritikák is megfogalmazódtak. Többek között Field (2008) szerint a szövegfeldolgozás előtti szakasz olykor túl hosszúra nyúlhat, ami elvonhatja a figyelmet a tényleges olvasásról vagy hallás utáni megértésről. Emellett például Grabe (2009) tanulmányában arra hívja fel a figyelmet, hogy a túlzottan strukturált feladatok akadályozhatják a tanulók autonóm stratégiáinak fejlődését, mivel a tanárok által vezérelt feldolgozási technikák nem mindig biztosítanak elegendő teret a természetes szövegértési folyamatok kialakulásának. Ugyanakkor a modell előnyei közé is tartozik ez. A receptív készségfejlesztő órák átlátható struktúrája, egyszerű alkalmazhatósága és a tanulók számára nyújtott biztonságérzet hozzájárul ahhoz, hogy a kezdő tanárok is hatékony eszközként tekintsenek rá az óratervezés során. Amennyiben a tanárok kellő gyakorlatot szereznek az alkalmazásában, lehetőségük nyílik arra, hogy más szövegfeldolgozási technikákat is kipróbáljanak, ezáltal változatosabb és dinamikusabb tanítási stratégiákat alkalmazzanak, amelyek jobban igazodnak a tanulók egyéni szükségleteihez.

Emellett kritikusai rámutatnak arra, hogy a modell nem tükrözi kellőképpen a valós kommunikációs helyzeteket, mivel kevés lehetőséget biztosít a spontán reakciókra és az előzetes felkészülés nélküli interakciókra. Továbbá, a hétköznapi kommunikáció során gyakran nincs lehetőség egy beszélő többszöri meghallgatására, ami a tantermi környezetben alkalmazott módszerektől eltérő megértési stratégiákat igényel. A szövegértési feladatok mélységével kapcsolatban is felmerültek aggályok, mivel azok nem mindig nyújtanak megfelelő kognitív kihívást, és nem minden esetben támogatják hatékonyan a specifikus részkompetenciák fejlődését. A modell tehát különösen hatékonynak bizonyul a kezdő és középhaladó szinteken, mivel segíti a tanulókat az önálló értési stratégiák kialakításában. Haladó szinten azonban célszerű kiegészíteni autentikusabb megközelítésekkel, például interaktív, valós szituációkat modellező feladatokkal, amelyek elősegítik a spontán nyelvhasználatot és a rugalmas kommunikációs készségek fejlesztését (Anderson, 2017a, p. 203).

8. ILLUSZTRÁCIÓ – INTERAKCIÓ – INDUKCIÓ VAGYIS III (ILLUSTRATION, INTERACTION, INDUCTION) (RONALD CARTER ÉS MICHAEL MCCARTHY, 1995)

Carter és McCarthy a három I elnevezésű óratervezési modellt a PPP modell alternatívájaként dolgozta ki, miután kutatásaik során arra a következtetésre jutottak, hogy a hagyományos PPP megközelítés bizonyos természetes beszélt nyelvi jelenségek – például a beszélők közötti váltás vagy a diskurzusjelölők használata – bemutatására kevésbé alkalmas (McCarthy & McCarten, 1998, p. 67). Az általuk javasolt alternatív megközelítés a nyelvi tudatosság fejlesztésére és a forma-jelentés kapcsolatának felismerésére épül, amelyet a tanulók a szövegek megfigyelése, valamint a tanárral és diáktársaikkal folytatott interakció révén sajátítanak el.

A három *I* paradigma központi eleme a nyelvi tudatosság fokozása, amely a nyelvi jelenségek észlelésével (noticing) is szoros kapcsolatban áll. A modell a célnyelvvel való aktív foglalkozást, az órán zajló interakcióban való részvételt, valamint az együttműködésen alapuló, fokozatosan felépített tanulási folyamatot helyezi előtérbe. Mindez feltételezi a második nyelvi formák észlelésének és tudatos feldolgozásának képességét, amely a nyelvtanulás egyik kulcsfontosságú aspektusa.

A nyelvi észlelés (noticing) témáját széleskörűen kutatták, és a szakirodalomban gyakran különbséget tesznek az esetleges (incidental) és a szándékos (intentional) tanulás között. Az előbbi például extenzív olvasás során valósul meg, amikor a tanulók véletlenszerűen sajátítanak el új szavakat és szerkezeteket anélkül, hogy erre tudatosan összpontosítanának. Ezzel szemben a szándékos tanulás esetén a diákok célzottan figyelnek egy adott nyelvi elemre vagy szabályra, és aktívan dolgoznak annak elsajátításán. A három I modell e kétféle tanulási folyamatot integrálja, biztosítva ezzel a természetes nyelvhasználat és a tudatos nyelvi fejlesztés egyensúlyát a nyelvórák során (McCarthy & Walsh, 2024, pp. 110–114).

Mi történik egy III nyelvórán?

1. Illusztráció (Illustration)

Cél: A célnyelvi elemek kontextusban történő megismerése.

A célnyelvi elemek rövid szövegek vagy hanganyagok segítségével jelennek meg természetes kontextusban. Lehetőség szerint valódi adatok elemzését foglalja magában, vagy ennek hiányában olyan szövegek alkalmazását, amelyek szisztematikusan, a valós adatok megfigyelésére alapozva állítottak össze.

2. Interakció (Interaction)

Cél: A nyelvi tudatosság fejlesztése.

A tananyag, a tanár és a tanulók között háromirányú interakció zajlik, amelynek középpontjában a forma és jelentés összefüggése áll. Szükség esetén az anyanyelv bevonásával ez a szakasz lehetőséget teremt a nyelvi struktúrák és jelentések közös értelmezésére, véleményformálásra, valamint a kulturális akadályok és sztereotípiák lebontására.

3. Indukció (Induction)

Cél: A tanulók önállóan felismerik és elemezzik a célnyelv diskurzusmintáit és műfaji sajátosságait.

A forma-jelentés kapcsolatának különálló példái és a fokozatosan felépített interakció révén a tanulók önállóan következtetnek a nyelvi elemek jelentésére vagy a lexiko-grammatikai szabályokra.

McCarthy és McCarten 2018-ban további részletekkel egészítették ki ezt a modellt, és hangsúlyozták, hogy a három lépés után az óra fokozatosan átvezethet a kontrollált gyakorlásból a szabadabb és személyre szabott nyelvhasználatba.

Milyen kritika érte az III modellt?

Karimi és Khazaee (2024) kutatásukban, amelyben az III modellt hasonlították össze a PPP paradigmával, megfigyelték az iráni angol mint idegen nyelvet tanulók beszédében a diskurzusjelölők használatát. A tanulmány kiemeli mindkét módszer hatékonyságát, ugyanakkor rámutat az III modell alkalmazásának kihívásaira is, például a tanulók kognitív túlterheltségének lehetőségére és a gondos szövegválasztás szükségességére a megértés biztosítása érdekében.

Samanta (2021) az induktív tanítási módszerek előnyeit és hátrányait tárgyalja. Rámutat arra, hogy bár az induktív megközelítések ösztönzik az aktív részvételt, félreértésekhez vezethetnek, ha a tanulók helytelen általánosításokat vonnak le. Emellett ennek a modellnek az időigényessége hatással lehet a tanterv ütemezésére is. A korábban említett Karimi és Khazaee (2024) kutatása rávilágít az induktív megközelítések alkalmazásának kontextuális kihívásaira, különös tekintettel a diákok eltérő képességeire, a nyelvtani témák összetettségére és az osztálytermi időkorlátokra. Eredményeik azt sugallják, hogy ezek a tényezők jelentős mértékben befolyásolhatják az induktív tanítás hatékonyságát, és megnehezíthetik annak zökkenőmentes integrálását a tanítási folyamatba.

A tanároknak gyakran rugalmasan kell alakítaniuk oktatási stratégiáikat annak érdekében, hogy hatékonyan kezeljék ezeket a kihívásokat. Bár a tanulók fejlődése rövid távon nem mindig válik azonnal érzékelhetővé, hosszú távú alkalmazás esetén a modell jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók szóbeli kommunikációja egyre inkább közelítsen a természetes nyelvhasználathoz.

9. KONTEXTUS – ELEMZÉS – GYAKORLÁS VAGYIS CAP (CONTEXT, ANALYSIS, PRACTICE) (JASON ANDERSON, 2017)

Anderson (2017b) állítása szerint a nyelvtanítás különböző módszertani megközelítései (például kommunikatív nyelvoktatás – CLT, a feladatközpontú nyelvoktatás – TBL, és a tartalomalapú nyelvoktatás – CLIL) hangsúlyozzák a kontextus fontosságát az új nyelvi elemek (nyelvtan, funkcionális nyelvhasználat, szókincs) elsajátításában. A kontextus segíti a tanulókat a nyelvi formák és jelentések megértésében, legyen az szöveges, helyzetspecifikus vagy vizuális. Ugyanakkor megjegyzi, hogy érdekes módon a tanárképzésben alkalmazott háromlépcsős mo-

dellek, például a PPP, az ESA vagy a TTT nem helyeznek hangsúlyt a kontextus tudatos alkalmazására. Ez a hiányosság problémát okozhat a kezdő tanárok számára, akik így nem fordítanak kellő figyelmet a kontextus kialakítására a tanórákon. Ennek a problémának a megoldására javasolja az ő általa kitalált három szakaszból álló óratervezési modell alkalmazását, amelyet a következőkben mutatok be.

Mi történik egy CAP nyelvórán?

1. Kontextus (Context)

Cél: Az új nyelvi elemek bevezetése egy szöveges, vizuális vagy helyzethez kötött kontextusban.

A tanulók egy adott helyzetben találkoznak az új nyelvi elemekkel, ami segíti a háttértudás aktiválását, a jelentés megértését és a tanulási folyamatba való bevonódást.

2. Elemzés (Analysis)

Cél: Az új nyelvi elemek tudatos felismerése és elemzése.

A tanulók megfigyelik és nyelvtani, lexikai, funkcionális vagy szövegkohéziós szempontból elemzik az új nyelvi elemeket, hogy mélyebb megértést szerezzenek.

3. Gyakorlás (Practice)

Cél: Az új elemek gyakorlása különböző feladatokon keresztül.

A tanulók az új nyelvi elemeket kontrollált és szabadabb gyakorlófeladatokkal mélyítik el, például kommunikációs tevékenységekkel vagy önálló szövegalkotással.

+ 4. Értékelés (Evaluation)

Cél: Az elsajátított tudás visszacsatolása és értékelése.

Ez egy opcionális szakasz. Az értékelés történhet ön-, társ- vagy tanári visszacsatolás formájában, különösen szövegalkotási feladatok esetén, segítve a tanulók fejlődését és önreflexióját.

A CAP modell bevezetése a tanárképzésben fokozatosan valósítható meg, kezdve az alapváltozattal (Kontextus – Elemzés – Gyakorlat), amelyet a tanárjelöltek először elsajátítanak, majd az oktatási céloknak megfelelően különböző variációkkal egészíthetnek ki. Az egyes változatok alkalmazása lehetővé teszi a modell adaptálását különböző pedagógiai kontextusokban: például a CAT modell (Kontextus – Elemzés – Feladat) különösen jól használható a feladatalapú nyelvoktatásban, míg a CHAP modell (Ellenőrzés – Elemzés – Gyakorlat) a teszt–tanítás–teszt megközelítés alternatívájaként szolgálhat, biztosítva ezzel egy strukturált, de rugalmas keretet az oktatás számára (Anderson, 2017b, p. 5).

Milyen kritika érte az CAP modellt?

Anderson (2017b) nem azt állítja, hogy a CAP modell az egyetlen vagy legoptimálisabb módszer az új nyelvi elemek tanítására, hanem azt, hogy egy lehetséges eszközként szolgálhat a tanárok szakmai fejlődésének támogatására, valamint az új nyelvi elemek hatékonyabb oktatásá-

ra. A modell egyik legnagyobb előnye annak könnyen érthető és rugalmasan alkalmazható struktúrája, amely lehetővé teszi, hogy különböző tanítási stílusokhoz és tanulói igényekhez igazítható legyen.

Ugyanakkor Anderson maga is felhívja a figyelmet arra, hogy bár a CAP modell célja az egyértelműség elősegítése, az oktatási folyamat leíró és félreérthetetlen kifejezésekkel való strukturálása egyben a túlzott leegyszerűsítés veszélyét is magában hordozza. Amennyiben a tanárok túlságosan mereven ragaszkodnak a modellhez, anélkül hogy figyelembe vennék a nyelvtanulás komplexitását, az óra kevésbé átfogó és differenciált lesz. Ezért a modell alkalmazása során kiemelten fontos a kritikus reflexió és a kontextushoz igazított rugalmas pedagógiai szemlélet, amely biztosítja, hogy az oktatási folyamat ne váljon mechanikussá vagy túlzottan sémaszerűvé (Anderson, 2017c).

A 2024-ES MAGYAR MINT IDEGEN NYELV SZAKMÓDSZERTANI FELMÉRÉS ÓRATERVEZÉSRE VONATKOZÓ EREDMÉNYEI

2024-ben egy szakmódszertani kérdőíves vizsgálatot indítottam, amely egy átfogóbb szakmódszertani kutatás első fázisát képezte. A kutatás célja, hogy átfogó képet nyújtson a magyar mint idegen nyelv (MID) tanárok aktuális szakmódszertani ismereteiről. A kérdőíves vizsgálat nem a tanárok elméleti tudásának tesztelésére irányult, hanem többek között arra keresett választ, hogy milyennek ítélik meg saját szakmódszertani felkészültségüket, milyen módon fejlesztik tovább ismereteiket, vagy milyen struktúrát követnek az általuk tartott nyelvórák felépítésében. Bár a felmérés fókuszában nem kifejezetten a jelen tanulmányban tárgyalt óratervezési modellek álltak, a válaszadók néhány megállapítása releváns lehet a témához.

A tapasztalataim azt mutatják, hogy az óratervezési modellek ismerete, valamint ezek strukturális és terminológiai sajátosságai nem csupán a magyar mint idegen nyelv területén, hanem más nyelvoktatási kontextusokban sem tekinthetők általánosan elterjedt tudásnak. Ennek megfelelően a kérdőívben csupán egy általános kérdést fogalmaztam meg az alkalmazott tanítási módszerekkel kapcsolatban, és lehetőséget biztosítottam arra, hogy azok a válaszadók, akik nem tudják pontosan megnevezni az általuk használt módszert, egyszerűen vázolják az óráik felépítését és szakaszait.

A felmérésben összesen 132 magyar mint idegen nyelvet oktató tanár vett részt, akik különböző tanítási tapasztalattal rendelkeznek, azonban többségük 2–10 éve dolgozik a szakmában (5. ábra). Az eredmények azt mutatják, hogy a válaszadók többsége felnőtteket tanít (62%), és munkájuk elsősorban A1-es nyelvi szinten zajlik (93%), ami természetesen meghatározza az alkalmazott módszerek jellegét és az óratervezési stratégiákat.

5. ábra

A 2024-es felmérésben résztvevők tapasztalatai években



A válaszadók többsége meghatározott módszert követ az órák felépítésében, a legtöbben a kommunikatív megközelítést vagy a modellalapú nyelvtanítást említik, ezek alapján alakítják ki az órák struktúráját. Néhányan rugalmasabb megközelítést alkalmaznak, amely lehetőséget biztosít a tanulók aktuális igényeihez és a tanórai dinamikához való alkalmazkodásra. Ők inkább az adaptivitásra helyezik a hangsúlyt:

> *„Először aktualitásokról beszélgetünk, utána általában következetesen haladunk a könyv szerint, de mindig viszek kiegészítőnek pár kreatív, kommunikációs vagy szókincs-feladatot, tematikailag kapcsolódó videót, filmrészletet nézünk. Ha nem megy a nyelvtan, akkor azt gyakoroljuk – de nincs kötött sorrend, ahogy logikusnak tűnik."*

Ez a megközelítés rávilágít arra, hogy sok tanár nem egy előre meghatározott struktúrát követ, hanem a tanulók pillanatnyi szükségleteihez és a tanóra aktuális dinamikájához igazítja a tevékenységeket. Más tanárok részletesen kidolgozott óraszerkezetet követnek, amelyben a tanulási folyamat egyértelműen definiált szakaszokra épül:

> *„Ez nagyon hosszú lenne, hiszen nem mindegy, hogy ismétlő-gyakorló óra vagy új anyag bevezetése a cél. Nézzük azt a verziót, ha új anyag van: 1–5. perc: bemelegítő játék vagy beszélgetés. 6–15. perc: házi feladat ellenőrzése, felmerülő problémák megbeszélése. 16–25. perc: új dialógus/szöveg/videó bemutatása (olvasás vagy hallás utáni értéssel), amelyben bemutatom az új szókincset vagy nyelvtani anyagot. Az új dolgokat hagyom, hogy a diák fedezze fel és kérdezzen. 26–40. perc: az új lexikális/grammatikai anyag feldolgozása különböző feladatokkal. 41–45. perc: kérdések, válaszok, házi feladat adása. Amíg „élőben" tanítottam, sokat nyúltam a dramatizáló és improvizációs eszközökhöz. Ez az online térben nehezebben kivitelezhető, most inkább a coaching szemléletű nyelvoktatáshoz állok közelebb. A nyelvtanuló motivációján, felelősségvállalásán van nagyobb hangsúly, és gyakran ösztönzöm az önálló munkára. Az órák személyre szabása kulcsfontosságú – ez általában könnyű, hiszen az óráim nagy része egyéni formában zajlik."*

Egyes válaszadók rövidebben, de szintén jól strukturáltan fogalmazták meg az óráik felépítését:

> *„Beszéd, nyelvtan, olvasás, hallott szövegértés."*
> *„Mindig szövegekből indulok ki a nyelvtan tanításakor, abban keresik meg a diákok az új nyelvtant, majd elemezzük és gyakoroljuk."*

Voltak olyan válaszadók is, akik a részletesebb kifejtés mellett megosztottak néhány jógyakorlatot és általuk használt tipikus feladatot is:

> *„Beszédközpontú. A tankönyvi szövegeket (olvasmány / párbeszéd) minden alkalommal adaptáljuk. Sok kooperációt igénylő feladatot csinálunk (spot the differences, infogap, párbeszéd eljátszása stb.). Ügyelek arra, hogy a pár hete tanult szókincs ne kerüljön 'parkolópályára' – erre leginkább az óra eleji bemelegítő feladatok / játékok alkalmasak. A nyelvtani gyakorlást az órán igyekszem élményszerűvé tenni. Házi feladatként az unalmasabb nyelvtani gyakorlatok mellé igyekszem a tanuló számára érdekes / releváns / motiváló feladatokat is adni."*

Ez a válasz rámutat arra, hogy a tanárok egy része nem csupán a hagyományos tankönyvi anyagokkal dolgozik, hanem a tanulók aktív bevonásával és interaktív feladatokkal igyekszik elősegíteni a készségek fejlesztését. A kooperatív tanulási technikák alkalmazása, a rendszeres ismétlés és a személyre szabott házi feladatok mind hozzájárulnak a tanulók nyelvi kompetenciájának fejlődéséhez.

A fentiekhez hasonló válaszok elemzéséből és csoportosításából (6.ábra) megállapítható, hogy a válaszadók körében a kommunikatív megközelítés és a PPP modell a legelterjedtebb óratervezési megközelítés. Ugyanakkor a válaszokban gyakran előforduló kommunikatív megközelítés önmagában nem teszi egyértelművé, hogy a válaszadók milyen konkrét óratervezési modelleket alkalmaznak a gyakorlatban.

A MagyarOK nyelvkönyvcsalád (Szita & Pelcz, 2013–2019) által követett modellalapú nyelvtanítás, valamint a szövegalapú/receptív készségfejlesztő megközelítések szintén jelentős mértékben jelen vannak a válaszok között.

Figyelemre méltó, hogy a válaszadók egy része nem egyetlen meghatározott óratervezési modellt követ, hanem változatos óraszerkezetekkel dolgozik, figyelembe véve a tanulói csoport sajátosságait és az oktatási célokat. Ez a rugalmas megközelítés összhangban áll a principled eclecticism (Larsen-Freeman, 2000) elvével, amely a különböző tanítási módszerek és technikák tudatos és szisztematikus kombinációjára épül. Ennek célja, hogy az oktatás a tanulók egyéni igényeihez, tanulási stílusaihoz és a tanítási kontextushoz igazodjon, lehetővé téve a leghatékonyabb stratégiák alkalmazását a nyelvfejlesztés során.

Az ESA, TBL, III óratervezési modellek kevésbé népszerűek a válaszadó tanárok között. Megjelenik ezen kívül még néhányszor a Total Physical Response (TPR) (Asher, 1960), amely egy nyelvoktatási technika, nem pedig óratervezési modell. A TPR a mozgás és a fizikai aktivitás bevonásával segíti a nyelvtanulást, különösen az alapvető szókincs és utasítások megértésében, mivel a ta-

nulók a célnyelvi kifejezésekhez cselekvéseket társítanak, ezáltal természetesebb és élményszerűbb tanulási folyamatot biztosítva. Végül pedig az RJR (Ráhangolódás – Jelentésteremtés – Reflektálás) modell összesen két válaszban jelent meg. Az RJR-modell eredetileg általános pedagógiai keretként jött létre, és nem kifejezetten nyelvoktatási célokra fejlesztett struktúra (Bárdossy, Dudás, Pethőné Nagy & Priskinné Rizner, 2002). Ennek megfelelően a jelen tanulmányban nem kapott részletes elemzést. Mindazonáltal bizonyos elemei integrálhatók a nyelvórákba, különösen a receptív készségfejlesztő órák esetében, ahol a tanulók előzetes ismereteinek aktiválása, a jelentésteremtési folyamatok támogatása és a reflektív gondolkodás elősegítése kiemelt szerepet kap (6. ábra).

6. ábra

A 2024-es felmérésben megemlített óratervezési modellek



ÖSSZEGZÉS

Jelen tanulmány megírását az a hiányérzet indokolta, hogy nem áll rendelkezésre olyan magyar nyelvű szakirodalom, amely átfogóan bemutatná a nyelvoktatásban alkalmazott óratervezési modelleket. Angol nyelven sem találtam olyan forrást, amely minden releváns modellt részletesen tárgyalna, így különösen fontosnak tartottam, hogy egy egységes áttekintést nyújtsak a jelenleg használatos óratervezési paradigmákról. Az egyes modellek összehasonlító bemutatása lehetőséget teremt arra, hogy láthatóvá váljanak azok céljai, alkalmazási területei és didaktikai funkciói, ezáltal támogatva a nyelvtanárokat abban, hogy a tanulók igényeihez és az adott óra céljához a legmegfelelőbb megközelítést választhassák. Ennek érdekében a tanulmány végén egy táblázatos összegzést (7–8.ábra) is készítettem, amely strukturált módon foglalja össze a vizsgált óratervezési paradigmákat.

Zárásként egy rövid gondolattal reflektálnék a tanulmányban összefoglaltakra. „Milyen egy jó nyelvóra?" tette fel a kérdést Thornbury az angol nyelvtanárok körében végzett 1999-es felmérésében. A válaszok elemzése alapján arra a következtetésre jutott, hogy a jól felépített órák szerkezetükben hasonlóságot mutatnak a jó filmekkel, mivel rendelkeznek cselekménnyel, témával, ritmussal, folyamatossággal, valamint egyfajta lezárásérzettel (Thornbury, 1999, p. 4). Bár azóta több mint két évtized telt el, ez a megállapítás napjainkban is relevánsnak tekinthető, hiszen a tanítási folyamat sikerességét jelentős mértékben meghatározza az óra szervezettsége, dinamikája és koherens felépítése.

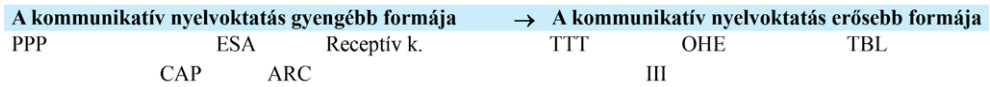
7. ábra

A nyelvórákon jelenleg alkalmazott órafelépítési modellek összefoglaló táblázata

	Elnevezés	Ajánlott nyelvi szint	Strukturáltsága	Ajánlott használat	Fő kritikája	Tanári tapasztalat szükségessége
1.	**PPP (Presentation, Practice, Production)** Bemutatás – gyakorlás – produkció	Kezdő és középhaladó	Strukturált	Új nyelvi elemek (grammatikai, lexikai vagy funkcionális) strukturált bemutatása és gyakorlása	Túlzottan strukturált és tanárközpontú, nem tükrözi a természetes nyelvtanulási folyamatokat	Alapvető tapasztalat elegendő
2.	**OHE (Observe, Hypothesize, Experiment)** Megfigyelés – feltételezés – kísérletezés	Középhaladó és haladó	Rugalmas	Nyelvi felfedezés és hipotézisalkotás, lexiko-grammatikai elemek jelentésének, használatának megismerése	Gyakorlati alkalmazása kidolgozatlan, a tanároknak kevés támogatást nyújt	Magas szintű tanári kompetenciát igényel
3.	**ARC (Authentic, Restricted, Clarification)** Autentikus gyakorlás – kötött gyakorlás– egyértelműsítés és fókusz	Minden szintre ajánlott	Közepesen strukturált, a szakaszok sorrendje változtatható	Új nyelvi elemek (grammatikai, lexikai vagy funkcionális) strukturált bemutatása és gyakorlása	Autenticitás kérdése: az osztálytermi helyzetek mesterségesek lehetnek	Közepes tapasztalat szükséges
4.	**TBL (Task-Based Learning)** Feladatközpontú nyelvtanítás (feladat előtt, feladatciklus, feladat után)	Nyelvi input alapú feladatok esetén: kezdő szinttől Nyelvi output alapú feladatok esetén: középhaladó és haladó	Rugalmas	Kommunikatív készségek fejlesztése, valós életbeli nyelvhasználati helyzeteket modellezése, önálló gondolkodás és problémamegoldás ösztönzése	Hosszú távon hatékonyabb, rövid távú eredmények kevésbé mérhetőek	Magas szintű tanári kompetenciát igényel
5.	**ESA (Engage, Study, Activate)** Kapcsolódás – tanulmányozás – aktiválás	Minden szintre ajánlott	Közepesen strukturált, a szakaszok sorrendje változtatható	Új nyelvi elemek (grammatikai, lexikai vagy funkcionális) strukturált bemutatása és gyakorlása	A kapcsolódás szakasz kiemelése nem egyértelmű, mivel korábbi paradigmákban is létezett, de nem kapott külön hangsúlyt	Alapvető tapasztalat elegendő
6.	**TTT (Test, Teach, Test)** Teszt – tanítás – teszt	Középhaladó és haladó	Strukturált	Nyelvi szükségletek diagnosztizálása és fejlesztése	Előzetes nyelvi tudást feltételez, kezdők számára nem ideális	Magas szintű tanári kompetenciát igényel
7.	**Receptív készségeket fejlesztő óra** (olvasott / hallott szöveg feldolgozása előtt, közben, után)	Kezdő és középhaladó	Strukturált	Olvasott és hallott szövegértés fejlesztése	Túl strukturált lehet, gátolhatja a spontán szövegfeldolgozást, nem tükrözi a valós életben előforduló receptív készségeket igénylő szituációkat	Alapvető tapasztalat elegendő
8.	**III (Illustration, Interaction, Induction)** Illusztráció – interakció – indukció	Középhaladó és haladó (Azonos anyanyelv, közös közvetítőnyelv esetén alacsonyabb nyelvi szinten is alkalmazható.)	Közepesen strukturált	Nyelvi tudatosság fejlesztése és a forma-jelentés kapcsolatának felismerése	Kognitív túlterheltség, szövegválasztás nehézsége	Közepes tapasztalat szükséges
9.	**CAP (Context, Analysis, Practice)** Kontextus – elemzés – gyakorlás	Minden szintre ajánlott	Közepesen strukturált, a szakaszok egy része változtatható	Új nyelvi elemek (grammatikai, lexikai vagy funkcionális) strukturált, kontextusban történő bemutatása és gyakorlása	A modell merev alkalmazása és a túlzott leegyszerűsítés kockázata	Alapvető tapasztalat elegendő

8. ábra

A nyelvórákon jelenleg alkalmazott órafelépítési modellek csoportosítása a kommunikatív megközelítés tükrében



IRODALOM

Anderson, J. (2017a). *Trinity CertTESOL companion: A guide for English language teachers*. Delta Publishing.

Anderson, J. (2017b). Context, analysis and practice: The hidden paradigm in ELT. *IATEFL Voices, 256*, 4–5.

Anderson, J. (2017c, March 16). *CAP – Context, Analysis, Practice: A lesson planning model for language teacher education*. Jason Anderson Blog. https://jasonanderson.blog/2017/03/16/cap-context-analysis-practice-a-lesson-planning-model-for-language-teacher-education/

Bárdos J. (2005). *Nyelvpedagógia – Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bárdossy I., Dudás M., Pethőné Nagy Cs., & Priskinné Rizner E. (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécsi Tudományegyetem.

Breen, M. (1989). The evaluation cycle for language learning tasks. In Johnson, R. K. (ed.), *The Second Language Curriculum* (pp. 187–206). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139524520.014

Byrne, D. (1976). *Teaching Oral English*. Longman.

Candlin, C. (1987). Towards task-based language learning. In Candlin, C. – Murphy, D. (szerk.), *Language Learning Tasks*. Prentice Hall International.

Carter, R., & McCarthy, M. (1995). Grammar and the spoken language. *Applied Linguistics, 16*(2), 141–158. https://doi.org/10.1093/applin/16.2.141

Ellis, R. – Skehan, P. – Li, S. – Shintani, N. – Lambert, C. (2020). *Task-Based Language Teaching – Theory and Practice*. Cambridge University Press.

Ellis, R. (1991). *Second Language Acquisition & Language Pedagogy*. Multilingual Matters, Ltd.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.

Ellis, R. (2017). Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50(4), 507-526. https://doi.org/10.1017/S0261444817000179

Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511575945

Fitts, P. M. (1964). Perceptual-motor skill learning. *Categories of Human Learning*, 47, 381–391.

Foord, D. (2014). Lesson planning right from the heart. *English Teaching Professional*, (93).

Fűzné Kószó M. (2019). *Módszertani útmutató a környezet- és természetismeret tanításához*. Szegedi Egyetemi kiadó. Web: https://eta.bibl.u-szeged.hu/2204/2/index.html (Utolsó megtekintés: 2024.12.30.).

Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139150484

Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. Pearson Education. https://doi.org/10.1093/elt/ccn029

Karimi, S., Khazaee, H. (2024). The comparative effect of Illustration-Interaction-Induction (III) and Present-Practice-Produce (PPP) approaches on the frequency of discourse markers among Iranian EFL learners in state high schools. *International Journal of Research in English Education, 9*(2), 73–88. http://ijreeonline.com/article-1-876-en.html

Krashen, S. D. – Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Pergamon Press.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford University Press.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Language Teaching Publications.

Lewis, M. (1996). Implications of a lexical view of language. In Willis, J. & Willis, D. (Eds.). *Challenge and Change in Language Teaching* (pp. 10–16). Macmillan Heinemann.

Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching*, 40(3), 243–249. https://doi.org/10.1017/S0261444807004363

Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In Hyltenstam, K. & Pienemann, M. (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Multilingual Matters.

Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Wiley Blackwell.

McCarthy, M. J., McCarten, J. (2018). Now You're Talking! Practising Conversation in Second Language Learning. In C. Jones (ed.), *Practice in Second Language Learning*. Cambridge University Press, 7–29. https://doi.org/10.1017/97813164443118.003

McCarthy, M., Walsh, S. (2024). *ELT: The Basics*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003350316

Nation, I. S. P., Macalister, J. (2010). *Language Curriculum Design*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203870730

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.

Plews, J. L., & Zhao, K. (2010). Tinkering with tasks knows no bounds: ESL Teachers' Adaptations of Task-Based Language-Teaching. *TESL Canada Journal*, 28(1), 41. https://doi.org//10.18806/tesl.v28i1.1059

Prabhu, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy.* Oxford University Press.

Richards, J. C., Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.

Samanta, R. P. (2021). Inductive approach: Its pros & cons. *Scholars International Journal of Linguistics and Literature, 4*(11), 351–353. https://doi.org/10.36348/sijll.2021.v04i11.002

Sato, R. (2010). Perspectives: Reconsidering the Effectiveness and Suitability of PPP and TBLT in the Japanese EFL Classroom. https://doi.org/10.37546/JALTJJ32.2-4

Schmidt, R.W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11/2, 129–158. https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129

Scrivener, J. (1994, 1996, 2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. Macmillan.

Scrivener, J. (1996). ARC: A descriptive model for classroom work on language. In Willis, J. & Willis, D. (Eds.). *Challenge and Change in Language Teaching* (pp. 79–92). Macmillan Heinemann.

Seedhouse, P. (1999). Task-based interaction. *ELT Journal*, 53(3), 149–156. https://doi.org/10.1093/elt/53.3.149

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning.* Oxford University Press.

Swan, M. (2005). Legislation by Hypothesis: The Case of Task-Based Instruction. *Applied Linguistics*, 26(3), 376–401. https://doi.org/10.1093/applin/ami013

Szita Sz., Pelcz K. (2013-2019). *MagyarOK* (A1-B2). Pécsi Tudományegyetem.

Thornbury, S. (1999). Lesson art and design. *ELT Journal, 53*(1), 4–11. https://doi.org/10.1093/elt/53.1.4

Thornbury, S. (2017). *The new A-Z of ELT: A dictionary of terms and concepts*. Macmillan Education.

Thornbury, S. (2025). *Scott Thornbury's 66 Essentials of Lesson Design*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009793704

Weller, D. (2022, May 14). What is ‚Test, Teach, Test'? *Barefoot TEFL Teacher.* Retrieved from https://www.barefootteflteacher.com/p/what-is-test-teach-test

Willis, J. (1994). *A Framework for Task-based Learning.* Longman.

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2025 | *Modern Nyelvoktatás, 31*(1–2), 52–69.
https://doi.org/10.51139/monye.2025.1-2.52.69

A DIGITÁLIS TECHNOLÓGIA SZEREPE A NYELVOKTATÁSBAN, KITEKINTÉSSEL A MESTERSÉGES INTELLIGENCIÁRA

THE ROLE OF DIGITAL TECHNOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING, WITH A FOCUS ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Móser Anna
magyarnyelvtanfolyam@gmail.com
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola
https://orcid.org/0000-0003-0317-9491

KULCSSZAVAK:
digitális nyelvtanulás, mesterséges intelligencia (MI), nyelvi készségek, autonóm nyelvtanulás, chatbotok

KIVONAT:

Jelen tanulmány célja, hogy a szakirodalom alapján áttekintést nyújtson az oktatástechnológia, különösen a mesterséges intelligencia (MI) szerepéről a modern nyelvoktatásban, a nyelvtanítás történetének a tükrében. Azt vizsgálja, hogy milyen területeken lehet hasznos a technológia. Ennek során nemcsak a különböző nyelvi tartalmak és készségek fejlesztésére, hanem az affektív előnyökre is kitér, így például a motiváció támogatására vagy a szorongásmentes tanulási környezet megteremtésére. Ezen túl azzal is foglalkozik, hogyan alakítható ki a nyelvtanulói autonómia az adaptív oktatási rendszerek segítségével. Legfontosabb megállapításai közé tartozik, hogy a virtuális tanulási környezeteknek fontos szerepe lehet a gátlások lebontásában, illetve hogy a modern chatbotok alkalmasak az autonóm nyelvtanulás támogatására. Rámutat arra is, hogy a nyelvtanulást támogató digitális eszközök egyes, újdonságként tálalt módszerei a nyelvtanítás története során sokszor már jóval korábban felbukkantak.

ABSTRACT

The aim of this paper is to provide an overview of the literature on the role of educational technology, in particular artificial intelligence (AI) in modern language education, in the light of the history of language teaching. It examines the areas in which the technology can be useful. It addresses the development of various language contents and skills, and also the affective benefits, such as supporting motivation or creating an anxiety-free learning environment. Finally, it also addresses how language learner autonomy can be developed with the help of adaptive educational systems. The most important findings of the paper are that virtual learning environments can play an important role in breaking down affective barriers and that modern chatbots are suitable for supporting autonomous language learning. It also points out that some of the methods of digital tools supporting language learning, presented as novelties, have often appeared much earlier in the history of language teaching.

KEYWORDS:
digital language learning (DLL), artificial intelligence (AI), language skills, autonomous language learning, chatbots

BEVEZETÉS

A nyelvoktatás területén az 1960-as évektől kezdve számos új koncepció, módszer és elmélet látott napvilágot. Ekkor még összhang volt a technológia és a nyelvoktatás új módszerei között, hiszen mindkettő nagyrészt behaviorista elméleteken alapult. Ez tette lehetővé többek között a programozott oktatás és az audiolingvális módszer népszerűvé válását (Butler-Pascoe, 2011).

Az 1970-es évek biztosították a pedagógiai környezetet a nyelvtanulás számos innovatív megközelítésének kidolgozásához, de a számítógéppel segített nyelvtanulás a behaviorista szakaszában maradt, így a technológia a kezdeti ígéretes évek után nem tudott az újabb nyelvtanítási módszerekkel lépést tartani. Csak később, a személyi számítógépek megjelenésével, az internet elérhetővé válásával majd a mesterséges intelligencia (MI) elterjedésével lett képes olyan elméleteket is támogatni, amire korábban gondolni sem lehetett volna. Bár sokan azt feltételezték, hogy a számítógépes vagy telefonos alkalmazások újszerűsége olyan motiváló erővel bír, amely mindenkit magával ragad és az egész nyelvtanulási paradigmát megváltoztathatja, mára világossá vált, hogy a klasszikus módszerek újszerű alkalmazásáról van mindössze szó.

A technológiai változásokkal párhuzamosan a szakterület elnevezése is átalakult: míg eleinte számítógéppel segített nyelvtanulásnak (CALL) hívták, később a kutatási terület kibővült a mobiltechnológiával segített nyelvtanulással (MALL), manapság pedig leggyakrabban digitális nyelvtanulásként (DLL) hivatkoznak rá. Mivel ez utóbbi bármilyen technológiai alapú nyelvtanulási platformra vagy eszközre vonatkozik (Asrifan, 2024), ezért tanulmányunkban is ezt a kifejezést használjuk.

Tanulmányunkban a DLL két nagy területrére fókuszálunk: a *nyelvi tartalmak és készségek* fejlesztése mellett az *általános oktatási célok*ra, ez utóbbin belül elsősorban az affektív előnyökre (mint a motiváció vagy a szorongás csökkentése a nyelvtanuló alkalmazások segítségével)

valamint az autonóm tanulás támogatására a profilalkotás, értékelés, ellenőrzés és adaptív oktatási rendszerek segítségével. A technológia ugyanis egyre inkább lehetővé teszi a nyelvtanulói autonómia kialakítását, jellemzően a tanulási környezet átformálásának segítségével. Tanulmányunkban kiemelten foglalkozunk a virtuális nyelvtanulási környezetekkel és a chatbotokban rejlő lehetőségekkel.

A chatbotok olyan számítógépes programok, amelyek képesek emberi kommunikációt folytatni a felhasználóval emberi beavatkozás nélkül, előre megírt forgatókönyvek és szabályok alapján egy chatfelületen keresztül (Harmat, 2022). A chatbot architektúrájának kulcseleme a válaszgenerálási módszere. Míg az egyszerű, szabályalapú chatbotok valódi párbeszédre nem képesek, hiszen rendszerarchitektúrájukban csak szövegminták találhatók (Lotze, 2016), a visszakeresésen alapuló chatbotok neurális hálózatot alkalmaznak, a válaszgenerálási módszer lényege a keresés mellett a találatok sorrendbe helyezése, melynek során a program a nagy mennyiségű adatból kiválasztja a megfelelőt (Simon et al., 2012). A generikus chatbotok már természetes nyelvgenerálást alkalmaznak, jelentős tudásbázisra van szükségük a nyelvtanilag és tartalmilag megfelelő válaszok adásához. Ez esetben a chatbot MI-alapú, képes tanulni az interakciókból (Harmat, 2022).

A chatbotok manapság az MI-megoldások egyik leggyakoribb alkalmazási területei (Csáki & Vándor, 2025). Jelenleg a generatív, nagy nyelvi modelleken alapuló MI eszközök, főleg az OpenAI által fejlesztett ChatGPT (Chat Generative Pre-trained Transformer) lehetőségei állnak a közbeszéd és a kutatások középpontjában (Horváth, 2023). 2022-ben jelent meg ugyanis a ChatGPT ingyenes változata, amely az irányváltás kezdetét jelentette a nyelvtanulás területén, de az áttörést a GPT-4 2023-as bevezetése hozta el, amely az ember-számítógép interakcióban hosszabb szövegek feldolgozását tette lehetővé (Rahman et al., 2024).

A virtuális nyelvtanulási környezetek és a chatbotok bizonyos mértékig akár a nyelvtanárt is helyettesíthetik, hiszen működhetnek virtuális asszisztensként is (Essel et al., 2022). Mindezt az a módszertani fejlődés alapozta meg, amely a tanár-diák szerep megváltozásának támogatásával a tanárt facilitátorként, a diákot aktív tanulóként jeleníti meg a nyelvtanulás folyamatában. Már az 1970-es évek elején, Curran közösségi nyelvtanulási (CLL) módszerében is megjelent az a fajta megközelítés, amely szerint a tanár tanácsadóként, a diák pedig kliensként vesz részt a tanulási folyamatban. Ez a módszer hangsúlyozta a tanulók és a tanár közötti interperszonális kommunikáció és bizalom fontosságát, ezáltal csökkentve a tanulók szorongását és növelve az önbizalmukat (Butler-Pascoe, 2011). A szorongás leküzdését támogathatja a nyelvtanuló alkalmazásokban megjelenő MI, elsősorban a virtuális környezet, amelyben sokszor avatárok segítségével helyettes identitás felvételére is lehetőség nyílik, illetve a chatbotok, amelyek az anonimitás révén alkalmat adnak a szorongásmentes kommunikációra.

Az MI nyelvtanításba való integrálásával fejleszthető a kritikus és kreatív gondolkodás, az együttműködés, az interkulturális kompetencia és a problémamegoldás is, amelyek a 21. században elengedhetetlen készségek (Zhai & Wibowo, 2023). A nyelvtanulók túlnyomó többségét kitevő Z generáció számára ugyanis az is fontos, hogy olyan feladatokat kapjanak, melyek az önálló gondolkodást és a kreativitást is előtérbe helyezik (Dominek, 2023).

A MESTERSÉGES INTELLIGENCIA

Mivel nincs egyetértés a kutatók között abban, hogy pontosan mit értünk mesterséges intelligencia alatt, így egységesen elfogadott definíciója sincs a fogalomnak. Az MI különböző meghatározásai alapvetően két dimenzió mentén csoportosíthatók, az egyik a gondolati folyamatok és a következtetés, a másik a viselkedés. Ezek alapján négy irányzatot különböztet meg Russell & Norvig (2022) klasszikus műve. Az első kategóriát az *emberi módon cselekvő* rendszerek alkotják. Ehhez a számítógépnek a természetes nyelvfeldolgozás, a tudásreprezentáció, az automatizált következtetés és a gépi tanulás képességeivel kell rendelkeznie. A második megközelítést az *emberi módon gondolkodó rendszerek* alkotják, ami tulajdonképpen a kognitív modellezés hagyománya. Ezt a pszichológiával a kognitív tudomány kapcsolja össze, amely az emberi elme működéséről próbál meg precíz és verifikálható elméleteket megfogalmazni. A *racionálisan gondolkodó rendszerek* elvben képesek tetszőleges, logikai jelölésekkel kifejezett problémához megadni annak megoldását, ez tehát a logicista irányzat. A negyedik kategóriát a *racionálisan cselekvő rendszerek* képezik, melyekben egy racionális ágens cselekszik. Jellemzői az autonóm vezérlés felügyelte cselekvés, a környezet észlelése, a hosszabb idejű tartós létezés, a változásokhoz való alkalmazkodás és mások céljainak az átvétele, továbbá a legjobb (várható) kimenetel érdekében való cselekvés.

Az MI területén belül a prediktív és a generatív MI két különböző megközelítést képvisel. Míg a prediktív MI-modellek statisztikai algoritmusokat, gépi tanulást használnak arra, hogy a nagy adatforrások alapján előre jelezzenek várható trendeket és viselkedési mintákat, addig a generatív MI-modellek nagy nyelvi modelleket (LLM – large language model) használnak abból a célból, hogy természetes nyelvi utasításokból (az ún. promptokból) új tartalmat (például szöveget, képet, hangot vagy videót) állítsanak elő. Ezt a két modellt gyakran egymással ötvözve alkalmazzák, hiszen speciális készségeik jól kiegészítik egymást (Mucci, 2024). A prediktív MI segíthet a különböző folyamatok automatizálásában, képes a felhasználó viselkedését előre jelezni vagy személyre szabott tartalmat javasolni például az adaptív oktatási rendszerekben. Ezzel szemben a ChatGPT egy generatív MI-eszköz, működése azért számít áttörésnek a természetesnyelv-feldolgozás (NLP – natural language processing) területén, mert korábban az NLP-eszközök nyelv- és feladatspecifikusak voltak, de a nagy nyelvi modellek megjelenésével megszűnt ez a nyelvspecifikusság (Héja, 2024). A ChatGPT tehát a feladatokat számos nyelven képes elvégezni, így a kisebb nyelvek, mint például a magyar mint idegen nyelv tanításában is eredményesen használható.

A tanulmány alapjául szolgáló meghatározás szerint az MI olyan technológiák leírására szolgál, amelyek kifejezett emberi útmutatás nélkül képesek problémákat megoldani és feladatokat végrehajtani meghatározott célok elérése érdekében (Schmidt & Strasser, 2022).

KOGNITÍV TÉNYEZŐK

A technológia szerepe a beszédkészség fejlesztésében

A beszédkészség az egyik legnehezebben fejleszthető nyelvi készség, hiszen a kiejtéstől kezdve a hallott szöveg értéséig sok mikro- és makrokészségből épül fel.

A számítógéppel segített kiejtéstanítást az audiolingvális módszernek köszönhetjük, sikeressége a technológia fejlődésével is összefügg. A módszer alapelveit követték azok a modern nyelvtanító alkalmazások (például a *Duolingo*, a *Babbel*, a *Busuu*, a *Memrise* vagy a *Rosetta Stone*) amelyek a kiejtés fejlesztésére beszédfelismerő programot tartalmaznak. A *Rosetta Stone* automatikus beszédfelismerő rendszere, a TrueAccent 25 nyelven érhető el, gyakorlatai általában egyetlen szó felismerésére, rövid kollokációkra vagy kifejezésekre összpontosítanak. A rendszer többmillió anyanyelvi beszélő mintájával összehasonlítva piros, sárga vagy zöld színnel jelzi, hogy a nyelvtanuló milyen szinten sajátította el a kiejtést. Hogy a kezdők kedvét se vegyék el, három szintet (könnyű, közepes, nehéz) lehet megadni a beállításoknál, illetve az összehasonlítás alapjául szolgáló hangtípust (férfi, nő, gyerek) is ki lehet választani (https://blog.rosettastone.com/truaccent-learning-with-rosetta-stone/).

A *Babbel* 2023 novemberében beszédfelismerő technológiáját mesterséges intelligenciával fejlesztette tovább, a jelenleg 5 nyelven (angol, francia, német, olasz, spanyol) elérhető szolgáltatás a nyelvtanuló szintjének megfelelően finomhangolható, azaz a haladókkal szigorúbb. A funkció aktiválásakor az MI eszköz elemzi a felvételt, és több ezer fonémamintával hasonlítja össze, hogy felmérje a kiejtés pontosságát. Ezután személyre szabott, vizuális visszajelzést ad a felhasználóknak (https://thenextweb.com/news/babbel-app-new-speech-tools-boost-foreign-language-confidence).

A beszédkészség másik fontos összetevőjének, a hallott szöveg értésének fejlesztését a kommunikatív nyelvtanítás funkcionálisan az interakció egyenértékű részének tartja. Ennek a készségnek számos összetevője van, a szöveg interpretációjának ugyanis a legalacsonyabb szintjén található a hangok, szavak és mondatok felismerése, ezután értelmezni is kell azokat a kontextus és a háttérismeretek összefüggésében (Bárdos, 2000). A hallott szöveg értését fejleszthetjük hanganyaggal és videós anyagokkal is, ez utóbbi esetben a feliratokkal való kiegészítés is megfontolandó. Ez főleg akkor hatékony, ha a szókincset szeretnénk fejleszteni (Hubbard, 2017), ugyanakkor a nyelvtudás szintjét is figyelembe kell venni, ugyanis főleg haladók esetén eredményezhet jobb eredményeket a filmfeliratozás (Bianchi & Ciabattoni, 2008).

A beszédkészséget alapvetően szinkrón (egyidejűleg) és aszinkron (késleltetett módon) fejleszthetjük, mindkettőt akár írásban is. Az írásbeli változatot nevezzük csetelésnek, amely a hagyományos dichotómia kereteibe nem illik bele, csak formális alapon sorolható az írásbeli műfajok közé, mivel különösen sok beszélt nyelvi fordulat jellemzi (Balázs, 2007). A csetelést segítik a chatbotok, amelyek több nyelvtanuló applikációban is megtalálhatók. Írásban segíti a beszédkészséget a *Memrise* nyelvtanító alkalmazás chatbotja, a *MemBot,* illetve párbeszédre nyílik lehetőség azok számára, akik angol közvetítőnyelven tanulnak spanyolul vagy franciául a *Duolingo* fizetős *Duolingo Max* csomagjában (Introducing Duolingo Max 2023).

Azok a mesterséges intelligenciával segített chatbotok, amikkel nemcsak írásban lehet kommunikálni, már lassan két évtizede segíthetik a hallott szöveg értésének fejlesztését. Ilyen hangalapú személyi asszisztens chatbot az Apple Siri (2006), az IBM Watson (2011), a Google Segéd (2012), valamint az Amazon Alexa (2014) (Harmat, 2022; Szűts & Jinil, 2018). Ezek nyelvtanuló alkalmazásokba is beépíthetők, a *Busuu* például spanyol leckéket kínál a Google Segéd hangfelismerő rendszerén keresztül: a felhasználók úgy beszélgethetnek az MI programmal, mintha az egy spanyoltanár lenne.

Tai & Chen (2023) hiánypótló kutatása a *Google Segéd* lehetőségeit vizsgálta a nyelvtanításban. Arra a következtetésre jutottak, hogy használata növelte a kommunikációs magabiztosságot és csökkentette a kommunikációs szorongást. Az eredmények azt mutatták, hogy a résztvevők szívesen beszélgettek játék közben a chatbottal, ami segítette őket abban, hogy kevésbé szorongjanak és motiváltak legyenek az angol nyelv valódi és értelmes kommunikációban való használatában

Mivel a chatbotokat elsősorban anyanyelvű kommunikációra szokták fejleszteni, ezért ezeket a nyelvtanulók nyelvi szintjét is tekintetbe véve kell nyelvtanulási célra továbbfejleszteni. Ennek során olyan feladatokat kell tervezni, amelyek beleillenek a tantervbe, a beszédszándékokat, a párbeszédek struktúráját és a beszélőváltást is meg kell határozni, különös figyelmet fordítva a feladatok funkcionális és lexikai összetettségére (Yang et al., 2022).

Így jártak el a Zürichi Műszaki Egyetem szakemberei, akik a ChatGPT alkalmazást építették be az Univerbal *Quazel* nevű, párbeszédeket gyakoroltató nyelvtanító alkalmazásába. Ennek segítségével szóban lehet gyakorolni a párbeszédeket 22 nyelven, angol közvetítőnyelv segítségével (angol esetén 21 közvetítőnyelven). A mikrofonnal felvett válaszokat a rendszer automatikusan írott szöveggé alakítja, a nyelvtani hibákat kijavítja, a javításhoz magyarázatot is fűz a közvetítőnyelven, esetleges további kérdéseket is fel lehet tenni az MI-nek. Fontos nyelvpedagógiai tanulság, hogy a *Quazel* fejlesztői számára a legnagyobb kihívást a nyilvánosan elérhető nyelvi modellek leegyszerűsítése jelentette. Mivel ezeket nem nyelvtanulási célra fejlesztették, így nem volt tudásuk arról, hogy egy kezdő vagy középhaladó nyelvtanuló milyen szókincs vagy nyelvtani ismeret birtokában van. A programot ezért külön be kellett tanítani, hogy a nyelvtanulók számára egyszerűbb mondatokat alkosson (Landy-Gyebnár, 2023).

Számos, MI-vel működő, hangalapú chatbotot használnak még a nyelvoktatásban a beszéd spontenaitásának begyakorlására, ilyen például a *LINE ChatBot* (Chien et al., 2022), a *Lora* nevű MI asszisztens (Zhang et al., 2024), a *Speeko*, egy beszédkészséget javító MI-coach (Shafiee, 2024), vagy az *Enskill*, egy avatártestű MI (Ericsson & Johansson, 2023).

Az interakciós kompetencia is hatékonyan tanítható és tanulható a modern chatbotok segítségével Zhai & Wibovo (2023) szerint: ez egyrészt a kommunikáció szabályainak megértését jelenti, másrészt a nyelvi és interakciós eszközök használatát, mint a szóátadás- és átvétel vagy a társalgás menedzselése. A nyelvóra keretein belül sokszor nincs elég idő az interakciós kompetencia fejlesztésére, ezért a lehetőségek bővülését jelentheti a chatbotok használata.

Ugyanakkor fontos tudni, hogy a szinkron csetelés esetén a flow-t maga a helyzet, azaz az anyanyelvi beszélőkkel való beszélgetés segíti, mintsem a környezet, azaz a számítógépes eszköz. A tanulók csetelés közben a nyelvre nemcsak mint kommunikációs eszközre koncentrál-

nak, de a nyelvi formákra is. Ily módon megtapasztalhatják a folyékonyságot fokozó közvetett fókuszt és azt a fajta figyelmet, amely hozzájárul a nyelvhasználat pontosságához (Egbert, 2003).

Épp a természetes, anyanyelvi beszélő hiánya miatt vitatott a mesterséges intelligencia mint nyelvi tutor szerepe: a nyelvtanuló számára nem olyan közvetlen és személyes a kommunikáció, mintha nyelvtanárral beszélgetne. Ezt már több, digitális nyelvtanítással foglalkozó cég is felismerte, a *Babbel* például 2024 nyarán indította a *Babbel Live* platformot, amelyen spanyol, német, francia vagy olasz videós online órákat vehetnek a nyelvtanulók anyanyelvi tanároktól, a Rosetta Stone pedig az előfizetés részeként, *Live Lessons* néven teszi lehetővé a valódi nyelvórákon való részvételt.

Korábbi kutatások a chatbotok hatékonyságával kapcsolatban különbségeket tártak fel a tanulók nyelvi szintjétől, korcsoportjától vagy nemétől függően, de egymástól eltérő eredményekre jutottak (Yang et al., 2022), így a jövőbeli vizsgálatoknak érdemes lenne ezeket az ellentmondásokat is tisztázni.

A technológia szerepe az íráskészség fejlesztésében

Az írásbeli szövegalkotás fejlesztése jelenleg a legdinamikusabban fejlődő területe a digitális nyelvoktatásnak, az utóbbi időben hatalmas fejlődésen ment keresztül. Számos mesterséges intelligencia alapú, az írásbeli szövegalkotást segítő eszköz található meg a piacon. Aini et al. (2024) szerint az olyan oldalak mint például a ChatGPT, a Copy.ai, a Gemini, a Humata, a Jasper Chat, a Jennyai, a Jetpack, a MyEssayWriter, a Paperpal, a Perplexity, a Scite, a Wordtune, a Write Sonic a YOU vagy a Youcat különböző funkciói, így a helyesírás- vagy plágium-ellenőrzés, a tartalomgenerálás, a szövegösszefoglalás, a szövegszerkesztés vagy a hivatkozáskezelés, segíthetik az íráskészség fejlesztését.

A Cambridge English ingyenes eszköze, a *Write and Improve* (https://writeandimprove.com/), a *LanguageTool* (https://languagetool.org/) vagy a *Grammarly* (www.grammarly.com) – amelyek egyébként eredetileg anyanyelvi felhasználók számára készültek – nemcsak helyesírás- és nyelvhelyesség-ellenőrzőket tartalmaznak, hanem olyan funkciókat is kínálnak, amelyek elemzik például a szöveg koherenciáját, és kontextusfüggő javaslatokat tesznek a javításra. Mivel például a *Grammarly* nemcsak a hibákat jelzi, hanem meg is magyarázza a helyes megoldást, alkalmas a nyelvtani tudás, a szókincs valamint a produktív készségek fejlesztésére, azaz a nyelvtanulás hasznos eszköze lehet (Schmidt & Strasser, 2022).

Ugyanakkor fontos tudni az írásbeli szövegalkotás javításával kapcsolatban, hogy didaktikai szempontból a visszajelzéseknek a minősége és a mennyisége is nagyon fontos. A korrekciós visszajelzés ugyanis egy olyan alapvető didaktikai eszköz, amely a tanulók nyelvtudását is fejleszti. A fejlesztő célú visszajelzés során a didaktikailag hasznosítható hibákra kell fókuszálni, törekedni kell azon hibatípusok jelölésére, amiket a nyelvtanulónak a saját szintjén már tudnia kellene, és kerülni kell a túl sok hibajelzést. Az alkalmazások többsége viszont az összes általa észlelt hibát jelzi, tekintet nélkül arra, milyen nyelvi szinten van a nyelvtanuló.

Rüdian és munkatársai (2022) rávilágítottak arra, hogy a *LanguageTool* 5.5-ös verziója a tanárok által javított hibáknak csak a negyedét javítja jól a német nyelvű szövegekben, illetve gyakran

hibaként azonosít nem hibás megoldásokat is. Fontos tudatosítani a nyelvtanulókban a nyelvi ellenőrző programok kapcsán, hogy azok nem hibát jeleznek, csak figyelmeztetnek a lehetséges hibákra, és a felhasználónak kell eldöntenie, hogy valóban hibáról van-e szó (Simon et al., 2012). Tanulságként kijelenthető, hogy ezek az eszközök inkább a nyelvtanárnak, valamint a magasabb nyelvi szinten lévő nyelvtanulóknak a hasznos segítői.

Egyre több empirikus tanulmány áll rendelkezésre a jelenleg legnépszerűbb, ingyen használható chatbot, a ChatGPT oktatásban való alkalmazásáról. Yan (2023) és Song & Song (2023) kísérlete is abban a szellemben született, hogy gyakorlati példákkal illusztrálva rámutassanak, a ChatGPT a nyelvtanulás számára milyen hatalmas potenciált jelent. Yan (2023) arra az eredményre jutott, hogy a ChatGPT hatékonyan fejlesztette a diákok íráskészségét, mivel a korábbi alkalmazásokhoz képest az írásbeli szövegalkotásnak nemcsak egy-egy összetevőjét (így a nyelvi ellenőrzést, az átfogalmazás vagy a visszajelzést), hanem az egész komplex folyamatot egyben tudta támogatni. Song & Song (2023) szintén szignifikáns különbséget tapasztaltak a kísérleti és a kontrollcsoport között a szöveg elrendezése és a nyelvhasználat területén.

A ChatGPT azért használható jól a nyelvtanulásban, mert segítségével természetes, az emberi interakciót másoló kommunikációs helyzet teremthető és szinte végtelen számú nyelvi input generálható. Az általa létrehozott szövegek koherensek és nyelvtanilag helyesek, ezen túl az írott szövegek számos aspektusát képes figyelembe venni az alkalmazás, mint például a pragmatika, a szemantika, a szintaxis, a kohézió, a nyelvi stílus vagy a műfaji konvenciók területén is, ugyanakkor továbbra is várat magára az érzelmi mélységek vagy az egyéni hang kifejeződése az írásművekben (Barrot, 2023). A ChatGPT-t a nyelvtanulás során sokszínűen használhatjuk, például a diákok írásban párbeszédet folytathatnak vele, esetleg a szövegíráshoz oly módon, hogy dokumentálják, mely lépésekhez használtak MI-t és pontosan hogyan, vagy az alkalmazás segítségével generált szövegvázlatok segítségével írják a diákok saját esszéiket.

Ugyanakkor tudatában kell lennünk a ChatGPT hátrányainak is. Ezek közül jelenleg a legnagyobb probléma, hogy a nagy nyelvi modellek (LLM) által támogatott technológiák korlátozott kifejezéskészlettel (ún. tokenekkel) dolgoznak (Casal & Kessler, 2023). A nagy nyelvmodellek promptolása számos nem kívánt viselkedést is eredményez, például a válaszok gyakran nem tényszerűek, közkeletű kifejezéssel élve: a nyelvmodell hallucinál (Héja, 2024). Ezért is nagyon fontos a modern technológiák használatával párhuzamosan a diákok kritikus kompetenciájának a fejlesztése is.

A drillek szerepe a digitális nyelvtanulásban

A mai nyelvtanuló applikációk nagy része az inger-válasz jellegű kondicionálás behaviorista modelljén alapul. Így például a klasszikus audiolingvális módszer segítségével drilleztet szavakat és mondatokat napjaink legnépszerűbb nyelvtanító alkalmazása, a *Duolingo* ingyenes változata.

Az audiolingvális módszer lényege is ez volt: a nyelv legfontosabb szerkezeteit, mintamondatait drillek segítségével sajátíttatta el, a nyelvi közlés (stimulus) után a nyelvtanulónak válaszolnia kellett, majd megerősítésként meghallgathatta a helyes választ – ez a három ütemű drill (Bárdos, 2005). A módszer alapját a programozott oktatás eredeti változata, a Skinner nevé-

hez fűződő lineáris programozás jelentette. A lineáris programozás mellett Crowder elágazásos programjára is láthatunk példákat a mai nyelvtanuló alkalmazások között, ezekben a nyelvtanuló feleletétől függően lehetőség van az eltérő tanulási utak bejárására is. A programozott oktatás legfejlettebb változata az adaptív program, amelyben a tanuló egész tanulástörténetét figyelembe véve jelöli ki a számítógép az újabb feladatokat (Falus, 2003). Az adaptív oktatási rendszerekről azok fontossága miatt külön fejezetben lesz szó.

A drillezés haladóknak – vagy csupán önmagában – nagyon monoton, de kezdők számára és más típusú feladatokkal kombinálva akár érdekes is lehet. Mint Egbert 2003-as kísérletéből tudjuk, a számítógéppel segített nyelvtanulásban is sokféle feladat alkalmas arra, hogy felkeltse a tanulók érdeklődését és flow-t váltson ki. Ha egy feladat rendelkezik a megfelelő jellemzőkkel, beleértve azt is, hogy érdekes a tanuló számára, még a drill is támogathatja az áramlás-élményt. Mindez magyarázatot adhat a *Duolingo* népszerűségére is.

A mesterséges intelligencia szerepe az autonóm tanulásban

Az önálló nyelvtanulás szempontjából fontos lehet a nyelvtanulói autonómia kialakítása, hiszen ez az egész életen át tartó tanulás egyik kulcsa (Bárdos, 2015). A nyelvtanulók akkor válhatnak autonómmá, ha felismerik, hogy saját tanulásukért ők a felelősek és ezért képesek erőfeszítéseket is tenni, vagyis a tanulás folyamatát és tartalmát kritikusan szemlélik, az elért eredményeket pedig folyamatosan értékelik. Mindezt segítheti, ha választási lehetőségek alapján dönthetnek a tananyagról, illetve ha visszajelzést kapnak teljesítményükről (Péter-Szarka, 2007). Az MI ebben a törekvésben kiváló támogatója lehet a nyelvtanulás folyamatának.

Adaptív oktatási rendszerek

Nézetünk szerint a nyelvtanuló applikációk többsége adaptív oktatási rendszernek tekinthető, amennyiben az adaptivitás valamely szintje megjelenik bennük (mint például a *Babbel,* a *Busuu,* a *Rosetta Stone,* a *Memrise* vagy a *Duolingo*). Az adaptív oktatási rendszerek pedagógiai alapját az adaptív oktatási stratégia jelenti, amely felismerte, hogy az egyes tanulók kognitív képességei, a személyiségvonásai, a motivációs jellemzői egymástól lényegesen eltérőek (Falus & Szűcs, 2022). Az ezeknek megfelelő tanulási környezet kialakítását könnyítheti meg az adaptív oktatási rendszerekben alkalmazott MI. Az adaptív oktatási rendszerek a tanulási folyamatokat a tanulók szemszögéből modellezik, személyre szabott oktatási környezetet illetve személyre szabott visszajelzést és támogatást tesznek lehetővé, alkalmazkodnak a tanulók tanulási stratégiáihoz, a feladatok sorrendjéhez és nehézségeihez és a tanulók preferenciáihoz (Pliakos et al., 2019; Xie et al., 2019). A nyelvtanuló alkalmazásokban az adaptivitás többnyire a profilalkotás és értékelés területeihez köthető.

Profilalkotás

Számos jó gyakorlat van mesterséges intelligencia alkalmazására a tanulói profilalkotással, azaz az egyes tanulók egyéni tanulási jellemzőivel kapcsolatban. Vannak olyan rendszerek, amelyek testreszabott tartalmat, anyagokat és gyakorlatokat biztosítanak a tanulók tanulási viselkedés-

profiljának megfelelően (Zawacki-Richter et al., 2019). A profilalkotás alapja a nyelvtanuló applikációk esetében sokszor a szintfelmérés. Ilyet a legnagyobb applikációk (*Babbel, Busuu, Rosetta Stone, Memrise, Duolingo*) tartalmaznak, ezek közül a *Duolingo* a mesterséges intelligenciát is használja szintező tesztek generálására.

A szintfelmérésen túl az egyszerűbb, ún. sztereotípiás tanulói modellek a profilalkotás céljából a nyelvtanulókat kikérdezik preferált tanulási stílusukkal, motivációjukkal kapcsolatban, ez alapján kategorizálják őket és állítják össze a tanulási útvonalat. Mindezek miatt ezek a kategóriák állandóak, nem adaptívak. Ilyen rendszert használ például a *Babbel* applikáció. A legtöbb alkalmazás az ún. átfedéses modellt használja, amely a tanuló tudása és a tananyag közös metszetét vizsgálja a tanulás folyamatában. Ez a modell adaptív, az oldallátogatás, a feladatokon és teszteken elért eredmények függvényében frissülnek a kategóriái (Weber, 2012). A *Duolingo* mesterséges intelligenciája, a *Birdbrain* is ilyen elven működik: megalkotja a felhasználók profilját és ez alapján elkészíti egyéni tanulási útvonalukat. Minél több nyelvtanuló használja a platformot, úgy lesznek egyre jobbak az előrejelzései a gépi tanulás segítségével (Bicknell & Brust, 2020).

Értékelés

Az MI-alkalmazások pontosan és hatékonyan képesek értékelési feladatok ellátására. Az értékelő alkalmazások leggyakoribb fajtái az automatizált pontozás és a visszacsatolás (Zawacki-Richter et al., 2019), a legtöbb nyelvtanuló alkalmazás is ezeket használja.

A pontozás általában játékosítási elemként jelenik meg, a jutalmazási rendszer része, mint például a *Babbel* vagy a *Duolingo* alkalmazásban, a szintlépés feltétele a megfelelő pontszám elérése. Mindez előre megírt algoritmusok segítségével valósul meg, nem mesterséges intelligenciával, de annak is lenne szerepe a személyre szabott értékelési rendszer megvalósításában. Amíg ugyanis az egyik felhasználót az frusztrálja, ha a tanulás kezdeti szakasza után általában csak kevesebb pontot kap, másokat az zavarhat, ha a megszokott ötös vagy tízes értékelési skálák helyett ezrével kapják a pontokat, aminek számukra így semmilyen motiváló ereje nincsen. A személyre szabott jutalmazási rendszerek megvalósítása azért is lenne fontos, mert ezek a játékosítási elemek a figyelem fenntartásának fontos mozgatórugói a nyelvtanuló alkalmazásokban, azaz a hosszútávú autonóm nyelvtanulás alappillérei.

A visszacsatolás esetében a rendszer utasításokat vagy útmutatást ad a tanulóknak, ha nem értenek valamit, illetve további tananyagot javasolhat gyakorlás céljából. A visszajelzés a hibákról az egyes alkalmazások esetén nagyon különböző lehet: a *Duolingo* és a *Memrise* azt adja meg, hogy a megoldás helyes vagy nem helyes, a *Busuu* szópontosságú, míg a *Babbel* és a *Rosetta Stone* betűpontosságú visszajelzéseket adnak. A visszacsatolásnak ez a módszere, amely a nyelv egy-egy kisebb elemére irányul, szintén nem újkeletű, az audiolingvális módszer drilleztetésében már megjelent. Míg ezeket előre megírt algoritmusok irányítják, néhány nyelvtanuló alkalmazás már él mesterséges intelligencia lehetőségével a visszacsatolás segítésére. A *Memrise* nyelvtanító alkalmazás chatbotja, a *MemBot* a GPT-3 technológiát használja, amitől a feladatokkal kapcsolatban is lehet kérni segítséget, esetleg fordítást, vagy a megoldásra is rá lehet kérdezni (Introducing MemBot 2022). A *Duolingo* fizetős *Duolingo Max* csomagjában a ChatGPT-4

chatbot segítségével választ kaphat a felhasználó, ha nem érti, miért nem helyes a megoldása (Introducing Duolingo Max 2023). A valós idejű visszacsatolás fontos szerepet játszik abban is, hogy a chatbotok segítségével növelhető a motiváció (Thai & Chen, 2023).

AFFEKTÍV TÉNYEZŐK

A technológia szerepe a motiváció növelésében

A technológiával segített nyelvtanulás alkalmazása mellett gyakran emlegetett érv, hogy nagy mértékben támogatja a motivációt, ezzel kapcsolatban a 2000-es évek óta számos tanulmány született (például Krathwohl, 2002; Park & Lee, 2021; Vogel et al., 2006; Wouters et al., 2013). A tanulási motiváció vizsgálatának egyik területe a flow élmény hatásának tanulmányozása. A Csíkszentmihályi által bevezetett fogalom azt az állapotot jelenti, amikor teljesen elmerülünk abban, amit csinálunk, a tökéletes élmény érzése járja át az embert. Ennek az állapotnak az átéléséhez Csíkszentmihályi (1991) szerint szükségesek a világos célok, a kihívások és képességek egyensúlya, a feladatra való összpontosítás, a cselekvés feletti kontroll érzése, a folyamatos visszajelzések, a cselekvés és figyelem eggyé olvadása, az időérzékelés megváltozása valamint az éntudat elvesztése. A kihívások és képességek egyensúlyának fontossága jelenik meg a konstruktivista pedagógiában is (Nahalka, 1997), melyben központi szerepet játszik a tanulási környezet – amely lehet virtuális is.

A CALL területén először Egbert (2003) vizsgálta egy összetett kísérletben a flow megjelenését, eredményei azóta is iránymutatók. Egbert szerint a gyenge teljesítményű nyelvtanulóknak is lehet flow-tapasztalatban részük alacsony vagy optimális kihívást jelentő feladatok mellett, ha a feladat érdekes, ha a tanulók optimális kontrollal rendelkeznek, és ha a környezet lehetőséget ad a flow egyéb feltételeinek teljesítésére.

A technológia különösen ez utóbbit, a tanulási környezetet képes széles repertoárral támogatni. Ez a környezet a nyelvtanuló számára elsősorban a felhasználói élményt (user experience, UX) jelenti, amin nemcsak a megjelenést értjük, hanem a funkcionalitást is. Egy nyelvtanuló alkalmazás funkcionálisan akkor jó, ha egyszerű, könnyen kezelhető és hatékony. A tanulási élmény (learning experience, LX) annál jobb lehet, minél inkább segíti a tanulóközpontú dizájn a nyelvi tartalmak és készségek fejlődését, illetve ha reflexióra is lehetőséget ad (Quintana et al., 2020).

