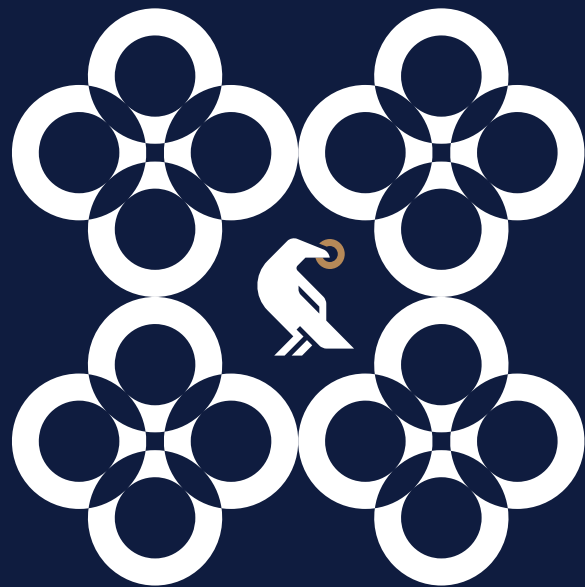


Aktuális kihívások
a szak/nyelvoktatásban
A módszertani megújulás lehetőségei

Tanulmánykötet



2022. december 9.

Aktuális kihívások
a szak/nyelvoktatásban
A módszertani megújulás lehetőségei

Tanulmánykötet

2022. december 9.

Aktuális kihívások a szak/nyelvoktatásban
A módszertani megújulás lehetőségei
Tanulmánykötet

lingua

Szerkesztette:

Dr. Dobos Ágota

Szerzők:

Dr. Pelcz Katalin, Omondi Achuodho Victor, Parima Fasih, Dr. Zuzana Kolaříková,
Francis J Prescott-Pickup, Soproni Zsuzsanna, Dr. Szabó Éva, Szőke Johanna, Dr. Zsák Helga,
Dr. Szigetváry Nóra, Dr. Lenkovics Beatrix, Dr. Baumann Tímea, Erdősi Vanda,
Dr. Kalafatics Zsuzsanna, Vermeki Boglárka, Dr. Csák Éva, Dr. Kertes Patrícia, Anna Andreini,
Dulin Krisztina, Kendeh-Kirchknopfné Dr. Farkis Tímea, Dr. Huszthy Alma, Dr. Szokács Kinga,
Baloghné Dr. Petkevics Olga, Dr. Mágocsi Nyina, Dr. Orosz Árpád, Dr. Viczai Péter, Varga Éva Katalin

Az írásokat lektorálták:

Dr. Egeres Katalin (orosz)
Erdőháti-Nagy Zsanett (magyar)
Lau, Iris (német)
Dr. Mágocsi Nyina (orosz)
Magyar Judit (magyar)
Saxon, Philip Jeffrey (angol)
Sárosi Tünde (francia)
Tánczos Balázs (magyar)
Dr. Tekulics Judit (olasz)
Zsludovné Klesics Tünde (német)

Tördelés, grafikai kivitelezés:

Bublik Zita Krisztina

ISBN 978-963-503-935-7



Kiadó: Budapesti Corvinus Egyetem

Budapest, 2023

Table of contents

Előszó	7
Pelcz Katalin: Minek is az innováció? Gondolatok a nyelvtanulás hatékonyságának növeléséről	9
Omondi Achudho Victor: A new Language Curriculum for a Diverse Multicultural Society: the Case of Kenya	18
Parima Fasih: A Critical Literature Review Concerning the Washback of Integrated Assessment on Efl Teachers and Learners	28
Zuzana Kolaříková: E-Learning Course Design and Implementation in Teaching English for Specific and Academic Purposes at Pavol Jozef Šafárik University in Košice, with Pronunciation in Focus	40
Francis J Prescott-Pickup: The experience of teaching during the Covid-19 pandemic and beyond: the view of new teachers	50
Zsuzsanna Soproni: Towards better employability: Pioneering an oral communications module	59
Szabó Éva: Teachers' perception of the effects of online teaching on their professional development after the Covid-19 pandemic	66
Joanna Szoke: The online extension of face-to-face education to increase efficiency of instruction	76
Helga Zsák, Nóra Szigetváry, Beatrix Lenkovics: Pratiques Innovantes en Présentiel En Cours De Français De Spécialité À L'université Des Études Économiques Appliquées De Budapest	83
Dr. Baumann Tímea: A megértetés jelentősége: Kiejtésfejlesztés a szövegek szintjén	90
Erdősi Vanda: A nyelvi fejlődésvizsgálat jelentősége a magyar mint idegen nyelv tanításában	100
Kalafatics Zsuzsanna: A kultúráközvetítés lehetőségei Tapasztalatok a MID oktatása területén a Budapesti Gazdasági Egyetemen	109
Vermekei Boglárka: A lexikai jóslás jelentősége a nyelvoktatásban	115
Csák Éva: Angloneologismen in der Geschäftskommunikation – Aktueller Stand im Lichte deutscher Wörterbuchprojekte	124
Kertes Patrícia: Vorschläge zur sprachlichen Überarbeitung der Texte in einem prozessorientierten textproduktionsdidaktischen Ansatz	132
Anna Andreini: L'italiano in Ungheria: una prima indagine	141
Dulin Krisztina: L'approccio organico	148

Kendeh-Kirchknopfné dr. Farkis Tímea: La Competenza Interculturale Nell'insegnamento Della Lingua Italiana Nelle Scuole Medie Superiori	154
Huszthy Alma: L'educazione Bilingue Per La Promozione Del Talento Linguistico Il Caso Delle Scuole Superiori Con Sezione Italo-Ungherese	161
Szokács Kinga: „Ora Io Sono Il Professore” Un Esempio Di Apprendimento Regolato (Self-Directed Learning)	169
Baloghné dr. Petkevic Olga: Дистанционное Сотрудничество При Изучении Иностранного Языка	174
Kalafatics Zsuzsanna Borbála – Mágocsi Nyina: Некоторые заметки к вопросам о применении когнитивного подхода в обучении русскому языку	180
Orosz Árpád – Viczai Péter: Обучение русскому языку с нуля во время пандемии	186
Orosz Árpád – Viczai Péter: О Некоторых Тенденциях В Преподавании Русского Языка В Венгрии В Новых Условиях	192
Varga Éva Katalin: Предметно-языковое интегрированное обучение русскому языку с нуля для медиков	197

Előszó

A Budapesti Corvinus Egyetem Idegen Nyelvi Oktató- és Kutatóközpontja 2022. decemberében *AKTUÁLIS KIHÍVÁSOK A SZAK/NYELVOKTATÁSBAN – A MÓDSZERTANI MEGÚJULÁS LEHETŐSÉGEI* címmel tudományos konferenciát rendezett, amely lehetőséget biztosított a felsőoktatásban és a felnőttképzésben dolgozó oktatók, kutatók és doktorandusz hallgatók szakmai közönség előtti bemutatkozására. Időszakos online tanulmánykötetünkben 25 tudományos írást adunk közre, egy plenáris előadás, valamint az angol, francia, magyar mint idegen nyelv, német, olasz és orosz szekcióban elhangzott 24 előadás írott változatát.

A konferencia központi témája a szak/nyelvoktatás elméleti és gyakorlati kérdéseire, módszertani fejlesztési lehetőségeire irányult, amely szándékunk szerint kellően szélesre nyitotta a szakmai horizontot, és fórumot teremtett a kutatási eredmények és a gyakorlati tapasztalatok közkinccsé tételére, valamint a jó gyakorlatok megosztására.

Az utóbbi évek kihívásai a nyelvoktatásban is robbanásszerű fejlődést eredményeztek az online platformok használatában, a digitális tartalomfejlesztésben és a hozzájuk kapcsolódó módszertani megoldások alkalmazásában. Komplexebbé tették a nyelvoktatás és nyelvtanulás feltételrendszerét, átalakították a tanulási környezetet, melyben a hagyományos és az új, innovatív módszerek és technikák értő összehangolása az előnyök mentén való kihasználása kihívásokat, ugyanakkor szakmai fejlődést, megújulási lehetőséget is kínál.

Az egyetemek nemzetköziesítési stratégiájának fényében kiemelkedő helyet tölt be a Stipendium Hungaricum és a Diaszpóra ösztöndíjas hallgatók kötelező magyar nyelv és kultúra képzése, amely erősíti a más népek kultúrája iránti fogékonyságot, érzékenységet, hangsúlyozza az interkulturális kommunikáció fontosságát, ugyanakkor jelentősen emeli a szakma presztízsét is, így az e téren elért fejlődés széles szakmai közönség érdeklődésére tartott számot.

A többnyelvű kötetben elsőként szereplő írás a szerző plenáris előadásában felvetett aktuális problémakört, az innováció és a nyelvtanítás hatékonyságának kérdését helyezi a vizsgálat fókuszába, felvezetve az aktuális és izgalmas nyelvészeti és oktatásmódszertani témákhoz kapcsolódó írásokat, melyek tanulmányozása inspirációt adhat a további kutatásokhoz.

Köszönjük mindazoknak, akik munkájukkal, támogatásukkal hozzájárultak konferenciánk sikeréhez és kötetünk megjelenéséhez.

Budapest, 2023. március

Dr. Dobos Ágota

Pelcz Katalin

Pécsi Tudományegyetem, Általános Orvostudományi Kar, Nemzetközi Oktatási Központ
pelcz.kata@pte.hu

Minék is az innováció? Gondolatok a nyelvtanulás hatékonyságának növeléséről

Absztrakt

Az alábbi cikkben az innováció szükségességét és lehetőségeit vizsgáljuk a nyelvoktatás területén. Megnézzük, napjainkban milyen eredményeket tud felmutatni az X generáció az idegen nyelvek használata területén, mennyi időt, milyen hatékonyan töltünk és töltöttünk nyelvtanulással. Megvizsgáljuk, hogy milyen hagyományokra épít a nyelvoktatás, s hogy milyen innovációk módosították a tanulási folyamatot az elmúlt évszázadokban. Választ keresünk arra, hogy milyen fejlesztések járulhatnak hozzá napjainkban a megújuláshoz.

Kulcsszavak: innováció, nyelvoktatási módszerek és újítások, módszertani paradigmaváltások, használatalapú nyelvelmélet, modellalapú nyelvoktatás

Bevezetés

Az innováció, azaz a megújítás célja, hogy hatékonyságot növeljen, javítson az adott folyamaton. A legfőbb motiváció, hogy ugyanannyi ráfordítással jobb vagy több eredményt érjünk el. Mondhatnánk – némi képzavarral – hogy az innováció velünk mozgó, állandó folyamat: mindig vannak szakemberek, akik törekednek az újításra.

Az innováció folyamatainak vizsgálata sok tudományág kedvelt területe (vgl. VUKOSZAVLYEV / POLERECZKI / KOVÁCS 2019). A nyelvtanulás és nyelvtanítás innovatív folyamatait szemlélve is elmondhatjuk, hogy az innováció szükségességének felmérése után tipikusan kis léptékben indul el a megújulás, mely akkor válhat sikeressé, ha rendszert alkot és elterjed.

1. Miért van szükség ma is az innovációra?

Egy nem reprezentatív kérdőíves vizsgálat (PELCZ 2019) arra mutatott rá, hogy azok használják megszerzett nyelvtudásukat, akik eljutnak legalább a Közös Európai Referenciakeret leírása szerinti B1-es nyelvi szintre, ami az önálló nyelvhasználati szintet jelenti. Hányan jutunk el az önálló nyelvi szintig? Mennyi időt fordítunk nyelvtanulásra? Milyen oktatási formában tanuljuk a nyelveket? A vizsgálat néhány eredménye rávilágíthat a válaszokra.

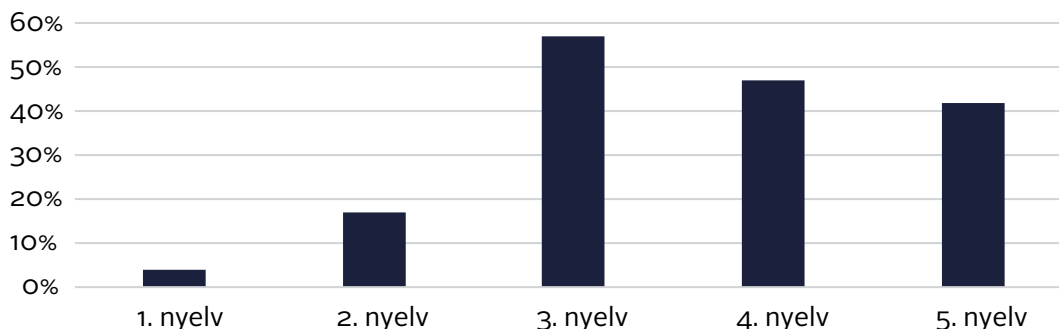
1.1 Mennyi időt szánunk a nyelvtanulásra? Milyen tanulásszervezési keretek között töltjük el ezt az időt? Hányan használják a tanult nyelveket? Milyen nyelvi szintet értek el a kérdőív kitöltői?

Mennyi időt szánunk a nyelvtanulásra? Erre a kérdésre a válaszadók 1,55%-a mondta, hogy heti egy óránál nem tanul többet idegen nyelvet. A kitöltők több mint fele heti négy (30%) vagy heti két (23%) kontaktórában tanulta az idegen nyelvet, a többi válaszoló pedig ennél több időt szánt a nyelvtanulásra. Ezt egészítette ki – jó esetben – az otthoni önálló tanulás.

Nyelvtanulási formákból a legszélesebb a választék: a közoktatásban eltöltött számos év nyelvtanulását követően tanulhatunk nyelviskolákban, csoportos formában, egyénileg vagy éppen önállóan is. Magántanárként is legnagyobb számban nyelvtanárok tanítják a fiatalabbakat és az idősebbeket. Azt bizonyosan állíthatjuk, hogy sok-sok órát töltünk el nyelvtanulással az életünk során: kötelező jelleggel osztályteremben, vagy szabadon választott formában, sőt, még a szabadidőnkben is gyakran választjuk ezt a tevékenységet. E kérdőíves felmérés alapján Magyarországon az X generáció átlagosan évi 160 kontaktórát (ezen felül számolandó az otthoni készülés ideje), mintegy 15-18 éven keresztül tölt nyelvtanulással.

Nem meglepő eredmény, hogy az angol nyelvet használja a legtöbb területen és a legmagasabb szinten a válaszadók közel 70%-a. De a kérdőív eredményeiből az is kiderül, hogy a válaszadók magas százalékban nem használják a tanult nyelveket. Az alábbi ábrán az 1. nyelv a válaszadó legerősebb nyelvét jelenti, amit a válaszadók által gyengébbnek ítélt nyelvek követnek.

Hányan nem használják jelenleg a tanult nyelvet?



1. ábra. Nyelvtanulási és nyelvhasználati összehasonlítás

A válaszadók összesen 62%-a tekintette magát „A”, azaz alapszintű nyelvhasználónak, 28%-uk gondolta úgy, hogy „B”, azaz önálló nyelvi szinten tudja azt adott idegen nyelvet használni, s 10 % vélte magáról, hogy elérte a „C”, azaz felsőfokú nyelvi szintet. Ez azt jelenti, hogy az összes nyelvtanuló 38%-ának válik hasznára a megszerzett nyelvismeret.

Összevetve a nyelvhasználatot és a nyelvi szinteket, egyértelműen kiderül, hogy van korreláció az „A” nyelvi szintű nyelvtudás, és a nyelvhasználat teljes hiánya között: az egyezés 80% fölötti. Így bebizonyosodott, hogy azok fogják a nyelvtudásukat kamatoztatni, akik elérik legalább a „B” nyelvi szintet. Fontos, hogy ezen tény nyelvtanulóként és nyelvtanárként is tudatosítsuk.

1.2 Következtetés

Az innováció irányát és célját befolyásolja annak ismerete, ha világosan látjuk, hogy mennyi idő alatt, milyen szintű nyelvtudást szereznek meg általában a nyelvtanulók, s ezt a nyelvtudást hol és hogyan tudják kamatoztatni.

Ha a fenti óraszámokkal gyors számítást végzünk, azt a megdöbbentő adatot kapjuk, hogy összesen körülbelül 4800 órát töltünk 30-40 éves korunkig nyelvtanulással. Még ha a végeredményt nem vesszük pontos adatnak (hiszen nem is az), figyelmeztetésnek kiválóan megfelel, hiszen ez rengeteg idő. Ha pedig vetünk egy pillantást a Közös Európai Referenciakeret nyelvi szintjeinek elsajátításához szükséges időegységekre, akkor azt látjuk, hogy a B2-es nyelvi szint eléréséhez kb. 800 óra szükséges. Tehát, ha hatékonyan tanultak volna az X generáció tagjai, akkor 6 nyelven kellene beszélni mindenkinek B1/B2-es szinten. Ennek ismeretében határozottan kijelenthetjük, hogy szükségünk van a nyelvoktatás területén az innovációra; az eredmény rávilágít arra, hogy a nyelvtanulási folyamat hatékonyságát biztosan növelni kell, hogy javítsunk a befektetett energia és az elért eredmény arányain.

Sokan – nyelvtanárok és nyelvtanulók – megfogalmazták azt, hogy nem eredményes a rendszer. Magyarországon apáink generációja 12 éven át tanult oroszul, s közben köszönni sem tudtak, nemhogy egy pohár vizet kérni... Mégis van, amit magunkkal viszünk nyelvtanulóként, majd nyelvtanárként is a nyelvóráinkról.

Mindenkiben él a 4800 tanóra rutinja, tapasztalata, ami már nem tudatosan kezelt ismeret, hanem nyelvtanulási rutin, automatikusan működő készség. Ennek érdemes tudatában lenni, hogy az innovációs törekvéseiben meglássuk a hasznunkra való újítást.

2. A grammatikaalapú tanítás hagyománya

A 20. század elején megjelenő idegennyelv oktatási módszerek újításai talán éppen ezért nem okoztak rendszerszerű változást a nyelvtanításban, mert mély gyökerezik a grammatikaalapú tanítás rutinja. Milyen is a legrégebben velünk élő módszer? Vessünk egy pillantást a nyelvtanulási hagyományainkra. Több szempontból érdemes vizsgálni ezen a területen; a 20. századi módszertani újítások előtt is bőven találunk nagyon izgalmas és modern gondolatokat, melyeket érdemben tudnánk kamatoztatni napjainkban is, másrészt pedig rávilágíthatunk azokra a berögződésekre, melyek gátolják az innovációs folyamatokat.

2.1 Innovatív nyelvtanítási gondolatok nyomában: Comenius és Vigneron

Ha nem kanyarodunk vissza az ókorig, akkor Comenius (1592-1670) neve tűnik ki először a nyelvtanítás történetének lapjairól, akinek a tananyag, szemlélete közel 400 évig meghatározta a nyelvtanítást. Comenius elvei és módszerei az évszázadok során szünet nélkül fejtették ki hatásukat. Comeniusnak az volt a célja, hogy „olyan módszert találjon, amelyben a tanároknak kevesebbet kell tanítani és a tanulóknak többet tanulni, mert akkor az iskolában kevesebb lesz a felesleges gyötrelmelem és lárma, és több az előrehaladás, amelynek eredményeképpen majd a keresztény közösségen a sötétség és széthúzás helyett világosság, nyugalom és béke honol” (BÁRDOS 2005: 41). Módszerének leírásában összefoglalta a (nyelv)tanítás eredményességéhez leginkább szükséges alapvetéseket. Ezek a szemléletesség, a rendszeresség, a következetesség, a természetesség, az egyszerűség, a tudatosság és a tananyag koncentrikus bővítésének elve. A rendszeresség alatt nem a szisztematikus tanulási folyamatot értette, hanem a tananyag felépítésére vonatkozta, ahol az előzmény előkészíti az azt következő tananyagrészeket, tehát a tananyag egyes részei összefüggőek, egymásra épülők. Leírta, hogy a fogalmakat rendszeres szabályokba kell szedni, melyek nemcsak a megértésben, hanem az ismeretek hosszú távú megőrzésében is segítenek (BALASSA 1930:201-202). Az első lépés a megértés, mivel olyan ismeretet nem lehet megjegyezni és alkalmazni, amelyet nem ért a tanuló. A megismerés és megértés hatékonyságát növeli, ha minél több *érzékszervet* kapcsolunk be a folyamatba. Ezt követi a gyakorlás, melyet addig kell folytatni, míg az utánzás nem lesz tökéletes. Módszereiben felfedezhetjük az ókori és humanista hagyományt, például Vives pedagógiai felfogását (KÉRI 1993). Nyelvpedagógiai szempontból meghatározó munkái a *Didactica Magna (Nagy oktatástan)*, a latin nyelvtanuláshoz használt VIA könyvek (*Vestibulum, lanua, Atrium*), melyek három szintre osztják a nyelvtanulási anyagát. A legnagyobb hatású pedig az olvasás, nyelvtanulási tankönyve, az enciklopédikus jellegű *Orbis sensualium pictus (A látható világ képeiben)*, mely a témaválasztást és a feldolgozás módját tekintve is nagy hatást gyakorolt a későbbi nyelvtanulási könyvekre. 1658-as első müncheni megjelenésétől 1967-es kiadásáig – számos átdolgozásban – több mint háromszáz kiadásban jelent meg, és 22 nyelvre fordították le. A Sárospatakon összegzett drámai játékaik okán öt tekintjük a nyelvi játékok meghonosítójának és a dramatizáló nyelvtanítás elindítójának is (BÁRDOS 2005: 45).

A nyomtatásban megjelent nyelvmesterek elterjedése a 17-18. századra tehető; erről elsősorban a francia és az olasz nyelv tanulásának dokumentumai tanúszkodnak. A latin grammatikai hatás természetesen nem csupán a magyar grammatikai leírásra és oktatásra volt jellemző, hanem valamennyi modern európai nyelvnél megtalálható az önállósodás fenn vázolt menete. Csak egyetlen példát megvallantva, a francia udvar szolgálatában tevékenykedett Jean Vigneron (1642-1708), aki Giovanni di Veneroni néven jelentette meg nyelvmestereit, melyek számos átdolgozásban, változatban és kiadásban 1678-tól a 19. század végéig az olasz nyelv leglényegesebb nyelvtanítói könyvei voltak; majd a 18. század elejétől további nyelvek oktatására adaptálták az 1678-ban megjelent *Maître italien, Grammaire*, illetve a 1688-as *Nouvelle Methode pour apprendre la langue italienne avec grande facilité et en très peu de tems* című műveit. Veneroni előszavában (1747) kifejti, hogy nyelvtanítóját nemcsak a tanult emberek számára írta, hanem azoknak is, akik nem értik a latint, ezért a grammatikai szakszavak magyarátatát már rögtön itt, a bevezetésben megkezdte, majd a nyelvtani leírásban – a morfológiában és a szintaxisban –, ismét visszatér rá. Szabályai rövidek, a kezdő nyelvtanuló számára a legszükségesebb elemeket tartalmazzák. Az olasz, francia és német nyelvtani jelenségeket kontrasztívításban írja le, helyenként érintve a szintaktikai kérdéseket is. A nyelvtani elemek bemutatását példák majd

fordítási gyakorlatok követik. A latin nyelvtani kategóriákból indul ki, de amennyiben szükségesnek ítéli (például névelők esetében), eltér azoktól. A nyelvtan leírását követi a gyakorlati rész, mely társalgási gyakorlatokat, irodalmi szövegeket, levélmintákat tartalmaz. A nyelvmestert tematikus szógyűjtemény zárja.

2.2 Innovatív nyelvvoktatási gondolatok nyomában: a 19. századi Magyarországon

Szilasy Jánosnak, a szombathelyi papnevelde tanárának, „a’ keresztény erkölcs’, a’ lelki pásztorság’ s nevelési tudományok” tanítójának, 1827-ben jelent meg Budán *A’ Nevelés’ Tudománya* című munkája, melynek elismeréseképpen a Tudós Társaság első tagjai közé választotta. Ezt a művet Mészáros István a neveléstörténeti szakirodalom az első magyar rendszeres neveléstani összegzésének nevezi, mely első a nevelésről értekező ismeretterjesztő művek sorában (MÉSZÁROS 1977). Szilasy művében külön szól a nyelvtanításról, igen érdekes, s később kiteljesedő gondolatot fogalmazva meg. Kimondja az első nyelv és az idegen nyelv párhuzamosságának elvét, szerinte a tanítás során úgy kell eljárni, ahogy az anya tanítja beszélni gyermekét. Lényeges a tiszta és pontos kiejtés – melynek fontosságát Vályi (1792) is hangsúlyozza előszavában – és a redukált pedagógiai nyelvtan. A nyelvtanból csak a legszükségesebbeket szabad bevonni az idegennyelv tanulásába, inkább példákra alapozva kell folytania a tanításnak. Egyformán kell az íráskészség és a beszédképesség fejlesztésére figyelmet fordítani. A tanítás anyagát illetően az egyszerűbbtől kell haladni a bonyolultabb felé, és ha a nyelvhasználati gyakoriságot vesszük figyelembe, akkor előbb a mindennapi, majd a ritkább beszédmódokat kell elsajátítani (PETRICH 1937: 22).

A grammatika szó egészen a 18. századig magát a latin nyelvet is jelenti. Különös értéke éppen állandóságában, szabályszerűségében volt keresendő. A középkori hagyomány szerint a latin nyelv mesterséges alkotás, amelyet meg kell védeni a változástól: változatlanóságát pedig szabályrendszere biztosítja. A rendszerességben látták a latin és a vulgáris nyelvek különbségét, úgy vélték, csak a latinra jellemzőek a grammatikai szabályok. Dantét idézve, vulgáris nyelvnek azt tekintjük, amelyet minden szabály nélkül, dajkákat utánozva sajátítunk el (BALÁZS 1988:27). Ez a magyarázata annak, hogy első nyelvtanainknak miért legfőképpen a magyar nyelv rendszerességét kell bebizonyítani.

A klasszikus nyelvvoktató módszer elméleti hátterét tehát az az elképzelés adta, hogy a latin nyelv mesterséges képződmény, melynek következtében részekre szabható, és a szabályok segítségével újra konstruálható. A szabályok memorizálása így kerülhet a középpontba, melyet az olvasás és a fordítás támogat.

Az ókor és a középkor latintanítási módszerei mindazonáltal nem voltak egysíkúak, találunk induktív-szintetikus, deduktív-analitikus elemeket egyaránt (BALASSA 1930: 61-III). A szintetikus eljárás abból indul ki, hogy a nyelv nem más, mint szavak összetétele, amelyeket bizonyos szabályok szerint kell összetenni. Ennélfogva előbb meg kell tanulni a szavakat és a szabályokat, és ezek alapján kell a mondatokat szerkeszteni. Az analitikus eljárás viszont az írott szövegből indul ki, és azt mondja, hogy a tanulónak a szövegből, egy irodalmi alkotásból, elbeszélésből, leírásból kiindulva kell megismerni az idegen nyelv szavait és szabályait (LUX é.n.:19).

A pedagógiai grammatikák módszertani elvek szerint szelektálnak, s a kiválasztás alapja funkcionális; a nyelv alkalmazásának veti alá az elméleti leírást.

„Minekutánna illy röviden megmagyarázta a’ Tanító első időben a’ Grammatikát, és a’ Tanítvány mindenféle paradigmákat tökéletesen megtanult, azonnal az olvasókönyv fordításához kell kezdeni; és egyszersmind a’ Grammatikának másodszori előadásához is hozza kell fogni. - Egyáltalában pedig úgy kell a’ tanítást intézni, hogy a Tanító a’ Grammatikai regulák száraz magyarázatával meg ne únassa a Tanulóval a nyelvtanulást” (MÁRTON 1816:7).

A nyelvmesterek, bár igazodnak az irodalmi nyelvhez, a beszélt köznyelvet veszik alapul. Ugyanakkor a két nyelvhasználati mód a korszakban közel állt a korban egymáshoz. Többen – például Bél, Adámi, Márton – ajánlják az anyanyelvi beszélőkkel folytatott társalgást, vagy csak a beszélgetés megfigyelését.

A nyelvtanulás középhaszadónak nevezhető fokától elterjedt volt a történelem- és földrajztanulás során is alkalmazott módszer, az anyag diktálása, szó szerinti megtanulása és visszamondatása. A témák között – a tanulófüzetek és az olvasókönyvek tanúsága szerint – megtaláljuk az országok, országrészek, történelmi események leírását, az uralkodók élettörténetét, jellemrajzát stb. (DAVIS; RINVOLUCRI 1988). Forrásként pedig

a korszak történelmi és földrajzi témájú műveinek a tanár által összeállított rövidített változatai szolgáltak. A jegyzetdiktálás és magoltatás ellen lép fel a második Ratio Educationis (1806), és kifejti, hogy a tanító első kötelessége a diákok érdeklődésének felkeltése, a tantárgy megszerettetése (FINACZY 1899).

A magyar nyelvet oktató nyelvmesterek küzdenek a már akkor megszilárdult sztereotípiá ellen, mely szerint a magyar nyelv megtanulhatatlan. Ugyanakkor hangsúlyozzák, hogy idő- és energiaráfordítás, szorgalom és elkötelezettség nélkül elképzelhetetlen a nyelvtanulás. A magyar nyelv nehézségeit a hangképzés sajátosságaiban, az esetrendszerben, a kétféle igeragozási módban, a birtokos szerkezetek eltéréseiben látták – s néhány kiegészítéssel – látjuk ma is. Könnyen tanulhatósága melletti érvként pedig megtaláljuk az írás és a kiejtés egyértelmű és könnyen követhető összefüggéseit, a szabályos szóképzést, a nyelvtani nemek hiányát, a főnévragozás egy fajtáját, a melléknév számnév deklinációjának hiányát. A magyar grammatika világos rendszerezettségét az előnyök és a hátrányok között is megtaláljuk, mert igaz, logikus a rendszer, de sok szabály elsajátítását feltételezi.

A nyelvmesterek a legnagyobb eltérést az elméleti részt követő, szabadabb mozgást biztosító praktikusnak nevezett kiegészítő fejezetek területén mutatják. Ezek között találunk különböző listákat, például az igei vonzatokról, Magyarország városairól, a tipikus magyar személynevekről, a számokról stb.; beszédpaneleket – általában tematikus elrendezésben; levélmintákat; dialógusokat; olvasókönyveket és szótárakat, melyek lehetnek alfabetikusak, tematikusak, esetleg szófaj-alapúak.

A nyelvtanok leggyakrabban élő közvetítő nyelv segítségével magyarázzák az elsajátítandó ismereteket, s a grammatikai hagyományokat tisztelve, de a funkciót szem előtt tartva logikus rendszert tárnak a tanuló elé. A közvetítő nyelv és a magyar nyelv összehasonlító szemlélete végigvonul a grammatikákon. A szabályokat egyes esetekben kérdőszók, kérdés-felelet struktúrák segítségével különítik el, és fordításokon, példákon mutatják be. A nyelvléírást számos táblázat összegzi; az informatív táblázatokhoz „használati utasítást” is mellékelnek a szerzők. Párhuzamos szerkezetek segítik a megértést, ez természetesen adódik a könyvek idegen nyelvű magyarázó szövegéből. A magyar nyelv oktatásának történetében a nyelvi érintkezésnek azért is van kiemelkedő szerepe, mert döntően meghatározzák a tanulás menetét és a nyelvhasználatot is, mivel a nyelvet a közvetítő nyelvvel összehasonlítva mutatják be, ugyanakkor a szövegmintákon, fordítási gyakorlatokon megfigyelhető a közvetítő nyelvvel – elsősorban a némettel – való nyelvi érintkezés hatása is.

A nyelvmesterek és a mai értelemben vett nyelvtankönyvek közötti legszembetűnőbb különbség talán az, hogy nem egyszerre, párhuzamosan tanítják a nyelv formai megjelenéseit és alkalmazási módjait. Persze elképzelhetetlen több éven át tartó grammatikai tanulás, melyhez nem társul egyetlen kimondott, alkalmazott mondat vagy szöveg, tehát valószínűleg „csak” szerkesztési és metodikai problémáról van szó.

A 18-19. századi nyelvfelfogás a nyelv fogalmát összefoglaló jelleggel alkalmazza – hasonlóan napjaink felfogásához – valamint felbukkan a beszéd, a szólás, a kifejezés, a kiejtés, sőt a stílus terminusaként is (BENKŐ 1989:384). A nyelv társadalmi funkcióját és szerepét nem kérdőjelezzik meg, betöltött feladatairól gyakran fordulnak elő megjegyzések Herder, Adelung, Verseghy, Révai vagy Márton írásaiban.

„A nyelvnek nincs olyan törvénykönyve, mely paragrafusokba szedve megállapíthatná, mit hogyan kell mondani, s minden egyes felmerülő esetben tájékoztatna, hogy mi a helyes, mi a helytelen. Az élő nyelv nem megállapodott rendszere a szabályoknak, melyeket csak meg kell tanulni, hanem folyton fejlődő szervezet, mely minden egyes beszélő ajkán majdnem napról-napra változik. A nyelv nem is létezik önállóan, hanem csakis bennünk, a beszélő egyénekben él és fejlődik” (BALASSA 1899:1).