Pedagógiai szempontból az a jó nyelvtanító alkalmazás, amely a Dörnyei (2001) által leírt motivációs aspektusok mindegyikét támogatja, így a motivációs feltételek megteremtését, a kezdeti motiváció generálását, a motiváció fenntartását valamint az önértékelés ösztönzését is. Sok, főleg inkább kezdők számára, szókincs és/vagy kiejtés gyakorlására ajánlott alkalmazás csak az első két fázisig jut el, ezért különösen fontos a másik két fázis beépítése a nyelvtanítás folyamatába. Az önreflexió ösztönzésén segíthetnek a chatbotok is, a technológia ezen a módon is tudja támogatni az autonóm nyelvtanulást (Agustini, 2023).

A nyelvi kompetenciák hiánya főleg kezdő nyelvtanulók esetén gátat szabhat a nyelvi feladatokba való belemerülésnek, ezt a nyelvtanítás során figyelembe kell venni és ennek meg-

felelően kell tervezni a didaktikai folyamatot. Kezdők esetén fontos, hogy érdekes, ugyanakkor megfelelő kihívást jelentő tevékenységekben vegyenek részt – ilyenek lehetnek akár a drillek is, mint láttuk.

A gátlások leküzdése a virtuális valóság segítségével

A CALL egyik széles körben elfogadott célkitűzése a szorongásmentes tanulási környezet megteremtése (Butler-Pascoe, 2011). Ezt az anonimitáson túl segítheti a helyettes identitás felvétele is, amely már Lozanov szuggesztopédiájában is a gátlások leküzdését szolgálta, manapság pedig az avatárok és a virtuális valóság (VR, virtual reality) segítségével a nyelvtanulók széles tömegei számára vált elérhetővé. Ezek az oktatási célú játékok olyan tanulási környezetet biztosítanak, ahol a tanulók bátran próbálkozhatnak, kockázatot vállalhatnak anélkül, hogy szoronganának (Butler-Pascoe, 2011). Lozanov elve jelenik meg számos, virtuális környezetben játszódó edukációs játékban, hiszen ezekben nem a „nyelvtanuló", hanem a játékban résztvevő karakter az, aki hibázik.

A VR-alapú nyelvtanuló alkalmazások közül a *mondly* segítségével nemcsak szókincset, hanem párbeszédeket is lehet gyakorolni 30 nyelven (köztük magyarul is) chatbot és beszédfelismerő technológia segítségével. A képzelt kerettörténet szerint egy külföldi út során előforduló szituációkban beszélhetünk, például lehet taxit rendelni vagy szállodai szobát foglalni. A szavakat lassan ismétli az alkalmazás, így a kiejtést is lehet gyakorolni. Vannak benne ún. „napi leckék", melyek segítségével kompetitív módon felfrissíthető a tanult szókincs. A *mondly* elsősorban kezdőknek és középhaladóknak ajánlott szókincs és beszédkészség fejlesztésére, nyelvtani magyarázatokkal viszont nem szolgál (Registre, 2023).

Sokkal játékosabb a *Noun Town* (VR app), amelyben a kerettörténet egy színek nélküli szigeten játszódik. A kalandjátékban csak akkor térnek vissza a színek, ha a játékos teljesíti a kihívásokat, azaz megtanulja a szavakat: amelyik tárgynak megtanulta a nevét, az kiszínesedik. A különböző jelenetek interaktívak: ha megemel a játékos egy tárgyat, akkor meghallgathatja a nevét, a kiejtéssel kapcsolatban kaphatunk visszajelzést, illetve chatbottal lehet beszélgetni. A gamifikált applikáció több mint 1000 szót tanít meg 12 célnyelven 9 közvetítőnyelv segítségével (Novash, 2024). A jelenetek hétköznapi helyszíneken játszódnak, mint például egy kávézóban vagy otthon a konyhában. Ha a játékos rámutat a különböző tárgyakra, akkor az alkalmazás megnevezi azokat. Vannak ún. leckék is, ezekben egész mondatokat lehet tanulni, nyelvtani tippeket is kaphatunk. Először meghallgatjuk a párbeszédet, utána bekapcsolódhatunk, végül egy kvízzel zárul a feladatsor. Számos nyelvi játékot is tartalmaz az applikáció, minél több szót tanult meg a felhasználó, annál több játék válik elérhetővé. A már megtanult szavakat az időközönkénti ismétlés (spaced repetition system, SRS) módszerével gyakoroltatja a rendszer (Registre, 2023).

Kevésbé gamifikált és sokkal realisztikusabb az *ImmerseMe*, amely 12 nyelven, nyelvenként 9 szinten érhető el. Szókincset, nyelvtant és kiejtést lehet gyakorolni különböző szituációkban autentikus helyszíneken, ahol a VR technológia segítségével akár 360 fokban is körbenézhet a felhasználó, ettől lesz realisztikus az élmény. A párbeszédek nem lineárisak, hanem az elágazásos modellt követik, de viszonylag kötöttek. Öt egymást követő ún. játékmód található benne. Az

első a kiejtés, itt a párbeszéd során a kérdésekre a választ írásban megkapja a nyelvtanuló, ezek közül néha választani is lehet és azt kell felolvasni. Ezt követi a gépelés, amelyben a párbeszéd mondatait egyesével be kell gépelni. A harmadik a diktálás, melynek során egyesével meghallgathatók a mondatok, ezeket kell begépelni, az applikáció segítségképp a szövegdobozban jelzi a szavak hosszát. A következő, az immerziós szemlélet szempontjából megkérdőjelezhető feladattípus a fordítás, amely az eddigi egynyelvűségből kiemeli és gyakran nagy nehézségek elé állítja a nyelvtanulót. Itt ugyanis a kérdésekre a válaszokat angolul láthatjuk, ezekből kell egyet választani és azt szóban lefordítani a párbeszéd nyelvére. Ötödik lehetőségként a béta verzióban megjelenik a mesterséges intelligenciával segített párbeszéd, amelyért jutalom pontok egyelőre nem járnak, hiszen kísérleti jelleggel működik a chatbottal való írásbeli beszélgetés.

Szintén virtuális környezetet használ a nyelvtanulásra a kinesztetikus elven alapuló *Words in Motion* platform. A játékos tanulás lényege, hogy a nyelvtanulók egy cselekvéssorozatot hajtanak végre és ehhez kapcsolódóan új szavakat sajátítanak el, így erősítve meg a mozgássor és a szavak közti kapcsolatot (Vázquez et al., 2018). Alapját az 1970-es években népszerű, Asher által kifejlesztett ún. cselekedtető módszer (Total Physical Response, TPR) jelenti. Asher szerint az agy biológiailag programozott a nyelvelsajátításra, a jó szakember dolga csupán az, hogy a nyelvet szinkrónba hozza az illető testével (Bárdos, 2005).

Ugyanezen elvek fedezhetők fel a szintén virtuális valósággal gazdagított, ingyenes *Language Lab* applikációban, amely a tevékenységen keresztüli tanulás módszerét alkalmazza szótanulásra, például a képzelt világban az illető bemegy a konyhába, ahol utasításra bekapcsolja a tűzhelyet, rátesz egy lábost, miközben ezeket a tárgyakat megnevezi az alkalmazás (Novash, 2024). Az immerziós helyszínek közt van étterem, konditerem vagy akár egy lakás helyiségei is, ahol csak rá kell mutatni a tárgyakra és az applikáció megnevezi azokat. Három különböző játékot tartalmaz a tanult szavak gyakorlására. Hátránya, hogy csak szókincset tanít, a beszédkészséget nem fejleszti, a nyelvtant sem lehet vele gyakorolni (Registre, 2023).

Az *Immerse* nevű alkalmazás újdonsága, hogy ennek már van társas dimenziója, kapcsolatba lehet lépni más nyelvtanulókkal és van egy nyelvtanár is, aki előre megírt forgatókönyv nélkül beszélget a diákokkal. A többi VR alkalmazáshoz hasonlóan itt is való életből vett jelenetekben lehet gyakorolni a beszédet, a szorongás leküzdését avatárok segítik, többféle játékkal lehet gyakorolni a szókincset. Van benne MI gyakorló módusz is, különböző témákról lehet társalogni, mint például nyaralás, ebédrendelés. Csak angol, spanyol és francia nyelven érhető el (Registre, 2023).

ÖSSZEFOGLALÁS

A nyelvtanulást támogató digitális eszközök egyes, újdonságként tálalt módszerei a nyelvtanítás története során sokszor már jóval korábban felbukkantak. Ugyanakkor egyértelmű, hogy a digitális nyelvtanulás számos módon segítheti a nyelvtanulókat, hiszen egy olyan, a tanulói autonómiát támogató környezetet teremt, amely nemcsak a kihívások optimális szintjére kínál lehetőséget, hanem azonnali visszajelzésre valamint az anonimitásra is. Ha a feladat ér-

dekes, a nyelvtanulók rendelkeznek a feladat elvégzéséhez szükséges készségekkel, optimális kontrollal és megfelelő kihívást jelentő tevékenységekben vehetnek részt, akkor lehetőség van a flow megélésére. Ebben lehet nagy szerepe a chatbotoknak, amelyek alkalmasak a kiejtés és a szókincs tanításának segítésére, az írásbeli és szóbeli szövegalkotás gyakorlására, ezzel együtt pragmatikai és morfoszintaktikai ismeretek elsajátíttatására is. A chatbotok előnyére válik továbbá, hogy szorongásmentes tanulási környezetet tudnak teremteni. Ezen túl a nyelvtanárok számára is hasznos eszköz lehet kérdések megfogalmazásában és tesztek készítésében. Az MI segítségével lehet a tananyag feldolgozását segítő tartalmakat, például képeket generálni, ezzel is növelve a nyelvtanulás iránti motivációt.

A legnagyobb kihívást a chatbotok alkalmazásával kapcsolatban egyrészt az jelenti, hogy a tanulók nyelvi szintjéhez is hozzá kell igazítani a feladatokat, magyarázatokat. A másik terület a módszertani megújulás kérdése, hiszen miközben fogalmazások íratásának és értékelésének a hagyományos módon nincs értelme, az MI alkalmazásában rejlő lehetőségek kiaknázatlanok maradnak.

Nem szabad ugyanakkor a hátrányokat sem elhallgatni. Például a nyelvoktatási célból tervezett chatbotok hierarchikusan strukturált párbeszédtervei kevés teret adnak a spontenaitásnak (Yang et al., 2022, Zhai & Wibowo, 2023), a fordítóalkalmazások térnyerése negatív hatással lehet egyes tanulók motivációjára az idegen nyelvek tanulása területén (Klimova et al., 2023), és komoly adatvédelmi aggályok merülhetnek fel az MI használatával kapcsolatban (Crompton & Burke, 2023). A chatbotokkal kapcsolatban kiderült, hogy frusztrációt okozhat, ha a nyelvtanulóknak erőfeszítéseket kell tennie az (akár többszöri) átfogalmazás érdekében, amikor a chatbot nem érti a megszólalásaikat, illetve a TTS technológia segítségével előállított robotszerű hang is elidegenítő hatású lehet (Zhai & Wibowo, 2023)

Nem lehet tehát általános érvényességgel kijelenteni, hogy a MI egyértelműen segíti a nyelvtanulást, így a jövőbeli kutatások feladata meghatározni, hogy mely alkalmazások milyen korosztályú, nyelvi szintű, milyen képességű vagy éppen milyen tanulási stílust preferáló nyelvtanulók számára jelenthetnek segítséget és a nyelvtanulás folyamatába hogyan ágyazhatók be. Válaszokat kell találni az egyre gyakrabban felmerülő adatvédelmi és tudományetikai aggályokra is

A jövő kulcsa tehát mindenképpen a mesterséges intelligencia pedagógiai célú, didaktikailag jól felépített használata, amely a személyre szabott tanulás, a fejlesztő értékelés, valamint az aktiváló, tanulóközpontú és együttműködésen alapuló tanulási formák kialakításában játszhat fontos szerepet.

Mindazonáltal kijelenthető, hogy az intézményesített oktatásban az MI soha nem fogja teljesen helyettesíteni a nyelvtanárt. Egyrészt azért, mert a pedagógusok oktató-nevelő munkája sokkal összetettebb annál, mint amire jelenleg bármilyen adaptív rendszer is képes lehetne, másrészt az iskola mint a szocializáció terepe és az osztály mint a tanulás társas közege is nagyon fontos tényezője a tanítás-tanulás folyamatának, hiszen még az autonóm tanulásnak is van társas dimenziója.

IRODALOM

Aini, N., Kurniarahman, I., Widiati, U., Yudi, B., Cahyono, & Basthomi, Y. (2024). Indonesian university students' perspectives on integrating AIEd into English language learning. *Issues in Educational Research*, *34*(3). 803–824.

Asrifan, N. A., Dewi, N. a. C., Rusydi, N., Suman, N. B., Np, N. H., & Ramlah, N. (2024). Digital Language Learning in Higher Education: A Critical Literature review on teachers' and students' challenges. *International Journal of Sustainable Applied Sciences*, *2*(2), 175–184. https://doi.org/10.59890/ijsas.v2i2.1444

Agustini, N. P. O. (2023). Examining the role of ChatGPT as a learning tool in promoting students' English language learning autonomy relevant to Kurikulum Merdeka Belajar. *Edukasia: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*, *4*(2), 921–934. https://doi.org/10.62775/edukasia.v4i2.373

Balázs, G. (2007). Az írásbeliség változásai. A nyelv egyetlen létforma – de több technológia. *Napút* 9(3), 101–106. https://epa.oszk.hu/03900/03995/00023/pdf/EPA03995_naput_2007_03_101-106.pdf (2022.12.01.)

Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. https://mek.oszk.hu/18000/18010/18010.pdf (2023.02.01.)

Bárdos, J. (2005). *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó. https://mek.oszk.hu/18000/18009/18009.pdf (2022.11.16.)

Bárdos, J. (2015). A tanulási stratégiák és az önálló tanulásról szóló szakterület feltárása a nyelvpedagógia szempontjából. In: Bárdos, J., Csikósné, M. L., Négyesi, Zs., Bukovszki, E. & Tóth, É.: *Nyelvtanulási stratégiák, tanulói autonómia: Az elmélet és a gyakorlat összehangolása*. 9–32. Líceum Kiadó.

Barrot, J. S. (2023). Using CHATGPT for Second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*, *57*, 100745. https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745

Bianchi, F. & Ciabattoni, T. (2008). Captions and Subtitles in EFL Learning: an investigative study in a comprehensive computer environment.

Bicknell, K. & Brust, C. (2020): *Learning how to help you learn: Introducing Birdbrain*. https://blog.duolingo.com/learning-how-to-help-you-learn-introducing-birdbrain/, (2023. 02. 23.)

Butler-Pascoe, M. E. (2011). The History of CALL: The Intertwining Paths of Technology and Second/Foreign Language Teaching. IJCALLT. 1. 16-32. https://doi.org/10.4018/ijcallt.2011010102

Casal, J. E., & Kessler, M. (2023). Can linguists distinguish between chatgpt/ai and human writing?: A Study of Research Ethics and academic publishing. *Research Methods in Applied Linguistics*, *2*(3), 100068. https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100068

Chien, Y.-C., Wu, T.-T., Lai, C.-H., & Huang, Y.-M. (2022). Investigation of the influence of Artificial Intelligence Markup Language-based line chatbot in contextual English learning. *Frontiers in Psychology*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.785752

Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial Intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *20*(1). https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8

Csáki, Cs. & Vándor P. (2025). Zárt és nyílt súlyú LLM-ek teljesítményértékelése RAG-alapú felsőoktatási chatbot alkalmazás példáján. In: Berend, G.; Gosztolya, G.; Vincze, V. (szerk.), *XXI. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia,* SZTE TTIK. 233–246. https://rgai.inf.u-szeged.hu/sites/rgai.inf.u-szeged.hu/files/mszny2025%20%281%29.pdf Utolsó letöltés: 2025.02.17.

Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The Psychology of Optimal Experience: Steps toward Enhancing the Quality of Life*. Harper Collins Publishers.

Dominek, D. L. (2023). Dominek-Féle Tanulási Flow Kérdőív. *Belvedere Meridionale*, *35*(3), 154–165. https://doi.org/10.14232/belv.2023.3.10

Egbert, J. (2003). A Study of Flow Theory in the Foreign Language Classroom. *Canadian Modern Language Review-revue Canadienne Des Langues Vivantes – CAN MOD LANG REV*. 87. pp. 499–518. https://doi.org/10.1111/1540-4781.00204.

Ericsson, E., & Johansson, S. (2023). English speaking practice with conversational AI: Lower secondary students' educational experiences over time. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *5*, 100164. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100164

Essel, H. B., Vlachopoulos, D., Tachie-Menson, A., Johnson, E. E., & Baah, P. K. (2022). The impact of a virtual teaching assistant (chatbot) on students' learning in Ghanaian higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *19*(1), Article 57. https://doi.org/10.1186/s41239-022-00362-6

Falus, I. (2003). Az oktatás stratégiái és módszerei. In: Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. 202-254. Nemzeti Tankönyvkiadó. https://mersz.hu/falus-didaktika// (2024.05.05.)

Falus, I. & Szűcs, I. (2022). Az oktatás stratégiái. In: Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* Akadémiai Kiadó. https://doi.org/10.1556/9789634548454.14

Harmat, V. (2022). *Ember-HR chatbot interakció által generált jelentésadási folyamatok a szervezetben*. Doktori értekezés, Budapest. http://phd.lib.uni-corvinus.hu/1239/2/Harmat_Vanda_dhu.pdf (2023.02.25.)

Héja, E. (2024). A ChatGPT története. *Magyar Tudomány,* 185(6), 815–828. https://doi.org/10.1556/2065.185.2024.6.11

Horváth, L. (2023). Feltáró szakirodalmi áttekintés a mesterséges intelligencia oktatási használatáról. *Pannon Digitális Pedagógia (E-Tanulás – Távoktatás – Oktatás-Informatika)*, *3*(1), 5–17. https://doi.org/10.56665/padipe.2023.1.1

Hubbard, P. (2017). Technologies for Teaching and Learning L2 Listening. In Chapelle, Carol A. – Shannon J. Sauro (Eds.) *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Hoboken. Wiley-Blackwell. 93–106. https://doi.org/10.1002/9781118914069.ch7

Introducing Duolingo Max, a learning experience powered by ChatGPT-4 (2023). https://blog.duolingo.com/duolingo-max/ (2023. 03. 20.)

Introducing MemBot, your new language partner! (2022). https://www.memrise.com/blog/introducing-membot (2023. 03. 01.)

Klimova, B., Pikhart, M., Benites, A. D., Lehr, C., & Sanchez-Stockhammer, C. (2023). Neural machine translation in Foreign Language Teaching and Learning: A Systematic Review. *Education and Information Technologies*, *28*(1), 663–682. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11194-2

Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice* 4: 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

Landy-Gyebnár, M. (2023): Mesterséges intelligencia segíti a nyelvtanulást. *National Geographic*. https://ng.24.hu/tudomany/2023/05/07/mesterseges-intelligencia-segiti-a-nyelvtanulast/ (2023. 10. 20.)

Mucci, T. (2024). What is predictiv AI? https://www.ibm.com/think/topics/predictive-ai (2025. 03. 29.)

Nahalka, I. (1997). Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.). *Iskolakultúra*, 7(2), 21–33.

Novash, M., (2024). *Best VR language learning apps in 2024*, https://www.immerse.com/blog/best-vr-language-learning-apps-in-2024 (2024.05.01.)

Park, J. & Lee, J. (2021). Effects of e-Books and printed books on EFL learners' reading comprehension and grammatical knowledge. *English Teaching* 3. 35–61. https://doi.org/10.15858/engtea.76.3.202109.35

Péter-Szarka, Sz. (2007). Az idegennyelv-tanulási motiváció jellemzői és változásai a felső tagozatos életkorban. PhD disszertáció. Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet. https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/e11f39dc-08fe-4eb7-ba3a-6cd5bbbf54bf/content (2024. 01. 20.)

Pliakos, K., Joo, S.H., Park, J.Y., Cornillie, F., Vens, C. & Van den Noortgate, W. (2019): Integrating machine learning into item response theory for addressing the cold start problem in adaptive learning systems. *Computers & Education*, 137. 91-103.

Quintana, R. M., Haley, S. R., Magyar, N. & Tan, Y. (2020). *Integrating Learner and User Experience Design: A Bidirectional Approach*. https://edtechbooks.org/ux/integrating_lxd_and_uxd (2022. 12. 09.)

Rahman, A., Raj, A., Tomy, P., & Hameed, M. S. (2024). A comprehensive bibliometric and content analysis of artificial intelligence in language learning: Tracing between the years 2017 and 2023. *Artificial Intelligence Review*, *57*(4). https://doi.org/10.1007/s10462-023-10643-9

Registre, J. (2023): *5 game-changing apps to learn languages in VR*. https://youtu.be/TJqPJMoPIwk (2024. 05. 30.)

Rüdian, S., Dittmeyer, M. & Pinkwart, N. (2022): Challenges of using auto-correction tools for language learning. In: *12th International Learning Analytics and Knowledge Conference* (LAK22). ACM. https://doi.org/1145/3506860.3506867

Russell S. & Norvig P. (2022). Artificial intelligence: a modern approach. 4th edition. Pearson.

Schmidt, T. & Strasser, T. (2022). Artificial Intelligence in Foreign Language Learning and Teaching. *Anglistik* 33(1). 165-184. https://doi.org/10.33675/ANGL/2022/1/14

Shafiee Rad, H. (2024). Revolutionizing L2 speaking proficiency, willingness to communicate, and perceptions through artificial intelligence: a case of Speeko application. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *18*(4), 364–379. https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2309539

Simon, E., Lendvai, P., Németh, G., & Olaszy, G. (2012). *A magyar nyelv a digitális korban. The Hungarian Language in the Digital Age.* White Paper Series. https://doi.org/10.1007/978-3-642-30379-1

Song, C., & Song, Y. (2023). Enhancing academic writing skills and motivation: Assessing the efficacy of CHATGPT in AI-Assisted Language Learning for EFL Students. *Frontiers in Psychology*, *14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843

Szűts, Z. & Jinil, Y. (2018). A chatbotok jelensége, taxonómiája, felhasználási területei, erősségei és kihívásai. *Információs Társadalom* 18. 41–55., https://doi.org/10.22503/inftars.XVIII.2018.2.3

Tai, T., & Chen, H. H. (2023). The impact of Google Assistant on adolescent EFL learners' willingness to communicate. *Interactive Learning Environments*, *31*(3), 1485–1502. https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1841801

Vázquez, C., Xia, L., Aikawa, T., & Maes, P. (2018). Words in Motion: Kinesthetic Language Learning in Virtual Reality *2018 IEEE 18th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, 272–276. https://doi.org/10.1109/ICALT.2018.00069

Vogel, J. J., Vogel, D. S., Cannon-Bowers, J., Bowers, G. A., Muse, K., & Wright, M. (2006). Computer gaming and interactive simulations for learning: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, *34*(3), 229–243. https://doi.org/10.2190/FLHV-K4WA-WPVQ-HoYM

Weber, Gerhard (2012): Adaptive Learning Systems. In: *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, 113–15. Boston, MA: Springer US, https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_534

Wouters, P., Nimwegen, C., Oostendorp, H. & Spek, E. D. (2013). A Meta-Analysis of the Cognitive and Motivational Effects of Serious Games. *Journal of Educational Psychology* 105 *2.sz*. 249–265. https ://doi.org/10.1037/a0031311

Xie, H., Chu, H.C. , Hwang, G.J. és Wang, C.C. (2019): Trends and development in technology-enhanced adaptive/personalized learning: A systematic review of journal publications from 2007 to 2017. *Computers & Education*, 140. 103599 https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103599

Yan, D. (2023). Impact of CHATGPT on learners in a L2 writing Practicum: An exploratory investigation. *Education and Information Technologies*, *28*(11), 13943–13967. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11742-4

Yang, H., Kim, H., Lee, J. H., & Shin, D. (2022). Implementation of an AI chatbot as an English conversation partner in EFL speaking classes. *ReCALL*, *34*(3), 327–343. https://doi.org/10.1017/s0958344022000039

Your Personal Language Teacher: Babbel Live Private Classes (2024). https://www.babbel.com/press/en-us/releases/your-personal-language-teacher-babbel-live-private-classes (2024.09.10.)

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M. & Franziska, G. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39). https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Zhai, C., & Wibowo, S. (2023). A systematic review on artificial intelligence dialogue systems for enhancing English as foreign language students' interactional competence in the University. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *4*, 100134. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100134

Zhang, C., Meng, Y., & Ma, X. (2024). Artificial intelligence in EFL speaking: Impact on enjoyment, anxiety, and willingness to communicate. *System, 121*, 103259. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103259

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2025 | *Modern Nyelvoktatás, 31*(1–2), 70–82.
https://doi.org/10.51139/monye.2025.1-2.70.82

MIT TUDNAK DIÁKJAINK AZ OLASZ KULTÚRÁRÓL? A CÉLNYELVI ORSZÁG KULTÚRÁJÁNAK MEGJELENÍTÉSE AZ OLASZ NYELV OKTATÁSÁBAN

Representation of the Target Language Country's Culture in Italian Language Education

Szóka Bernadett
szokabernadett@illyes-dombovar.hu
Dombóvári Illyés Gyula Gimnázium
https://orcid.org/0009-0008-2740-4968

KIVONAT

A nyelvoktatásban egyre hangsúlyosabb szerepet kap a célnyelvi ország kultúrájának tanítása, mely során meghatározó a tanár kultúraközvetítő szerepe. A tanulmány az olasz mint második idegen nyelv példáján keresztül ad betekintést abba, milyen feltételek / elvárások alapján jelenik meg a kultúratanítás. A cél, hogy a tanuló megfelelő nyelvi-kulturális ismerettel rendelkezzen középiskolai tanulmányai lezárásaként. A pragmatikai kompetencia fejlesztése során a tananyagok / párbeszédek kulturális tartalma, a beszédminták az országismereti információkon túl a kommunikációs készségfejlesztést is elősegítik.

KULCSSZAVAK:
akkulturáció, célnyelvi – anyanyelvi kultúra, kommunikációs készségfejlesztés, az olasz mint második idegen nyelv, országismeret, pragmatikai kompetencia

ABSTRACT

Teaching the culture of the target-language country is becoming increasingly important in language education, with the teacher's role as a cultural mediator being particularly significant. This study provides an insight into the conditions and expectations that shape cultural instruction, using Italian as a foreign language as an example. The ultimate goal is for students to acquire sufficient linguistic and cultural knowledge by the end of their secondary education. In developing pragmatic competence, the cultural content of learning materials and dialogues, as well as speech patterns, not only convey cultural and geographical knowledge but also contribute to the development of communication skills.

KEYWORDS:

acculturation, target language – native language culture, Italian as a foreign language, country studies, pragmatic competence

BEVEZETÉS

A jelenlegi pedagógus-életpályamodell minősítési rendszerében a kutatótanár feladata egyedülálló, mivel célja, hogy a közoktatás fejlesztése érdekében valami újat vigyen a hétköznapi oktatásba. Innovatív és önképző jellege miatt nemcsak a diákot, hanem önmagát is ösztönzi új dolgok kipróbálására, ezáltal mindkét fél motivációját erősítve. A Kutatótanár fokozatot megcélzó pályázat benyújtása során meghatározandó a célok kitűzése és kivitelezésének megtervezése. Tanulmányom első részében erre támaszkodva fogalmazom meg gondolataimat, hogy aztán kitérjek a kultúratanítás ismérveire, majd összefoglaljam a diákjaim körében végzett felmérés eredményeit a címben szereplő témakörben.

A nyelv mint az identitás egyik fontos kifejezőeszköze, nem csupán a szavak és a nyelvtan halmazának egysége, jóval inkább annak a környezetnek a visszatükröződése, melyben mindennap használatos. A nyelv nem statikus; a környezete, a nyelvet beszélők közössége alakítja azt. A beszélők közössége képviseli azt a kultúrát, melyen keresztül fejlődik, alakul a nyelv. Ebből következőleg kizárólag a nyelvhez való csupán lexikai és nyelvtani megközelítés akár felületesnek is tűnhet. Ha azonban saját (tehát a célország) közegében vizsgáljuk, értelmet nyer az a gazdagság, melyet képvisel. Nem véletlen, hogy egy-egy nyelvet az ember valami miatt számára közelállóbbnak talál a másiknál, hiszen köti az általa megismert külföldi emberekhez, a nyelvhez kötődő kultúrához, esetlegesen a célnyelvi ország(ok)ról kialakult sztereotípiákhoz, nem utolsósorban az egyéni nyelvtanulási tapasztalataihoz. Manapság a nyelv hozzáadott értéke (hasznossága, szükségessége a munkaerőpiacon) nyilvánvalóan meghatározó az idegennyelv-választáskor, sőt, döntően meghatározó, amennyiben egy középiskola több választási lehetőséget tud felkínálni tanulóinak. A nyelvtanárnak így az eddigieknél is nagyobb felelőssége van arra nézve, hogy az általa tanított nyelvet annak minden értékével közvetítse a diákok felé. Az egyéni motivációt növelendő nem elég arra törekedni, hogy az egyéni képesség és készség figyelembevételével differenciáljunk a tanulók között, hanem a nyelvet annak kultu-

rális ismertetőjegyeivel kell közvetítenünk a tanulók felé. Írásomban az olasz mint második idegen nyelv tanítását helyezem a középpontba az akkulturáció – *„Az idegen kultúra elsajátítása az akkulturáció.*" (Holló, 2008, p. 154) –, az országismeret és az interkulturális kommunikáció szempontjából.

ORSZÁGISMERET ÉS AZ ÉRETTSÉGI VIZSGAKÖVETELMÉNY

A régi (2012. évi NAT-ra[1] épülő) és az új (2020. évi NAT-ra[2] épülő) élő idegen nyelv érettségi vizsgakövetelmény Közös Európai Referenciakeret (KER) nyelvi szintjeiben nincs különbség, tehát az új vizsgakövetelmény alkalmazásának kezdetétől – 2022. január 1-től – ugyanúgy középszinten B1 (küszöbszint), emelt szinten B2 (középszint) az elvárt tudásszint.[3] A témakörökön belül azonban történt néhány változás. Az új vizsgakövetelményekből már kivett elemek az *Ember és társadalom* témakörön belül középszinten a *Női és férfi szerepek*, valamint a *Vásárlás, szolgáltatások (posta)* (utóbbi a *Gazdaság* témakörön belül szerepel *Vásárlás, szolgáltatások (pl. posta, bank), online szolgáltatások igénybevétele* címmel); emelt szinten az *Előítéletek, társadalmi problémák és azok kezelése*, illetve *A fogyasztói társadalom, reklámok* (ez utóbbi Üzleti világ, fogyasztás, reklámok címen benne van a *Gazdaság* témakörben).

Az új vizsgakövetelményekben érintett elemek *(feketével kiemelve)* középszinten a *Kulturális és **spor**tesemények* (témakör: *Szabadidő, művelődés, szórakozás*); a fentebb említett *Vásárlás, szolgáltatások (pl. posta, bank), online szolgáltatások igénybevétele* (témakör: *Gazdaság*); emelt szinten *Célnyelvi ország néhány főbb látnivalója* (témakör: *Utazás, turizmus*).

Az emelt szintű vizsgakövetelményben megjelenő új altémakör is mutatja, hogy a célnyelvi ország turisztikai – kulturális jellemzőinek bizonyos szintű ismerete alapvető. Hogy az új NAT mennyire erősen épít az interkulturális kompetenciára, az 1. táblázatban kiemelem azon altémaköröket, melyekben konkrétan megjelenik a *külföldi iskolák*, *más ország*, illetve *célnyelvi ország* – esetünkben Olaszország – mint kötelező hivatkozás.

1 A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, 2012. június 4.
2 A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról, 2020. január 31.
3 Élő idegen nyelv: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/elo_idegen_nyelv_vk.pdf
Élő idegen nyelv: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/elo_id_nyelv_2024_e.pdf

1. táblázat

A célnyelvi ország jellemzőinek bemutatása az emelt szintű vizsgakövetelményben

Témakör	Altémakör
Iskola	• *Iskolatípusok és iskolarendszer Magyarországon és **más országokban*** • *Hasonló események és hagyományok* külföldi iskolákban
A munka világa	*A munkavállalás körülményei, lehetőségei itthon és **más országokban***
Életmód	• *Az étkezési szokások hazánkban és **más országokban*** • Ételspecialitások hazánkban és ***más országokban***
Utazás, turizmus	***Célnyelvi országok*** főbb látnivalója
Gazdaság	*Pénzkezelés a **célnyelvi országokban***

Megjegyzem, mindez nem azt sugallja, hogy a középszintű vizsgán nem várható el és nincs szükség országismereti tudásra. Csupán kiemeltem, mely tárgykörökben van hangsúlyos szerepe a hazai és a célországbeli hasonlóságok és különbségek elemzésére. Ez is bizonyítja, elkerülhetetlen országismereti témákkal foglalkozni. Az is egyértelmű azonban, hogy egy nyelvtanár sem tart úgy órát, hogy annak ne lenne bármilyen vonatkozása az olasz hétköznapokra. A tanulók nem vagy alig ismerik az olasz kultúrát, ezt nekünk kell közvetíteni a tanórákon. Az akkulturáció folyamata úgy érvényesülhet, hogy a nyelvi és az akkulturációs szint kölcsönös egymásra hatását megpróbáljuk erősíteni: „*Minél jobban ismerjük a célkultúrát, minél jobban elmerülünk benne, annál jobban haladunk a nyelvtanulással is, hiszen a sikeres nyelvhasználat további fejlődésre motivál. De a kölcsönhatás az ellenkező irányban is hat: minél jobban beszéljük a nyelvet, annál könnyebb elmerülni a célkultúrában, és további kulturális ismereteket szerezni.*" (Holló, 2019, p. 30). Ez önmagában már azt a motivációs erőt is mutatja, mellyel a tanuló kedvet kap a kultúra megismeréséhez a célnyelv ismeretének növelése céljából.

A megvalósítás érdekében azonban természetesen nem rugaszkodhatunk el a tanterv (kerettanterv, helyi tanterv) előírásaitól. Milyen jellemzőket kell figyelembe vennünk?

- Az olasz nyelv a legtöbb iskolában második idegen nyelv. Intézményünkben heti 3 órában tanulják a diákok. Ugyan a helyi tantervünk alapján a 11. évfolyamon a szabadon választható órakeret terhére az olasz nyelv óraszáma is 1 tanórával növekedhetne, azonban a fenntartói engedélyhez megfelelő létszámú nyelvi csoport szükséges. Esetünkben emiatt az angol nyelv kapja meg.
- A 12. évfolyam végére a tanulóknak A2 nyelvi szintre kell eljutniuk.
- Az A2 nem az érettségi vizsga szintje, tehát a heti 3 órát alapul véve a B1 középszintű érettségi vizsgaszintet sem érik el a tanulók. Az emelt szintű érettségi vizsgához kiváltképp nem elég az óraszám (tehát 11. évfolyamtól – amennyiben bármilyen szinten érettségi vizsgát kíván tenni a tanuló – szükség van további órák felvételére).

• A tanterv óraszámmal együtt megadja a kötelező témaköröket, melyek között találjuk (mind 9-10, mind 11-12. évfolyamon) az interkulturális témákat. Ezek keretében, mint fejlesztési feladatok és ismeretek, a tanulóknak ajánlatos ismerni a célnyelvi ország főbb országismereti jellemzőit. Javasolt feladat például az olasz és a magyar iskolák jellemzőinek bemutatása.[4]

• A kerettanterv további témaköreiben is megjelenik a két ország közötti összehasonlítás. Ez mutatja az interkulturális kompetencia szükségességét.

Az interkulturális kompetencia vonatkozásában megemlítendők a KER 2018. évi változásai (Finzi, 2019). Azon túl, hogy bevezették a pre-A1 szintet, valamint pontosabban meghatározták a középszint fogalmát (A2+, B1+), a 21. század változásaihoz igazodva a kommunikatív kompetenciák terén hangsúlyt kapott a közvetítés, az interkulturális kompetencia és az online interakció. A részletes változásokat a 2018-ban megjelent *Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment (Companion Volume With New Descriptors)* tartalmazza.[5] Az új, 2018. május 22-i ajánlásban *competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali* (*A kulturális tudatosság és kifejezőkészség kompetenciája*) címen szerepel a megfogalmazott kompetenciaterület.[6]

AZ OLASZ MINT MÁSODIK IDEGEN NYELV

Az új Nemzeti Alaptanterv (NAT) bevezetésével szinte egyidőben jelent meg a korábbi *Nuovo Progetto italiano* (2016) tankönyvsorozat legújabb, *Nuovissimo Progetto italiano* (2020) címet viselő felújított, naprakész változata (köznevelési tankönyvjegyzéken szereplő, intézményünk által használt sorozat), szinte minden oldalon egy-egy országismereti vonatkozással. A tanítás egyik eszköze – jelen esetben a tankönyv és a munkafüzet – így valóban egy autentikus elemeket tartalmazó könyvcsalád, ami azonban kiegészítésre szorul az érettségi vizsgakövetelmények előírása miatt. A gimnáziumi oktatáshoz esetlegesen e sorozatnál adekvátabb, s tankönyvjegyzéken nem szereplő könyvek saját költségen szerezhetők be.

Tanulóink szinte kivétel nélkül teljesen kezdőként kezdik tanulni a nyelvet a 9. évfolyamon. Hogy az akkulturáció szempontjából milyen szintű tudással zárják a 12. év végét, egyéni képességek / készségek, motiváció kérdése is. Holló Dorottya (Holló, 2008, p. 158-159) Enyedi utazó metaforáját (a metafora azt a párhuzamot szemlélteti, miszerint ahogy változik egy utazó tudása egy célnyelvi kultúra megismerését tekintve utazásai során, úgy mélyül el a nyelvtanuló nyelvtudása a nyelvtanulás folyamán) emeli ki, ami alapján ha saját tanulóinkkal állítom párhuzamba a kultúra- és nyelvtanulás állomásait, akkor az akkulturáció szintjét nézve legtöbbjüket a „nyelvi turista" és a „nyelvi túlélő" szintje közé állítanám. Élvezik a tanulást, tapasztalatot szereznek a célnyelv jellegzetességeiről. A középhaladók már látják az anyanyelv és a célnyelv rendszere közötti különbséget (viszonylag hamar felismerik), s éppen ebből adódóan sokan nehézség-

4 Az olasz nyelv kerettanterv javaslatát a Studio Italia Olasz Nyelviskola bocsátotta rendelkezésre az olasz nyelvet tanítók számára. In: https://olasznyelviskola.hu/kerettanterv

5 In: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989

6 RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. In: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)

be ütköznek, amikor nem tudják az anyanyelvük logikájával értelmezni a célnyelvet. Enyedi megfogalmazása alapján (Enyedi, 2000 idézi Holló, 2008) sokan ekkor adják fel a tanulást. Úgy vélem, ez ma már árnyaltabb, éppen a mai tanulóknak megadatott változatos tanulási körülmények miatt. A nyelvi kulturális sokkot jobban fel tudják dolgozni tanórán kívüli keretekben is (internetes kapcsolatok, diákcsere-program, külföldi utazások), hiszen a nyelvvel való kapcsolatuk intenzívebb, ezáltal könnyebben átlendül az esetleges nehézségeken. Érdekességként jegyzem meg, hogy a tanulóknál például egyértelműen megfigyelhető az a folyamat is, hogy a válasz előbb jut eszükbe angol (intézményünkben minden tanulónak kötelező tanulnia; többségük első idegen nyelvként és magasabb óraszámban) mint olasz nyelven. Keresik azokat az angol kifejezéseket, melyekbe bele tudnak kapaszkodni, viszont sok esetben az angol nyelvi transzfer inkább egy hibaforrás. Azon tanulók azonban, akik szükségét érzik az árnyalt nyelvhasználatnak, céljaik vannak az olasz nyelvvel (nyelvvizsga, verseny, Olaszországban tanulni/dolgozni), például a kötelező óraszámokon túl iskolai délutáni órákkal (amennyiben ez biztosítható), magántanárral, otthoni tanulással, akár külföldi nyelvtanfolyam látogatásával képesek eljutni a „nyelvi bevándorló", azaz az erős középhaladó és haladó szintjére. Ezt leginkább azon diákok esetében tapasztalom, akik az angol nyelven kívül (melyből több esetben 15 éves koruk körül elérik a C1-es szintet) egyéb nyelveket is tanulnak önszántukból.

KULTÚRATANÍTÁS

Az idegennyelv-oktatás folyamatában a nyelvtanítás része a kultúra megismertetése. Azonban felvetődik a kérdés, a kultúra mely területeit emeljük ki, milyen mélységben tárgyaljuk azt, mennyi időt szánjunk / mennyi idő jut a célnyelvi ország és saját országunk kultúrájának összevetésére. Lehet-e egyáltalán úgy megtanítani valamilyen kulturális elemet, hogy azt ne vetítsük ki saját kultúránkra? Kolb modelljét emelem ki (Kolb, 1984 idézi Holló, 2008, pp. 162–163), mely szerint a kultúratanításnak két fő fázisa a kulturális elem megismerése és annak feldolgozása. Utóbbin értendők az elemzés, az általánosítás és az alkalmazás szakaszai. A kulturális elem megismerése történhet szöveg, kép, filmrészlet, saját élmény alapján. Nyelvi szintű megvalósulása lehet egy történet elmesélése, összefoglalása, egy jelenség leírása. A feldolgozási folyamatban az elemzés során nyílik lehetőség az anyanyelvi és a célnyelvi kultúra szokásaiban rejlő különbségek felfedezésére. Ennek nyelvi megnyilvánulási formájaként Kolb a megbeszélést, az összehasonlítást, az érvelést és az indoklást említi. Az alkalmazás során (például szerepjáték) a tanulók gyakorolják a megszerzett ismereteket, mindezt a szükséges nyelvi elemekkel.

Az Étkezés téma feldolgozásának lehetősége

Példának több szempontból a *Nuovissimo Progetto italiano 1b* (Marin, 2020a) kötetének 6. fejezetét (*A cena fuori*, pp. 5–18) emelem ki. Az étkezés ugyanis az egyik leghétköznapibb és az egyik legkedveltebb, akár egy nyaralás során felhasználható, gyakorlatias témakör. Ahogy Elke Nicole Kappus (Kappus, 2015, pp. 20–21) is fogalmaz, a tankönyvszerzők tisztában vannak az olyan hétköznapi témák mint étkezés, *bevásárlás*, *táplálkozás* népszerűségével, így ezek kihagyhatatlanok

a tankönyvek repertoárjából; az ételek, nyelvek és kultúrák kétségtelenül jó hármast alkotnak ahhoz, hogy egy másik országról tanuljunk. Az ételek és a nyelvek kulturális mutatók, melyek lehetővé teszik mind a közös mind az eltérő jellemzők feltárását. Sokáig a nemzeteket egy-egy étellel kötötték össze: az olaszok és a tészta, a németek és a burgonya, a svájciak és a raclette. Még a modern globalizált világunkban is minden nép megőrzi származási országának specialitásait. A nyelvek, az ételek, a szokások és az életstílus visszavonhatatlanul a származással van szoros kapcsolatban. Ma nemzetek kontinuumáról beszélünk, melyek saját történelmük, nyelvük és kultúrájuk alapján különböznek egymástól, s válnak nemzetük kulturális hírnökévé. Ha tehát mindezt az olasz nemzetre vetítjük, akkor az olasz ember olasz nyelven beszél, gondolkodik és érez, s 'olaszul' étkezik, annak minden jellemzőjével együtt.

Utalva az olasz mint második idegen nyelv tantárgy kerettantervére, az interkulturális témák köréből az étkezés témát érintő javasolt tevékenységek az *olasz/magyar étkezési szokások, tipikus ételek*; *kvíz különböző országok étkezési szokásairól*; *leírás készítése/receptek – magyar vagy olasz specialitás?*; *„kritika" írása egy étteremről*.

Az érettségi vizsga témaköreit tekintve az Életmód magában foglalja középszinten *Az egészséges életmód (a helyes és a helytelen táplálkozás, a testmozgás szerepe az egészség megőrzésében, testápolás)*; Étkezési szokások a családban; Ételek, kedvenc ételek; Étkezés iskolai menzán, éttermekben, gyorséttermekben; emelt szinten *Az étkezési szokások hazánkban és más országokban*; Ételspecialitások hazánkban és más országokban tárgyköröket. Amennyiben a 2024. májusi írásbeli érettségi vizsgafeladatsort vizsgáljuk meg, szembetűnő, hogy a négy összetevőből háromban valamilyen módon szerepel az étkezés: Olvasott szöveg értése*: Una pizza lunga di mezzo chilometro*; Nyelvhelyesség: *Come preparare spaghetti aglio olio e peperoncino?*; Hallott szöveg értése: *Il primo caffè 100% siciliano*. A feladatokban együttesen jelennek meg a nyelvi és a kulturális elemek.

A tankönyv 6. fejezete tehát minden szempontból szükséges és alapvető információkat tartalmazó egysége a könyvnek. Ezt alátámasztandó a fejezet *C* alpontjának (Da *I due fratelli*) az említett Kolb-modell alapján történő lehetséges feldolgozását mutatom be a 2. táblázat segítségével.

2. táblázat

Kolb-modell alapján történő tananyagfeldolgozás

A tanulás fázisai	A tanulás fázisainak leírása	Nyelvi lehetőségek
A kulturális elem megismerése	Új jelenség: • olasz éttermi étlap • hogyan rendeljünk Téma bevezetése: • egyéni élmények Olaszországban / magyarországi olasz étteremben • étlap felépítésének tanulmányozása párban / tanárral	Hallás utáni értés: • A tanulók egy éttermi párbeszédet hallgatnak meg, ahol Lucia és Claudio ételt rendel. • Feladat: jelöljék az étlapon a rendelt ételeket-italokat.
A kulturális elem feldolgozása		
Elemzés	• Az étlapon kiemelni a már ismert ételeket-italokat. • Tanári segítséggel elemezni az étlapot / a hallott szöveget (például tészta mint első fogás jelenik meg az olaszoknál). • A párbeszédek alapján a rendelés kifejezéseinek megismerése.	• A hallás utáni értés mindkét feladatának ellenőrzése. • Pincér kérdései / A válaszokban használt kifejezések a 4. feladat segítségével. • A 3. és az 5. feladat alapján példamondatok gyártása. • Összehasonlítani az olasz és a magyar éttermek étlapjának felépítését.
Általánosítás	Összefoglalás: a diákok fogalmazzák meg az illusztráció és a hallottak alapján az ismérveket.	• A párbeszéd összefoglalása olasz nyelven. Az ételek kategorizálása. • Miért érdemes olasz étterembe látogatni? – saját vélemény kifejtése.
Alkalmazás	Szerepjáték	Tankönyv által megadott feladat (5.b): • párbeszéd a pincér és a vendég között • rendelés felvétele Páros feladat • étlap kínálta ételek közül mit kóstolna meg (*vorrei provare …)*

Második idegen nyelvként a tanulóknak az A2-es szintre kell eljutniuk, de többen érettségi vizsgát / nyelvvizsgát kívánnak tenni (vagy csak egyszerűen motiváltak, s szeretnének a nyelvvel foglalkozni), amelyhez valamilyen módon az alapórákhoz további tanórákat / lehetőséget kell biztosítani. Ennek megfelelően a tananyagot is ki kell egészíteni (ahogy a 6. fejezetet is, például a saját országunkra vonatkozólag), mely feladat a tanárra hárul. Az internetes lehetőségek (videók, feladatlapkészítés, egyéb) és a magyar piacon fellelhető olasz nyelvű segédkönyvek ugyan megkönnyítik a munkát, ennek ellenére mindez meglehetősen időigényes feladat. A 3. táblázat-

ban néhány példát sorolok fel az étkezés témakörhöz felhasználható segédanyagokhoz, eltekintve az internetes forrásoktól. Amennyiben a felhasznált könyv megadta az adott téma / fejezet / feladat nyelvi szintjét, azt jelöltem a cím mellett. A teljes könyvre vonatkozó nyelvi szinteket minden esetben a könyv címével együtt a tanulmány végén szerepeltetem.

3. táblázat

Segédanyag az „étkezés" témakörhöz

Téma / Fejezet / Feladat címe	**Könyvre hivatkozás**	**Oldalszám**
Le parole del cibo (A1)	Gallina, 2022	pp. 24–28.
Buon appetito!	Mazzotta, 2017	pp. 98–103
Mangiare (A2)	Ciulli & Proietti, 2006	pp. 36–40.
L'italiano per la cucina (teljes könyv témája)	Porreca, 2017	p. 144
La cucina	Cremonesi & Bellini, 2018	pp. 82–91.
Unità 10	Moni & Rapacciuolo, 2017	pp. 53–54, 57.
Abbina le immagini ai nomi di cose da mangiare	Tartaglione, 2018	p. 100.
Mangiare e bere	Bertoni & Nocchi, 2003	pp. 58–65.
Che cosa mangiamo?(A2-B1)	Turra, 2017	pp. 80–87.
Cibo, piatti, piatti preferiti / Mangiare alla mensa, al ristorante, ad un ristorante fast-food	Tóth, 2021	pp. 95–119.
Mangiare in Italia	Medaglia & Medaglia, 2021	pp. 78–83.

A nyelvtanítás célja, hogy a tanuló életszerűbben tudja használni az elsajátított nyelvi elemeket a kultúra megismerésével. A pragmatikai kompetencia, azaz „*a beszélőnek az a képessége, hogy a megnyilatkozásait az adott szociokulturális helyzetnek, a társadalmi elvárásoknak megfelelően hozza létre, valamint megnyilatkozásait úgy formálja meg, hogy azzal elérje a célját, azaz a hallgató a szándékolt illokúciós erőt tulajdonítsa neki, és annak megfelelően cselekedjen*" (Bándli, 2014, p. 39), fejlesztése alapvető feladat. A párbeszédek kulturális tartalma, a beszédminták, kulturális töltetű képek nem csupán országismereti tudnivalókat adnak, hanem kommunikációs készségfejlesztésre is szolgálnak. Mindezen jellemzőket – s példaként egy másik témakört érintve – a *Nuovissimo Progetto italiano 1a* (Marin, 2020b, pp. 78–79) kötetének 5. fejezetének *B* pontja (*Viaggiare in treno*) is tartalmazza (vonatjegyről kérdések alapján információk leolvasása; hallás utáni értés: képek és párbeszédek összepárosítása; párbeszédek (információkérés, kalauz, utasok); párbeszédek kiegészítése; szituációs játék).

Ugyan egy tanmenet tervezésében nem az egyéni tanulási célokat vesszük figyelembe, de az étkezés és az *utazás* témakörökből vett példák mutatják, hogy az egyes évfolyamokra központilag előírt elérendő célok tükrében számos olyan általános interkulturális elemmel találkozik a tanuló, melyet egy célnyelvi környezetben hasznosítani tud.

FELMÉRÉS A CÉLNYELVI ORSZÁG KULTÚRÁJÁRÓL

A tanórák során hangsúlyt fektetünk a nyelvi tudás folyamatos mérésére dolgozatok, szóbeli számonkérések formájában. A csupán országismereti információkra irányuló feladatok nem mérési, sokkal inkább motivációt növelő céllal kerülnek beépítésre.

A 2023/2024-es tanév tavaszi szemeszterében a 12. évfolyam olasz nyelvet tanuló diákjainak – saját és egy vidéki gimnázium egy-egy, heti 3 órás végzős csoportjának, összesen 28 főnek – állítottam össze két feladatsort a célkultúrához kapcsolódóan. Ez a kérdéssor sokkal inkább arra irányult, hogy felmérjem, milyen országismereti információkra emlékeznek a tanulók a majd négy tanév távlatában, valamint mennyire tudnak önállóan (tehát nem a felkínált lehetőségekből választva) emlékezni a tanultakra. A tanulók két kérdéssort töltöttek ki, melyek kitöltésének sorrendjét fontosnak tartottam. Elsőként kérdéseket kellett megválaszolniuk / utasításnak megfelelően felsorolni példákat. Minthogy az önálló válaszadás nehezebb, jobban kell a saját, önálló ismeretre hagyatkozni. A második kérdéssor ugyanezeket a kérdéseket tartalmazta (nem tudták előre a tanulók), de feleletválasztós formában. A választási lehetőségek irányítják a tanulót, s kellő tudással könnyebben eszébe jut(hat) a válasz. A feladatlapok két egymást követő tanórán kerültek kitöltésre. Ugyanazon tanulónak ugyanazt a jeligét kellett használnia mindkét feladatlapon, hogy a két munka összehasonlítható legyen. A jelige használatának az volt a célja, hogy a diák érdeklődően álljon neki a feladatlap kitöltésének, s ne ellenőrzési kényszert érezzen. A feladatok szórakoztatók, ugyanakkor tanulságosak legyenek.

A kérdéssort a *Nuovissimo Progetto italiano 1a* (Marin, 2020b) */ 1b* (2020a) kötetének fejezetei alapján (az 1a tankönyv bevezető részétől (p. 5) az 1b tankönyv 9. leckéjéig bezárólag (p. 64)) állítottam össze. A 15 kérdést mindkét esetben magyar nyelven (ellentétben a szokásos tanórai dolgozatokkal, amelyekben olasz a munkanyelv) adtam meg. Míg az első kérdéssorban a tanulótól függött, olasz vagy magyar nyelven írja-e a választ (néha könnyebb volt nekik olasz nyelven, mint a magyar megfelelőt használni), addig a második kérdéssorban olasz nyelven adtam meg a választási lehetőségeket. Kivételt képez az utolsó két feladat. A rendezők és filmek összepárosítása feladat azonos a két feladatlapban; mindkét esetben a filmek nevét olasz nyelven adtam meg. Az utolsó feladat annyiban tér el a két feladatsorban, hogy az elsőben a híres festményt / épületet / teret a megadott képekkel kellett összepárosítani, míg a másodikban a város vagy a festő nevével.

Összességében elmondható, hogy néhány tanuló kivételével mindenkinek a második feladatlapot sikerült eredményesebben kitöltenie. Nyilvánvalóan ennek egyrészt lehet az az oka, hogy felismerték a kérdéseket az első feladatlapról, s annak kitöltése során elgondolkodtak a válaszokon, így a feleletválasztós kérdéssornál könnyebben tudták kiválasztani a helyesnek vélt megoldást. Másrészt pedig éppen a második feladatsor jellegéből adódik az esetleges könnyebbség, mivel csakis az előre megadott válaszlehetőségekre kellett koncentrálni.

A 4. táblázatban egy-egy példával illusztrálom a két feladatlap közötti különbséget.

4. táblázat

Feladatlapok témakörei

Témakör	1. feladatlap	2. feladatlap
a tészta története	Hogy hívják azt a nápolyi pizzakészítőt, aki 1889-ben elkészítette a híressé vált Margherita pizzát?	Hogy hívják azt a nápolyi pizzakészítőt, aki 1889-ben elkészítette a híressé vált Margherita pizzát? Marco Esposito – Raffaele Esposito – Edoardo Esposito
étkezés	Képzeld el, hogy olasz étterembe mész. Írj 1-1 tipikus olasz előételt, illetve első fogást!	Képzeld el, hogy olasz étterembe mész. Válaszd ki a felsoroltakból az 1-1 tipikus olasz előételt, illetve első fogást! Antipasti: Caprese di mozzarella di bufala / Filetto di manzo irlandese alla griglia con cicoria spadellata e patatine dorate / Pistacchio Sicilia Primi: Prosciutto crudo San Daniele gran riserva con bufala e chips di pane al pomodoro / Risotto con zucchini / Cannoli siciliani
filmek és rendezők	Rendező és film párosítása mindkét feladatsorban. példa: Roberto Benigni – La vita è bella	
közlekedés	Írj két olasz várost, ahol van metróközlekedés!	A felsoroltak közül melyik az a két olasz város, ahol van metróközlekedés? Napoli – Palermo – Firenze – Milano – Bari – Venezia
látnivalók	Párosítsd az elnevezéseket a képekhez! Leonardo da Vinci: La Gioconda – Firenze: Il Ponte Vecchio – Siena: Piazza del Campo – Verona: Il balcone di Giulietta – Firenze: Il Duomo	A felsorolt látnivalókat (La Gioconda – Il balcone di Giulietta – Il Duomo – Il Ponte Vecchio – Piazza del Campo) kellett a várossal/festővel (Firenze, Siena, Leonardo da Vinci, Verona, Firenze) összepárosítani.
régiók – székhelyek	Hány régiója van Olaszországnak?	Hány régiója van Olaszországnak? a.16 b.19 c.20 d.17
ünnepek	Írj két olyan ünnepet (nemzeti ünnep vagy hagyományhoz kötött / egy városra jellemző), melyet kizárólag Olaszországban ünnepelnek / tartanak!	Húzd alá azt a két ünnepet (nemzeti ünnep vagy hagyományhoz kötött / egy városra jellemző), melyet kizárólag Olaszországban ünnepelnek / tartanak! Festa della Repubblica (il 2 giugno) – Natale (il 25 dicembre) – Epifania (il 6 gennaio) – Regata Storica (la prima domenica di settembre)

A feladatsorok az alábbi témaköröket érintették: a tészta története, étkezés, filmek és rendezők, látnivalók, régiók-székhelyek, ünnepek. Ha az eredmények szempontjából nézem a kérdésekre kapott válaszokat, akkor a következő sorrendet tudom felállítani: étkezés – látnivalók – közlekedés – ünnepek – régiók-székhelyek – a tészta története – filmek és rendezők. A tanulók a legtájékozottabbak az étkezés témakörében voltak, mely várható volt, hiszen számos olasz élelmiszeripari termékkel találkozhatnak itthon is, olasz kávézóba / pizzériába járhatnak, így ki is próbálhatják az olasz ételspecialitásokat. Hogy hol étkezhetnek Olaszországban, arra tipikusan könnyebb volt nekik az olasz kifejezéseket használniuk (*trattoria*, *osteria*, *bar* ...). Ugyancsak az olasz nyelvet/helyesírást helyezték előtérbe az éttermi fogások (*spaghetti alla bolognese*), a kávétípusok (*cappuccino*, *ristretto*) (amely elnevezésekkel hazai viszonylatban is találkozik) vagy a régiók-székhelyek (*Lazio-Roma*) említésekor. A diákok visszacsatolásaiból az derült ki, hogy tetszett nekik az első feladatsor, de meglepődtek, mennyi minden nem jut eszükbe, holott emlékeznek rá, hogy foglalkoztunk vele. A második feladatsort – annak ellenére, hogy nem feltétlen a saját elvárásuknak megfelelően sikerült – megoldhatóbbnak találták.

Az a célom, hogy a jelenlegi csoportjaimban – ahogy a témakörökből vagy egy-egy új nyelvtani elemből ismétlő órákat tartunk – országismereti összefoglalót is beépítsek hasonló jellegű írásbeli formában, amelynek keretében az év során érintett kulturális ismereteket ismételjük a tanulókkal. Nem csupán a *Conosciamo l'Italia* fejezetek, hanem a leckék egyéb feladatai (párbeszédek, hallás utáni értés) is számos lehetőséget és részletes foglalkozást kínál egyrészt a nyelvi és kulturális elemek összekapcsolására, másrészt csakis országismereti információk megbeszélésére.

ÖSSZEGZÉS

A mai modern nyelvoktatás számos forrásból meríthet lehetőséget ahhoz, hogy minél autentikusabb környezetben mutatkozzék meg a nyelv és annak jellemzői minden tanuló számára. A tanár kultúraközvetítő szerepe egyre hangsúlyosabbá vált a központi előírásokban elvárt követelmények miatt, s a napjainkra jellemző, határokon átívelő kapcsolatok fokozott intenzitása is új kihívást jelent mind a nyelvtanulók, mind a nyelvtanárok számára. A nyelvhelyesség, a szókincs és a benne rejlő kulturális jellemzők, továbbá a célnyelvi országot oly sajátossá tevő, a szó szoros értelmében vett kulturális elemek sokasága egy átfogó, naprakész (többek között gondoljunk a szókészlet állandó változására) tudást igényel a tanár részéről. Ehhez azonban a tanárnak ugyanúgy motiváltnak kell lennie mint a diáknak.

IRODALOM

A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. (2012. június 4.). *Magyar Közlöny*, (66) 10635–10847. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2025.01.16.)

A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. (2020. január 31.). *Magyar Közlöny*, (17)

290–446. https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes (2025.01.16.)

Bándli, J. (2014). A pragmatikai kompetencia fogalma a nyelvoktatásban. *THL2*, 34–43. https://epa.oszk.hu/01400/01467/00011/pdf/EPA01467_thl2_2014_1_034-043.pdf (2025.03.20.)

Bertoni, S., & Nocchi, S. (2003). *Le parole italiane (A1-C1).* Alma Edizioni.

Ciulli, C., & Proietti, A. (2006). *Da zero a cento (A1-C2).* Alma Edizioni.

Council of Europe. (2018). COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT(COMPANION VOLUME WITH NEW DESCRIPTORS). https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989 (2025.01.10.)

Cremonesi, G., & Bellini, P. (2018). *I come Italia (B1-B1+).* ELI Edizioni.

Élő idegen nyelv. (2017). https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/elo_idegen_nyelv_vk.pdf (2025.01.11.)

Élő idegen nyelv. (2021). https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/elo_id_nyelv_2024_e.pdf (2024.12.11.)

Finzi, A. (2019). *Che competenze richiede l'Europa?* https://www.klett-sprachen.de/downloads/23418/Italienisch_3A_5FChe_5Fcompetenze_5Frichiede_5Fl_92Europa_3F/pdf?srsltid=AfmBOorJxJM8dR14NnItuospb80qRUzZ6p1eGZO0xJ78RoMCpHiTYfj9 (2024.12.16.)

Gallina, F. (2022). *Hai la mia parola.* Loescher Editore.

Holló, D. (2008). *Értsünk szót! Kultúra, nyelvhasználat, tanítás.* Akadémiai Kiadó.

Holló, D. (2019). *Kultúra és interkulturalitás a nyelvórán*. http://www.kre.hu/nyelveszet/images/hollo_dorottya_2019.pdf

Kappus, E. N. (2015). Von Speisen und Sprachen: Inter- und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. *Babylonia, 1.*, 20–27. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2015-1/Baby_1_2015_wlinks.pdf (2025.01.10.)

Marin, T. (2020a). *Nuovissimo Progetto italiano 1b.* Edizioni Edilingua.

Marin, T. (2020b). *Nuovissimo Progetto italiano 1a.* Edizioni Edilingua.

Marin, T., & Magnelli, S. (2016). *Nuovo Progetto italiano 1a.* Edizioni Edilingua.

Mazzotta, C. (2017). *Italiano in pratica. (A1–A2).* Alma Edizioni.

Medaglia, C., & Medaglia, F. (2021). *Nuovo spazio civiltà (A2–B1).* Loescher Editore.

Moni, A., & Rapacciuolo, M. (2017). *Scriviamo insieme! 2. (B1–B2).* Edizioni Edilingua.

Porreca, S. (2017). *L'italiano per la cucina (A2–B1).* ALMA Edizioni.

RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. (2018). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01) (2025.01.05.)

Studio Italia, O. (dátum nélk.). Az új Nemzeti Alaptantervhez kapcsolódó olasz nyelvi kerettantervek. https://olasznyelviskola.hu/kerettanterv (2024.12.10.)

Tartaglione, R. (2018). *Le prime 3000 parole italiane (B1-B2).* Alma Edizioni.

Tóth, Z. (2021). *Olasz szóbeli gyakorlatok érettségizőknek és nyelvvizsgázóknak.* Oktatási Hivatal.

Turra, E. (2017). *Azione! Imparare l'italiano con i video. (A1-B2).* Loescher Editore.

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2025 | *Modern Nyelvoktatás, 31*(1–2), 83–97.
https://doi.org/10.51139/monye.2025.1-2.83.97

A LEXIKÁLIS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSE A KOLLOKÁCIÓS OPTIMUM SEGÍTSÉGÉVEL A NÉMET MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁBAN

Developing the lexical competence with the help of a collocation optimum in teaching German as a foreign language

Pintye-Lukács Erzsébet
pintye.erzsebet@arts.unideb.hu
Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Germanisztikai Intézet,
Fordítástudományi és Nyelvpedagógiai nem önálló Tanszék
https://orcid.org/0009-0003-1738-803X

Csatár Péter
csatarpeter@unideb.hu
Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Német Nyelvészeti Tanszék
https://orcid.org/0000-0001-5157-2840

KULCSSZAVAK:
német mint idegen nyelv, idegennyelv-oktatás, lexikális kompetencia, kollokációk, szókincsfejlesztés

KIVONAT

Tanulmányunk fókuszában a nyelvoktatás egyik kiemelten fontos területe, a lexikális kompetencia fejlesztése, azon belül is a kollokáció témaköre áll. Az idegennyelv-tanulás során elkerülhetetlen a kollokációkkal, az állandósult szókapcsolatokkal való találkozás, hiszen alkalmazásuk hozzájárul a sikeres kommunikáció megvalósításához. Kutatásunk egy olyan kollokációs optimum létrehozását tűzte ki célul, amely segítséget nyújthat a kollokációk szisztematikus oktatásában és a kollokációs kompetencia fejlesztése során alkalmazható módszertani eszköztár bővítésében. A kollokációs optimum összeállítása három, a magyarországi németoktatásban használatos tankönyvcsalád elemzése (B1, B2) alapján történt. A kollokációk oktatásának fontosságát hangsúlyozandó tanulmányunkban a kollokációs optimum összeállításának lépéseit, alkalmazásának lehetőségeit is bemutatjuk.

ABSTRACT

Our study focuses on one of the most important areas of language education, the development of lexical competence, including collocations. When it comes to learning a foreign language, it is inevitable to encounter collocations and fixed phrases, as their use contributes to successful communication. The goal of our research is to compile a collocation optimum that can help in the teaching of collocations and in expanding the methodological tools that can be used in the development of collocation competence. Our collocation optimum is based on the analysis of three GFL textbook families used in Hungary (B1, B2). In the theoretical part of our study we want to emphasize the importance of teaching collocations and in the second part we would like to describe the steps of compiling the collocation optimum and the benefits of its application in the classroom.

KEYWORDS:
German as a foreign language, foreign language teaching, lexical competence, collocations, vocabulary development

1. BEVEZETÉS

Az idegennyelv-oktatás egyik legfontosabb célja és feladata a tanuló kommunikatív kompetenciájának fejlesztése. Törekedni kell arra, hogy a nyelvtanuló képes legyen gondolatait, beszédszándékát az adott idegen nyelven mindennapi beszédszituációkban, illetve a szakmai diskurzusokban is kifejezésre juttatni. A 2020-as NAT-hoz illeszkedő Kerettanterv a 9–12. évfolyam első idegen nyelv tanulására vonatkozóan ki is hangsúlyozza, hogy „a korszerű idegennyelv-tanulás célja a nyelvtanuló nyelvi cselekvőképességének fejlesztése" (Europarat, 2020). A nyelvi cselekvőképesség hatékony használatában kulcsszerep jut a lexikai elemeknek, hiszen nélkülük nehezen tudnánk gondolatainkat, beszédszándékunkat közvetíteni a beszédpartnerünk felé. A Közös Európai Referenciakeret (a továbbiakban: KER) a lexikális kompetencia leírásában ugyanakkor azt is kifejti, hogy nemcsak az egyedi szóalakok, hanem az állandósult kifejezések, állandósult szókapcsolatok is a lexikai elemekhez sorolhatók, amelyek tudatos beépítése a nyelvórákba kiemelten fontos a sikeres kommunikáció megvalósításához, nyelvi cselekvések létrehozásához (vö. Europarat, 2001, p. 13).

A kollokációk, melyeken első megközelítésben állandósult szókapcsolatokat értünk, olyan lexikai elemek, amelyek ismerete és használata a KER A1-es nyelvi szinttől kezdve a nyelvtanulási folyamat alapvető mozzanata, hiszen számos olyan nyelvi szituációval találkozhat a nyelvtanuló, amelyekben a kollokációk használata szükséges a nyelvi cselekvés sikeres végrehajtásához. Hazai és nemzetközi tankönyvelemzések (Targońska, 2014, 2018; Jazbec & Enceva, 2012; Pintye, 2022) eredményei azonban arra is hívják fel a figyelmet, hogy a kollokációk oktatása a kommunikációban betöltött fajsúlyos szerepük ellenére sem szisztematikus, a tankönyvi szókincslisták lexikai elemeinek oktatása és gyakorlása pedig legtöbbször csak az egyedi szóalakok elsajátítására koncentrál.

Mivel a kollokációs kompetencia oktatása deficitet mutat a tankönyvelemzések tükrében, ugyanakkor a kollokációs kompetencia elengedhetetlen elem a lexikális kompetencia és a kommunikatív kompetencia fejlesztésében, ezért a kollokációk szisztematikus közvetítése az idegennyelv-oktatásban komoly kihívást jelent.

Tanulmányunkban ennek a deficitnek a csökkentését célozzuk meg egy általunk összeállított ún. kollokációs optimum javaslatának a felvetésével a német mint idegen nyelv oktatásában. Még sem hazai, sem nemzetközi szinten nem készült hasonló kollokációs optimum, holott a frazeológiai optimumhoz hasonlóan (lásd Hallsteinsdottir et al., 2006) a kollokációs optimum alkalmazása a nyelvórákon hozzájárulhat a kollokációk szisztematikus oktatásához, a kollokációs kompetencia fejlesztéséhez. A következő két fejezetben bemutatjuk a kollokációs optimum elméleti keretét, illetve a gyűjtés módszertanát.

2. KOLLOKÁCIÓS KOMPETENCIA AZ IDEGENNYELV-OKTATÁSBAN

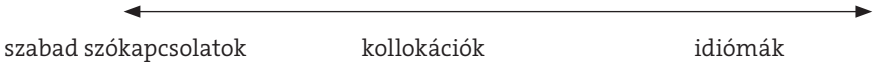
2. 1. Kollokációk

A kollokáció fogalommeghatározása már csak a különböző nyelvészeti megközelítési módok miatt sem egyszerű feladat. A német nyelvészeti szakirodalomban találkozhatunk korpusznyelvészeti kollokációfogalommal (Bubenhofer, 2017), a jelenséget a frazeológiakutatás felől is definiálhatjuk (Hausmann, 2007), illetve a fordítástudomány is foglalkozik a jelenséggel (pl. Yepes, 2013). A mi szempontunkból az idegennyelv-oktatás területére eső kutatások relevánsak (pl. Reder, 2006, 2011, 2015, 2023; Zentai, 2009). Tanulmányunkban ezért a kollokációkat az idegennyelv-oktatás szempontjából vizsgáljuk, és a fogalom meghatározása során – a fenti munkákban is alapvető szerepet kapó – F. J. Hausmann (1984, 2004, 2007) az idegennyelv-oktatásban leginkább elterjedt szemantikai megközelítésű kollokációs definíciójából indulunk ki, amelyet kiegészítünk Roth (2014) fogalmával, az empirikus kollokációkutatásból ismert relatív gyakoriságával (*relative Häufigkeit*).

F. J. Hausmann (1984, 2004, 2007) szemantikai alapú megközelítésére támaszkodva a kollokációkat olyan kötött, de nem idiomatikus (vagy részben idiomatikus) szókapcsolatoknak tekintjük, amelyek két alkotóelemből, egy szemantikailag autonóm bázisból és egy kollokátorból állnak (pl. *eine Entscheidung treffen ~ döntést hozni*), amelyek között determináló kapcsolat áll fenn (vö. Reder, 2006, p. 77), hiszen a bázis (*eine Entscheidung ~ döntés*) fölérendelt elemként meghatározza, melyik szó jelenhet meg mellette a szókapcsolaton belül. Az idegennyelv-oktatás perspektívájából szemlélve a kollokációk fogalommeghatározása során érdemes egy olyan skálát elképzelnünk, amelynek egyik végén a szabad szókapcsolatok, másik végén az idiómák, a két végpont között pedig a kollokációk helyezkednek el (Schmid 2003, p. 248).

1. ábra

Kollokációk és egyéb szókapcsolatok



Az említett szókapcsolatok elhatárolása egymástól kiemelten fontos az idegennyelv-oktatásban, hiszen lényeges kiemelni, hogy míg a szabad szókapcsolatok (pl. *eine Schule bauen, gründen ~ iskolát építeni, alapítani*) alkotóelemei szabadon kombinálhatók, a kollokációk (pl. *eine Schule besuchen, *gehen ~ iskolába járni*) nyelvspecifikus tulajdonságokkal rendelkező, konvención nyugvó elemek kombinálása révén létrejött szókapcsolatok, amelyeknek az elemeit együtt, szókincsegységként kell megtanulni. (Itt most nem térünk ki a *Kiezdeutsch*-ból ismert *Ich gehe Schule* és hasonló kifejezésekre, bár ezek megismertetése sem lenne haszon nélkül a német mint idegen nyelvet tanulók számára.[1])

Az idiómák – ahogy az a megnevezésükben is szerepel – idiomatikusak, azaz a szókapcsolat jelentése nem következtethető ki a szókapcsolat egyes elemeinek jelentéséből (pl. *etwas macht Schule ~ iskolát teremteni/példát mutatni*). Ugyanakkor az idiómák, a kollokációk és a szabad szókapcsolatok elméleti elhatárolása, ahogyan Hans-Jörg Schmid (2003) írásának címe is megfogalmazza „hard to pin down", azaz „borzasztóan nehezen kivitelezhető", miközben a nyelvoktatás számára a kollokációk oktatása „bloody useful", azaz „iszonyúan hasznos". A továbbiakban ezért a vázolt elméleti nehézségeket szem előtt tartva igyekszünk egy olyan kollokáció-fogalmat javasolni, amelyben nem annyira a lexikológiai elhatárolási kritériumai, mint inkább a nyelvoktatás szempontjai érvényesülnek erőteljesebben.

A legújabb kollokációkutatásokban Häcki Buhofer és mtsai (2014) és Roth (2014) arra hívják fel a figyelmet, hogy a kollokációk más szókapcsolatoktól való elhatárolása során érdemes a kollokációk két típusát megkülönböztetni egymástól. Az egyik csoportba a kötött kollokációkat sorolják, amelyeket tipikus kollokációknak (*typische Kollokationen*) tekintenek. Ebbe a csoportba tartoznak egyrészt azok a kollokációk, amelyek esetében egy szó nagy valószínűséggel von maga után egy bizonyos kollokátort (pl. *Amok laufen ~ ámokfutni*), másrészt azok a kollokációk, amelyek egy másik nyelvvel összehasonlítva eltérést mutatnak a kollokátorhasználatban (pl. *eine Entscheidung treffen (*bringen) ~ döntést hozni*). A másik csoportba pedig a kevéssé kötött, a kollokátorhasználatban alternatívákat is megengedő kollokációk kerülnek. Ez utóbbiakat a szerzők használatos kollokációknak (*gebräuchliche Kollokationen*) nevezik (pl. *ein Erlebnis schildern, ein Erlebnis beschreiben ~ élményt leírni*). Roth (2014, p. 121) a *tipikus kollokációkat* az idiómák és a kollokációk között elhelyezkedő állandósult szókapcsolatoknak, míg a *gyakori/használatos kollokációkat* a szabad szókapcsolatok és a kollokációk között elhelyezkedő szókapcsolatoknak tekinti.

1 A Kiezdeutsch a német nagyvárosi környezetben elterjedt nyelvjárás, amely a német, az arab és a török nyelvek keveredése révén jött létre. A Kiezdeutsch többnyire a kisebbségi csoportok által használt nyelvjárás, amelyet a német fiatalok is gyakran használnak. Ahogy az említett példa (Ich gehe Schule) is szemlélteti, a Kiezdeutsch-ra jellemző a nyelvtani szabályoktól való eltérés és új szavak, kifejezések alkalmazása, amelyek nem tartoznak a standard német nyelvhez. A Kiezdeutsch részletes leírását ld. Wiese (2012). Forrás: https://www.dwds.de/wb/Familie

2.ábra

A kifejezések kötöttségi skalaritása



A fentiek alapján az idegennyelv-oktatás szempontjából a kollokáció fogalma alá olyan szókapcsolatokat sorolunk, amelyek (i) kötött vagy kevésbé kötött kifejezések, azaz szemantikai szempontból részben idiomatikus tulajdonságokkal rendelkeznek (kevéssé engedik meg az alternatívákat a kollokátorhasználatban), ezek a tipikus kollokációk, illetve vannak a kevésbé kötött kollokációk, amelyek (ii) relatíve gyakran fordulnak elő egy nyelvtanulási témakör szókincsében az adott nyelvi szinten.

Empirikus kutatásokban a kollokáció kutatói (Roth, 2014; Konecny, 2010a, 2010b; Häcki Buhofer et al., 2014) arra hívják fel a figyelmet, hogy a kollokációk alkalmazása szóban és írásban egyaránt nehézséget jelenthet a nyelvtanuló számára, hiszen olyan (részben) kötött szókapcsolatokról van szó, amelyek esetében nem lehet (mindig) előre megjósolni, melyik szó melyik szóval fordulhat elő egy adott szókapcsolaton belül. További nehézséget okozhat a nyelvtanuló számára a kollokációk produktív alkalmazása során a kollokációk nyelvspecifikus tulajdonsága. Például a korábban említett *eine Entscheidung treffen ~ döntést hozni* kollokáció esetében láthatjuk, hogy a két nyelv, két különböző kollokátort alkalmaz. Míg a magyar nyelvben *meghozunk egy döntést*, addig a német nyelvben *találkozunk vele*.

A nem megfelelő kollokátor kiválasztása tehát, vagyis az anyanyelvből (vagy akár az első idegen nyelvből, különösen az angolból) a német nyelvre átültetett kollokátor használata akadályozhatja a sikeres kommunikációt, és még helytelen is. Kiemelt figyelmet kell ezért szentelni annak, hogy a nyelvtanuló számára világossá váljon: a kollokációk erősen kitettek az interferencia jelenségének, mivel az ebből fakadó helytelen használat kommunikációs zavart okozhat. Az egyedi szóalakok mellett ezért a szókapcsolatok megtanulását és alkalmazását külön is gyakorolni és gyakoroltatni szükséges. Végső soron pedig az az elérendő cél, hogy az állandósult szókapcsolatok elemeit együtt, egységként sajátítsa el a nyelvtanuló, azaz hogy a nyelvhasználat során egységként tudja előhívni beszéd vagy írás során.

2.2 Kollokációs kompetencia

A kollokációs kompetencia leírásában Targońska & Stork (2017) három részkompetenciára tagolt kollokációskompetencia-meghatározására támaszkodunk. Ennek megfelelően a következő három részkompetenciát különítjük el egymástól, amelyek együttes fejlesztése az idegennyelv-oktatás feladatának tekinthető.

Receptív kollokációs kompetencia: A receptív kollokációs kompetencia fejlesztése arra irányul, hogy a nyelvtanuló képes legyen felismerni és megérteni a kollokációkat az olvasott és hallott szövegekben egyaránt.

Produktív kollokációs kompetencia: A produktív kollokációs kompetencia a kollokációk alkalmazására helyezi a hangsúlyt, vagyis arra, hogy a tanuló képes legyen szóban és írásban is alkalmazni a kollokációkat és ezáltal nyelvi cselekvéseket tudjon létrehozni.

Reflexív kollokációs kompetencia: A reflexív kollokációs kompetencia alatt a kollokációtudatosságot értjük, vagyis azt, hogy a tanuló tudatában legyen annak, hogy a nyelvekben kollokációk, állandósult szókapcsolatok is léteznek, amelyek egységként tárolhatók, előhívhatók. Továbbá fontos tudatosítani a nyelvtanulóban a kollokációk nyelvspecifikus voltát, és felhívni a figyelmet az ebből fakadó interferencia veszélyeire.

A kollokációs kompetencia mindhárom részkompetenciájának fejlesztése kulcsfontosságú az idegennyelv-oktatásban. A felsorolt három részkompetencia közül a *reflexív kompetencia* fontosságát szeretnénk hangsúlyozni, fejlesztését a kollokációs kompetencia *első lépésének* tekintjük, hiszen annak tudatosítása a nyelvtanulóban, hogy a nyelvekben nemcsak egyedi szóalakok, hanem kollokációk, szókincsegységek is vannak, jelentős segítséget nyújthat a következő két részkompetencia fejlesztésében: a megértésben és az alkalmazásban. A reflexív kollokációs kompetenciát ezért szókincstanulási stratégiának is tekintjük.

A kollokációs kompetencia fejlesztéséhez szükség van arra, hogy a kollokációk oktatása bekerüljön az idegennyelv-oktatás mindennapi gyakorlatába. Hazai és nemzetközi kutatások eredményei (Targońska, 2014, 2018; Jazbec & Enceva, 2012; Pintye, 2022) azonban arra hívják fel a figyelmet, hogy a kollokációk oktatása nem kap megfelelő figyelmet az idegennyelv-oktatásban. Pintye (2022) tankönyvelemzéséből kiderül, hogy a német mint idegen nyelv magyarországi oktatásában leginkább használatos három tankönyvcsaládban fellelhető szókincslisták az A2–B1–B2 nyelvi szinten szinte kizárólag csak egyedi szóalakokat foglalnak magukba, a lexikális kompetenciát fejlesztő gyakorlófeladatok pedig ezekre az egyedi szóalakokra helyezik a hangsúlyt. A kollokációk alacsony előfordulási aránya a szókincslistákban és a gyakorlófeladatokban nyilvánvalóan nem segíti a kollokációtudatosság kialakítását és fejlesztését.

A kollokációs optimum és a kapcsolódó oktatási stratégiák kidolgozása ezen a helyzeten véleményünk szerint megfelelőképpen tudna változtatni. Ennek a projektnek a megvalósításához abból indulhatunk ki, hogy a KER (Europarat 2020, p. 155) a szókincs terjedelmére vonatkozóan a B2-es nyelvi szinten a kollokációk szisztematikus használatát várja el a nyelvtanulótól, ezért ezen a szinten lenne szükséges elsődlegesen meghatározni, hogy mely kollokációk tanítása és közvetítése tartozik az adott téma részletes tárgyalásához. Az említett okokból egy B1/B2-es nyelvi szintekre lebontott, tematikus kollokációs optimum kidolgozását javasoljuk, amely segítséget nyújthat a nyelvtanároknak abban, hogy B1-es és B2-es nyelvi szinten mely kollokációk közvetítésére helyezzék a hangsúlyt a tanórákon.

3. KOLLOKÁCIÓS OPTIMUM

Ahogyan arra korábban már utaltunk, a kollokációs optimum fogalmának előképeként tekinthetünk a *frazeológiai optimum* elgondolására (Hallsteinsdottir et al., 2006), amely az első kísérlet volt egy szemantikai, pragmatikai és korpusznyelvészeti kritériumok alapján meghatározott kifejezéscsoport azonosítására, illetve hasznosítására a német mint idegen nyelv oktatásában.

A *frazeológiai optimum* tipikus eleme a korábban már említett *eine Entscheidung treffen* kifejezés, amely szemantikai értelemben véve egy meghatározott konvencionális, az alkotóelemek alapján kikövetkeztethető jelentéssel rendelkezik (*döntést hozni*). Kötöttség tekintetében pedig egy kötött kollokációról van szó, mivel a kollokátorhasználat a két nyelvben különböző (ném.: *eine Entscheidung treffen/fällen* vs. magy.: *eine Entscheidung bringen ~ *döntést hozni*), a szószerinti fordítás helytelen szókapcsolatot eredményez.

Hallsteinsdottir és munkatársai (2006) a német nyelv frazeológiai optimumát alkotó kifejezések azonosításához olyan eljárást dolgoztak ki, amely korpuszokon, szótárakon, valamint az azokból kinyert adatok anyanyelvi beszélők kérdőíves súlyozásán alapult. Első lépésben a beszélt német nyelv frazeológiai optimumának forrásaként szótárakat és frazeológiai gyűjteményeket válogattak össze (Hallsteinsdottir et al., 2006, p. 119). Ezek alapján egy 6000 elemből álló frazémalista állt össze, és ez képezte egy felmérés alapját, amelynek második lépéseként egy német nyelvi adatbázisban (*Deutscher Wortschatz* – www.wortschatz.uni-leipzig.de) az előfordulási gyakoriságuk alapján rangsorolták ezeket a frazémákat. A harmadik lépésben ennek a listának az első 1112 egységét felhasználva egy kérdőíves felmérést végeztek német anyanyelvű beszélők körében arról, hogy egy-egy frazéma a megítélésük szerint mennyire ismert és használatos a mindennapi beszédhelyzetekben (1–4: 1. nem ismerem; 2. ismerem, de nem használom; 3. ismerem és használom is; 4. egy variánsát ismerem és (a) használom (b) nem használom).

A végeredmény egy előfordulási és egy ismertségi kritériumok alapján kialakult frazémalista lett, amelyet a szerzők *frazeológiai optimumnak* neveznek, és amelyet a német mint idegen nyelvet tanulók és oktatók számára mint optimálisan elsajátítandó célt határoznak meg és ajánljanak ki (a C1-es szinten). A szerzők összesen 524 olyan beszélt nyelvi német frazémát azonosítottak, amelyek az anyanyelvi beszélők megítélése szerint ismertnek és használatosnak mondható, másfelől pedig a nyelvi adatbázisban is nagy számban fordulnak elő. Ezek közül a frazeológiai optimum magjához 143 frazéma tartozik a felmérés szerint, ezek azok, amelyeknél leginkább korrelál egymással az előfordulási gyakoriság intenzitása és az ismertség magas foka a beszélők körében. További 142 frazémát a frazeológiai optimum perifériáján helyeznek el, így is jelezve, hogy a frazeológiai optimum fogalma graduálisan meghatározandó.

Az általunk felvetett kollokációs optimumhoz tartozás meghatározása részben a fentiekhez hasonló módon történik, amennyiben a kollokációs szókapcsolatok azonosításakor módszertanilag mi is meghatároztuk a szóba jöhető német mint idegen nyelv nyelvtanulási kollokációinak lehetséges forrásait (a német mint idegen nyelv oktatásának tankönyvei, illetve munkafüzetei), rögzítettük a nyelvtanulás szintjét (KER B1/B2). Továbbá mi is validáltuk a kinyert adatokat egy német nyelvi adatbázis (a DWDS – *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache* – https://www.dwds.de/) segítségével.

Ha tehát meg akarjuk határozni, hogy mi alapján válogattunk be egy kifejezést a kollokációs optimumba, akkor a következőket rögzíthetjük. A kollokációs optimumba beletartozik minden olyan kifejezés, amely (i) megfelel a fentiekben bevezetett kötött és kevésbé kötött kollokáció fogalmának, illetve (ii) amely előfordul az adott nyelvi szint (B1/B2) oktatásában bevett és elterjedt, a magyarországi német nyelvoktatásban használatos tankönyvben és munkafüzetben. (Ezek körét előzetesen felmértük, lásd a 4. fejezetet.) További kritérium, hogy az adott szókapcsolat (iii) előfordul a DWDS-korpuszban, éspedig abban a jelentésében, amelyben az oktatásban is használják.

Kiegészítésként a fenti szelekciós eljáráshoz még annyit fűzünk hozzá, hogy tekintettel arra, hogy a szakirodalom alapján a kollokációk és az idiómák, illetve a kollokációk és a szabad szókapcsolatok között nem lehet éles határvonalat húzni, ezért a kollokációs optimum sem húz éles határt a kötött és a kevésbé kötött kollokációs kifejezések között, hanem a lehető legszélesebb értelemben foglalja magába az adatokat. A nyelvtanulási stratégia szempontjából ugyanis az a fontos, hogy ezek a szókincsegységek, még ha kevésbé kötöttek is, viszonylag gyakran fordulnak elő egymás mellett, ezért érdemes őket egységként tanítani és tanulni.

Végül fontos azt is rögzítenünk, hogy az általunk bevezetendő kollokációs optimum fogalmának érzékenynek kell lennie az érintett nyelvpárokra is. Ez azt jelenti, hogy egy német–magyar viszonylatban meghatározott kollokációs gyűjteményben fontos rögzíteni azt is, melyek azok a kifejezések, amelyek esetében a hibázásnak nagyobb a lehetősége, mint más kollokációk esetében. Gondoljunk azokra a kifejezésekre, amelyek mind a két nyelvben kollokációnak számítanak, és a kollokátorok potenciálisan akár ugyanazok a kifejezések is lehetnének a két nyelvben. A *pénzt felvenni (Geld abheben)*, lehetne akár **Geld abnehmen* is. Ugyanakkor például a *Prüfung ablegen* (*vizsgát letenni)* esetében a szószerinti fordítás működőképes. Más nyelvek esetében viszont a szószerinti fordítás nem lenne helyes: *Prüfung ablegen – * to put down an exam* (**elhalad/átad/passzol egy vizsgát*, helyesen: *to pass an exam, to take an exam)*

Azt vélelmezzük ezért, hogy a kollokációk elsajátíthatóságának nehézsége, és az ezekből fakadó kihívások nyelvenként különbözőek lehetnek, és erre a kollokációs optimum fogalmának is érzékenynek kell lennie. Ugyanez igaz a nyelvi szintekre is, hiszen bizonyos kollokációkat már A1/A2-es szinten is ismernie és használnia kell tudnia a nyelvtanulónak, míg más kifejezések csak a B1/B2, vagy a C1-es szint elérését célzó oktatásban kerülnek csak terítékre.

A továbbiakban részletesebben is bemutatjuk a kollokációs optimum német–magyar viszonylatában történő azonosítását a B1/B2-es szintet megcélzó, Magyarországon használatos oktatási anyagok alapján.

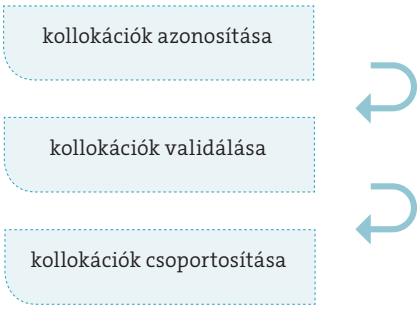
4. MÓDSZEREK ÉS EREDMÉNYEK

A kollokációs optimum összeállításához három, jelenleg Magyarországon gyakran használt középiskolai tankönyvcsalád B1-es és B2-es nyelvi szintekre felkészítő tankönyveit és munkafüzeteit választottuk ki. Pintye (2022) kérdőíves vizsgálatából kiderül, hogy jelenleg a középiskolai német mint idegennyelv-oktatásban a *Kon-Takt*, a *Welttour* és a *Studio [21]* tankönyvcsaládokat

használják legtöbben a megkérdezett német szakos tanárok közül, ezért az optimum összeállításában az említett három tankönyvcsalád képezte a kollokációs kifejezések forrását, amelyek elemzése a következő lépésekben valósult meg:

3. ábra

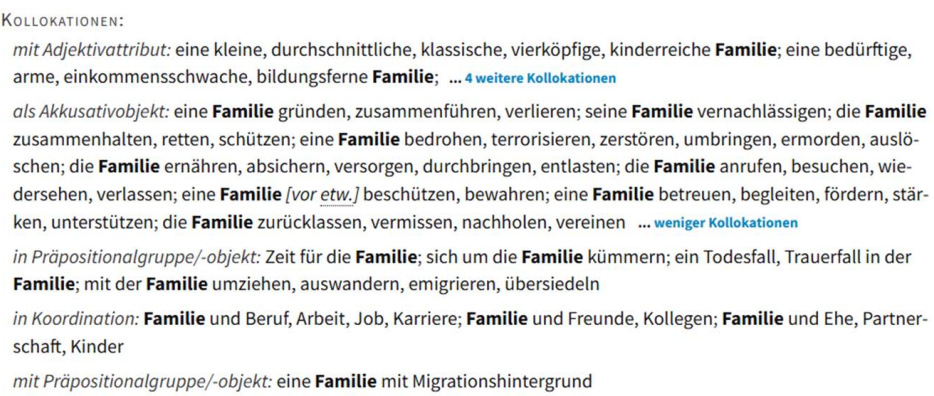
Kollokációs optimum összeállításának lépései



A kiválasztott tankönyvekben és munkafüzetekben első lépésként a kollokációk azonosítását és kigyűjtését céloztuk meg. Ez a gyűjtés a tankönyvi és munkafüzeti szókincsfejlesztő gyakorlófeladatok, a szószedet, a nyelvtani gyakorlófeladatok, valamint az olvasott szöveg értését fejlesztő szövegek vizsgálata alapján zajlott. A kigyűjtött kollokációkat második lépésben a Német Nyelv Digitális Szótára (DWDS) alapján validáltuk. A DWDS abban is segítséget nyújtott, hogy megvizsgáljuk, milyen gyakorisággal fordulnak elő a kigyűjtött kollokációk a nyelvi korpuszban (3–4. ábra). A validálás során a kigyűjtött kollokáció bázis szavára kerestünk rá (pl. *Familie*), a találatok között pedig rögzítettük azokat a kollokátorokat, amelyek a bázissal együtt előfordulhatnak egy szókapcsolaton belül.

4. ábra

eine Familie gründen (családot alapítani) előfordulása a DWDS-korpuszban



KOLLOKATIONEN:

mit Adjektivattribut: eine kleine, durchschnittliche, klassische, vierköpfige, kinderreiche **Familie**; eine bedürftige, arme, einkommensschwache, bildungsferne **Familie**; ... 4 weitere Kollokationen

als Akkusativobjekt: eine **Familie** gründen, zusammenführen, verlieren; seine **Familie** vernachlässigen; die **Familie** zusammenhalten, retten, schützen; eine **Familie** bedrohen, terrorisieren, zerstören, umbringen, ermorden, auslöschen; die **Familie** ernähren, absichern, versorgen, durchbringen, entlasten; die **Familie** anrufen, besuchen, wiedersehen, verlassen; eine **Familie** *[vor etw.]* beschützen, bewahren; eine **Familie** betreuen, begleiten, fördern, stärken, unterstützen; die **Familie** zurücklassen, vermissen, nachholen, vereinen ... weniger Kollokationen

in Präpositionalgruppe/-objekt: Zeit für die **Familie**; sich um die **Familie** kümmern; ein Todesfall, Trauerfall in der **Familie**; mit der **Familie** umziehen, auswandern, emigrieren, übersiedeln

in Koordination: **Familie** und Beruf, Arbeit, Job, Karriere; **Familie** und Freunde, Kollegen; **Familie** und Ehe, Partnerschaft, Kinder

mit Präpositionalgruppe/-objekt: eine **Familie** mit Migrationshintergrund

5. ábra

eine Familie gründen gyakorisági mutatói a DWDS-korpuszban



ist Akkusativ-Objekt von		logDice	Freq.
1. ernähren	M W A	6.8	6323
2. gründen	M W A	6.6	8261
3. verlassen	M W A	5.7	4279
4. unterstützen	M W A	5.6	3997
5. besuchen	M W A	5.5	3505
6. versorgen	M W A	4.7	1584
7. entlasten	M W A	4.5	1282
8. bringen	M W A	4.3	2689
9. bilden	M W A	4.2	1528
10. durchbringen	M W A	4.1	938
11. nachholen	M W A	4.1	937

[2]

A validálást követően a kollokációkat az optimum kialakításának harmadik lépésében a Kerettantervhez illeszkedő nyelvi témakörökhöz rendeltük hozzá. Ennek megfelelően tizenegy témakört különítettünk el egymástól (*Család, Lakóhelyünk, Szabadidő, Természet/Időjárás, Munka világa, Egészséges életmód, Utazás/Közlekedés, Média, Gazdaság, Környezetvédelem, Oktatás/Tanulás*).

A kollokációs optimum összesen 595 kollokációt tartalmaz (a kollokációk listája elérhető: https://tudatosnyelvfejlesztes.hu/szokincs/).

A legtöbb kollokációt *A munka világa* (92 szókapcsolat) és az *Egészséges életmód* témaköreihez (79) sikerült hozzárendelni (lásd 1. táblázat). A legkevesebb kollokációt az *Utazás* témakörön belül azonosítottuk. F. J. Hausmann (1999) kollokációs osztályozására támaszkodva az azonosított kollokációkat három kategóriába lehetett sorolni. Összesen 448 főnév–ige szerkezetű kollokációt (pl. *den Stress abbauen ~ levezetni a stresszt*), 139 melléknév–főnév szerkezetű kollokációt (pl. *gesunde Ernährung ~ egészséges táplálkozás*) és 8 határozószó–ige szerkezetű kollokációt (pl. *sich gesund ernähren ~ egészségesen táplálkozni*) tartalmaz a gyűjtésünk.

2 Forrás: https://www.dwds.de/wb/Familie

1. táblázat

A munka világa és az Egészséges életmód a kollokációs optimumban (válogatás)

Arbeit, Beruf	Gesundheit, Krankheit
einen Beruf erlernen	Zigaretten rauchen
die Erfahrung machen	ein positives Denken
die Verantwortung tragen	positiv denken
Geld verdienen	fit bleiben
Erfahrungen sammeln	ein gesundheitliches Problem
den Horizont erweitern	Sport treiben
ein Problem lösen	ein öffentliches Krankenhaus
den Traum verwirklichen	den Patienten untersuchen
eine Arbeit leisten	eine Krankheit heilen
ein Projekt durchführen	ein Rezept ausstellen
Karriere machen	Erste Hilfe leisten
eine Bedingung erfüllen	einen Unfall bauen
eine hohe Qualifikation	schlechte Gewohnheiten
eine Qualifikation erwerben	gesunde Ernährung
ein gut bezahlter Job	fettreiches Essen
eine Aufgabe erledigen	sich fettreich ernähren
ein aktuelles Stellenangebot	sich ungesund ernähren
eine Anzeige aufgeben	eine Diät halten

A kollokációs optimumban 85 olyan kollokáció található, amelyeket egyik témakörhöz sem tudtunk hozzárendelni, viszont ismeretük, és alkalmazásuk általában, tématól függetlenül is fontos lehet B1-es és B2-es nyelvi szinten a nyelvi cselekvések végrehajtásához. Ezért nekik egy külön kategóriát hoztunk létre, amely a kommunikatív szándékot kifejező kollokációk csoportját alkotja. Azokat a kollokációkat, amelyek ebbe a csoportba tartoznak, *kommunikatív kollokációknak* neveztük el (pl. *die Meinung äußern, den Standpunkt vertreten, eine Rolle spielen*).

A lexikai elemek tanításához elengedhetetlen a Storch (1999) által javasolt lépések megvalósítása, vagyis a megtanítandó lexikai elemek kiválasztása, a lexikai elemek közvetítési mód-

jának meghatározása, valamint a lexikai elemek gyakorlásához és alkalmazásához szükséges feladatok kijelölése. Jelen tanulmányban a szókincstanítás első lépéséhez, a lexikai elemek kiválasztásához szerettünk volna segítséget nyújtani. A kollokációs szókapcsolatok közvetítésével, gyakoroltatásával és alkalmazásával kapcsolatban hazai (Reder, 2006; Pintye-Lukács, 2024) és nemzetközi szinten (Ďurčo, 2019a, 2019b, 2019c) is készültek olyan didaktikai-metodikai elveken (pl. feladatorientáltság, cselekvésközpontúság, többnyelvűség, kontrasztivitás) nyugvó jó gyakorlatok, segédanyagok, amelyek hozzájárulnak a kollokációs kompetencia fejlesztéséhez.

KÖVETKEZTETÉSEK ÉS TOVÁBBI CÉLKITŰZÉSEK

Tanulmányunkban a lexikális kompetencia fejlesztésének egyik komponensére, a kollokációs kompetencia fontosságára kívántuk felhívni a figyelmet, rávilágítva arra, hogy jelenleg, legalábbis a német mint idegen nyelv oktatása terén, a kollokációs szókapcsolatok alacsony számban jelennek meg önálló feladatok és szószedetek formájában a hazai németoktatás vezető tankönyveiben és munkafüzeteiben. Ebben a munkában arra a kérdésre szerettünk volna választ keresni, hogy mely kollokációs szókapcsolatokat érdemes egy elsajátítandó kollokációs optimum kiinduló elemeinek tekinteni. Az általunk javasolt kollokációs optimum tematikus és validált nyelvi adatbázis formájában kiindulópontot jelenthet a német mint idegennyelv-oktatás számára a lexikális és kollokációs kompetencia fejlesztésében B1/B2-es nyelvi szinten.

Jövőbeli célkitűzéseink között szerepel további három, nemcsak a hazai idegennyelv-oktatásban használt, hanem nemzetközileg ismert és a német mint idegennyelv-oktatásában alkalmazott tankönyvcsalád vizsgálata (*Ausblick 1 B1+, Ausblick 2 B2, Mit uns B1+, Mit uns B2, Aspekte Junior B1 plus, Aspekte Junior B2*). A kollokációs optimum alapján egy olyan kollokációs szókincsgyakorló gyűjteményt szeretnénk készíteni, amely egyrészt témakörönként tartalmazza a témához tartozó kollokációkat, másrészt lehetőséget kínál különféle gyakorlófeladatokon keresztül a kollokációs kompetencia fejlesztésére is.

A kollokációs optimum létrehozásával célunk nemcsak a megtanítandó kollokációk listájának összeállítása, hanem a kollokációk közvetítéséhez, tanításához is szeretnénk egy olyan módszertani keretet kínálni a német szakos tanárok számára, amely lehetővé teszi a receptív, produktív és a reflexív kollokációs kompetencia fejlesztését.

IRODALOM

Bubenhofer, N. (2017). 4. Kollokationen, n-Gramme, Mehrworteinheiten. In: Roth, K. S., Wengeler, M, Ziem, A. (Eds.), *Handbuch Sprache in Politik und Gesellschaft* (pp. 69–93). Walter de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110296310-004

Ďurčo, P., Vajičková, M. (2019a). *Kollokationen I. Ein Übungsbuch*. Kirsch-Verlag.

Ďurčo, P., Vajičková, M. (2019b). *Kollokationen II. Ein Übungsbuch*. Kirsch-Verlag.

Ďurčo, P., Vajičková, M. (2019c). *Kollokationen III. Ein Übungsbuch*. Kirsch-Verlag.

Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen*. Langenscheidt.

Europarat (2020). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband. Ernst Klett Sprachen.

Hallsteinsdottir, E., Sajánková, M., Quasthoff, U. (2006). Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und Geläufigkeitsuntersuchungen. *Linguistik Online*, *27*(2), 119–138. https://doi.org/10.13092/lo.27.746

Hausmann, F. J. (1984): Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, *31*, 395–406.

Hausmann, F. J. (1999). Le dictionnaire de collocations – Critères de son organisation. In: Greiner, N., Kornelius, J., Rovere, G. (Eds.), *Texte und Kontexte in Sprachen und Kulturen. Festschrift für Jörn Albrecht* (pp. 121–139). WVT Wissenschaftlicher Verlag.

Hausmann, F. J. (2004). *Was sind eigentlich Kollokationen?* In: Steyer, K. (Eds.), *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest* (pp. 309–330). Walter de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110622768-015

Hausmann, F. J. (2007). Die Kollokationen im Rahmen der Phraseologie – Systematische und historische Darstellung. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, *55*(3), 217–234. https://doi.org/10.1515/zaa.2007.55.3.217

Häcki Buhofer, A., Dräger, M., Meier, S., Roth, T. (2014). *Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationenwörterbuch für den Alltag*. Francke.

Jazbec, S., Enceva, M. (2012). Aktuelle Lehrwerke für den DaF-Unterricht unter dem Aspekt der Phraseodidaktik. *Porta Linguarum, 17*, 153–171. https://doi.org/10.30827/Digibug.31971

Konecny, C. (2010a). *Kollokationen. Versuch einer semantisch-begrifflichen Annäherung und Klassifizierung anhand italienischer Beispiele*. Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung.

Konecny, C. (2010b). Von 'hinkenden' Stühlen, 'tanzenden' Zähnen und 'verlorenen' Verkehrsmitteln. Erfassung und Darstellung italienischer lexikalischer Kollokationen für deutschsprachige L2-Lerner (auf der Grundlage des *Dizionario di base della lingua italiana* – DIB). In: Dykstra, A., Schoonheim, T. (Eds.), *Proceedings of the XIV. Euralex International Congress* (pp. 1207–1221), Leeuwarden, 6-10 July 2010. Fryske Akademy / A.F.U.K. (Algemiene Fryske Underjocht Kommisje).

Pintye, E. (2022). Die Förderung der Kollokationskompetenz in ausgewählten ungarischen DaF-Lehrwerken. *DUfU* [*Deutschunterricht für Ungarn 32*.], 65–87.

Pintye-Lukács, E. (2024). Die Relevanz von Kollokationen und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. *Linguistik Online. 131*(7), 37–48. https://doi.org/10.13092/lo.131.11410

Reder, A. (2006). *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Praesens Verlag.

Reder, A. (2011). Kollokationsrezeption. In: Peggy, K., Settinieri, J. (Eds.), *Wortschatz, Wörterbücher und L2-Erwerb* (pp. 48–68). Edition Praesens.

Reder, A. (2015). Überlegungen zu Tendenzen in der Phraseodidaktik. In: Feld-Knapp, I., Heltai, J., Kertes, P., Palotás, B., Reder, A. (Eds.), *Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna* [=DUFU. Deutschunterricht für Ungarn; Bd. 27] (pp. 74–89). Ungarischer Deutschlehrerverband.

Reder, A. (2023). Moderne fremdsprachendidaktische Ansätze für die Phrasemvermittlung. In: Mückel, W. (Ed.), *Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart: Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa* (pp. 135–153). Walter de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110774375-007

Roth, T. (2014). *Wortverbindungen und Verbindungen von Wörtern*. Francke.

Schmid, H-J. (2003). Collocation: hard to pin down, but bloody useful. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik, 513*(3), 235–258.

Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. Wilhelm Fink Verlag.

Targońska J., Stork, A. (2017). Wie lässt sich Kollokationskompetenz evaluieren? Untersuchungsmethoden zur Erfassung von Kollokationskompetenz und deren problematische Bereiche. *Linguistische Berichte*, 250, 219–245. https://doi.org/10.46771/2366077500250_3 J.

Targońska J. (Olsztyn) (2018). Vom Text zur Übung. Kollokationen in Lesetexten und ihre Widerspiegelung in Übungen (am Beispiel ausgewählter Lehrwerke). *Linguistik Online*, 89(2), 51–81. https://doi.org/10.13092/lo.89.4276

Wiese, H. (2012). Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht. C. H. Beck. https://doi.org/10.17104/9783406630354

Yepes, G. R. (2013). Kollokationen in der Übersetzerausbildung: ein korpuslinguistischer Ansatz. *Lebende Sprachen, 58*(2), 295–309. https://doi.org/10.1515/les-2013-0017

Zentai A. (2009). *Kollokationen der deutschen und ungarischen Sprache: eine kontrastive Kollokationsanalyse im Rahmen des Projekts KOD.* VDM Verlag Dr. Müller.

Tankönyvek

Funk, H. ., Kuhn, C., Nielsen, L., Winzer-Kiontke, B. (2017). *Studio [21] B1. Kurs- und Übungsbuch*. Maxim Könyvkiadó.

Funk, H. ., Kuhn, C., Nielsen, L., Winzer-Kiontke, B. (2017). *Studio [21] B2/1. Kurs- und Übungsbuch*. Maxim Könyvkiadó.

Funk, H. ., Kuhn, C., Nielsen, L., Winzer-Kiontke, B. (2017). *Studio [21] B2/2. Kurs- und Übungsbuch*. Maxim Könyvkiadó.

Maros, J. (2011). *Kon-Takt 3. Lehrbuch*. Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.

Maros, J. (2011). *Kon-Takt 3. Arbeitsbuch*. Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.

Maros, J. (2012). *Kon-Takt 4. Lehrbuch*. Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.

Maros, J. (2012). *Kon-Takt 4. Arbeitsbuch*. Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.

Mróz-Dwornikowska, S. (2016). *Welttour Deutsch 3 Lehrbuch*. Nowa Era.

Mróz-Dwornikowska, S. / Szachowska, Katarzyna (2016). *Welttour Deutsch 3 Arbeitsbuch*. Nowa Era.

Mróz-Dwornikowska, S. (2016). *Welttour Deutsch 3 Abschlusskurs*. Nowa Era.

Breitsameter K. L. A., Seuthe C., Thomasen, M. (2017). *Mit uns B1+. Kursbuch*. Hueber Verlag.

Breitsameter K. L. A., Seuthe C., Thomasen, M. (2017). *Mit uns B1+. Arbeitsbuch*. Hueber Verlag.

Breitsameter K. L. A., Seuthe C., Thomasen, M. (2018). *Mit uns B2. Deutsch für Jugendliche. Kursbuch*. Hueber Verlag.

Breitsameter K. L. A., Seuthe C., Thomasen, M. (2018). *Mit uns B2. Deutsch für Jugendliche. Arbeitsbuch*. Hueber Verlag.

Fischer-Mitziviris, A., Janke-Papanikolaon, S. (2007). *Ausblick 1. Arbeitsbuch*. Hueber Verlag.

Fischer-Mitziviris, A., Janke-Papanikolaon, S. (2008). *Ausblick 1. Arbeitsbuch*. Hueber Verlag.

Fischer-Mitziviris, A. (2009). *Ausblick 2. Kursbuch*. Hueber Verlag.

Fischer-Mitziviris, A. (2009). *Ausblick 2. Arbeitsbuch*. Hueber Verlag.

Koithan, U., Schmitz, H., Sieber, T., Sonntag, R. (2018*). Aspekte junior B1 plus. Kursbuch*. Klett Kiadó.

Koithan, U., Schmitz, H., Sieber, T., Sonntag, R. (2018). *Aspekte junior B1 plus. Arbeitsbuch*. Klett Kiadó.

Koithan, U., Schmitz, H., Sieber, T., Sonntag, R. (2020). *Aspekte junior B2. Kursbuch*. Klett Kiadó.

Koithan, U., Schmitz, H., Sieber, T., Sonntag, R. (2020). *Aspekte junior B2. Arbeitsbuch*. Klett Kiadó.

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2025 | *Modern Nyelvoktatás, 31*(1–2), 98–115.
https://doi.org/10.51139/monye.2025.1-2.98.115

PROJEKTALAPÚ NYELVTANULÁS NÉMET SZAKNYELVI CSOPORTOKBAN A BUDAPESTI GAZDASÁGI EGYETEM HÁROM KARÁNAK EGYÜTTMŰKÖDÉSÉBEN – EGY PILOTPROJEKT TANULSÁGAI

Project-based Language Learning in Business German groups in Cooperation between the three Budapest University of Economics and Business Faculties
Lessons from a Pilot Project

Kétyi András
ketyi.andras@uni-bge.hu
Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem, Idegennyelvi Központ – Szaknyelvi Iroda KKK
https://orcid.org/0000-0002-3802-9189

Török Judit
torok.judit@uni-bge.hu
Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem, Idegennyelvi Központ – Szaknyelvi Iroda PSZK
https://orcid.org/0009-0004-3415-9500

Csányi Eszter
csanyi.eszter@uni-bge.hu
Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem, Idegennyelvi Központ – Szaknyelvi Iroda PSZK
https://orcid.org/0009-0007-8529-7892

Szénich Alexandra
szenich.alexandra@uni-bge.hu
Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem, Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar, Pedagógia Tanszék
https://orcid.org/0009-0004-0945-7864

KIVONAT

Jelen kutatásunk fókuszában a Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE) három karának (Külkereskedelmi Kar, Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar, Pénzügyi és Számviteli Kar) német szaknyelvi csoportjaiban zajló projektalapú nyelvoktatás áll. E vizsgálatban 72 hallgató vett részt, melybe az eddigi kutatásunkhoz képest új elemként külföldi hallgatókat (n=13), továbbá egy külső szakértőt is sikerült bevonnunk. Ezek az újítások tökéletesen illeszkednek egyetemünk azon stratégiájához, hogy nemzetközi és gyakorlatorientáltabb oktatást valósítsunk meg. Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a projektalapú nyelvoktatás során hogyan változik a hallgatók problémamegoldó képessége és motivációja a szemeszter során, valamint mutatkozik-e különbség az oktatók és a külső szakértő értékelései között. A három hipotézisünk közül az első tehát a hallgatók problémamegoldó képességére (H1), a második a hallgatói motivációra (H2), míg a harmadik a hallgatói teljesítmények tanári és szakértői értékelésére (H3) vonatkozott. A problémamegoldó képességre vonatkozó hipotézis teljesült (p=.000), azonban a motiváció szignifikáns változásához feltehetően hosszabb fejlesztésre van szükség. A harmadik hipotézisnél kiderült, hogy a külső szakértő a tanárokhoz képest ugyanazon szempontokat használva szigorúbban értékeli a hallgatók munkáit. Eredményeink alapján a következő szemeszterben újabb projektek kidolgozását, további szakértők bevonását és egy nagyobb mintás, két szemeszterre kiterjedő mérést tervezünk.

KULCSSZAVAK:
Projektalapú tanulás, problémamegoldás, motiváció, nyelvtanulás

ABSTRACT

Our current research focuses on project-based language teaching in the German language groups of the three faculties of the Budapest University of Economics and Business (Faculty of International Management and Business, Faculty of Commerce, Hospitality and Tourism, Faculty of Finance and Accountancy). Seventy-two students participated in this study, in which, as an innovation compared to our previous research, we were able to involve international students (n=13) and an external expert. This fits perfectly our university's strategy of implementing an education that is more international and practice-oriented. Our research sought to identify how students' problem-solving skills and motivation evolve in the course of the semester in project-based language teaching and whether there is a difference between the instructors' and the external expert's evaluations. Thus the first of our three hypotheses concerned students' problem-solving skills (H1), the second student motivation (H2), and the third student performance as evaluated by teachers and external experts. (H3). The hypothesis on problem-solving ability proved correct (p=.000), but a significant change in motivation requires more time for development. For the third hypothesis, we found that external experts, compared to the teachers using the same criteria, evaluate students' work more strictly. Building on our findings, we intend to embark on further projects, expand expert involvement, and conduct a more comprehensive study with a larger sample and a two-semester-long evaluation in the upcoming academic year.

KEYWORDS:
Project-based learning (PBL), problem solving, motivation, language learning

BEVEZETÉS

A társadalmi és technológiai változások jelentősen átalakították a munkaerőpiacot és a munkaadók elvárásait a pályakezdő diplomásokkal szemben. A munkaerőpiaci előrejelzésekben, nemzetközi összevetésben egyre hangsúlyosabb követelményként jelennek meg a tanulási, problémamegoldási és kommunikációs kompetenciák, valamint a csapatmunkában való hatékony részvétel (Kocsis, 2023; Tóthné Téglás & Kelemen-Erdős, 2020). A felsőoktatási intézmények vonatkozásában is egyre erősebb az igény, hogy a hallgatók munkaerőpiaci beilleszkedését segítve nagyobb hangsúlyt fektessenek az elvárt kompetenciák és készségek fejlesztésére (Sridharan & Boud, 2019). Ezen ismeretek elmélyítése nemcsak anyanyelven, hanem a tanult idegen nyelven is elengedhetetlen. Egyetemünk egyik kari kutatócsoportja már korábban ezen kompetenciákra alapozva végzett többéves kutatást idegen nyelvet tanuló hallgatók bevonásával, melynek eredményeit számos konferencián és folyóiratban publikálta (Hukné & Koltányiné, 2018; Hukné & Koltányiné, 2020; Kétyi et al., 2018; Kétyi & Török, 2017; Kósik & Kétyi, 2017; Török et al., 2019; Török & Kétyi, 2018; Török & Kétyi, 2019). Most azonban egy egységes koncepció mentén és a lehetséges hatások minél alaposabb feltérképezése érdekében (Kétyi & Török, 2023) mindhárom kart bevontuk a kutatásba.

A továbbiakban a szakirodalmi áttekintés részben a problémaalapú tanítás, a motiváció és a csapatmunka témakörét tárgyaljuk. Ezt követően bemutatjuk a módszertant és mérőeszközeinket, majd beszámolunk az eredményekről. A diszkusszió pontban megvitatjuk és kontextusba helyezzük azokat, végül pedig röviden összegezzük a legfontosabbakat, és további ajánlásokat fogalmazunk meg.

ELMÉLETI HÁTTÉR

Problémaalapú tanulás

A tanulás problémaalapú megközelítésének hosszú története van, Kilpatrick (1918) és Dewey (1938) már a XX. század első felében érveltek leírásaikban a tapasztalati alapú tanulás módszerének fontosságáról.

A problémaalapú tanulás (project-based learning, PBL) egyike azoknak az oktatási módszereknek, melyek kisebb témák feldolgozásán vagy projekten alapulnak és a tanulók problémamegoldó képességére építenek. A problémamegoldó folyamat a legkomplexebb tanulási folyamat, ezért minél több feladatot problémaként kell megfogalmazni, és egyidejűleg biztosítani kell a lehető leggazdagabb tanulási környezetet és valóságos kontextust, hogy a problémamegoldó folyamat értékes tanulási folyamattá váljon (Török, 2016).

Barrows & Tamblyn (1980), illetve Engel (1997) szerint a PBL tudományterületre való tekintet nélkül az alábbi területeken fokozza a tanulók teljesítményét:

- alkalmazkodás és részvétel a változásokban,
- a problémamegoldás alkalmazása új és jövőbeli helyzetekben,
- holisztikus megközelítések elfogadása,

- kreatív és kritikus gondolkodás,
- a nézőpontok különbözőségének elismerése,
- kommunikációs készségek,
- csoportban való sikeres együttműködés,
- a tanulási hiányosságok és erősségek felismerése,
- autonóm tanulás,
- vezetői készségek,
- a különböző források hatékony kezelése.

A PBL megváltoztatja a hagyományos tanítás és tanulás jellegzetességeit (James & Baldwin, 1997). Ebben a tanulási folyamatban a tanulók beépíthetik a különféle tudáselemeket és hatékonyan alkalmazzák azokat a személyes és a szakmai problémák megoldásában. A PBL ösztönzi a tanulókat a használható tudásforrások felkutatására és saját tanulásuk ellenőrzésére.

A problémaalapú tanulás során a módszertani sokrétűség több szempontból is elengedhetetlen. Annál hatékonyabban épül be az ismeret, minél több forrásból kapja azt a tanuló. A differenciálás melletti fontos érv, hogy a különböző tanulók különféle pedagógiai inputokra érzékenyek, széles módszertani paletta alkalmazásával jobban elérhetőek, így nem célravezető egyetlen egy bevált, vagy tipikus módszert használni. Az utóbbi években egyre szélesebb körben kerül sor a projektmódszer alkalmazására a pedagógia számos területén, így például az óvoda- (Pálfi, 2007), a felsőoktatás- (Brendel & Hanke-Macke, 2019; Ollé, 2010), és az idegennyelv-pedagógiában (Poór, 2001; Krajcik & Shin, 2014; Miller & Krajcik, 2019; Guo, Saab, Post & Admiraal, 2020).

Thomas (2000) öt kritériuma szerint a projektalapú nyelvtanulásban a projektek központi szerepet játszanak a tananyagban, a tanulók a szakterület tartalmára koncentrálnak, konstruktív felfedezés jellemzi őket, tanulói kezdeményezőkészség és önálló munkavégzés figyelhető meg, továbbá autentikus, az iskolai kereteken túlmutató feladatokon dolgoznak. Az ilyen projektek során a nyelvtanulók három fő fázisban dolgoznak, először kijelölik a témát, aztán tervet készítenek, illetve kutatást végeznek, végül az eredményt másokkal is megosztják (Moss & Van Duzer, 1998). Mivel a tanulók a projektek elvégzésénél teamekbe rendeződnek, közös problémamegoldó folyamat zajlik, melyhez mindenki saját felkészültségével járul hozzá (Horányi, 2007). Ez a tudás az egyes teamtagoknál nem azonos, és ezek a különböző felkészültségek határozzák meg azt, hogy miként zajlik a problémamegoldó folyamat. Fontos ismérve a projektmunkának, hogy a hallgatók együttesen olyan problémamegoldásra képesek, amilyenre egyenként nem (Török et al, 2019).

MOTIVÁCIÓ

A nyelvtanítás és a nyelvtanulás vizsgálatakor elengedhetetlen kitérni a motiváció témakörére is, hisz mind a tanár, mind a nyelvtanuló részéről létfontosságúak azok az erőfeszítések, melyek az idegen nyelvek eredményes tanulásához hozzájárulnak. A nyelvtanulási motiváció kutatásának kezdetei óta kétféle motivációt különböztetünk meg (Gardner et al., 1972). Az instrumentális motiváció esetében a nyelvtanuló eszköznek használja az idegen nyelvet, aminek

segítségével például szakmai előmenetelt, anyagi helyzetének javulását kívánja elérni. Az integratív motiváció esetében az adott célnyelvi kultúra alaposabb megismerése, a célnyelvi országokkal szembeni pozitív tapasztalatok szerzése, emigráció esetén a nyelvi környezetbe való beilleszkedés kényszere ösztönzik a nyelvtanulót az idegen nyelv elsajátítására.

Dörnyei (1994) motivációs modelljében három szintet különböztet meg: az idegen nyelv szintjét (L2 language level), a nyelvtanuló szintjét és a tanulási szituáció szintjét. A nyelvtanulás alapjának az L2 szintet tartja, amihez a nyelvtanuló a célnyelvvel szembeni hozzáállása, elvárásai és ezen keresztül a célnyelvi ország és kultúra megismerése tartozik. Megjegyzendő, hogy a Gardner-féle instrumentális/integratív motiváció megkülönböztetést Dörnyei ezen kategóriájába soroljuk. Dörnyei (1994) alapján a nyelvtanuló kognitív és affektív aspektusai a tanulói szinthez (learner level) tartoznak. Itt további két szempontot találunk. Az egyiket need for achievement-ként, azaz teljesítménymotivációként értelmezik (a nyelvtanulót az motiválja, hogy mindig jól teljesítsen), a másik a self-confidence (önbizalom), amihez a beszédtől való félelem, az aktuális idegen nyelvtudás egyéni megítélése, a korábbi tapasztalatok és a feladatmegoldási képességek tartoznak. A nyelvtanulási szituáció (language learning situation) szintjén az oktatás, az oktató és a tanulói csoport játszanak fontos szerepet (Schlak et al., 2002).

A következőkben kiemelünk néhány olyan tanulmányt, amelyek a német nyelv és a kutatásunk szempontjából meghatározóak. Egy német kutatásban (Schlak et al., 2002) az ERASMUS program keretein belül Németországban német nyelvet tanuló külföldiek nyelvtanulási motivációjánál az integratív motiváció játszotta a legnagyobb szerepet, ami megfelelt a kutatók elsődleges feltételezéseinek.

A nyelvtanulási motiváció a nyelvi környezetbe való beilleszkedéssel, a német nyelv és kultúra iránti érdeklődéssel, Németországgal és a német emberekkel szembeni pozitív a hozzáállással magyarázható. A további eredmények azt mutatták, hogy a nyelvtudás (knowledge) megszerzésére irányuló motivációs cél és a német nyelv használati értéke szintén fontos tényezők, amit a válaszadók azzal indokoltak, hogy a nyelvtudás által jobb álláshoz juthatnak. Ugyanakkor a külső motiváció (például tesztek írása, félévi jegy) kevésbé játszott fontos szerepet, éppúgy, mint az utazások során használható nyelvtudás fontossága és a csoportkohézió növelése is.

Nordin (2021) munkatársaival egy svéd középiskolában vizsgálta a német nyelv tanulási motivációját, és megállapította, hogy a motiváció különböző fajtái együttesen hatnak, legfeljebb időről időre változik jelentőségük. Ez magyarázható azzal is, hogy fiatalabb korban a külső tényezők, mint például szülők, tanárok, vagy egyéb példaképek befolyásolják a nyelvtanulót, még később a belső motivációk, azaz érdeklődési kör, tudás megszerzése és az önkifejezés játszanak szerepet a döntésekben, így például az idegen nyelv választásában. A svéd kutatásban mindkét típusra volt példa. A tanulók többsége tudatában van annak, hogy a svéd-német gazdasági kapcsolatok miatt a német egy fontos nyelv, sokan ezért választották ezt a nyelvet. A német nyelvet eszköznek tekintik, mellyel a későbbi munkájukban jobban tudnak érvényesülni. Vannak azonban mások is, akik azért tanulják a nyelvet, mert azt kapocsként kívánják használni a magánéletben (például rokonokkal, barátokkal beszélni). Ezt Nordin (2021) Dörnyei alapján az Ideal self és Ought-to self kifejezésekkel illeti.

A 2010-es évek második felében a magyar közoktatásban folyó idegennyelv-oktatás állapotát és hatékonyságát elemző kvantitatív kutatás, melyet a 7. és 11. évfolyamos általános és középiskolás diákok részvételével végeztek, érdekes eredményeket tárt fel a nyelvtanulók motivációjával kapcsolatban is (Öveges & Csizér, 2018). Bár a magyarországi kutatások gyakran azzal magyarázzák a nyelvoktatás kevésbé hatékony voltát, hogy a diákok motivációja alacsony, e kutatás eredményei ezt nem mutatták ki. A tizenegyedik osztályos tanulók első idegen nyelvhez kapcsolódó motivációja kedvező volt, úgy vélték, hogy a választott idegen nyelv ismerete majd fontos lesz számukra a munka világában, tehát elsősorban egy hasznos eszközt láttak az idegennyelv-tudásban. A tanult nyelvek tekintetében azonban szignifikáns eltérés volt kimutatható az angolt és a németet tanulók között, az előbbi javára (Öveges & Csizér, 2018).

Dobrosi & Jelinek (2020) néhány magyarországi középiskolában folytatott kutatása nyomán megjegyzi, hogy a diákok nagyobb hányada belső motiváció nyomán választja az angol nyelvet, ám ez az arány a német esetében sokkal kisebb: a német nyelvet a diákok 69%-a nem maga választotta. A pozitív viszonyulás a nyelvhez, a tanulandó nyelv hasznosságának tudata (instrumentalitás) sikeresebbé teszi a nyelvtanulást, amit a diákok válaszai is alátámasztanak. Amennyiben hasznos vagy fontos a nyelv, akkor az motiválja őket a legjobban a nyelvtanulásban. Dobrosi & Jelinek (2020) leszögezi, hogy a „diákok önismeretének fejlesztése, céljaik világos megfogalmazása, motivációjának felkeltése, ill. folyamatos fenntartása" (Dobrosi & Jelinek, 2020, p. 47) elengedhetetlen az idegen nyelvek tanulásában. Ugyanakkor, ha egy tanuló belsőleg motivált (érdeklődik az adott célnyelvi ország és kultúrája, ill. a célnyelv iránt), sikeresebb lesz a nyelvelsajátítás is, márpedig a motiváció a tárgyi felszereltség mellett kulcsfontosságú a nyelvelsajátításban.

CSAPATMUNKA

A kollaboráció és a csapatmunka (teamwork) kifejezések a nemzetközi szakirodalomban gyakran szinonimaként szerepelnek (Pásztor & Kovács, 2019). Ahogy Pásztor & Kovács kiemeli, „a teamwork fogalma tulajdonképpen a team tagjainak kollaborációját jelenti" (2019, p. 4), azaz a közös cél eléréséért folytatott csapatmunkát. A szerző tanulmányában bemutatja Stevens és Campion (1994) modelljét, amely a hatékony csapatmunkához szükséges tudást, készségeket és képességeket rendezi keretrendszerbe (Pásztor-Kovács, 2019). A modell két fő kategóriát különböztet meg. Az első fő kategória a személyközi kapcsolatokhoz fűződő tudás, készségek és képességek, melynek alkategóriái a konfliktuskezeléssel, kollaboratív problémamegoldással és kommunikációval kapcsolatos tudás, készségek, illetve képességek. A második fő kategória az önszerveződéshez fűződő tudás, készségek és képességek, melynek alkategóriái a célállításhoz és célkivitelezéshez, valamint tervezéshez és a feladat koordinálásához szükséges tudás, készségek és képességek.

Felsőoktatási kontextusban számos tanulmány foglalkozik a csapatmunka különböző aspektusaival, mint például a hallgatók háttérjellemzőinek (De Prada et al., 2022) vagy a visszajelzések hatásának (Sridharan & Boud, 2019) vizsgálata. Bravo és munkatársai (2019) a munkaterhelés és

a feladat komplexitásának összefüggéseit vizsgálva kiemelik, hogy a munkaterhelés mértékének és a feladat komplexitásának függvényében a hallgatók elkötelezettsége a csapatmunka iránt különböző mértékű lehet. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a felsőoktatásban a csoportos feladatok általában jelentős munkaterheléssel járnak, emellett a hallgatóknak egyszerre különböző tantárgyakból származó csoportfeladatokkal kell megbirkózniuk, ami túlterheltséget eredményezhet. A felsőoktatási intézmények számos módon fejleszthetik hallgatóik csapatmunkára való felkészültségét, ezek között fontos szerepe van a tréning programoknak és a csapatmunkához szükséges tudás, készségek és képességek tudatos fejlesztésének (De Prada et al., 2022).

A szakirodalmi áttekintés után a következő fejezetben röviden bemutatjuk a kutatás menetét, mérőeszközeit és módszertanát.

MÓDSZERTAN

Kutatásunk célja egyetemünk négy német üzleti nyelvi kurzusának keretein belül a hallgatók problémamegoldásának és motivációjának vizsgálata, valamint az őket oktató tanárok és a külső szakértő visszajelzéseinek a vizsgálata volt, és ezzel kapcsolatban a következő kutatási kérdések megválaszolására összpontosítottunk:

1. Hogyan változik a hallgatók problémamegoldó képessége egy szemeszter során, és milyen mértékben mutatható ki szignifikáns fejlődés ezen a területen?
2. Milyen változások figyelhetők meg a hallgatók tanulási motivációjában a szemeszter folyamán, és ezek a változások mutatnak-e szignifikáns növekedést?
3. Mi a különbség a haladó nyelvi szintű (B1-B2) hallgatók teljesítményének tanári és szakértői értékelése között?

A korábbiakhoz hasonlóan kvalitatív és kvantitatív eszközöket használó kutatást végeztünk, és 72 hallgató, négy nyelvoktató és egy külső, bankban dolgozó és felsőfokú nyelvtudással rendelkező szakértő bevonásával elő- illetve utómérést folytattunk. A nyelvi előméréshez kvalitatív mérőeszközt használtunk, a kutatás többi fázisában azonban a kvalitatív és kvantitatív eszközöket vegyesen alkalmaztuk.

A kutatáshoz újonnan tervezett projekteket a 2023/2024 őszi szemeszterében mindhárom karon 72 német nyelvet tanuló hallgató bevonásával egyidőben próbáltuk ki, közülük 46 lány (63,9%), 26 fiú (36,1%) volt. A hallgatók a szemeszter során három-négy fős teamekben a megadott határidőig egy projektfeladatot készítettek el, majd azt a teljes csoportnak prezentáció formájában bemutatták. A projektek kidolgozása során figyelembe vettük a különböző nyelvi szinteket (a KER besorolás szerint A1-től B2-es szintig bezárólag), így biztosítva lehetőséget a projektalapú nyelvoktatásban való részvételre azon hallgatók számára is, akik nyelvi előtanulmányok nélkül érkeznek az egyetemre, és akik közül többen külföldi hallgatók. Kezdő, A2-es szintű nyelvtudással 26 hallgató (36,1%), haladó, B1-es, illetve B2-es nyelvtudással 46 hallgató (63,9%) rendelkezett. Az utóbbi időben egyre nagyobb számban hozzánk érkező külföldi hallgatók részvétele a kutatásban a korábbiakhoz képest új elemnek számított, és az órai munkába minél gördülékenyebben történő bevonásukhoz a projektalapú tanulás remek keretet biztosított. Jelen kutatásban

a hallgatók 18,1%-a volt külföldi. Hasonlóan új elemként jelent meg a kutatásban az egyetemi, szakmai partner felkérése, aki a hallgatók produktumait (prezentációk és szórólapok) a tanárok mellett szakmai, tartalmi és nyelvi kritériumok alapján röviden szövegesen és érdemjeggyel egyaránt értékelte. Az értékelést végző szakember felsőfokú nyelvtudással rendelkezett és egy magyarországi bankban dolgozott, így a hallgatók produktumait szakmai szemmel tudta értékelni. Ezt az értékelést áttekinthető, táblázatos formában a mellékletben is közzétesszük.

A fent megfogalmazott kutatási kérdések alapján az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- H1 (problémamegoldás): A hallgatók problémamegoldó képessége a szemeszter végén szignifikánsan jobb lesz.
- H2 (motiváció): A hallgatók a szemeszter végén szignifikánsan motiváltabbak lesznek.
- H3 (tanári és szakértői értékelések): A haladó nyelvi szintű (B1-B2) hallgatók teljesítményének értékelésekor nem lesz különbség a tanári és a szakértői értékelések között.

Az első hipotézist (H1) elő- és utóméréssel vizsgáltuk. A szemeszter első felében a projektfeladatot megelőzően a hallgatóknak egy rövid idegen nyelvi, realisztikus problémamegoldó feladatot kellett megoldaniuk maximum 25 perc alatt, majd a prezentációt követően a szemeszter végén az utómérés során ugyanolyan feltételek mellett egy a korábbihoz hasonló másik feladatot. Ezeket a problémamegoldó feladatokat, amelyek során a hallgatóknak egy külföldi partnerintézményünk oldaláról célzott információkat kellett begyűjteni, korábbi kutatásaink során már sikeresen használtuk (Török et al, 2019).

A második hipotézisünk vizsgálatához (H2) szintén a korábbi kutatásunkban használt motivációs kérdőívünket használtuk (Török et al, 2019). Ez a hallgatók részére összeállított kérdőív 33 kérdést tartalmazott, és ebben rákérdeztünk a nyelvtanulás általuk érzékelt előnyeire, a nyelvtanulás során szerzett eddigi tapasztalataikra, a számukra adott visszajelzésekkel kapcsolatos tapasztalataikra, a külső és belső motivációs tényezőkre, a tanulásra fordított időre, illetve az együttműködési hajlandóságra és motivációra.

A harmadik hipotézisünk (H3) kapcsán megjegyezzük, hogy a kezdő nyelvtudással rendelkező (A2 szintű) hallgatóknál nem volt szakértői értékelés, mivel ők egyszerű projekten dolgoztak és csak szóbeli prezentációt tartottak, amit a tanár az órán értékelt. Így a harmadik hipotézis vizsgálatába csak a haladó nyelvtudással rendelkező (B1–B2 szintű) hallgatókat vontunk be (n=46).

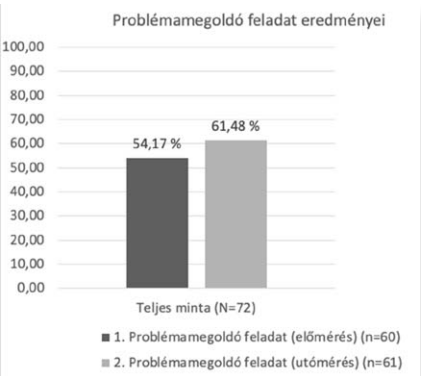
EREDMÉNYEK

Problémamegoldás (H1)

A problémamegoldó feladat átlagait összehasonlítva (1. ábra) szignifikáns különbséget mértünk az elő- és az utómérés eredményei között (p=.000). A hallgatók az előmérésen átlagosan 54,17 %-t, míg az utómérésen 61,48%-t értek el.

1. ábra

A problémamegoldó feladat eredményei az elő- és utómérés során



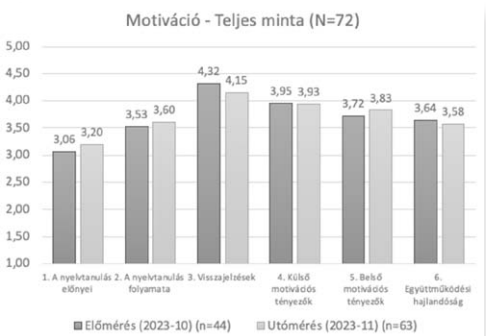
Motiváció (H2)

A hallgatók a motivációs kérdőívet a problémamegoldó feladattal egy időben töltötték ki, a külföldi hallgatók angol nyelven kapták meg a kérdőívet. A kérdőívben a hallgatók 33 állítással kapcsolatban fejtették ki véleményüket egy Likert-skálán, ahol az 1-es érték az egyáltalán nem értek egyet, míg az 5-ös érték a teljesen egyetértek kategóriát jelentette. A kérdőív reliabilitása jó volt (előmérés: Cronbach-a=0,727; utómérés: Cronbach-a=0,795).

A motivációs kérdőív átlagait összehasonlítva (2. ábra) nem mértünk szignifikáns különbséget az elő- és az utómérés eredményei között.

2. ábra

A motivációs kérdőív eredményei az elő- és utómérés során



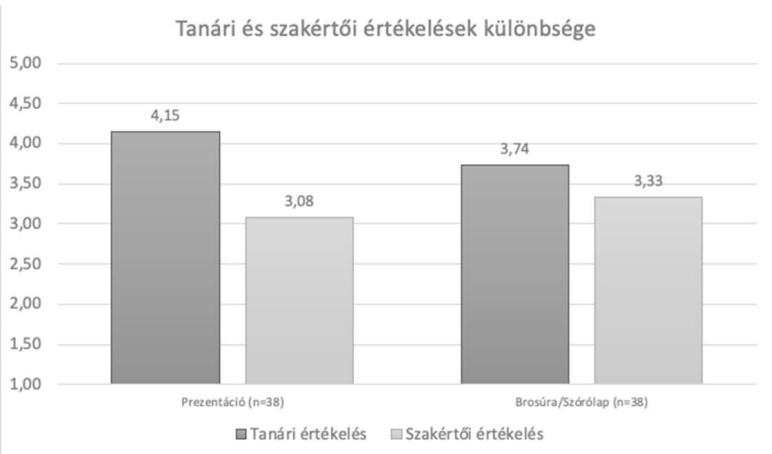
Megvizsgáltuk a nemek, a nyelvi szintek, illetve a magyar és a külföldi hallgatók közötti különbséget, de egyetlen esetben sem találtunk szignifikáns különbséget. Ez a kérdőív a motiváció mellett az együttműködési hajlandóságra vonatkozó kérdéseket is tartalmazott (2. ábra 6. kategória), és itt érdekes fejlemény volt, hogy a projektmunka után alacsonyabb együttműködési hajlandóságot mértünk (előmérés: 3,64, ill. utómérés: 3,58), igaz a különbség nem volt szignifikáns.

Hallgatói feladatok tanári és szakértői értékelése (H3)

A tanári és a szakértői értékeléseket összevetve látható, hogy a szakértő szignifikánsan szigorúbban értékelte (p=.000) a hallgatók prezentációit és az elkészült produktumokat (brosúrákat, szórólapokat), mint a tanárok[1].

3. ábra

A tanári és szakértői értékelések különbsége

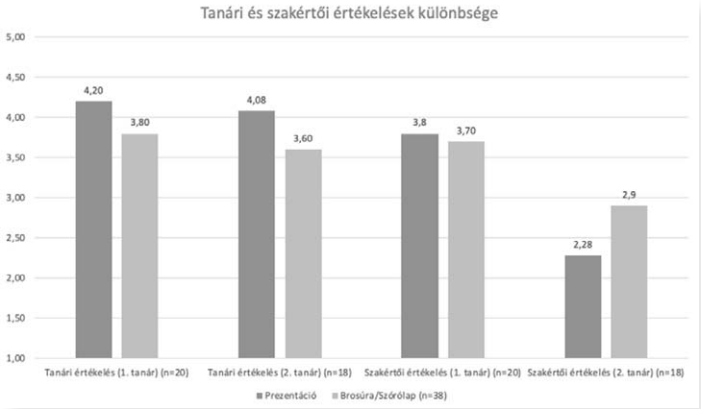


Ha csoportok szerinti bontásban vetjük össze az értékeléseket (4. ábra), akkor az látszik, hogy a szakértő a 2. tanár csoportjának hallgatói prezentációit szignifikánsan szigorúbban értékelte (p=.000).

1 A részletes szakértői értékelések a mellékletben találhatók.

4. ábra

A tanári és szakértői értékelések különbsége csoportok szerinti bontásban



DISZKUSSZIÓ

Korábbi kutatásainkban, ahol nagyobb mintával dolgoztunk, a problémamegoldó képesség változására vonatkozó kérdésnél és az ez alapján megfogalmazott hipotézisnél (H1), nem volt kimutatható szignifikáns változás. Úgy gondoljuk, hogy jelen mérésben a szignifikáns különbség oka a realisztikusabb és a hallgatókat jobban megszólító, illetve nagyobb aktivitásra ösztönző projektfeladatokban keresendő, melyeket a mellékletben csatolunk (ld. „Projektfeladatok a három- négyfős teamek számára"). Ez a szignifikáns eredmény alátámasztja Dewey (1938) elméletét, miszerint a tanulás akkor a leghatékonyabb, ha a tanulók aktívan részt vesznek a problémák megoldásában. Tanárként érdemes olyan feladatokat tervezni, amelyek nemcsak relevánsak és érdekesek a tanulók számára, hanem képesek alkalmazkodni a változó igényekhez. A korábbi feladatok rutinszerű újrafelhasználása helyett célszerű azokat rendszeresen átgondolni és frissíteni, hogy továbbra is hatékonyan támogassák a tanulási folyamatot. A projektfeladatok oktatási gyakorlatba történő beépítése, illetve megtartása azért is hasznos lehet, mert nemcsak nyelvi készségeket fejlesztenek, hanem kritikus gondolkodásra és kreativitásra is ösztönöznek (Suleimani et al., 2015).

A második kutatási kérdésnél és az erre vonatkozó, motivációval kapcsolatos hipotézis esetében (H2) sem a teljes mintán, sem a nemek, a nyelvi szintek, illetve a magyar és a külföldi hallgatók között sem találtunk szignifikáns különbséget. Mivel korábbi kutatásainkban két vagy három szemeszteren keresztül mértük a hallgatókat, így úgy gondoljuk, hogy a rövid, pár hetes, kevésbé intenzív fejlesztési időszak alatt a résztvevők motivációja nem változik. Dörnyei (1994) szerint is a rövid időtartamú beavatkozások nem elegendők ahhoz, hogy jelentős hatást gyakoroljanak a tanulók motivációjára. Érdekességként megjegyezzük, hogy ezzel a kérdőívvel a projektmunka után alacsonyabb együttműködési hajlandóságot mértünk, igaz a különbség nem volt szignifikáns (2. ábra). A jövőbeli kutatásoknál ezért javasolt lenne jobban tudatosítani a hallgatókban a közös cél eléréséért folytatott csapatmunkát, és ösztönözni kellene őket

az ezekhez szükséges készségek és képességek tudatosabb használatára (De Prada et al., 2022; Pásztor-Kovács, 2019). Szintén megfontolandó lenne Sridharan & Boud (2019) alapján a tanári visszajelzések alaposabb és rendszeresebb tervezése. Bravo és munkatársai (2019) a munkaterhelést is kritikusnak tartják, de esetünkben ez feltehetőleg nem játszott szerepet, mert a hallgatók egyszerű projekteken dolgoztak.