A tudományos- és a tankönyv elkülönítése nem elvárás, mert a kor nyelvtanai nyelvtanítási, s nem tudományos céllal íródtak. Nyomárkay István kutatásai nyomán elmondható, hogy a korszak felfogása kifejezetten károsnak ítélte meg a túlzott elméleti magyarázatot, mivel az nehezíti a gyakorlati nyelvhasználatát. A „használható (vagy annak vélt) nyelvtanulás elérését tartották a legfontosabbnak”, az érthető beszélt nyelvi és írásos kommunikáció elsajátítását helyezték előtérbe (NYOMÁRKAY 2002:13). A 18. századig már megjelent több nyelvtankönyv és gyakorlati nyelvtan, sőt speciális célcsoportoknak szánt oktatókönyv is; a 19. század mégis jelentős paradigmaváltást hozott. A nyelv tudományos kutatási területeinek kijelölésével párhuzamosan a nyelvvel foglalkozó tudomány és a nyelvoktatás kettéválása, tudatos elkülönítése is megfigyelhető. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint Márton fenn idézett művének folytatásában olvasható dorgáló szavai, aki

arra int, hogy kevesebb elmélet és még több gyakorlat jellemezze a nyelvtankönyveket. Rámutat arra, hogy a nyelvmesterekre jellemző az, hogy teljességre törekedtek, és minden nyelvi jelenséget szabályba foglaltak. A könyvek igen nagy tényanyagot öleltek fel, általában megfigyelhető, hogy a szerzők maximalisták voltak, s nem vették figyelembe a tanulók befogadóképességét, s nem gondoltak a tanulásra szánt időtartamra sem, azaz terjedelmességükkel veszélyeztették a tankönyv hatékonyságát és tanulhatóságát.

Ekkor válik tudatossá a nyelvnek mint az emberek közötti kommunikáció legfőbb eszközének a szerepe, az a körülmény tehát, hogy a nyelv a „tudományok” vehikuluma, ezért művelésük és terjesztésük szempontjából kulcspozícióban van. (BÍRÓ 1989:143).

A 18-19. századi nyelvtanok többsége híven őrzi a görög–római–humanista grammatikai hagyományt, a nyelvtanokban behatárolták a klasszikus latin hagyomány által nyújtott keretek, korlátok, s a nyelvtanírók ezeket a kereteket töltötték fel a metanyelvi tartalommal. A hagyomány követése nem jelent sem utánczást, sem az önállóság hiányát. A nyelvmesterek, akik a hagyományos görög, latin nyelvtanok felfogására építettek, egy olyan rendszerezés értékeit tartják tiszteletben, amely hosszú időn keresztül, a nyelvi jelenségek magyarázatára alakult ki, és eredményesen volt alkalmazható a nyelvoktatás gyakorlatában is.

Ha ennyi friss és innovatív tartalmat találunk a nyelvoktatási anyagokban, miért lehet az, hogy mégis úgy gondoljuk, ezek az oktatási tartalmak és technikák nem voltak hatékonyak? Egyrészt azért, mert a cél volt teljesen eltérő: ezek a grammatikák nem a mindennapi kommunikációt szerették volna elsősorban eredményessé tenni, hanem egyrészt a grammatika rendszerét szerették volna prezentálni, másrészt a diákok műveltségéhez, ismereteihez kívántak hozzájárulni. Helyenként észreveszünk mai szemmel is lebilincselő gondolatokat, de ezek az innovatív gondolatok, meglátások nem váltak rendszerré, s nem is terjedtek el.

Napjainkban is igaz, hogy szükségünk van egy olyan módszertani megközelítésre, mely a mai igényekhez és lehetőségekhez igazodik, s mely beépíti azokat a tudományos kutatási eredményeket, amelyek a hatékonyságot növelik.

2.3 Innovatív nyelvoktatási gondolatok nyomában: paradigmaváltás a 20. században

A 19. század végén és a 20. század első felében megjelenő módszertani innovációk is a nyelvoktatás sok lényeges elemére irányítják rá a figyelmet. A célnyelven való gondolkodás (direkt módszer), a szöveg középpontba állítása (olvasztató módszer), a stresszmentes tanulás (szuggesztópédia), az utánczás fontossága, a négy alapkészség szétválasztása (audiolingvális módszer) vagy a kiejtés fókuszba kerülése és a mondat szintű oktatás (intenzív módszer) ... s még sorolhatnánk.

Valódi, rendszerszerű paradigmaváltást azonban az 1960-as évek végétől hódító útjára induló, az 1970-es években elterjedő kommunikatív nyelvoktatási módszer hozott, mely azért tudott széles körben újat hozni és a nyelvoktatás minden szintjére hatással lenni, mert végbement és elterjed az a váltás, melynek következtében már nem nyelvtanulók intellektuális fejlődése volt a cél, hanem elsősorban az élőnyelvi kommunikációs funkciók kerültek a középpontba. A kommunikatív módszert egy nyelvész – szociolingvista és antropológus – alapozta meg. Dell Hymes (1972) azzal indította el az innovatív gondolatokat, hogy rámutatott: vannak olyan használati szabályok, amelyek nélkül a nyelvtani szabályok nem nyernek értelmet. Ez a gondolat termékeny talajra hullott, és számos innovációt hozott magával. Ebből a rendszert is alkotó alapgondolatból táplálkozik, hogy a kommunikatív módszer az új nyelvi elemeket kontextusban tanítja, s az élőnyelvi kommunikációs szituációk kerülnek a fókuszba. Megjelenik a beszédpanelek oktatása, vizsgálják és oktatják a pragmatikai ismereteket. Újra egybeér a négy nyelvi készség, integrációjuk ismét a tanítás elfogadott nézetévé válik. A tanuló kerül a középpontba. A módszer igyekszik figyelembe venni a tanuló igényeit, s tovább is megy, felveti a tanulók felelősségének kérdését a nyelvtanulásban (vgl. BÁRDOS, J. 2005).

2.4 Innovatív nyelvoktatási gondolatok nyomában: a 21. század

A kommunikatív nyelvoktatási módszer elterjedése és sikere a 20. század végére, a 21. század kezdetére előkészítette a használat alapú nyelvoktatási modellek innovációja felé vezető utat. A lassú megújulást

több ponton is meg lehet figyelni. Egyrészt a nyelvoktatás területén is hatott, hogy a használatalapú nyelvelméleti modellek elvetik azt a Chomsky munkásságából eredő gondolatot (vgl. CHOMSKY 1957), miszerint a nyelvhasználat egy belső, velünk született az ún. univerzális grammatikára épít. A használatalapú nyelvfelfogás az élőnyelv megfigyelésén alapszik, és egy több tényezéből álló tanulási folyamat eredményeként írja le az idegennyelv elsajátítását (ELLIS Hgg. 2016). Összekapcsolja a nyelvtanulási folyamatot a nyelvhasználattal. A tanulási folyamat során pedig a gyakori találkozásokra kerülnek előtérbe (DÖRNYEI 2009: 207).

A nyelvelmélet a nyelvhasználat megfigyeléséből indul ki, s ezen megfigyelések eredményeit teszi a nyelvtanulás tárgyává. A nagy mennyiségű autentikus nyelvi adat elemzése lesz a tanulás elsődleges forrása, ami a megfigyelést is a nyelvtanulási folyamat fontos részévé teszi. Arra az új elméleti alapot nyújtó megfigyelésre építenek, hogy az egymástól időben és térben távolos beszélők hasonló nyelvi elemeket használnak, amikor hasonló tartalmakat igyekeznek kifejezni (O'KEEFE Hgg. 2007). Kiemelt szerepet játszik a nagy nyelvi anyag megfigyelése, elemzése. A nyelvoktatásban azért is generál több innovációs törekvést ez a felfogás, mert az autentikus nyelvi anyag vizsgálata mellett arra is rávilágít, hogy a tanulási folyamat során, tehát a nyelvórán is minden találkozás egy-egy nyelvi elem beépítését szolgálja. Mivel a nyelvtanuló kevesebb alkalommal hall vagy lát „kötelezően elsajátítandó” elemeket – legyen az szókapcsolat, nyelvtani jelenség, szemantikai és pragmatikai sajátosság –, a nyelvoktatási folyamat, a tananyag és az oktató feladata, hogy megfelelően didaktizált formában tárja ezen nyelvi elemeket a nyelvtanulók elé (SZITA 2021).

A számítógépes nyelvészet, a korpusznyelvészeti kutatási eredmények közvetlenül, és napjainkban meglepő gyorsasággal hatnak a nyelvoktatás innovációs folyamataira. A használatalapú elméletek a nyelvi elemek jelentését és struktúráját is a használatához kötik. Gyakran építenek a kognitív nyelvészet eredményeire, ide tartoznak például a konstrukciós grammatikai modellekhez (TOMASELLO 2003) vagy a formulaszerű nyelvhasználatához (DÓLA 2018) kapcsolódó innovációk.

Egy lehetséges módszertani innováció, mely a használatalapú nyelvelméletekre épít, s a nyelvoktatás hatékonyságát kívánja emelni, a modellalapú nyelvoktatás módszertani rendszere. A módszer a természetes nyelvhasználat megfigyelését és átadását célozza. A nyelv használata során nyelvi elemekkel való találkozás rögzül, és az ismétlések által válik automatikussá az alkalmazásuk. A nagy nyelvi mintákban a gyakran ismétlődő elemek formálják a nyelvről alkotott képet és a konkrét nyelvismeretet is.

A modellalapú nyelvoktatás arra épít, hogy a nyelvtanítás az ismeretátadás minden fázisában – a kiejtés-től a nyelvi elemek megértésén, rögzítésén át a szövegalkotásig – olyan didaktizált modelleket adjon a nyelvtanulók kezébe, melyek egyrészt a nagy mennyiségű nyelvi adat elemzéséből indulnak ki, s ezzel párhuzamosan a diák aktuális nyelvi szintjét kis mértékben meghaladják. Így biztosítják a természetes nyelvhasználat alkotóelemeivel való gyakori találkozást, ügyelve arra, hogy a használt nyelv mindig kontextusban forduljon elő. A modellalapú nyelvoktatás módszere épít arra, hogy nyelvtudás nyelvhasználatból ered, tehát akként rendezi az oktatás menetét, hogy a diákok folyamatosan aktívan vegyenek részt az órán: előtérbe helyezi pármunkát, a csoportos feladatokat, aktívan bevonjuk a tanítási folyamatba a hanganyagok, didaktizált videók használatát.

Fontosnak tartja, hogy világos nyelvtanítási célokat tűzzünk ki diák és tanár elé, ahol mindenki számára világos a progresszió, a cél, és az oda vezető út is. A nyelvtanítás során célunk, hogy a tanulót olyan kompetens nyelvhasználóvá tegyük, aki a kommunikációs folyamatokban idővel az anyanyelvi beszélővel egyenrangú partnerként vesz részt. A modellalapú nyelvoktatás módszertanának egyik alappillére, hogy a tankönyvi szövegeket, a nyelvtanár és az anyanyelvi beszélők megnyilvánulásait olyan nyelvi modellként értelmezi, amely a tanulót segíti abban, hogy ezt a célt elérje. A tananyag és a tanítás során megjelenő írott és hangzó szövegek minden elemét ellenőrzi, hogy megfelel-e annak az elvárásnak, hogy modellként szolgáljon. Így nem találkozódik a diák olyan mondatokkal, amelyek csak a nyelvkönyvekben fordulhatnak elő, de sok-sok olyan szöveget sajátít el, amit az anyanyelvi beszélők nyelvi produktumai alapoznak meg.

A módszer kidolgozója Szita Szilvia és Pelcz Katalin, elsőként egy tananyagcsaládot írt a modellalapú oktatás módszertanának alkalmazásával magyar mint idegen nyelvet tanulók számára, jelenleg pedig a módszer kézikönyvén dolgozik.

3. Összegzés

Az oktatásban, a nyelvoktatásban is folyamatosan kell törekednünk az újírtásra, hiszen a hatékonyság növelésére napjainkban is nagy szükség van. A nyelvoktatás történetének vizsgálatakor megfigyelhettük, hogy minden időben jelennek meg olyan módszertani megfigyelések, gondolatok, melyek kamatoztathatók a tanítási gyakorlatban, de az innováció akkor lesz sikeres, amennyiben hat a módszertani gondolkodás alapjaira is, ha a fejlesztés rendszerszerű. Az innovatív folyamatok történeti feltérképezése, a nyelvészeti háttér és a módszertani megoldások fenti áttekintése perspektívába helyezi a nyelvoktatás területén megfigyelt innovatív folyamatokat, s alapot ad a továbbgondoláshoz. Rávilágít arra, hogy a jelenlegi használat alapú nyelvelméletek és az ebből megszülető módszertani megközelítések miként járulhatnak hozzá a nyelvtanulás hatékonyságához.

Irodalomjegyzék:

ADÁMI, M. (1763): *Ausführliche und neuerläuterte ungarische Sprachkunst*. Wien.

BALASSA, B. (1930): *A latintanítás története*. Budapest: Sárkány-nyomda R.T.

BALASSA, J. (1899): *A magyar nyelv a művelt közönség számára*. Budapest: Az Athenaeum Irod. és Nyomdai R. T. Kiadása.

BALÁZS, J. (1988): A nemzeti nyelvek nyelvtanirodalmának kialakulása. In: BALÁZS, J. (Hgg.) *Nyelvi rendszer és nyelvhasználat*. Budapest: Tankönyvkiadó. 23–36.

BÁRDOS, J. (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

BENKŐ, L. (1989): Elméleti törekvések a felvilágosodás korának magyar nyelvtudományában. In: CSÁKY, M.; HASELSTEINER, H.; KLANICZAY, T.; RÉDEI, K. (Hgg.) *A magyar nyelv és kultúra a Duna völgyében I. Kapcsolatok és kölcsönhatások a 18–19. század fordulóján*. Die ungarische Sprache und Kultur im Donauraum Beziehungen und Wechselwirkungen an der Wende des 18. und 19. Jahrhunderts. Budapest – Wien: Nemzetközi magyar Filológiai Társaság. 383–394.

BÍRÓ, F. (1989): A nemzet-, nyelv és irodalomfogalom alakulása a XVIII. század végén. In: CSÁKY, M.; HASELSTEINER, H.; KLANICZAY, T.; RÉDEI, K. (Hgg.) *A magyar nyelv és kultúra a Duna völgyében I. Kapcsolatok és kölcsönhatások a 18–19. század fordulóján*. Die ungarische Sprache und Kultur im Donauraum Beziehungen und Wechselwirkungen an der Wende des 18. und 19. Jahrhunderts. Budapest – Wien: Nemzetközi magyar Filológiai Társaság. 143–150.

CHOMSKY, N. (1957): *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.

DAVIS, P.; RINVOLUCRI, M. (1988): *Dictation. New Methods, New Possibilities*. Cambridge: Cambridge University Press.

DÓLA, M. (2018): Formulaszerű kifejezések a felnőttkori idegennyelv-tanulásban – elvárások és tények. Pécs: *Hungarológiai Évkönyv*, 19. évfolyam. 17–44.

DÖRNYEI, Z. (2009): *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, N. C., O'DONNELL, M. B., ROMER, U. (2016): Constructions and Usage-based Approaches to Language Acquisition. *Language Learning*, 66: 23–44.

FINÁCZY, E. (1899): *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.

HYMES, D. (1972): Models of the interaction of language and social life. In: GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. (Hgg.) *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston. pp. 35–71.

KÉRI, K. (1993): Juan Luis Vives, spanyol humanista. *Neveléstörténeti Füzetek*. Budapest: OPKM. 3-II. Online: kerikata.hu/publikaciok/text/vives.htm

LUX, GY. (é.n.): *Modern nyelvoktatás*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.

MÁRTON, J. (1816): *Ungarische Grammatik für Deutsche. Neunte Aufgabe*. Wien.

MELIBOEO/BÉL, M. (1729): *Der Ungarische Sprachmeister oder kurze Anweisung zu der edlen ungarischen Sprache, nebst einen Anhang von Gespräche*. Pressburg.

MÉSZÁROS, I. (1977): A neveléstudomány rendszere az első magyar nevelélméletben (1827). In: NAGY, S. (Hg.) *Vizsgálatok a nevelés-oktatás korszerűsítésével kapcsolatban*. Budapest: Tankönyvkiadó, 152–168.

MÉSZÁROS, I.; NÉMETH, A; PUKÁNSZKY, B. (2005): *Neveléstörténet*. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Budapest: Osiris Kiadó.

NYOMÁRKAY, I. (2002): *Anyanyelvi ébredés és hagyomány nálunk és szomszédainknál*. Budapest: Lucidus Kiadó.

O'KEEFFE A.; MCCARTHY M.; CARTER R. (2007): *From corpus to classroom*. Cambridge University Press.

PELCZ, K. (2019): Wieviel Zeit verbringen wir damit, Sprachen zu lernen? Wozu können wir dieses Wissen nutzen? Einige Aspekte von Sprachlernen und Nützlichkeit im Spiegel einer Fragebogenuntersuchung. In: LORINCZ C.; GÖRBE T.; HALÁSZ H. (Hgg) *Berliner Beiträge zur Hungarologie 20*. Berlin: Humboldt Universität.

PELCZ, K. (2006): A nyelvi minták megjelenési formái a 19. századi magyar nyelvkönyvekben. In: *THL2. A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata. Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture*. 2006/1-2. 93-102. p.

PETRICH, B. (1937): *A modern nyelvek tanítása*. Budapest: Országos Középiskolai Tanáregyesület.

SZILASY, J. (1827): *A' Nevelés' Tudománya. I-II*. Budán: a' Királyi Magyar Fő Oskolák' betűjével.

SZITA, SZ.; PELCZ, K. (2017): Modellalapú nyelvoktatás, természetes nyelvhasználat. *Journal of Teaching Hungarian as a second language and culture* 1(2), 262–269.

SZITA, SZ.; PELCZ, K. (kézirat) *A modellalapú nyelvtanítás kézikönyve*.

SZITA, SZ. (2021): A MagyarOK nyílt korpusz használata. *Hungarológiai Évkönyv* 22/1-2: 72–88.

SZITA, SZ.; PELCZ, K. (2013-2022): *MagyarOK A1-B2*. Pécs: University of Pécs.

TOMASELLO, M. (2003): *Constructing a language. A language based theory of language acquisition*. Cambridge MA: Harvard University Press.

VÁLYI, K. A. (1792): *Fundamenta lingvam Ungaricam practice docendi et discendi*. Pest, *Fundamenta linguae Hungaricae. Grundlinien der Ungarischen Sprache*. Pozsony.

VENERONI, G. (1678): *Maître italien, ou la Grammaire Françoise et Italienne*. Lyon: Jean-Marie Bruyset, Imprimeur-Libraire.

VUKOSZAVLYEV, SZ.; POLERECZKI, Zs.; KOVÁCS, B. (2019) Az innováció fogalmának fejlődése. Online: real.mtak.hu/101303/1/Cikk-Az%20innov%C3%A1ci%C3%B3%20fogalm%C3%A1nak....pdf

A new Language Curriculum for a Diverse Multicultural Society: the Case of Kenya

Abstract

The 2017 Competence Based Curriculum was rolled out in Kenya to replace the 38-year-old 8-4-4 curriculum. English is used as the language of instruction in the new curriculum. Some scholars argue that the new curriculum was haphazardly implemented with glaring inconsistencies in content and pedagogical practices and would deny children the rights of language and culture. This paper analyses the content of the English language textbooks (grades 1-3), directly supplied by the Kenyan Ministry of Education. The objectives are to subject the content of the textbooks to critical analysis in order to ascertain the contexts in which they are situated and to identify the identities and ideologies they promote. The paper is guided by the principles of Critical Discourse Analysis (CDA) and the Concentric Circle Model. The findings reveal that the thematic areas are arranged in a spiral manner; the content mostly situated within the learners' local culture promotes cultural diversity, child rights, peace, and globalisation. The findings of this study would be useful to language educators, scholars, and policy makers.

Key words: culture, curriculum, context, textbooks, ideology.

1. Introduction

1.1 The 8-4-4 System

Prior to 2017, the Kenyan education system was called the 8-4-4 curriculum. In its structure, the learners were to spend 8 years in primary, 4 years in secondary and the last four years in the university. English has been the language of instruction in this system of education, while others are recognised as first languages taught at the lower primary levels except Kiswahili, which is treated as one of the compulsory subjects taught up to secondary level (Timammy and Oduor, 2016). Since its inception in 1985, the 8-4-4 curriculum has been subjected to myriad criticisms by several scholars and stakeholders. Notably, it was argued that the textbooks were more aimed at learners who were academically able and proficient in English, particularly in urban areas; hence, they were said to disadvantage learners in rural areas. It was also noted that learners were still illiterate even after obtaining the compulsory basic education of the secondary level (Glewwe et al., 2009 and Tomlinson, 2008). Some of the challenges of the 8-4-4 language curriculum were partly attributed to the problem of failing to situate the teaching and learning of English within the socio-cultural and historical contexts of learners and teachers (Sure, 2010). The criticisms of the 8-4-4 system led to the introduction of the Competence Based Curriculum.

1.2 The Competence Based Curriculum

The Competence Based Curriculum (CBC) was designed and launched by the Ministry of Education of Kenya in 2017 to fill the gaps identified in the 8-4-4 system. According to the Kenya Institute of Curriculum Development (KICD, 2017), the curriculum has a structure of 2-6-6-3 (2 years at pre-primary, 6 years at primary level, 6 years at secondary and 3 years at tertiary college/university). At the lower primary level

(grades 1-3), the learners are expected to learn Literacy, Kiswahili Language Activities/Kenya Sign Language for learners who are deaf, English Language Activities, Indigenous Language Activities among other subjects/learning activities. The language of instruction in the pre-primary and lower primary level is expected to be the language of the catchment area; the textbooks of other subjects/learning activities are, however, published in English except for the indigenous and Kiswahili language activities. At the upper primary level (from Grade 4) to the university level, English plays a key role as the language of instruction in the curriculum in other subjects/learning areas except Kiswahili. The Competence Based Curriculum is expected to promote communicative competence and talents, and to recognise individual differences among the learners. It is also envisaged to promote a learner centred approach, which is considered a complete paradigm shift from the 8-4-4 system (Kaviti, 2018).

1.3 The Language Situation in Kenya

The new curriculum finds itself in a very diverse multilingual society where according to Lewis et al. (2015), there are sixty-seven living languages in Kenya. Whereas the Constitution of Kenya (2010) recognises the indigenous languages as part of the cultural and linguistic heritage of the Kenyan society, it does not recognise English, Kiswahili and Kenyan Sign Language as official and national languages. The education policy outlined in the Kenya Institute of Curriculum Development (2017) also stipulates that the learners, more so at an early stage, be taught in the language of the catchment area (the dominant language within the catchment area of the school). However, in the past, the language policy often met resistance in most schools due to the higher prestige that English is accorded compared to other languages, national assessments done in English, inadequate training on teaching of vernacular (language of the catchment area) and little resources for implementation of the language policy (Trudell and Piper, 2014). Kiswahili too, which is recognised as an official and national language, has also been treated with little regard compared to English; most parents and teachers support the view that it is more advantageous to learn English than Kiswahili (Timmamy and Oduor, 2016). The language debate has also permeated through to the media; attempts to create vernacular telecommunication stations like radio stations, television channels and print media have been criticised for fuelling negative ethnicity and hate speech in the country (Muaka, 2011). Coupled with its role as an international lingua franca, learning and acquisition of English in Kenya is held in high esteem.

1.4 Concerns about the Competence Based Curriculum

Different scholars have expressed their concerns regarding the new curriculum. It has been argued that if its implementation and review is not done properly, then it would result in denial of linguistic and cultural rights of the Kenyan child (Kaviti, 2018). The rights' issue finds relevance in Sure (2010) who advocates for consideration of the socio-cultural and historical context of the learners and teachers in the development of a language curriculum; a claim that is also backed by Mugambi & Chepkonga (2022) in their advocacy for the exploitation of prior knowledge of the learners in the teaching and learning process.

Kaviti (2018) is also concerned that linguistically, much content of the Competence Based Curriculum might have been borrowed from the developed countries (Canada and USA) without a proper feasibility study and contextualisation of Kenya's situation. Its rushed implementation might be the reason for the noted mismatches between pedagogical practices and content (Akala, 2021).

The use of technology has also been an issue of concern on the level of preparedness by the parents and teachers. It is argued that the Information Communication and Technology (ICT) infrastructure and knowledge of the teachers and parents is too inadequate to address the implementation process of the Competence Based Curriculum (Amunga et al., 2020).

Despite the concerns, the government has maintained that the curriculum is on course and in its Basic Education Statistical Booklet (2019) confirms the distribution of textbooks to public primary schools in the ratio of 1:1 (pupil-textbook ratio) in English and Kiswahili.

2. The Objectives

This paper attempts an analysis of the content of the English language textbooks of the Competence Based Curriculum with the following objectives:

- i. To analyse the contexts in which the content of the English language textbooks are situated.
- ii. To identify the identities and ideologies promoted by the English language textbooks.

3. Methodology

This paper adopts the principles of Kachru's (1992) Concentric Circle Model and Fairclough's (1995) Critical Discourse Analysis to analyse the various genres within the content of the English language textbooks used in the Competence Based Curriculum in Kenya.

The Concentric Circle Model categorises the use of the English language into three different circles namely: the inner circle (comprising of countries that use English as a native language like UK, USA, Canada and Australia, the outer circle (countries mostly formerly of the British colony that use English as a second language like Kenya, Nigeria), the expanding circle (countries that use English as a foreign language like China and Russia). This paper will rely on the cultural aspects evidenced in the textbooks in order to bring out the distinctions in the different circles.

Critical Discourse Analysis (CDA) on the one hand deals with analysis of how language is manipulated to promote certain power and ideology through several discursive events and social relations in texts (Fairclough, 1993). The definition of text is adopted from Widodo (2018) who opines that visual artifacts like pictures, photographs or images are often taken for granted despite their significance in shaping the learners' and teachers' perceptions. The analysis therefore includes written genres (essays, poems, dialogues/conversations) and pictures. Due to the limited space, this study focused on the lower primary level (grades 1-3) English Language Activities Learners' Books (second edition) produced by Ministry of Education, 2018.

This paper focuses on the textbooks because they are cultural artifacts that are heavily influenced by curriculum ideology (policy makers) to transmit certain values that shape the learners' perception in the society (van Dijk, 2001).

The key areas (content) of analysis are divided into sections as is informed by Setyono and Widodo (2019) namely: formal cultures (formal institutions) such as social, political, and economic institutions, great figures of history, fine arts, and sciences; informal cultures (ways of life and operations) such as naming, housing, clothing systems, foods, and patterns of acceptable behaviour; values and beliefs. The sections of analysis are found within the thematic areas (topics/subtopics) of the English language textbooks.

4. Findings and Discussion

4.1 Thematic Areas

The thematic areas appear to have been arranged in a cyclic manner as can be noticed in the tables of contents; providing a context within which the learning and acquisition of language occurs. The topics are shown in Table 1 developed by the researcher. The thematic areas reveal different social, political, and economic institutions, values, practices, and beliefs; these aspects are discussed further in this section. It is observed that the thematic areas also cover certain global issues such as technology, child labour, environmental concerns, and health-related issues. These issues are global, and so point towards the expanding circle.

Grade 1	Grade 2	Grade 3
1. Welcome /Greetings	1. School	1. Activities at Home and at school
2. School	2. Activities in the home	2. Sharing duties and responsibilities
3. Family	3. Transport	3. Etiquette
4. Home	4. Time and Month of the year	4. Child rights
5. Time	5. Shopping	5. Occupation (people and their work)
6. Weather and Environment	6. Garden	6. Technology (using a computer)
7. Hygiene	7. Accidents	7. Domestic animals
8. Myself (parts of the body)	8. Classroom	8. Wild animals
9. My friends	9. The farm	9. Festival
10. Safety	10. Positions and directions	10. Play time and sports
11. Community Leaders	11. Environment	11. Food we eat and diseases
12. Living together	12. Cultural Activities	12. Saving
13. Technology	13. Child Labour	13. Talents
14. Numbers	14. Caring for others	14. Environment
15. Conserving Resources		

Table 1: The thematic areas covered in the English Language Activities Learner's Book.

4.2 Name and Identity

The evidence of different ethnic names of people (characters), drawn from different ethnic identities in Kenya in the textbooks reveal the identity and the context upon which the textbooks are situated. However, it should be noted that there are other names with no context and cut across different ethnic communities living in Kenya, as well as other nationalities across the globe. The researcher generated statistics of distribution of names of people (characters) as shown in Table 2.

Grade	Description	Neutral	Ethnic	Total
Grade 1	No. of names	67	12	79
	Distribution in percentage (%)	85%	15%	100%
Grade 2	No. of names	20	63	83
	Distribution in percentage (%)	24%	76%	100%
Grade 3	No. of names	19	56	75
	Distribution in percentage (%)	25%	75%	100%

Table 2: Describing the statistics of names (characters)

In addition to names of people used as characters, the evidence of different annual cultural festivals is also used to provide cultural and historical context of the language textbooks. Some of the cultural festivals highlighted include; Lamu Cultural Festivals (Grade 2, pg. 122), The Turkana Festivals (Grade 2, pg. 124).

There is also evidence of geographical context from the different names of places in Kenya that are famous both nationally and internationally. Some of the places include The Mara Game Reserve (Grade 3, pg.81), Lewa Conservancy (Grade 3, pg. 106) and Nyayo National Stadium (Grade 3, pg. 108).

There is also the presence of internationally celebrated Kenyans. The textbook (at pages 146 and 148) has also highlighted images and names of two key great figures in Kenyan society who have received international accolades through their contributions towards environmental conservation. They are Abbas Gullet (former Secretary General of Kenya Red Cross Society) who was awarded in 2007 by the United Nations and Wangari Maathai (the Nobel Peace Prize winner in 2004).

4.3 Images/Pictures

The images tend to represent different cultural aspects of Kenyan society and thus promote plurality. In the textbooks, the thematic area grouped into lessons each containing pictures. Out of 150 pages in the textbooks (grades 1-3), the percentage distribution of images are: 78%, 71% and 41% for grades 1, 2 and 3 respectively. Grade 3 tends to have fewer pictures because the passages are longer compared to grades 1 and 2. A few of the samples of images discussed here contain various values and ideologies cherished in Kenyan society.

4.3.1 Grade 1 Description of Sample Images



Fig.1. Adapted from *English Language Activities Learner's Book Grade 1*(Revised Edition, p.1), by Ministry of Education, 2018, Nairobi: KLB. Copyright 2018 by Ministry of Education.

The image (Fig.1.) shows children (both boys and girls) standing in a similar manner during greetings, all the children wear similar uniforms and a female teacher dressed in a simple formal /semi- formal attire. It promotes the value of equality and equity in access to education; highlights the expected dress code of a female teacher; the standing posture of the learners depicts the conduct of respect for higher authority during greetings. Similarly, the image in page 13 shows a male teacher dressed formally/semi-formally in a long-sleeved shirt and in a necktie. The learners (boys and girls) dressed in uniform; the girls are seen in similar plaited hair style. The learners of opposite sex sit adjacent to each other. The image appears to reveal the expected dress code for male teachers, promote equality in access to education and integration of both boys and girls in a similar learning environment.



Fig.2. Adapted from *English Language Activities Learner's Book Grade 1*(Revised Edition, p.101), by Ministry of Education, 2018, Nairobi: KLB. Copyright 2018 by Ministry of Education.

Fig.2. shows girls and boys in uniform; one of the girls is in a hijab dress of similar colour to the rest of the other learners' uniform. There is also a learner with physical disability in front of the other learners. This image attempts to promote cultural tolerance of different ethnic and religious extractions; the hijab is mostly associated with Islamic religion and culture. The presence of a learner with physical disability also indicates integration of members of the community and equality in access to education; tolerance is depicted by way of letting a learner with disability to be in front of the other learners during the academic tour.

4.3.2 Grade 2 Description of Sample Images



Fig.3. Adapted from *English Language Activities Learner's Book Grade 2* (Revised Edition, p.5), by Ministry of Education, 2018, Nairobi: KLB. Copyright 2018 by Ministry of Education.

Fig.3. shows learners in Covid-19 face masks of similar colour, the presence of a learner in hijab and the presence of a goat tearing (eating) one of the learner's books. It is not quite clear what is depicted by the presence of the goat apart from being in the wrong environment, thus disrupting learning just as Covid-19 did in too many institutions. The evidence of face masks points at the preventive nature towards the Covid-19 global pandemic.