A hallgatói produktumok teljesítményének tanári és szakértői értékelésére vonatkozó kérdésünk és hipotézisünk (H3) kapcsán elmondható, hogy egyedül a 2. csoport szakértői értékelésénél volt szignifikáns különbség (4. ábra). A szakértői jegyzetekből kiderül, hogy a szakértő azért értékelte szigorúbban a hallgatói munkákat (prezentációt és brosúrát egyaránt), mert a 2. csoportban több team csak egy outputot készített a kettő helyett, vagy a prezentáció, vagy a brosúra hiányzott, és ezt a tényt a tanár a saját csoportjában a szakértőnél elnézőbben kezelte. Összességében azonban kijelenthető, hogy – amennyiben megvalósítható – javasolt külső szakértő bevonása a hallgatói produktumok értéklelésébe, mert ezáltal az értékelés objektívebb lesz.

KONKLÚZIÓ

Jelen kutatásunkba a korábbiakhoz képest több új elemet építettünk be, és ezek ígéretesnek bizonyultak. Bár a teljes mintaszámunk nem volt túl magas (N=72), de kiemelendő, hogy a BGE mindhárom karának hallgatóit bevontuk a mérésekbe, és ezen felül az egyetemen tanuló külföldi hallgatókat is sikerült elérnünk. A korábbi kutatásainkhoz képest szintén fontos előrelépés, hogy szakértőt is sikerült megnyernünk a projektünk számára, ami illeszkedik egyetemünk stratégiájához.

Bár kutatási kérdéseink mindegyikére sikerült választ kapnunk, a hipotézisek közül egyedül a problémamegoldó képességre vonatkozót (H1) sikerült igazolni, a motiváció változásához (H2) feltehetően hosszabb fejlesztésre van szükség, míg a szakértők (H3) kívülről érkezve objektívebben értékelik a hallgatók munkáit, mint a csoportot oktató tanár. Úgy látjuk, hogy jelen eredmények összhangba illeszthetők korábbi méréseinkkel és tapasztalatainkkal, továbbá, hogy az egyetemi stratégiának megfelelően tovább kell dolgozni a nyelvoktatásban használt feladatok gyakorlatorientáltabbá tételén és az egyetem falain kívülről érkező szakértők bevonásán, mert így a hallgatókat jobban megszólító, testreszabottabb feladatok készülhetnek, és az értékelés is objektívebbé válhat, ami a hallgatók mellett a résztvevő tanárok számára is hasznos.

Eredményeinket alapul véve a következő szemeszterben újabb projektek kidolgozását, további szakértők bevonását és egy nagyobb mintás mérés elvégzését tervezzük. Kutatásunk eredményei és tapasztalatai nyomán emlékeztetnénk a tanári önreflexió és szakmai megújulás fontosságára. A korábban hatékonynak bizonyult feladatok és eszközök rendszeres aktualizálása elengedhetetlen annak érdekében, hogy azok relevánsak maradjanak a változó tanulói igények és környezeti kihívások mellett. Hangsúlyoznánk továbbá a projektfeladatok hasznosságát, mivel azok nemcsak a nyelvi készségek fejlesztését támogatják, hanem kritikus gondolkodásra és kreativitásra is ösztönöznek. Ezért javasoljuk ezen feladatok tudatos integrálását az oktatási gyakorlatba, mivel ezek komplex módon járulhatnak hozzá a tanulók kompetenciáinak fejlődéséhez.

IRODALOM

Barrows, H. & Tamblyn, R. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. Springer Publishing Company.

Bravo, R.; Catalán, S. & Pina, J. M. (2019). Analysing teamwork in Higher Education: an empirical study on the antecedents and consequences of team cohesiveness. *Studies in higher education,* 44(7), 1153-1165. https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1420049

Baldwin, D. A. (1997). The concept of security. *Review of International Studies,* 23(1), 5-26. https://doi.org/10.1017/S0260210597000053

Brendel, S.; Hanke, U. & Macke, G. (2019). *Kompetenzorientiert lehren an der Hochschule.* UTB. https://doi.org/10.36198/9783838550473

De Prada, E.; Mareque, M. & Pino-Juste, M. (2022). Teamwork skills in higher education: is university training contributing to their master? *Psicologia: Reflexão e Critica*, 35(5), 1-13. https://doi.org/10.1186/s41155-022-00207-1

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan Company.

Dobrosi-Jelinek, P. (2020). Érettségi előtt álló gimnazisták idegen nyelv-tanulási motivációi és eredményessége – egy szakdolgozati kutatás tanulságai. In Juhász Márta Klára, Kaposi József, Szőke-Milinte Enikő (Eds.), *Változások a pedagógiában – A pedagógia változása* (pp. 37–50). Pázmány Péter Katolikus Egyetem.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal,* 78(3), 273–284. https://doi.org/10.2307/330107

Engel, C. E. (1997). Not just a method but a way of learning. In D. Boud & G. Feletti (Eds.), *The challenge of problem-based learning* (pp. 17–27). KoganPage, https://doi.org/10.4324/9781315042039

Gardner, R. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning.* Newbury House.

Guo, P., Saab, N., Post, L. S. & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102(2020), 101586. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586

Gustafsson J. (2017). Single case studies vs. multiple case studies: A comparative study. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1064378/FULLTEXT01.pdf (2025.03.29.)

Horányi, Ö. (2007). *A kommunikáció mint participáció.* Typotex.

Hukné Kiss, Sz. & Koltányiné V, V. (2018). Projektmunka a motiváció és az értékelés tükrében. NYELVVILÁG, (21), 24–33.

Hukné Kiss. Sz. & Koltányiné Vadász, V. (2020). Projektekkel a munka világa felé. *A nyelv perspektívája az oktatásban. In Ludányi, Zs., Jánk, I. & Domonkosi, Á. (Eds.), A nyelv perspektívája az oktatásban: Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból* (pp. 443–457). EKE Líceum Kiadó, https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.443

Kétyi, A. & Török, J. (2017). BGE KKK Német Tanszéki Osztály projektalapú nyelvoktatás módszertani kísérlete. Tudásmegosztás, értékközvetítés, digitalizáció – Trendek a szaknyelvoktatásban és kutatásban. https://m2.mtmt.hu/gui2/?mode=browse&params=publication;3293207 (2025.03.29.)

Kétyi, A., Török, J., Koltányiné Vadász. V. & Kósik, F. (2018). Projektalapú nyelvoktatás bevezetése egyetemi hallgatók körében – egyetemi kutatócsoportunk eddigi eredményei. In Kozma, T. & Perjés, I. (Eds.), *Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések* (pp. 359–359). ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó.

Kétyi, A. & Török, J. (2023). Interdiszciplináris, partnercégek bevonásával megvalósuló projektalapú tanulás koncepciója a BGE három karának együttműködésében. In Szegedi, K. (Eds.) *Szemelvények a BGE kutatásaiból II. kötet* (pp. 156–161). Budapesti Gazdasági Egyetem. https://doi.org/10.29180/978-615-6342-76-8_19

Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Education Process. *Teachers College Record*, 19, 319–335. https://doi.org/10.1177/016146811801900404

Kocsis, Zs. (2023): Az egyetem munkaerőpiacra való felkészítő szerepének a vizsgálata hallgatói interjúk alapján. *Iskolakultúra*, 33(6), 71–85.

Kósik, F. & Kétyi, A. (2017). A projektalapú nyelvtanulás bevezetése a német üzleti szaknyelvi képzésbe. In Bodáné Kendrovics R. (Eds.), *Hazai és külföldi modellek a projektoktatásban: Nemzetközi Tudományos Konferencia tanulmánykötet.* (pp. 91–102). Óbudai Egyetem.

Krajcik, J. S., & Shin, N. (2014). Project-Based Learning. In R. K. Sawyer (Eds.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 275–297). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.018

Markula, A. & Aksela, M. (2022). The key characteristics of project-based learning: how teachers implement projects in K-12 science education. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research,* 4(2), 2-17. https://doi.org/10.1186/s43031-021-00042-x

Moss, D. & Van Duzer, C. (1998). *Project-Based Learning for Adult English Language Learners.* ERIC Digest. http://purl.access.gpo.gov/GPO/LPS8032 (2025.03.29.)

Miller, E. C., & Krajcik, J. S. (2019). Promoting deep learning through project-based learning: A design problem. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 1(1), 1–10. https://doi.org/10.1186/s43031-019-0009-6.

Nordin, A. (2021). *Warum Deutsch? Eine Studie über die Motivation und Einstellung schwedischer Deutschlernenden in einem schwedischen Gymnasium.* Stockholms Universitet. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1643425/FULLTEXT01.pdf (2025.03.29.)

Novak, A. M., & Krajcik, J. S. (2020). In M. Moallem, W. Hung, & N. Dabbagh (Eds.), *A case study of project-based learning of middle school students exploring water quality,* (pp. 551–527). The Wiley handbook of problem-based learning. https://doi.org/10.1002/9781119173243.ch24.

Ollé, J. (2010). *Tanítási-tanulási stratégiák az oktatási folyamatban.* magánkiadás.

Öveges, E. & Csizér, K. (Eds.), (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról.* Oktatási Hivatal.

Pálfi, S. (2007). Projektpedagógia az óvodában. *Óvodai Nevelés,* 60(7), 220–227.

Pásztor-Kovács, A. (2019). A kollaboráció hatékonyságának feltételei és mérési lehetőségei. Iskolakultúra, 29(9), 3–20. https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.9.3

Poór, Z. (2001). *Nyelvpedagógiai technológia.* Nemzeti Tankönyvkiadó.

Schlak, T., Banze, K., Haida, J., Kilinc, T., Kirchner, K. & Tuncay, Y. (2002). Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 7(2), 2–23.

Sridharan, B. & Boud, D. (2019). The effects of peer judgements on teamwork and self-assessment ability in collaborative group work. *Assessment and evaluation in higher education*, 44(6), 894–909. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1545898

Stevens, M. J., & Campion, M. A. (1994). The knowledge, skill, and ability requirements for teamwork: Implications for human resource management. *Journal of Management*, 20(2), 503–530. https://doi.org/10.1016/0149-2063(94)90025-6

Suleimani, H., Rahimi, Z. & Sadeghi, H. (2015). Project-Based Learning and its Positive Effects on Iranian intermadiate EFL Learners' Reading Ability and Vocabulary Achaivement. *International Journal of English Language and Literature Studies,* 4(1), 1–9. https://doi.org/10.18488/journal.23/2015.4.1/23.1.1.9

Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf (2025.03.29.)

Tóthné Téglás, T. & Kelemen-Erdős, A. (2020). Pályakezdőkkel szembeni kompetenciaelvárások és mérésük. *Marketing & Menedzsment*, 54(1), 43–54. https://doi.org/10.15170/MM.2020.54.01.04

Török, J. (2016). A pedagógiai konstruktivizmus és a Moodle elektronikus színtér. In Szabó, Z. (Eds.), *Módszertani kísérletek* (pp. 107–120). Budapesti Gazdasági Egyetem.

Török, J. & Kétyi, A. (2018). Projektúra: a projektalapú nyelvtanulás német szaknyelvi csoportokkal. In Vágány, J. B. & Fenyvesi, É. (Eds.), *Multidiszciplináris kihívások, sokszínű válaszok,* (pp. 96–110). Budapesti Gazdasági Egyetem.

Török, J. & Kétyi, A. (2019). Project-based language learning among university students. http://urn.fi/urn:nbn:fi:jamk-issn-2343-0281-41 (2025.03.29.)

Török, J., Kétyi, A., Hukné Kiss, S., Koltányiné Vadász, V., Ugrai, Z., & Kósik, F. (2019). Projektalapú nyelvoktatás egyetemi hallgatók körében. *Educatio*, 28(2), 392–402. https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.2.13

MELLÉKLET

Projektfeladatok a három- négyfős teamek számára

1. verzió

Eredeti feladatkiírás:

Bank der Zukunft

Erfinden Sie eine Dienstleistung / ein Produkt in einer Bank, die / das die zukünftigen Kunden zur Eröffnung eines Kontos bei der Bank anregt. Zählen Sie die Vorteile der einzelnen Ideen auf und erstellen Sie eine Broschüre zu den Ideen.

Fordítás:

A jövő bankja

Találjanak ki egy olyan banki szolgáltatást/terméket, amely arra ösztönzi a jövőbeli ügyfeleket, hogy számlát nyissanak a banknál. Sorolják fel az egyes ötletek előnyeit, és készítsenek brosúrát az ötletekről.

2. verzió

Eredeti feladatkiírás:

Studentenangebote entwickeln

Erfinden Sie eine Dienstleistung/ein Produkt, weswegen es sich für Student:innen lohnt eine andere Bank zu wählen. Zählen Sie überzeugend die Vorteile des neuen Produktes/der neuen Dienstleistung auf. Erstellen Sie auch ein Flugblatt oder eine Broschüre, das/die für die neue Dienstleistung/das neue Produkt wirbt.

Fordítás:

Hallgatói ajánlatok kidolgozása

Találjanak ki egy olyan szolgáltatást/terméket, amely miatt a diákoknak megéri más bankot választaniuk. Sorolják fel meggyőzően az új termék/szolgáltatás előnyeit. Készítsenek szórólapot vagy brosúrát is, amely az új szolgáltatást/terméket népszerűsíti.

Problémamegoldó feladatok szakértői értékeléseinek áttekintő táblázata

Haladó csoport 1. (CSE – KER B1 szint)

Team	*Szakmai tartalom*	*Nyelvezet*	*Prezentáció (jegy+indoklás)*	*Brosúra (jegy+indoklás)*	*Végső jegy*
1. Intelligente Bankkarte	3 (nem elég átgondolt, nem világos a müködése, nem jön át az üzenet, ismétléseket tartalmaz)	3 (nyelvezete sem egységes)	3 (közepes) Egyáltalán nem egységes és nem igényes a grafikai megjelenítés)	3 (közepes)	3 (közepes)
2. Future Invest	4 (üzenet világos, de nem elég részletes, termékleírás felületes)	4 (néhány helyen túl bonyolult vagy hosszú megfogalmazás egy rövid prezihez képest)	4 (jó) Design nem elég egységes	3 (old school, nem illik a termékhez, túl hosszú a szöveges rész)	3/4 (közepes-jó)
3. Bankenprojekt / Studi-Flex	4 (üzenet világos, de nem elég részletes, termékleírás felületes)	4 (vannak benne elírások, helyesírási hibák, pár helyen rossz szóhasználat)	4 (jó) A design egységes, letisztult	3-4 (képek és az egész grafikai hangulata nincsen összhangban a termékkel, annak célcsoportjával)	4 (jó)
4. Bank der Zukunft	4 (egyenként átgondolt, üzenet világos, de nem elég egységes és részletes)	3 (több elírás, helyesírási hiba, fogalmazási hibák)	3/4 A design sem képi, sem pedig betűtípus használatában nem egységes	5 (egységes, célcsoportnak megfelelő)	4 (jó)
5. Studentenangebote entwickeln	(5) A látottak közül a legjobb, jól felépített és nem túl vázlatos, hanem van benne értelmezhető tartalom. Külön kiemelném, hogy megjelölték a forrást, az természetes, hogy nem kell mindent magunktól kitalálni, sőt..., de ehhez formailag, tartalmilag és erkölcsileg is megvannak a szabályai, azaz, ha átveszünk tartalmat, akkor legyen ott, hogy kitől/mitől - ezt sztem az összes csoport rajtuk kívül elfelejtette, pedig nyilvánvalóan a legtöbb esetben volt átemelt tartalom	4/5	4 Vizuálisan ez sem elég átgondolt és egységes, vannak benne jó ötletek, de nem egységes. Az utolsó dia kifejezetten kilóg a sorból	4 (van benne elírás és nyelvtani hiba, illetve nem teljesen fedi a grafika a célcsoportot, azaz picit unalmas a felépítése, nem szerencsés a kép sem, több grafikát is elbírna, akkor látványában dinamikusabb/fiatalosabb lenne)	4/5 (jó-jeles)

Haladó csoport 2. (KA – KER B1 szint)

Team	*Szakmai tartalom*	*Nyelvezet*	*Prezentáció (jegy+indoklás)*	*Brosúra (jegy+indoklás)*	*Végső jegy*
1. Studentenkonto	Az ötlet jó, termék és célcsoport egyértelműen kapcsolódnak	Célcsoporthoz illeszkedik	1 (hiányzik)	5 (egységes, illik a választott grafika a célcsoporthoz, hiányzik pár alapinfó pl. elérhetőség)	4 (jó)
2. Bank der Zukunft	Nem derül ki, hogy mi a termék vagy annak erősségei, nincsen átgondolva valójában	Világos és egyértelmű, picit körülményes talán	1 (hiányzik)	4 (modern szolgáltatáshoz old school grafikát választottak, de egyébként áttekinthető és egységes)	3/4 (közepes-jó)
3. Team 3	Jó, érthető, túl részletes	Alapvetően rendben lenne, de sajnos túl hosszú egy prezihez és vannak benne nyelvtani hibák, nyelvezete körülményes	2-3 (sajnos bár több munkát tettek bele, mint a többiek, de a Word formátum nem alkalmas egy prezentációhoz, az maximum tervezetnek elegendő.)	3-4 (grafika alapvetően ok, de a szöveges rész elkapkodott, nincsen átgondolva és túl hosszú)	3/4 (közepes-jó)
4. Team 4	Jó az ötlet, de elnagyolt a bemutatás	Világos, átjön az üzenet	3-4 (túl rövid, hiányoznak a fotó és/vagy grafikai elemek, a tisztán szöveg unalmas és elnagyoltnak tűnik, színvilága ok)	1 (hiányzik)	3 (közepes)
5. Team 5	Semmi újdonság, ez már most is létezik	Világos, egyértelmű, de túl hosszú, ez már inkább egy részletes termékleírás, nem pedig egy prezentáció	3 (Word formátum nem alkalmas egy prezentációhoz, az maximum tervezetnek elegendő, nyelvezet körülményes, túl hosszú, a számozás "a" nem egységes, egyébként egyszerű és letisztult, ami még jó is lehetne rövidebb szövegekkel és ppt-ben)	1 (hiányzik)	3 (közepes)
6. Bankapp	Nincsen eléggé átgondolva, nem elég strukturált	Jól követhető, egyértelmű	Színvilág és grafika dinamikus, de sajnos nem egyértelmű, hogy ez egy nagyon rövid prezi vagy 2 oldalas flyerről van szó, nincsen se eleje (pl. cím), se vége (pl. elérhetőség)	Színvilág és grafika dinamikus, de sajnos nem egyértelmű, hogy ez egy nagyon rövid prezi vagy 2 oldalas flyerről van szó, nincsen se eleje (pl. cím), se vége (pl. elérhetőség)	3 (közepes)
7. Team 7	Rövid, érthető, világosan strukturált	Rövid, érthető	1 (hiányzik)	5 (áttekinthető, minden fontos infót tartalmaz, grafikája illik a célcsoport igényeihez)	3/4 (közepes-jó)
8. Team 8	Ez maximum egy vázlat kezdete lehetne, nagyon kevés. Hiába Preziben próbálta az illető elkészíteni, ez ebben az esetben nem plusz	-	Prezi + flyer: nem egyértelmű számomra, hogy ez melyiknek indult	Prezi + flyer: nem egyértelmű számomra, hogy ez melyiknek indult	2 (elégséges)

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2025 | *Modern Nyelvoktatás, 31*(1–2), 116–124.
https://doi.org/10.51139/monye.2025.1-2.116.124

A JUREMY TERMINOLÓGIAI KERESŐ HASZNÁLATA TOLMÁCSOLÁSI CÉLOKRA – ESETTANULMÁNY AZ ELTE MESTERSZAKOS HALLGATÓINAK BEVONÁSÁVAL

The Use of the Juremy Terminology Search Tool for Interpreting Purposes – A Case Study Involving ELTE Master's Students

Tóth Boglárka Fanni
toth.boglarka.fanni@btk.elte.hu
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Fordító- és Tolmácsképző Tanszék
https://orcid.org/0009-0005-7910-3946

Palotai-Torzsás Tímea
timea@juremy.com
Juremy Informatikai és Szolgáltató Kft.
https://orcid.org/0009-0003-2860-2353

Móricz Kristóf András
moricz.kristof.andras@btk.elte.hu
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Fordító- és Tolmácsképző Tanszék
https://orcid.org/0000-0002-3614-8731

KULCSSZAVAK:
Juremy, terminológiai adatbázis, számítógéppel támogatott tolmácsolás, CAI-eszközök, fókuszcsoportos beszélgetés

KIVONAT:

A technológia fejlődése a tolmácsolás területét is elérte, így egyre több tolmács használ elektronikus eszközöket munkája során. Jelen esettanulmány a Juremy terminológiai kereső tolmácsolásban való alkalmazhatóságát vizsgálja. A kutatásban hat mesterszakos tolmácshallgató vett részt, akik a Juremy segítségével készültek fel egy konszekutív tolmácsolási feladatra. Az eredmények alapján a hallgatók hasznosnak találták az eszközt, különösen annak gyorsasága és megbízhatósága miatt, ugyanakkor tolmácsolás közbeni alkalmazása a kognitív terhelés növekedésével járhat. A kutatás rávilágított a tolmácsolást segítő technológiai eszközök, különösen a Juremy további fejlesztési lehetőségeire.

ABSTRACT:
The advancement of technology has also impacted the field of interpreting, leading to an increasing number of interpreters using electronic tools in their work. This case study examines the applicability of the Juremy terminology search tool in interpreting. The research involved six master-level interpreting students who used Juremy to prepare for a consecutive interpreting task. The results indicate that the students found the tool useful, particularly due to its speed and reliability. However, its use during interpreting may increase cognitive load. The study highlights the potential for further development of technology-assisted interpreting tools, particularly Juremy, to better support interpreters.

KEYWORDS:
Juremy, terminology database, computer-assisted interpreting, CAI-tools focus group discussion

BEVEZETÉS

A XXI. század elején végbement technológiai fordulat a nyelvi közvetítésben is számos változást eredményezett. Az új megoldások, mint például a gépi fordítás és a mesterséges intelligencia megjelenése forradalmasították a fordítók munkáját, és hatással voltak a tolmácsok életére is. Az egyes területek változásairól számos cikk, kutatás, tanulmány számolt be (Fantinouli, 2021; Eszenyi et. al., 2023), azonban a gyors fejlődésnek köszönhetően folyamatosan jelennek meg új fejlesztések, illetve változik az egyes eszközök használati köre és lehetőségei is.

Cikkünkben két, első pillantásra egymástól távol álló terület, a Juremy terminológiai kereső és a tolmácsok elektronikuseszköz-használatának összefüggéseit vizsgáljuk. A cikkben röviden bemutatjuk ezen két terület fontosabb jellemzőit, majd rátérünk magára a kutatásra. A vizsgálat alapját egy, az ELTE FTT másodéves, mesterszakos hallgatóival végzett esettanulmány, illetve fókuszcsoportos beszélgetés képezi. Vizsgálatunk központi kérdése az, hogy az elsősorban fordítási-terminológiai célokra kifejlesztett Juremy milyen mértékben és módon támogathatja a tolmácsolási folyamatot. A vizsgálat eredményei hozzájárulhatnak a Juremy és más hasonló elektronikus eszközök fejlesztési irányainak lefektetéséhez, valamint értékes alapot nyújthatnak a témában végzendő további kutatásokhoz is.

A JUREMY TERMINOLÓGIAI KERESŐ

Az Európai Unió intézményei már a kezdetektől kiemelt célként tűzték ki, hogy az uniós jogforrások és az ítélkezési gyakorlat az Unió minden polgára számára anyanyelvén is hozzáférhető legyen. Ennek a feladatnak az ellátásáról az egyes intézményeken belül dolgozó, valamint pályázatok útján kiválasztott külsős fordítók, terminológusok, jogász-nyelvészek gondoskodnak. Az uniós intézmények részletes és igen szigorú követelmények alapján végzik az uniós joganyagok fordítását, azzal a céllal, hogy az idegen nyelvi változatok a lehető legmagasabb szakmai

elvárásoknak is megfeleljenek. A követelmények között kiemelt helyet kap a szakterületre vonatkozó terminológia következetes alkalmazása, a releváns referenciaanyagok figyelembevétele, valamint az idézett szövegrészletek pontossága és helyessége.

Az EU Kiadóhivatala gondoskodik a jogi és általános kiadványok közzétételéről az EU napi Hivatalos Lapjában, amely 23 nyelven – szükség esetén ír nyelven is, így összesen 24 nyelven –jelenik meg. Ezek a kiadványok online formában is elérhetők az EUR-Lex weboldalon, amely az EU jogi dokumentumainak hivatalos változatait tartalmazza, egyben az uniós joganyagok legátfogóbb gyűjteménye. Az EU 24 hivatalos nyelvének mindegyikén rendelkezésre áll, és naponta frissül.

Bár az EUR-Lex dokumentumtára a jogi dokumentumok idegen nyelvekre történő fordításának legmegbízhatóbb és kötelezően követendő forrása, kialakítása nem kifejezetten a fordítási munkafolyamat igényeit figyelembe véve történt. Az EUR-Lex ugyanis elsősorban a dokumentum-alapú keresést támogatja, nem pedig a kulcsszó-alapú megközelítést, ezért az egyes megfeleltetések keresése az EUR-Lex weboldalán elérhető keresővel időigényes lehet. A Juremy EU terminológiakereső alkalmazás megalkotói ezt a munkafolyamatot kívánták leegyszerűsíteni és felhasználóbaráttá tenni úgy, hogy a forrásdokumentumok megbízhatóságát, azok kutathatóságát megőrizve egy gyors, és a fordítók gyakorlati igényeinek megfelelő keresőalkalmazást hoznak létre.

A Juremy.com az EUR-Lex jogi adatbázis és az IATE terminológiai adatbázis felhasználásával biztosítja, hogy az EU mind a 24 hivatalos nyelvén terminusok, többszavas kifejezések és szövegrészletek idegen nyelvű megfelelőjét azonnal kikereshessük a több mint 300.000 dokumentumot tartalmazó EU jogi korpuszból. Az EUR-Lexen található dokumentumok egyedi azonosítókkal, ún. CELEX-számokkal vannak ellátva, amely minden nyelv esetében azonos. A dokumentumokat számozott csoportokba sorolják, amelyek közül a Juremy a szakfordítók számára leginkább releváns csoportok, azaz az 1 (Szerződések), 2 (Nemzetközi megállapodások), 3 (Jogi aktusok), 4 (Kiegészítő jogi aktusok), 5 (Előkészítő dokumentumok), 6 (Uniós ítélkezési gyakorlat) és 7 (EFTA-dokumentumok) csoportban található, html formátumban elérhető dokumentumokat tartalmazza.

Az IATE (Interactive Terminology for Europe) elnevezés egy olyan élő adatbázist takar, amelyet az uniós terminológusok folyamatosan frissítenek. Az adatbázis célja az uniós terminológia gyűjtése, megosztása és kezelése. Az IATE önálló honlappal rendelkezik, amelyet az Európai Unió Szerveinek luxembourgi székhelyű Fordítóközpontja üzemeltet. Jelenleg az IATE adatbázisában több, mint 649.000 ún. kifejezéskártya (“entry”) található, melyek a különböző nyelvi változatok figyelembevételével közel 7 millió terminust tartalmaznak (2025. március 24-i állapot). Az IATE honlapján lehetőség van a forrás- és célnyelv kiválasztására, így a rövidebb kifejezések idegen nyelvi megfelelői is megtalálhatók, feltéve, hogy a pontos kifejezés mindkét nyelven bejegyzésre került az adatbázisba.

A Juremy keresési algoritmusa kétnyelvű kontextuális keresést biztosít azáltal, hogy a keresett forrásnyelvi kifejezést vagy mondatot pontosan vagy hozzávetőlegesen tartalmazó szövegrészleteket (ún. szegmenseket) egymás mellé rendezi. A Juremy, ismerve a fordítók igényeit, lehető-

séget biztosít a joganyag kibocsátójára, illetve típusára vonatkozó szűrők alkalmazására, azok időrendi sorrendbe történő rendezésére, valamint a CELEX-szám, és EuroVoc azonosítók megjelenítésére. Az ún. "smart search" funkciók által a Juremy lehetővé teszi a pontos egyezésen kívül olyan találatok megjelenítését is, amelyek az adott keresőkifejezést némileg módosítva, ragozott alakban, vagy átfogalmazva tartalmazzák. A Juremy funkcióit a létrehozók fokozatosan bővítik a felhasználók által adott visszajelzések, valamint saját munkájuk során felhalmozott tapasztalataik alapján. A szoftver által biztosított intelligens keresési mód, és a sokoldalú terminológiai adatbázis egyaránt előnyös az EU szakfordítók, jogi szakfordítók, de számos egyéb szakterületen tevékenykedő nyelvi szakember számára is.

A Juremy terminológiai kereső azonban nem csupán a fordítók számára lehet releváns, hiszen a tolmácsolás is egyre inkább támaszkodik az új technológiai megoldásokra. A következő fejezetben ebből következően azt vizsgáljuk meg, hogyan alakította át a technológiai fejlődés a tolmácsok eszközhasználatát, milyen digitális eszközöket és szoftvereket alkalmaznak a munkájuk során, illetve milyen elvárásaik és igényeik merülnek fel ezekkel szemben. Ez előkészíti annak vizsgálatát, hogy a Juremy milyen szerepet tölthet be a tolmácsolás támogatásában.

TECHNOLÓGIA ÉS TOLMÁCSOLÁS

A technológiai megoldások megjelenése a tolmácsolásban

A technológia fejlődése a tolmácsolás területét sem kerülte el, sőt a tolmácsolás egyes típusai, például a szinkrontolmácsolás, a technológia fejlődésének köszönhetik létezésüket. Napjainkra az információs és kommunikációs technológiák (IKT) alkalmazása általánossá vált a tolmácsok körében, és szorosan kapcsolódik a mindennapi munkájukhoz. Az általuk használt eszközöket három fő csoportba oszthatjuk: közvetítőeszközök, segédeszközök és gépi tolmácsolás. A közvetítőeszközök a tolmácsolástechnika eszközeit jelentik (pl. mikrofon, pultberendezés, távtolmácsolást lehetővé tévő egyéb berendezések). A segédeszközök a tolmácsolási munkát segítik (pl. terminológiai adatbázisok, online keresőmotorok), ezeket gyakran CAI-eszközöknek (CAI – Computer Assisted Interpreting) is nevezik. A gépi tolmácsolás pedig teljes mértékben helyettesíti a tolmács tevékenységét (Móricz, 2016).

A segédeszközök között szoftveres és hardveres eszközöket is megkülönböztethetünk. Az eszközök egy része korábban meglévő funkciókat váltott fel (pl. papíralapú glosszárium helyett Excel használata), míg mások új funkciókat hoztak magukkal (pl. internet elérés lehetősége. A használati lehetőségeket a helyszíni viszonyok (pl. asztal, pult, kabin megléte), illetve a kommunikációs helyzet határozzák meg. A tolmácsolás folyamata több szakaszra osztható fel, aminek jelentősége van az eszközhasználat szempontjából is; ebben a tekintetben a felkészülési szakaszt, a helyszíni szakaszt és az utómunkát különböztethetünk meg egymástól. A helyszíni szakasz tovább osztható a beszédtevékenységgel eltöltött és beszédtevékenység nélküli (pihenés, készenlét, helyszíni készülés, helyszíni utómunka) szakaszokra. Az egyes szakaszokban a tolmácsok eltérő elektronikus segédeszközöket használnak, a felkészülési szakaszban például leg-

többször általános számítástechnikai eszközöket. Ezek segítségével gyűjtik össze a tolmácsolási eseményhez szükséges információkat, és előkészítik azokat az eszközöket, amelyeket a munka során fognak használni. A helyszínen az eszközhasználat meglehetősen változatos a lehetőségek függvényében, de a hordozható eszközök és az egyszerűen használható szoftverek dominálnak. Egyes eszközök átfedésben lehetnek az előkészület és az utómunka eszközeivel is. Az utómunka során ismét az összetettebb és időigényesebb megoldások jelenhetnek meg, az előkészületi fázishoz hasonló eszközökön.

A TECHNOLÓGIAI ESZKÖZÖK HASZNÁLATÁNAK GYAKORLATA

Az elektronikus eszközök használatának a tolmácsolásban előnyei és hátrányai is vannak. Az előnyök közé tartozik, hogy az elhangzó szöveg pontosabb megértését és a célnyelvi (tolmácsolt) szöveg jobb minőségét segítik elő. Ez leginkább a gyorsabb információkeresésben, a nagyobb pontosságban és az időhatékonyság növekedésében mutatkozik meg. A hátrányok tekintetében kiemelhető a figyelemmegosztás nehézsége, amely megnehezítheti a koncentrációt, valamint a technológiák használata által okozott többlet-erőfeszítés. Összességében Móricz (2017) kutatása alapján a tolmácsok pozitívan értékelik a segédeszközök jelenlétét a munkájuk során, ugyanakkor a legnagyobb vita az eszközök beszédtevékenység közbeni használatát övezi. Az elektronikus segédeszközök használata a tolmácsolásban minden korosztályban elterjedt, bár általában a tapasztaltabb tolmácsok használják ezeket magabiztosabban. Ezt Wan és Yuan (2022) kérdőíves kutatása is megerősíti: a résztvevők az eszközöket főként a felkészülés során használták, míg a tolmácsolás közbeni használatot a megnövekedett kognitív terhelés miatt kevésbé preferálták – ezek összhangban állnak a jelen esettanulmányban megfogalmazott hallgatói visszajelzésekkel is.

A technológiai fejlődés eredményeként, hasonlóan a fordítástámogató eszközökhöz, a tolmácsolásban is megjelentek olyan szoftverek, amelyek kifejezetten a tolmácsolási folyamatot hivatottak segíteni. Kezdetben egyedi megoldásokat alkalmaztak, főleg házi környezetben fejlesztett szótár-jellegű programok formájában, azonban az általános technológia fejlődését követően a tolmácsolástámogatás területén is megjelentek az összetettebb rendszerek, jó példa erre az InterpretBank (Fantinuoli, 2018). Az InterpretBank kapcsán készült egy olyan tanulmány is, amely bizonyos tekintetben hasonlóságot mutat a jelen kutatásban bemutatott esettanulmánnyal. Defrancq, Snoeck és Fantinuoli (2024) ebben azt vizsgálták, milyen hatással van az InterpretBank valós idejű használata a tolmácsok teljesítményére. Az eredmények alapján a terminológiai pontosság növekedett, ugyanakkor a beszéd folyékonysága csökkent különösen akkor, ha a tolmácsok aktívan használták az eszközt tolmácsolás közben.

Érdekes kérdés, hogy a tolmácsoláshoz szükséges funkciókat fordításra tervezett szoftverekkel is el lehet-e látni. Will (2015) szerint a fordítástámogató eszközök nem feltétlenül alkalmasak tolmácsolási feladatok támogatására, annak ellenére, hogy nagyon hasonlóak hozzájuk. Ennek egyik oka éppen a fázisspecifikusság, a tolmácsolás helyszínén való használat miatt más igények merülnek fel a segédeszközök iránt. A tolmácsok azonban nem mindig használnak munka köz-

ben digitális eszközöket, így számos eszköz, amelyet a fordítás számára fejlesztettek, alkalmassá válhat a tolmácsok számára is. Ez különösen igaz abban az esetben, ha a tolmácsnak fordítási feladatot is el kell látnia, például amikor a konferencia anyagait előzetesen vele fordíttatják le.

A TECHNOLÓGIAI ESZKÖZÖK TENDENCIÁI NAPJAINKBAN

Az informatikai megoldások világára a 21. században az erős integrációs hatások jellemzőek: a korábban különálló szoftverek által ellátott feladatokat gyakran új ernyőprogramok foglalják össze. Ez a törekvés már a tolmácsolástámogató eszközök fejlesztésénél is megjelent, például annak érdekében, hogy ne legyen szükség külön szoftverek használatára a glosszáriumkezeléshez. Napjaink tolmácsolástámogató rendszerei már számos funkciót egyesítenek magukban: mesterséges intelligencia által támogatott terminológiai műveleteket, glosszáriumépítést- és kezelést, tolmácsolásra optimalizált keresési megoldásokat. A magyarországi tolmácsok körében azonban nem mondható általánosan elterjedtnek a tolmácsolástámogató szoftverek használata, sokan inkább a saját, egyéb célra is szolgáló eszközeiket veszik igénybe, és mondjuk Excel táblázatot használnak a terminológia rendezéséhez.

A 2020-as években eddig két fontos tendencia látszik kibontakozni: az egyik az automatikus fordítószoftverek használata a tolmácsolási eseményre való felkészülés során, a másik pedig a mesterséges intelligencián alapuló általános platformok használatának elterjedése. A tolmácsolás esetén leginkább a felkészülési és helyszíni készülési (al)fázisokban kapnak szerepet, leggyakrabban akkor, amikor a tolmácsok előre megírt beszédeket kapnak. Ezeket lefordíttatják a fordítószoftverrel, majd utószerkesztik. A mesterséges intelligencián alapuló általános platformok használata különösen a felkészülési és az utómunka fázisában bizonyulhat hasznosnak. Ezek az alkalmazások lehetővé teszik, hogy néhány másodperc alatt információhoz jussunk a tolmácsolási esemény témájáról vagy szereplőiről, illetve akár többnyelvű glosszáriumokat is készíttethessünk velük.

A koronavírus-járvány után a távtolmácsolás területe is dominánsabbá vált. Néhány, ebben az időszakban különösen népszerűvé vált konferenciaplatform (pl. Zoom, Microsoft Teams) kínál tolmácsolási opciót is. Ha azonban a tolmácsolást végző „kabintársak" az online platformok adta lehetőséggel élve nem azonos helyszínről jelentkeznek be, irreálisan nehézzé válhat, a munkavégzés során a kommunikáció és a terminológiai segítségnyújtás (Seresi & Láncos, 2022). Egy ilyen helyzetben még fontosabb, hogy a tolmács a modern technológiától kaphasson segítséget.

A KUTATÁS LEÍRÁSA

A kutatás során azt vizsgáljuk, hogy a Juremy terminológiai kereső online platformja, ami eredetileg fordítók számára készült, milyen mértékben támogathatja a tolmácsolást, illetve milyen új funkciók hozzáadásával tehetnénk a jövőben még hasznosabbá a platformot a tolmácsok számára. Az esettanulmány 2023 novemberében a Technológia tolmácsoknak című szabadon választható kurzus keretein belül valósult meg. Ezt a kurzust az Eötvös Loránd Tudományegyetem

Fordító- és tolmácsképző tanszéke két évvel ezelőtt kísérleti jelleggel indította el, azzal a céllal, hogy meghatározzák, pontosan milyen tematikával lehetne beépíteni a számítógéppel támogatott tolmácsolást a tolmácsképzésbe. A Technológia tolmácsoknak kurzus során a hallgatók megismerhetik és kipróbálhatják a szinkrontolmácsoláshoz használt kabintechnikát, valamint megismerkedhetnek olyan szoftverekkel és alkalmazásokkal, amelyek segíthetik a tolmácsolási eseményekre való felkészülést, vagy magát a tolmácsolás folyamatát.

A kutatásban összesen hat másodéves fordító- és tolmács mesterszakos hallgató vett részt, akik első idegen nyelve angol vagy német volt. Az óra elején a hallgatók digitális formában, PowerPoint-prezentációként kapták meg azt a tizenegy diából álló sort, amelynek témája az energiagazdálkodás volt. Ezen diasor alapján kellett a Juremy segítségével felkészülniük a tolmácsolási eseményre, erre húsz perc állt rendelkezésükre. A felkészülés után körülbelül három perces szakaszokban kellett konszekutívan tolmácsolniuk az elhangzott előadást magyarról az első idegen nyelvükre. A hallgatók a teremben elhelyezett tolmácsfülkéket használták a tolmácsolási feladat során, így az összes résztvevőnek lehetősége nyílt a gyakorlásra. Az első szakasz után rögtön a második következett és így tovább, a hallgatók értékelést csak a tolmácsolási feladat végeztével kaptak. Ezután egy tizenöt perces fókuszcsoportos beszélgetés következett.

A fókuszcsoportos beszélgetés egy kvalitatív kutatási eszköz, amely lehetővé teszi, hogy megismerjük az intervencióban résztvevők véleményét (Károly, 2022). A fókuszcsoportos beszélgetés révén egy problémaközpontú párbeszéd jön létre, amelynek során az egyének közötti interakció szolgáltatja az adatokat, a cél pedig az, hogy a beszélgetés végére közös válasz születhessen a felvetett kérdésekre (Eszenyi, 2022). Az ilyen típusú kutatások során a kérdező szerepe kulcsfontosságú, ezért a beszélgetéshez jól átgondolt, irányított kérdésekkel készültünk. Azt is fontos azonban megemlíteni, hogy a fókuszcsoportos beszélgetések hátránya lehet, ha a csoportban van egy olyan résztvevő, aki dominálja a beszélgetést, ezzel a saját nézetei felé terelve a többi résztvevőt is. Éppen ezért igyekeztünk úgy moderálni a beszélgetést, hogy minden hallgatónak egyenlő mértékben nyíljon lehetősége kifejteni a véleményét.

EREDMÉNYEK

Az első kérdésre, hogy mennyire tette hatékonnyá a tolmácsolási eseményre való felkészülést a Juremy, a hallgatók egyöntetűen pozitív választ adtak. Mivel az online felülete letisztult és kezelése is egyszerű, a terminusokat gyorsan és hatékonyan ki tudták keresni. A résztvevők külön kiemelték a példamondatok hasznosságát, hiszen ezek nagyban segítették a terminusok megértését. Továbbá abban is mindannyian egyetértettek, hogy mivel a Juremy egy ellenőrzött terminológiai adatbázis, ezért sokkal megbízhatóbb, mint más fordítóprogramok.

A következő kérdés esetében, miszerint hasznos lenne-e tolmácsolás szempontjából, ha a keresett terminust egyszerre két célnyelven is feltüntetné a program, már megosztottabb volt a csoport válasza. Néhányan úgy gondolták, hogy amennyiben a célunk egy két idegen nyelvű szószedet készítése, akkor valóban hasznos funkció lehet. Azonban mások kiemelték, hogy amennyiben egy adott tolmácsolási eseményre szeretnénk felkészülni a Juremy segítségével,

úgy a második idegen nyelvre nagy valószínűséggel nem lesz szükség. Arra, hogy milyen új funkciók hozzáadásával lehetne a jövőben fejleszteni a platformot a csoportnak több ötlete is volt. Az egyik hallgató szerint tolmácsolás szempontjából nagyon hasznos lenne, ha a szavak mellett lenne egy hangszóró ikon, amelyre rákattintva meghallgathatjuk az adott terminus helyes kiejtését. Ezzel a csoport többi tagja és egyetértett. Új funkcióként felmerült továbbá az is, hogy praktikus lenne, ha magán a Juremy online felületén is lehetne a kikeresett terminusokból glosszáriumot összeállítani, illetve lementeni. A hallgatók azt is megemlítették, hogy szívesen használnák a terminológiai adatbázist táblagépen vagy okostelefonon is, amihez az ezen eszközökre optimalizált Juremy alkalmazásra lenne szükség.

A fókuszcsoportos beszélgetés során érdekes kérdés volt az is, hogy vajon a felkészülésen túl, akár maga a tolmácsolás közben is használnák-e a hallgatók a Juremyt. Erre a csoport válasza egyöntetű nem volt. A fordító- és tolmács mesterképzés két éve alatt a tolmács szakirányos hallgatók hosszú szakaszos konszekutív tolmácsolást tanulnak. A hallgatók kognitív terhelése nagyon nagy a konszekutív tolmácsolás mindkét szakaszában, a beszédértés és jegyzetelés, illetve az elhangzottak célnyelven való visszaadásának szakaszában is. Emiatt nem marad mentális energiájuk (Gile, 2009) arra, hogy a tolmácsolás alatt további segédeszközöket használjanak. A hallgatók közül néhányan azonban azt is megemlítették, hogy később, ha már több tapasztalatuk lesz a jegyzetelés terén, talán tudnának mentális energiát fordítani tolmácsolás közben is egy terminológiai adatbázis kezelésére.

Összességében a fókuszcsoportos beszélgetés során a hallgatók rendkívül pozitívan nyilatkoztak a Juremy használatáról. A hallgatók egyetértettek abban, hogy a jövőben is szívesen használnák a terminológiai adatbázist a tolmácsolási eseményekre való felkészüléshez. A jogi és Európai Uniós területeken kívül szívesen alkalmaznák gazdasági, üzleti, műszaki, informatikai és egészségügyi terminusok keresésére is.

ÖSSZEFOGLALÁS

Jelen cikkünkben a Juremy keresőalkalmazás és a tolmácsok elektronikus eszközhasználatának kapcsolatát vizsgáltuk egy esettanulmányon keresztül. A fókuszcsoportos beszélgetés alapján a hallgatók pozitívan vélekedtek a keresőalkalmazás használatáról és a jövőben is szívesen alkalmaznák. A Juremy eredetileg a jogi szakfordítói, illetve az EU-szakfordítói munkafolyamat támogatására hozták létre, azonban az elmúlt években egyre több tolmács is elkezdte használni a munkájához. A visszajelzések alapján a Juremy-t az asztali számítógépre optimalizált megjelenítés miatt nagyrészt a tolmácsolási munka előkészítési fázisában alkalmazzák, azonban a keresés gyorsasága miatt (egy másodperc alatti találatmegjelenítési idő) akár a tolmácskabinban is hasznos segítséget nyújthat.

Az esettanulmány eredményei hasznosak a Juremy fejlesztése szempontjából, mivel úgy tűnik, hogy valós igény mutatkozik a tolmácsok részéről a felület táblagépekre vagy mobiltelefonokra történő optimalizálása iránt is. Ebben az irányban a fejlesztők a kutatás eredményei alapján már tettek is lépéseket, mivel elkezdődött a találat-megjelenítési felület olyan módon

történő optimalizálása, amely szélesebb sávban, olvashatóbb módon jeleníti meg a találati szegmenseket a mobileszközökön. A glosszárium kivonatolás lehetősége már korábban felmerült a fejlesztés során, a jelen kutatás eredményei pedig megerősítették ennek a fejlesztési iránynak a hasznosságát.

IRODALOM

Defrancq, B., Snoeck, H., & Fantinuoli, C. (2024). Interpreters' performances and cognitive load in the context of a CAI tool [Tolmácsok teljesítménye és kognitív terhelése egy számítógéppel támogatott fordítói eszköz (CAI) kontextusában]. In M. Winters, S. Deane-Cox & U. Böser (Eds.), *Translation, interpreting and technological change: Innovations in research, practice and training* (pp. 38–58). Bloomsbury Academic. https://doi.org/10.5040/9781350212978.0009

Eszenyi, R. (2022). Kérdőívek és interjúk a nyelvi közvetítés kutatásában. In K. Klaudy, E. Robin & O. Seidl-Péch (Eds.), *Bevezetés a fordítás és a tolmácsolás kutatásmódszertanába I. Általános rész* (pp. 77–91). ELTE FTT–MANYE Fordítástudományi Szakosztály. https://doi.org/10.21862/kutmodszertan1/5

Eszenyi, R., Bednárová Gibová, K., & Robin, E. (2023). Artificial intelligence, machine translation & cyborg translators: A clash of utopian and dystopian visions. *Orbis Linguarum, 21*(2), 102–113. https://doi.org/10.37708/ezs.swu.bg.v21i2.13

Fantinuoli, C. (2018). Interpreting and technology: The upcoming technological turn [Tolmácsolás és technológia: A közelgő technológiai fordulat]. In C. Fantinuoli (Ed.), *Interpreting and technology* (pp. 1–12). Language Science Press. https://doi.org/10.5281/zenodo.1493289

Fantinuoli, C. (2021). Conference interpreting and new technologies [Konferenciatolmácsolás és új technológiák]. In R. Pöchhacker (Ed.), *The Routledge handbook of conference interpreting* (pp. 508–522). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429297878-44

Gile, D. (2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training* (Rev. ed.) [Alapfogalmak és modellek a tolmács- és fordítóképzésben]. John Benjamins. https://doi.org/10.1075/btl.8

Károly, K. (2022). A nyelvi közvetítés empirikus kutatásának módszerei. In K. Klaudy, E. Robin, & O. Seidl-Péch (Eds.), *Bevezetés a fordítás és a tolmácsolás kutatásmódszertanába I. Általános rész* (pp. 27–58). ELTE FTT–MANYE Fordítástudományi Szakosztály. https://doi.org/10.21862/kutmodszertan1/2

Móricz, K. (2016). Információ- és kommunikáció-technológiai eszközök használata a tolmácsolásban. *Fordítástudomány, 18*(1), 50–63.

Móricz, K. (2017). Kérdőíves felmérés a magyar konferenciatolmácsok eszközhasználatáról. *Fordítástudomány, 19*(1), 45–59.

Seresi, M., & Láncos, P. L. (2022). Teamwork in the virtual booth—Conference interpreters' experiences with RSI platforms. In K. Liu & A. K. F. Cheung (Eds.), *Translation and interpreting in the age of COVID-19*. https://doi.org/10.1007/978-981-19-6680-4_10

Will, M. (2015). Zur Eignung simultanfähiger Terminologiesysteme für das Konferenzdolmetschen [A szinkrontolmácsolásra alkalmas terminológiai rendszerek alkalmazhatósága a konferenciatolmácsolásban]. *Trans-kom, 8*(1), 179–201.

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2025 | *Modern Nyelvoktatás, 31*(1–2), 125–136.
https://doi.org/10.51139/monye.2025.1-2.125.136

„JÓ GYAKORLAT" AZ IDEGEN NYELVI SZORONGÁS OLDÁSÁRA: EGY NYELVI ÉS KOMMUNIKÁCIÓS TRÉNING BEMUTATÁSA

Good practice in reducing foreign language anxiety: An introduction to a language and communication training

Szánthó Zsuzsa
zsuzsa.szantho@gmail.com
ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Alkalmazott Nyelvészeti és Fonetikai Tanszék, HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont, MTA–HUN-REN NYTK Lendület Neurofonetikai Kutatócsoport
https://orcid.org/0009-0007-8725-2831

KULCSSZAVAK:
idegen nyelv, idegen nyelvi szorongás, idegennyelv-elsajátítás, tréning, coaching

KIVONAT

A tanulmány összefoglalja egy felsőoktatási tanulmányaik keretében spanyolt mint idegen nyelvet tanulók számára fejlesztett és megtartott nyelvi és kommunikációs tréning módszereit, amely spanyol nyelvi, általános kommunikációs és önismereti feladatokat tartalmazott. A tréning célja az volt, hogy olyan nyelvi és kommunikációs tréning keretében alkalmazható oktatási módszert dolgozzon ki, amelynek segítségével csökken a résztvevők idegen nyelvi szorongása. A jelen vizsgálatban ismertetem a megtartott tréning felépítését, a lebonyolításának tapasztalatait, a résztvevők visszajelzéseit, valamint a tréning hatását a résztvevők idegen nyelvi szorongásának szintjére. A tréning relevanciáját alátámasztja a tanulmányban ismertetett kis mintán végzett felmérés eredménye is, amely szerint a felsőoktatásban spanyolul tanulók ötödében a spanyollal kapcsolatos nyelvhasználati helyzetek szorongást és félelemérzetet válthatnak ki.

ABSTRACT

This study outlines the methodologies employed in a language and communication training program designed for higher education students learning Spanish as a foreign language. The training encompasses tasks focused on Spanish linguistic skills, general communicative competence, and self-awareness. The aim of the training was to develop an educational method within the framework of a language and communication training that reduces participants' foreign language anxiety. In this study, I present the structure of the training, the experiences gained in its implementation, the feedback from participants, and the impact of the training on the level of participants' foreign language anxiety. The relevance of the training is supported by the results of a small-scale survey presented in the study, which indicate that one-fifth of university students learning Spanish may experience anxiety and fear in situations involving the use of Spanish.

KEYWORDS:
second language, foreign language anxiety, foreign language acquisition, training, coaching

BEVEZETŐ

A 20. század egyik legjelentősebb tanulást és készségfejlesztést érintő változása a tréning csoportok és az önismereti csoportok elterjedése volt, amelyek Lewin (1975) úttörő munkásságából fejlődtek ki. Ezen csoportok kialakulásának alapja a több mint kétezer éves delphoi jósda felirata is lehetne („Ismerd meg önmagadat"), hiszen ezen örökérvényű üzenet szerint a jóslatok helyett önmagunk mélyebb megismerésére támaszkodva képessé válhatunk arra, hogy az életünket a megfelelő módon irányítsuk (Rudas, 1990). A tréningek alkalmával leginkább kiscsoportokkal, azaz olyan kislétszámú csoportokkal foglalkoznak, amelyekben „a részt vevő egyének egymást közvetlenül érzékelik, s egymással folyamatosan vagy rendszeresen interakcióba lépnek" (Rudas, 1990: 16). A tréningcsoport mint eszköz, terep, keret, módszer és közösség szándékolt célja a tanulás és az önismeret-fejlesztés, amely célt önmaga által éri el (Rudas, 1990). Az egyénekre pozitív hatást gyakorol személyközi nyitottságban, én-azonosság növekedésében és a személyes problémakezelő stratégiák fejlesztésében (Lieberman et al., 1973; Yalom, 1975). A csoport tagjainak tanulását különböző ösztönzött viselkedési mechanizmusok hozzák létre, vagyis az érzések kifejezése, az önfeltárás, a visszajelzés, a belátás és a közösségélmény (Lieberman et al., 1973; Yalom, 1975). Összegezve a tréning kiscsoportos (5–20 fő) képzés, amely egy tréner (vezető) közvetlen irányításával a tapasztalati tanuláson keresztül egy adott készség fejlesztésére irányul a személyiség feltárásán keresztül (Forintos, 2006; Juhász, 2009; Palkmets, 2014).

Az idegennyelv-oktatásban egyre elterjedtebb szemlélet szerint a nyelvtanulói autonómia oktatói oldalról való támogatása megfelelő választ adhat az idegennyelv-tanulást érintő kihívásokra. A szakirodalomban fellelhető definícióiban közös, hogy általa a nyelvtanuló képes felelősséget vállalni a tanulásért (Szénich & Asztalos, 2023). A nyelvtanulói autonómia pszichológiai felfogása a nyelvtanuló mentális és érzelmi jellemzőit, valamint a nyelvtanuláskor

és nyelvhasználatkor felmerülő érzelmek kezelését foglalja magába (Oxford, 2003). Az autonóm nyelvtanuló pozitív attitűddel, valamint az elvárt eredmények eléréséhez szükséges cselekvések megszervezéséhez és végrehajtásához szükséges képességeibe vetett hittel, vagyis önhatékonysággal rendelkezik (Oxford, 2003; Bandura, 1997). A nyelvtanulói autonómia erősítéséért a coaching-jellegű megközelítés terjedt el: „a nyelvi tanácsadás/coaching olyan támogatást jelent a nyelvtanulók számára, amely lehetővé teszi, hogy reflektáljanak a tanultakra, és ezáltal új lehetőségeket alakítsanak ki maguk számára, hogy saját képességeikre, készségeikre és kompetenciáikra támaszkodva egy konkrét tanulási cél elérése érdekében sikeresen tanuljanak" (Kleppin & Spänkuch, 2012: 41; magyar fordítása Szénich & Asztalos, 2023: 171).

A nyelvi coaching nem helyettesíti a nyelvoktatást, hanem kiegészíti és támogatja azt. A megvalósítása a tanulás célja, a létszám (egyéni, páros, csoportos), a jelenlét jellege (offline, online) és a célcsoport (korosztály, anyanyelv, lakóhely stb.) tekintetében is változatos lehet (Szénich & Asztalos, 2023). A coaching-jellegű nyelvoktatási szemlélet fontos eleme a tanulók önreflexióra való ösztönzése, amely során a tanulók a nyelvtanulással és nyelvhasználattal kapcsolatos szokásaikat és attitűdjüket is tudatosítják (McCarthy, 2013; Szénich & Asztalos, 2023). Az önreflexió segítségével megvizsgálják korábbi élményeiket, feltárják az azokkal kapcsolatos tapasztalataikat, hogy mindezekből kiindulva hatékonyabb működést érjenek el a jövőben felmerülő nyelvtanulási és nyelvhasználati helyzetben. Az önreflexióra való ösztönzés pozitív hatással lehet a tanulók interperszonális készségeire, aminek köszönhetően az idegen nyelvi kommunikációs készségeik is fejlődnek (McCarthy, 2013). A coaching-jellegű nyelvoktatási szemlélet és azon keresztül a tréningmódszer a nyelvoktatás egyik kiegészítő eszköze lehet, amely sikeresen alkalmazható az idegen nyelvi kompetenciák és a beszédkészség fejlesztésére, így többek között egyes kommunikációs stratégiák elsajátítására is. A kommunikációs stratégiák, azaz az idegen nyelven való hezitálás és diskurzusjelölők nyelvspecifikus formáinak tanítása kiscsoportos nyelvi foglalkozásokon tréningmódszerrel valósulhat meg, amely elősegíti a beszédkészség fejlesztését (Dörnyei, 1995; Hilliard, 2014).

A fentebb említettek alapján a tréningmódszer a pozitív attitűd kialakításán keresztül az idegen nyelven való beszéddel kapcsolatban felmerülő félelmek oldására is alkalmazható lehet. Az idegen nyelvi szorongás (INySz) mint a szorongás egy specifikus formája az idegen nyelvvel kapcsolatos helyzetek és feladatok során tapasztalt nyugtalanság és félelemérzet (Horwitz et al., 1986; MacIntyre & Gardner, 1991), tehát egy helyzetspecifikus szorongás, amelyet az idegen nyelvvel kapcsolatos helyzetek és feladatok váltanak ki, és amelyet a spontán beszédhelyzet is előidézhet. Az INySz-szint mérésének elterjedt eszköze a nyelvtanulókkal végzett kérdőíves öt fokozatú (1 = egyáltalán nem mutat INySz-t, 5 = teljes mértékben INySz-t mutat) Likert-skálás attitűdelemzés (MacIntyre & Gardner, 1994; Piniel, 2012, 2024). Az idegen nyelvi szorongás és a spontán beszédjellemzők között összefüggés figyelhető meg. Akusztikai vizsgálatok szerint az INySz-t mutató beszélők gyakrabban használják az anyanyelvre jellemző kommunikációs stratégiákat idegen nyelven, mint az INySz-t nem mutató beszélők (Szánthó, 2022, 2024). A percepciós tesztek szerint pedig az INySz-t mutató beszélők a spontán beszédjellemzőik miatt idegen nyelven hátrányos helyzetben vannak az INySz-t nem mutató beszélőkkel szemben. Egy atti-

tűdvizsgálat eredménye azt mutatta, hogy minden vizsgált szempontból (belső és külső személyiségjegyek, spanyol nyelvtudás szintje, megfelelő szakma és a spanyol nyelvtudás szintje) az INySz-t mutató beszélők átlagosan alacsonyabb értékelést kaptak az anyanyelvűektől, mint az INySz-t nem mutató beszélők (Szánthó, 2021). A nyelvtanulók idegen nyelvi szorongásának oldása tehát több okból is jelentőséggel bír.

A nyelvi és kommunikációs tréning célja

A jelen tanulmányban ismertetett tréning kifejlesztésével a célom egyfelől az volt, hogy az INySz-t mutató beszélők számára olyan nyelvi tréning keretében alkalmazható oktatási módszert dolgozzak ki, amelynek segítségével mérhetően csökken a beszélők idegen nyelvi szorongása. A lefolytatott tréning elsődleges célja tehát az volt, hogy a spanyol nyelvvel kapcsolatos gondolatok, érzések és fizikai érzetek tudatosításával csökkentse a résztvevőknek a spanyollal mint idegen nyelvvel kapcsolatos negatív attitűdjét. A tréning további célja volt, hogy a résztvevők a spanyol nyelvű (L2) megszólalásaikban gyakrabban használják a spanyolra jellemző kommunikációs stratégiákat a tréning előtt mértekhez képest. Ehhez a kommunikációs stratégiák gyakorlását célzó szakirodalomban fellelhető módszertan állt rendelkezésre (Dörnyei, 1995; Hilliard, 2014). A jelen tanulmányban a megtartott tréning lebonyolításának tapasztalatait, és ezen keresztül a tréning kifejlesztésének megfontolásait, illetve felépítését ismertetem. A tréning hatására a résztvevők idegen nyelvi szorongásának Likert-skálás attitűdméréssel számszerűsített szintje csökkent, valamint a tréning után gyakrabban használták az idegen nyelvre jellemző kommunikációs stratégiákat a tréning előtt mértekhez képest. Ez utóbbi két kísérletet és az azokhoz kapcsolódó eredményeket egy további tanulmányban részletezem (Szánthó, megjelenés alatt).

Az idegen nyelvi szorongás a magyarországi felsőoktatásban spanyol nyelvet tanulók körében egy kismintás felmérés tükrében

Magyarországon a 25–64 évesek fele saját bevallása szerint egyetlen idegen nyelven sem beszél, amely adattal Magyarország az uniós országok idegennyelv-ismeret rangsorában az utolsó előtti helyén szerepelt (Eurostat, 2019, 2022). Magyarországon található olyan egyetem, ahol a nyelvszakok között népszerű a spanyol, de továbbra sem olyan elterjedt mint az angol, a német vagy az orosz, és az olasz kivételével, bár kis mértékben, de elmarad más újlatin nyelvektől is. 2022-ben az ELTE Bölcsészettudományi Karán államilag finanszírozott és önköltséges nappali spanyol képzésére 19 fő nyert felvételt, míg anglisztika szakra 265 fő, orosz szakra 73 fő, német szakra 67 fő, francia szakra 29 fő, portugál szakra 22 fő és olasz szakra 15 fő (Oktatási Hivatal, 2022).

A szerző által 2020-ban készített felmérés szerint az idegen nyelvi szorongás a felsőoktatásban spanyolt mint idegen nyelvet tanulók körében is létező jelenség. A vizsgálatban 33 magyar anyanyelvű adatközlő, 28 nő és 5 férfi vett részt. Az életkoruk szerint 19–30 évesek voltak. Az adatközlők mind valamely Magyarországon működő felsőoktatási intézmény hallgatói voltak (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pécsi Tudományegyetem, Budapesti Corvinus Egyetem, Budapesti Metropolitan Egyetem és Debreceni Református Hittudományi Egyetem). 21 fő spa-

nyol szakos alap- és mesterszakos hallgató volt, 12 fő egyetemi tanulmányaik keretében spanyol mint idegen nyelv kurzuson vett részt.

Az adatközlők egy online kérdőívet töltöttek ki, amely szociológiai változókat (nem, kor), valamint a spanyol mint idegen nyelvvel kapcsolatos változókat vizsgált (többek között nyelvvizsgabizonyítványt, nyelvtanulás formáit és éveinek számát, felsőoktatási intézmény és szak nevét). A kérdőív második része az adatközlők INySz-szintjét vizsgálta egy ötfokozatú Likert-skálás attitűdméréssel (MacIntyre & Gardner, 1994), amelyben a közzétett állításokat az adatközlők egy 1–5-ig terjedő skálán értékelték (1 = egyáltalán nem igaz rám, 5 = teljes mértékben igaz rám). Az adatközlők INySz-szintjét a skálán kapott válaszok mediánja adta: a medián 1–5 közé eshetett, ahol tehát a magasabb szám magasabb INySz-szintet jelentett (1 = egyáltalán nem mutat INySz-t, 5 = teljes mértékben INySz-t mutat).

A válaszaik alapján az adatközlők mindegyike legalább B2 szintű (KER) spanyol nyelvtudással rendelkezett. Az 1. ábrán látható, hogy az attitűdelemzés szerint a nyelvtanulók több mint harmadának (13 főnek) az INySz-szint mediánja 3 vagy annál magasabb volt: hat fő INySz-szintjének mediánja 3, egy főé 3,5 és hat főé 4 volt. 4,5 és ennél magasabb mediánértéket egyetlen adatközlőnél sem mértem. Az adatközlők harmadának (11 főnek) INySz-szint mediánja 2 volt. A felmérés alátámasztja korábbi vizsgálatok eredményét, amelyek szerint a magyarországi középiskolás nyelvtanulók körében más nyelvek esetében is jelen van a nyelvhasználattal kapcsolatos negatív érzelem (Csizér et al., 2024). Mindezek alapján az a következtetés vonható le, hogy az idegen nyelvi szorongás a középiskolásokhoz hasonlóan a vizsgált nyelvtanulói csoportban is mérhető jelenség.

1. ábra

Az INySz-szint ötfokozatú Likert-skálán (1 = egyáltalán nem mutat INySz-t, 5 = teljes mértékben INySz-t mutat) mért mediánjának eloszlása az adatközlőkben (fő)



A TRÉNING MEGVALÓSÍTÁSA

A tréning résztvevői és körülményei

A tréningen 7 magyar anyanyelvű, 19–23 év közötti, legalább B2 szintű (KER) spanyol nyelvtudással rendelkező nő vett részt. A résztvevők közül 5 fő a vizsgálatot megelőzően nem élt spanyol nyelvi környezetben. A résztvevők kiválasztása online kérdőívvel történt. A kérdőív két részből állt. Az első rész felmérte a kitöltők nemét, korát, valamint a spanyol nyelvtudásuk szintjét (Közös Európai Referenciakeret; KER), a spanyol nyelvtanulással eltöltött időt (évek száma), a spanyol célnyelvi környezetben tartózkodás jellemzőit (helyszíne és az eltöltött idő hónapokban) és a spanyol nyelvhasználati szokásokat (rendszeressége és formái). A kérdőív második része a kitöltők INySz-szintjét mérte ötfokozatú Likert-skálás attitűdméréssel. Ennek alapjául MacIntyre és Gardner (1994) INySz-t mérő magyar nyelvre fordított és validált kérdőíve szolgált (Piniel, 2012; Piniel, 2024), amelyet a tanulmány szerzője spanyol nyelvtanulókhoz adaptált. A kérdőív kitöltői 18 állítást (pl. *Nem zavar, ha gyorsan beszélnek spanyolul*) egy 1–5-ig terjedő skálán értékeltek (1 = egyáltalán nem igaz rám, 5 = teljes mértékben igaz rám).

A tréning a *Imperfeccionamiento* (’tökéletlenítés’) nevet kapta, egyfelől utalva a befogadó Eötvös Loránd Tudományegyetem Spanyol Nyelvi és Irodalmi Tanszék Perfeccionamiento (’tökéletesítés’) kurzusára, amely az egyetemi hallgatók spanyol nyelvtantudásának és szókincsének fejlesztésére szolgál, másfelől, hogy felhívja a figyelmet a tökéletességre való törekvés kontraproduktív hatására, amely paradox módon gyakran az idegen nyelvű kommunikáció sikerének legnagyobb akadálya.

A nyelvi és kommunikációs tréning kiscsoportos, tréningmódszeren alapuló foglalkozás volt. A tréningmódszer eszköze az irányított, tapasztalati tanulás a valósághoz hasonló feltételek mellett egy adott készséghez (itt: a spanyol nyelvhez) kapcsolódóan, amelyben szerepet kapott a személyiség feltárása, tehát az önismeret. A tréning 2024 tavaszán zajlott kéthetes rendszerességgel, egy egyéni konzultációval és öt csoportos alkalommal. A tréningalkalmak 150–180 perces időtartamúak voltak. A foglalkozás nem tartozott a tanrendben meghirdetett kurzusok közé. A foglalkozás vezetője rendelkezett a tréning megtartásához szükséges kompetenciákkal: spanyol mesterszakos (MA) végzettséggel, illetve a tréningvezetésben és spanyol nyelvtanításban szerzett évtizedes tapasztalattal. A helyszín a befogadó Tanszék (a résztvevők számára ismerős) tanterme volt.

A TRÉNING GYAKORLATAI

A létszám függvényében a résztvevők a feladatokat egyéni, csoportos vagy e két munkaformát váltogató módon végezték el. A legtöbb feladatot a résztvevők a tréning alatt gyakorolták, de az új ismeretek elmélyítése, valamint az önálló reflexió facilitálása érdekében kaptak „házi feladatot” is.

A tréning gyakorlatai a célok szerint két fő kategóriába voltak sorolhatók: az általános tréningfeladatok és a témaspecifikus gyakorlatok kategóriájába. Az általános tréningfeladatok

elősegítették, hogy a tagok folyamatosan interakcióba lépjenek egymással, és ezáltal a csoport közösségként működjön. Ez lehetővé tette, hogy a tréning elérje célját, és a résztvevők új ismereteket sajátítsanak el, valamint fejlődjön az önismeretük. Ezzel szemben a témaspecifikus gyakorlatok célja a nyelvtanulói autonómia fejlesztése, a speciálisan spanyol nyelvi jellegzetességek elsajátítása és gyakorlása volt. Ezeket az alábbiakban részletesebben ismertetem.

Az általános tréninggyakorlatok

Az általános tréninggyakorlatok célja a kezdeti hangulat oldása (jégtörők), az ismerkedés, a bemutatkozás, az elvárások megfogalmazása és a tréning zárása volt. A résztvevők egy-egy játékos feladat során bemutatkoztak, elmondták, hogyan szólítsák őket a társaik a tréning során. Ha késznek érzeték magukat, bepillantást engedtek a spanyol mint idegen nyelvvel kapcsolatos érzéseikbe, attitűdjükbe. A résztvevők válaszai alapján a tréningen való részvétel fő motivációja a spanyol nyelvi készségek fejlesztése volt. Többen elvárásként fogalmazták meg, hogy a tréning során előkerüljön a spanyol nyelvű prezentációs készségek fejlesztése is, mivel az előadás a felsőfokú tanulmányaik során gyakori feladat. Ennek hatására a tréning témaspecifikus feladatait (ld. lentebb) kiegészítettem a prezentációs technikák gyakorlásával.

Az általános tréninggyakorlatok további fontos célja volt, hogy a résztvevők megfogalmazzák a tréninggel kapcsolatos félelmeiket, elvárásaikat, és hogy tisztázzák a saját maguk szerepét, hozzájárulásukat a tréning sikeréhez. A legnagyobb félelmüknek azt tartották, hogy nem lesznek elég kitartóak és szorgalmasak, és esetleg meg sem jelennek a tréningalkalmon. További félelmük volt, hogy képességeik nem elegendőek a tréning elvégzéséhez. Magukkal szembeni elvárásként a résztvevők azt fogalmazták meg, hogy megjelennek a tervezett alkalmakon, azokra elkészítik a „házi feladatot", és a csoportos feladatokban a legjobb tudásuk szerint vesznek részt. Végezetül a tréning zárásának elengedhetetlen része volt a tréning közös értékelése, amely során a résztvevők egyénenként reflektáltak a tréning kezdetén általuk megfogalmazottakra, és arra, milyen mértékben és tekintetben tartották eredményesnek a tréningen való részvételüket.

A tréner által használt legfőbb csoportfacilitáló technika a kérdezés volt ezekben a feladatokban. Az eldöntendő és kiegészítendő kérdések vezették a beszélgetést, tisztázták az esetlegesen fellépő zavarokat, általuk további résztvevők vonódtak be a beszélgetésbe, továbbá lehetőség nyílt személyes érzések és benyomások megosztására.

A témaspecifikus gyakorlatok

A témaspecifikus gyakorlatok egyéni, páros és csoportos módon zajlottak többnyire jelenléti formában. A feladatok reflexióval zárultak, amely a tréner által vezetett közös beszélgetésben vagy egyéni formában rajzos, szöveges feladattal támogatva valósult meg. A témaspecifikus feladatok három fő típusa jelent meg, a nyelvtanulói autonómia fejlesztésére irányuló, az önismereti és a speciálisan spanyol nyelvi feladatok.

A nyelvtanulói autonómia fejlesztéséről való reflexió a tréning alatt zajló beszélgetések visszatérő eleme volt, a téma bevezetésére azonban már a tréning kezdetén sor került. A tréning egyéni alkalommal kezdődött, amely videóhívás keretében (MS Teams) zajlott egy résztvevő

és a tréner jelenlétében. A résztvevő saját környezetében reflektálhatott a spanyol nyelvtanulásával és nyelvtudásával kapcsolatos céljaira és a tréningen való részvételének motivációjára. A tréner segítségével lehetőséget kapott arra, hogy feltárja a nyelvtanulással kapcsolatos erősségeit és gyengeségeit, és azok alapján megtervezhesse a nyelvtanulását. A céljaihoz határidőt rendelt és kijelölte az ahhoz vezető út legfőbb mérföldköveit. A gyakorlat célja volt, hogy a résztvevő felvállalja saját felelősségét az eredmények elérésében, és „kezébe vegye" a nyelvtanulását.

Az idegen nyelvvel kapcsolatos motivációk és lehetséges pozitív és negatív attitűdök feltárása egyfelől önismereti feladatok keretében zajlott. Szintén videóhívás keretében (MS Teams) a résztvevő és a tréner jelenlétében került sor arra, hogy a résztvevők feltárják és megfogalmazzák belső, pozitív énképüket, amely spanyol nyelven való beszédükhöz kapcsolódik. A tudatosítási folyamat tapasztalatai a tréning során vagy az azt követően felmerülő nyelvhasználati helyzetekben lehetőséget teremtettek a résztvevő számára a belső megerősítésre és a nyugalom visszaszerzésére, megtartására. A tréning másfelől arra ösztönözte a résztvevőket, hogy a tréning speciálisan spanyol nyelvi feladatai (ld. lentebb) során figyeljék meg és tudatosítsák érzéseiket, majd egyénileg írásban vagy a közös reflexiók során verbalizálják azokat. Ezáltal lehetőség nyílt az önismeret fejlesztésére és a nyelvhasználati helyzetekben való tudatos jelenlét erősítésére.

A tréning további alapvető célja volt, hogy a résztvevők a spanyol nyelvű (L2) megszólalásaikban gyakrabban használják a spanyolra jellemző kommunikációs stratégiákat a tréning előtt mértekhez képest. A tréning speciálisan spanyol nyelvi bevezető feladata Dörnyei (1995) és Hilliard (2014) módszeréből kiindulva magyar és spanyol nyelvű spontán beszédről készült hanganyagok feldolgozása volt, amely során a résztvevők megfigyelték a spontán beszéd jellegzetességeit, majd hangzás után gyakorolták is azokat. A tapasztalatok közös feldolgozása után egy feladat keretében a résztvevők a hanganyagokat önállóan is elemezték, majd kiválasztották és gyakorolták a számukra könnyen alkalmazható kommunikációs stratégiákat.

A spontán beszéd jellemzőinek körbejárását követően a résztvevők különféle nyelvhasználati helyzeteket imitáló feladatban gyakorolhatták a korábban elsajátítottakat. A szituációs gyakorlatok során a világ minden tájáról érkező spanyol anyanyelvűek szerepébe bújtak, és mutatkoztak be (small talk) vagy oldottak meg különféle feladatokat partnereikkel társalogva. Végezetül a résztvevőknek alkalma volt kipróbálni magukat félspontán beszédhelyzetben is. A prezentációs technikák közös feldolgozását követően „házi feladatként" megadott témák egyikéről két perces önálló előadás készítettek, majd a következő tréningalkalmon spanyol nyelven prezentálták azt a csoportnak. A feladat legfőbb célja az előadásmód gyakorlásán túl az volt, hogy a résztvevők reflektálhassanak saját élményeire, és a csoporttagok részéről visszajelzést kapjanak.

EREDMÉNYEK

A tréning eredményességének mérése: a résztvevők anonim értékelése a tréningről

A tréning hét résztvevője (R1–R7) a tréning befejezése után egy online kérdőív segítségével anonim módon megoszthatta a véleményét a tréningről. A tréning hasznosságát egy 1–5 közötti skálán (1 = nem hasznos, 5 = hasznos) értékelték. Öt résztvevő 5-ös, egy résztvevő 4-es és egy résztvevő 3-as értékelést adott, ennél alacsonyabb értékeléssel egyik résztvevő sem élt. A kérdésre, hogy ajánlanák-e a tréninget ismerőseiknek minden résztvevő igenlő választ adott. Az indoklásban kifejtették, hogy elterjedt jelenségnek vélik, hogy a nyelvtanulók nem mernek megszólalni idegen nyelven.

> *„Felszabadító érzés olyan (velem egyidős) emberekkel spanyolul beszélni és közösségben lenni, akiknek hasonló félelmeik vannak a nyelvvel kapcsolatban, mint nekem. Sokat tudtunk egymástól tanulni, és nagyon nagy löketet ad a visszajelzésük, hogy az idegesség és félelem sokszor csak belülről érzékelhető, kívülről nem látszik, és nem is indokolt, mert jó a nyelvtudásom." (R2)*

A tréning feladatainak összeállításával kapcsolatban fontos visszajelzés, hogy az elvégzett gyakorlatok közül a legtöbben a szituációs játékokat és a prezentációt tartották a leghasznosabbnak. Ezeknek a gyakorlatok célja volt spontán és félspontán beszédhelyzetet „imitálni", és ezáltal lehetőséget teremteni a nyelvtanulók számára, hogy idegen nyelvi környezetben érezzék magukat. Bár e két feladattípus a felsőoktatási környezetben is előfordulhat, az azokra való reflektálásra már sok esetben nem áll rendelkezésre idő. Elképzelhető tehát, hogy a feladattípusokon túl az azokhoz kötődő élmények közös feldolgozását is hasznosnak tartották a résztvevők.

> *„Talán [leghasznosabb gyakorlat az volt] amikor szituációkban kellett szerepeket eljátszani, és a prezentáció megtartása. Mindkét helyzet nagyon életszerű, és kiderült, hogy egyik sem olyan ijesztő, mint amilyennek tűnik. Nagyon megnyugtató, hogy egy biztonságos környezetben is át lehet ezeket élni, és nem feltétlen kell katasztrofális élményként megélni." (R2)*

Az értékelések szerint a résztvevők többsége (4 résztvevő) nem hiányolt gyakorlatokat a tréningről. A fennmaradó résztvevők javaslatot tettek általános stresszoldó praktikák és további kiejtési gyakorlatok beépítésére. A résztvevők szerint a tréning még hatékonyabbá válna, ha több alkalomból állna, amely több szituációs gyakorlatra adna lehetőséget.

> *„Én talán még több beszélős feladatot csinálnék a tréning során, mert tényleg biztonságos és jó légkörű alkalmak ezek, és nagyon jó lehetőség arra, hogy a gátakat minél jobban leküzdjük." (R1)*
> *„Több alkalom." (R6)*

Végezetül az írásban alkotott személyes véleményük szerint minden résztvevő elégedett volt a tréninggel. Többen kiemelték, hogy a tréning segített oldani a spanyol nyelvű beszédhelyzetekben fellépő idegen nyelvi szorongást, és azóta bátrabban szólalnak meg. Erre a kérdésre adott válaszokban is kiemelték a közösség jelentőségét, amely hozzásegíthet a pozitív attitűdök kialakításához.

„Köszönöm, magabiztosságot adott!" (R2)
„A tréning óta sokkal könnyedébben kezelem azokat a helyzeteket, amikor meg kell szólalnom spanyolul. Eddig nyugodt helyzetekben is könnyen ideges lettem, de most már nem zavar, ha beszélnem kell." (R3)
„Közösen egyszerűbb szembenézni az idegen nyelvből fakadó problémáinkkal, félelmeinkkel." (R7)

KONKLÚZIÓ

Az idegennyelv-oktatásban egyre inkább elterjedt a coaching-jellegű megközelítés, és azon keresztül a tréningmódszer, amellyel támogatható a nyelvtanulói autonómia, ezáltal erősíthető a nyelvtanulók tanuláshoz való pozitív hozzáállása és önhatékonysága. A jelen vizsgálat célja volt, hogy a szakirodalomra alapozva kidolgozzon, majd egy tréning megtartásán keresztül teszteljen egy olyan oktatási módszert, amely a spanyol mint idegen nyelvvel kapcsolatos gondolatok, érzések és fizikai érzetek tudatosításával csökkenti a résztvevők spanyollal kapcsolatos negatív attitűdjét. Ezen cél elérése érdekében kétnyelvű (magyar és spanyol) kommunikációs tréninget tartottam, amelyben a spanyol nyelvi, általános kommunikációs és önismereti gyakorlatok szervesen egymásra épültek. A gyakorlatok további kategorizálása mentén az általános tréninggyakorlatok célja a csoportdinamika erősítése, az ismerkedés, a bemutatkozás, az elvárások megfogalmazása és a tréning zárása volt. A témaspecifikus gyakorlatok a nyelvtanulói autonómia fejlesztésére, az önismeretre és a spanyol nyelvi készségek gyakorlására irányultak. Az utóbbiak közé tartoztak a szituációs játékok és a prezentáció, valamint a spanyolra jellemző kommunikációs stratégiák megfigyelése és gyakorlása. A jelen tanulmányban ismertettem a megtartott tréning felépítését és módszerét, illetve a lebonyolítás tapasztalatait kiegészítve a résztvevők visszajelzéseivel.

A résztvevők visszajelzéseikben olvashatók alapján úgy ítélték meg, hogy tréning megváltoztatta az attitűdjüket a spanyol nyelven való beszéddel kapcsolatban. A résztvevők többsége a szöveges értékelésében kiemelte, hogy hasznosnak találta tréning feladatait, és a jövőben bátrabban szólal meg spanyolul, mert bátrabbá vált és megértőbbé önmagával szemben. Minden résztvevő pozitívan értékelte a tréninget, és magabiztosabbnak érezte magát a tréning után. Mindannyian úgy nyilatkoztak, hogy ajánlanák a tréninget ismerőseiknek, és kiemelték, hogy segített leküzdeniük a spanyol nyelvtanulással és spanyol nyelven való beszéddel kapcsolatos félelmeiket. A gyakorlatok közül a szituációs játékokat és az előadást tartották a leghasznosabbnak. Néhányan javasolták stresszoldó technikák és további kiejtési gyakorlatok beépítését. A résztvevők szerint a tréning még hatékonyabb lenne, ha több alkalomból állna.

Összegezve elmondható, hogy a tréningmódszer a nyelvoktatás hatékony eszköze lehet: a bemutatott gyakorlatok alkalmazásával a nyelvtanuló képessé válhat kezelni a nyelvtanuláskor és a nyelvhasználatkor felmerülő érzelmeit, fejlődhetnek idegen nyelvi készségei és magabiztosabbá válhat a nyelvhasználati helyzetekben. A tréning idegen nyelvi szorongás szintjére tett mérséklő hatását és az idegen nyelvre jellemző kommunikációs stratégiák gyakoribb használatának elemzését egy további tanulmányban mutatom be (Szánthó, megjelenés alatt).

IRODALOM

Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, *13*(2), 158–166. https://doi.org/10.1891/0889-8391.13.2.158

Csizér, K., Smid, D., Zólyomi, A., & Albert, Á. (2024). *Motivation, Autonomy and Emotions in Foreign Language Learning: A Multi-Perspective Investigation in Hungary*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800412767

Dörnyei, Z. (1995). On the Teachability of Communication Strategies. *TESOL Quarterly*, *29*(1), 55–85. https://doi.org/10.2307/3587805

Eurostat. (2019). *Distribution of people aged 25–64 by knowledge of foreign languages, 2007, 2011 and 2016 (%)* [Dataset]. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Distribution_of_people_aged_25%E2%80%9364_by_knowledge_of_foreign_languages,_2007,_2011_and_2016_(%25).png

Eurostat. (2022). *Number of foreign languages known (self-reported) by age* [Dataset]. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_aes_l22/default/bar?lang=en&category=educ.educ_lang.educ_lang_00.edat_aes_l2

Forintos, K. (2006). A tréningek szerepe. *Tudásmenedzsment*, *7*(1), 56–59.

Hilliard, A. (2014). Spoken Grammar and Its Role in the English Language Classroom. *English Teaching Forum*, *52*(4), 2–13.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, *70*(2), 125–132. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

Juhász E. (2009). Tréningek tervezése és szervezése. In L. Henczi (Eds.), *Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

Kleppin, K., & Spänkuch, E. (2012). Sprachlern-Coaching. Reflexionsangebote für das eigene Fremdsprachenlernen. *Fremdsprache Deutsch*, *46*, 41–49. https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2012.46.09

Kleppin, K., & Spänkuch, E. (2012). Sprachlern-Coaching. *Fremdsprache Deutsch*, *46*. https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2012.46.09

Lewin, K. (1975). *Csoportdinamika: Válogatás Kurt Lewin műveiből* (F. Mérei, F. Szakács, & I. Dr. Légrádi, Eds.). Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Lieberman, M. A., Yalom, I., & Miles, M. (1973). *Encounter Groups First Facts*. Basic Books.

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature. *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*, *41*(1), 85–117. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x

MacIntyre, P. D., & Gardner, Robert. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*, *44*(2), 283–305. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x

McCarthy, T. (2013). Levels of Reflection: The Mirror, the Microscope and the Binoculars. *International Journal of Self-Directed Learning*, *10*(1), 1–22.

Oktatási Hivatal. (2022). *Elmúlt évek statisztikái. Ponthatárok, jelentkezők és felvettek száma szak(pár) onként* [Dataset]. https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statisztikak/elmult_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statisztikai/ponthatarok?filters%5Bsta_int_id%5D=12&filters%5Bsta_kar_id%5D=243&filters%5Bsta_ev%5D=2022/%C3%81&page=2&orderBy=sta_ev&sortingBy=DESC

Oxford, R. L. (2003). Toward a More Systematic Model of L2 Learner Autonomy. *Learner Autonomy across Cultures*, 75–91. https://doi.org/10.1057/9780230504684_5

Palkmets, L. (2014). *Good Practice Guide on Training Methodologies*. European Union Agency for Network and Information Security (ENISA). https://doi.org/10.2824/33183

Piniel, K. (2012). Structural and comparative evidence for the validity of the Hungarian input, process, and output anxiety scales. In É. Illés & T. Eitler (Eds.), *Studies in Applied Linguistics in Honour of Edit H. Kontra*. ELTE BTK.

Piniel, K. (2024). *Investigating foreign language anxiety: Lessons for research into individual differences*. Springer Nature.

Rudas, J. (1990). *Delfi örökösei. Önismereti csoportok: Elmélet, módszer, gyakorlatok*. Gondolat Kiadó.

Szánthó, Zs. (2021). *La ansiedad y la desventaja lingüística*. ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Szánthó, Zs. (2022). Többet „őzünk", ha szorongunk? In P. Balázs-Piri & L. Miklós (Eds.), *Bonsai-tanulmányok*. ELTE Eötvös Kiadó. https://www.eltereader.hu/media/2022/06/BTK_Miklos-Laura-Balazs-Piri-Peter-Bonsai-Tanulmanyok-Lazarillo-9-web.pdf

Szánthó Zs. (2024). A magánhangzószerű hezitálás hangszíne az idegen nyelvi szorongás függvényében. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, *Különszám 2024*(2), 46–59.

Szánthó Zs. (megjelenés alatt). Egy tréning hatása az idegen nyelvi szorongásra, valamint a magánhangzószerű hezitálások és a hezitációs szerepben használt diskurzusjelölők gyakoriságára. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, *Különszám*.

Szénich A., & Asztalos R. (2023). A nyelvtanulók tanulási folyamatának támogatása – néhány példa a coaching-jellegű megközelítés alkalmazására a CORALL projekt kontextusában. *Porta Lingua*, *2*, 169–178. https://doi.org/10.48040/PL.2023.2.16

Yalom, I. (1975). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy* (2nd edition). Basic Books.

Köszönetnyilvánítás:

Köszönöm a fáradhatatlan segítséget és támogatást dr. Deme Andreának. A vizsgálat a Kulturális és Innovációs Minisztérium EKÖP-24 kódszámú Egyetemi Kiválósági Ösztöndíj Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2025 | *Modern Nyelvoktatás, 31*(1–2), 137–141.

TÁVOL, MÉGIS KÖZEL:
A MAGYAR NYELVTANULÁS NÉPSZERŰSÉGE KOREÁBAN

Fischer Andrea
fischer.andrea@hufs.ac.kr
Hankuk University of Foreign Studies, Department of Hungarian Studies (Seoul, KR)
https://orcid.org/0009-0001-5079-1715



Budapesttől 8500 km-re van egy magánegyetem Dél-Koreában, ahol 110 koreai diák tanul magyarul. Hihetetlenül hangzik, de igaz! Dr. Han Kyeng Min tanszékvezető professzor asszonnyal magyarul beszélgetünk arról, hogyan jött létre az idén 37 éves fennállását ünneplő magyar tanszék, és miért ilyen népszerű a magyar nyelvtanulás ebben a távol-keleti országban.

A Hankuk University of Foreign Studies (HUFS) az egyetemek rangsorában előkelő helyen áll, és egyedülálló abban is, hogy 45 féle idegen nyelvet tanít. A nagy világnyelveken kívül nagyon sok kis nyelvet is lehet itt tanulni, köztük magyarul is. Ki és mikor alapította a magyar tanszéket?

A hungarológiát tudományos diszciplínaként 1988 óta művelik Dél-Koreában, ekkor alapították a magyar tanszéket itt a Hankuk Egyetemen. Ez volt a szöuli olimpia éve is. Majd a következő évben, 1989-ben létesült hivatalos, diplomáciai kapcsolat Korea és Magyarország között. A diplomáciai kapcsolatfelvételt követően még fontosabb volt, hogy legyenek olyan koreai szakemberek, tudósok és kutatók, akik jól tudnak magyarul, ismerik a magyar kultúrát. Kezdetben 20 diák volt, és egy tanárnő, Park Soo Young nyelvész professzor asszony, aki korábban Hamburgban végzett. Ő tanította a magyar nyelvet. Hamarosan csatlakozott hozzá Lee Sang Hyup professzor, aki szintén Hamburgban doktorált, majd egy anyanyelvi lektor is Magyarországról. Évről-évre egyre több diák iratkozott be és választotta a magyar szakot. A 1990-es évektől kezdve,

évtizedeken át, ez a tanszék a magyarságtudomány egyik legnagyobb, legrangosabb tudományos műhelyévé nőtte ki magát, nemcsak Koreában, hanem Kelet-Ázsiában is. Egyre több diák érdeklődött Magyarország iránt, a külföldi munkalehetőségek iránt, és így a legjobb diákok választották a magyar szakot.

Az elmúlt több, mint három évtized alatt milyen változások voltak a magyar tanszéken? Töretlen az érdeklődés a hungarológia és a magyar szak iránt?

A 4 éves BA képzésen évfolyamonként 36 diák volt eddig a legnagyobb létszám, így a teljes magyar szakon több mint 110 diák van. A demográfiai csökkenés és az egyetemi oktatás liberalizációja miatt csökkent a felvehető diákok száma, így az elsőévesek idén 26-an vannak. Magyarból teljesen kezdők, de az anyanyelvükön, a koreain kívül egy-két idegen nyelvet már beszélnek, illetve több évig tanultak azok, akik 18-19 évesen a magyar szakot választják. Középiskolában itt mindenki tanul angolul, de népszerű a kínai, a japán és a spanyol nyelv is.

Miért választja egy koreai diák pont a hungarológiát, a magyar nyelvtanulást?

Nagyon sokféle a motiváció, hogy miért tanul valaki magyarul. Közép-Kelet Európa gazdaságilag és kereskedelmileg mindig is fontos stratégiai partnere volt Koreának. Magyarország pedig az utóbbi években, évtizedben kiemelt figyelmet kapott, sokat szerepelt a koreai médiában, újsághírekben. Több, mint 250 koreai cég van jelen Magyarországon, ami szintén vonzó azok számára, akik a magyar szakot választják.

Aztán nem ritka az a diák, aki olvasott valami érdekes művet, fordításban találkozott a magyar irodalommal akár egy könyvtárban vagy egy könyvesboltban. Koreában nagyon népszerű például Márai, Petőfi és József Attila is. Az utóbbi időben ugyan csökkent a kis nyelvek népszerűsége, de gyakran változik, hogy éppen melyik kis nyelv lesz a felkapott. Például az idei felvételin a lengyel szak volt a legnépszerűbb a mi karunkon.

A BA diploma birtokában hol tanulhatnak tovább a diákok? Illetve milyen munkalehetőségek várják azokat a hallgatókat, akik elvégzik a magyar szakot?

A mi egyetemünkön is van MA képzés, de én azt szoktam javasolni a hallgatóinknak, hogy inkább Magyarországon folytassák a tanulmányaikat. Nem is kell nagyon győzködni őket, mindenki oda szeretne menni, hiszen hungarológiát ott a legjobb tanulni. Fiatal koreai kollégáink között van olyan, aki csak a doktori képzését végezte Magyarországon, de sokan már a mesterképzést is. Régebben voltak koreai állami ösztöndíjak is, de az utóbbi években legtöbben a Stipendium Hungaricum vagy a Balassi Bálint-ösztöndíjprogramokra jelentkeznek. Néhány diák érdeklődik a szakfordítás vagy a műfordítás iránt is.

Akik nem tanulnak tovább mesterképzésen, azokat pedig szívesen alkalmazzák olyan nagy koreai cégek, mint a Samsung, az Ecopro vagy az SK On, akiknek vannak üzemei, leányvállalatai Közép-Európában, főleg Magyarországon. A munkaerőpiacon azok a diákjaink nagyon sikeresek, akiknek a magyar szak mellett pénzügyi, gazdasági, turisztikai vagy jogi végzettsége is van. A közgazdasági területen végzettek a legkeresettebbek világszerte. Valamint a diplomácia

is olyan terület, ahol szívesen látják hallgatóinkat. Nagyon büszkék vagyunk arra, hogy jelenleg a budapesti Koreai Nagykövetségen is mintegy tíz korábbi hallgatónk dolgozik.

Igen, ezt személyesen is tapasztaltam, amikor a vízumot intéztem. Sőt, a zágrábi koreai konzulátuson is egy HUFS alumni fogadott. Ezek szerint a magyar szakos diákok általában kétszakosak?
Első évben mindenki egyszakos, csak a magyar szakra jár, és intenzíven nyelvet tanul. Másodévtől lehet felvenni egy másik szakot, utána szinte minden diák kétszakos. Bármilyen szakkal párosíthatja a magyart, az egyetemünkön a 45-féle idegennyelvi képzésen kívül van közgazdasági, mérnöki, informatikai és jogi fakultás is. A koreai rendszerben 42 kreditpontot kell megszerezni ahhoz, hogy valaki BA diplomát kaphasson magyar szakon. Ezt a legszorgalmasabb diákok két év alatt teljesítik, és utána felvesznek egy másik szakot. Vagy három év alatt teljesítik úgy, hogy közben párhuzamosan egy másik szakot is végeznek. A BA diploma feltétele a sikeres FLEX nyelvvizsga magyar nyelvből, ami erős B1+ szintű és két évig érvényes. Tehát harmadéven vagy a tanulmányaik utolsó évében érdemes letenni. Közben sok diákunk tölt el egy félévet vagy egy egész tanévet részképzéssel Magyarországon.

A tanév beosztása más itt Koreában, mint Európában. Március 1-én kezdődik a tanév, az első félév. Szeptember 1-én kezdődik a második félév, decemberben vannak a záróvizsgák. Tavaly hányan végeztek? Hányan kaptak magyar szakos BA diplomát?
Úgy emlékszem, 33 fő kapott magyar szakos diplomát a tavalyi évben. Általában a nálunk végzett diákok 10–20 százaléka dolgozik hosszabb távon Magyarországon, a többiek más koreai cégeknél és nemzetközi vállalatnál helyezkednek el, szerte a világban, illetve néhányan dolgoznak diplomáciai területen.

A magyar nyelvoktatás hogyan zajlik az egyetemen? Milyen hungarológiai tárgyak vannak a tantervben?
Az első félévben, illetve az első két évben nagyon intenzív nyelvtanulás folyik, először heti 8 órában, azután heti 6 órában. A nyelvi alapozáshoz a *MagyarOK* tankönyvsorozatot használjuk, négy tantárgy keretében: a *Magyar nyelvtan*, *Fordítás*, *T*ársalgás és *Audiovizuális nyelvgyakorlat* című kurzusokon. Az *Országismeret* az első tárgy, amit a diákok koreaiul tanulnak heti 2 órában az első félévben. A hungarológiai tárgyak sorát folytatja az *Európa és Magyarország* című kurzus, ami főleg történelmi, társadalmi és gazdasági ismereteket nyújt. Másodévben folytatódik az intenzív nyelvtanulás, mellette koreaiul hallgatják a *Magyar történelem* és a *Magyar külpolitika* előadásokat. Harmadéven pedig a *Bevezetés a magyar irodalomba*, *Bevezetés a nyelvészetbe*, *Magyar népdal és népi kultúra*, *A magyar vers fordítása* és *Magyar kultúra* tárgyak következnek. Negyedéven *Magyar politika* és *Magyar filmtörténet* kurzusokat kínál a tanszék, illetve vannak még egyéb kötelezően, illetve szabadon választható (pl. *Kutatási szeminárium, Helyesírás, FLEX vizsgaelőkészítő*) tárgyak is. Szakdolgozatot magyar szakon nem kell írniuk.

Milyen nyelvtanulási módszerekkel, technikával tanul egy koreai diák?
A koreai diákok többsége nagyon szorgalmas, sokat tanul és főleg memorizál. Hagyományosan inkább előadások vannak az egyetemen, ahol általában passzívan hallgatnak, otthon megtanulják a tananyagot és utána a félév közepén és félév végén vizsgáznak. Ehhez képest egy új idegen nyelv megtanulásához ez nem elegendő, így a nyelvórákon sokkal inkább elvárt az aktív részvétel, gyakorlás. Mivel a koreai nyelvtanulási kultúrában az olvasáson, hallott szövegértésen és a fordításon van inkább a hangsúly, a diákok többsége nagyon nehezen szólal meg. Ha bizonytalan, nem mer megszólalni, mert szégyelli magát, ha nem tud valamit, és fél attól, ha esetleg hibázik. Ezért nem is kérdez az órán, csak négyszemközt a szünetben, vagy az óra után. Nem akarja a kérdésével a csoporttársakat, a többieket „zavarni". A középiskolai nyelvtanulási szokásokat hozzák magukkal, ahol nagyon nehéz és küzdelmes volt számukra az angolnyelvtanulás. A magyar nyelv szintén nehéz, de azt szokták mondani, hogy számukra még mindig könnyebb a magyar, mint az angol, mert a magyar legalább logikus.

Van-e hasonlóság a koreai nyelv és a magyar nyelv között?
Ha eltekintünk a 24 hangot jelölő Hangul (koreai) ábécétől, van egy kevés hasonlóság, de alapvetően nagyon más a két nyelv. A koreai nyelv is agglutináló nyelv, nem használ nyelvtani nemeket és viszonylag kevés számú, egyszerű toldalékot használ. Ugyanakkor nem úgy ragoz számban, mint a magyar; személyben pedig egyáltalán nem használ teljes igesorokat. A koreai nyelv érdekessége, hogy nincs nagybetű-kisbetű, nem használ írásjeleket, és a hangsúly sem annyira jellegzetes, mint a magyarban az első szótag. Ezért is nagyon nehéz a koreai diákoknak a magyar nyelv.

Mi a legnehezebb a magyar nyelvben egy koreai nyelvtanuló számára?
Minden rettentően nehéz, de főleg a nyelvtan. A hangrendi illeszkedés a legnehezebb, de a kezdőknek nehéz a sokféle igeragozás (személy, szám, tárgyeset), vagy a többesszám. Mindez nincs, vagy sokkal egyszerűbb a koreai nyelvben. Aztán a magyar szavakat sem tudjuk mihez kötni, a kiejtés is igen nehéz, különösen a *c, f, v, gy, ty* hangok, a magánhangzók közül az *ö, ő, ü, ű*.

Tapasztalata szerint, mégis, mi motiválja a koreai diákokat, hogy megtanuljanak magyarul?
A magyar nyelv különleges, kis nyelv. A diákok többsége pedig nagyon szorgalmas, elszánt és érdeklődő. Vonzó számukra a magyar kultúra, amit a nyelven keresztül lehet igazán mélyen megismerni. Azonkívül nagy a verseny, a tanulmányi ösztöndíjakért, a minél jobb tanulmányi átlagért hajtanak a diákok. A magyarországi ösztöndíjlehetőségek is motiválják őket. Tudják azt is, hogy aki szorgalmasabban tanul, jobb állást kaphat. Ugyanis, aki a Hankuk Egyetemen szerez diplomát, az jó ajánlólevél a munkaerőpiacon. Az európai, külföldi munkalehetőségek is nagy vonzerőt jelentenek. Sajnos az elmúlt időszakban a gazdasági nehézségek, illetve az autóipar válsága miatt ez nem annyira egyértelmű, de a legjobb diákok előbb-utóbb valóban jó állást kapnak.

Végül arról szeretném kérdezni, mikor, hol tanult meg ilyen kiválóan magyarul?
Én voltam a legelső olyan dél-koreai ösztöndíjas, akit Magyarországra küldött a koreai állam, hogy magyar nyelvet és magyar irodalmat tanuljon. 1989 szeptemberében érkeztem Budapestre, és legelőször a mai Balassi Intézetben, az akkori NEI-ben (Nemzetközi Előkészítő Intézet) 1 évig tanultam magyar nyelvet, irodalmat és történelmet. Ha jól emlékszem, a csoportvezetőm Hedvig Olga, a magyar irodalom tanárom pedig Gergely László volt. Kiváló tanárok voltak, a legfontosabb dolgokat, amiket tudnom kellett, tőlük tanultam meg. Utána négy évig doktori tanulmányokat végeztem az ELTE-n és az MTA-n kandidátusi fokozatot szereztem.

Hogyan történt, hogy koreaiként a magyar nyelvet és irodalmat választotta hivatásának?
A NEI-ben, az egyik irodalomórán hallottam először Petőfi Sándor János Vitéz című művéről, Kukorica Jancsi és Iluska szerelméről és nagy kalandjukról. Így kezdődött. Azt gondolom, hogy sorsszerű volt, ahogy a magyar irodalommal találkoztam. Nem terveztem, nem is gondoltam rá, de ide kerültem. 1989 óta a magyar irodalom a szakmám, sok magyar költeményt lefordítottam koreai nyelvre (Ady Endre, Radnóti Miklós, Petőfi Sándor, Arany János és Kölcsey Ferenc műveit) és bemutattam a koreaiaknak híres magyar irodalmi műveket, például Móricz Zsigmond, Kosztolányi Dezső, Molnár Ferenc és Kertész Imre műveit.

Ha lehetne három kívánsága, mi lenne az?
Lehetne 3+1? Nagyon sok konfliktus van a világban, főleg innen Koreából nézve. Nagyon szeretném, ha béke lenne mindenhol a világon. Aztán fontos számomra a természet, a természeti értékek védelme és az, hogy az utódaink számára is élhető természeti környezetet hagyjunk örökül. A harmadik kívánságom a testi-lelki egészség mindenkinek. A plusz egy pedig a magyar szakhoz kapcsolódik. Nagyon szeretném, hogy a nálunk végzett diákok közül minél többen foglalkozzanak magyar irodalommal, sok tolmácsra, fordítóra és műfordítóra lenne szükség.

Kívánom, hogy minden kimondott és kimondatlan vágya is teljesüljön! Köszönöm szépen a beszélgetést.

Az interjút Fischer Andrea a Hankuk Egyetem vendégtanára készítette.

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2025 | *Modern Nyelvoktatás, 31*(1–2), 142–150.

KLAUDY KINGA: FORDÍTÁSTUDOMÁNYI DILEMMÁK A 21. SZÁZAD ELEJÉN

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2024. 286 p.
ISBN 978-963-409-451-7

Fóris Ágota
foris.agota@kre.hu
Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar, MNYIKI, Magyar Nyelvtudományi Tanszék
https://orcid.org/0000-0002-7599-0323

Heltai Pál
pal.heltai@gmail.com
Kodolányi János Egyetem, Társadalom- és Bölcsészettudományi Intézet, Angol Nyelv és Irodalom Tanszék
https://orcid.org/0009-0001-0227-9987

Károly Krisztina
karoly.krisztina@btk.elte.hu
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Angol-Amerikai Intézet, Angol Nyelvpedagógia Tanszék
https://orcid.org/0000-0002-2616-1254

Robin Edina
robin.edina@btk.elte.hu
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Nyelvi Közvetítés Intézete, Fordító- és Tolmácsképző Tanszék
https://orcid.org/0000-0003-2025-4457

Seidl-Péch Olívia
seidl-pech.olivia@btk.elte.hu
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Nyelvi Közvetítés Intézete, Fordító- és Tolmácsképző Tanszék
https://orcid.org/0000-0002-6789-4921

Klaudy Kinga az Eötvös Loránd Tudományegyetem professor emeritusa, az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszékének alapító tagja, valamint a Nyelvtudományi Doktori Iskola Fordítástudományi Doktori Programjának alapítója. A *Fordítástudományi dilemmák a 21. század elején* címmel 2025-ben megjelent tanulmánygyűjteménye az utóbbi öt évben (2020–2024) írt írásaiból készült válogatás. Azért gyűlt össze viszonylag rövid idő alatt ennyi tanulmány, mert a neurális gépi fordítás mindenki számára elérhető lehetősége nemcsak a fordítói szakmát bolygatta fel, hanem új kutatási témákat adott a fordításkutatók számára is és felélénkítette a fordítás empirikus kutatását. Klaudy Kinga maga az élő történelem, a magyarországi fordításkutatás és -oktatás kezdetétől jelen van, és ez a kötet írásain is látszik: saját tapasztalatai alapján, alaposan, mindent átlátva magyarázza el a fordítástudományban és a fordításban bekövetkezett változásokat.

Az első fejezet *A fordítástudomány helyzetéről* címmel három tanulmányt foglal magába. E tanulmányokban közös, hogy mindegyik a tudományos szocializáció, a tudománykommunikáció, a fordításkutatásban és a fordításban zajló változások és a tudásátadás témája köré csoportosul. A szerző nem csak megnevezi, bemutatja a változásokat, hanem példákkal is alátámasztja és értékeli ezeket. Ezzel az olvasókat (kollégákat, doktoranduszokat, egyetemi hallgatókat) bevezeti a fordítástudomány és a fordítás változó világába.

Az első tanulmány *A fordítástudomány dilemmái a 21. század elején* címmel a fordítástudományban bekövetkezett változásokat vizsgálja, például, hogy a nyelvtechnológiai eszközök fejlődése mit jelent a fordítástudományi kutatások számára. A szerző leírja, hogyan változik a kutatás tárgya, például médiumtól függő fordítási eljárások jelentek meg, mint a *volunteer networked translation;* változnak a fordítási esemény szereplői, például képzett és nem képzett fordítók egyaránt fordítanak, és a fordítási projektfolyamat egy sokszereplős és soktényezős folyamattá változott; változnak a kutatási eszközök és lehetőségek, ilyenek például a korpuszok felhasználása, a gépi fordítás utószerkesztése vagy az audiovizuális fordítás. Ezek után azt elemzi a szerző, hogy hogyan tükröződnek ezek a változások a fordítástudományi folyóiratokban. Végül arra a következtetésre jut, hogy fordítástudományra és magyar fordítástudományra továbbra is szükség van.

A fordításkutatásban új kutatási területek jelentek meg. A második tanulmány, *A nyelvi közvetítés társadalmi szerepének vizsgálata a fordítástudományban* címmel egy aktuális új kutatási témát tárgyal: a nyelvi közvetítés szerepét a háborús helyzetekben, a tolmácsok társadalmi-szociológiai helyzetének vizsgálatát. Ez a téma, amelyet a fordítás és a társadalomtudományok (szociológia) határterületére sorol a szerző, a fegyveres konfliktusok, a háborús narratívák és manipuláció, a közösségi tolmácsolás, a bírósági tolmácsolás és a szociológiai fordulat kulcsszavak köré csoportosítható. Ebben és az előző írásban közös megközelítés, hogy professzionális fordítók és terminológusok dolgoznak együtt laikus/önkéntes fordítókkal.

A harmadik tanulmány, *A tudományos párbeszéd játékszabályai* címmel a fordításkutatás módszereit tárgyalja, és részletesen elemzi az informatív recenzió, a tudományos konferencia, a konferenciabeszámoló, a konferencia-előadás, a tanulmány írása, a hivatkozás, a doktori értekezés megírása, a tézisek megírása, a munkahelyi vita és a nyilvános vita részleteit. Elsősorban

a doktoranduszokhoz szóló írás, de a tudományos értékelésben részt vevő többi szereplő (pl. témavezetők, bírálók, lektorok) számára is nagyon hasznos.

Hasznos-e a fordítástudomány? Ezzel a váratlan felütéssel, költői kérdéssel találja magát szemben az olvasó a második fejezet elején. Direkt válaszok helyett a fejezetben két, a hallgatói attitűdöket vizsgáló mostani elemzést és két korábbi saját kutatást közöl a szerző, így alapvetően négy korpusznyelvészeti vizsgálat eredményei kalauzolják el az olvasót a lehetséges válaszok világába.

Az első tanulmány egy kvantitatív kutatás bemutatása, amelyben a 2020–21-es tanév vizsgadolgozatainak korpusza világít rá arra, hogy milyen szempontból tartják hasznosnak a fordításelméleti előadásokat a fordító- és tolmácsképzésben részt vevő hallgatók. Az írásbeli vizsga keretében megfogalmazott hallgatói véleményeken (118 db digitalizált dolgozat) futtatott Sketch Engine szövegelemző szoftver KWIC konkordanciafunkciója és kulcsszavas gyakorisági listája szerint a hallgatók *rengeteg* (12), *hasznos* (29) és *érdekes* (39), *gyakorlati* (11) és *új* (12) információt sajátítottak el leginkább a szövegnyelvészet területén és a reáliákról szóló előadások kapcsán, illetve számukra jelenleg a gépi fordítás utószerkesztése és az audiovizuális fordítás a legérdekesebb témakörök.

A második kutatás a 2022-23-as tanév vizsgadolgozatainak kvalitatív tartalomelemzése. A szerző a hallgatói véleményeken lefuttatott kulcsszavas keresések kontextusát elemezte hat témakör (kérdések és válaszok, segítség és hasznosság, szakmai szókincs növekedése, nyelvi példák szerepe, közvetlen haszon, tudatosítás és a szemléletformálás) kapcsán. A vizsgálat alapján Klaudy leírja, hogy a leghasznosabbnak ítélt területek között ismét szerepelt a szövegszintű fordítási művelet. A hallgatók a szakmai szókincs növekedését sokszor olyan jelenségekhez kötötték, amelyeket ismertek már, de nem ismerték a megnevezésüket (pl. formális és dinamikus ekvivalencia, átváltási művelet, fordítási univerzálé). A vizsgálat rámutatott arra is, hogy a hallgatók számára fontosak a nyelvi példák, illetve hogy a fordításelméleti előadások legfontosabb hozadéka a szemléletformálás és a különböző fordítási lehetőségek közötti választás tudatosítása. Ez a hallgatóknál egyrészt a forrásnyelvi szöveg értelmező olvasása, másrészt a saját fordítás kritikusabb szemlélete kapcsán valósul meg.

A célnyelvi szövegekre jellemző magyar nyelvhelyességi problémák számbavételéhez Klaudy következő tanulmánya szintén a hallgatói záródolgozatok korpuszából veszi a példamondatokat. Ebben az esetben nincs szükség további elemzésre, mivel a hallgatói gyűjtések a különböző nyelvhelyességi szempontok alapján tartalmazzák az angol forrásnyelvi szöveg lektorálás előtti változatát és a nyelvhelyességi szempontból szükséges lektori beavatkozás utáni végleges célnyelvi megfogalmazást. A tanulmány fő kérdése, hogy a fordított szövegek mely sajátosságai tulajdoníthatók a forrásnyelvi szöveg közvetlen vagy közvetett interferenciájának, és mely sajátosságai tulajdoníthatók annak, hogy a fordítók nem mindig követik a célnyelvi normákat. A tanulmány az angol–magyar dinamikus kontrasztok vizsgálatával tekinti át, hogy azok mennyire felelősek a *Tíz magyar nyelvhelyességi problémakör* című anyagban tárgyalt nyelvhelyességi problémákért. (A forrásnyelvi interferenciának köszönhető hibákat a forrásnyelv és a célnyelv rendszerének és nyelvhasználati szokásainak fordítási szempontból releváns különbségei magyarázzák.)

A második fejezet utolsó tanulmánya Klaudy *Fordítás és aktuális tagolás* címmel az 1980-as évek elején írt kandidátusi értekezését mutatja be. Az értekezés alapjául szolgáló kutatás korpusza ugyan gépileg nem olvasható és elemezhető, a vizsgálat mégis a korpusznyelvészeti kutatások előfutárának tekinthető. A kutatás célja annak nyelvészeti magyarázata, hogy miért okoznak megértési nehézséget a forrásnyelvet (orosz) jól tudó hallgatók magyar célnyelvi szövegei, amikor célnyelvi mondataik egyenként grammatikailag helyes magyar megfogalmazásnak tekinthetők. A kutatás a magyarra fordított szövegek idegenszerűségét szövegszinten ragadja meg, ehhez autentikus magyar szövegekkel veti őket egybe, valamint az orosz szöveg interferenciájának vizsgálata érdekében egy orosz nyelvű szövegcsoportot is elemez. A kutatási eredmények rámutatnak arra, hogy a három szövegcsoport nem különbözik jelentősen egymástól a fő aktuális tagolási típusok számszerű megoszlása tekintetében, ugyanakkor a forrásnyelvi orosz tematikus szakaszok szintaktikai megformálásnak hatására a fordított magyar szövegekben olyan mondatkezdéstípusok jelennek meg, amelyek az autentikus magyar szövegekben szokatlanok, ritkán vagy sohasem fordulnak elő.

A kötet harmadik fejezete, a *Jelentéstani problémák,* három tanulmányt tartalmaz. Az első, a *Jelentések és jelenségek a magyar fordítástudományi terminológiában* című, eredetileg 2020-ban jelent meg, és egy ma is aktuális problémát vet fel. Tudjuk, hogy a pontos és egységes terminológia minden tudományág számára fontos, ezért nem meglepő, hogy Klaudy Kinga, aki létrehozta a magyar fordítástudományt és a fordítástudományi doktori képzést, visszatérően foglalkozik a fordítástudományi terminológia kérdéseivel.

A tanulmány bemutatja, milyen forrásokból merít terminusokat a magyar fordítástudomány, és feltárja azokat a problémákat, amelyekkel a fordítástudomány kutatói találkoznak. Egyes esetekben nincs még magyar megfelelő (ilyen például az *agency* és az *empowerment* terminus), máskor a magyar terminus nem terminus, hanem körülírás (ilyenek a *directionality* terminus fordításai), és bizonyos területeken „terminológiai káosz" uralkodik. Mindannyian találkoztunk már azzal a dilemmával, hogy a *reália, a kultúraspecifikus, illetve kulturálisan kötött kifejezés* terminust használjuk-e, vagy hogy a *translationese* és a *machine translationese* pejoratív vagy semleges értelemben szerepel-e egy adott szövegben. A *direct translation* terminus is több jelentésben használatos.

A nemzetközi fordítástudományban már korábban felmerült a terminológiai egységesítés igénye. Chesterman (2005) meghatározta a *method, strategy, technique* és *shift* terminusok jelentését, és Zabalbeascoára (2000) hivatkozva az utóbbi helyett (amelyet a magyar szakirodalom *átváltási műveletek* néven emleget) a *solution type* terminust javasolta, amit Pym írásai népszerűsítettek (Pym 2016, 2018).

A szerző ismerteti a magyar fordítástudományi terminológia rendezésére tett eddigi kísérleteket, és hangsúlyozza egy olyan szótár szükségességét, amely a fogalmak magyar és idegen nyelvű megnevezése mellett azok definícióját is tartalmazza. Az azóta megjelent módszertani kötetek is tartalmaznak ilyen terminusleírásokat, ami remélhetőleg hasznos segédeszköznek bizonyul majd a doktori képzésben.

A fejezet további két írása, melyek 2024-ben jelentek meg, a gépi fordítással foglalkoznak. A gépi fordítás minőségének ugrásszerű javulása az utóbbi években jelentős változásokat hozott a fordítói gyakorlatban, a képzésben és a fordítástudományban. Klaudy Kinga, mint mindig, gyorsan reagál az új fejleményekre. A két cikk témája a fordítástudománynak egy új kutatási területe, amely a humán és a gépi fordítás különbségeit, illetve a gépi fordításnyelvet (*machine translationese*) vizsgálja. A *fordításnyelv*, illetve a *translationese* pejoratív értelmű terminusok (rossz minőségű, nyilvánvaló hibákat tartalmazó fordításokra utalnak, amelyek a fordítói kompetencia hiánya miatt rosszak, a *machine translationese* terminust azonban gyakran használják semleges értelemben is, olyan gépi fordításokra alkalmazva, amelyek a nem fordított vagy humán fordítású szövegekhez képest szabad szemmel észrevehetetlen disztribúciós eltéréseket mutatnak. Ilyen disztribúciós különbség például az, hogy a gépi fordításokban kevesebb az explicitáció (Krüger, 2020).

Ezekhez a kutatásokhoz csatlakozik ez a két tanulmány is. A szerző korábbi kutatásai szerint az indoeurópai nyelvekről magyarra történő (humán) fordításra jellemző a jelentések összevonása, például *nodded his head – biccentett, said (Mrs. Battle) sobbing – zokogta, made closer approach to – közeledett.* A tanulmányok részletezik azokat az eseteket, amikor a humán fordítók többnyire elvégzik az összevonást. A vizsgálatban szereplő gépi fordítók (Google Translate, DeepL) viszont ritkán vonnak össze jelentéseket. Ehhez a művelethez kreativitás szükséges, és úgy látszik, a gépi fordítók még nem annyira kreatívak, hogy kihasználják a magyar nyelv szóképzési lehetőségeinek gazdagságát, és nem ismerik fel azokat az analitikus szerkezeteket, amelyeket össze lehetne vonni, szintetikusra lehetne váltani. A jelentések összevonása tekintetében a fordítók tehát nem várhatnak segítséget a GF-tól, mint ahogy a kétnyelvű szótáraktól sem.

A szerző megjegyzi, hogy az összevonás elmulasztása nem jelent hibát: grammatikailag az analitikus szerkezetek is helyesek és érthetőek. Ez a disztribúciós eltérés tehát a (semleges értelmű) gépi fordításnyelv egyik megnyilvánulása. Ezekben a tanulmányokban Klaudy kitér arra is, hogy milyen hatással lehet a gépi fordításnyelv a humán fordítások nyelvére, és általában a magyar nyelvre. Úgy véli, hogy a gépi fordítások széles körű használatával az analitikus jelleg felerősödhet a magyar nyelvben, ami csökkentheti a szövegek kohézióját: a szintetikus alakok jobban összetartják a mondatot, fontos kohéziós szerepük is van. Ha azt akarják a fordítók, hogy a magyar fordítás nyelve ne legyen szegényebb az eredeti magyar szövegeknél, akkor a jelentések összevonását saját iniciatívájukból kell megcsinálniuk. Most még megcsinálják, most még ez a fordítási norma, de ez változhat.

A cikkek több fontos megállapítást tesznek, például azt, hogy „Az összevonási technikákban való jártasság bizonyos mértékben a műfordítói kompetencia mércéje" – amiből levonhatjuk azt a következtetést is, hogy a gépnek (egyelőre) nincs műfordítási kompetenciája. A cikkek kapcsán felmerülhetnek olyan további kutatásra ösztönző kérdések is, hogy mennyiben segítheti a műfordítókat a gépi fordítás, hogy vajon a gépileg fordított irodalmi szövegek teljes vagy részleges utószerkesztésében szükség van-e az összevonás utólagos elvégzésére, és hogy a különböző regiszterekhez és műfajokhoz tartozó forrásnyelvi szövegek (például a jogi és orvosi szövegek) fordításában hogyan érvényesül (vagy nem érvényesül) az összevonás tendenciája.

A párhuzamos szerkesztésről szóló negyedik fejezet két tanulmányból áll. Mindkettő a Finnországban megfogalmazott angol nyelvű *Helsinki Initiative on Multilingualism in Scholarly Communication* (*Helsinki kezdeményezés)* című felhívás fordításával foglalkozik. Az első egy esettanulmány egy fordítóval és egy lektorral (utóbbi Klaudy Kinga), a második 17 fordító és két gép 2021-es[1] feladatmegoldását elemzi. A vizsgált szöveg arra szólít fel, hogy őrizzük meg a soknyelvűséget a tudományos kutatásban és a kutatási eredmények publikálásában, és hogy aki ezzel egyetért, csatlakozzon az *„In all languages"* (https://www.helsinki-initiative.org) azaz a *„Minden nyelven"* kampányhoz.

Az első tanulmány a párhuzamos szerkesztés, mint kohézióteremtő eszköz megőrzésének lehetőségét vizsgálja a fordításban. A tanulmány számba veszi az egyoldalas (2500 karakteres) szövegben a párhuzamos szerkesztés kapcsán felmerülő, és a szöveg kohéziós tulajdonságait érintő fordítási problémákat, hogy azokat a fordító és a lektor szintjén elemezze. Az első célnyelvi változatban a fordító az azonos forrásnyelvi megformálást (a *Make sure…* kifejezés hatszori ismétlését) eltérő szerkezetekkel fogalmazta meg a célnyelven, a hat (felhívó funkciójú) felszólító módból pedig csupán csak hármat tartott meg. Klaudy Kinga ezért azt javasolta neki, hogy ahol az eredeti szövegben párhuzamos szerkesztés van, ráadásul lexikai ismétlődés és grammatikai párhuzam, azt őrizze meg a fordításban. Azért döntött így a szerkezet furcsasága ellenére magyarul, mert az egész szöveg eurozsargonban íródott, tehát úgy gondolta, hogy így magyarul is beleillik ebbe a kontextusba, és a lexikai ismétlések a grammatikai párhuzammal katonás ritmust adnak a szövegnek, ezzel mintegy kihangsúlyozva annak felhívó jellegét. A második célnyelvi változatban – lektorként – szintén a további három párhuzamos szerkezet (szintén eltérő fordítói megformálásának) visszaállítását javasolta, ugyanakkor azonban a párhuzamos (rövid ismétlődő) szerkezetű angol felszólítások esetében azok bővebb kifejtésére tett javaslatot a rövidség helyett. Bár az így létrejött magyar szöveg kétség kívül eltér a természetes magyar szövegalkotási normától, ebben a különleges, az EU-hoz kötődő zsargonban tölti be legmegfelelőbben erős, felhívó funkcióját.

A fejezet második tanulmánya a gépi fordítások felé fordul, és a párhuzamos szerkesztés kohéziós szerepének megőrzésével foglalkozik emberi és gépi fordításokban. A 17 fordító mellett a két vizsgált gépi fordító a Google Translate és a DeepL Translate volt. Elemzései alapján Klaudy Kinga arra a meglepő következtetésre jut, hogy a párhuzamos szerkesztés megőrzésében a gépek nem követnek el több hibát, mint általában az emberi fordítók. Kiemel több javítandó problémát is a gépileg fordított szövegekben, mert a gépi fordítóprogramok – többek között – beletesznek a szövegbe nem létező kollokációkat (*ébresztő felhívás*, a minden nyelven megjelenő kiadványok*, az összes nyelvű folyóirat**), nehezen birkóznak meg a hátravetett határozói jelzőkkel, és nem tudják balra hozni őket a magyar fordításban. Mindezeket figyelembe véve azonban arra a következtetésre jut, hogy a *Helsinki kezdeményezés* két gépi fordításán sem kell többet dolgozni, hogy használható szöveg legyen, mint az emberi fordítások nagy részén.

1 Ez azért fontos, mert évről évre javul a gépi fordítás színvonala.

A tanulmánykötet ötödik fejezete a *Műfordításelemzés* címet viseli, és két olyan tanulmány kapott helyet benne, amelyek irodalmi szövegek alapján vizsgálják a fordítói stratégiákat. Talán kérdésként merül fel, vajon az irodalmi szövegek *műfordítása* hogyan tartozhat bele az alkalmazott nyelvészeti diszciplínának számító fordítástudomány illetékességi körébe. Miben különbözik a fordítástudomány az irodalomtudománytól? „A fordítástudomány a fordítást nem csupán adatforrásnak, hanem kutatási tárgynak tekinti, a fordítástudomány elméleti része (fordításelmélet) a fordítást önmagában és önmagáért vizsgálja" (Klaudy, 2014, p. 304). Mégpedig nyelvészeti megközelítésen alapuló interdiszciplináris eszközökkel, a fordítástudomány saját taxonómiáinak alkalmazásával (Klaudy et al., 2022). Az irodalmi szöveg pedig különösen alkalmas a fordítási stratégiák vizsgálatára, hiszen „puha", „rugalmas" részeivel jelentős játékteret, kreativitást és döntési szabadságot biztosít a fordítónak a műveletek tekintetében (Klaudy, 2005, p. 249). A fordítói műveletek nyelvészeti szempontú vizsgálatát tűzi ki célul a fejezetben szereplő két cikk is.

Az első tanulmány – *Intertextuális referenciák fordítása angolról magyarra és horvátra* –David Lodge *Helycserés támadás* (*Changing Places*) című regényének magyar és horvát fordításában megjelenő intertextuális referenciák fordítói stratégiáit elemzi, társszerzője Đelatović Sonja. A kultúraspecifikus elemek közé tartozó intertextuális referenciák olyan hivatkozások más művekre, amelyek értelmezése kulturális és nyelvi háttérismereteket, nagyobb kognitív erőfeszítést igényel. Mivel fontos dramaturgiai szerepet töltenek be, a fordító nem hagyhatja ki őket, de a befogadást megkönnyítheti a célnyelvi olvasó számára különböző műveletek alkalmazásával. A tanulmány célja annak feltárása, hogy a magyar (Barabás András) és a horvát (Giga Gračan) fordító milyen stratégiákat alkalmazott az angol eredeti interkulturális referenciáinak átültetésére. A szerzők hat konkrét referencia elemzésével négy fordítói stratégiát különböztetnek meg:

1. Kihagyás – Az utalás eltávolítása, ha valószínűtlen, hogy az olvasók felismerik.
2. Magyarázat – Az utalás kiegészítése további háttérinformációkkal.
3. Behelyettesítés – Az eredeti utalás cseréje egy ismertebb célnyelvi referenciával.
4. Általánosítás – A konkrét utalás feloldása általánosabb megfogalmazással.

A tanulmány arra a következtetésre jut, hogy a különböző fordítási stratégiák tükrözik a célközönség eltérő kulturális háttértudását, amelyet meghatároz az időbeliség, vagyis az intertextuális referenciák tárgyát képező művek és a fordítás megjelenési ideje, valamint a fordítók egyéni megközelítéseit is. A magyar fordító arra törekedett, hogy gördülékeny, természetes olvasási élményt nyújtson, míg a horvát fordító oktató jelleggel igyekezett bővíteni az olvasók kulturális ismereteit. Ez alapján a szerzők megállapítják, hogy az intertextuális referenciák megfeleltetése olyan tudatos fordítói stratégia, amely csupán kulturálisan magyarázható, nyelvileg nem.

A második tanulmány, *A fordításspecifikus explicitációról húsz év után* címet viseli, és a fordítástudományi szakirodalomban univerzális jelenségként számon tartott fordítói eljárás, az explicitáció fogalmát vizsgálja, amelyet Klaudy Kinga pontosan definiál: „Az explicitáció azt jelenti, hogy a fordításban felszínre hozunk a forrásnyelvben csak szunnyadó jelentéseket, illetve

több szóval adunk vissza, vagy konkretizáljuk a jelentést, vagy a mondat vagy szöveg valamely elemét hangsúlyosabb helyzetbe hozzuk." A szerző az explicitációt szuperkategóriának tartja, amely lexikai, grammatikai és szövegszintű műveleteket foglal magában, négy fő típust elkülönítve: kötelező, fakultatív, pragmatikai és fordításspecifikus explicitáció (Klaudy, 1998, 1999).

A cikk az utolsó típus, a fordításspecifikus explicitáció érvényességét, létjogosultságát firtató kritikákra (lásd például Becher, 2010; Robin, 2018; Vermes, 2018) kíván reflektálni. Becher (2010) szerint minden explicitáció besorolható az első három, vagyis a nyelvi, stilisztikai vagy kulturális okokra visszavezethető kategóriákba, ezért a fordításspecifikus explicitáció önálló kategóriaként való értelmezése felesleges. Klaudy Kinga azonban egy irodalmi mű, Jonathan Franzen *The Twenty-seventh City* (1986) című regényéből vett példákon keresztül bizonyítja, hogy léteznek olyan explicitációs műveletek, amelyeket nem lehet pusztán nyelvi vagy kulturális tényezőkkel magyarázni. A fordításspecifikus explicitáció a kétnyelvű kommunikáció jellegzetessége, motivációja nem a forrásnyelvi szövegben, hanem a célnyelvben keresendő, és a fordító tudástöbbletéből fakad, vagyis kognitív közvetítői szerepéhez köthető. A fordításspecifikus explicitáció tehát – ismételve az 1999-es megállapításokat – fontos tényezője a fordítási folyamatnak, általa „a fordító mindig az elképzelt hallgatóság minél jobb kiszolgálására törekszik".

Habár az első tanulmány nem tesz említést az explicitációról, vagy műveleti ellenpárjáról, az implicitációról, valójában az intertextuális referenciák átültetése során alkalmazott eljárások is besorolhatók ezen műveleti szuperkategóriák valamelyikébe, hiszen a fordító a kulturális háttérismeretek különbségei miatt pragmatikai explicitációt vagy implicitációt hajt végre az olvasói megértés elősegítésére. A két cikk alapján tehát az is elmondható, hogy a fordítástudományi kutatások a műveletek vizsgálatával láthatóvá tehetik az üzenet teljes körű átadásán fáradozó fordítót.

HIVATKOZÁSOK

Becher, V. (2010). Abandoning the notion of „translation-inherent" explicitation. Against a dogma of translation studies. *Across languages and cultures, 11*(1), 1. 1–28.

Chesterman, A. (2005). Problems with Strategies. In K. Károly, & Á. Fóris (Eds.), *New Trends in Translation Studies*. (pp. 17–28). Akadémiai Kiadó. 17–28.

Klaudy, K. (1998). Explicitation. In Baker, M. (Ed.), *Routledge encyclopedia of translation studies.* Routledge. 80–84.

Klaudy, K. (1999). Az explicitációs hipotézisről. *Fordítástudomány, 2(*1), 5–22.

Klaudy, K. (2005). Az EU-szövegek „kemény" és „rugalmas" részei. In E. Cs. Jónás E. & G. Székely. (szerk.). *A XIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye.* (pp. 244–251). Bessenyei Kiadó.

Klaudy, K. (2014). Milyen értelemben alkalmazott nyelvészet a fordítástudomány? In F. Havas, K. Horváth., N. Kugler, & Zs. Vladár (szerk.) *Nyelvben a világ. Tanulmányok Ladányi Mária tiszteletére.* (pp. 297–304). Tinta Könyvkiadó.

Klaudy, K., Robin, E., & Seidl-Péch, O. (Eds.) (2022). *Bevezetés a fordítás és a tolmácsolás kutatásmódszertanába I. Általános rész.* ELTE BTK FTT–MANYE Fordítástudományi Szakosztály.

Krüger, R. (2020). Explicitation in machine translation. *Across Languages and Cultures 21*(2), 195–216.

Pym, A. (2016). *Translation solutions for many languages – histories of a flawed dream*. Bloomsbury.

Pym, A. (2018). A typology of translation solutions. *Journal of Specialised Translation, 30*: 41–65.

Robin, E. (2018). *Fordítási univerzálék és lektorálás.* Fordítástudományi értekezések III. ELTE Eötvös Kiadó.

Vermes, A. (2018). A fordítási explicitáció néhány kérdéséről. *Modern Nyelvoktatás, 24*(2–3), 31–40.

Zabalbeascoa, P. (2000). From Techniques of Translation to Types of Solutions. Beeby, A. et al. (Eds.), *Investigating Translation.* (pp. 117–127), John Benjamins.

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2025 | *Modern Nyelvoktatás, 31*(1–2), 151–154.

RÁCZ EDIT: NYELVKÖNYVEK NEVELÉSI POTENCIÁLJA

Budapest: Karoli Gaspar Reformatus Egyetem, L'Harmattan Kiado, 2023. 212 p.
ISBN 978-963-646-057-0

Mrázik Julianna
mrazik.julianna@pte.hu
Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar, Nevelés- és Oktatáselméleti Tanszék
https://orcid.org/0000-0002-5311-8294

Méhész-Csisztu Dávid Miklós
mediaab.pte@tr.pte.hu
Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar, „Oktatás és Társadalom" Neveléstudomány Doktori Iskola, 2025.
https://orcid.org/0009-0002-0422-045X

A címben nevezett monográfia Rácz Edit doktori disszertációjának átdolgozott változata. A recenzióban bemutatott könyv a tankönyvkutatás egyik legfontosabb ágának, a nyelvkönyvkutatásnak a részleteit tárgyalja, s egyben az első ilyen témájú komplex, Magyarországon megjelent kiadvány. E könyvben a szerző a nyelvkönyvet mint a nevelés eszközét tekinti át, s az alábbi szempontok alapján elemzi a górcső alá vett tankönyvek olvasmányait tartalmi szempontból, keresi azok érintkezési pontjait a pedagógiai dokumentumokban deklarált nevelési célokkal (Rácz, 2023, p. 8):

1. célnyelvi kultúrára nevelés
2. környezeti nevelés
3. globális nevelés
4. állampolgári nevelés

A szerző két kutatási célt fogalmaz meg – ahogy írja – annak bemutatására, hogy a nyelvkönyvek szövegeit nem elég kizárólag tantárgy-didaktikai szempontok mentén megközelíteni, hanem mindig szem előtt kell tartani a szövegek tartalmát is (Rácz, 2023, p. 8), továbbá a disszertáció megírásával Rácz Edit távlati célja, hogy a nyelvkönyvkutatás a magyarországi tankönyvkutatás szerves részévé váljon.

A kutatásnak *aktualitását* az adja – ahogy írja –, hogy a tankönyvek tartalma komoly szerepet játszik egy-egy generáció tudatformálásában olyan módon, hogy a nyelvkönyvek „témaválasztásukkal, illusztrációikkal, de még didaktikai apparátusukkal is (például kérdésekkel) implicit módon világképformáló szerepet töltenek be, ami legitimálja a nevelési szempontból történő vizsgálatukat" (Rácz, 2023, p. 9).

A szerző véleménye szerint kutatásának újszerűségét az adja, hogy az eddigi magyarországi tankönyvkutatás leginkább olyan tantárgyakra fókuszált mint a történelem, földrajz és biológia. A nyelvkönyvek mély és szerteágazó elemzése mindeddig lényegében elmaradt. Továbbá új megközelítésként említi a neveléstudományi szempontrendszer szerint történtő megközelítés alkalmazását.

A kutatás tudományrendszertani lehelyezését követően Rácz Edit a saját kutatásával kapcsolatban hipotéziseket és kérdéseket fogalmaz meg. Feltételezése szerint a kutatásba bevont nyelvkönyvek eltérő módon, de alkalmasak az általa kiválasztott négy nevelési cél megvalósításának elősegítésére, valamint a célnyelvi kultúrára nevelést a többi három nevelési területhez képest kiemelkedő mértékben támogatják.

A szerző a kutatási célok, téma, illetve hipotézis bemutatását követően a *„A tankönyvkutatás áttekintése"* című fejezetben kitér a tankönyvkutatás lényegibb témáira: történeti háttér bemutatása, a kutatás típusai, modelljei, valamint a hazai ilyen irányú kutatói tevékenység áttekintése, fókuszba helyezve az értekezés tárgyát, a nyelvkönyvkutatást. A tankönyvkutatás történetét öt korszakra bontja: I. A napóleoni háborúk végétől 1914-ig; II. A nemzetközi tankönyvrevízió kibontakozása 1918-1939; III. A tankönyvrevízió nemzetköziesedése 1945-1979; IV. Intézetesedés, professzionalizálódás 1980-2000; V. Globalizálódó kutatások 2000-től napjainkig. Mindezt úgy foglalja össze, hogy az 1970-es évekig a tankönyvkutatás lényegében a tartalommal való visszaélés elleni lépések megvalósításnak időszaka, majd ezt követően a témával nemzetközi szintéren foglalkozó intézmények létrejöttét követően, a szakma professzionalizálódása révén új korszak kezdődött: a tankönyvek tudományos szemszögből való megközelítése.

A történeti áttekintést követően Dárdai Ágnes és Dévényi Anna (Rácz, 2023, pp. 27–34.) által megalkotott kategorizálásra támaszkodva a tankönyvkutatás típusait mutatja be Rácz Edit: klaszszikus tankönyvkutatás, tankönyvkutatás mint a történettudomány forrása, tankönyvkutatás mint kultúrtörténeti kutatás, tankönyvkutatás szaktudományi és szakdidaktikai kutatásokban, tankönyvkutatás mint médiakutatás, tankönyvkutatás mint szöveganalízis, összehasonlító tankönyvkutatás, empirikus tankönyvkutatás, továbbá, tankönyvfejlesztés, innovációkutatás. Ezen túl betekintést kapunk a nemzetközi tankönyvkutatás tankönyvelemző modelljei vonatkozásában is, melyet a magyaroroszági tankönyvkutatás áttekintése követ, valamint hasznos információt kapunk a tekintetben, hogy mely hazai folyóiratok fogadnak be publikációkat e témában.

„*A nyelvkönyvkutatás áttekintése*" című alfejezetben a szerző betekintést ad a tan- és nyelvkönyvek jellemzőinek összehasonlításával kapcsolatban, továbbá a téma kutatásának történeti hátterét, illetve a nyelvkönyvek elemzési szempontjait is bemutatja.

Rácz Edit „*A nyelv és kultúra értelemzése az idegennyelv-oktatás tükrében*" elnevezésű fejezetben a kultúrát az idegennyelv-oktatás vonatkozásában tekinti át történeti perspektívába helyezve a kultúra fogalmi meghatározásának változásait, valamint a XX. század derekától napjainkig terjedően bemutatja kultúraértelmezések történeti hátterét. Ezt követően összehasonlító elemzést nyújt a jelenleg érvényben lévő Nat2012 és Nat2020 nemzeti szabályozásokról, valamint az ezek kialakítására hatást gyakorló európai uniós dokumentumokról: Közös Európai Referenciakeret, Európai Parlament és Tanács 2006. és 2018. évi ajánlásairól.

A disszertáció „*Nevelés és idegennyelv-oktatás*" című fejezetében Rácz Edit megemlíti a Nemzeti alaptantervben megjelölt nevelési célokkal összefüggésben a nevezett dokumentum nyelvtudásra vonatkoztatott gondolatait, miszerint „A nyelvtudás megszerzésén túl az idegennyelv-tanítás hozzájárul [...] más tanulási területek fejlesztési céljainak és nevelési feladatainak megvalósításához" (Rácz, 2023, p. 71, NAT 2020, 314.). Továbbá tárgyalja az idegennyelv-tanítás és a személyiségfejlődés kapcsolatát, valamint az e folyamat révén történő kulcskompetenciák fejlesztését is. A szerző kitér a nyelvoktatás és a tantárgyköziség kérdésre, vagyis arra, hogy idegennyelv-tanulás alkalmával a tanulóknak lehetőségük nyílik arra, hogy e folyamat során gazdagítsák a célnyelvi országokról meglévő kulturális, történelmi, földrajzi ismereteiket, melyeket más tárgyak tananyagainak elsajátításakor fel tudnak használni. Így arra a következtetésre jut, hogy „részösszegzésként megállapítható az, hogy számos nevelési cél, a kiemelt fontosságú kompetenciák, valamint a tudáselemek, készségek, képességek és attitűdök tárháza is fejleszthető nyelvtanulással". (Rácz, 2023, p. 74).

A disszertáció következő fejezete „*A kutatásba bevont nevelési területek*" a kutatási cél megvalósításához használt négykomponensű modell tartalmai kibontását prezentálja. A szerző – ahogy fogalmaz – egységes tematikát követve bemutatja azt a négy nevelési területet, amelyeken átszűrve vizsgálja a nyelvkönyvek olvasmányait: célnyelvi kultúrára nevelés, környezeti nevelés, globális nevelés, demokratikus állampolgárságra nevelés.

Rácz Edit kutatásának alapjait, illetve tárgyát bemutató „*A nyelvkönyvek elemzésének bemutatása*" című fejezetben részletes információt kapunk arról, hogy a kutatás során olyan nyelvkönyveket vizsgált, amelyek fellelhetők az Oktatási Hivatal köznevelési tankönyvjegyékében, vagyis azokat megfelelőnek ítélték a magyar közoktatásban való használatra. Fontos megemlíteni, hogy az elemzés tárgyai voltak még a korábban hazánkban széles körben használatos Headway nyelvkönyvcsalád kötetei is, amelyek már kikerültek az OH nevezett jegyzékéből. A disszertációban hat nyelvkönyvsorozat tizenkét KER szerinti küszöbszintű (B1) és középszintű (B2) nyelvkönyvének feltáró tartalomelemzését olvashatjuk. A szerző szerint a módszer kiválasztását az indokolta, hogy e technika „jól alkalmazható nyelvkönyvek szövegeiben rejlő nevelési területekhez kapcsolódó témák feltárására irányuló elemzésekhez" (Rácz, 2023, p. 111). Rácz Edit nyelvkönyvi szövegelemzésének alapegységei az olvasmányok, melyek vonatkozásában ad elemzést olyan tekintetben, hogy azok megvalósítják-e a kitűzött nevelési célokat vagy

sem. Mindezt számszerűsítve: a tizenkét nyelvkönyvben 207 olvasmány elemzését végezte el. Az empirikus tudományos munka részeként részletes leírást olvashatunk a fentebb említett négy szempont szerinti elemzés folyamatáról, melyben a leíró szakasz mellett táblázatos formában is bemutatásra kerülnek az eredmények mind a B1, mind pedig a B2 szintű tankönyvek vonatkozásában. Gyakorlatra lefordítva mindez úgy valósult meg, hogy a nyelvkönyvek a kutatás szempontjából releváns szövegeit négy kategóriaprofilba sorolta, ennek eredményeképp témakörökbe csoportosítva mutatja be azon témákat, amelyek a kiválasztott nevelési célok elérését, megvalósulását segítik. A táblázatba foglalás hasznossága tekintetében úgy vélekedik a szerző, hogy azok segítségével megmutatható az egyes tankönyvekben rejlő nevelési potenciál. Vizsgálatának eredményeit összegezve arra a következtetésre jut, hogy a két kiinduló hipotézise beigazolódott, vagyis az elemzett nyelvkönyvek – egymástól szignifikánsan eltérő módon – hozzá tudnak járulni a hipotézisben említett nevelési célok megvalósulásához. A szerző megállapítása szerint a tankönyvi témák többsége a célnyelvi kultúrára nevelést támogatja. A három másik nevelési cél az alábbi csökkenő sorrendben valósul meg: globális nevelés, környezetei nevelés, demokratikus állampolgárságra nevelés.

Rácz Edit Nyelvkönyvek nevelési potenciálja című munkája nagy alapossággal mutatja be a tankönyvelemzés nemzetközi, illetve hazai kutatási hátterét, annak történeti, valamint jelenkori vonatkozásait, továbbá a tankönyvelemzésen belül a nyelvkönyvelemzés elméleti kérdéseit is. Átfogó képet nyújt a kutatási célokban megfogalmazott feltevések megvalósulásának empirikus tartalomelemzés során történő bizonyítása révén. E könyv hasznos lehet azon olvasók számára, akik a nyelvkönyvelemzés, s azon belül is a Magyarországon használt angol nyelvű tankönyvekben rejlő nevelési potenciál kérdéskörével, annak elemzésével szeretnének mélységében megismerkedni, továbbá nagy haszonnal forgathatja e kötetet azon érdeklődő is, aki a disszertáció alapját képző nyelvkönyvek neveléstudományi szempontrendszerek alapán történő elméleti, elemzési módszerei iránt érdeklődik.