Another issue of global concern is the devastating effects of drought which has caused serious loss of life both to humans and animals. Figure 4 shows vultures feeding on the carcass of a dead animal. There are several skeletons of bones around with dried up trees in what appears to be a valley. The image points at the use of English in a global context in handling matters such as environmental conservation.



Fig.4. Adapted from *English Language Activities Learner's Book Grade 2* (Revised Edition, p.105), by Ministry of Education, 2018, Nairobi: KLB. Copyright 2018 by Ministry of Education.

Other global issues are also raised in pages 26, 27 and 28; they highlight the evidence of modern means of transport (modern train and airplane) thus symbolic of English usage as an international language.

4.3.3 Grade 3 Description of Sample Images

		DUTY ROSTER				
Duties	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	
Prepare food	Mom					
Wash dishes	Lulu					
Dry the dishes	Dad					

Fig.5. Adapted from *English Language Activities Learner's Book Grade 3* (Revised Edition, p.13), by Ministry of Education, 2018, Nairobi: KLB. Copyright 2018 by Ministry of Education.

The value of gender roles and sharing of duties (collaboration at work) appear to be promoted in this text-book. Figure 5 shows an image of duty roster where Mum prepares food, the child/daughter washes the dishes and Dad dries the dishes. Similarly, page 6 shows an image depicting a girl washing the dishes while a boy sweeps the house. It is also noted in page 11, where a boy and a girl are making tea together. The same collaborative approach is also shown in page 16; a boy and a girl are in the company of their father performing duties together so that it is done faster as can be noted from the father's suggestion, "Let us share duties. We will do the work faster."

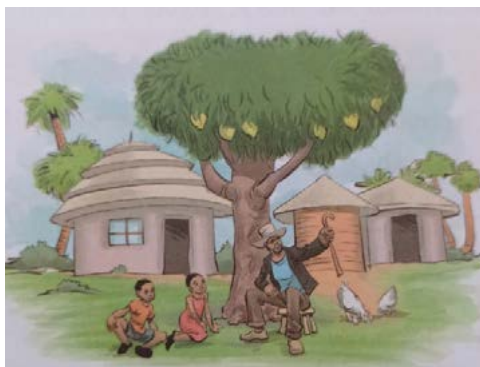


Fig.6. Adapted from *English Language Activities Learner's Book Grade 3* (Revised Edition, p.23), by Ministry of Education, 2018, Nairobi: KLB. Copyright 2018 by Ministry of Education.

Figure 6 shows an old man seated with his grandchildren (a boy and a girl) under a tree, in front of traditional African huts. The old man is seated on a traditional African stool as the children sit on the ground. He is also in a cap (fondly known as 'godfather') holding a walking stick. The image depicts the concept of an informal education system, which was traditionally a preserve of the elderly members of the society. It also tends to reveal the collaborative approach to the education of children both formally (at school) and informally (at home).



Fig.7. Adapted from *English Language Activities Learner's Book Grade 3* (Revised Edition, p.33), by Ministry of Education, 2018, Nairobi: KLB. Copyright 2018 by Ministry of Education.

Figure 7 depicts a situation told in a poem in page 33 where a young girl, Tamara, is woken up by her aunt to perform all manner of household chores including dressing up her fellow children as they prepare for school. She too desires to go to school but as the poem puts it, her right to education is denied by her aunt who forces her to labour the whole day. The poem questions about her safety and protection at home. Other forms of child labour are also depicted in pages 31 and 38; the stories accompanying the images recognise the existence of laws on child rights and give a clarion call to every member of the society to play their role in eliminating child labour; the activities (homework) prescribed in pages 34 and 39 invite the involvement of the parents/guardians in discussing the topic with the children.

5. Summary and Conclusion

The authors of the textbooks (The Ministry of Education) have used mostly local (Kenyan) names for places, local foodstuffs and different ethnic names of characters involved in the different genres to situate the textbooks within the immediate context of the learners and thus revealing the outer circle context.

Contrary to the fears of some scholars, the language curriculum has attempted to remain neutral within the context of the multi-ethnic/ multi-lingual nature of Kenya. Rights and identity have also been carefully handled via a multi-agency/collaborative approach, particularly when handling sensitive matters like child labour, gender inequality and equal access to education.

The analysis of the English language textbooks, under the guiding principles of the Kachru's model and Critical Discourse Analysis (CDA) have shown that the content is mostly situated within the learners' local culture (outer circle) and promotes respect for cultural diversity. The content also tends to move towards the expanding circle as evidenced in addressing global issues such as child rights, peace, and environmental concerns. The presence of the inner circle is only evidenced in the adoption of the British spelling system.

6. Future Research Areas

This study has focused mainly on the context, identities and ideologies evidenced in the language textbooks. The researcher intends to investigate the extent to which communicative competence and learner centredness are achieved in the language textbooks used in this research; to conduct a comparative study with the textbooks of USA (USAID is extensively mentioned in the Prefaces and Acknowledgments of the textbooks analysed in this research) in order to find out how much is borrowed; and to conduct a vocabulary analysis of the textbooks mentioned here to ascertain the extent of age/level appropriateness to the learners.

References

- Akala, B. (2021). Revisiting education reform in Kenya: A case of Competency Based Curriculum (CBC): *Social Sciences & Humanities Open* 3(2021) 100107
- Amunga, J., Were, D., & Ashioya, I. (2020). The Teacher-Parent Nexus in the Competency Based Curriculum Success Equation in Kenya. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 12(1), 60-76.
- Republic of Kenya. Ministry of Education. (2019). [Approved Basic Education Statistical Booklet, 2019.pdf](#)
- Attorney General, Committee of Experts on Constitutional Review (2010). *The proposed constitution of Kenya*: 6th May 2010. Nairobi: Government Printer.
- Fairclough, N. (1993). *Discourse and Social Change*. USA: Blackwell.
- Glewwe, P., Kremer, M., & Moulin, S. (2009). Many children left behind? Textbooks and test scores in Kenya. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(1), 112- 135
- Kachru, B. (1992). *The other tongue: English across Cultures*. 2nd ed. Urbana: University of Illinois.
- Kaviti, L. (2018). The New Curriculum of Education in Kenya: A Linguistic and Education Paradigm Shift. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, Vol.5 No.1. 15-27.
- Lewis, M. Paul, Gary F. Simons, and Charles D. Fennig, eds. (2015). *Ethnologue: Languages of the World; Kenya*. 18th ed. Dallas: *SIL International*. <http://www.ethnologue.com/country/KE>.
- Ministry of Education (2018). *English Language Activities Grade 1 Learner's Book*. Rev.ed. Nairobi: Kenya Literature Bureau.
- Ministry of Education (2018). *English Language Activities Grade2 Learner's Book*. Rev.ed. Nairobi: Kenya Literature Bureau.
- Ministry of Education (2018). *English Language Activities Grade3 Learner's Book*. Rev.ed. Nairobi: Kenya Literature Bureau.
- Muaka, L. (2011). Language Perceptions and Identity among Kenyan Speakers. *Selected Proceedings of the 40th Annual Conference on African Linguistics*, ed. Eyamba G. Bokamba et al., 217-230. Somerville, MA: *Cascadilla Proceedings Project*.
- Mugambi, M., Chepkonga, Y. (2022). Application of Pragmatism to Competency Based Curriculum (CBC) in Kenya: An Analysis of Basic Education Curriculum Framework. *International Journal of Current Science Research and Review*.Vol.5. No. 10.
- Piper, Benjamin, Stephanie, S. and Abel, M.(2014). Improving Reading Outcomes in Kenya: First-Year Effects of the PRIMR Initiative. *International Journal of Educational Development* 37:11-21.

Republic of Kenya (2017). *Basic Education Curriculum Framework*. Nairobi: KICD.

Setyono, B. & Widodo, H. (2019). The representation of multicultural values in the Indonesian Ministry of Education and Culture-Endorsed EFL textbook: a critical discourse analysis. *Intercultural Education*, DOI: 10.1080/14675986.2019.1548102.

Sure, K. (2010). Establishing a National Standard and English Language Curriculum Change in Kenya. *Journal of Language, Culture and Curriculum*, Vol.16, 2003- No.2

Timammy, R. and Oduor, J. (2016). The treatment of Kiswahili in Kenya's education system. *The University of Nairobi Journal of Language and Linguistics*, Vol.5, 174-194

Tomlinson, B. (2008). *English language learning materials: A critical review*. London: Continuum International Publishing Group.

van Dijk, T. A. (2001). Multidisciplinary CDA: A Plea for Diversity. *Methods of Critical Discourse Analysis*, edited by R. Wodak and M. Meyer, 95–120. London: Sage.

Parima Fasih

Department of Language Pedagogy and English Applied Linguistics,
Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary.

parima_fasih@yahoo.com / parimafasih@student.elte.hu

A Critical Literature Review Concerning the Washback of Integrated Assessment on Efl Teachers and Learners

Abstract

This integrative, critical review of the previous literature explores the washback effect of integrated assessment on the teaching and learning processes of EFL teachers and learners. Many researchers focused on the concept of washback or backwash during the last decade and mostly in recent years, proposing several definitions in the published literature on language testing and assessment. According to Messick (1996), washback supports the interpretation of detailed measures. First, the present paper evaluates the definitions of washback by this concept's well-known founders Messick, Shohamy, Wall, Alderson, Bachman, Palmer, and Bailey. Second, the integrated assessment definition and the negative and positive washback effects are explained. Next, the washback definitions given by recent international and Iranian researchers are critically explored. Finally, the paper's research question – What are the washback effects of integrated assessments on EFL teachers' teaching and learners' learning methods? – is answered. The critical analysis of both experimental and non-experimental studies yielded mixed results, with some researchers finding positive or negative washback effects, and others finding no effect. Some studies suggest that negative washback can lead to teachers focusing only on exam content, while positive washback can lead to a broader curriculum that includes real-life tasks. Finally, the educational implications of the findings from the earlier research papers are covered. Different recommendations as to how EFL teachers and learners may make put an understanding of the washback effect of integrated assessments to good use are then offered.

Keywords: washback, backwash, integrated assessment, negative washback, positive washback, EFL teachers, EFL learners

1. Introduction

According to Richards and Schmidt (2013), the term washback, also popular as backwash, refers to the effect that testing and assessment have on the teachers' teaching methods and the students' learning methods in the classroom. This phenomenon is particularly important to consider in educational settings, as the use of assessment can either positively or negatively affect the learning process. In addition to its effects on teaching and learning, the concept of "reverse washback" was introduced by Richards and Schmidt (2013) as "a significant effect of teaching on testing" (p. 634). This highlights the interconnected nature of assessment and teaching and the importance of considering both to optimise student learning. As integrated assessment is closely tied to washback and can have significant effects on student achievement and learning, researchers have called for a more in-depth investigation of its use in various instructional situations (Haug, 2021).

The effects of assessment and testing on foreign language learning and teaching, known as washback, have garnered attention from researchers worldwide in recent years (Ha, 2020; Kamalia & Srisudarso, 2020; Martel, 2019; Palupiningsih & Kusumastiti, 2020; Pitoyo, Sumardi, & Asib, 2020; Salma & Prastikawati, 2021). This paper's major goal is to answer the following question: What are the washback effects of integrated assessments on teachers' teaching and learners' learning?

To fulfil the aims of the present paper, firstly the definitions of washback and related concepts are reviewed. Next, the definition of integrated assessment and a few empirical studies about the washback effects of integrated assessment in several educational situations are mentioned. Then two kinds of negative and positive washback as a criterion for evaluating and developing language tests are addressed in a separate section. This paper also reviewed International and Iranian studies to mention the current state of the literature on washback and provide some recommendations for future research. Finally, the question about the washback effect of assessments on EFL teachers' teaching and learners' learning is answered.

2. Washback Effect

According to Messick (1996), the introduction or use of a test to promote language learning sometimes leads teachers and students to learn the material in a different way they would not otherwise choose. In this regard, he referred to the washback concept as the consequential validity, which has various influences inside and outside the classroom and includes the effects of tests on language learners and teachers, policymakers, and syllabus designers. Consequential validity is one of the components of test validity and implies social consequences. In the present paper, the author adopts the definition of Messick (1996).

Washback can be understood by recognising the differences between impact and effect terms. Generally, impact implies the power and influence of an assessment, and effect implies its result and outcome (Cheng, 2003). This literature review describes the effects of assessment on students' learning, teachers' teaching, and curriculum designers' work. Different researchers have used various terms to describe the washback effect, with some opting for washback and others choosing backwash (Hughes, 1993). Alderson and Wall (1993) posit that students and teachers may choose specific learning and teaching methods in anticipation of an upcoming test, even if they would not normally follow these methods in the absence of the assessment. This hypothesis is supported by the work of Bailey (1996), who used the term washback to describe how a test can affect the teaching methods of teachers and the learning processes of students. Moreover, the washback effect, according to Shohamy (1992), is a concept used to explain a link between assessment and teaching, notably in the context of school-based foreign language learning. Cheng (1997) introduced the term washback as an effective purpose of anticipated educational program change through the changing of public assessments. Additionally, Cheng (1997) reviewed Shohamy's (1992) definition of washback and came up with his definition, stating that a washback effect is about teaching and learning aspects that are influenced by assessments.

In summary, the washback effect is a significant concept in the field of education, as it highlights the potential effects that assessments can have on teaching and learning practices. The washback effect can have both positive and negative consequences as detailed in the following sections, and educators need to understand the potential implications of their assessments. One way to further examine the relationship between integrated assessment and washback is through research. By investigating the connection between these two concepts, researchers may be able to gain new insights into the washback effect and how it operates in different educational contexts. Educators need to consider the washback effect when designing and administering assessments, as the consequences of these tests can have far-reaching effects on students, teachers, and the overall educational system. Finally, research on the relationship between integrated assessment and washback may provide valuable insights into the nature and consequences of the washback effect.

3. The Integrated Assessment and Washback Effect

Integrated assessment in EFL (English as a Foreign Language) refers to the use of assessments that are closely aligned with the curriculum and instructional goals of an EFL program (Bachman & Palmer, 1996). This type of assessment is designed to measure the language skills and abilities of EFL learners holistically and authentically, rather than relying on isolated, decontextualised tests that may not accurately reflect what students have learned (Bachman & Palmer, 1996). Integrated assessment in EFL can take various forms, such as performance-based tasks, portfolios, and authentic assessments, and it is typically used to inform instruction and guide the learning process (Bachman & Palmer, 1996). Integrated assessment is a comprehensive

approach to evaluating language proficiency that combines various tasks, such as reading, listening, writing, and speaking (Yu, 2013; Plakans, 2012). It is designed to assess students' ability to use language effectively in academic and professional contexts, requiring them to demonstrate their skills through listening and reading comprehension, as well as spoken and written output (Haug, 2021). Integrated assessment can provide valuable insights into language proficiency and can be used to inform curriculum design and teaching practices (Yu, 2013). It is a holistic approach that allows policymakers and educators to evaluate the overall effectiveness of a teaching or learning method by considering its impact on various language skills.

One key advantage of integrated assessment in EFL is that it allows teachers to assess their students' language proficiency in a more authentic and meaningful way. Traditional language assessments, such as multiple-choice tests or grammar quizzes, often fail to capture the complexity of language use and may not accurately reflect the language abilities of students (Bachman & Palmer, 1996). By contrast, integrated assessments, such as performance-based tasks or authentic assessments, allow students to demonstrate their language skills in more realistic contexts, such as conducting a presentation or participating in a role-play (Bachman & Palmer, 1996). Several different types of integrated assessments can be used in EFL settings, including performance-based tasks, portfolios, and authentic assessments. Performance-based tasks are assessments that require students to demonstrate their language skills through a specific task or activity, such as conducting a presentation or participating in a role-play (Bachman & Palmer, 1996). These types of assessments can provide valuable insights into students' language abilities and help teachers identify areas of strength and weakness. Portfolios are another form of integrated assessment that can be used in EFL settings.

Overall, the washback effect of integrated assessment can be complex and may yield ambiguous results. However, the investigation of the washback effect of these assessments can provide valuable insights for teachers and learners, helping them to make informed decisions and reach a consensus on teaching and learning approaches (Haug, 2021). Notably, research has shown that integrated assessments that include multiple tasks may have more positive washback than single-item testing, which can restrict teaching and learning approaches (McNamara, 2001). By considering the washback effect of integrated assessment, educators can better understand the impact of these assessments on teaching and learning practices and make informed decisions about how to use these assessments in their classrooms. It is important to acknowledge that the washback effect of integrated assessment may vary depending on the specific context in which it is used. Factors such as the goals of the assessment, the tasks included in the assessment, and the instructional practices of the teacher may all influence the washback effect. Therefore, it is important for educators to carefully consider these factors when designing and implementing integrated assessments to maximise their positive impact on teaching and learning.

4. Positive and Negative Washback

Generally, based on Alderson and Wall (1993), Gates (1995), Messick (1996), and Hughes (1989), washback can be analysed based on two major positive and negative angles. Each angle is dependent on whether it has a beneficial or harmful effect on learners, teachers, and the whole educational system.

Assessment in English as a Foreign Language (EFL) contexts can have positive washback effects on language learning and teaching (Brown, 2000; Weigle, 2002). Positive washback refers to the positive influence that assessment practices have on the teaching and learning process and includes increased motivation, useful feedback, and clarity of learning goals (Brown, 2000). Authentic assessment tasks can enhance the relevance and practicality of language learning (Weigle, 2002). A positive washback of assessment in EFL contexts can lead to improved language learning outcomes and a more effective language teaching and learning process (Taylor, 2005). Engaging EFL learners in the test development process can also lead to positive washback (Bachman and Palmer, 1996). Good assessment characteristics should be considered to promote positive washback, which can improve students' and teachers' classroom behaviours and performance (Saif, 2006).

The concept of negative washback in English as a Foreign Language (EFL) contexts refers to the adverse effects that assessment practices can have on teaching and learning (Weigle, 2002). This can be observed to

arise from the use of high-stakes tests, which can create pressure and anxiety for learners and lead to a focus on test-taking strategies rather than language learning (Brown, 1994). Additionally, the use of inappropriate or unfair assessment tasks can demotivate learners and reduce their confidence. If an assessment leads to a negative influence on language teaching and learning, it is referred to as a negative washback (Brown, 2018; Weigle, 2002). Assessments that do not accurately reflect learning concepts or curriculum outcomes can result in a narrower curriculum and a reduction in training time (Smith, 1991). Exams may also lead to increased stress and anxiety for students and teachers, and decreased motivation for learning (Cheng, 2005). A negative washback of high-stakes testing can also lead to the manipulation of educational systems based on political agendas. As stated by Shohamy, Donitsa-Schmidt, and Ferman (1996) and later by Ferman (2004), students' and teachers' stress and anxiety related to exam results will be heightened. They predict that teachers will reflect students' fears of failure or joy at achievement, and they will be under pressure to cover the test content. Learning attitudes will be less likely to improve when learners learn that one measure of performance can specify their levels.

In conclusion, the positive washback of an assessment can enhance students' learning and teachers' teaching abilities, foster positive instructional strategies, and motivate teachers and curriculum designers to find funding and create useful activities (Anderson & Wall, 1993; Pearson, 1988; Shohamy, 1992; Wall & Alderson, 1993; Prodromou, 1995; Pan, 2009). On the other hand, negative washback can reduce curriculum and teaching time, negatively impact teachers' and students' performance, and reduce student motivation (Hamp-Lyons, 1997; Asma, Sabeen & Isabel, 2014; Ali & Hamid, 2020). High-stakes testing can also drive teachers and curriculum designers to control educational systems based on their political agendas (Shohamy, 1992; Wall & Alderson, 1993).

5. Relevant Research in Other Countries and Iran

5.1 Methodology

The present integrative critical review attempted to provide an overview of research concerning the washback effect of integrated assessment on EFL teachers and learners. To this end, some experimental and non-experimental international and Iranian research articles published between 2010 and 2022 are gathered from trusted search engines such as Google Scholar, and Research Gate databases. The key terms that are used to find out these research articles are washback, backwash, integrated assessment, negative washback, positive washback, EFL teachers, and EFL learners. The following sections critically summarise and analyse the results of recent international and Iranian studies concerning the washback effect of integrated assessment on EFL teachers and learners to find out the similarities and differences between them.

5.2 International Studies

The washback effect of assessment refers to the influence that assessment practices have on the teaching and learning processes (Cheng, 2004). In other words, it is the impact that the use of certain assessment methods or techniques has on the way that students are taught and the way they learn (Bachman & Palmer, 1996). This effect can be either positive or negative, depending on the design and implementation of the assessment (Cheng, 2004). If the assessment is well-aligned with the learning goals and objectives, and if it provides useful feedback to both students and teachers (Bachman & Palmer, 1996), it can have a positive washback effect by promoting more effective teaching and learning (Cheng, 2004). On the other hand, if the assessment is poorly designed or misaligned with the learning goals (Bachman & Palmer, 1996), it can have a negative washback effect by distorting the teaching and learning processes and leading to less effective instruction (Cheng, 2004).

Several researchers have examined the washback effect on students to find out the positive or negative effect on learners and teachers worldwide (Alderson, 2000; Kutlu, et al., 2020; Pitoyo et al., 2020). These studies suggest that integrated assessment has the potential to have a positive impact on teaching and learning, by promoting the use of more authentic and relevant assessment tasks, encouraging more communicative and learner-centred approaches, and helping to motivate and engage students. However, it is also important to

note that integrated assessment can also have negative washback effects, such as causing undue stress and anxiety for students, leading to a narrowed curriculum and less time for language development, and negatively affecting teacher behaviour and motivation.

Recently, Pitoyo et al. (2020) used a combination of questionnaires, observation, and interviews to study the effect of quizzes on student learning. The results showed that students were more motivated to learn when they participated in integrated gamified tests with quizzes. This positive washback was attributed to the inclusion of game elements in the tests, which helped students achieve the objectives of the study. Previous research has also found that a positive washback effect from a test can bring about benefits and encourage students to alter their study methods (Pearson, 1988). The computer-based tests were preferred by the participants due to their engaging nature (Clariana & Wallace, 2002).

In another research study, Kutlu et al. (2020) examined the attitudes of university candidates toward foreign language tests using open-ended questionnaires and content analysis techniques. Participants in the first questionnaire provided information about their general opinions during the foreign language assessment. Afterward, another questionnaire was created to find out what factors influenced participants' attitudes toward foreign language tests. The results showed the negative effect of foreign language tests on learners' attitudes and learning methods. Consequently, the contents of foreign language tests, the style and reliability of the examination, and their validity should be improved to make them more useful to students and to have a positive washback effect on their learning methods.

During the COVID-19 pandemic, Lutfiana et al. (2020) studied what it was like to teach and learn English through online classes and the washback effect of an online integrated assessment. An interview, document, note-taking, and picture-taking approach was used to collect data from university EFL teachers and undergraduate EFL students in Indonesia. According to the results of the study, WhatsApp groups can serve as an effective e-learning platform. Students experienced a positive washback effect when they prepared more effectively for future tests, but a negative washback effect occurred when the time limit was imposed, which caused anxiety among students.

On the other hand, some research studies showed that negative washback occurs when the assessment process has a detrimental effect on both teachers and learners and may lead to reduced teacher creativity, increased pressure on students to perform, and decreased motivation to learn. According to Alderson (2000), the high-stakes nature of integrated assessments can create a stressful environment for both teachers and students, leading to increased anxiety and decreased engagement in the learning process. This can result in a reduction of teacher creativity, as teachers may feel compelled to focus solely on assessment preparation rather than fostering a rich and engaging learning environment (Cheng & Dörnyei, 2007). In addition to reducing teacher creativity, integrated assessments can also increase pressure on students to perform well. This pressure can lead to a focus on rote learning and a decreased motivation to learn, as students may feel that their abilities and worth are being judged solely on their test scores (Qian & Cumming, 2017). This can also result in a decrease in student confidence, as they may feel that they are unable to perform well on the test despite their best efforts (Xu & Liu, 2018). Xu and Liu (2018) focused on the washback effects of an integrated Test for English Majors (TEM) on language education in China. The study found that the high-stakes nature of the TEM had a negative impact on both teachers and students. Teachers felt pressure to focus solely on test preparation which reduced their creativity in the classroom. Students felt increased anxiety and decreased motivation to learn, with a focus on rote memorisation rather than meaningful language acquisition. The study highlights the need for language educators to be aware of the potential negative washback effects of high-stakes assessments and to take steps to mitigate these impacts.

In conclusion, the washback effect of assessment is the impact that assessment practices have on teaching and learning. This effect can be either positive or negative depending on the design and implementation of the assessment. Several studies have shown positive effects, such as promoting authentic and relevant tasks and increasing motivation and engagement, but also negative effects such as anxiety and a lack of focus. The studies have limitations such as limited geographic locations and age ranges, and a reliance on self-reported data. To ensure a positive washback effect, it is important to design assessments aligned with learning goals and provide useful feedback. Further research is needed in different contexts and with different forms of assessment.

5.3 Iranian Studies

In recent years, researchers have studied the washback effect of assessment from different aspects in Iran (Farhady, 2009; Ghasemi & Abbasi, 2015). This includes exploring the effects of high-stakes examination on the teaching and learning practices of the teachers and learners (Farhady, 2009), as well as the effect of different assessment methods on student motivation and engagement in the classroom context (Ghasemi & Abbasi, 2015). There has also been a focus on investigating the relationship between assessment practices and curriculum design (Farhady, 2009), as well as the role of teacher beliefs and attitudes in shaping the washback effect of assessment (Ghasemi & Abbasi, 2015). Overall, these studies have provided valuable insights into how assessment practices can impact the teaching and learning process in Iran (Farhady, 2009; Ghasemi & Abbasi, 2015), and have informed the development of more effective and equitable assessment systems.

In line with the previous studies, Jamalifar et al. (2021) explored the washback effects of the English Proficiency Test (EPT) on Iranian Ph.D. candidates' learning materials. They surveyed 200 Iranian Ph.D. candidates, conducted interviews with a further 20, and found both positive and negative effects of the assessment on these materials. Data was collected through semi-structured interviews and document analysis of the participants' learning materials. The interviews were conducted to gather information on the participants' perceptions of the washback effects of the EPT on their language learning. The document analysis was used to examine the types of materials the participants used for language learning and how these materials changed after taking the EPT. The negative washback effect of the EPT was seen in the fact that it led to a narrowing of the curriculum and an emphasis on certain aspects of English proficiency, resulting in negative impacts on educational policies. However, the test also had a positive washback effect in terms of the effectiveness of the syllabi, though the researchers suggested that improvements could be made to align the level of the textbooks with the content being tested on the EPT.

In line with the previous study, Estaji and Ghiasvand (2021), explored the washback effect of the IELTS examination on Iranian EFL teachers' teaching methods by considering their experiences in teaching IELTS. The researchers employed a mixed-methods approach and used two sets of questionnaires among 120 Iranian IELTS instructors and the results showed a positive and significant relationship between instructors' teaching methods and their previous IELTS-related experiences. It was also found that the positive washback effect of an integrated assessment like IELTS, made the teachers use an exam-based teaching methodology by focusing on the student's test performance. This study has some strengths and provides valuable insight into the experiences of IELTS instructors in Iran and how these experiences influence their teaching methods. The use of a mixed-methods approach, including the administration of two sets of questionnaires, provides a more comprehensive understanding of the relationship between instructors' experiences and teaching methods. The study's findings on the positive washback effect of the IELTS examination on the adoption of an exam-focused teaching methodology is an important contribution to the field of language assessment.

The next study by Razavipour et al. (2020) explored the connection between test takers' motivations, their views on the design and purpose of the test, and their test preparation habits. The researchers used two surveys to gather data from a group of students. The first survey focused on motivation and perceptions of the assessment, while the second surveyed test preparation practices. The results showed that students who put more effort into preparing for the test tended to perform better on the test. The study also found that students' perceptions of the value of the test were related to their test preparation habits, but their views on the test itself were not. The researchers also identified areas where the syllabus and textbook levels could be improved to better match the content of the test. Overall, the results of the study suggest that the washback effect of a test can be significant in terms of both student performance and the alignment of educational materials with test content.

In the next study by Siahpoosh et al. (2019), the authors explored the washback effect of the IELTS exam on Iranian English language learners' perspectives and expectations of IELTS preparation classes. The study employed a quantitative research design and used a questionnaire to gather data from the participants in an IELTS writing course. The questionnaire aimed to assess the expectations of the participants regarding the course and any changes they hoped to see in the teaching materials, methods, and course design. In addition to collecting data through the questionnaire, the researchers compared the scores of the participants before

and after the course. The results of the study indicated that the negative washback effect of the IELTS exam on the students' attitudes led to increased expectations for changes in the teaching materials, methods, and course design. Furthermore, the results showed that there was no significant difference between the participants in their perspectives of the courses.

In conclusion, the washback effect of integrated assessment on language learning and performance has been the focus of several studies in Iran. The findings of these studies suggest that integrated assessment can have a positive impact on motivation and language skills in EFL learners. In addition, studies have shown the impact of high-stakes examinations and different assessment methods on teaching and learning practices, as well as the relationship between assessment practices and curriculum design. The washback effect of the English Proficiency Test (EPT) and the IELTS examination on language learning have also been explored. These studies highlight the positive and negative impacts of these assessments on learning materials and teaching methods, respectively. However, the limitations of these studies, such as sample size and focus on specific aspects of language learning, suggest the need for further research in this area. Despite these limitations, these studies provide valuable insights into the impact of integrated assessment on language learning in Iran and highlight the importance of considering the washback effect in language assessment, and it is important to note that there are still many areas related to the washback effect that has not been thoroughly investigated, particularly in the context of Iran. As such, future research in this field may aim to identify and address any gaps in the current understanding of the washback effect and its influence on language education in Iran.

6. Pedagogical Implications

The pedagogical implications regarding the results of the previous research papers were discussed in this section. Different suggestions for language instructors were provided to have an effective role in the process of successful foreign language teaching and learning about the washback effect of the exams. The first implication is for curriculum designers, syllabus writers, test developers, and other stakeholders who should consider the washback effect of exams and design teaching material based on the experiences and beliefs of teachers and students (Cheng, 2003). The second implication is for teachers that should consider the washback effect of exams to help EFL learners improve their knowledge (Cheng, 1999). Teachers should not just teach a textbook but help students become skilful problem solvers and teach them how to use textbooks as tools to achieve their own goals (Chapman & Snyder, 2000). The last implication is for students, as the positive or negative washback can impact their learning process and raise their awareness in selecting the right learning method and identifying their strengths and weaknesses (Messick, 1996). Knowing the test formats can motivate students to adopt new learning approaches and improve their test scores (Cheng, 1998).

7. Conclusion

Based on the previous research articles reviewed critically in the present paper on washback that were investigating students, teachers, classroom events, variety of teaching methods, skills, and materials, it was relieved that some research found positive or negative washback, while others have not found any washback effect on learning or teaching (Alderson & Hamp-Lyons, 1996). Moreover, some studies revealed that based on negative washback, teachers must narrow down the educational subjects and only teach the exam content (Pitoyo et al., 2020). In addition, some studies revealed that based on positive washback, teachers expand the educational contents, from formal subjects to real-life tasks (Andrews, Fullilove & Wong 2002). In some other research, the investigations led to both positive and negative washback effects in different educational aspects (Asma, Sabeen & Isabel, 2014; Green, 2013; Martel, 2019).

Most of the previous research on the washback effect of different exams in a different context used similar methods of data collection including individual and group teacher and student interviews, student and teacher questionnaires, student and teacher diaries, classroom observations, pre-or post-tests, material analysis, and essay tests (Damankesh & Babaii, 2015; Estaji & Ghiasvand, 2021; Hamzeh, 2016; Jamalifar et al., 2021; Shohamy et al., 1996). The similarity of data collection techniques in most previous studies is one of the key reasons for feeling a need to conduct future studies using novel methodologies.

Based on the previous research articles, it is preferable for most of the researchers to assess the students through an integrated assessment and use more than one method of data collection to increase the validity of the research. Different researchers' elaborations on the mechanism of washback showed that washback has a direct relationship with validity (Bailey, 1999; Pakzad & Salehi, 2018; Razavipour et al., 2020).

In general, the question about the effect of assessments on teachers' teaching and learners' learning, both positive and negative, is still raised in this review of the previous washback literature, and thus there is a need for continuous investigations through more studies on testing and assessment. The effect of integrated assessments on teachers' teaching and learners' learning is a complex and multi-faceted issue that has been widely debated in the education community. There is still limited data and research available to provide clear-cut answers, and no final verdict can yet be pronounced on this topic (Black & William, 1998; Damankesh & Babaii, 2015; Ramezaney, 2014; Pitoyo et al., 2020; Siahpoosh et al., 2019; Safa et al., 2017). Future research on the washback effect of integrated assessment in the EFL context can usefully focus on examining the effect of integrated assessment on language learning and teaching by considering different research designs (Brown, 2018), including the effects on motivation, self-esteem, and language development. In addition, researchers may investigate the relationships between integrated assessment, language curriculum and materials, and language teacher practices, to better understand the interplay between these components.