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2025 | *Modern Nyelvoktatás, 31*(1–2), 155–160.

Koutny Ilona, Pap Dániel (szerk.)
OKTATÁS A MAGYAR SZAKOKON LENGYELORSZÁGBAN
Nauczanie na filologiach węgierskich w Polsce.
Poznań: Wydawnistwo Rys, 2023. 218 p.
ISBN 978-83-68006-22-3

Szili Katalin
katalin.szili@unipo.sk.
Eperjesi Egyetem, Kisebbségi Nyelvek és Kultúrák Központja,
Magyar Nyelv és Kultúra Intézete
https://orcid.org/0000-0003-4562-3669

A kötet az Európából lassan kiszoruló magyar nyelv és kultúra oktatásának még álló és erős bástyáit jelentő lengyelországi egyetemek magyar tanszékein dolgozó oktatóknak, kutatóknak a közös munkája, ha egészen pontosak akarunk lenni, a számukra összehívott 2023-as szakmai találkozó előadásainak gyűjteménye. A Varsói Tudományegyetem Modern Filológia Karán 1952-től megszakítás nélkül önálló oktató- és kutatóintézetként működik a Magyar Tanszék, a poznańi Adam Mickiewicz Egyetem magyar szakja 1992-ben jött létre, Krakkóban előbb 1969-től magyar nyelvi lektorátus működött a Jagelló Egyetemen, majd 1989-ben elindították a magyar nyelv, történelem és kultúra oktatását (bővebben: Bubak, Nagy & Tátrai 2018).

18 szerzőtől – akik között egyetemi professzort, adjunktust, tudományos munkatársat, lektort egyaránt találunk – 17 tanulmányt olvashatunk négy fejezetben, amelyek témakörök szerint különülnek el: *Pragmatika és tanítása; Nyelv és nyelvtan tanítása; Kultúra és hungarológia; Irodalomtanítás*. A témakörök és az azokon belüli változatosság biztosítja, hogy a magyar nyelv és hungarológia tanításával foglalkozók minden bizonnyal találnak az őket leginkább érdeklő részterületekről új információkat, a tanításban hasznosítható gondolatokat. Az ismertetésre vállalkozó azonban – a bőség zavarával küszködve – nem tehet mást, mint (részrehajlóan) ki-

emel minden fejezetből néhány általa fontosnak vélt tanulmányt, a többire pedig (igazságtalanul) szűkszavúan utal csak.

A pragmatika fejezet első helyre kerülése nem véletlen: Koutny Ilona professzor asszony ugyanis már évtizedekkel ezelőtt beépítette mind a poznańi magyar szak tanegységlistájába, mind a nyelvórák anyagába a főbb elméleti ismeretek átadását, illetve a pragmatikai kompetenciák fejlesztését. A nyelvhasználat pragmatikai összetevőiről adott összegzésével egyet kell értenünk: a nyelvtanulási célok gyakorlatiasabbá válása egyértelművé tette, hogy a jövendő tolmácsok, fordítók, a diplomáciában, de a turisztika, a vendéglátás területén tevékenykedők akkor lesznek sikeresek, ha a magyar beszélőközösség elvárásaihoz igazodva fejezik ki a szándékaikat, illetve megfelelően dekódolják a nyelvi és nem nyelvi üzeneteiket. Ehhez pedig tudniuk kell, miképpen valósítjuk meg az egyes beszédcselekedeteket, hogyan kérünk, mondunk nemet stb., ismerniük kell a zökkenőmentes (udvarias) kommunikáció használati szabályait. Agnieszka Veres-Guśpiel dolgozata egyszerre folytatása és empirikus kutatásokkal alátámasztott megerősítése Koutny okfejtésének. Írásában lengyel és magyar anyanyelvű adatközlők kérésstratégiáit elemezte a két nyelvben. Előbb megállapította a tipikus mintázatokat, majd értelmezte őket a Panther–Thornburg-féle forgatókönyv-modellben. A tanítás gyakorlatába átvihető lényegi következtetése: a konvencionálisan indirekt direktívumi szerkezetek más-más kontextuális jegyekkel bíró helyzetekhez kötődnek a két nyelvben, ami azt „eredményezi", hogy a tanulók negatív transzfert alkalmaznak, vagyis az anyanyelvi szerkezeteket használják a célnyelven, ha a tanítás nem alkalmaz kimunkált eljárásokat ennek kiküszöbölésére. Ebben fejezetben a szláv anyanyelvűeket oktatók számára a legizgalmasabb kérdésfelvetéseket a Tátrai Szilárd–Zuzanna Bodziony szerzőpáros névelőhasználattal kapcsolatos funkcionális-kognitív-pragmatikai megközelítésű írása ígéri. Ennek 3. pontja azt bizonyítja – példákkal illusztrálva –, hogy a határozott névelős nominálisoknak különféle deiktikus jellegű használata létezik, amelyek a résztvevők tér- és időbeli pozícióját hozzák működésbe, és viszonyítási pontokat kínálnak fel az adott szereplők referenciális értelmezéséhez. A leírásuk didaktikai hozadékát pontosan fogalmazzák meg: a névelő nélküli forrásnyelvű lengyeleknek (és más szláv ajkúaknak, teszem hozzá) azokat a lehorgonyzó műveleteket is érdemes feltárni, amelyek a tárgyalt konstrukcióknak a használatát motiválják. Ebben pedig az anyanyelvi tudásukra kell támaszkodni, még akkor is, ha a lengyelben nem léteznek olyan kontextualizáló lehorgonyzó elemek, mint a magyar névelők. A gyakorló nyelvtanárok bizonyára várják a dolgozat folytatását, amely a két rendszert részleteiben is összeveti, és a megfeleltetéseiket, eltéréseiket didaktikai szempontok alapján mutatja be.

A *Nyelv és nyelvtan tanítása* fejezet a könyv legterjedelmesebb része (pp. 51–151), nyolc változatos tárgyú tanulmányt foglal magába. Egy közös sajátosság azonban összeköti őket: szerzőik elméletileg megalapozott, jól kidolgozott eljárásokat osztanak meg velünk, ajánlanak követésre. Igaz ez Anna Grzeszaknak a *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*) oktatási formával foglalkozó munkájára, amely két óravázlattal segíti a metódus követését, vagy Pap Dánielnek a számítógépes programokban kevésbé jártasok számára is jól követhető módon közvetített két e-learning anyagára. A nyelvtanulásban nem kis kihívást jelentő szókincstanulás, -fejlesztés problematikája kapcsolja össze Nagy Júlia és Biegelbauer Eszter tanulmányait. Nagy Júlianna

témaválasztását azért tartom szerencsésnek, mert a diákok szókincsének egy méltánytalanul háttérbe szorult szegmensére, a neologizmusokra hívja fel a figyelmet gyakorlati megjegyzésekkel kísért, segédanyagokkal alátámasztott eszmefuttatásában. Hozzá kell tennem, hogy egyre több az olyan magyarul tanuló, aki célnyelvi környezetben, tehát Magyarországon él és tanul magyarul, ezért életszerű, hogy nap mint nap találkozik újonnan keletkezett szavakkal, kifejezésekkel, a jövőben tehát még nagyobb gondot kell a szakmának fordítania a szókészlet ezen összetevőire. Biegelbauer Eszter kérdőíves módszerrel nyert adatok alapján mérte fel, diagramokkal gazdagon illusztrálta a Varsói Egyetem hallgatóinak szótanulási szokásait. Szymon Pawlas egyszerre szélesebb távlatokat nyitó és specifikus témával járult hozzá a kötet anyagához a finnugrisztika tanításához készített értékes segédanyagával. Nagyné Fórizs Emília a 21. század elvárásaihoz igazodó magyar szakos tantárgystruktúrák kialakításával kapcsolatban fogalmaz meg lényegi teendőket, tár elénk valós nehézségeket gondolatébresztő, melléklettel ellátott tanulmányában, amelyet a Jagelló Egyetemen immár 15 éve elindított szaknyelvoktatási program tapasztalatai inspiráltak. A gyakorlati célok irányába fordulás a nyelvi szakokon elengedhetetlen követelmény. A ma diákja megtérülő befektetést akar bármely nyelv és irodalom szak választásával, vagyis használható ismeretek birtokába akar jutni, amit aztán jól megfizetett állásokban akar kamatoztatni. A szerző 43 éves tapasztalat birtokában vezeti végig az olvasót a tervezés, a szükségletelemzés processzusán, a tantárgyak, a felhasználható tankönyvek, tananyagok során. Dávid Mária és Németh Szabolcs szoros értelemben vett grammatikai témákkal szerepelnek. Dávid Mária a kötet leghosszabb tanulmányában a teljességre törekedve tárja elénk a *való* funkcióit, de a hangsúlyt a határozói vonzatos szerkezetek jelzősítésére helyezi. Hasznos segítségként eljárásokat is vázol az oktatás mikéntjére. Németh Szabolcs címként megfogalmazott kérdése (*Mikor nem kell használni a* meg *igekötőt a magyarban a befejezett aspektus jelölésére?*) monográfia terjedelmű választ kívánna, ennek ellenére a didaktikai célokat szem előtt tartva rövid, pontokba szedett választ ad. Mindkét tanulmány egyben a lengyelországi magyar szakokon folyó nyelvoktatás magas színvonalának bizonyítéka (a mesterszint speciális problémáival foglalkoznak), de azt is jól tükrözik, hogy a magyar nyelv oktatása sajátos, a nyelvből kilépő szemléletet kíván meg a tanártól, amellyel új eredményekkel járulhat hozzá a magyar nyelvi jelenségek leírásához.

A kultúra vízére evezve, a *Kultúra és hungarológia* fejezet három tanulmánya közül az első Török Kataliné, aki a *leves* szó nyelvi képét rajzolja meg szótárakból, tankönyvekből, internetes forrásokból gyűjtött anyag alapán. Talán csak az érezhetően követett előképek említését hiányolhatja a szigorú ítész belőle, jelesül Bańczerovski Janusnak több fogalmat is hasonlóan leíró cikkeinek hosszú sorát (összegyűjtve, Bańczerovski 2000, 2008). Damian Kaleta izgalmas tanulmánya, amely a 2010–2020 közötti évenként megállapított magyar kulcsszavak alapján vállalkozik a magyar társadalmi változások elemzésére és bemutatására, kiált a téma kiterjesztésére – például összevetésre a lengyel kulcsszavakkal, a mi lett velük? kérdés megválaszolására –, hiszen a szókészlet érzékenyen változó elemeiről van szó. De a nyelvi tényeken alapuló következtetések levonását szolgálnák a kontextuális vizsgálatok is, azaz annak feltárása, milyen szövegkörnyezetben, milyen előjellel jelennek meg ezek a szavak. A *klímahiszti*-ről pél-

dául megállapítja Kaleta, hogy a magyar társadalom klímaváltozással kapcsolatos negatív hozzáállásának a jele. Messze nem a teljességre törekvő internetes kutatásom alapján a *klímaváltozás* semleges töltetű szó a magyar sajtóban, definíciója szerint „az éghajlat tartós és jelentős mértékű megváltozása helyi vagy globális szinten", a *klímahiszti*-nek valóban van negatív konnotációja („Az érzelmek politikai indíttatású felkorbácsolása az éghajlatváltozás ürügyén"), de a két szó között nem teszünk egyenlőségjelet. Marcin Grad egy sok energiát, szervezést kívánó nemes célú tanulmányútról számol be, melyet a varsói Magyar Tanszék valósított meg 2015-ben. Nem kell hosszasan bizonygatnom az ilyen utak pozitív hozadékát, amit a szerző így foglal össze: visszajelzést, megerősítést adnak a hallgatóknak a tanultakról, motivációs erejük nagy, jelentős csapatépítő szereppel bírnak.

Az ugyancsak három tanulmányt tartalmazó *Irodalomtanítás* fejezetet Nagy László Kálmán tanulságos, polemikus dolgozata vezeti be. Első, elméleti jellegű részében a jelen irodalomtörténetének meghatározó problémáit, így az irodalomtörténet-írás válságát, az összefoglaló irodalomtörténetek és az irodalmi kánonok hiányát, valamint a toxikus irodalom fogalmát taglalja, gazdag szakirodalommal alátámasztva megállapításait. Számomra, aki az irodalmi szigorlataimhoz az alapismereteket a jó öreg „spenót"-ból szereztem meg (Sőtér, 1964–1966), a toxikus – a befogadó pszichikumában a szerző szándéka ellenére kárt, sérülést, átmeneti vagy maradandó nyomot hagyó – irodalom fogalma jelentette az értékek, attitűdök legdrámaibb átalakulását. Így bizony hosszú utat kell megtennem, hogy a *Szigeti veszedelem*hez, a *Himnusz*hoz, a *Szózat*hoz, a *Légy jó, mindhalálig*hoz, *A Pál utcai fiúk*hoz kötött toposzok, értékek helyébe a toxikusnak minősített vonásokat helyezzem. A cikk második felében lengyel diákjainak a benyomásait osztja meg az olvasóval az említett „toxikus művek" kapcsán: a Himnusztól nem azt kapják, amit várnak tőle, hiszen az övék optimista, dinamikus, nincs tele „hamis" történelmi utalásokkal, dallama is nép ihletésű, szemben a nehezen énekelhető magyarral. A *Szózat* erkölcsi parancsával –„a nagyvilágon e kívül nincsen számodra hely" – a lengyelek a 21. században nem tudnak azonosulni, de szerintük a magyarok sem. Az „Itt törtek össze rabigát/Hunyadnak karjai" történelmi győzelmet elismerik ugyan, „de a mohácsi vész tükrében megmosolyogják a kiemelt esemény ily módon történő mitizálását". (Az időközben bemutatott Hunyadi-sorozat tehát megjósolhatóan más előjelű értelmezést nyerne általuk.) Véleményeiket a szerző a következőképpen értelmezi: ami a magyarok számára szentségtörés és a nemzeti irodalom gyalázása, az a külföldieknek érdekesség vagy olyan jelenség, amit nem értenek" (p. 191). Megítélésem szerint tágabb, interkulturális aspektusból általános jelenséget, bármely két nép és kultúra közötti kommunikációs zavart jeleznek, aminek színtere a történelmet, a hiteket, az értékeket, a vallást magába foglaló világlátás (Scollon & Scollon, 1995. pp. 127–129). Minthogy főként értékítéletekről van szó, röviden a kulturális értékek működéséről: minden közösség a rá jellemző, ellentétekre épülő értékrendszert dolgozott ki a történelme során, amit magáénak tart, elfogad, és amit érthető módon jobbnak vél a másokénál (az optimizmus jó, a pesszimizmus rossz; a szülőföldhöz, annak közösségéhez való ragaszkodás gondolata idejétmúlt, a mobilitás a jövő, a fejlődés). Mi lenne a megoldás e tipikusan 19–20. századi beidegződésekre épülő viszonyulás gyengítésére, a meg nem értések, félreértések kiküszöbölésére? A válasz: a nyitottság, a kölcsönös elfo-

gadás, annak megértése, megértetése, hogy a tőlem való különbözőség nem a negatív, hanem egyszerűen a „más" értékkategóriába helyezendő.

A legszórakoztatóbb pillanatokat számomra a kötetben Elżbieta Szaverdo cikke okozta, amelyben *Az ember tragédiájá*hoz írt 21. századi hallgatói átiratokból idéz. Friss, üde és merész okfejtések, amelyeken keresztül jobban megértjük a hallgatóinkat és talán ezt a „szép új" világot is. Gizińska Csilla hosszú című, a magyar irodalom jelenkori lengyel recepcióját bemutató dolgozata méltó lezárása a kötetnek. Az adatokban bővelkedő első részben a szerző kisebb időegységekre bontva (1. rendszerváltás, 2. ezredforduló, ezen belül 2000-es évek, ezredforduló után) vezeti végig az olvasót a magyar irodalom recepciójának rejtélyes útján, hiszen az, hogy egy otthon sikeres, népszerű író, költő milyen fogadtatásban részesül egy másik nyelvi és kulturális közösségben, összetett, előre nem meghatározható történés. Azt talán természetesnek vesszük, hogy Márai a legsikeresebb magyar szerző Lengyelországban (is), 37 művét fordították le a legjelentősebb műfordítók (Felix Netz, Irena Makarewicz, Tereza Worowska), de Eszterházy Péter is megnyerte mind a kritikusokat, mind a tágabb közönséget a 2000-es években a *Harmonia Caelestis*szel. De vajon miért nem sikerült ugyanez Kertész Imrének, vagy a pozitív itthoni és lengyel kritika ellenére Krasznohorkai Lászlónak, vagy a posztmodern írók közül Hajnóczy Péternek, Nádas Péternek? Gizińska teljessé teszi a magyar irodalom recepcióját azzal, hogy kitér a fiatalabb írónemzedék (Bartis Attila, Dragomán György, Tompa Andrea, Tóth Krisztina stb.) jelenlétére is. A dolgozat 3. fejezete a magyar irodalom adaptálásának mikéntjéről tudósít a Varsói Egyetemen. A tantárgystruktúra és annak tartalma észszerű és didaktikailag jól felépített: az I. évfolyamon (a lehető legjobb) fordításokban kapnak általános képet a magyar irodalom legszélesebb szegmenseiről. Az MA szakon két féléven keresztül tanulnak *Kortárs magyar irodalom* című tárgyat. Végezetül: mi lenne nagyobb elismerése a három egyetem munkájának, mint Gizińska Csilla alábbi mondata: „... az utóbbi tíz évben a lengyelországi három magyar szak végzőseiből kinevelődött a lengyel műfordítók egy újabb generációja..." (p. 213).

A kötet gondosan szerkesztett, a cikkek felépítése egységes elveket követ, tartalmazza a szerzők listáját, elérhetőségét, sőt a hátsó belső borítón a poznańi egyetem oktatóinak néhány publikációjáról is információt kapunk. A szerkesztői előszó szerint megjelentetésének célja a három magyar szakon folyó munka során felmerülő problémák, nehézségek megbeszélése, a tapasztalatok megosztása volt, de emellett a hungarológiai oktatóhelyek munkájához is segítséget kívántak nyújtani. Nos e kettős cél messzemenően teljesül benne.

IRODALOM

Bańczerovski, J. (2000). *A nyelv és a kommunikáció alapkérdései*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Szláv és Balti Filológiai Intézet, Lengyel Filológiai Tanszék.

Bańczerovski, J. (2008). *A világ nyelvi képe*. Tinta Könyvkiadó.

Bubak G., Nagy L. K., & Tátrai, Sz. (2018). *Polsko-węgierskie badania hungarologiczne: studia z okazji trzydziestolecia Zakładu Filologii Węgierskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Lengyel-magyar hungarológiai kutatások: tanulmányok a Jagelló Egyetem Magyar Filológiai Tanszéke fennállásának 30. évfordulója alkalmából*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiegu,

Scollon, R. & Scollon, S. W. (1995). *Intercultural Communication*. Blackwell Publishers Ltd.

Sőtér, I. (Ed.), (1964–1966). *A magyar irodalom története I–VI*. Akadémiai Kiadó.

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2025 | *Modern Nyelvoktatás, 31*(1–2), 161–165.

BÁRKÁNYI ZSUZSANNA, MAR GALINDO MERINO, AARÓN PÉREZ-BERNABEU (SZERK.)

La integración de la pronunciación en el aula de ELE (A kiejtés integrálása spanyolórákon)

Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2024. 310 p.

ISBN 978-902-721-786-8

Baditzné Pálvölgyi Kata

b.palvolgyi.kata@btk.elte.hu

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Romanisztikai Intézet, Spanyol Nyelvi és Irodalmi Tanszék

https://orcid.org/0000-0002-7106-7427

A nyelvoktatás története során több olyan törekvést is láthattunk, amelyek megpróbáltak kiemelt szerepet adni a kiejtésnek, például a 20-as évek Reformmozgalma vagy Gattegno Csendes Módszere a 70-es években (Aurrecoechea, 2009, pp. 7–9), a spanyol mint idegen nyelv kapcsán a 2000-es évek elején pedig több kézikönyv is megjelent a témában (Álvarez Martínez, 2002; Cortés Moreno, 2002; Gil Fernández, 2007; Nuño Álvarez & Franco Rodríguez, 2002), ennek ellenére a kiejtés oktatása továbbra is némileg elhanyagolt terület maradt. Ennek okai lehetnek, hogy a spanyolt idegen nyelvként tanító tanárok nem mindig rendelkeznek megfelelő fonetikai ismeretekkel, illetve úgy vélik, hogy a tanulók automatikusan elsajátítják ezeket az elemeket immerziós célnyelvi környezetben. Ráadásul önmagában a fonetika tanítása (és tanulása) sokak számára unalmas és nehéz lehet (Padilla, 2007, p. 872).

A 2024-ben megjelent „La integración de la pronunciación en el aula de ELE” című tanulmánykötet a „Pronuntia” című kutatási projekt eredménye, amely a kiejtésoktatás tanárképzésére fókuszál. A kötet tizennyolc tanulmányában huszonhárom szakember működött közre, a projekt három tagja szerkesztette: Bárkányi Zsuzsanna (The Open University; HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont), María del Mar Galindo (Alicantei Egyetem) és Aarón Pérez-Bernabeu (La Rioja Nemzetközi Egyetem). A kötet célja, hogy eszközöket nyújtson az oktatás és a kutatás számára egy olyan területen, amely ritkán jelenik meg a kiejtésoktatással foglalkozó kiadványokban és

segítséget jelentsen ebben a kontextusban az alkalmazott nyelvészet, idegennyelv-tanulás és a kiejtés szerepe iránt érdeklődő kutatók számára, valamint azoknak a nyelvtanároknak, akik hatékony módszertani megközelítéseket keresnek az osztálytermi szóbeli készségek fejlesztésére a kiejtéstanítás tudatos integrálásával.

Aarón Pérez-Bernabeu (La Rioja Nemzetközi Egyetem) bevezetője nemcsak a következő fejezetek tartalmának rövid bemutatására szolgál, hanem a mű során használt alapfogalmakat is tisztázza, így nem csak az olvasó elméleti ismereteinek rendszerezésére alkalmas, de kiváló segédanyagként beépíthető akár olyan felsőoktatási kurzusokba, melyeknek szerves része a fonetika vagy az idegennyelv-oktatás (és ennek elsősorban a szóbeli kommunikációhoz köthető jellegzetességei). A kötet négy tematikus blokkra tagolódik, a spanyol vagy angol nyelvű tanulmányok azonos szerkezetet követnek: két összefoglalót tartalmaznak (egy rövid és egy bővebb változatot spanyol és angol nyelven, ahol a rövidebb összefoglaló az adott cikk nyelvén íródik), a szakirodalom áttekintését a témában eddig ismert és releváns elméletekkel, az adott terület aktuális aspektusainak bemutatását (esetenként a szerzők saját kutatásaival kiegészítve), valamint a szerző(k) didaktikai javaslatait és bevált módszereit, végül pedig a téma jövőbeli kutatási irányait.

Az első tanulmánycsoport témája a kiejtés és más nyelvi szintek (nyelvtan, lexika, pragmatika, helyesírás) kapcsolódási pontjai, illetve ezen kapcsolódási pontok mentén a kiejtés nyelvórai integrációjának lehetőségei. Matías Hidalgo-Gallardo (Escuela Oficial de Español Embajadores, Madrid) és Mercedes Pérez-Serrano (Madridi Complutense Egyetem) „Léxico y pronunciación: un camino de ida y vuelta" tanulmányukban bemutatják, a fonológiai tudatosság fejlesztése hogyan segíti a szókincs tanulását. Ehhez nem csupán a legfrissebb releváns kutatások eredményeit osztják meg, hanem egy olyan jógyakorlat-gyűjteményt, amelyet minden nyelvtanár beépíthet tanóráiba. Antonio Orta Gracia (CLIC International House Sevilla) "Gramática y pronunciación: un modelo de integración" cikke szerint, mivel a grammatikai elemek és a prozódiai komponensek az élőbeszédben elválaszthatatlanul összekapcsolódnak, ezért a didaktikai javaslatokban is párhuzamosan kell megjelenniük: a hatékony kommunikáció megtanulásához olyan megközelítésre van szükség, amely a kognitív nyelvtan mellett a kiejtés tanítására is hangsúlyt fektet. A következő tanulmányban, "La ortografía en el ELE: de la grafía a la pronunciación" César L. Díez Plaza (Cervantes Intézet) a helyesírás szerepét vizsgálja a spanyol kiejtés elsajátításában, és konkrét, példákkal szemléltetett javaslatokat tesz annak beépítésére a spanyol, mint idegen nyelv órákba. Amellett érvel, hogy a helyesírás fejlesztése nem merülhet ki pusztán a helyesírási hibák tanár általi javításában, hanem magában kell foglalnia a helyesírás kiejtéssel való kapcsolatának tudatosítását is. Florence Baills (Pompeu Fabra Egyetem, Barcelona) és Núria Esteve-Gibert (Universitat Oberta de Catalunya) azt mutatják be "Developing pragmatics in the L2: Teaching pronunciation through multimodal cues" cikkükben, hogyan alkalmaznak a beszélők multimodális stratégiákat – például a beszédprozódiát és a gesztusnyelvet – a hatékony kommunikáció érdekében, és gyakorlati tanácsokat is nyújtanak ahhoz, hogy a nyelvtanárok is bevezethessenek olyan megoldásokat, amelyekben például a nyelvtanulók gesztusokkal kísérik az épp elsajátítani kívánt prozódiai jelenségeket vagy a beszédturnusok közti váltásokat.

A második blokk a kommunikatív tevékenységek és a kiejtés tanításának viszonyára fókuszál. Ez az egység minden olyan tanár számára hasznos, aki a kiejtés oktatását kommunikációs feladatokon keresztül az alapvető készségek (olvasott szöveg értése, hallott szöveg értése, szóbeli kifejezőkészség és mediáció) fejlesztésével kívánja megközelíteni. Victoria Marrero-Aguiar (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED) "De la comprensión auditiva a la pronunciación" cikkében kiemeli a percepció szerepét a kiejtés elsajátításában és fejlesztésében. Konkrét didaktikai javaslatot mutat be a kiejtés fejlesztésére, mely a nyelvtanulók beszédének érthetőségére fókuszál, fontos kritériumnak tekintve a tanulók kiejtési hibáinak előzetes azonosítását és az érthetőséget befolyásoló hatásuk alapján azok kezeléséhez egy priorizált sorrend kialakítását. Natalia Fullana és Joan-Tomàs Pujolà (Barcelonai Egyetem) "L2 pronunciation in the spotlight: From phonological awareness to oral production in communicative tasks" tanulmányukban arra ösztönöznek, hogy a kiejtést kommunikatív feladatokon keresztül integráljuk a spanyol, mint idegen nyelv órákba, önértékelési kritériumokkal kiegészítve a fonetikai jegyek tudatosítására. Adolfo Sánchez Cuadrado (Granadai Egyetem) "El desarrollo de la competencia fonológica en el marco de tareas de mediación lingüística" című szaktanulmánya pedig a közvetítés kontextusában alkalmazott értékelési eszközök fejlesztésének pedagógiai szempontjait tárgyalja, különös figyelmet fordítva az intonáció szerepére a beszédaktusok megvalósításában.

A következő, tematikájában változatos nagyobb egység a spanyol mint idegen nyelv órák mindennapos dilemmáira összpontosít: a kiejtést a tanítási módszerek, tanulási stratégiák, az értékelés, technológia-használat, illetve a beszédhibák kontextusában vizsgálja. Pilar Melero Abadía (Nebrija Egyetem) és Aarón Pérez-Bernabeu (La Rioja Nemzetközi Egyetem) "La pronunciación en las metodologías de enseñanza de ELE: el reto de la instrucción explícita integrada" munkája az eltérő nyelvoktatási módszerekben megjelenő kiejtéstanítási megközelítéseket tárgyalja, kiemelve a cselekvésorientált megközelítést és az explicit kiejtésoktatás beépítését a spanyol nyelvórákba. Marta Giralt Lorenz (Limericki Egyetem) "Enfoque Oral y didáctica de la pronunciación del español" cikkében a kiejtés tanítását az oralitás szemszögéből közelíti meg, megközelítésében ameddig csak lehet, késleltetve az írás bevezetését. Induktív és irányított módszert javasol, amelyben a tanulók a kiejtést hallás, ismétlés és szóbeli interakció révén sajátítják el, anélkül, hogy a hangok írásbeli megjelenítésére támaszkodnának. Carmen González Gómez és Jesús Fernández González (Salamancai Egyetem) "Crosslinguistic Influence and the Pronunciation of Spanish as a L2" című tanulmánya az anyanyelv hatását vizsgálja az elsajátított nyelvek kiejtésére, különösen a spanyol mint idegen nyelvre. Olyan kérdésekre keresik a választ például, hogy milyen perceptuális és automatizáló gyakorlatok alkalmazhatók a fonológiai tudatosság fejlesztésére, illetve milyen tevékenységek segítik a nyelvtanuló számára új hangok és beszédelemek artikulációját, valamint hogyan illeszthetők ezek a gyakorlatok egy kommunikációközpontú nyelvtanítási megközelítésbe. Ana Blanco Canales (Alcalái Egyetem) "La enseñanza de la pronunciación basada en el desarrollo de la conciencia fonológica y la metacognición" cikkében a fonológiai tudatosság szerepét kutatja a kiejtés fejlesztésében. Amellett érvel, hogy a fonetikai kompetencia korlátozott vagy hiányos fejlődése nemcsak a nyelvtudásra van hatással, hanem további negatív következményekkel is jár: befolyásolja a beszélők társadalmi beillesz-

kedését, kapcsolataikat, akárcsak az önbizalmukat. Így induktív és deduktív technikák alkalmazását ajánlja (példák segítségével, irányított reflexió révén), hogy a tanuló tudatosíthassa a vizsgált elemet és annak sajátosságait a spanyol nyelvben, és ezáltal az elsajátítás folyamatát hatékonyabbá tegye. "Hacia una evaluación comunicativa y eficaz de la pronunciación del español" cikkében Enrique Santamaría Busto (New York University, Madrid) a kiejtés értékelésének kulcskérdéseit tárgyalja az idegennyelv-oktatás kontextusában, egy olyan kibővített kiejtésértékelő modellt bemutatva, amely kellő részletességgel reflektál azokra a jelenségekre, amelyek a beszédérthetőséget jelentősen befolyásolják. Emellett egy olyan, szegmentális és szupraszegmentális hibákból összeállított listát is mellékel, melynek elemei a spanyol nyelv érthetőségére hatással lehetnek. Jonás Fouz González (Murciai Egyetem) "Facilitating the integration of pronunciation instruction into the classroom with technology" tanulmánya a technológia által nyújtott lehetőségeket vizsgálja a kiejtés tanításában és tanulásában, valamint az érthetőség és a beszédfolytonosság fejlesztésében, mint például a mobilalkalmazások, a közösségi média, a kiterjesztett valóság vagy az intelligens személyi asszisztensek, a kiejtéstanulás különböző szakaszaiban és kontextusaiban. Diego Paniagua Martín (Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO); Salamancai Egyetem) "La enseñanza de la pronunciación a estudiantes de español como lengua adicional con Trastornos de los Sonidos del Habla" cikke a beszédzavarokkal küzdő, a spanyol mint idegen nyelvet tanulók kiejtéstanulását elemzi, áttekintve az esetükben leggyakrabban előforduló kiejtési hibákat, és egyben hatékony oktatásukhoz segítséget nyújtva konkrét javaslatokkal, feladatötletekkel.

Az utolsó egység végül számos affektív és szociális tényező hatását vizsgálja a kiejtésre és annak oktatására. Bárkányi Zsuzsanna (The Open University; HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont) "Pronunciation anxiety on online Spanish courses" kutatása az online oktatásban megjelenő beszédszorongás kiejtéssel összefüggő okait elemzi. Kutatási eredményei azt mutatják, hogy a kiejtés miatti szorongás ritkán a legfőbb oka az idegen nyelvi beszédszorongásnak, de gyakran okoz szégyenérzetet, és a saját kompetencia alacsony szintű megítélése miatti aggodalom sok esetben akadályozza a szóbeli feladatokban való részvételt, valamint a valós idejű és aszinkron interakciókat, így kialakítva egy ördögi kört. A szerző végül számos olyan, a hallgatók által valóban használt konkrét stratégiát ismertet, amelyek segítségével csökkenthető online környezetben is a kiejtés miatti szorongás. María del Carmen Méndez Santos (Vigói Egyetem) "Demotivation while learning pronunciation in Spanish: a study on factors that discourage students" tanulmánya a kiejtésoktatás és a motivációvesztés kapcsolatát mutatja be, egy saját kutatás eredményein keresztül, melyben célja az volt, hogy meghatározza, van-e összefüggés a kiejtés tanítása és a motivációvesztés megjelenése között, illetve 15 különböző nemzetiségű nyelvtanuló véleménye alapján didaktikai ajánlásokat fogalmaz meg a nyelvtanárok felé. A félig strukturált hallgatói interjúk elemzése alapján a nyelvtanulók fontosnak tartják a kiejtés tanítását és javítását (akár tanáraiktól, akár idegenektől), mert ez segít felismerni hibáikat. A sikeres tanuláshoz azonban elengedhetetlen ezen kívül a tanár pozitív hozzáállása a kiejtési hibák javításakor, és a jó csoportdinamika is. María Mar Galindo Merino (Alicantei Egyetem) "La enseñanza de la pronunciación del español en la clase con hablantes de

herencia" cikke pedagógiai szempontokat és bevált módszereket mutat be a spanyol származásnyelvi beszélők kiejtésének tanításával kapcsolatban, hiszen ezek a nyelvtanulók más kiejtési sajátosságokkal rendelkeznek, mint a spanyolt számukra teljesen idegen nyelvet tanulók. Fontos azonban, hogy a tanárok elfogadóak legyenek azzal a kulturális és kiejtésbeli sokféleséggel szemben is, amely a spanyol származásnyelvi beszélőket jellemzi. Antonio Hidalgo Navarro (Valenciai Egyetem) "La pronunciación del español coloquial y su integración en el aula de ELE" tanulmánya pedig a hétköznapi, informális beszédstílus spanyol, mint idegen nyelvórákba való integrálásának lehetőségeit vizsgálja, különös tekintettel az erre a regiszterre jellemző kiejtésbeli sajátosságok szakpedagógiai lehetőségeire.

A kötetet Bárkányi Zsuzsanna (The Open University; HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont) epilógusa zárja, amely kiemeli, hogy bár a legtöbb tankönyvben korlátozottan jelenik meg az explicit kiejtésoktatás, ez a kötet arra ösztönzi a tanárokat, hogy felismerjék a rendelkezésükre álló gazdag eszköztárat, amely lehetővé teszi számukra e terület beillesztését a tantervbe.

A kutatók számára a kötet különösen hasznos, mert bőséges és aktuális bibliográfiai hivatkozásokkal átfogó áttekintést nyújt a releváns elméletekről, valamint részletesen bemutatja több nyelvészeti kutatás módszertanát. A tanárok számára pedig didaktikai javaslatokat és bevált gyakorlati példákat kínál, amelyek azonnal alkalmazhatók az oktatásban.

IRODALOM

Álvarez Martínez, M.ª Á. (coord.) (2002). *Fonética. Serie Anaya ELE: Elemental A2.* Grupo Anaya, S.A.

Aurrecoechea Montenegro, E. (2009). La pronunciación. Su tratamiento en el aula E/LE, Memoria de investigación. *Biblioteca*, *10*. Universidad de Nebrija.

Cortés Moreno, M. (2002). *Didáctica de la prosodia del español. La acentuación y la ortografía*. Editorial Edinumen.

Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Editorial ARCO/LIBROS.

Nuño Álvarez, M.ª P. & Franco Rodríguez, J. R. (2002). *Ejercicios de fonética*. Grupo Anaya, S.A.

Padilla García, X. A. (2007). El lugar de la pronunciación en la clase de ELE. In Balmaseda Maestu, E. (koord.). *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE), Vol. 2*, 2007. Logroño, 871–888.

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2025 | *Modern Nyelvoktatás, 31*(1–2), 166–171.

Neil Curry and Kate Maher (Eds)
PSYCHOLOGY-BASED ACTIVITES FOR SUPPORTING ANXIOUS LANGUAGE LEARNERS
Creating Calm and Confident Foreign Language Speakers

London – New York – Oxford – New Delhi – Sydney: Bloomsbury Academic, 2024. 226 p.
ISBN-10 135-035-280-2; ISBN-13 978-135-035-280-3

Tóth Zsuzsa
toth.zsuzsanna@btk.ppke.hu
Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Angol-Amerikai Intézet,
Angol Nyelvpedagógiai és Fordítástudományi Tanszék
https://orcid.org/0009-0001-6438-6040

The book edited by Neil Curry and Kate Maher, entitled *Psychology-Based Activities for Supporting Anxious Language Learners: Creating Calm and Confident Foreign Language Speakers*, is a two-in-one resource for language teachers. On the one hand, it is a collection of practical activities ready to be used in the language classroom; on the other, it serves as an approachable and reader-friendly introduction to the psychology of language learning, with a focus on the affective domain in general and anxiety in particular.

With its practical orientation and aim of increasing language teachers' psychological literacy, this book fills a long-felt gap in the literature on anxiety related to second/foreign language (L2) learning. Over the past four decades anxiety has been one of the most thoroughly researched psychological variables (Dörnyei & Ryan, 2015), as evidenced by a plethora of research articles and even special volumes dedicated to the subject (e.g. Horwitz & Young, 1991; Gkonou et al., 2017). However, this book stands out as the first to be written for language teachers.

While the large body of research on anxiety in the context of language learning has contributed to a nuanced understanding of the causes of L2-related anxiety and its undesirable effects on learners (Horwitz & Young, 1991; Gkonou et al., 2017; MacIntyre, 1999), the question of how the negative impact of anxiety could be alleviated remained peripheral in the literature. For decades language teachers had to make do with rather vague, general recommendations relegated to *Pedagogical Implications* sections, which amounted to creating 'healthy', 'positive' (Dewaele et al., 2018), 'non-threatening' (Dewaele, 2019), 'low-stress' (Horwitz et al., 1986; Horwitz, 2017), 'low-anxiety' (Young, 1991, 1999) classroom environments. However, what this meant in practical terms—how teachers could create such environments and what specific actions they could take to support anxious learners— remained to be further explored.

Curry and Maher's volume is a timely contribution that fills this crucial gap. Inspired by a few pioneering attempts in the literature to offer more tangible and actionable recommendations for language teachers (e.g. Gregersen & MacIntyre, 2014; Young, 1999), the editors aim to offer a rich collection of psychology-based activities specifically designed to reduce anxiety in the language classroom. They brought together language educators and researchers on L2 anxiety from a wide range of instructional contexts to share their approaches and ideas. *Psychology-Based Activities* is the result of this collaborative effort, presenting 18 ready-to-use, research-based activities designed by contributors from various parts of the world, including Hong Kong, Hungary, Japan, Poland, Saudi Arabia, Spain, Turkey, and the United Kingdom.

Each activity is introduced in a separate chapter, following the same structure and format, ensuring uniformity across the volume. After a brief introduction, the authors provide a short theoretical overview of their activity, explaining their approach to reducing anxiety, the rationale for developing the activity, and the research underpinning it. This is followed by a step-by-step description of the activity and its implementation, along with materials, potential variations, follow-up activities, and the authors' reflections. Each chapter ends with the contributors' recommendations for further reading. The easy-to-follow instructional format and personal tone—creating a sense of teachers talking to fellow teachers—make readers feel personally addressed and engaged.

The book starts with an *Introduction* by the editors. Curry and Maher provide a succinct overview of what teachers need to know about the nature of language anxiety and offer a compelling rationale for the volume. They highlight how the activities focus on speaking-related anxiety, as it is primarily in speaking situations that learners tend to feel vulnerable to the negative, inhibitive effects of anxiety. As a result, anxious learners may find themselves unable to seize communicative opportunities and even develop negative feelings about their abilities and L2 learning. The editors state that their primary motivation for providing language teachers with the volume is to help such learners manage their negative emotions and boost their speaking confidence. The book effectively conveys the message that language teaching is not just about imparting linguistic knowledge and skills but also about helping learners overcome their fears and reluctance to speak. The activities provide a practical guide for achieving this, though not in a 'recipe book' fashion. Rather, readers are encouraged to adapt them to their own teaching

contexts and their learners' needs.

The 18 activities are organized into five parts based on the theories they derive from. These represent key psychology-based approaches that have influenced current thinking about language pedagogy over the past decade, including positive psychology, flow theory, cognitive-behavioural therapy (CBT), visualization, well-being techniques, and mindfulness.

Part One, *Assessing Foreign Language Anxiety* (FLA), focuses on identifying and understanding the causes of FLA in specific contexts. With two activities, it provides teachers with easy-to-use, adaptable tools to assess anxiety levels in their classrooms and explore the unique triggers that may affect their learners. The first activity, *How Are You Coping*, introduces a questionnaire to explore the emotions students experience in different scenarios when using their L2 and whether they utilize any coping strategies. The second activity, *You Are Not Alone*, describes how teachers can use a brief self-report measure called the 'Nervousness Metric' to quickly collect data on learners' anxiety levels during different activities. Both questionnaires are ideal for prompting discussions with students, which, functioning as awareness-raising activities, make learners aware of language anxiety and help them realise they are not alone in feeling nervous.

Part Two, *The Classroom Environment*, draws readers' attention to the classroom context as an important factor in L2 anxiety. With four activities, this part emphasizes the creation of a positive and engaging learning space. The first activity, *I'm Worthy and Special*, is an ideal choice when meeting a new group, as it helps bring the class closer together as a community and encourages learners to build up a positive self-image. Group members first share their strengths and positive qualities, then their weaknesses and the accompanying emotions of fear. Peer reactions and proposed solutions to each other's feelings promote learners' self-esteem and create a sense of bonding within the class. The second activity, *Creating Enjoyable Learning Environments*, is also a great option to try with new groups. Class members individually conceptualise what they think ideal classmates are like, then discuss their expectations and together create class rules for how to support one another. This student-centred activity helps build rapport and trust among classmates. The remaining two activities encourage teachers to incorporate principles of flow theory into their lessons to reduce L2 anxiety. *Flowing Classrooms* provides practical steps for creating tasks based on flow theory to facilitate flow experiences. *Making Speaking Tasks Emotionally Engaging* asks students to share a personally meaningful problem they would like to solve and to give advice to each other. What brings about flow and reduces anxiety is the learners' strong emotional involvement in the activity.

Part Three, *Cognitive Techniques,* familiarises readers with cognitive-based approaches that emphasise the importance of how students think about using a foreign language and show them how their thoughts can be managed to reduce their anxiety. Comprising six chapters, this part introduces strategies that encourage learners to "think through" their anxiety—that is, to challenge negative thought patterns and replace them with constructive ones, promoting a healthier

mindset toward language learning. The first activity, *Stoic Sayings for Alleviating Anxiety,* proposes that sayings from Stoic philosophy, along with discussions of their implications, can help learners realise that it is not things themselves that make us anxious, but what we think about them—and that it is useless to worry about things beyond our control. Internalising this philosophy can become a coping strategy, helping learners develop more realistic expectations of themselves as L2 speakers. *The Confidence-Building Diary,* a positive-psychology-based activity, encourages learners to keep a diary to record positive experiences and feelings related to using their L2 and reflect on them. The reason this exercise helps reduce anxiety is that focusing on positive experiences can boost self-confidence. The next activity, *Facing Worries Head-On*, uses group discussions to raise awareness and address communicative anxiety. The underlying idea is that tackling anxiety does not need to be a solitary endeavour. Rather than being hidden and avoided, negative thoughts and experiences are transformed into objects for discussion. Once worries and struggles are normalized as part of the learning process, students can focus on developing strategies to overcome them. The activity titled *Positive Attributions* invites students to reflect on presentations they did and were dissatisfied with, then explain why they think they did not do as well as they wished. Guided by the teacher, they differentiate between adaptive (having positive consequences) and maladaptive (having negative consequences) ways of viewing past performance, retraining their negative attributions to lessen their anxiety. The last two activities in Part Three introduce readers to techniques derived from CBT, a psychological approach that has proven helpful for treating various types of anxiety. *Looking for Evidence* is based on the premise that the fears students express in the language classroom are often not the result of lived experiences but rather what they think might happen. The activity encourages learners to search for evidence (or a lack of it) to find out whether their worries about speaking are justified, helping them realise there is little evidence to support some of their anxiety-inducing beliefs, so they can start to re-evaluate them. Finally, *What Makes You Nervous* improves speaking confidence by increasing learners' awareness of their anxiety triggers. Students are invited to focus on speaking situations where they experienced anxiety and identify what aspects of the situation triggered negative thoughts and feelings. They then do the same with speaking situations where they felt comfortable. This procedure helps learners become aware of their anxiety triggers and develop coping strategies tailored to their individual needs.

Part 4, *Visualization Techniques*, introduces readers to the idea of using mental imagery to reduce anxiety. With three chapters, this part leverages the power of imagination to help learners visualize themselves as confident speakers. The first two activities are ideal for helping learners manage their fear of public speaking. *Imagine How I Will Face Up to Speaking Anxiety* asks learners to visualise pre-presentation moments, guided by a script read out by the teacher. Rather than suppressing their anxiety, they are invited to observe their physical reactions in a non-judgmental way, accept the discomfort, and then observe their positive bodily reactions in the same way. This method helps learners realise that negative and positive emotions can co-exist, promoting their acceptance: letting go of negative emotions and nurturing positive

ones. *Rewrite Your Inner Script* features the technique of positive visualisation. Learners listen to a detailed script of an ideal presentation day, envisioning themselves as confident and successful speakers. This exercise allows them to realise that giving an L2 speech does not necessarily need to be an anxiety-filled, negative experience. Rewriting their inner script of the feared situation can break the involuntary association between oral presentations and anxiety. The last activity, *Focusing Attention Outwardly*, presents readers with a practical strategy to use in the moment to cope with anxiety. It teaches learners to consciously control their attention and direct it away from anxious thoughts and feelings (i.e. negative self-focus) and towards non-anxiety-related aspects of the task or environment. This technique is particularly helpful for students who are overly concerned and distracted by what impression they make when speaking.

Finally, Part Five, *Well-being Techniques*, focuses on mindfulness and well-being. Its three activities are designed to help learners achieve a calm and centred state of mind, enabling them to approach language learning with mindfulness and reduced stress. *I See You, I Hear You, I Cheer for You*, suggests that learners can overcome speaking-related anxiety through dialogue skits with positive communication in mind. This activity addresses anxiety by shifting students' focus to the enjoyment of the creative process and practising mindful dialogues. Grounded in positive psychology, *Three Good Things About Their English* helps anxious speakers build strengths to overcome their fear of negative evaluation and encourages them to speak. During pair and group work, students are asked to write down three positive things about their partner's performance. Listening to classmates' positive comments helps learners gain self-confidence. The last chapter, *Being Positive in the Present Moment,* introduces a series of activities based on mindfulness meditation techniques used in positive psychology. Rather than encouraging students to suppress or ignore their negative emotions during speaking activities, mindfulness practices help them recognise their concerns, judgements, or fears, and teach them to regulate their emotional states by relying on their own inner resources, using techniques like controlled breathing, body scanning, and relaxation exercises.

As suggested by this summary of its chapters, *Psychology-Based Activities* is a rich resource for language teachers seeking to address the affective challenges faced by their students. It familiarises readers with a diverse range of perspectives and approaches, encouraging them to explore how these can be applied in their own teaching situations. With its balanced blend of theoretical insights and practical activities, this volume is an indispensable companion for both novice and experienced teachers. By equipping teachers with tools to reduce anxiety and build confidence, Curry and Maher have made an important contribution to the field of language education. More than just a practical guide, *Psychology-Based Activities* is a call to action for language teachers to prioritise the emotional well-being of their learners, ensuring that language learning is a calm, confident, and enjoyable experience for all.

REFERENCES

Dewaele, J.-M. (2019). The effect of classroom emotions, attitudes toward English, and teacher behaviour on willingness to communicate among English foreign language learners. *Journal of Language and Social Psychology*, 1–13.

Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety in the FL classroom: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research, 22*(6), 676–697.

Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.

Gkonou, C., Daubney, M., & Dewaele, J.-M. (Eds.). (2017). *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications*. Multilingual Matters.

Gregersen, T. & MacIntyre, P. (2014). *Capitalizing on Language Learners' Individuality: From Premise to Practice*. Multilingual Matters.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*, 125–132.

Horwitz, E. K. (2017). On the misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners. In C. Gkonou et al. (Eds.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications* (pp. 31–47). Multilingual Matters.

Horwitz, E. K., & Young, D. J. (Eds.). (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Prentice-Hall.

MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere* (pp. 24–45). McGraw-Hill.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal, 75*, 426–439.

Young, D. J. (Ed.). (1999). *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere*. McGraw-Hill.

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2025 | *Modern Nyelvoktatás, 31*(1–2), 172–180.

A TERMINI MAGYAR–MAGYAR SZÓTÁR ÉS ADATBÁZIS

Elérhető: https://termini.nytud.hu/htonline/htlista.php?action=searchbox

Váradi Krisztián
varadi.krisztian@kmf.org.ua
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, oktató gyakornok
Pannon Egyetem, Többnyelvűségi Nyelvtudományi Doktori Iskola, PhD-hallgató
https://orcid.org/0000-0001-7554-4158

A SZÓTÁR TARTALMA

A Termini magyar–magyar szótár és adatbázis 2007-től érhető el a Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat weboldalán[1]. Az internetes lexikográfiai adatbázisban azok a határon túli magyar nyelvváltozatokban előforduló államnyelvi kölcsönzések találhatók meg, amelyeket több évtizednyi szociolingvisztikai kutatómunka eredményeként gyűjtöttek össze a Magyarországgal szomszédos államokban élő nyelvészkutatók. A 2025. április 6-i állapot alapján a szótár 5577 szócikket tartalmazott, amelybe a hét határon túli régió (Felvidék, Kárpátalja, Erdély, Vajdaság, Horvátország, Muravidék, Őrvidék) anyaga mellett beletartoznak a magyar nyelv archaizmusai és a közmagyar nyelvhasználatban általánosan elterjedt kifejezések is. Az adatbázis folyamatos fejlesztés alatt áll a nyolc országból származó szerkesztőbizottság által, akik a Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat különböző kutatóintézeteihez tartoznak.

A szótár különlegességét az adja, hogy az 1920-ban aláírt trianoni békeszerződés következtében elszakadt területeken élő magyar kisebbségek által használt idegen eredetű szavakat gyűjti össze és teszi elérhetővé a Kárpát-medencei magyarság számára. A Termini-szótár létrejöttének egyik fő célja a nyelv „határtalanítása”, vagyis arra kívánja felhívni a figyelmet, hogy a magyar nyelv nemcsak a magyarországi „standard” nyelvváltozatból áll, hanem az anyaországgal szomszédos régiókban élő magyarok nyelvváltozataiban megtalálható, általában az adott ország államnyelvéből kölcsönzött kifejezéseket is magában foglalja (Benő & Péntek szerk., 2011).

1 https://termini.nytud.hu/htonline/

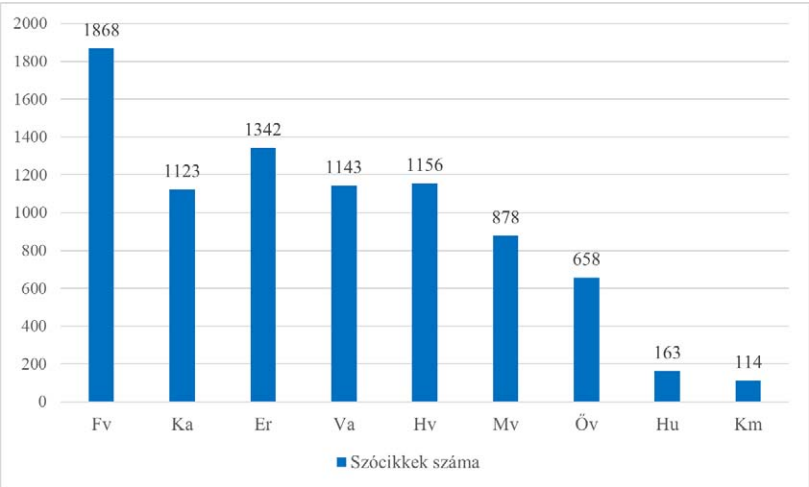
Azon kölcsönszavak kerülhetnek bele a Termini-szótárba, amelyek az adott régióban élő magyar kisebbség nyelvhasználatában általánosan elterjedtek, vagyis nem korlátozódnak egy kisebb régióra vagy nyelvjárási területre (M. Pintér, 2019). A szótárban szereplő kölcsönszavak felségjelzések alapján vannak csoportosítva az alábbiak szerint (a szerkesztést végző nyelvészeti kutatóműhelyekkel együtt):

Szlovákia, Felvidék (*Fv*), Gramma Nyelvi Iroda;
Ukrajna, Kárpátalja (*Ka*), Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont;
Románia, Erdély (*Er*), Szabó T. Attila Nyelvi Intézet;
Szerbia, Vajdaság (*Va*), Verbi Nyelvi Kutatóműhely;
Horvátország (*Hv*), Glotta Nyelvi Intézet;
Szlovénia, Muravidék (*Mv*), Imre Samu Nyelvi Intézet;
Ausztria, Őrvidék (Őv), Imre Samu Nyelvi Intézet.

Emellett a Magyarországon is elterjedt kifejezések *Hu* felségjelzést kapnak, míg a közmagyarban (tehát az összes magyar nyelvterületen) használt szavak *Km* minősítéssel rendelkeznek. Magyarország területéről kiemelt szerepet játszik a szótár működtetésében a HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont és a Termini Egyesület. Az adatbázis anyagának egyes régiók szerinti megoszlását az 1. ábra foglalja össze.

1. ábra

A Termini-szótár anyaga



Fontos megemlíteni, hogy a Termini magyar–magyar szótárban egyaránt szerepelnek régióspecifikus és többrégiós szócikkek. Az előbbiek csak egy régióban használatosak (pl. Ka *exkurszija ~ tanulmányi kirándulás*), míg az utóbbiak két vagy több régióban is elterjedtek (pl. Er Va Ka *milicista ~ rendőr*). Emellett a szócikkeknek lehet több jelentése is, akár egyazon régión belül (pl. Fv *obal* 1. *dosszié, mappa*; 2. *füzetborító, könyvborító*), vagy ugyanaz a kölcsönszó elő-

fordulhat több régióban, eltérő jelentéssel (pl. Er Fv Va Ka Hv Mv *ekonómia ~ közgazdaságtan*; Va Hv *ekonómia ~ állami birtok*; Fv *ekonómia ~ gazdaságosság, ökonómia*; Er *ekonómia ~ gazdaság*). Tehát a Termini-szótár betekintést nyújt az egyes régiók kölcsönszókészletének jelentésrétegeibe, így nemcsak az anyaországi magyarok számára lehet hasznos a szótár használata, hanem a kisebbségben élő magyar közösségek is megismerhetik az általuk használt kölcsönszavak összes jelentését.

A határon túli elemek szótára hasznosítható a magyar mint idegen nyelv oktatásában is, mivel felhívhatjuk a figyelmet a magyarországi köznyelv és a kisebbségi magyar nyelvváltozatok közötti szókincsbeli különbségekre (Karmacsi et al., 2022), mivel egyes közmagyar szavak a határon túli régiókban hozzáadott jelentésértékkel bírnak (pl. Km *kanális ~ vízelvezető csatorna*; Er Fv Va Hv *kanális ~ tévécsatorna*). Ezeket hívjuk jelentésbeli kölcsönszavaknak, amelyek a denotatív jelentésükre az átadó nyelvi megfelelőjük hatására tettek szert, mivel a román *canal*, a szlovák *kanál*, valamint a szerb és a horvát *kanal* is egyaránt rendelkezik a *tévécsatorna* jelentéssel, míg a magyarországi beszélők a *kanális* szót csak *vízelvezető csatorna* jelentésben ismerik. Az ehhez hasonló esetek is jól mutatják, hogy mennyire egyedi szerepet tölt be a Termini magyar–magyar szótár és adatbázis a többi, hagyományos szótárral szemben, amelyek a fogalmakat csak a köznyelvi jelentéseiknek megfelelően értelmezik.

KÖLCSÖNSZÓTÍPUSOK A SZÓTÁRBAN

Az internetes szótár eltérő típusú kölcsönszavakat tartalmaz, amelyek négy nagy csoportba sorolhatók. Az első a *közvetlen kölcsönszavak* csoportja, amelyek hangalakja az adott régió államnyelvéből származik, ennél fogva a legtöbb esetben korábban nem fordultak elő a magyar nyelvben. Itt beszélhetünk egyrégiós (pl. Őv *glüvejn ~ forralt bor*), valamint több régióban is hasonló hangalakban és jelentésben előforduló (pl. Ka Mv *ankét*; Va Mv *anketa*; Ka Hv *ankéta*; Ka Hv *anketta ~ kérdőív, körkérdés*) közvetlen kölcsönszavakról. Ide sorolhatók még a *kölcsönhomonimák*, amelyek hangalakja megegyezik egy már létező közmagyar kifejezéssel, azonban jelentésük teljesen eltér egymástól (pl. Va *koncert ~ takarmánykeverék*). Végezetül, az *alaki kölcsönszavak* esetében a szavak hangalakja az átadó nyelvben fellelhető analóg szó hangalakjához igazodott, annak hatására módosult (pl. Er Fv Ka *bufet ~ falatozó, talponálló* – vö. Km *büfé*).

A második nagy csoportot a *közvetett kölcsönszavak* alkotják, amelyek többé-kevésbé azonos formában megtalálhatók az átadó és az átvevő nyelvek szókészletében is. Ide tartoznak a *kalkok*, vagyis az átadó nyelvi alak tükörfordítása révén létrejövő átvevő nyelvi kifejezések. A kalkok lehetnek egy szabad morfémából álló *tükörszavak* (pl. Va *vakutca ~ zsákutca* – vö. szrb. *slepa ulica* ~ ua), egynél több szóból álló *tükörkifejezések* (pl. Er *pénzügyi gárda ~ pénzügyőrség* – vö. rom. *garda financiară* ua), valamint *tükörszerkezetek* (pl. Mv *játszik valamire ~ valamilyen hangszeren játszik* – vö. szln. *igrati na* ua). A közvetett kölcsönszavak csoportját gazdagítják még a *jelentésbeli kölcsönszavak* (lásd: *kanális ~ tévécsatorna*), valamint az ezeken belül sajátos csoportot képező *stílusbeli kölcsönzések*, amelyek az átadó nyelv hatására megváltozott stílusértékkel rendelkeznek (pl. Er Fv Va Ka Hv Mv *geográfia ~ földrajz*). Ennek a stílusérték-különbségnek általában

az az oka, hogy az adott fogalomra Magyarországon egy új, közhasználatú szó terjedt el (esetünkben a *földrajz*), viszont a határon túli régiókban az országok államnyelvi megfelelőinek köszönhetően a Magyarországon archaizmusnak számító kifejezés (ebben az esetben a *geográfia*) megőrizte eredeti stílusértékét.

A harmadik csoportot a *többedleges kölcsönszavak* képezik, amelyek az átvevő nyelv szóalkotási folyamatainak hatására alakulnak ki, vagyis a közmagyar szavakhoz hasonlóan képzőket és igekötőket csatolnak hozzájuk a határon túli magyar beszélők. Egy főnévből tehát alkothatunk melléknevet (pl. Fv *nanuk ~ jégkrém* → Fv *nanukos ~ jégkrémes*) vagy igét (pl. Ka *kalim ~ feketén, szabálytalanul szerzett jövedelem* → Ka *kalimol ~ feketén, szabálytalanul szerez jövedelmet*), ezáltal többedleges kölcsönszavakat létrehozva.

A negyedik kölcsönszótípus az önálló alkotások, amelyek sem átadó, sem átvevő nyelvi mintát nem követnek közvetlenül, inkább egyfajta egyedi szóalkotástípusról beszélhetünk a meglévő kifejezések alapján (pl. Km *mamusz ~ posztó papucs* → Fv *mamuszki ~ posztóból készült csizma; botos*). Mivel a *mamusz* közmagyar szó, amely a szlovák nyelvben ismeretlen, ezért a *mamuszki* nem lehet közvetlen kölcsönszó annak ellenére sem, hogy a szóvégi *-ki* utótag szlovák eredetű szóelem, amelyet általában a lábbelitípusok megnevezésének végén használnak.

A SZÓCIKKEK FELÉPÍTÉSE

A szótár tartalmának bemutatása után ismerkedjünk meg a szócikkek felépítésével. Minden szócikk három jól elkülöníthető részre bontható: szócikkfej, szócikktörzs és szócikkláb. Ezek elemeit az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat

A szócikkek felépítése

Szócikkrészek	Elemek
Szócikkfej	A címszó szótári alakja
	Szófaji besorolás
	Fontosabb nyelvtani alakok
	Írásváltozatok (opcionális)
	Kiejtés (opcionális)
	Kölcsönszótípus (csak a regisztrált felhasználók számára látható)
Szócikktörzs	Jelentés(ek)
	Fogalomköri minősítés(ek)
	Felségjelzés(ek)
	Stílusminősítések (dialektus, regiszter, stílusváltozat, időbeliség, érzelmi viszonyulás, relatív gyakoriság)
	Példamondatok forrásmegjelöléssel együtt
	Multimédia-elemek (képek, hangfájlok)
Szócikkláb	A címszó etimológiája (három etimon, jelentésekkel együtt)
	Utalás alakváltozatokra, analóg szavakra
	Bibliográfiai adatok

A Termini online szótár minden olyan információt tartalmaz, mint egy hagyományos szótár, de ezen felül több olyan eleme van, amelyet egy papíralapú kiadványban lehetetlen volna feltüntetni. Ilyenek például a szemléltető képek, amelyekhez rövid leírás és forrásmegjelölés is társítható, valamint az egyes példamondatok kiejtését tartalmazó hangfájlok, amelyek a Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat munkatársai által készített szociolingvisztikai interjúkból származnak. E fejlesztések célja, hogy illusztrálják a címszót, kontextust adjanak annak használatához, ezzel is még inkább szemléletesebbé és érdekesebbé téve a szótár anyagát.

A hagyományos szótári elemek közül természetesen megtalálható a címszó és a hozzá tartozó összes fontosabb grammatikai információ, az egyes régiókban a címszóhoz társított különböző fogalomköri és stílusminősítésekkel ellátott jelentések, az eredetük alapján osztályozható példamondatok, valamint a címszó elsődleges, másodlagos és harmadlagos etimonja. Ezen információk közül is külön figyelmet érdemelnek az eltérő típusú példamondatok, amelyekből 2025. április 6-án összesen 107 640 darab volt a szótárban. A példamondatok számát és típusát a 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat

A Termini-szótár példamondatai

Példamondat-típusok			**Mennyiség**
Hiteles	Írott nyelvi		65 350
	Beszélt nyelvi		4 598
Nem dokumentált			240
Metanyelvi	Hiteles írott	Laikus beszélő	3 822
		Nyelvész	739
	Hiteles beszélt	Laikus beszélő	879
		Nyelvész	103
Konstruált	Laikus beszélő által		22 537
	Nyelvész által		8 717
Fordított szöveg			139
Egyéb			516
Összesen			**107 640**

A Termini magyar–magyar szótár és adatbázis tehát nemcsak egy szótár, hanem egy szociolingvisztikai korpusz is, amelynek sokszínűségéhez a szócikkek mellett a példamondatok is nagyban hozzájárulnak. Nyelvészeti szempontból fontos, hogy a jelenlegi 31 254 konstruált példamondatot hiteles nyelvi adatokkal helyettesítsék. Az egyszerű szótárfelhasználók akár regisztráció nélkül is kereshetnek a szótárban többféle módon: a begépelt kulcsszóra rá lehet keresni a címszó egésze vagy akár egyes részei megadása alapján, illetve a jelentések és a példamondatok között. Felhasználói részről az 1. képen látható módon épülnek fel a szócikkek.

1. kép

Egy szócikk a Termini-szótárból

bulocska (fn) ~k, ~t, ~ja
(Gaszt) **Ka** *(ált)* *(közh)* *(köz)* zsemle ♠ **Ka** *Sokáig kuporgatott pénzből vásárolta meg a méregdrága angol szövetet, a legjobb szabót ajánlották hozzá, s akkor jött ez a gnóm, émelyítő szaga megtörte a megálmodott elegancia mulandó varázsát, és megidézte helyette a lukas gyomrú piaci kofákat, akiknek soha nincs idejük ebédelgetni, hát kis fonott* ***bulocskákból*** *csipegetnek, miközben honnan lenne fogalmuk arról, hogy a* ***bulocska*** *nem illik Gyurikához.* (Bernáczky Éva: A tojásárus hosszúnapja. Budapest: Magvető, 2004., 88. old.) ♠ **Ka** *Ki ne mondott volna már életében olyat, hogy* ***bulocska****, paszport, pricep.* (Kárpátinfo, 2008. december 30.)



Bulocska az asztalon
Forrás: www.rabstol.net

[or/ukr булочка 'ua' < összláv bul-a 'gömb, dudor, kampó']

Bibliográfiai adatok:
Lizanec Péter: A kárpátaljai magyar nyelvjárások atlasza I. kötet. Budapest: Akadémiai Kiadó. 1992. 305.térkép

A szótár népszerűsítését szolgálja a Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat Facebook-oldalán[2] megjelenő *A hét szava* bejegyzéssorozat, amelynek keretében minden héten egy aktuális ünnepnaphoz, évfordulóhoz, jeles dátumhoz, eseményhez, vagy éppen az adott évszakhoz kapcsolódó szócikket osztanak meg a szótár szerkesztői a nagyközönséggel (Váradi & Lehocki-Samardžić, 2025). Ezáltal igyekeznek a szótár szerkesztői a közösségi médián keresztül népszerűsíteni a határon túli nyelvváltozatok sajátos szókészleti elemeit. A 2. képen látható bejegyzés például 2025 januárjában az újévi fogadalmak miatt volt releváns, mivel ilyenkor sokan kezdenek el edzőterembe járni.

2. kép

A hét szava a Termini Facebook-oldaláról



2 https://www.facebook.com/profile.php?id=100064596016186

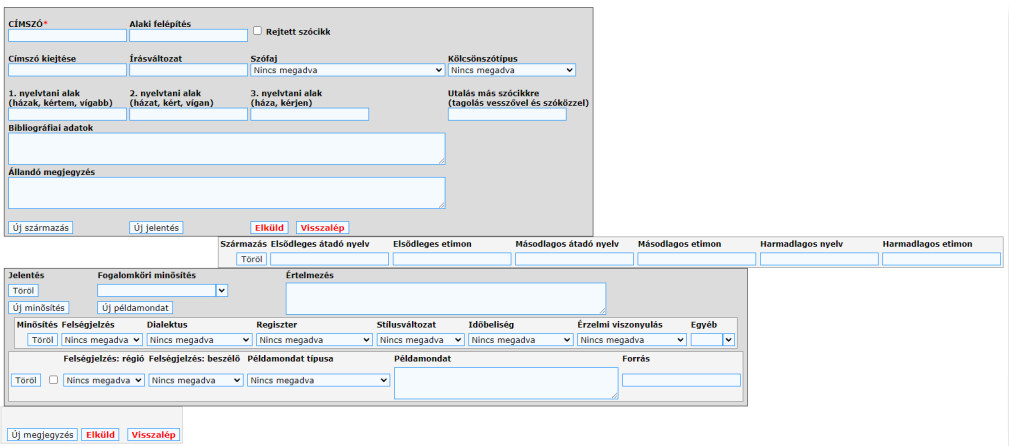
A TERMINI-SZÓTÁR MINT KUTATÁSI ESZKÖZ

A szerkesztői jogosultsággal rendelkező felhasználóknak lehetőségük van különböző szempontok szerint szólistákat generálni. Például: régiók szerint, két régió találkozása alapján, kölcsönszótípusok, fogalomkörök és stílusminősítések szerint, valamint e lehetőségek különböző kombinációi alapján. Ezek a funkciók világítanak rá a szótár adatbázis jellegére, mivel a Termini-szótár nemcsak a határon túli szókészleti elemek listája, hanem egy jól dokumentált korpusz is egyben, amely kiválóan alkalmas kontaktusnyelvészeti korpuszvizsgálatok végzésére.

A szótár online jellegéből fakadó előnyök közé tartozik a könnyű használat, a multimédiás elemek integrálása, a sokrétű keresési lehetőségek, valamint a részletes szójegyzékek és kimutatások generálása a szerkesztők számára (Váradi, 2024). Az internetes szerkesztőfelület lehetőséget ad a Termini magyar–magyar szótár és adatbázis folyamatos bővítésére, mivel a határon túli régiókban szinte napról napra jelennek meg új kölcsönszavak a társadalompolitikai, technológiai és gazdasági változások következtében (Csernicskó & Márku, 2021). Az új szócikkek hozzáadása a 3. képen látható felületen történik.

3. kép

Új szócikk hozzáadása



Fontos azonban azt is megemlíteni, hogy a szótár mögött álló technológia 2010 óta nem esett át nagyobb fejlesztésen, ezért némileg elavultnak tekinthető. Emellett az is nehézségeket von maga után, hogy a szótár szerkesztését egyidejűleg nyolc ország nyelvészei végzik, ezért sok esetben nincs egységesítve és nem következetes a szótárban alkalmazott stílusminősítések használata, a többszófajú szavak jelölése, a közmagyar szókincs részét képező szavak felségjelzéseinek beállítása, illetve a példamondatok és a bibliográfiai adatok forrásainak feltüntetése. A szerkesztők – a hiányosságok és a pozitív megoldási lehetőségek tudatában – azon dolgoznak, hogy új szócikkek bevitele mellett a már meglévő szócikkek megfelelő karbantartása is folyamatosan történjen.

ÖSSZEGZÉS

Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy a Termini magyar–magyar szótár és adatbázis hiánypótló nyelvészeti alkotás, amely egyaránt funkcionál a határon túli magyarok sajátos szókészleti elemeinek szótáraként, illetve szociolingvisztikai korpuszként is. A szótár online jellegéből adódóan bárki számára korlátlanul elérhető, így használatát bátran ajánljuk minden magyarországi vagy szomszédos régióban élő nyelvésznek, nyelvtanárnak, bölcsészhallgatónak, illetve mindenkinek, aki szeretne megismerkedni a magyar nyelv dialektusváltozataival.

IRODALOM

Benő, A. & Péntek, J. (szerk.) (2011). *A Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat tíz éve*. Gramma Nyelvi Iroda – Szabó T. Attila Nyelvi Intézet.

Csernicskó, I. & Márku, A. (2021). Ízelítők a Termini magyar–magyar szótár kárpátaljai anyagából. *Magyar Nyelvőr, 145*(4), 417–431. https://doi.org/10.38143/Nyr.2021.4.417

Karmacsi, Z., Márku, A. & Csurman-Puskás, A. (2022). The Expedience of the Termini Online Hungarian–Hungarian Dictionary in the Process of Teaching Hungarian as a Foreign Language (in Transcarpathia). *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica, 1*(2), 233–255. https://doi.org/10.58423/2786-6726/2022-2-233-255

M. Pintér, T. (2019). Magyar nyelv a határon: A Termini magyar–magyar szótár (1. rész). *Magyar Nyelv, 115*(3), 333–347. https://doi.org/10.18349/MagyarNyelv.2019.3.333

Váradi, K. (2024). The Termini Dictionary of the Hungarian language containing loanwords from the Carpathian Basin. *Folia Philologica, 8*, 4–9. https://doi.org/10.17721/folia.philologica/2024/8/1

Váradi, K. & Lehocki-Samardžić, A. (2025). *The Word of the Week* – A dissemination project of pluricentric Hungarian. *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica, 4*(1), 9–25. https://doi.org/10.58423/2786-6726/2025-1-9-25

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2025 | *Modern Nyelvoktatás*, *31*(1–2), 181–185.