References

- Alderson, C. J., & Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.
- Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115-129.
<https://doi.org/10.1093/applin/14.2.115>
- Alderson, J. C., & Hamp-Lyons, L. (1996). TOEFL preparation courses: A study of washback. *Language Testing*, 13(3), 280-297.
<https://doi.org/10.1177/026553229601300304>
- Ali, Md. M., & Hamid, M. O. (2020). Teaching English to the test: Why does negative washback exist within secondary education in Bangladesh? *Language Assessment Quarterly*, 17(2), 129-146.
<https://doi.org/10.1080/15434303.2020.1717495>
- Andrews, S., Fullilove, J., & Wong, Y. (2002). Targeting washback: a case study. *System*, 30(2), 207-223.
[https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00005-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00005-2)
- Asma, A., Sabeen, Q., & Isabel, W. (2014). Investigating the washback effect of the Pakistani Intermediate English examination. *International Journal of English and Literature*, 5(7), 149-154.
<https://doi.org/10.5897/ijel2013.0521>
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- Bailey, K. M. (1996). Working for washback: A review of the washback concept in language testing. *Language Testing*, 13(3), 257-279.
<https://doi.org/10.1177/026553229601300303>
- Bailey, K. M. (1999). *Washback in language testing*. TOEFL Monograph Series, Ms. 15. Educational Testing Service.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (Vol. 4). Longman.

Brown, H. D. (2018). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy (4th ed.)*. Pearson Education, Inc.

Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching principles*. P. Ed Australia.

Chapman, D. W., & Snyder, C. W. (2000). Can high stakes national testing improve instruction: Reexamining conventional wisdom. *International Journal of Educational Development*, 20(6), 457-474.

[https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(00\)00020-1](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(00)00020-1)

Cheng, L. (1997). How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong. *Language and Education*, 11(1), 38-54.

<https://doi.org/10.1080/09500789708666717>

Cheng, L. (1998). Impact of a public English examination change on students' perceptions and attitudes toward their English learning. *Studies in Educational Evaluation*, 24(3), 279-301.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ576480>

Cheng, L. (1999). Changing assessment: Washback on teacher perspectives and actions. *Teaching and Teacher Education*, 15(3), 253-271.

[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00046-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00046-8)

Cheng, L. (2003). Looking at the impact of a public examination change on secondary classroom teaching: A Hong Kong case study. *Journal of Classroom Interaction*, 38 (1), 1-10.

<https://www.jstor.org/stable/23874242>

Cheng, L. (2005). Changing Language Teaching Through Language Testing: A Washback Study. In *Google Books*. Cambridge University Press.

<https://books.google.hu/books?hl=en&lr=&id=zhzXv9Og2DYC&oi=fnd&pg=PR13&dq=Cheng>

Cheng, H. F., & Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *International journal of innovation in language learning and teaching*, 1(1), 153-174.

<https://doi.org/10.2167/illto48.o>

Clariana, R., & Wallace, P. (2002). Paper-based versus computer-based assessment: key factors associated with the test mode effect. *British Journal of Educational Technology*, 33(5), 593-602.

<https://doi.org/10.1111/1467-8535.00294>

Damankesh, M., & Babaii, E. (2015). The washback effect of Iranian high school final examinations on students' test-taking and test-preparation strategies. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 62-69.

<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.03.009>

Estaji, M., & Ghiasvand, F. (2021). Assessment perceptions and practices in academic domain: The design and validation of an assessment identity questionnaire (TAIQ) for EFL teachers. *International Journal of Language Testing*, 11(1), 103-131.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1291317>

Farhady, H. (2009). Washback effects of high-stakes testing: The case of Iran. *Language Testing*, 26(4), 479-491.

Ferman, I. (2004). The washback of an EFL national oral matriculation test to teaching and learning. In *Washback in Language Testing* (pp. 213-232). Routledge.

Gates, S. (1995). Exploiting washback from standardized tests. *Language Testing in Japan*, 101-106.

Ghasemi, M., & Abbasi, A. (2015). An investigation into the washback of English language high-stakes tests in Iran. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(5), 1029-1035.

- Green, A. (2013). Washback in language assessment. *International Journal of English Studies*, 13(2), 39-51.
<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1274.pub2>
- Ha, N. T. T. (2020). A literature review of washback effects of assessment on language learning. *Social Sciences*, 9(2), 3-16.
<https://doi.org/10.46223/hcmcoujs.soci.en.9.2.257.2019>
- Hamp-Lyons, L. (1997). Washback, impact, and validity: ethical concerns. *Language Testing*, 14(3), 295-303.
<https://doi.org/10.1177/026553229701400306>
- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge University Press.
- Hughes, A. (1993). *Backwash and TOEFL 2000*. Unpublished manuscript, University of Reading.
- Haug, L. (2021). Introducing integrated language skills assessment at the language department of a Czech university. *Language Learning in Higher Education*, 11(1), 253-262.
<https://doi.org/10.1515/cercles-2021-2010>
- Hamzeh, A. (2016). Investigating the Washback Effects of Task-Based Instruction on the Iranian EFL Learners' Vocabulary Learning. *English Language Teaching*, 9(12), 16-21.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ119603>
- Jamalifar, G., Salehi, H., Tabatabaei, O., & Jafarigozar, M. (2021). Washback Effect of EPT on Iranian Ph.D. Candidates' Attitudes Toward Learning Materials. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 9(39), 11-26.
<https://doi.org/10.52547/jfl.9.39.11>
- Kamalia Hakim, P., & Srisudarso, M. (2020). A washback study on portfolio assessment. *ELT in Focus*, 3(1), 9-14.
<https://doi.org/10.35706/eltinf.v3i1.3693>
- Khaniya, T. R. (1990). Examinations as instruments for educational change: Investigating the washback effect of the Nepalese English exams (Doctoral dissertation).
<https://era.ed.ac.uk/handle/1842/9862>
- Kutlu, M. O., Demiroglari, G., & Burcu Demiroglari. (2020). Washback effect of higher education institution exam--foreign language test on university candidates' attitudes. *African Educational Research Journal*, 8, 121-130.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1274628>
- Lam, H.P. (1994). *Methodology washback an insider's view. Bringing about change in language education*. Hong Kong: Department of Curriculum Studies, University of Hong Kong. (n.d.). www.sciepub.com. Retrieved December 12, 2021, from
<http://www.sciepub.com/reference/215638>
- Lutfiana, L., Tono, S., & Mahmuda, A. (2020). Overseas students' language and culture barriers towards acquiring academic progress: A study of Thai undergraduate students. *International Journal of Current Science and Multidisciplinary Research*, 3(4), 107-114.
<http://digital.library.ump.ac.id/877/>
- McNamara, T. (2001). Language assessment as social practice: Challenges for research. *Language Testing*, 18(4), 333-349.
<https://doi.org/10.1177/026553220101800402>
- Martel, J. (2019). Washback of ACTFL's integrated performance assessment in an intensive summer language program at the tertiary level. *Language Education & Assessment*, 2(2), 57-69.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1290333>

- Messick, S. (1996). *Validity and washback in language testing*. *Language Testing*, 13(3), 241-256.
<https://doi.org/10.1177/026553229601300302>
- Palupiningsih, A., & Kusumastiti, W. (2020). Washback of broadcast project-based assessment for tourism 4.0 era on students' learning. *SAGA: Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 1(1), 59-66.
<https://doi.org/10.21460/saga.2020.11.24>
- Pakzad, A., & Salehi, H. (2018). Washback effect of TEFL MA exam on Iranian lecturers' classroom activities. *Applied Research on the English Language*, 7(1), 43-66.
<https://doi.org/10.22108/ARE.2018.106580.1179>
- Pan, Y.-C. (2009). *A review of washback and its pedagogical implications*. *VNU Journal of Foreign Studies*, 25(4), 257-263. Retrieved from
<https://js.vnu.edu.vn/FS/article/view/2441>
- Pearson, I. (1988). Tests as levers for change. In D. Chamberlain & R. J. Baumgardner (Eds.), *ESPM in the classroom: Practice and evaluation* (pp. 98-107). Modern English. (n.d.).
- Pitoyo, M. D., Sumardi, S., & Asib, A. (2020). Gamification-based assessment: The washback effect of quizzes on students' learning in higher education. *International Journal of Language Education*, 4(2), 1-10.
<https://doi.org/10.26858/ijole.v4i2.8188>
- Plakans, L. (2012). Assessment of integrated skills. *The encyclopedia of applied linguistics*, 1-8.
<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0046.pub2>
- Prodromou, L. (1995). *The backwash effect: From testing to teaching*. *ELT Journal*, 49(1), 13-25.
<https://doi.org/10.1093/elt/49.1.13>
- Qian, D. D., & Cumming, A. (2017). Researching English language assessment in China: Focusing on high-stakes testing. *Language assessment quarterly*, 14(2), 97-100.
<https://doi.org/10.1080/15434303.2017.1295969>
- Razavipour, K., Mansoori, M., & Shooshtari, Z. G. (2020). Test takers' perspectives on an English language test in Iranian higher education: A washback study. *Issues in Educational Research*, 30(3), 1058-1083.
- Ramezaney, M. (2014). *The washback effects of university entrance exam on Iranian EFL teachers' curricular planning and instruction techniques*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1508-1517.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.572>
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Routledge.
- Safa, M., Jafari, L., Alikarami, F., Manafi Shabestari, R., & Kazemi, A. (2017). Indole-3-carbinol induces apoptosis of chronic myelogenous leukemia cells through suppression of STAT5 and Akt signaling pathways. *Tumor Biology*, 39(6), 1-12. 101042831770576.
<https://doi.org/10.1177/1010428317705768>
- Saif, S. (2006). Aiming for positive washback: A case study of international teaching assistants. *Language Testing*, 23(1), 1-34.
<https://doi.org/10.1191/0265532206lt3220a>
- Salma, N., & Prastikawati, E.F. (2021). *Performance-based assessment in the English learning process: Washback and barriers*. *Getsempena English Education Journal*, 8(1), 164-176.
<https://doi.org/10.46244/geej.v8i1.1305>
- Shohamy, E. (1992). Beyond proficiency testing: A diagnostic feedback testing model for assessing foreign

language learning. *The Modern Language Journal*, 76(4), 513-521.

<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1992.tb05402.x>

Shohamy, E. (1992). New models of assessment: The connection between testing and learning. In E. Shohamy & R. Walton (Eds.), *Language assessment for feedback: Testing and other strategies*. Kendall Hunt Publishing Company.

Shohamy, E., Donitsa-Schmidt, S., & Ferman, I. (1996). Test impact revisited: Washback effect over time. *Language Testing*, 13(3), 298-317.

<https://doi.org/10.1177/026553229601300305>

Smith, M. L. (1991). Put to the test: The effects of external testing on teachers. *Educational Researcher*, 20(5), 8-II.

<https://doi.org/10.3102/0013189x020005008>

Siahpoosh, H., Ramak, M., & Javandel, B. (2019). Washback effect of IELTS on Iranian learners' perspectives on IELTS preparation courses. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 6(2), 43-52.

<http://jallr.com/index.php/JALLR/article/view/979>

Taylor, L. (2005). Washback and impact. *ELT Journal*, 59(2), 154-155.

<https://doi.org/10.1093/eltj/ccio30>

Wall, D., & Alderson, J. C. (1993). Examining washback: The Sri Lankan impact study. *Language Testing*, 10(1), 41-69.

<https://doi.org/10.1177/026553229301000103>

Wall, D. (1997). *Impact and washback in language testing*. In C. Clapham & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 7 (pp. 291-302). Kluwer Academic Publishers.

Wesdorp, H. (1981). *Backwash effects of language-testing in primary and secondary education*. In ERIC.

<https://eric.ed.gov/?id=ED214379>

Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge University Press.

Xu, Q., & Liu, J. (2018). *A study on the washback effects of the Test for English Majors (TEM)*. New Springer

Yu, G. (2013). From integrative to integrated language assessment: Are we there yet? *Language Assessment Quarterly*, 10 (1), 110-114.

<https://doi.org/10.1080/15434303.2013.766744>

Zuzana Kolaříková

Faculty of Arts, Pavol Jozef Šafárik University in Košice, Slovakia

zuzana.kolarikova@upjs.sk

E-Learning Course Design and Implementation in Teaching English for Specific and Academic Purposes at Pavol Jozef Šafárik University in Košice, with Pronunciation in Focus.

Abstract

E-learning has become a vital component of educational process and it has been integrated in ESP and EAP courses at Pavol Jozef Šafárik University in Košice. LMS Moodle platform is used institutionally. It provides a user-friendly interface and offers different tools and features suitable for e-learning, distance or blended learning. For designing the English language e-courses the Quiz activity was chosen. This tool allows easy content management and offers various types of questions for effective language practice. In the present paper the e-course design process is introduced, followed by a critical evaluation of tasks focussed on alerting students to pronunciation in a number of different contexts. The e-courses make use of YouTube video-recordings as effective means of presenting target vocabulary, grammatical and syntactic structures and proper pronunciation. Several criteria were considered in the selection process, including the appropriateness of content, sound quality, video length, and a native-like delivery. Interactive quizzes designed for practising selected aspects of English pronunciation included tasks which employed phonetic transcription as one of the methods applied in teaching pronunciation. The paper further presents the results of a micro-analysis of students' performance in pronunciation practice tasks. Data obtained from the evaluation of average student scores along with those provided by students in feedback interviews and questionnaires indicate that students lack proper instruction and experience in using phonetic symbols in learning pronunciation. Potential modifications and improvements to e-learning course pronunciation practice are suggested in order to increase its effectiveness.

Key words: LMS Moodle, ESP, EAP, YouTube video-recordings, pronunciation practice

Introduction

In recent years e-learning has become a very popular educational method. E-learning means a mode of learning that takes place electronically, often via the Internet or other electronic media and requires the use of electronic devices like computers, laptops, mobile phones, etc. There are many advantages of e-learning. It is affordable and accessible from almost anywhere and students can study in the most convenient time and pace. In addition, it enables learners to monitor their progress as well as allowing teachers to quickly update e-learning content, deliver study materials to their students, check their progress, and evaluate performance, or provide extra help when needed.

In contrast, there are some limitations of e-learning, for instance, the knowledge obtained through e-learning is frequently theoretical rather than practical and its application into practice may be challenging for some. The most obvious drawback of e-learning seems to be the absence of face-to-face communication. Lacking opportunities for direct interactions with teachers or peers and colleagues may be very discouraging for some students. In addition, to gain positive outcomes of e-learning, appropriate technology skills, high self-responsibility, self-organisation, and motivation are essential.

There are different platforms that can be used to provide e-learning. LMS Moodle has been used at Pavol Jozef Šafárik University in Košice, Slovakia (UPJŠ) for several years. Teachers and students benefit from

training and technical support that is provided by specialised IT staff at the Lifelong Learning Centre and Project Support. Teachers at UPJŠ are encouraged to use LMS Moodle, it corresponds to one of the strategies for digitalisation at our university. So far, in the English language instruction the main emphasis has been placed on providing e-learning support to large target groups. These include students taking compulsory English courses, namely PhD. students, science undergraduates, and medical students, with over a hundred of students enrolled in each respective English course every year. The e-learning courses provide students with practice materials they work on outside classroom; therefore, more time can be devoted to other activities and tasks during regular language classes. The e-courses allow teachers to easily address large groups of students.

The present study has two main aims: namely, to give detailed outline of the process of designing and implementing e-learning language courses at our university and to evaluate the effectiveness of pronunciation practice using the Quiz activity in LMS Moodle.

The structure of the paper is as follows. In Section 1 LMS Moodle as an e-learning tool is shortly introduced, section 2 describes the course design process. Section 3 discusses the current goals and objectives as well as ways of effective pronunciation teaching. It also introduces some common pronunciation challenges of students at our university and the examples of pronunciation practice questions which were incorporated in the e-courses in order to eliminate these problematic areas. Finally, the results of the microanalysis of students' performance in pronunciation practice tasks are provided and commented on. Further steps and implications are suggested.

1. LMS Moodle as an e-learning tool in ESP and EAP at UPJŠ

The LMS Moodle has been successfully integrated in higher education institutions in Slovakia. On the one hand, the system is affordable, very customisable, and compatible with any browsers or operation systems, and it is easy to implement. It provides teachers and administrators with many abilities that can be used in teaching practice. On the other hand, using LMS Moodle may become troublesome when a great many users try to access the courses simultaneously, causing the system to shut down on occasion, or block access. In general, LMS Moodle provides a user-friendly and intuitive interface. Some activities are very easy to use, but some need much effort and skill to be able to work with. Technical challenges may, therefore, negatively affect the attitudes towards using LMS Moodle. It must also be emphasised that teachers spend more time placing educational content in electronic environment, checking students' assignments, or commenting on their work and providing feedback, compared to regular learning environment with live communication and contact between students and teachers. Despite these aspects, the positive affordances of LMS Moodle (convenient content management, easy accessibility and integration, tools for assessment and testing, etc.) make it a suitable tool for e-learning, blended or distance learning practice.

A methodical use of LMS Moodle for the purposes of teaching English for specific and academic purposes (ESP, EAP) at UPJŠ was initiated in 2019 by an institutional project aimed at the innovation of English language instruction for PhD students. Back then, our aim was to create an e-learning tailor-made course which would benefit PhD students taking a compulsory English language course in terms of providing extra self-study materials for the exam preparation and improving their English language skills in general. The project was completed in February 2020 and implemented into practice with the first national lockdown during the Covid19 pandemic.

With a rising need for effective distance and online teaching resources during the pandemic we designed other two e-learning courses for science students and medical students which were completed in February 2022 and October 2022 respectively. Students of sciences take a one-semester English course. In regular face-to-face classes they are introduced to selected aspects of professional and academic English, while the e-course focuses on tasks in which they learn and practice target language structures in content-specific contexts in accordance with their study majors. Similarly, the course for medical students lasts one semester, which is a time insufficient for a proper introduction to medical English, not to mention effective practice. Thus, the respective e-course aims at the improvement of pronunciation, vocabulary extension and target language practice.

The e-courses were designed to educate large numbers of students. At UPJŠ there are on average 120 PhD students, 160 science undergraduates, and 250 medical students taking English language courses in accordance with their respective study plans every year.

2. Course design process

The e-course design process involved several steps. We started by identifying the gaps in students' language skills and competencies. These were specified based on the analysis of the presentation evaluation forms, short writings and test questions which focus on students' productive skills and we determined common and recurring mistakes, errors, and other problem areas in the use of English.

After that we specified the aims and objectives of the e-course with respect to the course syllabus. We primarily aimed at the development of students listening skills, improvement of their English pronunciation and thereby enhancing their speaking skills.

In the next step we focused on the selection of suitable sources we could use to introduce target vocabulary, grammatical and syntactic structures, phraseology, and pronunciation. Mostly we opted for YouTube video-recordings. These audio-visual media have become very popular sources in foreign language teaching practice (CAHYANA 2020, NURKHOLIDA 2016). In general, students like watching videos for entertainment. If they understand a foreign language video, they become strongly motivated to continue learning the language. Another argument for using video-recordings in language teaching is that they display body language, contextual and situational background, and may include captions. All these aspects contribute to better comprehension and processing the language. In addition, "the use of YouTube allows students to access native speaker language as in a natural context (CAHYANA 2020).

Following on, we decided for the Quiz in LMS Moodle as the most suitable activity serving our purpose. Our choice was determined by our previous experience with LMS Moodle, but also by advice from fellow teachers, colleagues, and IT support staff at our university. There are several reviews assessing the tool (RÉZEAU 2006, HORAK 2018, AMER, DAHER 2019) that aided our decision-making, too.

During the process of course design we piloted selected modules and encouraged feedback from students before implementing the e-courses into practice in the final phase of the process. Interviews with students and short questionnaire surveys were conducted after each pilot stage. The feedback thus obtained elicited modifications and improvements.

2.1 Identifying gaps, setting aims and objectives

Throughout the years of teaching ESP and EAP courses to Slovak learners - university students of various study programmes we have been able to identify recurring gaps or problematic areas in their language competencies. For the most part, these include mispronouncing certain English words, inappropriate use of informal language in academic discourse, lacking knowledge of academic phrases and collocations and sentence structures.

Our main aim was to provide e-learning support which would address the identified problem areas in accordance with the syllabi and requirements of respective English courses. However, different initial levels of students' English language proficiency were disregarded. The English language level corresponded with the required B2 level, which may demotivate less language competent students.

2.2 Selection of sources

Nowadays, the Internet is an invaluable source of authentic material used in language learning. It provides us with a wealth of information we use in daily teaching practice. Considering the goals of our projects, video-recordings available on YouTube channel or other websites were chosen as preferred sources of authentic

material used in the e-courses. Video-recordings are easily accessible, they present target language in real spoken contexts and enable students to listen to proper pronunciation and understand information from the audio-visual context. Video-recordings have been proved very effective in English language instruction (DANAM 2004, BARNAU 2018, MORLEY 2001), especially because they permit students to watch, listen and in most cases read the captions at the same time. These simultaneous audio-visual impulses have positive effects on understanding target language, remembering information, as well as on productive speaking and writing skills (DANAM, 2004). Several studies emphasise the effectiveness of perceptual training in foreign language learning as a means of improvement of the language perception as well as production (FOUZ-GONZÁLEZ, 2018). Nevertheless, some students occasionally found this double stimulation to be a little disturbing, as their feedback indicates.

2.3 LMS Moodle tool - Quiz

The Quiz tool in LMS Moodle was chosen for designing practice tasks which included activities such as multiple-choice questions, gap-fill, drag-and-drop tasks, true/false questions, short answers, reordering, close test, etc.

Learning by doing quizzes and completing tests is very popular with students. This type of language practice engages the competitive nature of students. They want to score high and therefore they take tests over again several times until a satisfactory score is achieved. Note that no limits were set for the number of tries, which provides for highly individualised practice.

A possible limitation of using the Quiz could be in the repetitive character of the language practice. Employing the same types of questions throughout the whole e-course may become monotonous, even boring for some students.

2.4 Piloting the courses and implementation

Before implementation selected modules or tasks were piloted. Feedback was elicited from students using pedagogical dialogues and short questionnaires. Overall, positive feedback was received. Comments and recommendations related to typological errors, students occasionally reported confusing task instructions which were revised and edited.

The piloting and implementation processes were affected by lockdown periods. Because the possibilities of getting any prior instruction were limited, some students found working with LMS Moodle little challenging. They had no experience using LMS Moodle, and they relied on self-studying the user manual. Eventually, most students quickly managed to master the Quiz tool. E-learning courses were included in the respective course syllabi. The completion of the e-courses with a minimum 60% score in each quiz is required.

3. Pronunciation in focus

In ESP and EAP courses run at our institution, minimal time is devoted to teaching pronunciation due to several reasons. Given that most of the courses run at UPJS last one semester, we need to focus on many different aspects of target language and most attention is paid to learning specialised vocabulary and selected syntactic structures. In addition, undergraduate students are expected to have already mastered English at the B1/B2 level which assumes that they have already created concepts for English sounds. However, in our teaching practice we observe that students regularly fail to properly pronounce known or new words and that the pronunciation mistakes tend to be fossilised.

The role of teaching and learning pronunciation has been much debated and there are different views in linguistic and pedagogical community about the goals and ways of teaching pronunciation efficiently (MOMPEAN, FOUZ-GONZÁLEZ 2020).

Over the last decades, several tendencies have been observed in pronunciation teaching. PENNINGTON (2021: 4) lists several such trends, including:

- ▶ Intelligibility and communicative effectiveness as goals rather than correctness or accuracy;
- ▶ Pronunciation taught in specific communicative contexts;
- ▶ Continuing development and improvement of applications of electronic resources to pronunciation.

Obtaining a native-speaker mastery in English is no more the prime goal of the language instruction (PENNINGTON 2021, FOUZ-GONZÁLES 2018). However, in order to become effective communicators, it is important for learners and users of English to improve their pronunciation and eliminate the interference effects of the mother tongue or multiple languages they speak. Such influence may result in mispronunciations, misunderstandings and may impede efficient academic/professional communication. It has been suggested that teachers should encourage learners' understanding of specific features of the target language pronunciation and facilitate outcome (MOMPEAN, FOUZ-GONZÁLES 2020).

Typically, the recommendations about effective learning and practicing pronunciation involve frequent listening to examples of authentic speech, trying to imitate authentic speech, recording oneself and identifying problematic sounds, learning the phonemic chart (IPA), using dictionaries which provide phonetic transcription along with recorded pronunciation, and others (McLELLAN 2019).

A few comments should be made about the use of phonetic symbols and phonetic transcription in English language teaching (ELT). Teachers' approaches towards using phonetic symbols in pronunciation instruction vary. Some of them favour using phonetic transcription in language teaching, others consider it virtually useless. Based on the data obtained from student interviews and questionnaires, teachers at primary and secondary levels of education rarely use phonetic symbols to transcribe pronunciation. Even at the tertiary level this has been limited to students majoring in English and related study programmes. In general, Slovak learners of English often, if at all, transcribe pronunciation using the Slovak alphabet. This may result in students misinterpreting English sounds, as phonological structures in English may not coincide with orthographic representations in Slovak.

Research shows (MOMPEAN, FOUZ-GONZÁLES, 2020) that phonetic symbols serve as excellent tools which do not depend on orthography and correspond to particular sounds and their features. "Phonetic notation represents speech accurately and systematically, as there is a one-to-one correspondence between each symbol and the sound or feature it represents" (MOMPEAN, FOUZ-GONZÁLES, 2020: 157). The authors further emphasise the importance of phonetic notation in developing learner autonomy. Besides helping learner with sounds, they have not yet been familiarised with, it facilitates "the creation of adequate concepts (or mental representations) for the target sounds/features through 'labels' with which to conceptualise speech" (MOMPEAN, FOUZ-GONZÁLES, 2020: 157).

To sum up, currently the goals and tendencies in teaching English pronunciation focus on intelligibility and comprehensibility rather than precision or reaching a native speaker-like competence. The prime aim is to convey a comprehensible message and to understand others without difficulties. Frequent listening to authentic language presented in context is one of the most effective ways of learning proper pronunciation. In addition, the use of phonetic transcription in teaching practice in order to help students become familiar with sounds of English is recommended.

3.1 Most frequent pronunciation mistakes by Slovak students - learners of English

Several mistakes have been observed in the pronunciation of English words by Slovak students. Many mispronounced words are borrowings from other languages or international words, therefore their Slovak pronunciation interferes with English. The most frequent pronunciation mistakes include:

- i. Greco-Latin based terms and words, borrowings, or international words, e.g.: *duodenum, jejunum, structure, procedure, analysis*
- ii. Mispronouncing *CH* and *C* in e.g. *chemistry, mechanical, chlorophyll, paramecium, cyst, receptacle, /ch, c/* sounds as known in Slovak do not exist in the phonemic inventory of English
- iii. Misplacement of primary word stress, putting it on the first syllable like in the Slovak language
- iv. Mispronouncing verbs ending in *-ine*, e.g. *examine, determine*; these mistakes tend to be fossilised
- v. Words containing *au, eu*, e.g. *trauma, automatic, euphoric*, interference of Slovak
- vi. Words beginning with *ps, pn*, e.g. *psychology, pneumonia* where *p* is silent in English unlike in Slovak

3.2 Video-recordings as sources of proper pronunciation for pronunciation practice

The significance of using video-recordings in ELT has already been highlighted in the present paper. They are easily accessible tools which present the language in its natural form. Students are exposed to fluent speech and simultaneously perceive its audio-visual form, which helps to improve their foreign language competence. In the teaching practice choosing relevant recordings is key.

In the selection process several criteria were considered. The video-recordings suited if they:

- i. Presented relevant content
- ii. Contained target vocabulary, phrases, and sentence structures
- iii. Were recorded/presented at a native speaker level of English
- iv. Were of appropriate length, 3-5 minutes, occasionally longer or shorter
- v. Were of good sound quality without disturbing noises

Various types of videos were used, e.g. short documentaries or educational videos, interviews, discussions, student presentations, parts of recorded lectures and panel discussions.

However, there are some limitations of using video-recordings as sources of proper pronunciation. For instance, finding a recording which would present a considerable number of instantiations of target language is often problematic. A single occurrence of a target word or term in a whole video is insufficient, students do not get adequate exposure to its proper pronunciation. Students may not recognise target words or terms in fluent speech, especially in longer videos with very rich content. When a longer video is used, students' attention may fluctuate and they may become demotivated and unable to focus on the pronunciation aspects of the language used.

3.3 Pronunciation practice using LMS Moodle

The e-learning courses were primarily created for the purpose of providing students with self-study materials additional to those used in regular classroom instruction. We preferred tasks which require minimal teacher intervention and reduce load on teachers. Therefore, we did not opt for such tasks which, for example, require students recording themselves and teachers providing feedback on their performance.

With regards to the identified problem areas in students' English pronunciation we endeavoured to design tasks in the way that would make students aware of and interested in proper pronunciation of English words, and, ideally, consult a dictionary to check on the pronunciation if they could not identify it from the recording.

Five categories of tasks were chosen. First, we focused on pairs of words with some degree of similarity either in their orthographic form or pronunciation which we call "tricky" words. The second category of tasks aimed at the identification of word stress. We included various questions asking about the proper words stress, including e.g. the use of sequences of circles for marking syllable stress. Next, we included the terms which may be pronounced in different ways in English. The last two categories of tasks test students' ability to identify pronunciation of single letters, syllables, or whole words by phonetic transcription.

Note that students were not given instruction on the English phonetic alphabet, yet, they were provided with the links to webpages introducing the phonemic chart and to several online dictionaries, e.g. howjsay, merriam-webster, Cambridge dictionary, Oxford Learner’s Dictionaries, etc. Most of them contain phonetic transcriptions along with the sound recordings of the entries.

Table 1 provides examples of questions included in the e-course pronunciation practice.

1. “Tricky” words

Are college and colleague pronounced the same way? (true/false)

Are major and mayor pronounced the same way? (true/false)

Are genes and jeans pronounced the same way? (true/false)

2. Stress pattern

The word ovule is stressed on the first syllable. (true/false)

Which of the following words has different stress pattern than the rest? (multiple choice)

cholesterol, spectrometer, constituent, component

Match the words/groups of words with their correct stress pattern (animal – Ooo, O=stressed, o=unstressed). (matching)

chemistry, molecule, cellular, neutraliseOoo

atom, protein, major, ion, photon.....Oo

combustion, electron, titration, reaction.....oOo

3. One word pronounced in different ways

The word algae can be pronounced in these ways: /'ældʒɪ/, /'ælgi:/ (true/false)

4. Pronunciation identification – whole words

Gamete is pronounced as /ga'meit/. (true/false)

Match the word with its pronunciation transcription: climate. (multiple choice)

/'klaɪmət/, /'klɪmət/, /klɪ'meɪt/

Mark the proper pronunciation of the term circuit. (multiple choice)

/'sɜː.kɪt/, /'sɜː.kʊɪt/

5. Pronunciation identification – single letters/sounds, syllables

Is I- in idea and identify pronounced the same way? (yes/no)

Does technician have a /ch/ or /k/ sound? (multiple choice)

DI at the beginning of diversity is pronounced as /dɪ/. (true/false)

Both C’s in receptacle are pronounced as /k/. (true/false)

In oceanic the first C reads as /s/ and the second one as /k/. (true/false)

The Y in glycerol, I in saliva, Y in chyme are all pronounced as /ai/. (true/false)

Mark the word in which there is no /k/ sound: (multiple choice)

cartilage, chloroplast, chromosome, mitochondria, paramecium.

Table 1. Examples of questions in the e-course pronunciation practice tasks.

3.2.2 Micro-analysis of the students’ performance in pronunciation practice tasks

A micro-analysis of the results was carried out after the e-courses were implemented into practice, namely the course for PhD. students and the course for science students. The average scores for all categories of questions were counted to provide insight into how students performed in pronunciation practice tasks. Table 2 summarises the results.

category of tasks	average score in %
„Tricky“ words	89
Pronunciation identification – single sounds and syllables	84
One word pronounced in different ways	79
Stress pattern	75
Pronunciation identification – whole words by transcription	59

Table 2. Average scores in respective task categories.

The results show that the tasks which concentrated on finding the pronunciations of words by their transcriptions were most challenging with the average score obtained below 60%. This may be explained by students' little or no previous experience in using phonetic transcription in learning pronunciation. Another reason might also be students' reluctance to consult dictionaries. The average score in the range between 70 and 80 per-cent was obtained in tasks aimed at identifying word stress and those focusing on words whose pronunciation varies. The data obtained from the feedback questionnaires suggest that students found questions in which they were asked to determine the stress pattern in words extremely difficult. The highest scores were obtained in tasks asking about single sounds or syllable sounds and "tricky" words in which students scored above 80%. In general, students performed best in yes/no questions and worst in those in which they were supposed to understand phonetic symbols, but further examination would be needed to find out if students relied on their knowledge or they were simply guessing answers in yes/no questions. Another limitation of these data lies in the fact that there were unequal numbers of question of respective categories.

4. Conclusion

In the present paper we outlined the implementation of e-learning in ESP and EAP courses at UPJŠ using LMS Moodle. We described a five-step process of e-course design from the initial identification of student needs and gaps in their knowledge, through setting goals and objectives, source and medium selection, feedback elicitation, to piloting and course implementation.

LMS Moodle has been used at UPJŠ in the process of digitalisation of education and providing e-learning support to students and teachers at our institution. It is a user-friendly platform offering many interesting activities. The language e-courses were designed using the Quiz tool. This design does not require regular teacher-provided feedback. This is essential especially in the courses with many students enrolled. Different types of questions were included, e.g. multiple choice, true/false, matching, gap fill, etc. A possible drawback of such approach could be the lack of face-to-face communication and a rather monotonous character of the language practice due to a limited range of suitable types of questions.

Further, we explained our motivation behind choosing video-recordings as sources of authentic language. The video-recordings have been widely used in today's language teaching practice due to their availability and easy accessibility. They provide students with real communication contexts and stimulate their auditory and visual senses, which contributes to better comprehension and improved production skills. From a variety of genres, short documentaries, educational videos, research presentations, or interviews were mostly used. The choice of suitable videos depended on several criteria including a topic/content relevance, presentation of desired target language, good sound quality, appropriate length, and a native-like delivery. Some limitations, however, could be observed. An inaccurate length of videos and insufficient exposure to target language may lead to the loss of students' motivation and failure in the learning process.

The main focus of the present paper has been on pronunciation learning and practice. Currently, pronunciation teaching is viewed as effective if a student masters the language to a degree that its user can

clearly and comprehensibly communicate ideas. Proper pronunciation on a word level is a prerequisite to that. Some of the most common effective methods in pronunciation teaching include regular exposure to authentic language, the use of dictionaries and familiarity with phonetic symbols as means of conceptualising English sounds.

The present paper identified several problem areas in the way Slovak students (mis)pronounce English words, e.g. misplacing the primary word stress, mispronouncing words and terms of Greco-Latin origin, etc. We set out to use e-support for pronunciation learning and practice. Our desired goal was to make students become exposed to, think about, and/or check on the proper pronunciation of problematic words. In the e-course language practice we tried to achieve that by asking about how single letters, syllables or words are pronounced. Frequently students were supposed to identify the proper stress pattern or pronunciation by its transcription. As results from the questionnaire feedback analysis, stress pattern identification was rather challenging for some students. This approach, however, has its drawbacks. It cannot be verified whether students answered questions based on their knowledge, or they simply guessed their answers. The absence of a model pronunciation or immediate feedback from a teacher or fellow learners may negatively influence learning outcomes, too.

The present study also provided the results of the microanalysis of practice test scores. These indicate that Slovak students may have inadequate knowledge of and experience in using phonetic symbols. This is important metalanguage and an extremely helpful tool which is often overlooked in everyday teaching practice. We advocate for using phonetic transcription to communicate effectively about pronunciation, especially at the higher levels of education and when the language instruction is carried out asynchronously via e-learning. However, adequate instruction on phonetic symbols must be provided prior to practice, otherwise students may be left confused and unmotivated.

Further steps will consist in revisiting and updating the pronunciation practice tasks. These will be extended and the recordings of model pronunciations of words in isolation and in various contexts will be included. Adequate instruction on the use of phonetic transcription will be provided before students complete the e-course tasks. Follow-up studies of the effectiveness of the method used in teaching pronunciation will look at students' spoken performance before and after completing the e-courses which will be carried out in the upcoming teaching semester in the spring 2023.

References

- AMER, A. (2019): Moodle quizzes as a teaching tool in English for academic purposes course. In: *International Journal of Innovation and Learning*, Vol. 25, No.1. 2019, pp. 35-49.
- BARNAU, A. (2017): Enhancing foreign language learning through captioning videos. *Trendy v jazykovém vzdělávání v terciární sféře v jazykových centrech na univerzitách v ČR a SR III*. 2017, pp. 7 – 16.
- CAHYANA, a. (2020): The Use of YouTube Video in Teaching English for Foreign Language at Vocational High School. In: *Journal Pendidikan Bahasa Inggris*, Vol.8, No.2. 2020, pp. 1-9.
- DANAN, M. (2004): Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies. In: *Meta* 49. 2004, pp. 67 – 77. Available at:
<https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2004-v49-n1-meta733/009021ar.pdf>
- EGOROV, E. E., et al. (2021): Moodle LMS: Positive and Negative Aspects of Using Distance Education in Higher Education Institutions. Available at:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1299462.pdf>
- FOUZ-GONZÁLEZ, J. (2018): Podcast-based pronunciation training: Enhancing FL learners' perception and production of fossilised segmental features. In: *ReCALL. The Journal of the European Association for Computer Assisted Language Learning*. Available at:
<https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/5AE8264FDF1F61224B->

[73B8E0E6C51E0F/S0958344018000174a.pdf/podcast-based-pronunciation-training-enhancing-fl-learners-perception-and-production-of-fossilised-segmental-features.pdf](https://www.researchgate.net/publication/348734401/figure/fig/1/figure-pdf/73B8E0E6C51E0F/S0958344018000174a.pdf/podcast-based-pronunciation-training-enhancing-fl-learners-perception-and-production-of-fossilised-segmental-features.pdf)

HORAK, R. (2018): *Moodle quizzes in language teaching – preliminary considerations*. Available at: <https://www.elearningworld.org/moodle-quizzes-in-language-teaching-preliminary-considerations>

MOMPEAN, J., FOUZ-GONZÁLEZ, J. (2020): Phonetic Symbols in Contemporary Pronunciation Instruction. In: *RELC Journal*, 2020. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0033688220943431>

MORLEY, J. (2001). Aural comprehension Instruction: Principles and practices. In *M. CelceMurcia (Ed). Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle&Heinle, 2001. pp. 69 – 85.

NURKHOLIDA, E. (2016). Enhancing Listening Skill Based on Authentic Materials in Higher Education. In: *Deiksis, Vol. 8, No.3*. 2016, pp. 256-266.

PENNINGTON, M.C. (2021): Teaching Pronunciation: The State of the Art 2021. In: *RELC Journal*, 2021. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/00336882211002283>

McLELLAN, C. (2019): *6 tips for improving your English pronunciation*. Available at: <https://www.britishcouncil.pt/en/blog/6-tips-improve-your-english-pronunciation>

RÉZEAU, J. (2006): *Using Quiz for Learning Purposes vs Testing Purposes*. Available at: <https://moodle.org/mod/forum/discuss.php?d=44357>

<https://www.trueeducationpartnerships.com/schools/what-is-e-learning/>

<https://lmshero.com/what-is-moodle/>

<https://ventajasydesventajas.com/en/moodle-pros-cons/>

Francis J Prescott-Pickup

DELP ELTE

francis.prescott@btk.elte.hu

The experience of teaching during the Covid-19 pandemic and beyond: the view of new teachers

Abstract

This paper reports on the experiences of 13 trainee and newly-qualified English language teachers during and after the Covid-19 pandemic in Hungary. The teachers, who had all attended teacher-training courses taught by the researcher in a large university, were contacted through social media or email and agreed to take part in the research. The main aim was to discover how the teachers coped with enforced distance learning and how their teaching changed as a result, with a particular focus on their use of technology. However, in the course of the research an additional point of interest emerged, which was the teachers' future plans regarding teaching, and this became one of the major themes. The research was done using in-depth qualitative interviews conducted through a videoconferencing tool. The transcribed interviews were first open coded for meaning and then organised into thematic categories. The paper concludes with a consideration of what the lived experience of young English language teachers in Hungary may mean for the future of mainstream education.

Key words: Covid-19; ICT; online teaching; teacher training; qualitative research

Introduction

The Covid-19 pandemic, which spread so rapidly across Europe in the spring of 2020, has had a profound effect on the education systems of the entire continent. Even as the World Health Foundation declared that Europe had become the epicentre of the pandemic on 13 March, country after country was closing its schools and teachers were forced to go online to do their teaching. This resulted in the situation described, perhaps a little uncharitably, in the following quote:

Since many countries have imposed a lockdown on movement, and many schools have subsequently closed their doors, vast numbers of previously tech-shy teachers are having to learn very quickly how to teach using online resources. This might be through delivering lessons using virtual classrooms or providing online self-study material for students, both of which may be new modes of lesson delivery for many. (HARRISON 2020, May 4)

In Hungary, this was certainly the case. The main aim of the present research is to find out how young teachers who were near the end of their training and doing their teaching practice in schools around the country experienced this sudden transition, to get their perspective, to learn about how they coped with the challenges, and to understand how the experience affected their thinking and what the implications of that might be for Hungarian education going forward.

1. The development of digital technology in education

The development of information technology through the integration of telecommunications with computer networks dates to the invention of the internet in the 1970s, but it was not until the advent of the world wide web that this technology began to have a profound effect on all walks of life. The term "information and communications technologies" began to be used in the 1980s and the abbreviation ICT first appeared in the context of education in a report written for the UK government in 1997 (STEVENSON 1997).

By the first decade of the 21st century, rapid developments in search engine technology and the appearance of interactive online information sources such as Wikipedia and social networking sites such as Facebook and Twitter, along with the development of ever more sophisticated devices for accessing the web, meant that the prospects for technologically assisted learning had been transformed. This was recognised in educational policy making and curricula around the globe (KOZMA 2008).

In the USA, a partnership between technology companies, educationalists and government produced a framework for 21st century learning the aim of which was to map out the skills necessary for learners to make their way in a complex and constantly changing digital society (TRILLING / FADEL 2009). The framework is composed of three main areas: learning and innovation skills, digital literacy skills, and career and life skills. It has been highly influential in emphasizing the need to incorporate digital, media and ICT literacy into mainstream education.

The aim of integrating ICT and digital literacy into education at all levels also became a major goal in the countries of the European Union in the form of the Digital Education Action Plan (EUROPEAN COMMISSION 2019), and in Hungary the 2012 National Core Curriculum included the teaching of digital competences as a key aim (HUNGARIAN OFFICIAL GAZETTE 2012). However, as in other countries a major barrier to the successful digitalization of education and society in Hungary has been what has become known as the digital divide, which Gorski (2005: 3) defined as the “inequalities in access to computers and the Internet between groups of people based on one or more dimensions of social or cultural identity”.

In Hungary, research shows that the biggest factors that determine those who are at risk of social exclusion in terms of access to material goods are unemployment, low educational qualifications, families with three or more children, single-parent families, and especially, being of Roma origin (HUSZTI 2020). Huszti (2020) points out that Eurostat’s poverty and exclusion measures includes the lack of use of the world wide web, and this now constitutes a new type of social inequality measured by possession of digital devices and access to the internet. Moreover, social geography, that is, the connection between where a person lives and their social status (SMITH / PAIN / MARSTON / JONES III 2010), is also a strong determining factor in Hungary (HUSZTI 2020), as will be seen in the next section.

1.1 The educational context in Hungary at the time of the pandemic

In Hungary there were two national lockdowns that affected all high schools (lower and upper). The first was from 16 March 2020 until the end of the school year, and the second was from 11 November 2020 until 9 May 2021. These lockdowns and the enforced distance learning that followed affected teachers and learners differently depending on which part of the country they were in. This was partly because of differential access to material goods including such things as internet access and digital devices in the poorest areas of the country (HUSZTI 2020). According to the Hungarian Central Statistical Office (2018), the most deprived area of the country was Northern Hungary, where 20.5% of the population was at risk of poverty or social exclusion in 2017. However, during the pandemic the inequalities in access to digital technology could also be seen even in the capital, Budapest, with cases of schoolchildren being unable to study because their parents could not afford to pay for more mobile internet after they had used it up (UNICEF 2020).

A report into the conditions and effectiveness of enforced distance learning published by the State Audit Office of Hungary in August 2021 (CZIFRA / NÉMETH / NAGY / TEGZESNÉ CZIGLER 2021) found that only 90% of households had access to broadband connectivity, schools could only provide a small number of students with devices, distance learning posed a threat to students’ and teachers’ data security and protection, digital learning materials were not generally used in education, teachers were prepared for administrative tasks thanks to the e-Kréta platform, but many teachers were lacking the necessary digital skills to teach effectively, and less than half the population in Hungary have at least basic digital skills.

For the novice teachers in this study, the situation was mostly not so bad because they were teaching in quite well-resourced schools during their teaching practice, but as will be seen later in the paper, some of them went on to teach in schools in the north of the country which were in a much worse situation and had been severely affected during the lockdowns.

2. Research design

The initial aim of the research was to find out how trainee and novice teachers had coped with the challenges of teaching during the lockdown periods and also how their teaching had changed as a result, particularly their use of digital technology. Because this involved exploring the lived experience of individuals in extraordinary circumstances a qualitative approach was most appropriate. This is because constructivist qualitative research aims to explore the complexity of lived experience and “[r]ather than finding ways to reduce the effect of uncontrollable social variables, it investigates them directly” (HOLLIDAY 2016: 5). The following sections will describe all aspects of the research design including the data analysis.

2.1 Participants

The participants in the research were 13 recently qualified or soon-to-be qualified teachers of English as a foreign language (in three cases the participants had not yet completed their studies) from the six-year MA teacher-training course given by an English language pedagogy department in a large university in the capital city. All of them had been teaching during one or both of the lockdowns in Hungary.

All of them volunteered to take part in the research with their anonymity assured. They were contacted through email or social media on the basis of both purposive and convenience sampling (PATTON 2014) since they had all been in teaching methodology seminars held by the researcher. There were 4 males and 9 females. A summary of their teaching experience during the two lockdowns and their status in terms of teaching at the time the research was carried out is given in Table 1 below. The table only includes their experience for the English language teaching part of their degree – all of the participants also had another subject for which they did a short and a long teaching practice period. For the “Current status” description, teaching “in a school” refers to a state school.

Teacher	Gender	Lockdown experience	Current status
1	female	Taught half a semester online	Teacher on maternity leave
2	male	Only taught a few weeks online	Hasn't graduated yet
3	male	Taught most of his teaching practice online	Not teaching
4	female	Taught both teaching practices online	Teaching in a private school
5	female	Second half of long practice online	Teacher on maternity leave
6	female	All of long teaching practice online	Not teaching, on maternity leave
7	female	All of long teaching practice online	Not teaching
8	female	All of long teaching practice online	Teaching full time in a school
9	male	Almost all of the long teaching practice online	Teaching full time in a school but planning to leave after retraining
10	female	Most of long teaching practice online	Teaching full time in a school
11	female	Most of long teaching practice online	Working for a company
12	female	Did her short teaching practice online	Hasn't graduated yet
13	male	Did the whole of his long teaching practice online	Hasn't graduated yet, teaching part time in a school

Table 1. Summary of the participants' teaching experience

2.2 Data collection

The main data collection method was in-depth qualitative interviews using an interview guide which had four main points of focus: how the teacher taught before the lockdown, their experience during the lockdown, focusing on the challenges they met and how they overcame them, how their teaching was affected after returning to in-person teaching (if they did), and their thoughts about the future of education in Hungary. As the interviews proceeded the interview guide was further developed, particularly in regard to asking the interviewees about their future plans.

The interviews were done in English in May and June of 2022 at a time suitable to the interviewee. All except one of the interviews were done on Skype and video recorded (the interview with Teacher 5 was done using Google Meet) as well as being recorded using the voice recorder on the researcher's mobile phone. The sound files were then transcribed using the Microsoft 365 transcription tool. The raw transcriptions were then "cleaned up" and formatted using the video recordings as a guide. On average the interviews lasted for 40 minutes and the completed transcriptions totalled more than 60,000 words.

2.3 Data analysis

The transcribed interviews were analysed using a process of initial open coding for meaning followed by focused coding and then "themeing the data categorically" to describe the patterns observed in the data (SALDANA 2021: 259). After the first sweep of the data 33 focused codes emerged on the basis of which the main categories were developed. For reasons of space it will only be possible to partially explore some of these.

3. Results and discussion

In this section, because the main focus of the paper is on how the novice teachers adapted to the difficult situation of teaching entirely online, the main thematic category of the teachers' experience of enforced distance learning will be discussed, but only some of the subcategories will be mentioned. The main category of the teachers' future plans will also be looked at. In the following discussion, key points will be illustrated with extracts from the data. Page numbers refer to the page of the interview transcript.

3.1 The teachers' experience of enforced distance learning

When it comes to teaching during the lockdowns, some aspects of the 13 teachers' experience are likely to be familiar to any schoolteacher who lived through this period. All of them had some sort of technical difficulties while they were teaching and nearly all of them felt the need to improve. However, they were able to adapt quickly and often appreciated the new skills they had learnt. Teacher 7 was typical:

Well, I had to learn how to use these different platforms, because I'm not a technical genius. (Laughs) But it was also great because I, I always wanted to learn how to use them and I'm much more comfortable now using them. (2)

The teachers felt that they were obliged to improve because they had no choice but to use online platforms and apps during the pandemic: "But I knew that I needed to improve in using these kind of tools, and actually the pandemic made me" (TEACHER 9: 2). Several of them also felt that their training at the university had helped them: "I think most of the knowledge which I got about the online teaching, it was from the university actually, so it was really good. And yeah, that's when I started using them also, so it was very good" (TEACHER 4: 7).

What was particularly noticeable was the flexibility and speed with which these young teachers were able to adapt. Indeed, several of them found themselves having to assist their older colleagues who were struggling to adapt. When asked what help she had received while teaching online during her long teaching practice, Teacher 1 answered as follows:

Kind of nothing (laughing) actually, because, you know, in our school, it's also a problem that many of our teachers are getting old and they needed the support. So we as younger students, we were kind of the ones giving the support. (4)

In one case, that of Teacher 5, the trainee teacher was even asked to take over classes from a much older full-time teacher at the school who could not cope with the situation:

So, the thing is that one of the teachers realized that this online teaching is too much for her and, and she seriously got sleeping disorders and things, and that's why I got two Teams from her to just, lower the, the weight on her back or something. (3)

Thus, Teacher 5 found herself teaching unknown classes with little support because her mentor teacher was occupied with her duties as deputy-head of the school and the regular teacher of the students she was teaching was herself in need of help: "She didn't really know what to do. I think she couldn't really support me because she needed support too" (3).

The cases of both these teachers highlight a clear difference in the ability to quickly adapt to enforced online teaching between the young novice teachers and some of their older much more experienced colleagues. Partly this was because these young teachers were already familiar with using digital technology, for instance, Teacher 2 and Teacher 13 were both familiar and comfortable with using online platforms from their experience of video gaming, but this was by no means the case with all of the novice teachers. Teacher 7 has already been mentioned, stating that she had to learn to use new platforms and was not a "technical genius", and Teacher 8 also did not identify herself as being particularly interested in using digital technology before the pandemic because she had not used it when she was at school: "Well, I think, I didn't want to use digital tools because I didn't meet with digital tools when I was a student in the secondary school, so this is how I used to learn, and maybe this affected me" (3). Nevertheless, with support from her mentor teachers she was able to handle online teaching, and as a result her opinion changed: "I wasn't afraid of digital tools, but I didn't think that it will help me more. But now I think that it helps a lot if I can use some digital tools in my lessons" (3).

What this seems to show is that applying the well-known concept of *digital natives* and *digital immigrants*, first used by Prensky in 2001 to describe the difference between teachers and students in secondary schools in the USA, is not completely appropriate when describing the difference between novice and experienced teachers in Hungary at this time. Rather, as Bennett et al. (2008) point out, the use of technology in education and the level of skill of the users are not uniform, and that applies to both teachers and students. What seems to be the case in the present research is that the novice teachers showed themselves to be far more comfortable when dealing with new technology, at least by the end of their online teaching, if not before. Perhaps a more useful way of thinking about our use of technology as professionals would be that of digital flexibility rather than divisions depending on our date of birth.

These 13 teachers all showed themselves to be highly flexible when it came to teaching online. However, this by no means meant that they always found it easy. In fact, all of them experienced not only technical difficulties but also a high degree of stress and anxiety at times, and the reasons for this will be briefly discussed in the next section.

3.2 Experiencing anxiety and the importance of the mentor-mentee relationship

No matter how comfortable they felt using technology, all of the teachers experienced anxiety during their online teaching. Often this was for technical reasons such as those mentioned by Teacher 8: "Well, technical problems, sometimes, if I couldn't just start the calling, I couldn't put the link into the chat, or any kind of things. The Wi-Fi, you know, it just didn't work" (8). Even for one of the most technologically adept teachers this could cause considerable stress:

Then anxiety hit me, and I feel like that is the biggest difference I feel between online teaching and being there physically, is that, if you're there physically, it's way easier to correct these difficulties,

these things, because if you're online and there are technical difficulties, then it's just THAT, you can't really do much about it. (TEACHER 13: 7)

However, what seemed to cause the most stress for nearly all the teachers was the inability to connect meaningfully with their students. Most often this was because they couldn't see them: "It was like, we used a Discord, I don't know if you know it. There were no cameras. So, it was like I was talking to a wall" (TEACHER 4: 3). And even when cameras were available the disappearing student was a common experience: "And sometimes they said, 'Oh my Internet connection is low', or something like that and then they would just disappear" (TEACHER 7: 3). This of course had an effect on the quality of teaching and learning:

At first, it was very good and they were motivated because it was new ... But then they started to act like 'My microphone is broken, I don't have a camera' and they slowly disappeared from the classes. So, it was rather about trying to keep them with me and at least talking and speaking, and it was not really about teaching new, new materials to them. (TEACHER 9: 3)

The trainee's relationship with their mentor was very important in helping them deal with these problems and the accompanying anxiety they caused. Sometimes the trainee characterised their teaching practice as a joint endeavour:

It was challenging, but we could design, with the help of my mentor teacher, online classes, and I mean they weren't the most effective English lessons, like ever, you know, but I think we did enough to survive this online teaching or digital period. (TEACHER 3: 2)

It was clear that the mentor's help was highly appreciated by many of the participants: "I really relied on my mentor teachers' advice and their ideas" (TEACHER 10: 2). The mentor could also help by showing how to connect more effectively: "my mentor teacher helped me a lot. How to prepare, how to, kind of, keep connection with the students. Because, at the end she told me, like, just leave the material and, and have some personal communication with them" (TEACHER 6: 3).

Of course, as we have already seen, the relationship was not always ideal and there were trainees who felt they had not been given much help or the help was not actually very helpful:

I couldn't do anything on my own. I couldn't use my own tools. I just got the lesson plan, please teach this, do this from the book ... I think that she thought that it was being supportive, but I don't really think so. Because I didn't get the chance to experience and to try my own methods. (TEACHER 4: 4)

Nevertheless, this aspect of the teacher trainees' experience highlights the critical importance of this relationship in the developmental phase of a new teacher, even in more normal circumstances than a world-wide pandemic.

3.3 The teachers' future plans

The last category that is important to mention is one that became increasingly salient during the course of the interviews and that is the teachers' thinking about their plans for the future. It became increasingly obvious that very few of them saw a future career for themselves as a mainstream school-teacher.

Of the 13 participants, three had still not finished their studies although their cohort as a whole had already graduated. One of those three, Teacher 13, was going to teach part-time in the school where he did his long teaching practice but didn't see his future as a full-time teacher. The other two were unsure whether they would enter mainstream education once they had graduated. Four of the trainees had never started teaching in a school after graduating and had no intention of doing so. They were all doing a different job either freelance or in a company.

Of the remaining six participants, one was teaching private lessons online. She said she might consider going back to teaching in a high school at some point in the future because she didn't find online teaching very satisfying. Two of the interviewees had been teaching in a school but were now on maternity leave and only one of them planned to return to teach in her school. Three of the participants were currently teaching full-time in a state school and of these three, one was already training to do another job and planned only to stay teaching until he had finished his course. The lower school where he was teaching was in a village in the north of Hungary, and it was extremely under-resourced (he found out that during the pandemic the school had only been able to deliver lessons by post to students because most of them did not have adequate digital resources at home). He made a telling comparison between his teaching practice in Budapest and his present post:

There's a huge difference between R_____ in Budapest and this little school in T_____ where, I don't really (pauses) well, teaching them English or History—that's my other major—is not my first job. Basically, my first job is to make sure they eat enough because sometimes, on weekends, they don't. (TEACHER 9: 7)

What became clear when listening to the participants talk about their future was that the majority found it difficult to see a long-term future in teaching. Teacher 6 was on maternity leave from her school and although she said when she started teaching "I was really enthusiastic and I chose this profession because I felt A CALL (laughs)" (8), she felt that now she had to reconsider:

now my perspective has changed a little, like, what does my family need most? So I think (pauses) I will see in which kind of a situation we will be, and if our finances will let me, then I might go back, but, but I'm not sure yet. (9)

Even the full-time teachers who really enjoyed their job were uncertain of how long they would remain teaching. When asked to look ahead Teacher 8 was clearly in two minds about her future career:

I love teaching and I wouldn't like to leave the school, because of the students and my colleagues. I love to be there. And, maybe, if I would like to have family and children, the payment is not enough, I think, as a teacher. (12)

She went on to say that she needed to find more private students to make "extra money for living" (12), and all these answers point to what Teacher 13 termed "the elephant in the room" (11), which he explained in the following way:

It's, like, I'm not motivated by money. I, I've NEVER BEEN. Like, I don't care about money. I don't like to, like when I tutor I hate to ask for money, like, I hate the whole thing. But, like, people need money, so... (laughs). (11ff)

Again and again, what was clear in all the interviews was that teaching as a career was not an attractive prospect as it was impossible to make enough money to live on. Teacher 13 lived in his family home and thought starting teaching as a career was only viable if a person already has a secure financial background. For him "teaching as a profession became a hobby, for which you have to have a Master's degree" (12). He intended to get a job in marketing as a video editor using his media skills and have teaching as a part-time job.

4. Conclusion

One of the most positive findings of this small-scale study is that young teachers are extremely flexible when it comes to adopting new technology and incorporating it into their teaching. This is especially important because older teachers tend to have more difficulty doing this and according to several of the participants, showed a tendency to return to their traditional ways of teaching after returning to the classroom. If education in Hungary is to realise the potential of 21st century developments in technology and ideas such as blended learning, then the input of teachers who are comfortable with new tools and open to new ways of teaching will

be essential. The kind of vision for the future of education in Europe set out in reports such as Zancajo et al. (2022) in terms of digitalization of the education system, addressing educational inequalities, and promoting teacher development, will be impossible without the right teachers to implement such a vision.

It should also be pointed out that, though the usefulness of their 6-year training was not a main focus of this short article, the novice teachers clearly felt that the ICT knowledge they had gained in their courses was helpful. This suggests that a greater focus on implementing digital technology in English language teaching and plenty of opportunity for practice and experimentation would seem to be a logical direction for the teacher training syllabi of tomorrow. This makes sense both in terms of building on our experience of enforced distance learning during the pandemic and being prepared for further possible disruptions in the future, quite apart from the need to develop and improve our 21st century teaching methods generally.

Unfortunately, at the present time, similarly to a lot of other countries both in Europe and abroad, Hungary has a serious problem with attracting enough new teachers to the profession to replace the aging workforce in many subject areas, and on the basis of this research it seems that English language teachers are no exception. In order to reverse this situation and create a brighter prognosis for the future, beyond providing better resources in schools in less well-off areas, which of course is necessary to help bridge the digital divide, the concerns of new teachers over the viability of teaching as a promising career will have to be meaningfully addressed.

Finally, though the aim of constructivist qualitative research is not to achieve generalisability, but rather to offer the possibility of transferability to other contexts through providing thick description (GEERTZ 1973; HOLLIDAY 2016), it must be acknowledged that this study involves a small number of teachers from a single teacher-training programme. An obvious direction for future research is to explore the lived experience of novice teachers from other programmes and perhaps to build a grounded theory of how new teachers are dealing with the challenges of the profession at the present time in Hungary.

Bibliography

BENNETT, S.; MATON, K.; KERVIN, L. (2008): The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786.

CZIFRA, B.; NÉMETH, E.; NAGY, Z.; TEGZESNÉ CZIGLER, E.G. (2021): *A digitális oktatás tapasztalatainak értékelése*. Budapest: Állami Számvevőszék.

EUROPEAN COMMISSION (2019): *2nd survey of schools: ICT in education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

GEERTZ, C. (1973). *The interpretation of culture*. New York: Basic Books.

GORSKI, P. (2005): Education equity and the digital divide. *Association for the Advancement of Computing in Education Journal*, 13(1), 3–45.

HARRISON, G. (2020): *English teaching and learning during the Covid crisis*. Cambridge (online) <https://www.cambridgeenglish.org/blog/english-teaching-and-learning-during-the-covid-crisis/>

HOLLIDAY, A. (2016): *Doing and writing qualitative research*. Los Angeles: SAGE.

HUNGARIAN OFFICIAL GAZETTE [Magyar Közlöny]. (2012). *Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról* [Government Order on the release, implementation and administration of the National Curriculum]. 110/2012. (VI.4.)

HUNGARIAN CENTRAL STATISTICAL OFFICE [Központi Statisztikai Hivatal]. (2018): *A háztartások életszínvonala, 2017*. Online: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/hazteletszin/hazteletszin17.pdf>

- HUSZTI, E. (2020): A digitális egyenlőtlenség vizsgálata a társadalmi kirekesztődés szempontjából. *Acta Medicae Et Sociologica*, 11(30), 67–81.
- KOZMA, R. B. (2008): Comparative analysis of policies for ICT in education. In: VOOGT, J.; KNEZEK, G. (Eds.): *International handbook of information technology in primary and secondary education*. Berlin: Springer, 1083-1096.
- PATTON, M.Q. (2014): *Qualitative research and evaluation methods*. London: SAGE.
- PRENSKY, M. (2001): Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5).
- SALDAÑA, J. (2021): *The coding manual for qualitative researchers*. London: SAGE.
- SMITH, S.J.; PAIN, R.; MARSTON, S.A.; JONES III, J.P. (2010). Introduction: Situating social geographies. In: SMITH, S.J.; PAIN, R.; MARSTON, S.A.; JONES III, J.P. (Eds.): *The Sage handbook of social geographies*. London: SAGE, 1-39.
- STEVENSON, D. (1997): *Information and communications technology in UK schools: An independent inquiry*. London: Independent ICT in Schools Commission.
- TRILLING, B.; FADEL, C. (2009): *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey Bass.
- UNICEF (2020). Digitális oktatás és karantén Budapest egyik legnehezebb területén – a tanárok szemszögéből. Online:
<https://unicef.hu/blog/digitalis-oktatas-karanten-wesley-janos-iskola-hos-utca>
- ZANCAJO, A.; VERGER, A.; BOLEA, P. (2022): Digitilization and beyond: the effects of Covid-19 on post-pandemic educational policy and delivery in Europe. *Policy and Society*, 2022, 41(1). 111-128.

Towards better employability: Pioneering an oral communications module

Abstract

The paper introduces an innovative model for the teaching of employability skills at a higher education institution. The model is based on the research results of a project conducted in collaboration with Profession.hu, a recruitment portal, which brought the introduction of the Upskill programme with six new modules: written communication skills, oral communication skills, quantitative skills, analytical skills, organisation and IT skills. This paper will discuss the literature on employability skills, and the Upskill programme, with particular focus on one level of the oral communication skills module. The Upskill programme was launched at International Business School (Budapest and Vienna), which is a private college offering bachelor, master and PhD programmes validated by UK universities. The challenges met in the first three years will also be discussed: the heterogeneity of groups, organisational difficulties, student perceptions and the need to move the module online during the pandemic.

Key words: employability skills, oral communication skills, data driven course development

Introduction

All higher education institutions would like to increase the likelihood of their alumni to find jobs. This might be even more so in the case of the International Business School (IBS), which is a fee-paying private institution offering practice-based business and management education. One obstacle that might prevent graduates from finding a job is if there is a discrepancy between the skills they have and the skills that are desired by possible employers. That is the reason why IBS embarked on conducting a research project with a recruitment portal. The aim was to identify the skills that are the most frequently demanded in job advertisements. Subsequently, the pedagogical objective was to develop modules that would target the specific skills that employers in the job market find job seekers are lacking. Thus, data driven course development was hoped to help establish a better connection between the training programme of IBS and current job market trends and needs. As Fajaryati et al. put it in a review article, “the strengthening of employability skills for students is no longer an option, but a necessity that needs to be done by the education system” (2020, p. 601).

1. Employability skills in the focus

Given the fact that “managers are the occupational group least likely to receive training (Vivian et al., 2018, pp.18), undergraduate and graduate programmes training business managers should prioritise the training of skills demanded in the job market since it is very probably at the bachelor and master level that these professionals receive training the last time during their career. In a way, this is a step to move skills training earlier: instead of learning these skills on the job, undergraduates have employability skills development classes while studying at university.