Nagy György – Kiss Gábor

MAGYAR–ANGOL NAGY KOLLOKÁCIÓSZÓTÁR

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2024. 594 p.

ISBN 978-963-409-420-3

Horváth Péter Iván

poliglott76@gmail.com

szabadúszó nyelvész, szakfordító, tolmács

https://orcid.org/0000-0002-1339-0197

Az állandósult szókapcsolatok ismeretének fontosságát nem lehet túlbecsülni. Nyelvtanulónak, fordítónak, tolmácsnak és nyelvtanárnak egyaránt égető szüksége van rájuk, ha természetesnek ható célnyelvi beszédre és írásra, jó benyomás keltésére vagy akár magasabb vizsgapontszámra törekszik. Ilyen felismerések fogalmazódnak meg a világ legrangosabb angol nyelvű kiadóinak kollokációs szótáraiban (pl. https://m.freecollocation.com/) és nyelvkönyveiben (pl. McCarthy & O'Dell 2008). Ezzel szemben az idegennyelv-oktatás és a nyelvi közvetítés magyarországi művelői, résztvevői és kutatói eddig csak az általános szótárak némelyik testesebb szócikkéből és egy-egy nyelvkönyvi leckéből sajátíthatták el az állandósult szókapcsolatokat. Ezt a hiányt pótolja Nagy György és Kiss Gábor műve. Előzménye a 2020-ban megjelent, majd a *Modern Nyelvoktatás* hasábjain Bakti (2022) által ismertetett *Angol–magyar nagy kollokációszótár*, amelynek „mintegy «megfordításával» készült, igen alapos utószerkesztéssel".

A szóanyagnak a fenti idézetben említett megfordítása miatt a két kötet merőben eltérő. Az első 17.750 címszót tartalmaz, 372 oldalon, a másodikban viszont 17.250 sorakozik, 572 oldalon. Az utóbbi tehát éppen 200 oldallal vaskosabb, ugyanakkor 500 címszóval szegényebb az előbbinél. Ezt az elsőre nehezen érthető különbséget szemléltesse a következő példa! Íme, az *industrial* lehetséges alaptagjai az első szótár szerint (Nagy, 2020, p. 181): *capacity*, *efficiency*, *espionage*, *goods*,

plant, *regulation*, *relations*, *revolution* és *worker*. A második szótárba felvett *ipari* (Nagy & Kiss, 2024, p. 252) a következő főnevek mellett állhat bővítményként: *befektetés*, *forradalom*, *használat*, *hulladék*, *jármű*, *kémkedés*, *rendszabályzat*, *termékek*, *termelékenység*, *termelés*, *termelőképesség*, *vegyszerek*. A 9 angol tételből a magyarban láthatólag 12 lett, vagyis az állomány itt éppenséggel bővült, nem szűkült. Ennek – ahogy nyilván a más szócikkekben megfigyelhető csökkenésnek is – az lehet a fő oka, hogy sem az alaptagok, sem a bővítmények nem mindig felelnek meg szó szerint egymásnak. Az *industrial relations* és az *industrial worker* kifejezést a szótár az *ipari* nélkül adja vissza (*vállalati munkásügyek kezelése* és *gyári munkás*). És viszont: az *ipari jármű* ekvivalense nem az *industrial*, hanem a *commercial vehicle*. Hogy az *ipari* címszó alatt megtalálható a *használat*, a *hulladék* és a *vegyszerek* is, míg az *industrial* szócikkéből hiányzik a *use*, a *waste* és a *chemicals*, a szóállománynak ezen a ponton indokolt gyarapításáról tanúskodik.

A testvérkötetek azonban nemcsak mennyiségileg, hanem minőségileg is különböznek egymástól. Az angol–magyar szócikkeknek meghatározó elemük a szófajiság. Például a *crisis* (2020, pp. 85–86) az *fn* besorolással kezdődik, és az egyes társulási lehetőségeket szófajonként adja meg. A mellékneveket (pl. *constitutional*) a tárgyas igék (pl. *resolve*) követik, azokat pedig a főnevek (pl. *situation*) és a tárgyatlan igék (pl. *erupts*). Ez kevésbé érvényesül a magyar–angol szócikkekben, amelyek csak azonosalakúság esetén (pl. *ég*) tüntetik fel a szófaji hovatartozást, és az egyes alaptagokat és bővítményeket szimbólumokkal rendezik szófaji csoportokba. De csak látszólag, mert ezek a rövidítések nem a szófajokra, hanem az összeforrottság mértékére és a szókapcsolatban vagy az összetételben elfoglalt helyre utalnak. Ez a *válság* (2024, p. 564) esetében így néz ki: ■ *válság fenyeget*; □ *alkotmányos válság*; ● *válsággóc*; ○ *adósságválság*. A négyzet ún. valódi kollokációt jelöl: a sötét azt, amelyikben a címszó az első tag, az üres azt, amelyikben a címszó a második tag. A kör az ún. álkollokáció (szóösszetétel) szimbóluma; a fekete és a fehér itt is a pozícióra vonatkozik. Mindezek alapján az angol–magyar szótárban a főnévi elő- és utótagok, a magyar–angolban pedig a tárgyas és a tárgyatlan igék kerültek egy csoportba. Ez utóbbi a helytakarékosságot szolgálhatja, mert a terjedelmet nagyon megnövelné a magyar főnevek nagyszámú esetragos alakjának külön bekezdésekben való felsorolása.

Ahogy az előző bekezdésből is látható, a szócikktestben végig a címszó van félkövérrel kiemelve (pl. *azonos méret*, *ideális méret*, *kis méret*), holott az eligazodást jobban elősegítené a bővítmények kivastagítása: *azonos méret*, *ideális méret*, *kis méret* stb.

A címszavak alaptagjai és bővítményei egyaránt szigorú betűrendben követik egymást. Ez megkönnyíti az olvasó dolgát, de – valószínűleg szintén helyszűkében – meg is nehezíti, mégpedig a poliszémia elleplezésével. Pedig nemcsak azt fontos tudni, hogy a *gazdaság* és a *pálya* mi mindennel társulhat, hanem azt is, hogy ez mind a két címszó esetében a jelentéstől is függ. Nem véletlen, hogy az *árt a gazdaságnak* (*harm the economy*) és a *családi gazdaság* (*family farm*), valamint az *orvosi pálya* (*the medical profession*) és a *szabadtéri pálya* (*outdoor track*) angol megfelelőinek eltérőek a főnévi elemeik. Ezeket jobb lett volna külön szóbokrokba foglalni.

A javarészt köznyelvi állomány a méretét tekintve gondos tervezésről árulkodik, ám az összetételére nézve sok kívánnivalót hagy maga után. 2024-ben közvélemény-kutatás nélkül is bízvást nevezhető nélkülözhetetlennek a *fapados légitársaság*, a *közösségi oldal* és az *önvezető autó*, a szó-

tár azonban egyiket sem tartalmazza. A mai nyelvtanulónak, fordítónak, tolmácsnak, nyelvtanárnak tehát máshonnan kell kiderítenie a *low-cost carrier*, a *social media site* és a *self-driving car* kifejezést. A testdíszítés világdivatja közepette feltűnően hiányzik a *tetoválás* (*tattoo*) az olyan igékkel együtt, mint az *átüttet* (*get a tattoo redone*), a *felvarrat* (*get*, *put on a tattoo*) vagy a *leszedet* (*get a tattoo removed*). Az ilyen hézagokat egy nyomtatott könyvben a terjedelem végessége szokta előidézni. Csakhogy ebbe a szótárba a fenti javaslatok (és hasonló kifejezések százai) belefértek volna, ha az „igen alapos utószerkesztés" rostáján kihullottak volna olyasmik, amik az átlagolvasó számára vélhetőleg érdektelenek.

Egy magyar nyelvhasználóban alighanem soha nem merül fel az igény az *ítéletképtelen esküdtszék* kikeresésére. Inkább az a valószínű, hogy az angol *hung jury* kifejezésnek kíváncsi a magyar megfelelőjére. Igen különös lenne, ha valaki azért venné a kezébe ezt a szótárt, hogy angolul megtanulja az újságokban hébe-hóba előforduló, de a mai jogi szaknyelvtől már idegen *ítéletet kimér* (*impose a penalty*) vagy a lényegében nem létező *kimagasló háttér* (*outstanding record*) kifejezést. Talán egy műfordításból került a szótárba a *kelekótya mesterkedés* és *ostoba mesterkedés*, így ezeknek a helyét is elfoglalhatná bármi, ami a mai nyelvben adatolható.

A gondot az okozza, hogy ez a mű bevallottan az *Angol–magyar nagy kollokációszótár* állományának sokszor láthatólag gépies megfordításával készült. Ha pedig abba hiba csúszott, az átörökítődött ebbe. A mindig bővítményként használt, de itt tévesen alaptagként kezelt, azaz indokolatlanul címszóvá előléptetett *mindenképpen* (2024, p. 385) szócikkében a *mindenképpen nyerő helyzet: a win-win situation* olvasható. A *mindenképpen nyerő helyzet* – írd és mondd – háromszor bukkan fel a Google keresőjében, méghozzá csupa angolról fordított szövegben. Ha az előzményszótár *situation* szócikkében (2020, p. 321) a *win-win situation* a bevett *kölcsönösen előnyös helyzet* vagy akár a bizalmasabb stílusértékű *mindenki jól jár* kifejezéssel lett volna megfeleltetve, a magyar–angol változatban egy teljes sor szabadult volna fel valamilyen létező kifejezés – például a *helyközi hívás* (*long-distance call*) mellett a *nem fogadott hívás* (*missed call*) – számára. Az előzményszótárból átvett hanyag angol–magyar fordítás visszafordításának iskolapéldája az *iszonyatosan szükséges valakinek valami*: *need something desperately* (2024, p. 256). Ha 2020-ban a *need something desperately* az *égető / múlhatatlan / sürgető szüksége van valamire* formában lett volna megfeleltetve, a három kifejezés bármelyike jó szolgálatot tehetett volna a 2024-es kiadványban.

Hogy a szótár milyen nagy terjedelmet szentel olyan kifejezéseknek, amelyeket már egy középfokú nyelvtudással rendelkező tanuló is vagy ismer, vagy ki tud következtetni, és közben mennyivel korszerűbb vagy kontrasztív szempontból fontosabb szókapcsolatokat nem közöl, arra következzék néhány további példa! A *központi* esetében felesleges az *elem*, a *kérdés* és a *parancsnokság* (ez egyébként is egy amerikai intézménynév visszafordítása), viszont a magyar olvasónak lényegesebb lett volna a *központi fűtés*. Már csak azért is, mert ez angolul *district heating* (a *central heating* 'házközponti fűtés'). A homályos jelentésű *megalapozott hagyomány* (értsd: *nagy hagyomány*) helyére a *megalapozott döntés* (*informed decision*) kívánkozna. A *gazdasági* szócikkében sorakozó kb. 30 főnév (*bizonytalanság*, *ciklus*, *hanyatlás*, *övezet* stb.) javarészt elhagyható lenne, mert az angol megfelelőjük egytől egyig az *economic* melléknévvel bővül, el-

lenben a *gazdasági bejárat* idekerülhetett volna, mert az angolul nem *economic*, hanem *service entrance*. Egyébként érdemes lett volna Varga–Lázár (2019) mintájára figyelmeztetni a használót a hamis barátokra vagy akár az olyan téves tükörfordításokra, mint hogy a (szótárból szintén hiányzó) *külső sáv* csak az USA-ban *outside lane*, az Egyesült Királyságban *inside lane*. A szerkesztők kihagytak önként kínálkozó lehetőségeket, pl. azt, hogy az *orr* szócikkében a *hosszú* és a *kampós* mellett feltüntessék a *fitos*, a *pisze* és a *turcsi* melléknevet is a legerősebb kollokációk példáiként, mivel ezek csak az *orr* főnévvel együtt használatosak. Érthetetlen, hogy a szótárba miért a ritka *kettős randevú* (*double date*) került a *vakrandevú* (*blind date*) helyett, nem is szólva az olyan hétköznapi kifejezésekről, mint a *randevúra hív* (*ask someone out*) vagy a *nem jön/megy el a randevúra* (*not to turn up for a date*). Ha van *vigaszt keres*, *nyújt* és *talál*, méghozzá minden esetben az *„[idiom]"* kiegészítéssel, miért nincs ott a szintén metaforikus *sovány vigasz* (*cold comfort*)? A többség nyilván nem a *gyilkos vihar*, hanem a *pusztító/tomboló vihar* és a *vihar elcsitul* (*the storm blows over*) kifejezésre kíváncsi. Lehet, hogy a magyarban valaha volt *perdöntő tanú* (*material witness*), de ma már csak a *perdöntő bizonyíték* és az átvitt értelmű *perdöntő érv* létezik, ezért a szótárban az utóbbiaknak kellett volna helyet kapniuk a *conclusive evidence* és a *decisive argument* megfelelővel együtt.

A szótárban a fentieken kívül is akad néhány probléma. Elsőre észrevétlen, mert csupán két külön szócikkből derül ki, de egy büntetőjogi szöveg fordításakor azonnal feltűnhet, hogy a *halálos ítélet* (2024, p. 256) és a *kivégzési parancs* (2024, p. 433) is *death warrant*. Nyilvánvaló, hogy csak az egyik megfeleltetés pontos. Az *ítélet* a legtöbb angol szókapcsolatban *sentence* és *verdict*, pedig mindkettő csak a büntetőjogban használatos, a polgári és a közigazgatási jogban nem: ott a *decree*, a *judgement* és a *ruling* járja. Ráadásul a *verdict* nem is a bíró, hanem az esküdtszék határozata. Ha egy magyar felhasználó ezzel fejezi ki magát, az angolul félreérthető lesz. A *furnér* címszót a *fafurnér*: *wood veneer* követi. Mivel a furnér köztudottan fából készül, a *fa-* és a *wood* tautológia. Mellesleg itt is többet érne a *furnérlemez* (*layer/sheet of veneer*). A *lapokat szétoszt* (*deal the cards*) helyesen *lapot oszt*. A *márka* szócikkébe véletlenül belekerült a *kiragad v. kiránt valamit valakinek a markából*. A *fodrász* mellett a *női fodrász*: *hair stylist* áll, mintha az utóbbinak a jelentése nem lenne 'férfifodrász' is. Az utóbbi szó egy sorral lejjebb előkerül, csak épp a *fodrászat* szócikkében, ahol azonban kevesen keresnék.

A szótár sajnos több félrefordítást is tartalmaz. A *minisztertanács* nem *cabinet meeting*, hanem *Council of Ministers*; a *cabinet meeting* magyarul *kormányülés*. A fent idézett *industrial relations* nem *vállalati munkásügyek kezelése*, hanem *munkaügyi kapcsolatok*. Az *ipari jármű* láttán-hallatán a legtöbben vélhetően egy targoncára vagy markológépre gondolnának, nem a *commercial vehicle* jelentésére: mikrobuszra, furgonra és kamionra. Az *értékesítési igazgató*: *a sales manager or strategy* esetében az *or strategy* téves. A *jegyzőkönyvbe vetet* angolul *state for the record*, nem *go on record*: az a *nyíltan hangoztat* megfelelője. A *párbajra hív ki valakit* nem *demand satisfaction* (*elégtételt követel*), hanem *challenge sy to a duel*.

Nem tudni, milyen célt szolgál a *vigasz* kapcsán már említett, több helyen is előforduló *„[idiom]"* kiegészítés. A *felgyülemlett v. elfojtott indulat: pent-up rage [idiom]* valóban idióma, csakhogy ez még az angol anyanyelvűekben sem tudatosul. A *pent* a *pen* 'bezár' igéből képzett régies, rend-

hagyó befejezett melléknévi igenév, a *pent-up* pedig (ma már) soha nem értendő szó szerint: csak olyan szavak mellett fordul elő, mint amilyen az *anger* 'düh', a *frustration* 'csalódás' vagy a *tension* 'feszültség'. A magyar felhasználó tehát aligha fog a helyzethez illően használni bármit pusztán annak a tájékoztatásnak köszönhetően, hogy az illető kifejezés idióma. Annál nagyobb szüksége lenne viszont példamondatokra. Az ugyanis önmagában kevés, hogy a *viszonzatlan szerelem* angolul *unrequited love*. Már egy olyan egyszerű példából is, mint az *I felt unrequited love for her*, rögtön kiderülne, hogy ezt a szerkezetet a *feel* (és gyakran a *have*) igével és a *for* elöljárószóval, névelő nélkül szokás mondatba illeszteni.

A *Magyar–angol nagy kollokációszótár* a műfajából adódóan jó segédeszköz lehet a két nyelv tanulói, közvetítői és tanárai számára, nemcsak a mély merítés, hanem egyes szócikkek (pl. *elutasít*, *komoly*, *szerződés*) kidolgozottsága folytán is. Ezzel együtt a célközönségnek nem árt ellenőriznie egy angol–magyar kétnyelvű vagy egy angol egynyelvű szótárban az itt közölt ekvivalenciákat, egyrészt a pontatlanságok kiszűrése, másrészt a helyes mondatalkotás végett. A *Magyar–angol nagy kollokációszótár* nagy űrt töltött ki a magyar lexikográfiában, és logikus folytatása lett az angol–magyar előzménynek. Ugyanakkor az abból átvett, nemegyszer esetlen körülírások vagy egyedi műfordítói lelemények önálló címszóként való használata, valamint a több száz gyakori szókapcsolat hiánya miatt csak remélhető, hogy a mű egyszer valóban átesik az „igen alapos utószerkesztésen", elsősorban korpusznyelvészeti eszközökkel. Ehhez pedig –a szerkesztői intuíció kizárásához és a Magyar Nemzeti Szövegtáron alapuló anyaggyűjtéshez – elég követni Sass és társai (2010) módszerét; már csak azért is, mert az ő művüket szintén a Tinta Könyvkiadó gondozta.

IRODALOM

Bakti, M. (2022). Nagy György. Angol–magyar nagy kollokációszótár. *Modern Nyelvoktatás 28*(1–2), 146–148.

McCarthy, M., & O'Dell, F. (2008). *English Collocations in Use*. Cambridge University Press.

Nagy, Gy. (2020). *Angol–magyar nagy kollokációszótár*. Tinta Könyvkiadó.

Oxford dictionary. https://m.freecollocation.com/

Sass, B., Váradi, T., Pajzs, J., & Kiss, M. (2010). *Magyar igei szerkezetek. A leggyakoribb vonzatok és szókapcsolatok szótára*. Tinta Könyvkiadó.

Varga, Gy., & Lázár, A. P. (2019). *Magyar–angol egyetemes kéziszótár*. Maxim Könyvkiadó.

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2025 | *Modern Nyelvoktatás, 31*(1–2), 186–193.

SUBTITLE EDIT

Sereg Judit
sereg.judit@btk.elte.hu
Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar,
Fordító- és Tolmácsképző Tanszék
https://orcid.org/0000-0001-5659-9321

A feliratozás már régóta hasznos eszköz a nyelvoktatásban és a fordítás oktatásában is (Bravo 2010, Danan 2004, Neves 2004). Az első időkben a gyakorlati alkalmazást még megnehezítette, hogy a feliratozáshoz használt szoftverek költségesek, a filmek és az eredeti nyelvű template-ek pedig nehezen hozzáférhetők voltak, azonban a rajongói feliratozás elterjedésével ma már számos ingyenes eszköz érhető el, és az eredeti nyelvű template-ek is könnyebben fellelhetők. A jelen ismertetőben egy igen népszerű, teljesen ingyenesen elérhető feliratozó szoftver, a Subtitle Edit (https://www.nikse.dk/subtitleedit) működését ismertetem.

A SUBTITLE EDITRŐL

A Subtitle Edit ingyenes, ún. open source szerkesztő videókhoz készülő feliratokhoz, vagy egyszerűbben kifejezve feliratszerkesztő szoftver. A program képes sokféle feliratformátumot kezelni, alkalmas a feliratok időzítésének javítására, a feliratok fordítására vagy teljesen új feliratok létrehozására is. A funkciók teljes sora egyébként megtalálható a Subtitle Edit súgóoldalán (https://www.nikse.dk/subtitleedit/help). A Subtitle Edit legújabb, 4.0.11-es verziója elérhető Windowsra, valamint létezik egy „hordozható” változata is, amely Linux alapú operációs rendszeren is működik. A programnak van magyar kezelőfelülete, amely összességében jól érthető menüpontokat használ, így akinek könnyebbséget jelent, az angol helyett a magyar felületet is használhatja.

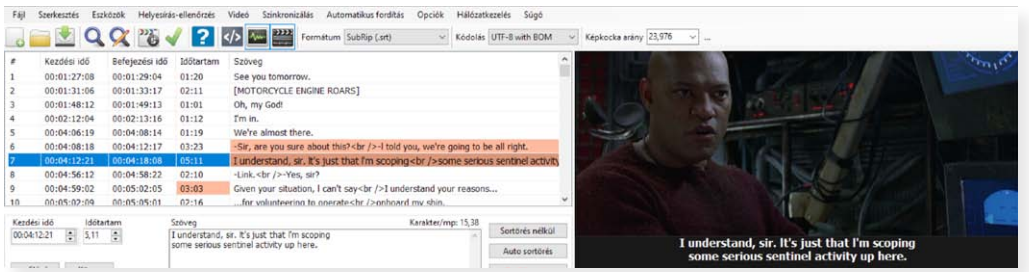
A SUBTITLE EDIT FUNKCIÓI

Feliratok olvasása, szerkesztése

A program legalapvetőbb funkciója a feliratok olvasása és szerkesztése. A programba először mindig a feliratot kell betölteni (egyszerű *megnyitás* paranccsal). A felirat megjelenítésénél rögtön látjuk, hogy minden feliratnál megjelenik annak sorszáma, a kezdő időkód, a befejezési időkód, a felirat hossza és a felirat szövege. A felső sávban a feliratokra „globálisan" érvényes műveleteket hajthatunk végre, például teljes feliratot törölhetünk, beszúrhatunk, időzíthetünk (1. ábra). A törlés egyszerűen a *Delete* paranccsal működik, felirat beszúrásához egyéni billentyűparancsot is állíthatunk be az *Opciók/Beállítások* lehetőség alatt, vagy a jobb egérgombbal kattintva felugró menüből is kiválaszthatjuk a megfelelő beszúrási műveletet.

1. ábra

Feliratlista



Az ez alatti szerkesztősávban (2. ábra) a felirat szövegét szerkeszthetjük. A feliratok specifikációit, úgy mint a felirat egy sorának maximális hossza, a feliratok maximális olvasási sebessége vagy a feliratok maximális és minimális hossza, az *Opciók/Beállítások* lehetőségnél állíthatjuk be. Ezek beállítása után a program narancssárga színnel emeli ki azokat a sorokat vagy értékeket, amelyek a beállított maximális értéket meghaladják. Egy ilyen hibajelzés látható az 1. ábrán is, ahol az egy sorba kerülő túl sok karakterre figyelmeztet a program.

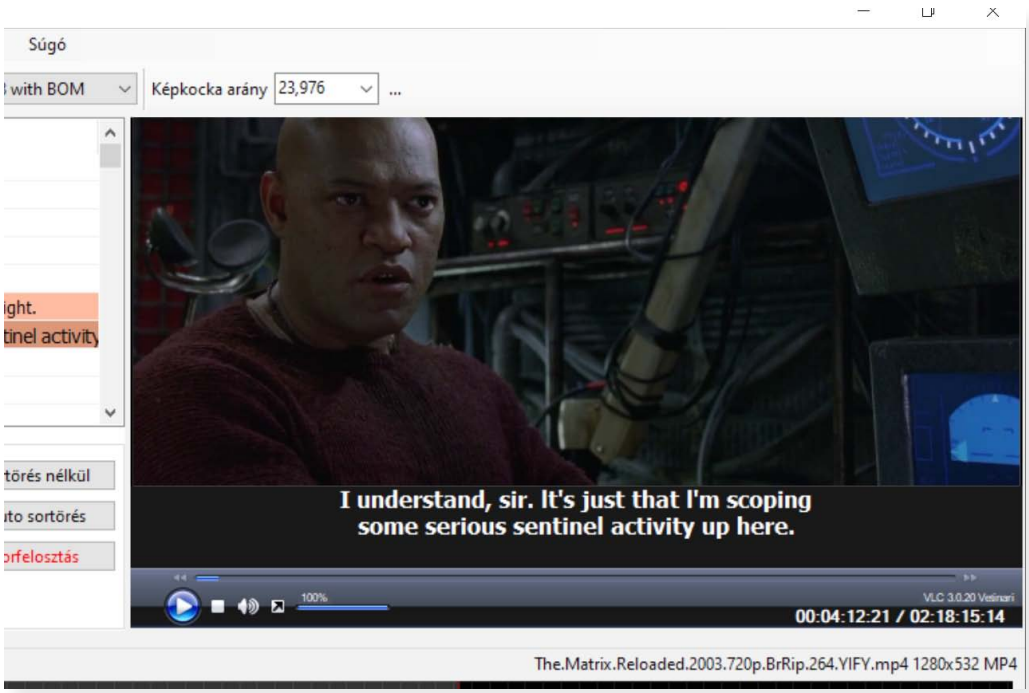
2. ábra

Feliratszerkesztő sáv



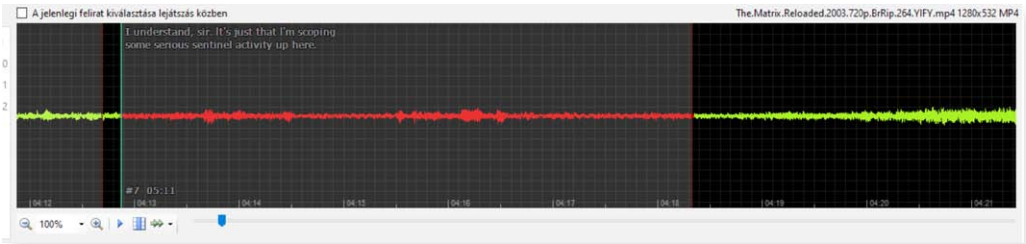
A képernyő jobb oldalán a videót láthatjuk (3. ábra). Az adott feliratra ugorva a videó képén meg is jelenik a feliratunk, lejátszásra állítva pedig rögtön a képen tudjuk ellenőrizni, amit írtunk.

3. ábra
Film felirattal



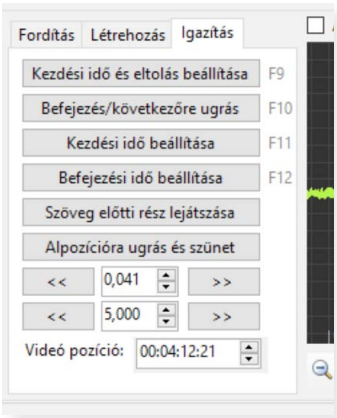
A programablak alsó szakaszában levő sáv a videóhoz tartozó hangsávot jeleníti meg. Ez nagyon hasznos eszköz a feliratok pontos időzítéséhez, mivel a hangsávon jól látszik, mikor kezdődik el egy adott megszólalás, és a feliratok maguk is megjelennek a hangsávon áttetszőre színezett, négyzethálós tömbök formájában. Ezeket a sávokat a kezdetüket és a végüket jelző vonalra lépve, kurzorral tudjuk előre-hátra mozgatni, így egyszerűen tudjuk manuálisan a helyükre illeszteni a feliratokat. A hangsávon a felirat hossza és sorszáma is megjelenik a bal alsó sarokban, fent pedig a felirat szövegét láthatjuk (4. ábra).

4. ábra
A hangsáv



A hangsáv melletti kis ablak három fület tartalmaz, ezek a feliratszerkesztés lényeges részeinek legfontosabb parancsait tartalmazzák. Az *Igazítás* fülön a kezdési és befejezési idők beállításához, a kezdési idők eltolásához, és a videón való kis mértékű léptetésekhez találunk gombokat (5. ábra).

5. ábra
Igazítás fül



A feliratok minőségellenőrzésére két lehetőséget is kínál a program: az *Eszközök* menüben a *Gyakori hibák javítása* pont számos gyakori hibatípus listázását és javítását teszi lehetővé, míg a *Netflix minőségellenőrzés* a netflixes kívánalmakat ellenőrzi automatikusan a feliratunkban.

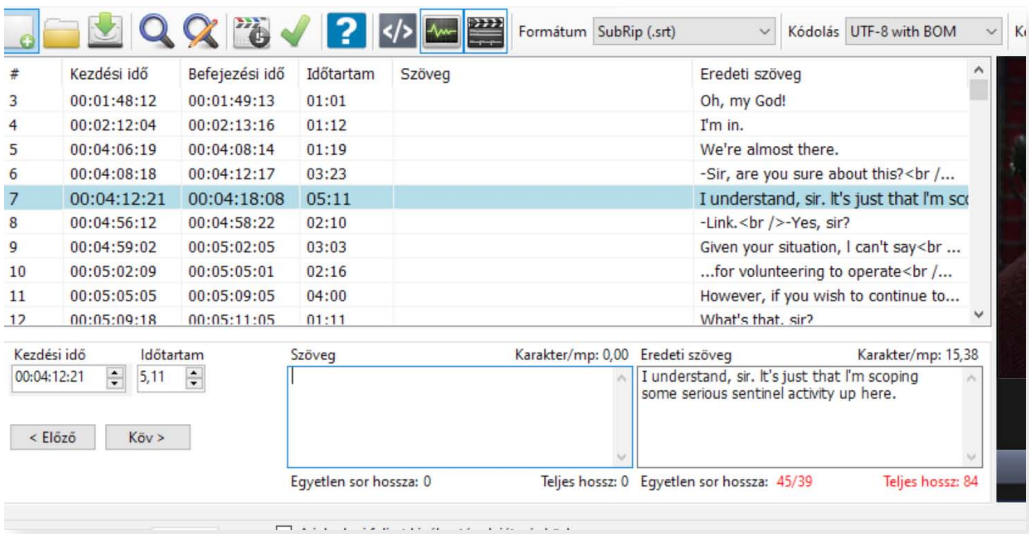
A feliratok szerkesztése hasznos lehet a nyelvoktatásban, például hallás utáni szövegértési feladatként: film szövegének transzkripciója vagy javítása. A felirattömörítéses feladat, amely sokszor amiatt szükséges, hogy a felirat megfeleljen az olvasási sebességre vonatkozó követelményeknek, továbbá érdekes kihívás az elhangzottak újrafogalmazására, az azonos jelentésű, mégis tömörebb vagy átalakított megoldások megtalálására.

FELIRATOK FORDÍTÁSA

A Subtitle Edit egyik legnagyobb előnye más ingyenes feliratszerkesztő szoftverekhez képest az egyszerű és felhasználóbarát fordítói felülete. A fordítást kétféleképpen kezdhetjük meg: a már megnyitott feliratunk mellé a *Fájl* menüben megnyitjuk az eredeti feliratot (*Eredeti felirat megnyitása – fordító mód*), így két oszlopban láthatjuk az eredeti (jelen esetben angol) feliratot, illetve a másik oszlopban azt, amit átírhatunk magyarra (vagy bármilyen más nyelvre). A másik lehetőség, hogy az eredeti feliratunk megnyitása után az *Eszközök* menüpont „*Új üres fordítás létrehozása a jelenlegi feliratból*" paranccsal üres feliratot hozunk létre az eredeti felirat időzítésével megegyezően (6. ábra). Ezután a középső sávban bal oldalon tudjuk gépelni a fordításunk szövegét. A program ez esetben is narancssárga színnel jelzi, ha a feliratunk bárhol eltér a megadott specifikációktól.

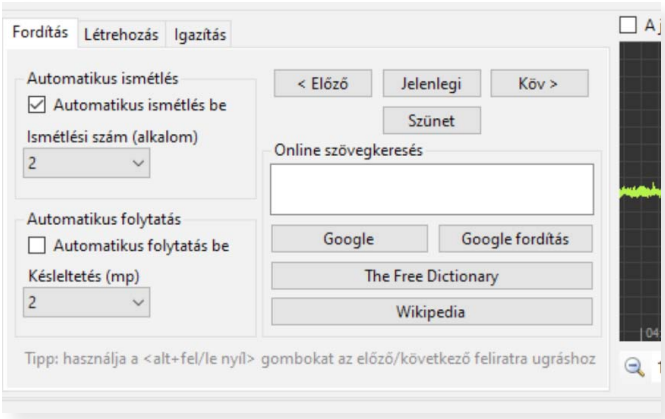
6. ábra

Fordítói mód



A hangsáv melletti menük *Fordítás* fülén találhatunk néhány, a fordítás során alkalmazható lehetőséget (7. ábra). Az *Automatikus ismétlés* és *Automatikus folytatás* arra vonatkozik, hogy a lejátszó az adott feliratot hányszor játssza le nekünk a fordítás során, illetve hogy azonnal továbblépjen-e a következő feliratra. Az *Online szövegkeresés* ablakba beírhatunk bármilyen kifejezést, amelyre szeretnénk rákeresni, és a program a kiválasztott lehetőség alapján egy külső böngészőben rögtön megnyitja a keresett kifejezés Google keresési oldalát, a FreeDictionary definícióját vagy a Wikipedia oldalát. Ugyanitt a Google fordító is elérhető, amelyet szintén külső böngészőben nyit meg a program.

7. ábra
Fordítás fül



A programban van letölthető magyar nyelvi csomag is, így a fordítás végén ellenőrizhető a helyesírás, de megadhatók szólisták és névlisták is, amelyeket beállítás után már nem jelez hibának a helyesírás-ellenőrző. A legújabb programverzióban beépített automatikus fordítási lehetőség is található. Ez alapértelmezetten a Google Fordító felhőalapú verzióját használja, de ha rendelkezünk DeepL Pro előfizetéssel, az is használható itt beállítás után.

Bár a nyelvoktatás napjainkban igyekszik eltávolodni a nyelvtani szabályokra koncentráló, a fordítást központi feladattípusként használó módszerektől, a feliratozás kapcsán azonban ez a feladat akár új lendületet is adhat a nyelvfejlesztésnek. A diákok számukra is érdekes filmrészleteken, sorozatokon dolgozhatnak, akár olyanon is, amit ők maguk választanak ki. Így végső soron több motivációval, lelkesebben dolgozhatnak valamin, amihez használniuk kell a nyelvtudásukat. Az ilyen feladatok arra is rávilágítanak, milyen gyakorlati haszna lehet a nyelvtudásnak.

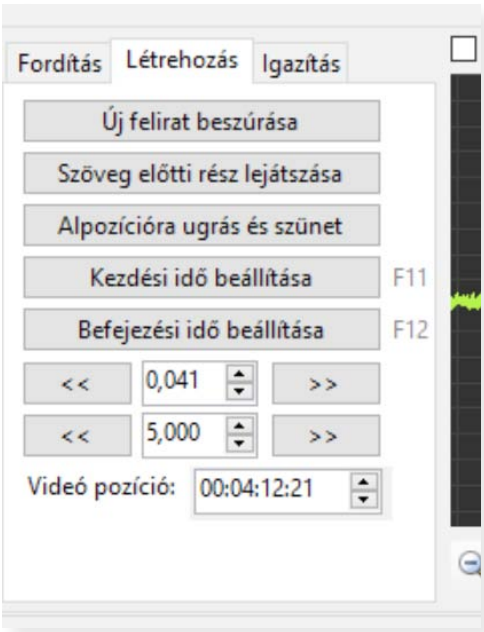
A fordításoktatásban a géppel fordított feliratok utószerkesztése is hasznos feladat lehet, hiszen ez az egyik olyan műfaj, amely a gépi fordítómotorok számára kiemelt kihívást jelent a jellemző hibák tekintetében: nem képesek helyesen és konzekvensen kezelni a tegezés-magázást, a „you” egyes- vagy többesszámú használatát, a szlenget és kollokviális kifejezéseket. A feliratok szövege emiatt alkalmas lehet ezeknek a típushibáknak a tudatosítására is.

ÚJ FELIRATOK LÉTREHOZÁSA

Amennyiben teljesen új feliratot akarunk létrehozni, először a feliratozni kívánt videót kell megnyitnunk a Videó menüvel. A hangsáv létrehozása után létrehozhatunk új feliratokat a *Felirat beszúrása* lehetőséggel. Ha az időzítéssel később akarunk foglalkozni, akkor beszúrhatunk sok üres feliratot egymás után: ezek alapértelmezés szerint 2 másodpercesek lesznek, és az Opciókban beállított kötelező távolságra – általában két képkockányira – lesznek egymástól. Az így létrehozott feliratok időzítését ezután javíthatjuk a korábban leírt módon, a hangsávon „tologatva”

a feliratok kezdési és befejezési időpontját, de gyorsbillentyűkkel is dolgozhatunk. Alapbeállítás szerint az F11 billentyű az aktív felirat kezdőpontját odahelyezi, ahol a videólejátszó éppen áll, míg az F12 ugyanezt teszi az aktív felirat végpontjával. Ezek a parancsok billentyűként megtalálhatók a bal alsó sarokban levő menü *Létrehozás* fülén is (8. ábra) az *Új felirat beszúrása* paranccsal együtt.

8. ábra
Létrehozás fül



Egy teljesen új felirat létrehozása a nyelvtanulók és a fordítástanulók számára egyaránt izgalmas kihívást jelent, amelyben a nyelvtudást gyakorlatban hasznosíthatják és kombinálhatják némi számítástechnikai know-how-val.

A fordítóképzésben a feliratozás oktatása hasznos plusz készséget ad a hallgatók kezébe, amelyet később a munkaerőpiacon is hasznosíthatnak, nemcsak az audiovizuális fordítás területén, de a vállalati környezetben is, hiszen egyre több cég készít audiovizuális anyagokat saját, belső használatra, és ezekhez gyakran szükségük van feliratokra is. Az ilyen munkák fordítóirodákhoz kerülnek, és itt előnyt jelent az olyan fordító, aki a fordítás mellett a felirat elkészítésének feladatát is el tudja végezni.

ÖSSZEGZÉS

A fentiekben a Subtitle Edit feliratozószoftver legalapvetőbb funkcióit igyekeztem bemutatni, valamint azt, hogy ezek miért lehetnek hasznosak akár a nyelvoktatásban, akár a fordításoktatásban. A leírások a funkciók felhasználhatósága mellett kitértek az alapvető parancsokra és működési mechanizmusokra, de aki a programot használni kezdi, látni fogja, hogy milyen sok, a feliratozáshoz további segítséget jelentő funkció található még a felületen. A Subtitle Edit előnye az ingyenesség mellett a rendkívül egyszerű és felhasználóbarát kialakítás, a jó magyar nyelvű felület és az átláthatóság. Ha valaki szeretné ezt a lehetőséget beépíteni oktatói munkájába, a Subtitle Edit mindenképpen remek választás, amit a hallgatók is örömmel fognak használni.

IRODALOM

Bravo, C. (2010). Text on screen and text on air: a useful tool for foreign language teachers and learners. In J. Díaz Cintas, A. Matamala, & J. Neves (Eds.), *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility* (pp. 269–283). Brill. https://doi.org/10.1163/9789042031814_020

Danan, M. (2004). Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies. *Meta 49*(1), 67–77. https://doi.org/10.7202/009021ar

Neves, J. (2004). Language awareness through training in subtitling. In Orero, P. (Ed.), *Topics in Audiovisual Translation* (pp. 127–140). Benjamins. https://doi.org/10.1075/btl.56.14nev

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2025 | *Modern Nyelvoktatás*, *31*(1–2), 194–199.

GLOTTA 10 – 10 ÉVE A KÖZÖSSÉG SZOLGÁLATÁBAN

Beszámoló a Glotta Nyelvi Intézet jubileumi konferenciájáról
Pécsi Akadémiai Bizottság
Pécs, 2024. november 8.

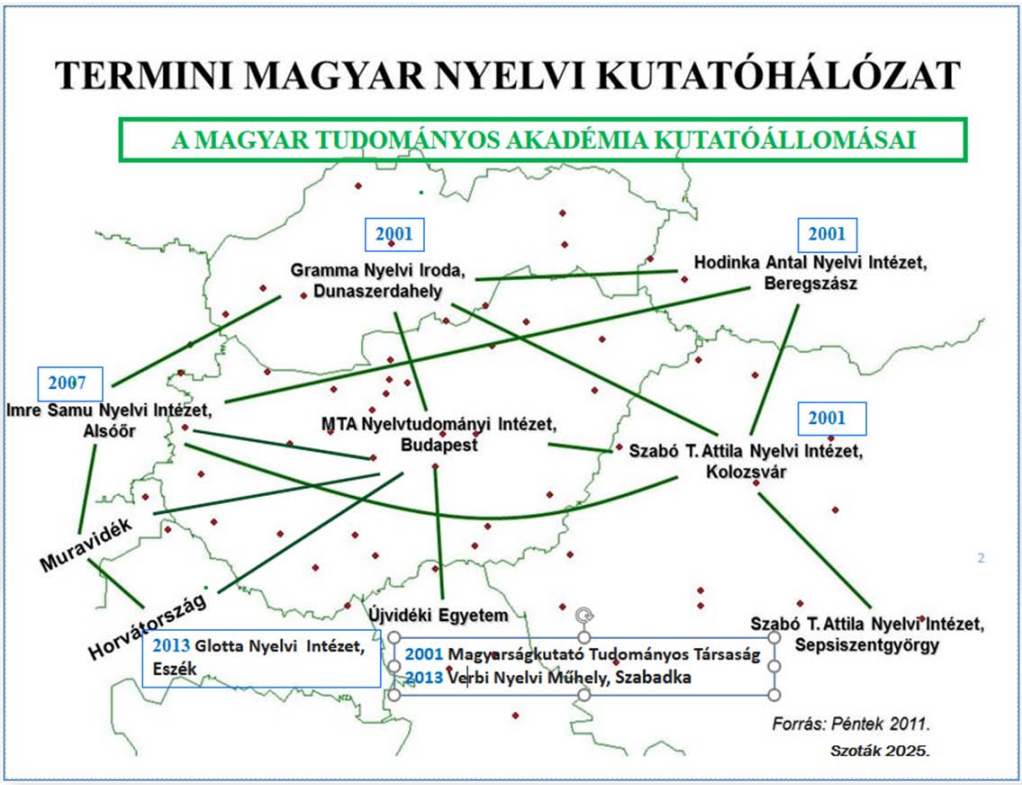
Szoták Szilvia
sszotak@metropolitan.hu
Budapesti Metropolitan Egyetem, Marketing- és Kommunikációtudományi Intézet,
Üzleti Kommunikáció Tanszék
https://orcid.org/0000-0003-3218-9525

A Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózathoz tartozó horvátországi Glotta Nyelvi Intézet 2024-ben ünnepelte fennállásának 10. évfordulóját, mely alkalomból az intézet grémiuma *„Glotta 10 – 10 éve a közösség szolgálatában”* címmel nemzetközi konferenciát szervezett a Pécsi Akadémiai Bizottság (PAB) Székházában. A konferencia része volt a Magyar Tudomány Ünnepe rendezvénysorozatnak.

A Glotta Nyelvi Intézet 2014-ben alakult Eszéken azzal a céllal, hogy a horvátországi magyar közösségek körében nyelvtudományi kutatásokat végezzen, s ezek eredményeire támaszkodva elősegítse a drávaszögi magyar nyelv és kultúra megtartását, dokumentálását. Emellett aktívan részt vett a magyar nyelvű oktatás támogatásában. Az Intézet megalakulásától kezdve szorosan együttműködik az eszéki Josip Juraj Strossmayer Tudományegyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékével, a helyi civil szervezetekkel –például a Horvátországi Magyar Pedagógusok Fórumával és a Zrínyi Magyar Kultúrkörrel –, valamint a Kárpát-medencei nyelvészeket tömörítő Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózattal.

1. ábra

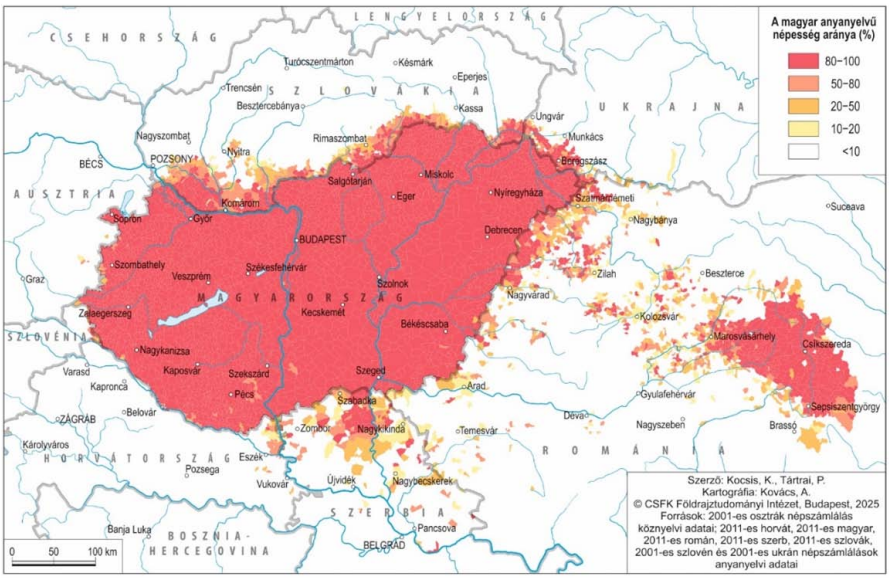
A Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat



A Termini az egyetlen olyan együttműködés a Kárpát-medencében, amely minden magyarlakta régióban jelen van a nyelvi irodák által, s komplex, a teljes Kárpát-medencét lefedő nyelvészeti kutatások elvégzésére, és az eredmények összehasonlítására törekvő hálózat. A Termini a határon túli magyarság fennmaradását szolgálja, végzi a magyar nemzetrészek nyelvének dokumentálását, a nyelvi jogok érvényesítését a célból, hogy erősítése a magyar nyelv pozícióját a Kárpát-medencében. E célok megvalósításának tehát fontos követelménye volt, hogy minden régióból legyenek tagjai a hálózatnak.

2. ábra

A magyar anyanyelvű népesség aránya



A közös munka a drávaszögi kollégákkal nem 2014-ben, hanem évekkel korábban kezdődött. 2007-től Ausztriában – a korábban megalakult Magyar Média és Információs Központ (Ungarisches Medien- und Infromationszentrum, UMIZ) autonóm szervezeti egysége, nyelvtudományi kutatócsoportja –, az Imre Samu Nyelvi Intézet (ISNYI) fogta össze a muravidéki és őrvidéki kutatásokat, majd 2010-től a drávaszögi kollégák is az alsóőri székhelyű intézet filiáléjaként működtek. A kutatások egyre növekvő száma, a feldolgozandó anyag mennyisége, a tudományos és szakmai utánpótlást biztosító fiatal (egyetemista és doktorandusz) kutatók toborzása, valamint a különböző kutatói csoportokhoz való csatlakozás hamarosan egy újabb kutatóállomás megalakulását tette indokolttá (Lehocki-Samardžić, 2025), így jött létre a Glotta.

A jubileumi rendezvény célja, az Intézet tízéves tevékenységének bemutatása és a magyar nyelvű tudományos élet erősítése volt. A konferenciára a Kárpát-medence nyolc országából érkeztek kutatók, akik előadásaikkal gazdagították a programot. A részvevőket köszöntötte Lehocki-Samardžić Anna, az eszéki Josip Juraj Strossmayer Tudományegyetem egyetemi tanára, a Glotta elnöke; Csapó Nándor, Horvátország Tudományos és Oktatási Minisztériumának helyettes államtitkára; Magdó János, a Külügyi és Külgazdasági Minisztérium eszéki főkonzulja; Szoták Szilvia, a Termini elnöke, a Budapesti Metropolitan Egyetem docense. Bár különböző helyről és szerepkörből érkeztek a referálók – mint közigazgatás, nemzetpolitika, tudományos élet –, mindannyian méltatták a Glotta tudományos eredményeit és köszönetet mondtak a drávaszögi magyarságért tett szerepvállalásáért.

Az előadásokat két nagyobb csoportba sorolták a szervezők. Az első szekcióban a Termini kutatóállomásainak kutatási területeit és azok eredményeit mutatták be az előadók. Elsőként Lehocki-Samardžić Anna, az eszéki Glotta Nyelvi Intézet elnöke kapott szót, aki előadásában a Glotta tízéves tevékenységét és a helyi közösség megmaradása érdekében vállalt feladatokat ismertette. A Glotta 2014 óta részt vett a Termini kutatási projektjeiben, például a *Termini magyar–magyar szótár és adatbázis építésében* vagy *A magyaroktatás a Kárpát-medencében* és *A nyelvi problémák* című projektben, illetve legutóbb csatlakozott az Oktatásterminológia projekthez is a HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközponttal együttműködve.

Szoták Szilvia, az alsóőri Imre Samu Nyelvi Intézet elnöke *Távolodás, közeledés – a Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat tevékenysége a többnyelvűség szolgálatában* címmel a Trianon utáni nyelvi távolodás, s az 1989-es rendszerváltozást követő közeledés kontextusában beszélt a 2021-ben létrejött hálózat tevékenységéről, különös tekintettel a Termini határtalanító projektjére, amely főképp lexikográfiai kutatásokban realizálódott. Nádor Orsolya – a Károli Gáspár Református Egyetem és a Pozsonyi Comenius Egyetem habilitált egyetemi docense – *Nyelvünk kelet-közép-európai otthonai* címmel a magyar nyelv regionális jelenlétét és kihívásait tárta a közönség elé. Benő Attila, a kolozsvári Szabó T. Attila Nyelvi Intézet vezetője a hálózat egyik legfontosabb kutatási projektjéről tartott előadást *A Termini-szótár mint a külső régiók nyelvhasználatának adatbázisa címmel.* Az e-szótár napjainkban közel 6 000 szócikket tartalmaz, főszerkesztője Benő Attila egyetemi tanár. Kolláth Anna – az Imre Samu Nyelvi Intézet szlovéniai, maribori filiáléjának vezetője, egyetemi tanár – a muravidéki kisebbségi oktatást mutatta be előadásában. Molnár Csikós László egyetemi tanár a szabadkai Verbi Nyelvi Iroda képviseletében *Közmagyar és régiós jövevényszavak címmel tartott előadást.* Fazakas Noémi (tanszékvezető egyetemi docens), Barabás Blanka (tanársegéd) és Sárosi-Márdirosz Krisztina (egyetemi adjunktus) előadása – a Szabó T. Attila Nyelvi Intézet és a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem képviseletében – napjaink egyik aktuális fordítóipari trendjét, a gépi fordítást érintette, s a fordítók gépi fordítással kapcsolatos attitűdjeiről számoltak be.

Két előadás is magában foglalta az alkalmazott nyelvészet egyik legújabb kutatási területét, a nyelvi tájképet, amelynek témakörével a kollégák 2013 óta foglalkoznak. Ekkor került sor az első – akkor még az MTA-hoz tartozó Nyelvtudományi Intézet Többnyelvűségi Kutatóközpontja, azon belül a Bartha Csilla által szervezett – magyarországi konferenciára *A nyelvi tájkép elmélete és gyakorlata: Kárpát-medencei kisebbségi körkép* címmel. Máté Réka egyetemi docens (Hodinka, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász) *A nyelvi tájkép változása Kárpátalján az orosz-ukrán fegyveres konfliktus fényében, míg* Magyari Sára egyetemi docens (SZTANYI, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad) a *Városi temetők jelei a népszámlálás tükrében címmel tartott előadást.* Kisebbségben az anyanyelvű tankönyvek írása embert próbáló feladat, egy maroknyi közösségben ez még nehezebb, s általában tankönyvfordításokkal pótolják a hiányt. Walkó Ádám (Glotta) a *Tankönyvek fordítása a horvátországi magyar oktatásban című előadásában a fordításokkal kapcsolatos problémákra mutatott rá.*

A délutáni szekció témaköre a Termini legújabb kutatási projektjéhez kapcsolódik. 2022-ben született döntés arról, hogy az Akadémián *Tudomány a Magyar Nyelvért Nemzeti Programok* kezd-

hetik meg működésüket. Az MTA elnöke által kezdeményezett, az MTA vezető testületei által támogatott és a Magyarország kormányával is egyeztetett nemzeti kutatási programok a magyar társadalom, gazdaság és kultúra számára nemzetstratégiai jelentőségű tématerületeken működnek.[1] Ezek egyike a Termini által kezdeményezett Oktatásterminológiai projekt, amely a Prószéky Gábor által vezetett négyéves időtartamú Terminológiastratégia alprogram (MTA TMNP2023-1/2023.) részeként vette kezdetét 2023-ban (sajnos az MTA honlapján azóta sem szerepel). Összesen kilenc előadás hangzott el a projekt bemutatásaként. Lipp Veronika és Tamás Dóra Mária (HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont tudományos főmunkatársai) a Magyar terminológiastratégia alprogramot és annak három projektjét mutatta be (1. A terminológia bibliográfiájának gyűjteménye; 2. Terminológiai adatbázis szoftverének kiválasztása; 3. Oktatásterminológiai projekt kilenc nyelven. Szoták Szilvia (ISNYI, METU) *Hasznos nyelvészet: miért fontos az oktatási terminológia gyűjtése?* című előadásában hajdani professzorára, Szépe Györgyre emlékezve arra mutatott rá, hogy a magyar nyelv jövője és a nemzet versenyképessége szempontjából hogyan hasznosul majd a projekt eredménye az egységes Kárpát-medencei oktatási térben. A projektmunka során a legnagyobb fejtörést az ekvivalencia-típusok megállapítása jelentette, így ezt a témakört explicit vagy implicit módon szinte minden előadás érintette (Szoták Szilvia, Tóth Mária, Sági Zsuzsanna: Ekvivalencia-típusok és példák az osztrák anyagban; Sófalvi Krisztina: Román-magyar oktatásterminológiai megfelelések; Dančová Jakabová Veronika: Mutatványok a magyarországi és a szlovákiai oktatásterminológia különbségeiből; Lehocki-Samardžić Anna: Rendszerspecifikus kifejezések az oktatásterminológiai alprojektben horvátországi vonatkozásban; Hires-László Kornélia, Váradi Krisztián: Ukrajnai országspecifikus oktatási terminusok az oktatásterminológiai alprojektben és a Termini-szótár fejlesztésében).

A projektben (1) magyarországi oktatási terminusok ekvivalenseit dolgozta ki a kutatócsoport a szomszédos országok nyelvén és angolul, valamint (2) idegen nyelv-magyar nyelvirányú, (3) illetve magyar-magyar nyelvirányú terminusokat. Ennek célja többes: 1. a magyarországi oktatási rendszer megismerése (magyar-idegen nyelv); 2. a környező országok oktatási rendszerének a feltárása (idegen nyelv-magyar), rámutatva a különbségekre az úgynevezett országspecifikus terminusok kidolgozásával; 3. a magyar-magyar terminusok kidolgozása pedig a trianoni örökségre utal, vagyis arra a folyamatra, hogy bár a nyelvi közeledés a teljes magyar nyelvterületen a digitalizációnak is köszönhetően kimutatható (Szoták, 2021), a környező országok oktatási rendszereit – amelybe a kisebbségi magyar iskolák is integrálódtak – továbbra is a divergencia jellemzi (Lehocki-Samardžić & Szoták, 2022). A 2024-es évben a köznevelés aldomén kidolgozása volt a projekt célja, 2025-ben a felsőoktatás aldomén kivonatolásával és előkészítésével folytatódott a projektmunka.

A Glotta Nyelvi Intézet tízéves jubileumi konferenciáján méltó módon ünnepelte meg a kutatói közösség az Intézet eddigi eredményeit és hozzájárulását a magyar nyelv és kultúra megőrzéséhez a horvátországi magyar közösség érdekében. A rendezvény nemcsak az elmúlt évtized munkájának bemutatása és elismerése volt, hanem egy olyan tudományos diskurzus, amely le-

1 https://mta.hu/mta_hirei/elindultak-az-akademia-nemzeti-programjai-112597

hetőséget teremtett a jövőbeni együttműködések és emberi kapcsolatok megerősítésére a Kárpát-medencei magyar tudományos műhelyek között.

IRODALOM

Kocsis, K & Tátrai, P (2021). Population structures: ethnicity, language. In: Kocsis, K.; Kovács, Z.; Nemerkényi, Zs.; Gercsák, G.; Kincses, Á.; & Tóth, G. (Eds.) *National atlas of Hungary: Volume 3*. Society. (pp. 70–77.) Geographical Institute, RCAES.

Lehocki-Samardžić, A. (2025). Tízéves a Glotta – kis közösség nagy tervekkel. *Anyanyelv- pedagógia*, *18*(1.), 68–73. https://doi.org/10.21030/anyp.2025.1.8

Lehocki-Samardžić, A. & Szoták, Sz. (2022). Oktatási terminusok és oktatási rendszerek: avagy mi konvergál, és mi divergál? In: Karmacsi Z., Márku A. & Máté R. szerk. *A határ mint konvergáló és divergáló tényező a nyelvben. Tanulmányok a 21. Élőnyelvi Konferenciáról.* (pp. 133–143) II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont – Termini Egyesület. https://hodinkaintezet.uz.ua/wp-content/uploads/2023/03/21_EK_kotet_2023_03_15-1.pdf

Szoták Sz. (2021). Országspecifikus oktatási terminusok terminológiai és szociolingvisztikai elemzése a Termini magyar–magyar szótár példái alapján (Ausztria). *Magyar Nyelvőr 145*(4), 402–417. http://nyelvor.c3.hu/period/1454/145404.pdf

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2025 | *Modern Nyelvoktatás, 31*(1–2), 200–203.

AZ OKTATÁSTECHNOLÓGIA KIALAKULÁSÁNAK 250 ÉVES ELŐZMÉNYEI

Beszámoló a Pedagógia 2.0 – Digitális innováció az oktatásban konferenciáról
Eger, 2024. november 15.

Sotkovszky Lili
sotkovszky.lili@gtk.bme.hu
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság-és Társadalomtudományi Kar, Idegen Nyelvi Központ / Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola
https://orcid.org/0009-0005-4141-4431

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Digitális Technológia Intézete és a Magyar Tudományos Akadémia Miskolci Akadémiai Bizottság Digitális Pedagógia munkabizottságának szervezésében került megrendezésre a *Pedagógia 2.0 – Digitális innováció az oktatásban* konferencia 2024. november 15-én. Az *Oktatástechnológia kialakulásának 250 éves előzményei* nevet viselő rendezvényen neveléstudományi szakemberek, oktatáskutatók, neveléstörténészek, digitális pedagógiával foglalkozó szakemberek és az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusz hallgatói beszéltek az oktatástechnológiai trendek múltjáról és jelenéről. Az egynapos konferencia tíz előadása széles spektrumban bővítette a szép számban részt vevők ismereteit: szó volt többek között a kognitív evolúcióról, a játék alapú tanulásszervezésről, a robotépítési versenyek világáról, és a mesterséges intelligencia oktatásban betöltött szerepéről.

Kis-Tóth Lajos, az intézmény jogelődjének, az Eszterházy Károly Főiskola általános- és fejlesztési rektorhelyettese, illetve az egykori Médiainformatika Intézet vezetője, előadásában egyben oktatástechnológia-történeti áttekintést is adott, amely az 1970-es évektől napjainkig tekintette át a diszciplína fejlődését. Az 1976-ban megalakult önálló Oktatástechnológiai csoport maradandót alkotott: a tudományterület első definícióját. Az évek során számos továbbképzési lehetőséget kínáltak pedagógusoknak, létrehozták első tankönyveiket. A több évtizedes tananyag- és módszertanalkotási tapasztalatra alapozva Kis-Tóth Lajos közérthetően megfogalmazta a jó

tananyag mibenlétét: egyértelmű célok, jól megválasztott média és mérhető eredmények. Ez a gondolat napjainkban, amikor minden didaktikai szakember a mesterséges intelligencia helyét igyekszik megtalálni az oktatásban, különösen fontos támpont: nem maga az eszköz a lényeg, hanem a kidolgozott módszerek és az elkészült tananyagok. A mérés-értékelés szakasz pedig továbbra is elengedhetetlen, hiszen validálja vagy korrigálja az eredeti célt és a folyamatot.

A konferencia második előadásában, *Nádasi András*, az intézmény nyugalmazott egyetemi docense, az Országos Oktatástechnológiai Központ egykori vezetője, az oktatástechnológia gyakorlati lehetőségeiről beszélt, miközben betekintést engedett széleskörű szakmai múltjába. Nádasi András egyetértett Kis-Tóth Lajossal abban, hogy az oktatástechnológia kezdeti szakaszában, 50-60 évvel ezelőtt, a diszciplína megalapozása jelentette a legnagyobb kihívást. Osztotta azt az elgondolást is, hogy nem magára az eszközre kell fókuszálni, hiszen az az esetek nagy többségében nem oktatási céllal jön létre. A problémák, a kérdések az iskolában keletkeznek, az eszközök a megoldásban kell, hogy szerepet vállaljanak, nem öncélúan belépniük az oktatás színterébe. Nádasi András arról is beszélt, milyen szerepet töltött be az egyetemek életében az oktatástechnológia: nagy hangsúly helyeződött a jövő szakembereinek képzésére, akik még az Országos Oktatástechnológiai Központ külföldi ösztöndíjait is megpályázhatták, majd hazatérésükkor oktatóanyagokat, multimédiás eszközöket és módszereket fejlesztettek. Az iskolákba kikerülő eszközök módszertani alternatívát, ezáltal szabadságot biztosítottak a pedagógusoknak, akiknek a legfontosabb feladata az új eszközök, módszerek, forgatókönyvek validálása vagy értékelése volt.

Komenczi Bertalan, az EKKE Neveléstudományi Doktori Iskola törzstagja, professor emeritusa, egyetemi tanára, *A tanulás és tanítás technologiája a humán kognitív evolúció tükrében* címmel tartott előadásában a technológia pozícióját határozta meg az oktatáselmélet rendszerében. Nézete szerint az oktatástechnológiát az oktatáselmélet és a nevelésfilozófia területén belül kell elhelyezni, annak érdekében, hogy nevelő, formáló hatása maximálisan kiteljesedjen. Előadásában három tézist fogalmazott meg:

1. Az elektronikus információs és kommunikációs technológia beépülése új korszakot nyit a humán kommunikációban, amely átalakítja gondolkodásunkat a természetről, az emberről és a társadalomról.
2. A digitális pedagógia nem csupán a hagyományos oktatás kiegészítése, hanem a tanítás és tanulás rendszerének digitális, hálózati átalakulása egy új kommunikációs kultúra részeként.
3. A tanulási környezetet szélesebb értelemben kell felfogni, beágyazva a humán kogníció és a kulturális evolúció folyamatába, ahol az információs társadalom interperszonális tranzakciói is szerves részét képezik.

A humán kognitív evolúcióval kapcsolatban az előadás arra kereste a választ, hogyan emelkedhetett egy állati agy a korlátain túl, létrehozva egy interszubjektív kulturális univerzumot, illetve arra, hogy milyen hatása van annak, hogy az emberi agy biológiai képességei egy változó, külső memóriarendszerbe kapcsolódtak.

A konferencia negyedik előadója, *Komló Csaba*, az EKKE Digitális kultúra tanszékének adjunktusa az oktatási keretrendszerek bemutatásával kezdte előadását, melyekkel szemben fontos

hallgatói elvárások fogalmazódtak meg az utóbbi években: legyen átlátható, mobilra optimalizált, testreszabható, különböző tanulási útvonalakat felkínáló, integrált (minden funkció egy helyen), teljesítményértékelésre alkalmas. A megnövekedett elvárások súlya alatt úgy tűnik, az eddig piacvezető Moodle kezdi elveszíteni pozícióját. Az eddig fontosnak tartott funkciók (tartalom, számonkérés lehetősége, kommunikációs csatornák, hallgató tevékenységének nyomonkövetése) az új MI-eszközök és divatos számonkérési alkalmazások (pl. Redmenta) világában idejét múltnak tűnnek, a vizuális megjelenés nem éri el a fiatal generációk ingerküszöbét. Egy modern keretrendszernek tudnia kell a diák által használt egyéb oktatóprogramok és applikációk eredményeit integrálni, és azokat esetleg még az értékelési folyamatba is beszámítani.

Minden bizonnyal tehát az interaktív és intenzív tanulási tapasztalaté a jövő, a trendek az MI alapú chatbotok integrálása, a feladatértékelés automatizálása, az adminisztrációs folyamatok automatizálása, az adaptív technológiák és prediktív analitika irányába mutatnak.

Námesztovszki Zsolt, az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának rendkívüli egyetemi tanára *A robotok alkalmazása az oktatásban* címmel tartott előadásában egy nemzetközi robotépítési és -programozási versenyről, a World Robot Olympiad™-ról beszélt, amelynek célja, hogy a gyermekeket és fiatalokat közelebb hozza a természettudományos ismeretekhez, tantárgyakhoz, valamint ösztönözze őket a mérnöki, informatikai szakma választására. A felkészülésnek és a versenynek köszönhetően fejlődik a gyerekek önálló tanulási, kooperációs és kommunikációs készsége, valamint fejlődnek többek között digitális kompetenciáik, problémamegoldó készségük és matematikai ismereteik is.

Juhász Kovács Cintia, az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának tanársegédje, a digitális innovációs lehetőségekről beszélt az oktatásban. Részletesen ismertette a digitális tartalomkészítés állomásait: tartalomfejlesztés, a tartalom integrálása, átdolgozása, szerzői jogok megadása, licence szabályok meghatározása, programozás. Biztonsági szempontból a digitális eszközök védelmére, valamint az adatok és a digitális személyazonosság védelmére érdemes kiemelt figyelmet fordítani. A digitális tananyagok gyártása és felhasználása közben természetesen számos probléma és kihívás is adódhat: technikai problémák, időközben felmerülő igények, kreatív megoldások megvalósíthatóságának kérdése, digitális szakadékok azonosítása. Az előadó a mesterséges intelligenciára az oktatástechnológia és a kompetenciafejlesztés egyik jövőbeni alappilléreként tekint, de felhívja a figyelmet a körültekintő, kellő fenntartással történő használatra és implementálásra.

Ujhelyi Gábor, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusz hallgatója *A mesterséges intelligencia előnyei és kockázatai az oktatásban* címmel tartott előadást, melynek célja a MI oktatásban rejlő lehetőségeinek és kockázatainak bemutatása volt. Az MI alapú eszközök a szakértőket is meglepő gyorsasággal fejlődnek, miközben sok kihívás, bizonytalanság és félelem lengi körül őket. Az előadás a teljesség igénye nélkül bemutatta, hogy mire jó az MI, ha a tanítás támogatásához szeretnénk használni: tananyag összeállítása, flow élmény előidézése (alkalmazkodik a különböző tanulási stílusokhoz), tananyag értékelése. A tanulásban az alábbi helyezeket támogathatja: önálló munkavégzés (ötletgenerálás, forráskutatás, összefoglalás, nyelvi segítség, fordítás, nyelvtanulás, gyakorlás), önszabályo-

zó tanulás (célkitűzés, a lépések meghatározása). Jelen tudásunk szerint azonban az MI számos kockázatot hordoz és kérdést vet fel: egy szövegről megállapítható teljes bizonyossággal, hogy generált-e vagy sem? Az MI-használat hordozza az emberi elbutulás kockázatát? Hogyan előzhető meg, hogy az MI alkalmazásokból érzékeny adatok szivárogjanak ki? Honnan tudjuk, hogy az MI jogosult-e felhasználni a betáplált információkat, forrásokat? Az MI keretek közé szorítása érdekében nagyon fontos a nemzetközi (európai uniós – EU AI Act) és intézményi szabályozás, valamint ennek következetes betartása. Legalább ennyire fontos az MI helyén kezelése az oktatásban: a tanárok felvilágosítása, a diákok tájékoztatása, a vonatkozó szabályok ismertetése, a keretek meghatározása.

Toldi Lajos, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusz hallgatója *Az adaptív intelligens oktatórendszerek (ITS) és a ChatGPT: új eszköz a tanulási nehézségek kezelésére és a tehetségek kibontakoztatására* címmel tartott előadást, mely során egymás mellett létező, de sokszor ellentmondásba kerülő rendszerek kerültek összehasonlításra: a klasszikus és az adaptív pedagógia; a tanárközpontú és a tanulóközpontú oktatás; az egységes, mindenkire érvényes és a differenciált, egyénre szabott tanterv; a frontális, előadás-jellegű és az interaktív, aktív részvétellel zajló oktatás. Az előadó betekintést nyújtott az oktatás jelenleg legfontosabb innovációs területeibe is: az oktatás minősége, a hozzáférés bővítésének lehetőségei, a hatékonyság növelése és az alkalmazkodás.

Radics Krisztina, az EKKE Humáninformatika Tanszékének tanársegédje a játék alapú tanulásszervezésről tartott előadást, melyben megismerhettük a játékos tanulás főbb jellemzőit: élménygazdag, figyelemfelkeltő, közösségi interakcióra serkent, aktív. Hatására nő a belső motiváció, csökken a kudarctól való félelem, áthidalhatóbbak lesznek a generációs különbségek. A fogalom helyes definiálásához ki kell emelni, hogy a játékosítás, azaz a gamifikáció, nem játékos tanulást takar, hanem a játéktervezés elemeinek használatát játékon kívüli környezetben. A folyamat főbb elemei: jutalmak, ranglisták, kihívások, versenyhelyzet, interaktivitás, célok-szintek elérése.

Hajdu Krisztián, az EKKE Humáninformatika Tanszékének tanársegédje *Az oktatás és a kutatás hatékony támogatása mesterséges intelligencia segítségével* címmel megtartott előadásában bemutatta, hogy a DIGComp 2.2-ben hogyan jelenik meg az MI:

- előnyei: hatékonyság, életkörülmények javítása
- kihívások: adatvédelem, manipuláció
- szükséges készségek, kompetenciák: kritikus gondolkodás, nyitottság.

Pillanatnyilag az MI-t az oktatásban az értékelési/osztályzási folyamatban, adminisztrációs feladatokhoz, szemléltető anyagok, online oktatóanyagok készítéséhez használjuk. Jelen álláspont szerint az MI a tanár szerepét és funkcióját nem tudja betölteni, mert nem képes a számtalan helyzetben szükséges szubjektív értékelésre. Jó kiegészítő eszköznek bizonyulhat azonban, remek vitaindító forrásokat generálhat, ha a tanár ismeri a benne rejlő lehetőségeket.

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2025 | *Modern Nyelvoktatás, 31*(1–2), 204–206.

SZERKESZTÉS HATÁROK NÉLKÜL

Beszámoló a HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont rendezvényéről
Budapest, 2024. november 20.

Ullmann Cintia
ullmanncintia@gmail.com
Károli Gáspár Református Egyetem, Anglisztika Alapszak
https://orcid.org/0009-0006-3806-1716

Budapesten 2024. november 20-án került megrendezésre a *Szerkesztés határok nélkül* előadássorozat és workshop az MTA Szótári Munkabizottsága és a HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont Lexikológiai Intézete szervezésében. Az eseményt M. Pintér Tibor nyitotta meg egy bevezetővel, melyben kitért a határon túli magyar nyelvváltozatok szótárazásának történeti hátterére, illetve kiemelte azok szerepét a magyar nyelv többközpontúságának hangsúlyozásában.

A workshop következő egy órájában a jelenlévők öt nyelvész előadását hallgathatták végig, akik műhelyüket képviselve röviden lexikai adatbázisokat, szótárakat és egy terminológiai projektet mutattak be, amelyet szakmai beszélgetések követtek.