Traditionally, employability skills were considered to be “job-readiness skills” that help new recruits find jobs, fit into their work context and keep their jobs (Robinson, 2000, p.1). Robinson categorises employability skills into three skill sets: “(a) basic academic skills, (b) higher-order thinking skills and (c) personal qualities”

(2000, p.1). To illustrate these she lists the ability and the willingness to learn among basic academic skills, critical thinking among higher-order thinking skills and coming to work as scheduled, for example, among personal qualities. An addition to the previous definition of employability skills is provided by Fajaryati et al.: the skills to get promoted, face change, change jobs at different points in an employee's life cycle are included in their more recent definition (2020). While a university cannot prepare its graduates for their entire career in today's fast-changing job market, it can still try and make the transition into it easier.

In the UK, in 2015 91,000 interviews were conducted with employers to identify trends in the labour market (Vivian et al., 2018). Among other phenomena, the report found that employers believed complex analytical skills, time management, management and leadership, sales and customer handling skills were lacking. For existing staff the most important skills gaps related to people and personal skills regarding workload management and teamwork. Although specialist, job-specific skills were also widely deemed to be absent, complex analytical skills, especially in managerial and professional positions were also found to be lacking (Vivian et al., 2018, pp.13-14). In the business sector, for example, the most lacking skill was the ability to manage one's own time and prioritise one's own tasks, while in the financial sector, it was persuading or influencing others (Vivian et al., 2018, p.160). When it comes to the percentage of skill-shortage vacancies, apart from job-specific skills, the highest proportions (around 32-36%) are listed for the following five skills: planning and organisation, customer handling, oral communication, problem-solving and written communication (Vivian et al., 2018, p.161).

The issue appears to be an important one in business education, even at the Master's level. In the US context, as part of their survey on MBA rankings, Bloomberg were interested in identifying highly desired skills of the job market. Based on data collected from 1,251 job recruiters with MBA recruitment experience at 547 companies, researchers categorised skills into four groups: (a) less common and less desired, (b) more common and less desired, (c) less common and more desired, (d) more common and more desired. They found that in the financial sector, for example, the two "most desired but least available skills" in category (c) were communication skills and strategic thinking (Levy & Cannon, 2016). These skills were labelled as the sweet spot. The sweet spot for all industries includes communication skills, strategic thinking, leadership skills and creative problem solving. More common and more desired skills in all industries involved analytical skills and working collaboratively, while the same category in the financial sector included motivation/drive, analytical skills and working collaboratively (Levy & Cannon, 2016). It is interesting to see how communication skills topped the list of the most important skills in all industries (Figure 1).

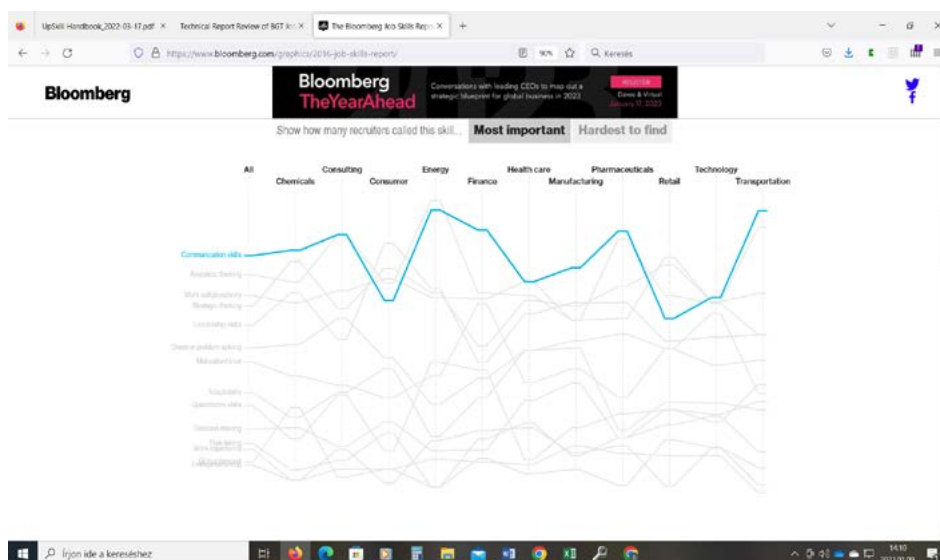


Figure 1 Importance of skills (<https://www.bloomberg.com/graphics/2016-job-skills-report/>)

The importance of communication and problem-solving skills is underlined by the fact that after studying real-time labour market data in almost 700,000 online job-ads in 2017 researchers concluded that for

skilled technical workforce the top eight baseline skills in Virginia were communication skills, planning, writing, problem-solving, organisation skills, research skills, MS Office and MS Excel (Lancaster et al., 2019, p. 11). Moreover, in a review article, Fajaryati et al. found that the skills the most often listed in the relevant literature are problem-solving skills, communication, team-working and technological skills (2020, p. 601).

2. The Upskill Programme at IBS

In order to collect data for the development of the IBS Upskill programme approximately 100,000 individual jobs postings were examined, which comprised the full 2015-16 job advertisement database of Profession.hu. Data were extracted from adverts for positions that require a university or college degree (The Upskill Programme Handbook, 2022). The skills map in Table 1 shows the results of the investigations:

	Communication skills	Problem-solving skills	MS Office	Precision	Writing skills	Independence	Teamwork skills	Resoluteness	Leadership skills	IT basics	Integrity	Adaptability	Self-starter	Analytical skills	Driver's licence	Customer oriented	Multitasking	Creativity	Able to cope with stress	Motivation	Willingness to travel	Self-development	Presentation skills	Organisational skills
Administration	1	2	3	4	5	6	11	7	14	9	8	10	12	18	15	17	13	20	16	19	24	22	23	21
Bank, insurance, brokerage	1	2	6	5	4	8	3	13	14	11	10	18	9	7	20	12	16	17	15	21	24	22	19	23
Management	2	3	11	12	8	5	6	4	1	15	10	7	9	12	16	21	14	20	24	17	18	19	23	22
Pharma	1	2	9	8	10	4	7	6	11	3	12	13	17	18	5	14	15	21	23	16	20	23	18	22
Real estate and construction	2	1	5	6	12	3	13	8	7	10	9	14	17	18	4	21	11	16	19	15	20	22	24	23
Sales	1	2	3	10	8	7	5	9	6	13	15	12	11	16	4	14	18	19	23	21	17	22	20	24
Manufacturing	1	2	6	9	7	3	8	4	5	11	13	12	15	10	18	21	14	17	20	19	16	23	22	24
HR	1	3	2	4	6	9	7	5	10	14	13	11	8	15	17	12	16	19	20	22	23	20	24	18
IT development	1	2	14	6	3	5	4	12	8	10	18	13	9	7	23	15	20	15	22	21	17	11	19	24
Teleco	1	2	8	5	3	10	4	16	6	11	13	14	12	9	18	7	23	21	20	24	17	15	19	22
Legal	1	5	7	4	6	3	9	8	15	11	2	12	14	17	18	21	10	19	16	13	24	23	22	20
Public service	5	6	2	4	8	7	10	3	11	13	1	15	17	15	14	22	9	20	11	17	24	20	22	19
Marketing, media, PR	1	6	2	4	3	7	10	12	5	14	16	13	9	11	18	15	19	8	20	21	22	24	17	23
Engineering	1	2	4	9	7	3	6	5	8	12	13	11	17	10	15	19	16	18	21	20	14	22	23	24
Agriculture	2	3	7	4	12	5	11	9	8	10	6	14	15	17	1	21	13	19	16	20	18	23	22	23
Education and science	1	2	4	7	6	5	8	11	14	10	3	9	16	23	15	21	12	13	17	18	24	19	20	22
Accounting	1	5	3	2	6	7	9	10	8	12	11	14	13	4	23	16	15	20	22	24	19	18	17	21
Logistics	1	2	3	7	5	8	10	6	4	12	15	11	13	9	16	14	18	20	19	23	17	22	24	21
Customer Service	1	2	3	5	5	11	8	9	7	10	16	13	11	14	20	4	19	18	15	21	23	17	24	22
SSC	1	6	2	7	5	18	12	11	8	13	20	10	9	3	21	4	22	14	24	23	19	16	17	15
Catering	1	3	12	3	5	7	9	4	6	10	10	8	15	23	18	14	16	13	20	19	17	24	21	21

Table 1 The most demanded skills in job advertisements (The Upskill Programme Handbook, 2022)

Requirements identified in job adverts can be seen at the top of the table. In all industries (seen on the left), communication skills, problem-solving skills and the use of the MS Office Suite were the most important soft skills listed as requirements in job adverts. Precision, writing skills and team-work skills and the ability to work independently were also desired by employers.

Based on the results of the above research project, six new employability skills modules were introduced for second year business and management Bachelor programme students in IBS. The course content was designed bearing in mind that the courses were to be “practice-based” and should apply “an interactive, learning-by-doing approach” (Upskill Programme Handbook, 2022, p. 4). The six modules were the following: written communication skills, oral communication skills, quantitative skills, analytical skills, organisation and IT skills. Each module is taught at three different levels, which are called Connect, Develop or Explore. This means that these employability skills subjects are compulsory, but students can participate in a seminar that is geared to their level.

Similarly to a model found by Fajaryati et al. (2020, p. 600), IBS students are given personalised training based on their specific needs. The categorisation of students into Connect, Develop or Explore levels is based on their first year performance. Specific assessment elements and specific criteria have been selected to compute each first year student’s ability score. For example, to see how good students’ oral communication skills are, three first year subjects have been selected as can be seen in Table 2. The marks students have received for three of their assessment tasks in their first year are taken into consideration when categorising them into the three different levels. If they achieve a high grade on their Business Ethics presentation and receive a high grade both for their participation in their oral debate in Academic skills module and for their final presentation in their Presentations module, they will be allocated to the highest level of oral communication

skills, which is called Explore. Or, to give another example, to compute students' writing skill score, eight marks given for four different assignments in four first year subjects are taken into account. The eight marks all assess language and structure related criteria of written home assignments.

Module name	Induction	SEMESTER 1				SEMESTER 2				
	ITQS Test	Academic Skills 1	Business Ethics	Decision Making Skills	Info and Communication Technology	Academic Skills 2	Finance for Managers	Management and Business in Context 2	Management Information Systems	Presentations
SKIB121 Employability Skills – IT					MT - grade HA - grade				HA - grade	
SKIB122 Employability Skills – Quantitative Skills	Part 1			DMS HA			Moodle quiz 1,2,4			
SKIB123 Employability Skills – Written Communication		HA - "structure" "language"	HA - "structure" "language"	HA - "structure" "language"		HA - "structure" "language"				
SKIB124 Employability Skills – Oral Communication			Presentation - grade			Debate - grade				Presentation - grade
SKIB125 Employability Skills – Analytical Skills			HA - "Analysis"	HA - "Analysis"				HA - "Analysis"		

Table 2 Metrics used to identify students' levels (*The Upskill Programme Handbook, 2022*)

Note: HA means Home Assignment, MT means mid-term test

Students' performance in their employability skills modules is measured in many different ways, depending on the skills and the levels. However, one aspect of assessment is the same: students may achieve three different final coursework marks; they may pass with distinction, pass or may have to retake the module.

3. The Connect level of the oral communication skills module

As part of the Upskill programme, a practical oral skills development module with an emphasis on understanding the principles of communication and collaboration was born. The main focus is on the language and skills of meetings and negotiations with some blended Moodle-based learning in the background. Explorations into intercultural communication and the art of persuasion could not be excluded.

Theory and sources are used to scaffold the practice in the module. For example, during the first week the course content includes the revision of the foundations of communication and issues related to culture and identity while the skills practised in class are presenting yourself, presenting your company and your product, interviewing and being interviewed. Theory in this business school context may mean actual communication theories discussed (e.g., Grice, 1975) but may more frequently mean bringing in management consultancy literature such as the idea that the personal brand "exists in the minds of others in the way they perceive, think, and feel about you" (Bence, 2008). A key theme in the first few classes is self-disclosure, for instance (Bruss & Hill, 2010). The theoretical background to practising facilitation skills, brainstorming and giving opinions is provided partly by a discussion of Grice's cooperative principle which says that in order to be cooperative and understood interlocutors need to follow four principles. The maxim of quality says that as speakers we have to tell the truth or something that is provable by adequate evidence. The maxim of quantity says that we have to be as informative as required; we should not say more or less. The maxim of relation says that our response has to be relevant to the topic of discussion while the maxim of manner states that we have to avoid ambiguity or obscurity; we should be direct and straightforward (Grice, 1975). Or, to give one last example, negotiation skills are first discussed and practised with the help of recordings and roleplays with special focus on being persuasive, supporting your ideas, exploring alternatives and making concessions.

The module makes use of the following activities in and out of class: recordings, videos, a phrase bank, quotations from management consultants, discussions, Moodle quizzes, slideshows, and simulations. For example, self-presentation skills are presented with the help of three conversations. After identifying and analysing the good communication skills demonstrated in the recordings, students are given a chance to

make self-presentation speeches. Students' language awareness is enhanced by the use of gap-fill exercises, for example. When discussing persuasion techniques, Schwartzman's (2014) summary of how they can support their ideas is presented, which are the following: facts, statistics, example, testimony and narratives. Since the students in question major in business and management related specialisations, the topic of persuasion may be discussed within the context of advertising and sales.

Teaching materials have been selected from various printed and online sources, for example, the Market Leader series (Cotton et al., 2011; Dubicka & O'Keeffe, 2011; Dubicka et al., 2018). Some teaching ideas were adapted from an older publication by Sweeney (2004) while theoretical considerations concerning communication were very much influenced by Young & Travis (2018).

The assessment of the module is made up of two main elements. At the end of the module there is a group oral assignment that students take in groups of minimum two maximum four members, which accounts for 80% of their coursework mark. For 20% of the coursework mark, as part of continuous assessment, students must give a mini-presentation (10% of coursework mark) and do various weekly tasks on Moodle.

The group oral assignment is designed to test students' oral communication skills at meetings and negotiations. They are given a scenario as a group and an individual task sheet, and have to perform a meeting or a negotiation roleplay. Scenarios include the same 200-250 word description of the situation and some data. Additionally, each test-taker receives a specific personal task sheet as well (200-250 words), on which their task is described in more detail (e.g., their role in the company, what company they work for, their aims and some data). In this group assignment students demonstrate their ability to fulfil one of the following assigned roles:

- ▶ ROLE A: open the meeting/negotiation and state its objective(s),
- ▶ ROLE B: summarise what has been achieved, and
- ▶ ROLE C: close a meeting or a negotiation.
- ▶ ROLE D: facilitate the meeting/negotiation.

The performance of students is assessed by two assessors, one of whom is the seminar teacher, the other is another tutor. The oral assignments are assessed based on the following criteria: overall impression (20%), range and accuracy of grammar (20%), range and accuracy of vocabulary (20%), interaction (30%) and pronunciation (10%). In order to obtain the final marks, the two assessors' individual marks are averaged. Students may retake the group oral once in the same semester.

The module has been running for over three years with two tutors involved in teaching the module. One of the most rewarding features of the module is that classes are small; there is a strong degree of group cohesion and, therefore, teaching and learning are usually enjoyable. However, one of the challenging issues about the module is that classes are not at all homogeneous even though students are allocated on the basis of their first year performance. The distribution of the students' oral communication skills is far from even. There are some very able students with outstanding communication skills who, although they present a good model for others in the group, may not benefit so much from the course. The reason why they are grouped in the Connect (lowest) level is not their low level of oral skills, but something that is not an attribute of their oral language competence. Other factors might have influenced their first year performance in oral tasks. On the other hand, the majority of students do need to hone their oral skills during the course and some even need to retake the module after several attempts to pass the oral assignment.

Another challenge tutors have to face is an organisational one. Group orals are always hard to organise since students have different preferences as to whom they would like to take the assignment with, when, etc. which is exacerbated by the fact that groups need to be organised for retakes as well. Some students might fall ill, others may not turn up, and availabilities vary.

A more important issue to address is the way the module is perceived by students. Generally, the feedback collected by IBS management shows that the module is welcome and appreciated by students. On a

five-point Likert scale the average score given to the module over the last three semesters was between 4.04 and 5 with an answer rate between 28.5% and 55.26% while the IBS average for all modules was somewhere between 4.17 and 4.21. Most students find that the workload is easy in the module (Student feedback results, 2021-22/1; 2021-22/2; 2022-23/1). However, some students find the lack of subject content puzzling, while others think the subject is easy because all they need to do is talk. The ongoing practice of soft skills is not seen by 19-20-year old students as something tangible that they can take away from class. Even if they have other skills classes, such as academic skills in the first year, and all the other employability skills modules, the importance of soft skills development is usually realised at a later age. A related issue is the lack of a home assignment, which is an assessment form that students get used to in their first year as many first year modules require them to read, do research or a project and submit a written report or an essay at the end of the term. All in all, the module is seen as a useful one, as one student put it, “this class helps students to be more confident in business meetings and interviews” (Moodle feedback from students, 2019-2022).

A further challenge was presented by the 2020 Covid-19 pandemic, which meant the module had to be delivered online. Oral skills development proved to be harder to adapt for online teaching than content subjects because of its practical, interactive and oral nature. This was clearly shown by the feedback score (2.67), which was below the IBS average, but the number of students, luckily, was only four in that special semester. However, small group size did help in the next semesters and the module was successfully transferred online with a better than average feedback score of 4.33 coming from 13 of the 51 registered students (Student feedback results, 2020-21/1).

4. Conclusion

Designing the module was a learning experience that both the module leader and tutors teaching the module have benefited from. The process is in a way still ongoing since the lessons learnt from previous administrations of the module are built into the delivery of the following one. The overall learning objectives have not, but the assessment scheme, for example, has been slightly modified over the years.

The seminars give a lot of insights to students into communication science and practice- They create opportunities for lively discussions on quotes such as “one cannot not communicate” (Watzlawick et al., 1967, p. 1 cited in Young & Travis, 2018, p.13). Moreover, IBS hopes that the oral communications module and other employability skills modules and its Upskill programme overall will assist its graduates to “stay afloat” (Fajaryati et al., 2020) on the job market and meet challenges that are difficult to foresee at this point.

Since a strength of the Upskill programme is that it builds on recent findings regarding needs in the job market, future research could examine to what extent the list of the most important skills identified on the basis of the 2015-16 dataset has changed since and whether the programme needs to be renewed. It would be equally important to see to what extent students’ skills improve after attending the communication skills modules. Perhaps in a way similar to computing their ability score before the employability skills classes, some of their third-year grades could be used to measure their progress following the classes.

It is hoped that fellow professionals interested in teaching or designing courses aimed at developing foreign language speaking skills in the ESP context will find this paper useful. Even though this paper focussed on one module within the programme, the Upskill programme designed by IBS could also be inspirational for colleagues in higher education who wish or have to design a programme or a module based on research data.

References

- Bence, B. (2008). *How you are like shampoo: The breakthrough personal branding system based on proven big-brand marketing methods to help you earn more, do more and be more at work*. Global Insight Communications.
- Bruss, O. E., & Hill, J. M. (2010). Tell me more: Online versus face-to-face communication and self-disclosure. *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*, 15(1), 3-5.
https://cdn.ymaws.com/www.psichi.org/resource/resmgr/journal_2010/spring10jnbruss.pdf

- Cotton, D., Falvey, D. & Kent, S. (2011). *Intermediate Market Leader*. Pearson Longman.
- Dubicka, I., & O’Keeffe, M. (2011). *Advanced Market Leader*. Pearson Longman.
- Dubicka, I., Rosenberg, M., Dignen, B., Hogan, M., & Wright, L. (2018.) *Business Partner B2*. Pearson, FT Publishing.
- Fajaryati, N. Budiyo, B., Akhyar, M., & Wiranto, W. (2020). The employability skills needed to face the demands of work in the future: Systematic literature reviews. *Open Engineering*, 10(1), 595-603. doi:10.1515/eng-2020-0072
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole, & J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics* (pp. 41-58). Academic Press.
- Lancaster, V., Mahoney-Nair, D., & Ratcliff, N. J. (2019). *Technology Report: Review of Burning Glass Job-ad Data*. University of Virginia.
- Levy, F., & Cannon, C. (2016). The Bloomberg Job Skills Report 2016: What recruiters want. *Bloomberg.com*. 9 Feb.
<https://www.bloomberg.com/graphics/2016-job-skills-report/>
- Moodle feedback from students 2019-2022. (n.d.) IBS Internal documents.
- Robinson, J. P. (2000). What are employability skills? *The Workplace*. 1(3), 15 Sept. 1-3.
<https://www.face.edu/cms/lib/CA01000848/Centricity/Domain/189/employability-skills.pdf>
- Schwartzman, R. (2014). *Fundamentals of oral communication*. 3rd ed. Kendall Hunt Publishing.
- Student feedback results. (2019-2022). IBS Internal documents.
- Sweeney, S. (2004). *Communicating in business: Student’s book*. 2nd ed. CUP.
- The Upskill Programme Handbook. (2022). International Business School.
- Vivian, D., Winterbotham, M., Shury, J., Skone James, A., Huntley Hewitt, J, Tweddle, M. Downing, C., Thornton, A. Sutton, R. Stanfield, C., & Leach, A. (2018). *The UK Commission’s Employer Skills Survey 2015: UK Results*.
<https://www.gov.uk/government/publications/ukces-employer-skills-survey-2015-uk-report>
- Young, K. S., & Travis, H. P. (2018). *Oral Communication: Skills, Choices, and Consequences*. Waveland Press.

Szabó Éva

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol-Amerikai Intézet, Angol Nyelvpedagógia Tanszék

szabo.eva@btk.elte.hu

Teachers' perception of the effects of online teaching on their professional development after the Covid-19 pandemic

Abstract

The paper describes the results of a small-scale interview study with five teachers of EFL and ELT methodology at Eötvös Loránd University (ELTE) on the effects of teaching online from March 2020 to September 2021 on their in-person courses. The study is part of a three-stage qualitative investigation, in which semi-structured in-depth interviews were made with students and teachers in the EFL teacher education programme at ELTE about their experience of online teaching and their views on how it could enrich in-person teaching. The results of the teacher interviews suggest that beyond their technological pedagogical knowledge, it is essentially teachers' understanding of lesson planning that went through certain changes and had an impact on the planning of their in-person lessons. Meanwhile, the overall results of the wider investigation reveal that well-planned online courses have the potential to enhance active learning and the experience drawn from them can positively affect in-person teaching.

Keywords: Covid-19, online lessons, active learning, energy management, interactions, lesson planning, students' well-being

Introduction

The Covid-19 pandemic brought about important changes in foreign language teaching and teacher education. While it posed quite a few challenges for teachers at all levels of education (Hodges et al., 2020; Jenei & Sváb, 2021; Kidd & Murray, 2020), it also provided chances for them to reconsider existing practices and formulate new ones (Bailey et al., 2022; Darling-Hammond & Hylar, 2020; Ellis et al., 2020; Fekete & Divéki, 2022; Grek & Landri, 2021; Kidd & Murray, 2020). And even though the transition from in-person to online teaching was unwelcome and felt 'forced' by many, it seems to be fair to assume that learning to do things differently and reflecting on the experience had some positive effects and offered ways for teachers to enrich their in-person teaching.

In order to find out how teachers of EFL and ELT methodology perceived the effects of online teaching on their in-person courses, more specifically on the strategies they adopt to encourage active learning, a small-scale interview study with five teachers was conducted at Eötvös Loránd University (ELTE) in 2022. The study is part of a three-stage, qualitative investigation carried out in 2021 and 2022, in which students and teachers in the EFL teacher education programme at ELTE were asked to reflect on their experience of online teaching as well as its effects on in-person teaching. The main aim of the present paper is to present how the five teachers saw the changes their practices went through in order to develop understandings that might inform other teachers' practices, without any intentions to generalise the findings. Each teacher's account was thought to give deeper insights into their own professional learning and to add a valuable piece to a wide spectrum of practices for other teachers to learn from.

1. Background

1.1 Starting points

What prompted me to start the investigation was a ‘puzzle’ I was faced with in my own ELT methodology groups between March 2020 and January 2021, during the lockdown period when all university courses were moved online. I observed that, though some of the students seemed to be comfortable with online lessons and easily adapted to the circumstances of online learning, the majority easily lost interest and chose not to get involved in the lessons. They seemed to be unfocused, were struggling with paying attention to the tasks and to each other and, in general, their energy levels seemed to be very low, which got in the way of lively interactions, learning from each other, and experiencing learning as an enjoyable adventure. Though many of the factors negatively affecting active student involvement, such as the increased cognitive demand caused by the continuous online presence, were known at the time, it seemed to be worth exploring what teachers and students can do to minimise student disengagement and maximise learning in online lessons.

To understand more about how students perceive their own level of engagement and the related difficulties, I had several informal discussions with my own students, which helped me start formulating a preliminary picture of how they feel, what strategies they adopt to stay focused and where they find the motivation to do so. These discussions confirmed my initial intention to look into ways of planning and managing online lessons with a view to create the conditions for *active learning*. In other words, to explore how to keep students focused and actively involved so that effective learning happens.

At this point an explanation of what active learning is and why it matters needs to be provided. According to the most commonly cited definition active learning is engaging students in higher-order thinking tasks and encouraging them to adopt strategies that involve them in ‘doing things and thinking about what they are doing’ (Bonwell & Eison, 1991, p. iii). Several studies looked at the effects ‘doing’ and ‘reflecting’ have on learning and found several positive ones. For example, being actively involved in learning tasks, interacting with other people, and making sense of the experience was found to result in more effective learning than passively listening and taking in information (Cavanagh, 2011; Machemer & Crawford, 2007; Millis, 2012). It was also observed that active learning gives more control to students over their own learning as they are put into situations where they need to take decisions, make choices, and evaluate their own performance; by doing so, active learning increases students’ autonomy (Lumpkin et al., 2015). From the perspective of the present investigation all this seemed to suggest that it should be examined how active learning can be enhanced in online lessons.

1.2 Research questions

In line with the aims of the investigation, I formulated three research questions (RQs).

- ▶ RQ1: What helps students pay attention, stay energised and get actively involved in online lessons?
- ▶ RQ2: What needs to be known and done about interactive tasks in order to maximise their potential to engage students and keep them focused during online lessons?
- ▶ RQ3: How can learning groups help students pay attention and stay energised in online lessons?

As the first step of the investigation, an interview study with students was conducted. However, when the school closures came to an end and teaching returned to the classroom in September 2021, it became clear that the several months of online teaching created a huge pool of knowledge that could be made use of in an offline environment. In line with this, the original focus of the investigation was extended, and an additional research question was added:

- ▶ RQ4: How can experience in online lessons enrich in-person lessons?

To be able to explore both the students' and the teachers' perspective, two more interview studies were carried out - one with students and another one with teachers - in 2022. The present paper presents the findings of the teacher interviews.

2. Concepts in focus

In order to gain a better understanding of how active learning can be encouraged, three specific areas, each of which is directly related to and affected by the other two, were identified for in-depth investigation. These were (i) the general conditions for students to *pay attention* and *stay energised*, (ii) the role of *interactions* in stimulating students' ability to focus, and (iii) the effects of *learning in groups* on students' energy levels and their ability to pay attention (see Figure 1).

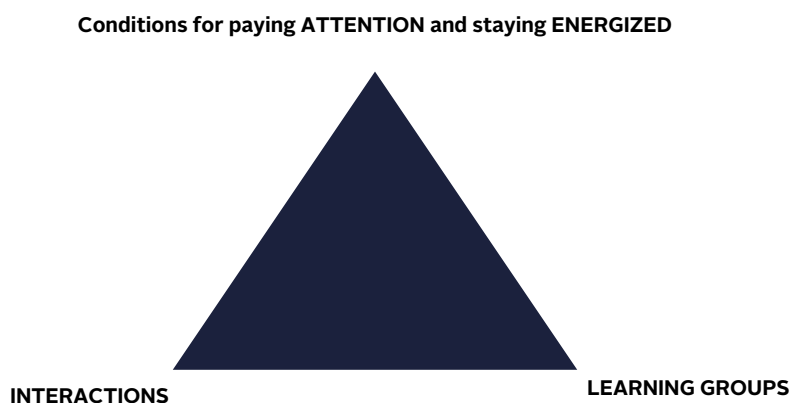


Figure 1. **Active learning – areas to consider** (Source: own composition)

2.1 Maintaining attention and energy levels

According to the social constructivist learning theory, learning and knowledge construction happens when members of a group interact and collaborate with each other (Vygotsky, 1978). This requires them to be able to pay focused attention to each other and to the task (Szabó, 2019). If the group members 'switch off', i.e., stop paying attention, as this often happens in online lessons (Jenei & Sváb, 2021), the group as such might fall apart and little learning is going on (Szesztay, 2011). However, as 'attention fall-off', that is, the lack of ability to concentrate intensively and retain information for more than 10-20 minutes (Winter, as cited in Johnson, 2013, p. 15), seems to be a natural phenomenon in most offline learning contexts, it is no wonder that attention in an online environment is even more difficult to keep up. In an attempt to find ways to prevent attention fall-off, in-person lectures were studied by Cavanagh (2011) who concluded that engaging the students in a *variety of cooperative activities* at regular points of a lecture and providing opportunities for small-group *interactions* did help to keep them focused. The same was found by Jenei and Sváb (2021), who looked at online lessons and observed that tasks that are appropriate for maintaining students' motivation and attention should be *short* and should be followed by *instant feedback*.

Attention and attentiveness are closely linked to the individual energy levels of the group members and to group energy, which can be influenced by a huge number of factors, the teacher being one of the most important among them (Pohl & Szesztay, 2010). For a teacher it is almost impossible to respond to the energy needs of each and every group participant, but it is possible to increase the emotional energy of the group as a whole by making the students enthusiastic and excited with *engaging tasks*, to boost their mental energy by involving them in *cognitively challenging tasks*, and to keep up their physical energy by providing opportunities to use 'a lot of *gestures* and other forms of *body language* to get their ideas across' (Pohl & Szesztay, 2010, p. 24).

Another way for teachers to keep group energy high in the lesson is to create a *student-centred learning atmosphere* in which students' psychological needs and social well-being are attended to (Senior, 2002; Underhill, 1997). If students cannot voice their concerns and feel that their well-being is not given enough attention, their energy levels can easily drop, and an air of demotivation and passivity can take over. This can also happen when the lesson is too 'lecture-like' with few or no opportunities for student interactions, as was observed by Menyhárt and Kormos (2006) in a study on English majors' motivation in university seminars.

2.2 Interactions and learning groups

Interactions and learning groups are in a dynamic relationship with attention and energy levels. As it was stated above, energy levels might be increased by lively classroom interactions which in turn, foster a relaxed psychological atmosphere and support learning (Cerutti et al., 2013). The positive effects of interactive tasks in higher education were described by Vuopala et al. (2016) claiming that not only do they maximise learning, but they also develop students' communication and teamwork skills – two set of skills that are indispensable in the 21st century.

However, interactions are more likely to be successful in cohesive learning groups where there is group rapport, students value each other's perspective and are motivated to work together (Clément et al., 1994; Dörnyei & Malderez, 1999). The relationship of interactions and good group dynamics is as direct and mutual in online environments as in offline ones: interactive tasks foster group cohesion and students in cohesive groups can interact with more success. Nevertheless, group development involves more challenges online than offline and it requires ongoing socialisation that should not be viewed 'as unnecessary off-task behaviour' by teachers (Becker, 2003, p. 14). When group cohesion is achieved, cooperation is more successful, energy levels are higher and chances for active learning are bigger.

3. The interview study with teachers

In June and July 2022 semi-structured in-depth interviews were conducted with five teachers of EFL and ELT methodology at the School of English and American Studies, Eötvös Loránd University. The interview participants were my colleagues selected by ways of convenience sampling. Due to the outburst of the Covid-19 pandemic and the resulting school closures in March 2020, all of them were teaching most of their courses online from March 2020 to September 2021. However, as the policy at the School of English and American Studies was to give all-first-year courses 'in-person priority' so that students can better integrate into university life, four out of the five teachers were teaching their first-year EFL courses on campus, in person, in September and October 2020. This gave them a chance to compare online and in-person courses while teaching both. The teaching experience of the five participating teachers ranged from 7 to 40 years. Two out of the five were teaching EFL courses, two were teaching EFL and ELT methodology courses, and one was teaching ELT methodology courses.

The interview guide consisted of general questions on the advantages and challenges of online teaching, as well as of focused ones on strategies adopted by the teachers in the specific areas of active learning identified for the inquiry. The interview questions were sent to the participants a couple of days before the interviews were conducted so that they have sufficient time to collect their thoughts. However, one teacher preferred not to look at the interview guide before the interview took place, as she assumed that responding spontaneously to the questions during the actual interview instead of thinking about them in advance would elicit more authentic answers from her.