Az első előadást Váradi Krisztián, Ukrajnában élő nyelvész Zoomon keresztül közvetítette: *Legitimizált többközpontúság – fókuszban a Termini magyar-magyar szótár és adatbázis*. Bevezetésként megtudhattuk, hogy a Termini szótár 2007 óta érhető el online, ingyenesen. A legtöbb magyar nyelvi szótárral ellentétben ezt a szótárt egy határon túli kutatóhálózat, a Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat munkatársai szerkesztik. A Termini-szótár jelenleg 5576 szócikket tartalmaz, azonban az anyagot folyamatosan frissítik és bővítik. Hét határon túli régió – Felvidék, Kárpátalja, Erdély, Vajdaság, Őrvidék, Muravidék és Horvátország – nyelvhasználatának szavai találhatóak meg benne. Az előadás során bepillantást kaptunk a szócikkek mikrostruktúrájába. A Termini-szótárban minden címszót változatos példamondattípusok illusztrálnak (például hiteles írott, laikus beszélt nyelvi), bizonyítva a szótárszerkesztők szociolingvisztikai nézőpontját. Említésre kerültek a szócikkek típusai is, megtudtuk, hogy a szótár négy

fő fajtát tartalmaz: régióspecifikus, többrégiós, egyjelentésű és többjelentésű. Az új szócikkek felvételének ismertetése során Váradi Krisztián kitért arra, hogy egy minőségre törekvő szótár szókincse is érzékenyen reagál a társadalmi változásokra. Az orosz–ukrán háború következtében például több új kifejezés került felvitelre. Ezek közé tartozik többek között a *deruszifikáció*, *belső menekült* vagy a *povisztka* címszavak, ez utóbbi a katonai besorozási behívót jelenti. Az előadás befejezéseképpen megtudtuk, hogy a Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat Facebook-oldalán minden héten posztolják a „Hét szavát", ami akár ünnepnapoktól függően betekintést ad az egyes régiók nyelvhasználatába. November 11-én például Szent Márton napja alkalmából a *burcsák* felvidéki kifejezésről hallhattunk érdekességeket.

Hauber Kitti előadásából, *Régi vállalkozás, modern megoldások – A magyar nyelv nagyszótára,* megtudhattuk, hogy A magyar nyelv nagyszótárának (Nszt.) első kötete, melynek főszerkesztője Ittzés Nóra, 2006-ban jelent meg, és a sorozat már nyolc kötettel rendelkezik. 2017 óta online is elérhető a szótár. Történetéről megtudtuk, hogy több mint kétszáz éve gyűjtik a feldolgozandó anyagot. 1817-ben gróf Teleki József „Egy tökéletes magyar szótár" című írásában hívta fel a figyelmet egy részletes magyar szótár fontosságára. A szótárakhoz szükséges adatok gyűjtése az évszázadok alatt sem lassult, sőt az 1980-as években a számítógépes adatbázisok megjelenésével elindult egy újabb, már számítógépes korpuszbővítés. A történeti háttér mellett részletes leírást kaptunk a nagyszótár szerkezeti felépítéséről is. Az Nszt. korpuszalapú szótár, amely példaanyagát a Magyar történeti szövegtár és az archiválisc édulák mellett CD-gyűjteményekről átvett adatok is adják. A szócikkek tárolását, valamint a szerkesztés változásait felhőalapú rendszer, a Tortoise SVN biztosítja. A nagyszótár az értelmező szótárakhoz képest sokkal alaposabban mutatja be a szavak jelentéshálózatbeli és azon kívüli szemantikai kapcsolatait.

Kiss Gábor előadása során, *Hogyan készült a SzóTudásTár? – Miben tud, és miben nem tud segíteni a lexikográfusnak a gép?*, megismerkedhettünk a SzóTudásTár jellemzőivel és használatával. Ez az elektronikus szótár a TINTA Könyvkiadó egynyelvű magyar szótárrendszere. A legnagyobb magyar online szótárnak számít, ugyanis tizenegy szótár adatait összegzi egyszerre. Az online felület keresőprogramjában ki lehet választani, hogy például egy adott szóról csupán etimológiai információkat kapjunk vagy a szinonim alakok megjelenítését, esetleg mind a tizenegy lehetséges szótárból egyszerre. A keresést ki lehet tágítani arra is, hogy a szócikkek tengerében is megtalálja a megadott kifejezéseket, ezzel bővítve a keresési lehetőségeket. A SzóTudásTár jellemzői közé tartozik, hogy 170 000 magyar szóról tartalmaz folytatólagosan nyelvi ismereteket. Zárásképpen megtudtuk, hogy a SzóTudásTár előfizethető magánszemélyként vagy ingyenesen elérhető Edu ID-n keresztül, esetleg például a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár és a HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont Wi-Fi-jén keresztül.

Hollós Zita előadásából, *Tanulószótár: eszik-e vagy isszák – az E-KOLLEX DaF szótárportál*, megismerkedtünk az E-KOLLEX DaF szótárportállal, amely adatbázis- és korpuszalapú, a Német–magyar kollokációs tanulószótár (Mannheim 2023, open access) online továbbfejlesztett változata. A bemutató során tudomást szereztünk arról, hogy a portál 1274 teljes (főnévi) szócikket, 988 csak ekvivalenseket tartalmazó (igei, melléknévi és határozószói) szócikket és mindezen szócikkekhez 6 786 dinamikus linket, valamint 1 280 retrodigizált szócikket tartalmaz, melyek

a „Suliszótár"-ból (Szeged 2001) származnak. A tanulói szótárportál körülbelül 30 000, korpuszból származó tipikus német szókapcsolatot/kollokációt és azok magyar fordítását tartalmazza kollokációs struktúratípusok szerint felsorolva. Az előadás során említésre került továbbá az is, hogy az új technológiák világában a lexikográfus munkája alapvetően megváltozott. A korpuszok és a gépi nyelvfeldolgozás mellett megjelent az adatbázisalapú digitalizáció és az ún. „cross-media-publishing" is. Az ismertető második része *Csodaország felfedezése* címet kapta, mely kreatív irodalmi példák és tipikus nyelvhasználati példák szembeállításán keresztül kalauzolta el a hallgatót meseországba és a szótárportálon keresztül a szókapcsolatok világába. Láthattuk, hogy az E-KOLLEX-ben olyan szavakhoz is, mint pl. *történet* vagy *idő,* találunk melléknevet, igét vagy kapcsolódó tartalmat, mint amilyen a *kalandos történet* a szokatlan *kacskaringós történet* helyett vagy a tipikus *időt szakít vmire* a megszemélyesített *sajnálja az időt* helyett. Az egyik kiemelt, idiomatikus példa az volt, hogy a *vigyorog, mint a fakutya* mondás különböző nyelvekre fordítva (pl. németre *grinsen wie ein Honigkuchenpferd*) a jelentését megtartja ugyan, viszont alakban jelentősen eltér, mivel más képpel "dolgozik". Az eredeti angol irodalmi szövegben ugyanis például *fakutya* helyett *Cheshire cat* szerepel, amelyből megfigyelhető, hogy a macska-kutya páros nemcsak a napi nyelvhasználatban, hanem akár idiomatikus környezetben, tehát szólásokban, közmondásokban is sokszor "közel" szerepel egymáshoz, bár nem igazán barátok.

Tamás Dóra Mária előadása, *Oktatásterminológiai adatbázis építése mint „hasznos nyelvészet"*, során megtudtuk, hogy a Magyar terminológiastratégia alprogram három alprojektet tartalmaz. Az egyik alprojekt fő célja rendszerezni a legfontosabb határon túli oktatási terminusokat. Az előadás során betekintést nyerhettünk szerkesztési útmutatón keresztül a terminológiai szemléletmódba, az adatmező-típusok leírásába és a doménrendszer felépítésébe. Ez utóbbi ismertetése során például olyan információkat tudtunk meg, hogy a fogalmakat mindig tárgykörön belül értelmezzük és a különböző fogalmakat külön adatlapon helyezzük el. A terminológiai szemléletmód kapcsán szó esett a fogalmi összehasonlítás módszeréről, illetve a terminológus feladatairól, szerepéről.

Összegzésképpen elmondható, hogy a rendezvényen – érdekes példák mentén – sok új és számomra ismeretlen szótárba és adatbázisba kaptam mélyebb belátást. Kifejezetten pozitív élmény volt számomra, hogy az előadások utáni workshopon minden résztvevőnek lehetősége nyílt kérdezni és akár még mélyebb belátást nyerni a bemutatott felületekről és témákról.

INTERNETES FORRÁSOK

Termini magyar–magyar szótár: https://termini.nytud.hu/htonline/htlista.php

A magyar nyelv nagyszótára: https://nagyszotar.nytud.hu/index.html

SzóTudásTár: https://szotudastar.hu

E-KolleX DaF: http://www.kollex.hu/szotar/

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2025 | *Modern Nyelvoktatás, 31*(1–2), 207–210.

PROFESSZIONÁLIS ÉS NEM PROFESSZIONÁLIS NYELVI KÖZVETÍTÉS A MESTERSÉGES INTELLIGENCIA KORÁBAN

TransELTE 2025

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar
Budapest, 2025. március 19–21.

Seresi Márta
seresi.marta@btk.elte.hu
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Nyelvi Közvetítés Intézete, Fordító- és Tolmácsképző Tanszék
https://orcid.org/0000-0002-7594-4335

Robin Edina
robin.edina@btk.elte.hu
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Nyelvi Közvetítés Intézete, Fordító- és Tolmácsképző Tanszék
https://orcid.org/0000-0003-2025-4457

Az ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Tanszékének (ELTE FTT) hagyományos fordítástudományi konferenciájára immár 27. alkalommal került sor 2025. március 19. és 21. között. A téma a mesterséges intelligencia nyelvi közvetítésben játszott szerepe volt. A Kari Tanácsterem zsúfolásig megtelt, és több mint 200 érdeklődő követte online is az eseményeket. A TransELTE 2025 minden korábbinál gazdagabb programot kínált a résztvevőknek: a három konferencianap alatt 12 ország kutatóinak 30 előadását hallgathatták meg a nyelvi közvetítés területén éppen zajló legfrisseb kutatásokról és fejleményekről. A konferencia megszervezését az ELTE Egyetemi Kiválósági Alap, a Holland Királyság Nagykövetsége, a Flamand Kormány Képviselete, az Európai Bizottság Fordítási Főigazgatósága (DGT), az ELTE Alumni Központ és a Magyar Közlönykiadó és Igazságügyi Fordítóközpont (MKIFK) támogatta.

A TransELTE konferenciasorozat összekapcsolja az elméletet, a képzést és a gyakorlatot. Kezdetektől fogva szakmai fórumot biztosít a fordítás és tolmácsolás területén dolgozó kutatók, oktatók és gyakorlati szakemberek számára, hogy megvitassák a szakma aktuális fejleme-

nyeit és kihívásait. A nyelvi közvetítés területén kihívásokban és kérdésekben pedig nincs hiány: szédítő gyorsasággal zajlik a szakmában is a technológiai fordulat, új utak keresésére kényszerül a gyakorlat és a képzés egyaránt. A mesterséges intelligencia újraíratja velünk az elméleteket, szabályokat, magáról a fordításról alkotott fogalmunkat. Ám a mesterséges intelligencia – még ha felettébb meghatározó is – csupán egy a kihívások közül: a konferencián szó esett többek között a fordítás minőségéről, a nyelvi közvetítők szerepéről, az audiovizuális fordítás módjairól, kríziskommunikációról, a menekültügyi tolmácsolásról és a mesterséges intelligencia fordítási szolgáltatások terén történő alkalmazásának kockázatkezeléséről.

A 2025-ös konferenciát Désirée Bonis, a Holland Királyság nagykövete, Lénárt Zsuzsanna, a flamand kormány diplomáciai képviseletének kirendeltségvezetője, Réthelyi Orsolya, az ELTE BTK nemzetközi ügyekért felelős dékánhelyettese, valamint Robin Edina, az ELTE FTT tanszékvezetője nyitotta meg.

Az első nap délelőtti előadói a következők voltak: Isabelle S. Robert (Antwerpeni Egyetem), Luc van Doorslaer (Tartui Egyetem, KU Leuven), Gijs-Walt van Egdom (Utrechti Egyetem), Patrick Cadwell (Dublin City University), Lesznyák Márta (Szegedi Egyetem), Bakti Mária (Szegedi Egyetem), Sermann Eszter (Szegedi Egyetem). Valamennyien a mesterséges intelligencia és a fordítás, illetve a fordítástudomány kapcsolatáról beszéltek. A délután az audiovizuális fordítás legújabb fejleményeiről szólt, amelynek keretében Jorge Díaz Cintas (University College London), Irene Ranzato (La Sapienza Egyetem), Patrick Zabalbeascoa (Pompeu Fabra Egyetem) és Emília Perez (Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem) tartott prezentációt a közönségnek.

A TransELTE 2025 első délutánjának előadásai után került sor a hagyományos alumni rendezvényre. Az eseményt az ELTE Alumni Központ részéről Balogh-Kátai Judit nyitotta meg, majd a fordítók és tolmácsok munkájáról szóló fotópályázat nyertesei vehették át díjaikat. A program a Fordító- és Tolmácsképző Tanszék termeiben folytatódott, ahol a jelenlegi hallgatók és az érdeklődők a külföldi vendégelőadókkal együtt tematikus szobákban találkozhattak és beszélgethettek végzett, sikeres hallgatókkal. A szabadúszó nyelvi közvetítői életről Baczoni Márk, Gáspár Bence, Szász Barna és Varga Tibor mesélt, a fordítóirodákat Bujdosó András (espell multilingual communications), Busi-Szabó Bernadett (Villámfordítás Fordítóiroda) és Kanász Zsanett (MKIFK) képviselte, a tolmácsszekcióban pedig Nagy Gabriellával, Sélley Andrással és Veszprémi Zsófiával lehetett beszélgetni.

Csütörtök délelőtt a már hagyományos PhD-szekció Klaudy Kinga professzor asszony ünneplésével indult. Nyolcvanadik születésnapja alkalmából köszöntőt mondott Anthony Pym (Rovira i Virgili Egyetem), Károly Krisztina, az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Programjának vezetője, valamint Robin Edina, a Fordító- és Tolmácsképző Tanszék és a Fordítástudományi Doktori Program vezetője. A tanszék és a doktori program ajándékát Sereg Judit adjunktus és Szlávik Szilárd egyetemi tanársegéd nyújtotta át. A köszöntés után Klaudy Kinga arról számolt be, milyen sorsfordító véletlenek útján lesz valakiből fordításkutató. A megható pillanatok után Olgyay-Fekete Judit, Tóth Boglárka, Bakó Balázs doktori hallgatók és Móricz Kristóf egyetemi tanársegéd adtak elő a doktori programban folyó kutatásaikról és eredményeik képzésben való felhasználásáról.

A TransELTE 2025 csütörtöki második szekciója a MANYE Fordítástudományi Szakosztály #transpub eseményeként zajlott le egy panelbeszélgetés keretében a fordítás- és tolmácsolás-elmélet jelentőségéről a fordító- és tolmácsképzésben, különös tekintettel a technológiai fejlődések hatására. A panelbeszélgetést Szabó Csilla (Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem) moderálta. A beszélgetés résztvevői Heltai Pál (Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem), Anthony Pym (Rovira i Virgili Egyetem), Michaela Albl-Mikasa (Zürichi Alkalmazott Tudományok Egyeteme), Lesznyák Márta (Szegedi Egyetem) és Robin Edina (ELTE FTT) voltak.

A TransELTE 2025 csütörtöki napja a Translating Europe Workshoppal zárult az Európai Bizottság Fordítási Főigazgatóságának támogatásával és részvételével. A workshop központi témája az volt, hogyan változnak a fordítók feladatai és készségei a mesterséges intelligencia korában. Az eseményt Mareks Graudins (Európai Bizottság, DGT, a Szlovén és a Magyar Nyelvi Részleg vezetője) nyitotta meg. Az előadásokat Tomáš Svoboda (Károly Egyetem, EMT), Robin Edina és Szlávik Szilárd (ELTE FTT), valamint Alenka Unk (Európai Bizottság, DGT) tartották. A kávészünet után a workshop második részében Eszenyi Réka (ELTE FTT) moderálásában panelbeszélgetésre került sor Tomáš Svoboda (Károly Egyetem, EMT), Alenka Unk (Európai Bizottság, DGT), Patrick Cadwell (Dublin City University), Luc van Doorslaer (KU Leuven), Emília Perez (Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, EMT) és Balázs Márta (Proford) részvételével a mesterséges intelligencia korában szükséges fordítói készségekről, továbbá a nyelvi közvetítői szakma jövőjéről. A beszélgetésben a European Master's in Translation (EMT) hálózatot, amelynek az ELTE FTT egyedüli magyarországi tagja, több egyetem kutatója is képviselte.

A TransELTE 2025 pénteki napja a Magyar Közlönykiadó és Igazságügyi Fordítóközpont (MKIFK) társszervezésében került megrendezésre. A közös szakmai esemény moderátora Novakov Annamária (MKIFK) volt. A rendezvényt az MKIFK részéről S. Németh Balázs (vezérigazgató) és Nagy Levente (lektori irodavezető) nyitotta meg. A délelőtti szekció Antony Pym (Rovira i Virgili Egyetem) plenáris előadásával indult, majd Horváth László (ELTE PPK), Sárosi-Márdirosz Krisztina és Fazekas Noémi (Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem), Klenk Márk és Kanász Zsanett (MKIFK), Nagy Levente (MKIFK), valamint Gáspár Endre (Igazságügyi Minisztérium) előadása következett.

A TransELTE 2025 utolsó, péntek délutáni szekciója Michaela Albl-Mikasa (Zürichi Alkalmazott Tudományok Egyeteme) plenáris előadásával kezdődött, ahol a professzor asszony az angol mint lingua franca mesterséges intelligenciával vetekedő problémáira hívta fel a figyelmet a tolmácsolás kontextusában. Utána Paweł Korpal (Adam Mickiewicz Egyetem), valamint Eszenyi Réka (ELTE FTT), Bányai Borbála (ELTE BGGYK) és Lakos Renáta (ELTE PPK), illetve Seresi Márta (ELTE FTT) előadását hallgathattuk meg.

A konferencián elhangzottak alapján megállapítható, hogy a mesterséges intelligencia lehetőséget kínál a munkafolyamatok hatékonyabbá tételére, a hatékonyság növelésére és a hozzáférhetőség bővítésére, ugyanakkor olyan kihívásokat is felvet, amelyeknek figyelmet kell szentelnünk. Miközben igyekszünk befogadni a technológiai innovációkat, fontos, hogy mérlegeljük azok hatásait a szakmánkra nézve, és értékeljük az emberi tényezőt, amely a nyelvi közvetítés középpontjában áll – vagyis az embert a fordítási folyamatban.

Tagadhatatlan, hogy a nyelvi közvetítői szakma változik, de már 10 évvel ezelőtt sem volt ugyanaz, mint 10 évvel korábban; ahogyan a múltban, a fordítóknak és tolmácsoknak most is fel kell venniük a lépést a változásokkal, hogy alapvető kompetenciáikra támaszkodva adaptálódjanak az újabbnál újabb helyzetekhez, és felkészítsék a nyelvi közvetítés új generációit is. Ehhez pedig elengedhetetlen a gyakorlat, a képzés és a kutatás szoros kapcsolata és folyamatos kommunikációja – amire az olyan szakmai fórumok adnak lehetőséget, mint a TransELTE.

A konferencia programja: TransELTE-2025_draft program EN final. Az előadások a linkekre kattintva visszanézhetők.

Képek az ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Tanszéke facebook oldalán:
https://www.facebook.com/ELTEFTT?locale=hu_HU.

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2025 | *Modern Nyelvoktatás, 31*(1–2), 211–216.

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV NAPJA A KKM MAGYAR DIPLOMÁCIAI AKADÉMIA KFT. SZERVEZÉSÉBEN

Beszámoló az áprilisi szakmai rendezvényről

Budapest, 2025. április 5.

Zsolnai Márton
marton.zsolnai@flf.vu.lt
Vilniusi Egyetem, Filológiai Kar,
Skandináv Tanulmányok Központ
https://orcid.org/0009-0002-0808-8820

2025. április 5-én került sor az idei év első MID-napjára a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének MID-szakosztálya és a KKM Magyar Diplomáciai Akadémia Kft. szervezésében. A helyszínt ezúttal a Balassi Képzési Programokat szervező KKM MDA Kft. biztosította. Az esemény a *MID-oktatás különböző képzési területeken* címet viselte, ezáltal lehetőség nyílt arra, hogy az érdeklődő szakmai közönség bepillantást nyerhessen a nagy múltú képzési helyen zajló változatos szakmai munkába.

A konferenciát Majzer Mónika, a KKM MDA Kft. magyar mint idegen nyelvi területi vezetője nyitotta meg. Miután üdvözölte a résztvevőket, röviden bemutatta az intézmény tevékenységét, ismertette a konferencia programját, majd megosztott néhány gyakorlati jellegű információt a hallgatósággal.

A húsz perces előadások sorát Jakab Ildikó kezdte *SH egyetemi előkészítő képzés: gyakorlati problémák fél év magyarnyelv-tanulást követően, a szaknyelv bevezetésekor* című előadásával. Bemutatta, hogy a Stipendium Hungaricum képzésén tanuló hallgatók milyen nehézségekkel küzdenek az intenzív magyar nyelvtanulás során, és hogy az őket tanító nyelvtanárok hogyan tudják támogatni őket a B2 szintű nyelvtudás elérésében. A Stipendium Hungaricum ösztöndíjas képzésre olyan hallgatókat várnak, akik az egy éves előkészítő képzést követően magyar nyelven szeretnének felsőoktatási képzéseken részt venni. A különböző országokból érkező multikulturális

csoportok intenzív tanítása oktatásszervezési, adminisztratív és szakmódszertani kérdéseket is felvet, de mindezek ellenére a nyelvtanárok munkájának köszönhetően a legtöbb hallgató sikeresen teljesíti a kimeneti követelményeket. A képzés struktúrája szerint az első félévben magas óraszámban történik az általános nyelvi felkészítés a *Jó reggelt!* és a *Jó napot kívánok!* (Gyöngyösi & Hetesy, 2020a, 2020b) tankönyvek segítségével, majd magasabb szinten a *Lépésenként magyarul 2.* (Durst, 2020) tankönyvvel fejlesztik a hallgatók nyelvtudását. A második félévben megjelennek a szaknyelvi órák, melyet a választott szaknak megfelelő tudományterületen kezdenek tanulni. A hallgatók által leggyakrabban választott területek a természettudományi, társadalomtudományi és gazdasági szaknyelv, melyekhez a programon oktató tanárok az A2-B1 nyelvi szinteken is használható tananyagokat készítettek. Az előadó ezekre a szaknyelvoktatás során használt tananyagokra is hozott néhány példát, amelyekkel szemléletesen illusztrálta a szaknyelvoktatás izgalmas kihívásait.

Dóczi Flóra előadásának a *„Tudományos" nyelvoktatás: haladó hungarológus diákok nyelvoktatásának nehézségei* címet adta. A Balassi Képzési Programok között fontos szerepe van a Magyar nyelvi és hungarológiai képzésnek, melyre a magyar nyelvet már valamennyire ismerő 18 és 35 év közötti külföldi egyetemi hallgatókat és diplomásokat várják, akik szakirányú tanulmányokat folytatnak és hosszabb távon is szeretnének a magyar kultúrával vagy kultúraközvetítéssel foglalkozni. A nyelvtudás szintjének függvényében a hallgatók a Közös Európai Referenciakeret szerinti A, B vagy C szintű nyelvkurzusokon vesznek részt, emellett a hungarológia és magyar kultúra területeit változatosan lefedő szakmai tárgyakat is tanulnak a Magyarországon töltött közel egy év alatt. A kötelező témák közé tartoznak például a történelem, az irodalom, a nyelvészet, a néprajz, a művészettörténet, a földrajz, a zene, a társadalomtudomány, a gazdaság és a kultúra területére sorolható ismeretek, emellett a hallgatók érdeklődési körüknek megfelelően szabadon választható órákon is részt vehetnek. A képzés B és C szinteken B2 és C1 szintű ECL nyelvvizsgával és egy képzést záró tudományos munka elkészítésével zárul. Az előadó a képzési struktúra ismertetését követően bemutatott egy jó gyakorlatot, amely a hallgatók nyelvi készségfejlesztése mellett lehetőséget biztosít a kulturális ismeretek és a munkakeresés, munkavállalás területén használt szaknyelv elsajátítására. Reisz Gábor *Van valami furcsa és megmagyarázhatatlan* (2014) című filmjének ikonikus jelenetei remek lehetőséget biztosítanak olyan tipikus szituációk gyakorlására, amelyekkel a hallgatók is találkozhatnak majd szakmai bemutatkozás, álláskeresés és önéletrajz-készítés során, vagy akár a munkaközvetítő irodában és az állásinterjún. Az ismertetett feladatlap példáján bemutatásra került, hogy lehet a filmben látottakra építve, de attól elrugaszkodva, a témákat tovább gondolva a diákok szakmai nyelvhasználatát és kommunikációs készségeit egyaránt fejlesztő tanórát felépíteni. Az előadó kihangsúlyozta, hogy a képzés során a változatos előzetes tapasztalatok, a magyar nyelv és kultúra ismeretének mélysége miatt kiemelt figyelmet kap a hallgatók egy szintre hozása, a hiányosságok pótlása és az egyénre szabott fejlesztés.

Maruszki Judit előadása a *MID és stilisztika: a műfordító képzésen szerzett tapasztalatok* címet viselte. A műfordító képzés 20 éves múltra tekint vissza a KKM MDA Kft.-ben és jogelőd intézményeiben. Ez idő alatt a világ számos országában élő közel 170 szakember képzésére került sor.

Az előadó bemutatta a fordítóképzés szerkezetét, a képzés sajátosságait és az egy év alatt tanult tantárgyak rendszerét. A stilisztika kurzus több funkciót lát el a képzésen: egyrészt a többi szakmai tárgyat megalapozó, azokat kiszolgáló tanegységről van szó, másrészt a nyelvtudást komplexen fejlesztő, speciális témákat felsorakoztató magyar mint idegen nyelv óraként is értelmezhető. A korábbi években több kiváló kolléga oktatta ezt a kurzust, és az elmúlt két évtized alatt kialakult a biztos helye a képzés rendszerében. A tavalyi évben jelent meg az *Egymás nyelvén – Magyar irodalom fiatal műfordítók hangján* (Rácz, 2024) című antológia, melyben 35 magyar szerző írása, valamint azok fordításai olvashatók a képzésen végzett fordítók tolmácsolásában. A kötetben 16 különböző nyelven olvashatunk magyar irodalmi alkotásokat. Ahogy ez az antológia, a 10 fős évfolyamok is igen változatosak mind az anyanyelvük, a szakmai hátterük, a magyar nyelvtudásuk, valamint az irodalmi, nyelvészeti és kulturális háttértudásuk tekintetében is. A stilisztika óra lehetőséget biztosít a közös alap megteremtésére, emellett a komoly irodalmi tantárgyak mellett szinte rekreációs hatású óráról van szó, ahol erőteljesen a hallgatók előzetes ismereteihez, céljaihoz és aktuális igényeihez igazodnak a témák, a tananyag és az órán használt módszerek. Izgalmas volt bepillantást nyerni a magyar mint idegen nyelv oktatásának egy ilyen speciális területére, ahol a nyelvtanári munka művészeti magasságokba emelkedik.

Majzer Mónika a Balassi Képzési Programok *Magyar nyelvi és magyarságismereti* ösztöndíjprogramján tanulók helyzetét mutatta be a *Származásnyelv és idegen nyelv határán* című előadásában. A diaszpórából érkező hallgatók csoportokba osztásakor interjú és nyelvi szintfelmérő segítségével vizsgálják a magyar nyelvtudást. Az idei évfolyam nyelvi hátterét vizsgáló felmérésével szemléltetve az előadó bemutatta, hogy milyen tendenciákat tapasztalnak az utóbbi évek hallgatói összetételében. A diaszpórában élő származásnyelvi hallgatók nyelvtudása sok tényezőtől függ, úgy mint a felmenők kivándorlásának időbeli távolsága, a Magyarországtól való földrajzi távolság, az adott országban jelen lévő diaszpóra szervezetek és a magyar közösség aktivitása, a családtagok nemzetiségének összetétele, a Magyarországon töltött idő és további egyéni jellemzők. A tapasztalatok alapján arra is akadnak példák, hogy a diaszpórában élő vegyes házasságból született fiatalok a magyar édesapjuktól tanulták a nyelvet, és így is jó nyelvtudással érkeznek. A rendkívül változatos háttérrel rendelkező jelentkezők nyelvtudásáról általánosságban elmondható, hogy kiszámíthatatlan. Jellemzően olyan vegyes csoportok alakulnak ki, amelyekben a hallgatók előzetes nyelvi és kulturális ismeretei szinte megjósolhatatlan módon hiányosak. Mivel más és más ország iskolarendszerében szocializálódtak, a Magyarországon felnőtt hasonló korú társaiktól merőben eltérő kulturális és tantárgyi ismeretekkel rendelkeznek. Az előadó bemutatta a képzésen részt vevő hallgatók családi hátterét és a kivándorlás jellemző mintáit: a dél-amerikai közösségekben akadnak olyan sokadik generációs, akár a 19. század végén vagy a 20. század elején kivándorolt felmenőkkel rendelkező hallgatók, akiknek a beiratkozás után a skála idegen nyelv felé eső oldalán kezdődik a magyar nyelvoktatás. A világháborúk után a 20. század közepén megjelentek az amerikai kontinens északi részére és Ausztráliába kivándorolt ősök. Az Észak-Amerikába emigrált szülőkkel rendelkező hallgatók száma a rendszerváltás környékén kiugrásszerűen megnőtt, az utóbbi években pedig már megjelentek az elmúlt néhány évtizedben főként Európába kivándorolt szülők gyermekei, akiknek a tanítása a szár-

mazásnyelvi oktatás sajátos szemléletében történik. Az előadásban bemutatásra került néhány olyan tipikus jelenség, ami a diaszpóra ösztöndíjas hallgatók nyelvhasználatára jellemző, mint például a szórend helytelen használata, a nagybetűk, kisbetűk és ékezetek következetlen használata, a központozási hibák, az idegen szavak „magyarítása", a formális nyelvhasználat és a szaknyelvi ismeretek hiányosságai, helytelen ragozási paradigmák használata és egyéb köztesnyelvi jelenségek. Mindezek fényében a származásnyelvi csoportok oktatása során helyesírás-központú szemléletben történik a nyelvi fejlesztés, ami lehetőséget biztosít a hallgatók tipikus hibáinak kiküszöbölésére. Ennek a szemléltetésére néhány interaktív gyakorló feladat is bemutatásra került.

Huber Zsoli Erzsébet logopédusként különleges helyzetben van, hiszen a KKM MDA Kft. összes képzéséről lehetősége van találkozni a hallgatókkal. Előadása *A fonetika oktatásának sajátosságai képzéseinken* címmel mutatta be az intézményben magyarul tanuló hallgatók kiejtésének fejlesztése során összegyűlt tapasztalatait. A szép kiejtés tanítása a tradicionális értelemben vett logopédiai fejlesztéshez hasonlóan igen kötött, egymásra épülő szakaszokból álló munkamódszerrel történik a külföldi hallgatók esetében is. A foglalkozások tervezésekor fontos szempont a fokozatosság, a hallgatók problémáira és nehézségeire épülő fejlesztés és a támogató, barátságos légkör megteremtése, aminek köszönhetően a kiejtés tanulása egy biztonságos, védett környezetben történhet. A logopédiai foglalkozásra érkező hallgatók ismerik már a magyar ábécét, így innen kiindulva lehetőség nyílik a betűk és a hangok fogalmának elkülönítésére, majd a magánhangzók és mássalhangzók helyes ejtésének megismerésére és szisztematikus gyakorlására. A magánhangzók esetében külön figyelmet kap a rövid-hosszú oppozíció (pl.: ö – ő, ü – ű), az ajakréses (*á,e,é,i,í*) és az ajakkerekítéses (*a,o,ó,ö,ő,u,ú*) magánhangzók ejtése, a nyelv vízszintes és függőleges helyzete szerinti megkülönböztetés. Így a fonetikai elméleti ismeretek birtokában, tudatosan kezdődhet meg a gyakorlás. A mássalhangzók esetében is szükség van a zöngésség, a képzés helye és módja szerinti megkülönböztetésre, továbbá a hallgató számára nehézséget okozó hangok és hangkapcsolatok gyakorlására. Ezek az ismeretek és a tudatos gyakoroltatás lehetővé teszi, hogy a hallgatók kiejtése egységes és az anyanyelvi beszélők számára is jól érthető legyen, és a tanulás későbbi szakaszában is könnyebben vegyék az akadályokat.

Az ebédszünet után két 45 perces blokkban előzetes regisztráció alapján lehetőség nyílt egy-egy műhelymunkán részt venni. Mind a négy foglalkozást a Balassi Képzési Programokon oktató tapasztalt nyelvtanárok tartották.

Gyöngyösi Lívia foglalkozása egy interaktív szabadulószobába vezette a résztvevő nyelvtanár kollégákat. A *Genially* oldalon regisztrációt követően interaktív prezentációk létrehozására is lehetőség van. Számtalan sablon rendelkezésre áll, amelyek segítségével egy kis gyakorlással könnyen személyre szabható tananyagokat hozhatunk létre. Emellett, ha nem találunk szimpatikus sablont, akár teljesen nulláról is fel tudunk építeni egy saját prezentációt, ami bár időigényes, a tapasztalatok szerint mindenképpen megéri. A műhelymunka során lehetőségünk nyílt kipróbálni egy B1 szintre készült virtuális szabadulószobát, amely egy lakatlan szigetről történő menekülés kontextusába ágyazva gyakoroltatta a feltételes mód használatát. A diákoknak különböző nyelvi feladatokat kell megoldaniuk, hogy lépésről lépésre sikerüljön megmenekül-

niük a szigetről. A *Genially* sablon alapján készült prezentáció keretet ad az órának, de megadja a tanárnak a szabadságot, hogy bármilyen téma vagy nyelvi jelenség megvitatására sor kerüljön. A tapasztalatok alapján a felnőtt diákoknak nem okozott problémát a szabadulás során a történetben tapasztalt esetleges következetlenség: lelkesen és nagy átéléssel vettek részt az órán.

Zsámár Kati foglalkozásán dalok és versek kerültek terítékre. Jól bevált recept szerint már az első órákon egyszerű mondókákkal és dalokkal motiválja a diákokat. A magyar nyelv sajátos lüktetése, a rövid és hosszú szótagok váltakozása sajátos ritmust ad a nyelvnek, a magyarul tanuló diákok pedig nagyra értékelik, hogy már a tanulási folyamat elején megismernek néhány mondókát, melyeket a magyarok is jól ismernek. A dalok és mondókák kiválasztásánál fontos szempont az egyszerű nyelvezet és a dinamikus, fülbemászó ritmus, ami az előadó szavaival élve segíti, hogy a szavak és kifejezések csak úgy bekússzanak a fejükbe. Zsámár Kati azt is elmondta, hogy a mondókák és dalok használata nemcsak a kiejtés és az intonáció rögzítésében segít, hanem a magyar nyelvvel kapcsolatos pozitív attitűd kialakításában is fontos szerepet játszik, és egyben közösségi élményt is jelent a diákoknak. A tanár jól érthető, erősen artikulált, kissé teátrális soronkénti kiejtése után változatos ismétlés következik: az egész csoport, a fél csoport ismétli a szövegrészeket soronként, két soronként. A variált ismétlés izgalmassá teszi a tanulási folyamatot, és ha a tanár megtölti élettel a sorokat, az ismétlés soha nem lesz unalmas. Végül a csoport már kívülről mondja a verseket, és mindenki örömmel merülhet el az élménynyé emelt tanulási folyamatban. Az előadó figyelmeztetett, hogy nem érdemes részletesen elmerülni a jelentés legapróbb részleteiben, de a fontosabb szavakat, kifejezéseket – főleg a kezdeti szakaszban – kivetített képekkel lehet szemléltetni. Így bonyolultabb magyarázat nélkül, természetesen kapcsolódik össze a hangalak és a jelentés. Haladóbb csoportokban sarkalatos nyelvi formák gyakorlására is remekül lehet használni dalokat; például a felszólító mód, a feltételes mód vagy a múlt idő gyakorlására is lehet régebbi és újabb magyar dalokat találni. A műhelyfoglalkozás alkalmával a résztvevők is megtapasztalták a közös mantrázás és éneklés elemi élményét, ami valóban üdítően hatott.

Borsos Levente a diafilmek használatáról tartott foglalkozása során a résztvevők megismerhették, hogy a magyar mint idegen nyelv órán milyen célokra és milyen alapelvek figyelembevételével használhatóak fel diafilmek. A 70-es és 80-as években elterjedt diafilmek a reneszánszukat élik manapság, a modern szülők is egyre szívesebben használják a mesélésnek ezt a módját, hiszen a rohanó világunkban lehetőséget ad a lelassulásra és a pillanat megélésére. A nyelvoktatásban is sokat profitálhatunk az eszköz használatával, ha követünk néhány alapelvet. A beszélgetés során kiderült, hogy a diafilmeket sokkal változatosabban fel lehet használni a nyelvórákon, mint ahogy a résztvevők azt elsőre gondolták volna. A passzív befogadó szerep helyett a diákokat aktivizáló tanórai megoldásokkal az összes nyelvi készség fejleszthető: könnyen fel lehet építeni egy órát akár az írott és hallott szöveg értésének fejlesztésére, de a beszédkészséget, az írást és akár a fordítás készségét is lehet diafilmek segítségével gyakorolni. A nyelvi tartalom hatékony közvetítését az összekapcsolt kép és a szöveg nagyban elősegíti. A diafilm készítése, adaptálása vagy éppen előadása társas tevékenység, és pozitív hatással van a csoportdinamika fejlődésére. A magyar vonatkozású mesék alkalmasak a kultúra közvetítésére, az ismert,

nemzetközi mesék használatának előnye pedig, hogy a diákok közös tudásának részét képezik. Emellett technikai és technológiai témák megvitatására is alkalmat adhat a vetítő és a projektor összehasonlításán keresztül.

Varga Virág az ünnepek és jeles napok alkalmával használható jó gyakorlatokat mutatott be. A célnyelvi kultúra közvetítése a nyelvtanári feladat egyik legizgalmasabb része, de egyben nagy felelősséggel is jár. Különösen izgalmas a MID-tanárok helyzete, hiszen a többségük anyanyelvi beszélőként a saját kultúráját igyekszik megismertetni a magyarul tanulókkal. A Balassi Képzési Programokra érkezők célnyelvi közegben tanulhatják a magyar nyelvet és kultúrát, ami hatékony elsajátításra ad lehetőséget. Kiemelt szempont, hogy a kulturális ismeretek a nyelvórákba ágyazva is megjelenjenek. A fontosabb nemzeti ünnepek és jeles napok szókincsének és történetének megismertetése az adott csoport nyelvi szintjén történik, gazdag képanyag és szemléletes videók segítségével. A nemzetközi csoportokban az összehasonlító kultúraszemlélet is fontos: komoly motivációs erővel bír, ha a diákok a saját kultúrájukkal kapcsolatos információkat is megoszthatnak a társaikkal. A kultúra tanításakor változatos és érdekes feladattípusokat érdemes használni. Kezdőknél egy egyszerű szókeresővel, vagy képek és szavak párosításával is színesíthetjük az órát. Haladó származásnyelvi csoportokban akár a jeles napok helyesírásával is lehet foglalkozni, vagy az eseményeket történetmesélés formájában is át lehet ismételni. Az adott téma kulcsszavait kártyára felírva könnyű *activity* feladatokat készíteni, de az egyszerű dalok és mondókák feldolgozása szintén hatékony és élvezetes módja a tanulásnak.

A MID napot Majzer Mónika zárta, aki köszönetet mondott a nagy számban megjelent résztvevőknek, az előadóknak és a szervezőtársaknak. A MANYE MID szakosztályával egyeztetve Kruzslicz Tamás bejelentette, hogy a következő MID-napot még ebben az évben, 2025. november 15-én szombaton fogják megrendezni az ELTE Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék szervezésében. A konferenciára tudományos kutatások eredményeit és pedagógiai jógyakorlatokat, workshopokat egyaránt sok szeretettel várnak. Az eseményről további információ a MANYE honlapján és az ELTE Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék közösségi oldalain lesz elérhető.

A résztvevők nevében szeretném megköszönni a KKM MDA Kft. munkatársainak a kiváló szervezést, a tartalmas programokat és az élvezetes előadásokat, műhelyfoglalkozásokat. Novemberben ismét találkozunk!

IRODALOM

Durst, P. (2020). *Lépésenként magyarul 2.* Szerzői kiadás.

Gyöngyösi, L. & Hetesy, B. (2020a). *Jó reggelt! Tanuljunk együtt magyarul!* KKM Magyar Diplomáciai Akadémia Kft.

Gyöngyösi, L. & Hetesy, B. (2020b). *Jó napot kívánok! Tanuljunk együtt magyarul!* KKM Magyar Diplomáciai Akadémia Kft.

Reisz, G. (rendező). (2014). *Van valami furcsa és megmagyarázhatatlan* (film). Cirko Film.

KKM MDA Kft. Balassi Képzési Programok. https://balassieducation.hu/ (2025.04.06.)

Rácz, P. (szerk.) (2024). *Egymás nyelvén. Magyar irodalom fiatal műfordítók hangján*. Prae Kiadó.

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2025 | *Modern Nyelvoktatás, 31*(1–2), 217–223.

A MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETÉNEK XXX. KONGRESSZUSA (MANYE)

Eszék, 2025. Április 14–15.

Lehocki-Samardžić Anna
alehocki@ffos. hr
Eszéki Josip Juraj Strossmayer Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
https://orcid.org/0000-0002-0615-5156

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE) és az eszéki Josip Juraj Strossmayer Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke 2025. április 14–15-én közösen szervezte meg a XXX. MANYE kongresszust. A kongresszus történetében második alkalommal tartották meg az eseményt az anyaországon kívül. Először 2014-ben a kolozsvári Babeș–Bolyai Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Magyar és Általános Nyelvészeti Tanszékén szervezték meg, a második határon túli állomás pedig Eszék volt. Az esemény szakmai támogatója a Pécsi Akadémiai Bizottság volt, amely hagyományosan támogatja a tanszék munkáját. A jubileumi kongresszus fő témájaként a *Nyelvhasználat és a nyelvoktatás a mesterséges intelligencia korában* címet határozta meg a szervezőbizottság. E fontos nemzetközi kongresszus megszervezésében részt vett a Glotta Nyelvi Intézet, a Horvátországi Magyar Pedagógusok Fóruma, a horvát Oktatási és Nevelési Ügynökség, a kongresszus megvalósítását pedig több helyi magánvállalkozó és önkormányzati szervezet is támogatta, igyekezve ezzel emlékezetesebbé tenni az Eszékre érkező kollégák itt tartozkodását.

A kongresszus előestéjén, április 13-án egy nem hivatalos program keretében találkozhattak egymással a kollégák, amikor a szervezők a Horvátországi Magyar Oktatási és Művelődési Központban fogadták a vendégeket. Az ünnepi fogadás előtt a jelenlevőket Lehocki-Samardžić Anna, a kongresszus szervezőbizottságának elnöke köszöntötte, s elmondta, hogy a Központot azért választották az esemény első helyszínéül, mert a honvédő háború után ebből az intéz-

ményből indult újra a horvátországi magyar intézményrendszer kialakítása és felépítése. Az est házigazdája Andócsi János, a Központ igazgatója bemutatta az intézményt, melyben óvodától egészen az érettségiig lehet magyar nyelven tanulni, valamint ismertette a horvátországi magyar közoktatási rendszert is a jelenlévőknek. Az est ünnepi fogadással zárult, amit az Eszék Város Magyar Kisebbségi Tanácsa biztosított a kongresszus résztvevői számára.

A kongresszus hivatalos megnyitójára 2025. április 14-én, reggel 9 órakor került sor az eszéki Bölcsészettudományi Kar dísztermében, ahol köszöntő beszédet mondott az eszéki Bölcsészettudományi Kar dékánja, prof. Trojan Ivan, továbbá a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének (MANYE) elnöke és a HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont főigazgatója, Prószéky Gábor. Főigazgató úr megköszönte az eszéki BTK vezetésének, hogy felvállalta a házigazda szerepét, valamint külön megköszönte a gördülékeny együttműködést. A köszöntők sorát folytatta a szervezőbizottság elnöke és a Glotta Nyelvi Intézet vezetője, Lehocki-Samardžić Anna, aki megköszönte a MANYE elnökségének azt a megtisztelő lehetőséget, hogy a XXX. jubileumi kongresszus megszervezését az eszéki BTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékére bízta. Csapó Nándor, a horvát Tudományos, Oktatási és Ifjúsági Minisztérium helyettes államtitkára és a Horvátországi Magyar Pedagógusok Fórumának elnöke köszöntő beszédében kiemelte az eszéki tanszék, az oktatási központ és a pedagógus fórum közötti hatékony együttműködést, mely szervezetek összefogása jelen pillanatban az anyanyelv megőrzésének védőbástyáját jelenti a Drávaszögben élő magyar népcsoport számára. A köszöntők és a rövid zenei kultúrműsor után a kongresszust a budapesti Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Karának egyetemi tanára, a programbizottság elnöke, Fóris Ágota nyitotta meg, aki köszöntő beszédében kiemelte a határon túli helyszínválasztás fontosságát, és külön megköszönte a szervezésben aktivan résztvevő szervezetek, támogatók és kollégák segítségét, akik biztosították a kongresszus sikeres megvalósítását.

A kongresszus ünnepi részéhez két plenáris előadás is tartozott Hidasi Judit elnöklésével. Az elsőt Pléh Csaba Széchenyi-díjas magyar pszichológus, a Magyar Tudományos Akadémia rendes tagja, Közép-európai Egyetem, Kognitív Tudományi Tanszék egyetemi tanára tartotta meg, akinek a *Nyelvek eltérései és az emberi nyelvi feldolgozás* című előadását a jelenlevők felvételről hallgatták meg. Előadását saját korábbi munkái és a mai kísérleti és összehasonlító pszicholingvisztika eredményei alapján készítette, kiemelve abban, hogy a nyelvi feldolgozásban vannak tipológiailag értelmezhető feldolgozási eltérések, melyek a mellett érvelnek, hogy minden nyelvben a rendelkezésre álló kognitív eszközök egyetemes készletét hajlékonyan alkalmazzuk.

Az ünnepi rész második plenáris előadója az ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet intézetigazgatója, Bóna Judit egyetemi tanár volt, aki az *Iskolába lépő és kisiskolás gyermekek nyelvhasználatának jellemzői* című előadásában a magyar gyermekek beszédfejlődésével és nyelvhasználatával kapcsolatos eredményeket mutatta be az iskolába lépés időszakától ötödik osztályig. Az előadásban bemutatott eredmények a GABI Gyermeknyelvi beszédadatbázis és információtár felvételein végzett elemzésekből és célzott kísérletekből származtak.

Ezt követően került sor a 19. század egyik legjelentősebb magyar tudósa tiszteletére elnevezett Brassai Sámuel-díj ünnepélyes átadására. Az idei díj nyertese Károly Krisztina egyetemi tanár,

az ELTE BTK Angol Nyelvpedagógia Tanszékének vezetője, akinek Prószéky Gábor, a MANYE elnöke, és Fóris Ágota, a programbizottság elnöke adták át a díjat. A díjátadó ünnepség után a 2023. évi díjazott, Nádor Orsolya habilitált egyetemi docens tartotta meg (Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék, pozsonyi Comenius Egyetem) ünnepi előadását, melynek fő témája az alkalmazott nyelvészet helye és szerepe a külső régiók nyelvtudományi kutatásaiban a magyar államhatáron kívüli, ún. külső régiókban, illetve a különböző társadalmi környezetekben. Kiemelte, hogy a különböző történelmi korokban az éppen akkor meghatározó szemléletekhez igazodó nyelvészeti eredmények hogyan járultak hozzá a magyar nyelvtudomány egészéhez, s ezek az egyes külső régiókban – a rendszerváltozások előtti és utáni időszakban – milyen változást eredményeztek az alkalmazott nyelvészeti kutatások szempontjából.

A közös ebéd után a MANYE közgyűlésére került sor. A nem MANYE tagok számára a szervezők két interaktív műhellyel és egy kiállítással is készültek, melyekkel igyekezték bemutatni a horvátországi magyarság mindennapjait. A *Vukovári gyöngyszemek* című műhelyt Jakumetovics Rozália, a Vukovári Magyarok Egyesületének elnöke vezette, mely keretén belül az Egyesület tagjai a gyöngyfűzés technikáját mutatták be. A másik műhelyben – a *Tavaszodik a Drávaszögben* cím alatt – Ruzsicska Ilonka, a Liszt Utcai Magyar Óvoda igazgatója, Magyarság Háza-díjjal kitüntetett óvodapedagógus vezetésével Kopács település tavasszal előforduló népszokásaival ismerkedhettek meg az érdeklődők. Ezen kívül *Baranya és Szlavónia népviseleteinek* kiállítása gazdagította a kulturális programok sorát, amely a kongresszus főbb eseményeinek otthont adó díszterem előtt volt látható. A kiállítás anyagát a kórógyi Ady Endre Kultúregyesület, a Vukovári Magyarok Egyesülete, a dályhegyi Petőfi Sándor Művelődési Egyesület, valamint a kopácsi Arany János Magyar Magyar Művelődési Egyesület biztosította.

A kongresszus programja tíz tematikus szekciót foglalt magában, amelyekben az alkalmazott nyelvészet, a fordítástudomány, a nyelvi ideológiák, a pragmatika, a korpusznyelvészet, a terminológia, a nyelvpedagógia, a nyelvhasználat, a digitalizáció és a kommunikáció területéről hangzottak el előadások magyar és angol nyelven.

A szekció munkák a közös ebéd után következtek, így az első nap fordítástudományi témájú szekciója két blokkra oszlott. Robin Edina és Seresi Márta elnöklése alatt összesen tizenkettő előadás hangzott el magyar és angol nyelven a kongresszus első napján. Eszenyi Réka, Sereg Judit, Robin Edina és Szlávik Szilárd a távoktatásban résztvevő hallgatók tapasztalatait mutatták be. Ezután Kovács Tímea a fordításoktatás egyik legfontosabb kérdését elemezte, hogy mi igazából mit is tanítunk a fordításórán: utószerkesztést vagy fordítást? Szép Beáta a mesterséges intelligenciát tesztelte a fordítás, a szakfordítás és a saját tanulási folyamatában általában. Pásztor-Kicsi Mária a mesterséges intelligencia alkalmazhatóságáról beszélt a szakfordításban, míg Seidl-Péch Olívia a fordítóképzés projektjei kapcsán megfigyelt nehézségeket és buktatókat mutatta be. A sort Andrić Edit, a Magyar-Szerb Frazeológiai Szótár szerzője folytatta, aki maga is aktív szakfordító, és a kultúrspecifikus frazeológiai egységek fordíthatóságáról beszélt magyar-szerb viszonylatban.

Seresi Márta kezdte az első szekció második blokkját, aki bemutatta az AI által generált beszédek használatát tolmácsok képzésében. Besznyák Rita a technológiával támogatott tolmács-

képzésről beszélt. Franciska Van Warden a tolmácsolás közben végzett jegyzetelésről számolt be, egészen pontosan arról, hogy mit tud a jegyzeteléssel kezdeni a tolmácshallgató. Pálosi Ildikó és Szlávik Szilárd zárták a fordítástudományról szóló második blokkot, és lineáris kohézió vizsgálatáról tartottak előadást az orosz - magyar és orosz - angol gépi fordítások vonatkozásban, illetve felvetették ismét az utószerkeztés problematikáját. A Budapesttől egészen Újvidékig érkező kollégák a fordítástudományban alkalmazott mesterséges intelligenciát több szempontból és több nyelv példáján dolgozták fel.

A második, a nyelvi ideológiák, a pragmatika és a korpuszok című Szabó-Törpényi Annamária Ulla által vezetett szekcióban Viszket Anita, Kleiber Judit, Szendi István, Hoffmann Ildikó, és Kárpáti Eszter angol nyelvű előadásukban egy egészen különleges korpuszvizsgálatot mutattak be, mely alapja egy korábbi az angol nyelvben használt ‹or› kötőszó 20 különböző fajtájának meghatározása, melynek eredményeit a magyar nyelvben használt „vagy" kötőszó vizsgálatára alkalmazták. Nándor Virág és Szécsényi Tibor a korpusz előannotálásának a pragmatikai annotációra vonatkozó hatásairól beszélt, míg Jenei Kamilla a kollaboratív írás és nyelvi ideológiák: az írásbeliség szociokulturális gyakorlati példáiról számolt be. Karmacsi Zoltán a kárpátaljai magyarlakta települések utcaneveinek „dekommunizációját" mutatta be, Svindt Veronika pedig a pragmatikai képesség fejlődésének vizsgálatáról számolt be a nagycsoporttól az alsó tagozat végéig. A szekciót Hrenek Éva, Szabó-Törpényi Annamária Ulla és P. Teodóra Tóth zárták a felsőoktatásban vizsgált tudományos stílus alkalmazásáról szóló angol nyelvű előadásukkal.

A kongresszus programját a Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat műhelye is színesítette Szoták Szilvia elnök (Termini Egyesület) vezetésével, *Beszámoló egy készülő terminológiai adatbázis kutatási tapasztalatairól* címmel. A műhely szereplői bemutatták az MTA Tudomány a Magyar Nyelvért Nemzeti Program „Magyar terminológiastratégia" alprogram (TMNP2023-1/2023), Oktatásterminológiai projekt előzményeit, az első lezárt évének eredményeit, valamint a következő három évre kidolgozott terveit. A projekt első évében a köznevelési aldomén kidolgozása kezdődött el. A magyar nyelv a pluricentrikus nyelvek csoportjába tartozik, s egyszerre nyolc országban fejlődik a Kárpát-medencében, így az angollal együtt egy kilenc nyelvű adatbázis alapjainak lerakása kezdődött el, melynek eredménye 1600 bejegyzés elkészülte. A műhely célja, az alprogramban megvalósított kutatómunka első éves eredményeinek, módszertanának, és a projektmunka során felmerülő dilemmáknak a bemutatása volt.

A Doró Katalin által vezetett Nyelvpedagógia, nyelvhasználat című szekcióban a nyelvhasználat különböző aspektusait mutatták be. Oszkó Beatrix egy közösségformáló regionális nyelvhasználatról beszélt egy internetportál bemutatásán keresztül, Csűry István a hibás érvelés koherenciájáról számolt be, Pusztai-Varga Ildikó egy finn regényt dolgozott fel magyar olvasói szemmel, Magnuczné Godó Ágnes a szerzői identitást vizsgálta a magyar anyanyelvű angol szakos hallgatók szakdolgozataiban, T. Balla Ágnes és Balogh Erzsébet a tanári identitás megjelenéséről értekeztek az angolszakos-tanárjelöltek osztálytermi megfigyelési naplói alapján. A szekciót pedig Doró Katalin és T. Balla Ágnes zárták a jó nyelvtanárrá válási folyamatok bemutatásával, különös tekintettel a végzés előtt álló angolszakos tanárjelöltek észrevételeire.

Bódi Zoltán irányította az ötödik szekció munkáját, mely magában foglalta a nyelvpedagógiával, a nyelvoktatással és a digitalizációval kapcsolatos témaköröket. Pál Helén a digitális múzeumi adatbázisok nyelvjárási adatainak felhasználása a nyelvpedagógiában című izgalmas előadásával nyitotta meg a szekciót. Havasi-Kovács Helga, Abari Kálmán, Polonyi Tünde Éva a kongresszus fő témáját – a mesterséges intelligenciát és a nyelvtanulást hozták kapcsolatba. Szitó Judit és Albert Viktória a ChatGPT-t mutatta be középiskolás szemmel. Vermeki Boglárka a gépi tanulásról beszélt, illetve ahogy az jelen van a magyar mint idegen nyelv oktatásában. A szekciót Bódi Zoltán zárta a helyesírási norma és a mesterséges intelligencia kapcsolatáról tartott előadásával.

A kongresszusi program részeként hétfőn este a Horvátországi Magyar Pedagógusok Fóruma és az Arany János Kulturális Egyesület épületében Kopácson (Kopačevo) látták vendégül a házigazdák a résztvevőket egy kulturális műsor és egy helyi ízek kavalkádját felsorakoztató vacsora keretében, amelyen hagyományos drávaszögi ételeket, a halpaprikást és a csiptetős pontyot szolgálták fel. A vendégeket Csapó Nándor helyettes államtitkár fogadta, aki bemutatta a Fórum munkáját, a kopácsi tangazdaságot, majd rövid betekintést nyújtott a magyar tannyelvű iskolák működésébe, pontosabban a horvátországi nemzeti kisebbségek kisebbségi nyelven történő oktatásába, miközben a kulturális programot a kopácsi „Arany János" Magyar Művelődési Egyesület biztosította.

A kongresszus második napját Seidl-Péch Olívia elnöklése alatt Prószéky Gábor, a MANYE elnöke nyitotta meg (HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont főigazgató) *Az MI egy „ránk eső része": a hatalmas nyelvmodellek* című plenáris előadásával. Az előadásban ismertette a magyar nyelvre is létrejött hatalmas nyelvmodelleket és ezek alkalmazási lehetőségeit. Az egy magyar őshonos kutyafajtáról elnevezett PULI nyelvmodellcsalád 2022 óta épül: betanításához egy lassan 60 milliárd szavas magyar szövegkorpuszt készítettek. A saját nyelvmodellek jelentősége a felhasználók számára az, hogy a magyarországi intézmények ezeket saját szerverükön működtethetik, tehát nem kell a világhálón keresztül nagy világcégek számára átadni érzékeny feldolgozandó adataikat. A kutatók számára a saját modellel lehetővé válik a rendszer válaszait a tanulóanyagban szereplő adatokkal összevetni. Ezáltal olyan következtetéseket vonhatunk le az LLM-ek működésével kapcsolatban, amit a számunkra (jogilag és technikailag) zárt világhírű modellekkel (ChatGPT, Gemini, Copilot stb.) nincs módunk megtenni.

A mindenki figyelmét megragadó plenáris előadás után a munka szekciókban folytatódott. A Lehocki-Samardžić Anna által vezetett hatodik és az egyetlen online szekció a nyelvhasználat és a nyelvi norma fő témakörében egy rendkívül izgalmas vizsgálatot mutatott be hat előadásban. Erdélyben már ötödik éve – Bíró Enikő, Sárosi-Márdírosz Krisztina, Pletl Rita, Zsemlyei Borbála, Fazakas Noémi és Barabás Blanka – végzik a sajtónyelv elemzését különböző szempontok alapján az MTA Domus szülőföldi pályázat támogatásával. A romániai magyar sajtó nyelvét nyolc internetes portálon figyelik morfológiai, szintaktikai, lexikai és pragmatikai szempontok alapján. A szekció vita részében felmerült annak lehetősége is, hogy érdemes lenne ilyen jellegű kutatásokat végezni a többi régióban is, valamint az eredményeket összehasonlítani a kis- és a nagy régiókra kidolgozott szempontrendszerek szerint.

A nyelvoktatás és a magyar mint idegen nyelv témája kiemelkedő szerepet kap minden MANYE kongresszuson. Az idei MID-es szekciót Sekso Milković Ana vezette. Zsolnai Márton a *MIDiómák* című előadásában az idiomatikus kifejezések tanításának lehetőségeit elemezte a magyar mint idegen nyelv órán, Kecskes Judit a mesterséges intelligencia segítségével kialakított névkompetencia fejlesztésről számolt be, a szekciót Sekso Milković Ana zárta a digitális didaktikai játékok alkalmazási lehetőségeinek bemutatásával.

A fordítástudomány, a MID és a nyelvoktatás mellett szinte állandó témája a MANYE kongresszusoknak a terminológia is. Ezt a nyolcadik, terminológia és nyelvhasználat című szekciót Fóris Ágota vezette és nyitotta meg a *Magyar egyetemek terminológiastratégiája a nemzetköziesedési folyamatokban* című előadásával. Őt követte Bérces Edit, az ultramaraton angol nyelvű terminológiájának elemzésével, majd Márthy Annamária a Semmelweis Egyetemen hallgatóinak szókincsében érzékelt változásokat mutatta be. Dodé Réka a szerzői és könyvtárosi kulcsszavak elemzésével zárta a szekció.

A keddi program a kilencedik több nyelvű és több nyelvről szóló szekció munkájával folytatódott, melyet Murányiné Zagyvai Márta vezetett, s nyitott meg a kétnyelvű és multikulturális területeken igen népszerű, az *Idegen, és mégis a miénk? A mozaikszók és a szókölcsönzés* című előadásával. Szilvási-Bódis Zsuzsanna egy diaszpóra ösztöndíjas hallgató magyarnyelv-tanulási motivációjáról, annak jellemzőiről és folyamatairól számolt be az elvégzett vizsgálata alapján. Bockovac Tímea a magyarországi horvát tanítási nyelvű gimnáziumok diákjainak nyelvi attitűdvizsgálatát mutatta be. A Tokiói Egyetem tanára, Colin Rundle folytatta a sort angol nyelvű előadásával, melyben az európai nyelvi portfólió alkalmazhatóságát mutatta be az Ázsiában tanulók példáján. Driussi Paolo a funkcionális nyelvelmélet alapján mutatta be az új nyelvtanítási módszereket a holland nyelv tekintetében. A szekciót Szabó-Kovács Dorottya angol nyelvű előadása zárta, aki a MI által generált spanyol beszéd jellemzőiről szóló kutatását ismertette.

A tizedik szekciót, mely a kommunikáció és a nyelvhasználat köré csoportosította a benne elhangzott előadásokat, Sólyom Réka vezette. Kopaszné Láng Viktória nyitotta meg a szekció munkáját, aki a globális térben végbemenő személyes kommunikáció elemzéséről beszélt, míg Ölbei Claudia a nyelvek közötti kölcsönhatást és a pszichotipológiát vizsgálta a többnyelvű kompetencia keretén belül. Hámori Ágnes és Bóna Judit előadásának fókuszában az 5 és 9 éves gyermekek társalgási normáinak, beszélőváltás-időzítésének és az egyéni nyelvfejlődési utaknak a vizsgálata állt, előadásuk a gyerekkor legizgalmasabb korszakát és folyamatait taglalta. A sort Walkó Ádám folytatta, aki egy horvát gyerekregény, az Anto Gardaš „Duh u močvari" (A mocsáriszellem) című műben talált nyelvi jelenségek alapján mutatta be a kétnyelvűség rejtélyeit egy magyar-horvát kétnyelvű környezetben. A szekcióban hallott két utolsó előadás a slam poetry szövegeire támaszkodva dolgozta fel a bennük használt nyelvi eszközöket: Pap Andrea a beszélőre és a befogadóra utaló nyelvi eszközöket, Sólyom Réka pedig a figyelemfelkeltés nyelvi eszközeit vizsgálta.

Az utolsó napon két kerekasztal-beszélgetésre került sor. Az egyik kerekasztal témája a szervezőket, a helyi közösséget, a horvátországi magyar népcsoportot érintette, közelebbről a Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat horvátországi filiáléját, a 2014-ben megalakult Glotta Nyelvi Intézet.

A Glotta Nyelvi Intézet szerepe a terminológiai kutatás és a horvátországi magyar közösség kontextusában címmel meghirdetett beszélgetés résztvevője az intézet elnöke, Lehocki-Samardžić Anna és titkára, Walkó Ádám volt, akik az elmúlt tíz évben – a horvátországi magyar közösségben és a közösségért végzett – nyelvészeti kutatásokról számoltak be, melyek az alkalmazott nyelvészet több területét is érintették. A beszélgetést Szoták Szilvia, a Termini Egyesület elnöke vezette, aki rámutatott a Glotta Terminin belüli szerepére (pl. részvétel a Termini magyar-magyar szótár és Oktatásterminológiai projekt munkálataiban), s hogy az intézet munkájának mekkora jelentősége van a horvátországi magyar közösség életében és megmaradásában. Beszélt annak a jelentőségéről is, hogy az eszéki egyetem és a Glotta szoros együttműködése is a helyi közösséget erősíti.

Ezzel párhuzamosan az eszéki BTK dísztermében egy másik kerekasztal-beszélgetés folyt *A tudományos kutatás és a publikálás etikája* címmel, melyen Aleksa Varga Melita és Hrisztova-Gotthardt Hrisztalina a Proverbium folyóirat szerkesztői, Bóna Judit az Anyanyelv-pedagógia szerkesztője, Seidl-Péch Olívia a Modern Nyelvoktatás és a Fordítástudomány szerkesztője, Sólyom Réka az Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia kiadványai és az Anyanyelv-pedagógia folyóirat szerkesztője vett részt. A résztvevők kiemelték az átláthatóság, a nyílt hozzáférés és a nyelvi befogadás fontosságát a tudományos kommunikációban.

A kongresszust április 15-én Prószéky Gábor, a MANYE elnöke zárta, aki megköszönte minden résztvevőnek, előadónak, szervezőnek és támogatónak a sikeresen megvalósult rendezvényt. Gazdag tudományos és kulturális programján keresztül ez a kongresszus, amely az interdiszciplinaritásra, az innovációra és a kulturális cserére helyezte a hangsúlyt, bemutatta, hogy az ilyen események kulcsfontosságúak a nyelvi és kulturális sokszínűség megőrzése érdekében, valamint kiemelte a digitális korban bekövetkező változásokat, a nyelv és a nyelvoktatás jövőjéről megfogalmazott kritikai gondolkodást, s egyben rávilágított a személyes találkozás fontosságára, melynek eredménye a kollégák közti szorosabb együttműködés és a közös kutatási tervek kidolgozása. Az ilyen jellegű események a fogyatkozó kisrégiók tudományos megerősítését, a magyar nyelv presztízsének megszilárdítását, az asszimiláció és a teljes nyelvváltás lassítását szolgálják, ami miatt az eszéki helyszín választása még nagyobb súlyt kapott.

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2025 | *Modern Nyelvoktatás, 31*(1–2), 224–225.

KLAUDY KINGA SZÜLETÉSNAPI KÖSZÖNTÉSE

NÉHÁNY SZEMÉLYES REFLEXIÓVAL

Hidasi Judit
hidasi.judit@uni-bge.hu
Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem / Vállalkozási Doktori Iskola
https://orcid.org/0000-0002-6884-0642

Klaudy Kinga professzor a magyar fordítástudomány kiemelkedő alakja, aki jelentős mértékben hozzájárult e tudományterület hazai megalapozásához és fejlesztéséhez. Kandidátusi disszertációját (1981) a magyar russzisztika meghatározó személyisége, Papp Ferenc akadémikus irányítása alatt írta, akinek szellemi és tudományos kisugárzása egész további életére nagy hatást gyakorolt. Ennek tulajdonítható az a lelkesedés, amellyel a nagyszerű professzor emlékére alakult Papp Ferenc Baráti Kört is vezette (2001-2023). Barátságunk a 80-as évek legendás debreceni russzisztikai konferenciák idejéből eredeztethető, ahol nem csak nyelvészetet, hanem tudományosságot, tudományszervezést, műhelymunkát és szellemi vitakultúrát is tanulhattunk.

Kinga az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Fordító- és Tolmácsképző Tanszékének (1973) alapító tagjaként és vezetőjeként kulcsszerepet játszott a fordítóképzés és a fordítástudományi kutatások hazai elterjesztésében. 1997-től ennek vezetője is volt. 1997-ben lett a nyelvtudomány doktora, 2000-től egyetemi tanár. Megalapítója és vezetője a Miskolci Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének (1992–2002). 2003-ban az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskoláján belül megalapította a Fordítástudományi Doktori Programot (2003), amelynek több mint két évtizeden át volt elkötelezett vezetője és irányítója.

Kinga többszereplős motor a hazai fordítástudományban: oktat, kutat, publikál, szerkeszt és nem utolsósorban lankadatlan kitartással foglalkozik tudományszervezéssel. A szó legnemesebb értelmében vett iskolateremtő, szellemi műhely vezető. A kezdetektől mostanáig 62 dok-

torandusz szerzett fokozatot az általa vezetett 'Klaudy manufaktúrá'-ban' – és valamennyien – legyenek azok magyarok vagy külföldiek – a legnagyobb elismeréssel és hálával beszélnek róla. Kinga gondoskodott arról, hogy aki egyszer oda bebocsátást nyert, az valóban a lehető legkorszerűbb és leghitelesebb tudást kapja, hogy megismerkedjen a nemzetközi tudományos mezőny legkiemelkedőbb személyiségeivel, eszméivel és módszereivel. Tanított, mentorált, tanácsokat adott, irányított – és folyamatosan nagyon sokat követelt. A szemét rajta tartotta összes növendékén és biztatta, terelgette őket oly módon, hogy a lehető legjobbat hozzák ki magukból.

Három tudományos folyóirat alapító főszerkesztője: a „Fordítástudomány" magyar nyelvű, lektorált tudományos folyóirat, amelyet az ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Tanszéke indított 1999-ben. A folyóirat évente kétszer jelenik meg. A „Modern Filológiai Közlemények" – ma már „Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények" néven – 1999 óta a Miskolci Egyetem Modern Filológiai Intézetének a kiadványa. Az „Across Languages and Cultures" (Akadémiai Kiadó gondozásában, 2000–2024 főszerkesztő) évente kétszer angol nyelven megjelenő interdiszciplináris orgánum. Ezek a folyóiratok fontos platformot biztosítanak a fordítástudományi kutatások publikálására és a tudományos diskurzus előmozdítására.

És mindezek mellett teljes értékű családi életet élt! Egy korábbi önvallomásában így nyilatkozott: „az 1973-as év szeptember 21-ik napja két dolog miatt lett emlékezetes az életemben, délelőtt volt a Fordító és Tolmácsképző Csoport évnyitója, délután az esküvőnk." Bart István neves műfordítóval, a Corvina Kiadó későbbi igazgatójával két fiút neveltek fel és manapság már az unokák színesítik Kinga hétvégéit. Ugyanis Kinga kitűnően főz, remek süteményeit a kollegák és barátok is jól ismerik, továbbá operarajongó és jeles irodalombarát.

Oktatói és tudományszervezői tevékenysége mellett többtucat publikációt jelentetett meg. Ezek közül kiemelkedik „A fordítás elmélete és gyakorlata" (1994) című munkája, amely angol, német, francia és orosz fordítástechnikai példatárral segíti a fordítók képzését és a fordítástudomány elmélyítését. Nagy figyelmet kapott 2022-es könyve: „Tézisek a fordítástudományról". Legutóbbi érdekfeszítő könyve a „Fordítástudományi dilemmák a 21. század elején" (2024).

Végül, de nem utolsósorban neve szorosan kapcsolódik a MANYE-hoz is, amelynek több ciklusban alelnöke (1995-2008), majd később Szépe György professzor buzdítására elnöke (2008–2013) is volt. Nagyszerű szervezőkészségével, építő meglátásaival, jó humorával alelnökként a mai napig aktívan segíti és támogatja a MANYE munkáját.

Abban mindenki egyetért, hogy Klaudy Kinga professzor asszony életműve meghatározó jelentőségű a magyar fordítástudomány fejlődésében, és munkássága iránymutató a jövő fordítói és kutatói számára. De ő ennél sokkal több mindenben is példa lehet: sikerült neki a szakmai kiválóságot összeegyeztetni a harmonikus családi léttel; a magyar akadémiai világban kimagasló eredményeket elérni nőként; és imponálóan elegánsnak maradni.

Büszkék vagyunk Rád, Kinga!