The interviews were conducted online, on MS Teams and were recorded with consent from the teachers. Their length varied between 28 and 65 minutes. All the interviews were transcribed in real time by Microsoft Word, and the raw transcripts were later edited to facilitate reading and understanding. Once all the transcripts were approved by the participating teachers, thematic analysis was carried out to identify common points in the data (Braun & Clarke, 2006). Apart from that, special attention was paid to collect individual considerations that might be of interest to anyone reflecting on the same 'puzzle'.

4. Main results

As a preliminary summary of the results, it can be stated that many of the ideas the teachers shared were in line with previous findings of studies on offline and online teaching contexts. What was reported to be of key importance to keep the students focused and energized in online lessons in the present study was

- ▶ *task design*, that is, planning a variety of short, simple and engaging, possibly task-based interactive activities which require students to actively do something and inserting short breaks between them, as was also found by Cavanagh (2011), Jenei and Sváb (2021), Pohl and Szesztay (2010) and Vuopala et al. (2016),
- ▶ the importance of *physical activities* involving the whole body of the students in the interactions, as was emphasised by Pohl and Szesztay (2010),
- ▶ and an increased attention to creating a *learning atmosphere* where students' affective needs are in the centre, as stated by Senior (2002) and Underhill (1997).

As far as group dynamics is concerned, the four teachers who were teaching online and in-person courses parallel for two months in autumn 2020 reported that

- ▶ for groups to become well-functioning and cohesive it is most beneficial to have an offline start of the course, thus acknowledging the increased challenges of group development in online settings (Becker, 2003). In the following sections a more detailed description of the results will be presented.

4.1 Maintaining attention and energy levels

To help students pay attention and stay energised in online lessons teachers identified some essential 'ingredients' that a well-planned online lesson has to have. They pointed out that a lesson has to be planned with

- ▶ lesson content including
 - an engaging topic,
 - simple warmers and intro activities to raise curiosity and prepare the topic,
 - quick and short activities,
 - physical activities and breaks;
- ▶ 'extras' to spice up the lesson, such as
 - unexpected moments and surprises,
 - humour and laughter to create a relaxed atmosphere,
 - personalised activities to give students chances to vent their frustration over common issues;
- ▶ constant attention to classroom management involving
 - clear, step-by-step instructions,
 - well-formulated and -communicated *expected learning outcomes*

- ▶ constant attention to the teaching approach with a focus on how students learn best. This should exploit
 - *active* student involvement so that students can always DO something (e.g.: doing a mentimeter task, filling in questionnaires, writing short entries into the chat box),
 - task-based *activities* concluding in an end-product (e.g.: collaborative document editing).

4.2 Interactions

To maximise the potentials of interactive tasks to engage students and keep them focused

- ▶ interactive tasks have to be made parts of all stages of an online lesson so that students should actively DO something at regular intervals,
- ▶ it is important for these tasks to have a simple task design,
- ▶ increased attention should be paid to which interaction pattern or work mode (pairs, small groups of three students, whole group, or individual work) fits best a particular task.

4.3 Learning groups

Learning groups enhance students' ability to pay attention and help them stay energised when

- ▶ the *chemistry* between the group members is good and there is positive energy in the air; just like in offline lessons
- ▶ the course had an *offline* start
- ▶ *students' well-being* is in the centre and students can
 - bond, complain, vent their frustration over common issues
 - feel they are accepted as people in a safe environment
- ▶ the *task design* allows students
 - to work on an engaging task
 - to fully understand what to do any why to do it thanks to clear, step-by-step instructions and well-formulated and communicated expected learning outcomes.

4.4 Effects of online lessons on in-person lessons – The teachers' take-aways

The teachers felt that the most important *take-aways* from their online lessons in the three areas studied in depth are the following:

In order to help students pay attention and stay energised, they

- ▶ use ICT tools and web-based tasks in the lesson, often with students' own devices,
- ▶ use task-based activities concluding in an end-product more often (e.g.: collaborative document editing),

- ▶ plan quick changes between activities,
- ▶ insert physical activities requiring students to use their bodies in the tasks (e.g.: to stand up and move around)
- ▶ give choices to students and encourage them to reflect on which task they would like to do and why.

To maximise the potential of interactive tasks to engage students and keep them focused, they

- ▶ make better use of individual work and exploit it as part of their newly emerging flipped-classroom approach,
- ▶ organise interactive tasks with special attention to how to involve shy students.

To help learning groups develop and become cohesive groups they

- ▶ pay special attention to making the lesson a 'safe place' where mistakes can be made and everyone's qualities and contributions are valued,
- ▶ introduce activities at the beginning of the lesson in which students have the opportunity to discuss common concerns (to 'vent'), and only after this stage do they focus on the main learning content.

4.5 Beyond answers to the research questions: advantages of online lessons

While seeking answers to the research questions, a number of important points emerged from the teachers' accounts that need to be documented. One such point is that due to the extended period of teaching online all teachers' technological-pedagogical skills improved, and they felt that their ability to judge whether a particular ICT tool is appropriate for a certain pedagogical aim developed. Moreover, they learnt about new ways of exploiting digital content and the specific online tools for teaching English.

In addition, they discovered several important advantages of online lessons, some of which seem to suggest that online lessons can sometimes be even more conducive to active student involvement than in-person ones. One such advantage pointed out by three of the five teachers is that online lessons can be particularly suited for *shyer students* who find it much easier to be active and speak up in online lessons than in in-person ones where they often experience an increased anxiety when having to interact with the others. 'As if the online environment or the screen served as a shield for them' as one of the teachers put it. Another advantage mentioned by two teachers was that active engagement lets students make choices and take responsibility for them, which *fosters their autonomy* – a feature of active learning also observed by Lumpkin et al. (2015). As one of the two teachers said 'I have a pretty clear idea about where we want to arrive at the end of a unit, but within that I always ask the students what they would like to do first, or what are the activities they don't like doing. This changes them, I can see that it is because of this that they are more lively and ready to speak up.'

It was also found by two teachers that small group tasks requiring a specific end-product have more potential to engage students in *deeper thinking* and *meaningful interactions* online than in-person lessons. As it was said 'In an in-person lesson students can get by if they do it [thinking and interacting] very superficially and no one will notice that they just add a little bit to the task. Online, however, they can't get away with not being fully involved. It's more difficult to hide away, and the product they are expected to come up with at the end 'forces' them to do their share and communicate with each other.' And a final, but very important discovery three teachers made is that online lessons can be very good for *teachers' well-being*, mainly because not having to commute and working from home is helpful for individual time management and leaves more quality time for work and rest. As one of them said 'no rush and a quiet morning coffee are dreams come true'.

5. Summary

The results of the interview study threw light on what five teachers of EFL and ELT methodology learnt about active learning while they were teaching online during the Covid-19 pandemic and how they adopted this knowledge in planning and teaching their in-person lessons after online teaching came to an end. It has to be noted once again that the aim of the study was not to outline a general picture about this; rather, to gain deeper insights into individual practices and to show a range of strategies. What was common in the five teachers' account is that though online teaching was in many ways a new experience for them, it was also a valuable source of professional development in several fields. First, they gained *deeper understandings of how to plan and manage effective lessons* with active student involvement and a focus on students' affective needs and well-being. Second, they rediscovered key features of successful *task-based interactive activities* with an end-product and their potential to boost students' sense of motivation and achievement, which they may have given less attention to before. Meanwhile, it must be emphasised that these understandings were not new to them. Rather, the transition from offline to online and the difficulties entailed by this created a unique opportunity for them to become increasingly aware of important aspects of planning and teaching, and in this light to examine their own practices with a fresh eye, from a new perspective. Beyond that, the teachers also reported some new 'discoveries', such as the *number of advantages of online lessons*, and the way *digital tools* can be exploited for teaching English.

6. What's next? Final thoughts

The interview study had several limitations, such as the low number of participants working in the same teaching context with relatively small groups of 15 to 20 university students, and, most importantly, all of them being open to experimenting with online lessons. At the same time the special circumstances of the Covid-19 pandemic, including the drastic change from traditional classroom teaching to online teaching from one day to another and the responsibility imposed by this on teachers to cope without being sufficiently prepared may have influenced the teachers' views no matter how open-minded they were. Had the transition been smoother and under less stressful circumstances, the results of the investigation might have been different.

Another limitation of the study is that apart from the four first-year groups taught in person for a limited period of two months by four of the participating teachers, no real control groups were used. Under better conditions, this would have allowed a more accurate comparison between online and in-person teaching. A final limitation that needs to be mentioned is the effect of conducting interviews online. As it is not possible to rely on non-verbal cues, body language or other messages 'sent' by the participants when interviewed online, the data obtained this way may not have been the same as in an in-person setting.

Because of all the limitations mentioned here, it needs to be emphasised that the results reflect a very specific teaching context and must be handled with care. The following recommendations are, therefore, only valid in the context described. First, based on the understandings that active learning can be successfully enhanced in online lessons and that combining offline and online lessons can help group development processes, it seems to make sense to look at the possibilities of adopting a blended approach; that is, designing courses with a mixture of in-person and online periods. This is not an entirely new idea, as Jenei and Sváb (2021) also found that some of the teachers in their study would also be happy to keep 'online days' or 'online weeks' during the school year.

Another direction to pursue could be to follow up on the investigation to gain more accurate insights into how teachers' learning during online teaching affects their in-person teaching practice in the long run. This would involve observing in-person lessons and conducting a second round of 'post-online' interviews with teachers and students. Finally, if blended courses are ever launched at universities, a thorough examination of all the understandings gained during the online period will be needed so that the tremendous amount of professional learning about planning and teaching online lessons should be put to the best use.

Bibliography

BAILEY, A. C., CORRALES, K. A., REY-PABA, L., & ROSADO-MENDIHUETA, N. (2022). Foreign language instructors' professional development in times of crisis: Challenges and solutions. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*.

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v28n1a01>

BECKER, K. (2003). Just tell me what to do: Group dynamics in a virtual environment. In *Discovery-Discovering research, discovering teaching and learning, discovering self: proceedings of the 2003 Women in Research Conference* (pp. 1-14). Women in Research, Rockhampton Branch, Central Queensland University.

BONWELL, C. C., & EISON, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Reports, No. 1. Washington, DC: George Washington University.

BRAUN, V., & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

<https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

CAVANAGH, M. (2011). Students' experiences of active engagement through cooperative learning activities in lectures. *Active Learning in Higher Education*, 12(1), 23-33.

<https://doi.org/10.1177/1469787410387724>

CERUTTI, M., GUILL, L., PIERSON, C., & SHARP, M. (2013). Invitation to interaction. *English Teaching Professional* 87, 12-15.

CLÉMENT, R., DÖRNYEI, Z., & NOELS, K. A. (1994). Motivation, Self-confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning*, 44(3), 417-448.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01113.x>

DARLING-HAMMOND, L., & HYLER, M. E. (2020) Preparing educators for the time of COVID ... and beyond, *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>

DÖRNYEI, Z., & MALDEREZ, A. (1997). Group dynamics and foreign language teaching. *System*, 25(1), 65-81.

[https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00061-9](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00061-9)

ELLIS, V., STEADMAN, S., & MAO, Q. (2020). 'Come to a screeching halt': Can change in teacher education during the COVID-19 pandemic be seen as innovation? *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 559-572.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821186>

FEKETE, I., & DIVÉKI, R. (2022). The role of continuous professional development workshops in the technological-pedagogical skills development of teacher trainers: A case study in the hungarian university context during covid-19. In J. W. LeLoup & P. Swanson (Eds.), *Advances in Mobile and Distance Learning* (pp. 201-220). IGI Global.

<https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7720-2.ch011>

GREK, S., & LANDRI, P. (2021). Editorial: Education in Europe and the COVID-19 pandemic. *European Educational Research Journal*, 20(4), 393-402.

<https://doi.org/10.1177/14749041211024781>

HODGES, C., MOORE, S., LOCKEE, B., TRUST, T., & BOND, A. (2020). The difference between Emergency Remote Teaching and online learning. *Educause*. Retrieved on 17 January 2023 from

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

JENEI, G. & SVÁB, Á. (2021). Tanárok gyerekcipőben: Középszkolai tanárok informális és tapasztalati tanulása a digitális munkarendben. *OKTATÁS – INFORMATIKA – PEDAGÓGIA 2021*, 91–118.

JOHNSON, G. B. (2013). *Student perceptions of the flipped classroom*. (Unpublished MA dissertation, The University of British Columbia). Okanagan, Canada: College of Graduate Studies, The University of British Columbia.

KIDD, W., & MURRAY, J. (2020). The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: How teacher educators moved practicum learning online. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 542–558.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820480>

LUMPKIN, A., ACHEN, R., & DODD, R. K. (2015). Student perceptions of active learning. *College Student Journal* 49(1), 121–133.

MACHEMER, P. L., & CRAWFORD, P. (2007). Student perceptions of active learning in a large cross-disciplinary classroom. *Active Learning in Higher Education*, 8(1), 9–30.

<https://doi.org/10.1177/1469787407074008>

MENYHÁRT, A., & KORMOS, J. (2006). Angol szakos hallgatók nyelvtanulási motivációja. *Iskolakultúra*, 12, 114–125.

MILLIS, B. J. (2012). *IDEA Paper No. 53: Active learning strategies in face-to-face courses*. Manhattan, KS: The Idea Center. Retrieved on 17 January 2023 from

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565290.pdf>

POHL, U., & SZESZTAY, M. (2010). Understanding group energy in university language classes. *WoPaLP* 4, 23–37.

SENIOR, R. M. (2002). A class-centred approach to language teaching. *ELT Journal*, 56(4), 397–403.

<https://doi.org/10.1093/elt/56.4.397>

SZABÓ, É. (2019). A csoportdinamika fejlesztése. In E. Terbe & Á. Antalné Szabó (Eds.), *A tanulástámogató kommunikáció fejlesztése* (pp. 37–67). Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE);

http://mindenkiiskolaja.elte.hu/wp-content/uploads/2019/09/A-tanul%C3%A1st%C3%A1mogat%C3%B3-kommunik%C3%A1ci%C3%B3-fejleszt%C3%A9se_INTERA.pdf

SZESZTAY, M. (2011). Az interaktív szemináriumok dinamikája: az érem két oldala. In: Csizér, K., Holló, D. & Károly K. (szerk.): *Dinamikus csoport, dinamikus tanulás*. Budapest: Tinta Kiadó.

UNDERHILL, A. (1997). The psychological atmosphere we create In our classrooms. *The Language Teacher*, 21(9).

<https://jalt-publications.org/tlt/articles/2206-psychological-atmosphere-we-create-our-classrooms>

VUOPALA, E., HYVÖNEN, P., & JÄRVELÄ, S. (2016). Interaction forms in successful collaborative learning in virtual learning environments. *Active Learning in Higher Education*, 17(1), 25–38.

<https://doi.org/10.1177/1469787415616730>

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Joanna Szoke

Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary

szoke.johanna@kre.hu

The online extension of face-to-face education to increase efficiency of instruction

Abstract

This practical paper introduces how blended, or in other words extended, instruction worked in several courses at Károli Gáspár University, Hungary in the first term of the 2022/23 academic year. The reason for using blended solutions was based on my hypothesis that such forms of instruction can enhance the efficiency of teaching by providing more time for students to engage with the material and more personalised feedback on their submissions. After discussing the development of using technology in teaching, the main reasons and aspects that drive blended instruction are discussed. Successful blended course design can depend on the appropriate relationship of actions, groupings, timings and pacing, texts, and tools (Gruba and Hinkelman, (2012, in Hall, 2016)). The case study examples include various blended practices that can be categorised into asynchronous peer review, more detailed instructor-led review, online differentiation, and reflective practice. The main limitation of this paper is that it lacks supporting quantitative data.

Keywords: *blended learning, flipped teaching, course design, peer feedback, differentiation*

Introduction

Teaching with technology has had several milestones, such as the beginning of the CALL (computer-assisted language learning) era (Dudeney & Hockly, 2012). However, we cannot really talk about the digital transformation of education until the appearance of web 2.0, when the internet turned from a unidirectional information resource into a multidirectional creative content producing space.

The coronavirus pandemic of 2020 caused what Hodges et al. (2020) refer to as Emergency Remote Teaching (ERT). This entailed that a staggering number of teachers had to switch from in-person teaching to online means in one or two days. The result of this immense transition was either a replica of previous in-person lessons with paper-based books through synchronous video chat or a preference toward asynchronous, sometimes even unguided and unsupervised, teaching methods due to teachers' unfamiliarity with synchronous class management (Hodges et al., 2020; Fekete, 2022).

However, a gradual consolidation can be observed. Teachers have generally become more aware of which learning mode they would like to utilise and more apt at choosing the right tools for creating a more engaging and successful learning experience. Fekete's (2022) study revealed that 40% of K-12 teachers in Hungary can now be placed into the *Advanced ICT user* category, which means that they confidently plan and deliver online and face-to-face lessons. Additionally, regarding university lecturers, Fekete (2023) also found that after an initial shock, instructors started to become more confident and more willing to integrate ICT (information and communications technology) tools in their teaching.

The current paper will look at the practical takeaways of blended, or in other words extended face-to-face instruction in several courses at Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary in the first term of the 2022/23 academic year. The selected courses were part of the short-track teacher training program and include 5+1 occasions in a term (the plus one occasion is for assessment and course evaluation purposes). This number proved to be insufficient for efficient instruction. Therefore, I decided to experiment with various blended and flipped solutions to provide additional differentiated education and more personalised formative feedback.

First, the article will examine the characteristic features of online learning modes, such as synchronous, flipped-blended, and asynchronous teaching. Then, it will move on to list the main reasons and considerations to create an efficient blended course. Finally, the case studies will be introduced with respect to four main factors: asynchronous peer review, more detailed instructor-led review, online differentiation, and reflective practice.

Various learning modes

For the sake of this present paper, three main learning modes will be defined: synchronous, flipped-blended, and asynchronous (see figure 1). Synchronous teaching can happen both online and offline as long as both the teacher and the students are there at the same place, at the same time. Interaction happens in real time, and if someone is absent, they will miss the entire session. On the other end of the scale, we can find asynchronous teaching, which means that students can learn anywhere any time (Celić and Dedeić, 2021). This should not mean that they are unsupervised. Successful asynchronous courses contain many elements of social learning, such as forums, discussion boards, peer evaluation, and brainstorming boards (Vergroesen, 2020). However, all kinds of evaluation, either teacher- or peer-led are delayed. Lastly, flipped and blended modes can be found in the middle in terms of synchronicity. In these cases, some parts of the lesson are delivered online while some happen in-person in order to maximise useful class time. In a flipped classroom, the instructor assigns interactive study materials to be completed before the lesson to let students work their way through the material in their own time, at their own pace. In the blended setup, which will be further investigated in the next section, the in-person dimension is enhanced and supplemented with continuous pre- and post-lesson online activities (Menyhei, 2020).

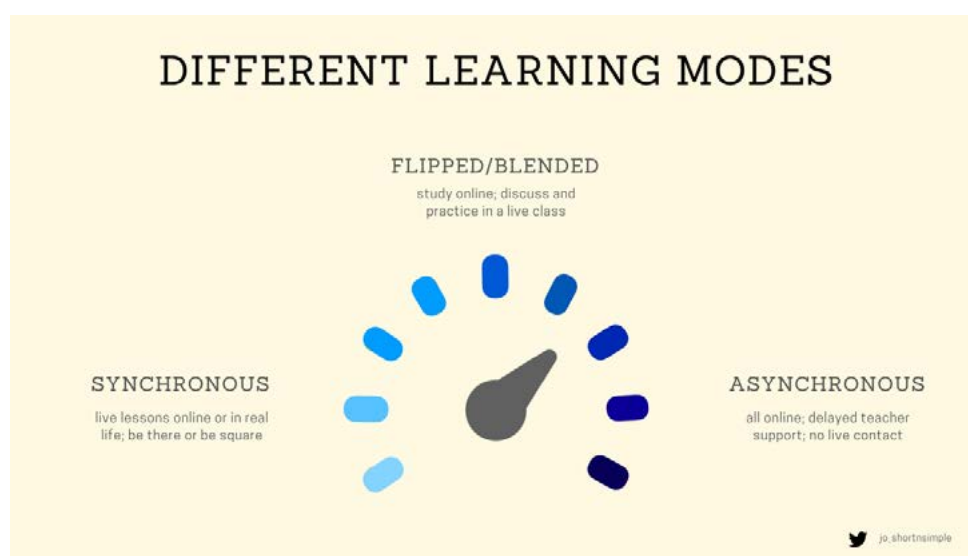


Figure 1 (Szoke, 2020)

Reasons for blending or extending

One of the main reasons for extending face-to-face instruction into the online sphere is a lack of time. A lack of time can result in the lack of proper attention paid to each individual student, which they would deserve for their own development and improvement.

The proliferation of multiple modalities in which current younger generations consume information also serves as a reason. The fact that learning can now happen via pre-recorded short videos on YouTube, even shorter educational skits on TikTok, forum posts, and even through gameplay means that “without [a multimodal] exposure to technologies, students are seen to be handicapped by curricula that emphasise

‘traditional’ or ‘flat’ literacies which involve the less interactive learning of print material” (Thomas, 2011; Gruba et al., in Hall, 2016).

And a final, third reason is the increasing importance of integrating the instruction of 21st century skills (Mavridi and Xerri, 2020) or life competencies (Cambridge University Press, 2019) into the curriculum. There is no comprehensive list of 21st century skills, as different authors consider different areas more or less important, but a rough list is as follows: creative thinking, critical thinking, digital literacies, leadership, collaboration and teamwork, autonomy and independence, global citizenship and intercultural competence, wellbeing and emotional development, learning to learn (based on the ATC21S Framework, 2012 and the PISA Global Competence Framework, 2018a, in Mavridi and Xerri, 2020; and on the Life Competencies Framework by CUP, 2019).

By assigning students out-of-class work that is digitally engaging and socially interactive, instructors can not only teach their own subjects, but they can also indirectly enhance most 21st century skills, which are indispensable for future employability (McGowan, 2021).

Aspects to consider when blending

Gruba and Hinkelman, (2012, in Hall, 2016) outlined the five pedagogical dimensions of technologies that can determine how an online course, be it synchronous, blended or asynchronous, can be designed:

1. actions,
2. groupings,
3. timings and pacing,
4. texts,
5. tools.

Taking all of them into consideration can greatly define whether a blended course is deemed successful, useful, and enjoyable by students. Further investigation should be carried out to discover what actually makes a blended course “good” in higher education both in terms of how students self-report and what their learning outcomes show.

Actions describe how content is delivered to students and how or whether they interact with them. In this respect, there can be narrative actions (e.g., pre-recorded teacher-led videos), interactive ones (when students react to the teacher-led videos, for example), adaptive actions (this lets differentiation happen), communicative (e.g., problem solving tasks in smaller groups), and productive actions (that utilise both the online world and the students’ creativity in a productive manner).

Groupings refer to how the teacher would like students to interact with each other, the material, and the teacher. *Timings and pacing* define how information is consumed (in a synchronous or asynchronous fashion) and how the activities can be done (periodic pacing requires a task to be done regularly for a longer period, while intensive pacing can mean a quick online quiz game, for example).

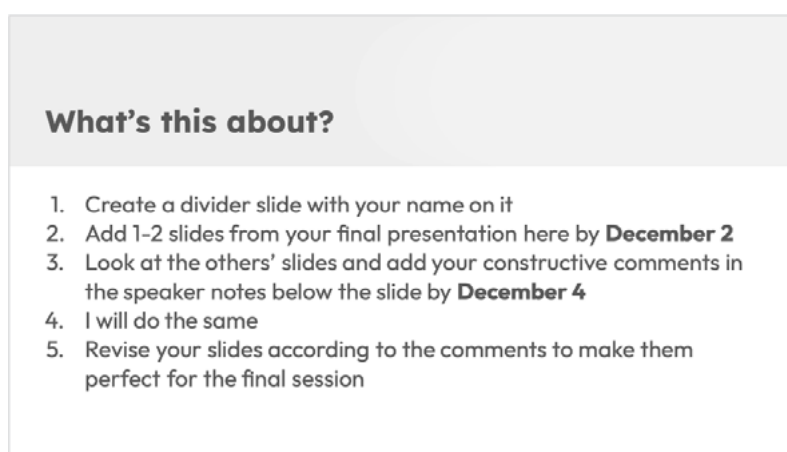
Texts have received a new definition in relatively recent years as the word’s literal understanding gained a more multimodal aspect. According to Levy and Stockwell (2006, in Hall, 2016), texts can include blog posts, video clips, wikis. The list can continue with podcasts or even infographics. All these formats expand the possible artifacts students can be asked to generate. Finally, *tools* can range from devices, such as smartphones, tablets, laptops to software, websites, and applications.

There is not one clear cut recipe for a successful blended course, as mentioned before. Depending on the designated learning outcomes, the size of the group, and the tools to be used, a variety of courses can be created (cf. backward course design (Richards, 2013)). The following section will describe the particular context I worked with.

Case study examples

These cases happened in the first term of the 2022/23 academic year at Károli Gáspár University. The students involved (N=26) are studying to be English as a foreign language (EFL) teachers in the so-called “short-track teacher training course,” and participated in two courses: *Presentation Skills* and *Exploring Aspects of Vocabulary Development*. They are correspondence students who aim to obtain another degree while working full time. Since they only have 5 occasions for study and practice (the 6th occasion is for assessment and course evaluation), my main challenge was trying to find enough time for students to successfully engage with the material and to give them enough personalised feedback. Therefore, I decided to include blended solutions in the syllabus to extend the time spent with the material.

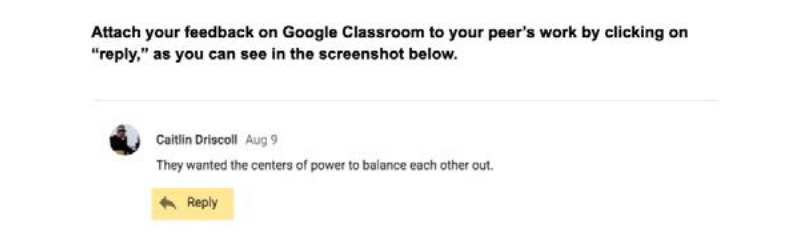
As I am interested in first-hand student feedback on various websites and applications, I used a large number of these during this period; however, it is a more advantageous approach if the teacher selects a limited number of such sites and applications to let students become fully familiar with them and to prevent possible confusion and fatigue within a labyrinth of online tools. To prevent possible confusion as to how to use some of the websites and applications that had not been used before, I provided examples and detailed explanations to help and train my learners (see Figures 2-4).




What's this about?

1. Create a divider slide with your name on it
2. Add 1-2 slides from your final presentation here by **December 2**
3. Look at the others' slides and add your constructive comments in the speaker notes below the slide by **December 4**
4. I will do the same
5. Revise your slides according to the comments to make them perfect for the final session

Figure 2 - instructions to the Google Slides activity



Attach your feedback on Google Classroom to your peer's work by clicking on "reply," as you can see in the screenshot below.

 Caitlin Driscoll Aug 9
They wanted the centers of power to balance each other out.


 Reply

Figure 3 - instructions to the vocabulary peer feedback activity



Figure 4 - instructions to the VideoAsk activity

I have divided the various blended solutions that I used into four categories: asynchronous peer review, detailed review by the instructor, online differentiation, and reflective practice. Except for the second category, all the others build on the constructivist theory of learning, which states that learning is an active internal process during which the student constructs new understandings with the help of collaboration, differentiation, and self-directed learning (Menyhei, 2020).

1. Asynchronous peer review

Since there is generally a lack of time on the in-service correspondence program, I wished to give students asynchronous peer review activities that had a threefold purpose: Students learn how to give valuable constructive feedback to each other while becoming more aware of their own strengths and weaknesses; more reactions and responses can be attained by engaging everyone in the process; learner autonomy and collaboration through social learning can be improved by the application of peer reviews (Vergoesen, 2020).

One task was to give feedback on presentation slides based on a set of criteria we had covered in the lesson. Students had to upload 2-3 slides of their final presentations into a shared *Google Slides* deck and write their comments into the “speaker’s notes” section ([see project here](#)), based on which they could then improve their entire presentation by themselves (the activity can be carried out by using other cloud-based presentation editing websites, such as *PowerPoint* or *Canva*).

Another task was to give peer feedback with the help of a list of guiding questions ([see criteria sheet here](#)) on a vocabulary revision task or vocabulary test that students had to plan as part of their course requirements. Following peer feedback, which was intentionally unsupervised by the instructor to give them more autonomy in the process, they had to upload the corrected version as their final submission on *Google Classroom*. As part of their final submission, they were asked to reflect on which elements they were advised to improve.

2. More detailed review by the instructor

Another issue with insufficient class time was that I could not give detailed enough feedback to students. Therefore, I decided to set additional practice opportunities (students had the chance to opt out from these tasks) with the help of various websites and give them more personal feedback. According to student comments, they greatly appreciated this approach thanks to the individual attention they received.

One such task was to practice pronunciation of individual sounds and intonation with the help of *videoask.com*, where students had to record themselves reading a passage that I had previously recorded for

them. Another was uploading an entire recorded presentation onto *flipgrid.com*, where I can not only give written comments but give points according to pre-set criteria as well. Both websites let the administrator (the teacher) collect submissions under groups or categories so that nothing gets lost.

3. Online differentiation

As I have mentioned, Google Classroom was my preferred VLE, which has the option to select who should see the post or assignment. This lets the teacher provide additional support activities to weaker or more challenging activities to stronger students, and they will not see who belongs to which group. Therefore, differentiated instruction can be achieved without having to embarrass or unnecessarily praise anyone publicly. A further potential advantage of using such websites for assigning additional practice as *wordwall.net* (for matching, gap fills, unscrambling tasks etc.) or *nearpod.com* (for interactive video lessons) is that the instructor can monitor and track how the selected students did on the task and how their performance changed through multiple retries.

4. Reflective practice

Finally, this activity was meant to be both a reflective one that lets students collect the main points of a lesson but also a social one because students were encouraged to like or comment on each other's posts if they had any further ideas, thus facilitating further peer feedback opportunities. This activity was carried out throughout the course and we used *padlet.com* for it, where students could write and comment on password protected blogs that have a customisable structure and design ([see one example here](#)).

Limitations

Even though qualitative feedback, which was overwhelmingly positive, was requested at the end of the two mentioned courses (N=26), it cannot be called representative since only 6 students responded. Quantitative data cannot be provided at this stage. This may be seen as one of the major limitations of this paper; however, it is also a potential next step in this research. Examining the number of students who prefer a blended teaching technique and what their reasons are for doing so could provide more support to what has been presented and intuitively perceived here. Although negative remarks were not mentioned in the course evaluating qualitative feedback, this area should also be explored further as the unanimous support for blended solutions can be considered rather unlikely.

Conclusion

Extending face-to-face instruction with various online solutions, in other words blended instruction, seems to be unavoidable if our aim is to create an engaging learning experience in our current era. Both 21st century life competencies and multimodal environments call for multimodal approaches; therefore, a combination of online tools (video, audio, and image both for reception and production) can help instructors design a more memorable course. Creating a blended experience not only saves class time by letting teachers differentiate and thus provide more support to ones who are in need, it can also support the introduction or more intensive application of self-reflection, peer review, and more personalised and detailed teacher-led feedback.

References

Cambridge Life Competencies Framework Introduction booklet. Available at: https://languageresearch.cambridge.org/images/Language_Research/CamFLIC/CLCF_Introduction.pdf (accessed Jan 12, 2023)

Čelić, B., & Dedeić, J. (2021). Synchronous and asynchronous learning in online education. *XXVII SKUP TRENDOVI RAZVOJA: "ON-LINE NASTAVA NA UNIVERZITETIMA"*, Novi Sad, 15-18.

Dudeny, G. & Hockly, N. (2012). ICT in ELT: how did we get here and where are we going? *ELT Journal*. 66 (4). doi: 10.1093/elt/ccs050.

Fekete, I. (2022). Profiling Hungarian K12 teachers based on their techno-pedagogical skills: State of affairs and development possibilities amid COVID-19. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 5(2), 111-124.
<https://doi.org/10.1556/2059.2022.00056>.

Fekete I. (2023). *Technology in English teaching*. Akadémiai Kiadó.
<https://doi.org/10.1556/9789634548706>. (Accessed: Jan 31, 2023).

Gruba, P., Hinkelman, D., Cardenas-Claros, M.S. (2016). 'New technologies, blended learning and the "flipped classroom" in ELT'. in G. Hall (ed) *The Routledge Handbook of English Language Teaching*. London: Routledge 135-149.

Hodges et al. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educase Review*. Available at:
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (accessed Jan 12, 2023).

Mavridi, S & Xerri, D. (2020). *English for 21st Century Skills*. Newbury: Express Publishing.

McGowan, H. (2021). What will Individuals Need to Learn for Success in Work and Life in the Future? *SHAPE Education: The Future of Schools*.
<https://vimeo.com/578091469> (accessed Jan 12, 2023).

Menyhei, Zs. (2020). Tanítás és tanulás [Teaching and learning]. In I. Dringó-Horváth, J. Dombi, L. Hülber, Zs. Menyhei, T. M. Pintér, & A. Papp-Danka, *Az oktatásinformatika módszertana a felőktatásban [Educational technology in higher education – methodological considerations]* (pp. 71-95). Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja.

Richards, J. C. (2013). Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design. *RELC Journal*, 44(1), 5-33.
<https://doi.org/10.1177/0033688212473293>.

Szoke, J. (2020). When Live Teaching is not an Option. International House Teaching Online Conference.
<https://www.shortandsimpleenglish.com/post/when-live-teaching-is-not-an-option-at-ih-toc-2020> (accessed Jan 12, 2023).

Thomas, M. (2011). *Deconstructing digital natives: Young people, technology, and the new literacies*. London: Routledge.

Vergoesen, L.L. (2020). Why Peer Learning is the Future of Remote Learning. *Eduflow Blog*. Available at:
https://www.edufLOW.com/blog/why-peer-learning-is-the-future-of-remote-learning?utm_source=https%3A%2F%2Fwww.edufLOW.com%2Fblog&utm_campaign=https%3A%2F%2Fwww.edufLOW.com%2Fsearch%3Fquery%3Dpeer&utm_medium=utm_append_script (accessed Jan 12, 2023).

Helga Zsák, Nóra Szigetváry, Beatrix Lenkovics

BGE

Zsak.Helga@uni-bge.hu, Szigetvary.Nora@uni-bge.hu, Lenkovics.Beatrix@uni-bge.hu

Pratiques Innovantes en Présentiel En Cours De Français De Spécialité À L'université Des Études Économiques Appliquées De Budapest

Absztrakt

Le défi des cours en ligne ainsi que la réactualisation du descriptif du CECR du Conseil de l'Europe en 2018 nous a amenés à repenser nos outils pédagogiques disponibles. Le choc initial de la multiplicité des choix dans un contexte de crise, la période de l'innovation « subie » (DEBOBO, 2016) a développé les compétences digitales et l'usage des TIC s'est répandu plus généralement. Les recherches récentes (ROUSSEL, 2020) prouvent le bienfait des outils numériques dans l'apprentissage des langues par leur capacité à relier les compétences d'audition, d'expression. Néanmoins le retour aux classes en présentiel a permis d'évaluer de manière authentique les expériences vécues et si certaines pratiques innovantes trouvent leur place dans les cours quotidiens, les usages des cours en présentiel semblent aussi bien cohabiter avec les premières dans une démarche pédagogique adaptée centrée sur la focalisation (CIALDINI 2017). L'apprentissage des langues de spécialité commerciale, touristique et gastronomique se décline donc dans le creuset des deux formes. Nous examinerons quelques exemples des cours en ligne et en présentiel concernant l'acquisition du vocabulaire et sa reformulation à travers des exercices audio, écrits et la présentation. Un jumelage des deux méthodes, une hybridation permet précisément un meilleur apprentissage centré sur les besoins des étudiants. Le lien réel et régulier et surtout le guidage du présentiel et les expériences, semblent toujours un facteur décisif dans l'acquisition d'une langue étrangère.

Mots clefs : CECR, interaction, en ligne, en présentiel.

Le défi des cours en ligne ainsi que la réactualisation du descriptif du CECR du Conseil de l'Europe en 2018 nous a amenés à repenser nos outils pédagogiques disponibles pour l'enseignement de la langue de spécialité du français des affaires et touristique et nous avons didactisé et adapté certains contenus pour les rendre pertinents à l'enseignement numérisé, utilisé aussi en distanciel. Le retour aux classes en présentiel nous a permis de tirer les leçons de ce changement de paradigme et de compléter ces expériences. Les outils numériques franchissent les cadres spatiaux et temporels, permettent un espace de collaboration digital, mais la présence de conseiller ainsi que le cadre de la classe réelle semblent nécessaires pour un apprentissage conséquent et suivi.

Le CECR du conseil de l'Europe, renouvelé en 2018, (CECR, Volume complémentaire, 2018.) contient différentes innovations dont nous nous sommes inspirés.

Le nouveau cadre du CECR conseille l'interaction dans la langue cible au delà des compétences de base dans une perspective actionnelle, ainsi nous nous sommes efforcés d'adapter nos choix didactiques à ces directives. Le schéma descriptif et l'approche actionnelle du CECR met la co-construction du sens (grâce à l'interaction) au centre du processus d'apprentissage et d'enseignement (CECR 2018 : 28).

Il encourage à voir les ressemblances et les régularités aussi bien que les différences entre les langues et les cultures (CECR 2018 : 28). Les compétences générales sont toujours liées aux compétences langagières pour accomplir une tâche (CECR 2018 : 27).

Le nouveau descriptif conseille l'immersion des apprenants dans la langue parlée et le recours aux documents audios et vidéos digitaux authentiques semblait satisfaire cette directive (CECR 2018 : 69).

De plus le contexte des années 2020-2021 nous a menés à une utilisation systématique d'outils numériques, pour illustration mais aussi comme support de communication et de travail.

Le recours au numérique présente donc certains avantages, cependant il semble que la présence d'un « guide », les expériences multisensorielles et affectives, les interactions immédiates en présentiel facilitent l'acquisition de la langue étrangère.

Pratiques innovantes et présentiellees dans les classes de Français des Affaires

Si nous voulons former des étudiants pouvant répondre aux défis du marché du travail, nous devons prendre en considération ses demandes, tout particulièrement celles du monde des entreprises où un changement de paradigme vient d'avoir lieu. Ce changement concerne entre autres le domaine des compétences : les compétences transversales occupent de plus en plus de place. Mouillot (MOUILLOT, 2019) classe les compétences en 3 catégories : il distingue les connaissances théoriques, les compétences techniques et les compétences transversales qu'il propose de nommer « power skills » en faisant allusion au pouvoir dont elles dotent la personne qui en dispose. Grundke, Marcolin et Sqicciarsini (GRUNDKE, MARCOLIN et SQICCIARSINI, 2018 : 20) avaient déjà fait remarquer que l'origine de certains problèmes de compétences techniques étaient des insuffisances de compétences transversales, comme l'autonomie. Puisque ce changement est de plus en plus rapide, les compétences techniques périclitent - met en relief entre autres Coulet (2019 : 35)-, donc les compétences liées à l'adaptation constituent un avantage.

Comment devrions-nous transformer notre formation pour qu'elle puisse faire face à ces défis ?

A la Faculté de Commerce Extérieur de l'Université d'Etudes Economiques Appliquées nous essayons d'introduire dans la classe de Français des Affaires le développement de nouvelles compétences professionnelles, les compétences transversales. Nous procédons à des exercices plus progressistes comme la classe inversée (en séparant le processus d'apprentissage en trois phases : celle de la découverte - en distanciel -, celle de la mise en commun - en présentiel - et la phase de la mise en pratique - en distanciel.) Nous essayons de profiter pleinement de la classe en présentiel avec de la focalisation (CIALDINI, 2017 : 24), et préparer les étudiants pour qu'ils puissent travailler en autonomie quand ils sont en distanciel.

Pour mieux faire comprendre l'importance du développement des compétences transversales dans les classes de langue des affaires je voudrais attirer votre attention à une étude parue en 2022 : « Les soft-skills liés à l'innovation et à transformation » Les auteurs de cette étude de grande envergure ont mené une enquête auprès des cadres supérieurs et moyens de startup pour révéler les compétences nécessaires au succès professionnel. C'étaient des recherches complexes dont nous pouvons tirer quelques leçons surprenantes. Par exemple : 65% des compétences mentionnées par ces managers étaient des compétences transversales ! (B. DU ROSCOAT, R.SERVAJEAN-HILST, S. BAUVET et R. LALLEMENT, 2022 : 39) Il est également très intéressant de voir une partie des compétences révélées par ces recherches : le groupe des compétences en rapport avec les capacités à collaborer et à communiquer : ce sont celles qui peuvent être introduites dans les classes de langue des affaires. Il s'agit de 4 groupes de compétences : celles liées aux capacités à traiter l'information (compétences cognitives), celles liées aux capacités à passer à l'action (compétences conatives), les capacités à utiliser ses émotions (compétences émotionnelles), et la perception de l'environnement de travail (compétences environnementales). Le développement de ces compétences peut être effectué à 3 niveaux : au niveau de l'individu (c'est le but de l'école classique), au niveau collectif et au niveau de l'organisation. Ici je voudrais souligner un fait que les recherches mettent en relief : c'est que l'innovation dans la plupart des cas est un fruit du collectif, donc l'hétérogénéité culturelle, disciplinaire et même professionnelle met en valeur la complémentarité des compétences (B. DU ROSCOAT, R.SERVAJEAN-HILST, S. BAUVET et R. LALLEMENT, 2022 : 37).

Comment peut-on mesurer le résultat du développement de ces compétences ? L'évaluation est un point clé de cette nouvelle méthode. Nous donnons aux étudiants - à côté des exercices classiques - de plus en

plus d'exercices complexes dont des projets d'équipe, des présentations, des jeux coopératifs qui sont évalués et dont le résultat compte dans la note finale des étudiants. Nous leur donnons des commentaires réguliers après les exercices, et nous leur faisons constituer des dossiers personnels contenant leurs compétences personnelles et leurs acquis. Nous privilégions l'évaluation formative et positive. L'auto-évaluation des étudiants et l'évaluation de leurs coéquipiers se font aussi régulièrement.

Quelles sont les types d'activités que nous considérons innovantes ?

Nous leur faisons connaître les nouvelles tendances de la présentation, par exemple les présentations TED/

Nous en essayons certains types comme la présentation Pitch : les étudiants présentent devant en équipe des produits ou des services d'une entreprise innovante (soit des services et des produits qu'ils inventent eux-mêmes, soit d'après un article sur une entreprise véritable). Cet exercice développe l'esprit d'ouverture, la créativité, le respect des règles et la capacité de persuader.

Nous leur faisons faire régulièrement des tests de compétences pour qu'ils puissent découvrir et mettre en valeur leurs compétences personnelles.

Nous faisons des conversations libres, par exemple sur les sujets comme la comparaison des « personal branding » à l'américaine et à la française. Ces types d'exercices augmentent considérablement leur confiance en soi, ce qui peut être observé par l'augmentation de leur niveau d'activité pendant le semestre.

En présentiel nous faisons beaucoup d'exercices oraux, comme des situations de gestion de conflits. Les étudiants aiment beaucoup jouer ces types de situations pendant lesquelles ils rient beaucoup.

Il y a des situations dans lesquelles nous fixons les rôles, et ils doivent argumenter pour ou contre une cause. Dans ces situations nous séparons la classe en 3 groupes qui se préparent à l'argumentation ensemble. Un groupe « pour », un groupe « contre », et un groupe « arbitre ». Celui-ci doit définir les critères de décision et trancher après avoir écouté les arguments des deux groupes. C'est très intéressant de voir comment les membres des groupes adoptent au fur et à mesure l'avis de leur groupe. Au début quelques étudiants voudraient exprimer leur opinion personnelle, quelquefois ils refusent d'argumenter dans un groupe, mais avec le temps ils reconnaissent le principe de ce jeu, et jouent parfaitement leur rôle... C'est l'un des exercices que les étudiants ne veulent jamais terminer, beaucoup de fois ils ne cessent de trouver des arguments et continuent le débat pendant la pause... C'est un exercice qui développe énormément l'empathie affective aussi bien que cognitive, ainsi que la réflexion logique et la capacité de persuasion. Le rôle le plus difficile c'est celui des arbitres. Dans la pratique ils choisissent comme vainqueur généralement le groupe qui argumente le mieux au niveau linguistique, pourtant les critères sont beaucoup plus complexes.

Un autre exercice préféré des étudiants est le jeu coopératif. Nous y jouons généralement à la fin du semestre, mais je me demande si nous pouvions le faire plus souvent. Nous jouons au « Codenames » en ligne (lien indiqué dans la Bibliographie) avec lequel nous avons besoin de 2 ordinateurs (un portable en outre l'ordinateur de la salle) : c'est un jeu d'association dans lequel les membres des deux groupes doivent coopérer au maximum entre eux pour pouvoir trouver la meilleure solution. C'est un jeu qui nécessite d'autres compétences que les exercices de communication « classiques » : ce sont les étudiants patients, réfléchis et peu extrovertis qui ont tendance à gagner. C'est un jeu qui simule très bien l'entourage professionnel qui attend les étudiants dans les entreprises.

Et finalement les activités avec préparation en distanciel sont des exercices obligatoires :

Les étudiants doivent proposer au groupe de voir un court métrage, un extrait de film ou une bande d'annonce (au maximum 2 minutes), et en écrire un quiz, sur un sujet actuel comme les principes du Prix Nobel d'Economie. C'est un exercice qui développe la curiosité, l'empathie, la capacité d'animer un groupe...

Une présentation « Pecha Kucha » - 20 diapos avec des images sans sous-titres pendant 20 secondes chacune, donc la présentation dure 6 minutes 20 pendant laquelle l'étudiant peut parler. C'est une présentation avec un cadre donné dont le sujet est libre et dépend du niveau de langue et la thématique du cours.

Un autre exercice obligatoire c'est le projet d'équipe dont le sujet est à choisir sur une liste et dépend du niveau de langue et de la thématique du cours, généralement un sujet économique actuel. Par exemple « Présenter le fonctionnement d'une entreprise de l'économie collaborative ». Les membres du groupe doivent distribuer les tâches, effectuer des recherches, coopérer leur travail, et à la fin faire une présentation commune. Après la présentation ils doivent auto-évaluer et évaluer le travail du groupe. C'est la partie de l'exercice avec laquelle les étudiants ont le plus de problème : pendant leurs études ils ne sont pas habitués à la réflexion critique, ils craignent de blesser leurs camarades, pourtant il est aussi très important de pouvoir accepter les commentaires par lesquels nous pouvons perfectionner nos méthodes... Ces types d'exercice développent la prise de responsabilité, la curiosité, la coopération, la créativité, la persévérance, la réflexion logique, la gestion de temps et de stress, toutes les compétences de présentation et la réflexion critique.

Les compétences transversales font déjà partie intégrante de certains programmes de licence d'économie et de gestion en France, on peut trouver des disciplines comme le projet d'équipe ou le jeu coopératif.

Pratiques innovantes et présentielles dans les classes de Français du tourisme et de la restauration

L'arrivée du numérique a modifié nos pratiques d'enseignement en un véritable changement de paradigme. Outre l'ouverture sur un espace infini et un décalage temporel des tâches, il permet, à travers des vidéos, des images, une illustration des concepts, des termes étudiés. En outre il permet l'accès à des ressources audiovisuelles authentiques. En cours de langue de spécialité de tourisme et de restauration, nous avons donc puisé dans ces ressources innovantes, tout en adaptant nos expériences aux classes en présentiel ce dont nous ternerons de donner quelques exemples.

Le CECR du conseil de l'Europe, renouvelé en 2018, conseille l'immersion des apprenants dans la langue parlée et le recours aux documents audios et vidéos digitaux authentiques semblait satisfaire cette directive (CECR 2018 : 69). Stéphanie Roussel, dans son étude sur *l'Apport du numérique dans l'apprentissage des langues*, (2020 : 7) souligne que les outils numériques sont appropriés à la compréhension auditive en tenant compte du niveau de langue des apprenants. La chercheuse souligne que l'apprentissage est profond s'il s'appuie sur des mots et des images que s'il s'appuie sur des mots seul (ROUSSEL 2020 : 8).

Afin de permettre une utilisation raisonnée des vidéos à but pédagogique, et non seulement une exposition implicite à la langue, nous avons donc transcrit les textes des séquences vidéos trouvées sur Internet, de niveau B1 et B2, consacrés aux découvertes de destinations qui correspond à leur curricula. Ces séquences ont été proposées en travail en ligne et en présentiel également. L'intérêt des apprenants lors du travail en ligne et du travail individuel fut de loin moins soutenu pour ces documents pourtant intéressants et utilisant le vocabulaire et la thématique ciblée (en tourisme culturel, une abbaye, un cloître, un pèlerinage, en gastronomie, les modes de préparation, les légumes méridionaux) que lors du travail en présentiel. En effet lors de l'écoute collective en présentiel, ils ont répondu spontanément aux questions de compréhension globale, alors que ces questions posées en ligne n'étaient répondues que par 20% des étudiants.

L'interaction réelle étant un facteur motivant et l'attention visuelle du professeur, le guidage soutenu lors de l'exercice a permis un accomplissement plus performant. Les séances en cours ont permis un exercice de reformulation par paires, permettant de réutiliser le vocabulaire et conformément aux nouvelles directives du CECR, recommandant l'interaction orale générale en langue étudiée.

Cela a aussi permis l'expression d'une réaction personnelle, en la rattachant parfois au vécu individuel (visite, vision) et d'exprimer ce qui les avait touchés individuellement lors du souvenir d'une visite évoquée, (« le tableau en face de la Joconde, la petite pyramide sous la grande pyramide, le parc de Versailles qui entoure le château ») ce qui est préconisé dans le nouveau descriptif du CECR (2018 :73). Au niveau B2, en effet, l'apprenant peut dire de façon détaillée en quoi des événements et des expériences le/la touchent personnellement, auquel cet exercice effectué en présentiel, a contribué.

La présence physique, le visuel, le gestuel, l'affectif ont donc été dans ce cas des facteurs motivants pour l'accomplissement de la tâche chez les apprenants.

Afin de faciliter l'acquisition du vocabulaire gastronomique français, souvent riche et spécifique, nous avons numérisé des contenus pour pouvoir dépasser le cadre et le temps limité des cours. En créant un site didactisé sur le vocabulaire gastronomique avec des exercices audios, des transformations de vocabulaire, des exercices autocorrectifs nous avons tenté de rassembler le vocabulaire spécifique de la restauration. Lors des cours en ligne, ce site complété par des exercices de questions à choix multiples ont facilité l'acquisition de ce vocabulaire.

La présence d'écrans connectés à Internet dans les salles de cours et en ligne nous a permis de montrer des images illustrant les aliments et élargir le champ lexical concerné par exemple concernant les produits laitiers par exemple ou les ingrédients. En illustrant des lieux évoquant leur provenance, les apprenants ont pu rattacher le concept à un site géographique, processus pertinent dans l'élaboration d'une carte mentale. De plus cela a permis d'accomplir la recommandation du CECR dans la recherche de régularités entre les cultures par exemple une similitude d'ingrédients pour des plats, (la ratataouille, le lecsó), des cépages identiques dans les vignobles (Sylvaner, Pinot noir etc..) des méthodes de vinification (p. ex : traditionnelle). Ces discussions n'étaient qu'ébauchées en ligne, le contexte présentiel a permis une meilleure interactivité et une réflexion interculturelle.

Le retour aux cours réels a aussi permis une approche holistique. Lors des cours en présentiel la sensation, le toucher et le goût des aliments étudiés reste en mémoire de manière pérenne. Selon l'analyse de Nicole Mazo-Darné, (MAZO-DARNÉ 2006 : 3).

Les neurosciences nous apprennent que répéter la même information plusieurs fois de la même façon peut bloquer son acquisition. Il est effectivement préférable de varier la communication en jouant avec la gamme des multimodalités sensorielles et en utilisant tous les systèmes de perception et de représentation : visuels, évocations auditives, kinesthésies tactiles, gestuelles, ou émotionnels.

Cette théorie est approfondie par des recherches en neurosciences modernes, soulignant les effets positifs de la variété des informations sur l'acquisition du vocabulaire, selon Elouafi, Lotfi et Said, (ELOUAFI, LOTFI et SAID, (2021). Les différents outils visuels, les cartes mentales ou de concept facilitent la mémorisation. Pour faciliter le travail de la mémoire, la variété des stimuli est pertinente.

En cours de F.O.S. nous avons donc tenté de varier les sources et rattacher l'acquisition à des expériences sensorielles en un espace de co-apprentissage numérique, olfactif et gustatif. Les étudiants ont pu percevoir d'abord l'aspect des produits étudiés après visionnage d'images de leur provenance ainsi qu'une discussion en ligne avec un professeur d'un établissement partenaire concernant leur origine.

Puis lors de la dégustation de fromages ils ont pu percevoir la teneur en graisse, la consistance « à pâte molle, à croûte fleurie » du Camembert ou de la « pâte persillée » du Roquefort.

A la fin de la séance, les questionnaires relatifs à leur description (origine, caractéristique, aspects) ont été complétés à 75 % correctement.

En élargissant le concept de la « moisissure de type noble » de cet A.O. P, nous leur avons également évoqué le champignon à la base du Tokaji. Le vignoble faisant partie du Patrimoine de l'Unesco doit également sa saveur à un champignon, le rapprochement interculturel a permis de créer un lien, favorisant la mémorisation.

L'invitation de chefs français en cuisine est également un facteur de l'enseignement présentiel qui facilite l'acquisition et la reproduction du F.O.S et accomplissant le conseil du CECR de l'apprentissage par tâche, en une perspective actionnelle (CECR : 27).

Nous avons organisé des ateliers culinaires lors desquels les étudiants ont pu acquérir des savoir-faires en langue de spécialité. Au préalable, nous avons consulté les informations visuelles en ligne sur les ingrédients, par exemple le foie gras d'oie, la carpe ou le sandre du Balaton et révisé les modes de préparation dans le cadre de discussions de groupe.

Lors de l'atelier, les consignes étaient données en français, (laver, éplucher, peler) et les chefs ont expliqué les étapes des préparations des ingrédients. Le contexte réel, la situation authentique, les actes de paroles ont permis une expérience professionnelle en langue de français de spécialité.

La multiplicité des sources d'informations a rendu pérenne l'acquisition. Cela a permis l'utilisation de la terminologie de spécialité adéquate lors d'échanges (CECR : 94) ainsi que la demande et la vérification d'informations (blanchir, lier). Cette expérience pratique a été un premier pas vers l'exécution des tâches professionnelles en langue étrangère et la possibilité d'acquérir des compétences transversales.

Le numérique a permis une immersion dans la langue de spécialité, préconisée par le CECR, favorisée par les illustrations. C'est donc un outil pertinent aidant la mise en relation humaine, finalité de l'apprentissage des langues. Le contexte en présentiel a permis un espace collaboratif numérique, la multiplicité de l'information non seulement visuelle ou sonore, mais aussi sensorielle, olfactive et gustative quelquefois, entraînant une meilleure mémorisation du vocabulaire spécifique grâce à une didactique réfléchie. Les nouvelles directives du CECR, conseillant la perspective actionnelle, ont été applicables de manière plus accomplie en contexte présentiel pour l'acquisition du vocabulaire de spécialité. La présence permanente du professeur, le guidage, les sollicitations multisensorielles et affectives, les possibilités d'interaction immédiate entre les élèves ont également permis de faire progresser l'apprentissage et de pratiquer la langue de spécialité et les compétences qui y sont liées. Par ces pratiques nous avons suivi l'idée de Jean d'Ormesson, selon laquelle, « la culture est l'espace et le temps rendus sensibles au cœur. »

Bibliographie

CECR Conseil de l'Europe (2018).

CIALDINI, R. (2017), Pré-suasion, Éditions First, Paris, ISBN 2754083197.

COULET J-C. (2016), "Compétence, compétences transversales et compétences clés : peut-on sortir de l'impasse ?", Éducation et socialisation, n° 41. URL : <https://journals.openedition.org/edso/1708>

DEBONO, Marc. « Que fait l'innovation à la didactique des langues ? Éléments d'histoire notionnelle pour une réflexion (très) actuelle ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 57, décembre 2016, p. 3356. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.4000/dhfles.4366>. DOI : [10.4000/dhfles.4366](https://doi.org/10.4000/dhfles.4366)

DU ROSCOAT B. – SERVAJEAN-HILST R. – BOUVET S. – LALLEMENT R. (2022), Les soft skills liés à l'innovation et à la transformation URL: https://www.researchgate.net/publication/360335248_Les_soft_skills_liees_a_l'innovation_et_a_la_transformation_des_organisations_Comment_agir_dans_l'incertitude

GRUNDKE R., MARCOLIN L., The Linh Bao Nguyen, Squicciarini M. (2018), « Which skills for the Digital Era? Returns to Skills Analysis », OECD Science, Technology and Industry Working Papers, 2018/09, OECD Publishing, Paris, 37 p.

ELOUAFI, Leila, LOTFI, Said, and TALBI, Mohamed. (2021), «Progress Report in Neuroscience and Education: Experiment of Four Neuropedagogical Methods», *Education Sciences* 11, no. 8: 373. <https://doi.org/10.3390/educsci11080373>

LEE, H. & MAYER R.E (2015). Visual aids to learning in a Second language: Adding redundant video to an audio lecture. *Applied Cognitive Psychology*, 29, 445-454.

MAZO-DARNÉ, Nicole « Mémoriser grâce à nos sens », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXV N° 2 | 2006, mis en ligne le 10 avril 2012, URL : <http://journals.openedition.org/apliut/2456> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.2456>

MOUILLOT, Ph. (2019), «Terminologie et enseignement : le double paradoxe des 'soft skills'», The Conversation, 28 novembre 2019.

URL: <https://theconversation.com/terminologie-et-enseignement-le-double-paradoxe-des-soft-skills-127825>

REYNOLDS, G. (2014) «Présentation ZEN» Pearson,

URL: https://www.decite.fr/ebooks/presentation-zen-9782744057007_9782744057007_2.html

ROUSSEL, S. (2020). Apport du numérique à l'enseignement-apprentissage des langues. Paris : Cnesco.

Codenames en ligne URL:

<https://ninjabunny.github.io/KodeNames/>

<https://www.presentationzen.com/presentationzen/2007/09/pecha-kucha-and.html>

Dr. Baumann Tímea

Pécsi Tudományegyetem, Általános Orvostudományi Kar, Nemzetközi Oktatási Központ

timi.baumann@gmail.com

A megértetés jelentősége: Kiejtésfejlesztés a szövegek szintjén

Absztrakt

Írásomban a kiejtés fejlesztésének szövegszintű feladatait és módszertani szempontjait szeretném bemutatni a magyar mint idegennyelv oktatásában. Módszertani megfontolásaimat egyrészt a Pécsi Tudományegyetem Nemzetközi Oktatási Központjában zajló kiejtésfejlesztés gyakorlati tapasztalataiból merítem, másrészt tudományosan, korpusznyelvészeti vizsgálatokkal szeretném alátámasztani. Ehhez a KorSzak Tanulói Korpusz szubkorpuszát használom fel, amely a magyar nyelvtanulók szóbeli beszédproduktumait rögzíti. A korpusz hanganyagából öt nyelvtanuló szövegolvasását választottam ki elemzésre. Előadásomban arra szeretnék rámutatni, hogy a nyelvtanulók kiejtésfejlesztésében milyen innovációt és módszertani segítséget jelent a korpuszok tanulmányozása és kiértékelése.

Kulcsszavak: kiejtéstánítás, magyar mint idegennyelv, korpusznyelvészet, beszélt nyelv, oktatásmódszertan

Bevezető

Maria¹ Brazíliából érkezett Magyarországra, hogy egy magyar egyetemen tanulhasson. Már elég jól megtanulta a nyelvet, B1 nyelvi szinten áll, szókinccse elégséges méretű, az alapvető nyelvtani szabályokat már tudja alkalmazni. Rendkívül izgul, mert magyar anyanyelvű diákok előtt kell prezentációt tartania. Jól felkészült, ám előadását a biztonság kedvéért olvassa. Sajnos azt tapasztalja, hogy diáktársai nem figyelnek rá kellőképpen, türelmetlenül rá-rápillantanak a telefonjukra, a professzor úr tekintete is el-elkalandozik. Nem érti, mi lehet a probléma, hiszen alaposan felkészült, a szövegét egy magyar barátja is átnézte, mégsem ért el sikert az előadásával... Hogyan tudnánk Mariának segíteni?

1. A kiejtésfejlesztés jelentősége a nyelvoktatásban

A kis irodalmi stílusú bevezető természetesen arra szeretné felhívni a figyelmet, hogy általában a nyelvoktatásban, és így a magyar mint idegennyelv oktatásában is, milyen fontos szerepe van a kiejtés fejlesztésének. Mégpedig nem csak a beszédhangok megfelelő képzésének elsajátításánál, hanem a mondat- és szövegszinten is, a szupraszegmentális funkciók: a szóhangsúly és mondathangsúly, a szünetek, a hangletetés megfelelő alkalmazásánál. Maria előadásánál a probléma abban rejlik, hogy szövege felolvasásánál nem alkalmazza az előbb említett szabályokat elfogadható szinten, vagyis nem megfelelően tagolja a szövegét. Ha a hangsúlyozás, a szünettartás és az intonáció nem esik ebbe az elfogadható tartományba, akkor a beszédértés nehézségekbe ütközött, türelmet igénylő feladattá válik a hallgató számára. Ez az anyanyelvi környezetben, ahol a magyar nyelvű kommunikáció már nem nyelvtanulási cél, hanem eszköz, nem hatékony és sikertelenséghez vezet. Az anyanyelvi környezetben azt a beszélőt fogadják el kompetens kommunikációs partnerként, akinek a kiejtése eléri az érthetőség, következetesség és elfogadhatóság minimális mértékét (BÁRDOS 2000: 48). Ugyanakkor az is igaz, hogy a minél működőképesebb kiejtésre érdemes törekednie a nyelvtanulónak, mert kompetensebb beszélőnek értékeli az anyanyelvi beszélők, tehát sikerebbé válik a kommunikációja.

¹ A név természetesen fiktív.

A kiejtés fejlesztése gyakran szorul sajnálatosan háttérbe a nyelvtanításban, mivel gyakran az intuitív kiejtéstanulási módszerét részesítik előnyben (BÁRDOS 2000: 47), noha lényeges, hogy – bár a kiejtés fejlesztése egy hosszadalmas nyelvtanulási folyamat – a nyelvtanárnak tudatosan kell fejlesztenie ezt. Mégpedig nem csak kezdő szinten, de magasabb nyelvi szinteken is törekedni kell a minél elfogadhatóbb, megérthetőbb kiejtés kialakítására.

A szókapcsolatok, a mondatok és a szövegek elfogadható kiejtését – a hangképzéstől kezdve a szupraszegmentális elemekig – egészen B2, de néha C1 szinten is érdemes tovább fejleszteni. A fejlesztés ezen a szinten a mondatintonációnak – különösen a kérdések intonációjának -, valamint mondathangsúlynak a gyakorlását (a fókuszpozíció hangsúlyozását) jelenti. Kellő figyelmet kell továbbá szentelni a szünetek pozicionálásának és hosszának. Fontos fejleszteni a nyelvtanulónál azt a képességet, hogy felismerje és valóban egy levegővel olvassa ki az összetartozó szavakat (vgl. GYÖNGYÖSI/KAMPÓ/M. PINTÉR 2018: 21-22). Ha ez utóbbi elvárásnak a nyelvtanuló nem tud kellőképpen megfelelni, akkor szövege a hallgató számára kellemetlenül töredezett, nehezen követhető, akár érthetetlen is lehet. A szupraszegmentális jellemzőknek ugyanis „az alapvető szerepe a beszédben a tagolás, amely úgy realizálódik, hogy az értelmileg vagy szerkezetileg szorosabban összetartozó részek között az aktuális tagoló tulajdonság kisebb mértékben jelentkezik, mint máskor” (CSERNICSKÓ/HÍRES 2008: 102). A sikeres kommunikáció érdekében minden szinten jó fejleszteni a kifejező, értő, kommunikatív olvasás képességét, illetve spontán beszéd esetén ugyanígy az értelmet hangsúlyozó, érzelmeket is kifejező beszédet. Természetesen mindezen kiejtésgyakorlatok közben spirálisan visszatér a fonémák gyakorlása, az esetleges hangképzési hibák további, folyamatos javítása és a szóhangsúly gyakorlása is.

A kiejtésfejlesztés során a nyelvtanárok gyakran találkozhatnak azzal a nehézséggel, hogy nehezen tudják felismerni és azonosítani a kiejtési hiba vagy akcentus, a nehezen érthetőség hátterét. Ennek hiánya pedig fejlesztés hatékonyságát is csökkenti. Az ilyen nehézségekre jelenthet megoldást egy magyar nyelvtanulói korpusz létrehozása és annak – jelen esetben fonetikai szempontú – elemzése.

2. A kiejtésfejlesztés módszertanának korpuszalapú megközelítése és segítése

A nyelvtanárok kiejtésfejlesztési munkáját nagyban segítheti tehát egy olyan tanulói korpusz, amelyben vizsgálható a különböző anyanyelvű nyelvtanulók kiejtése, kiejtési hibái és nehézségei, valamint kiejtésük fejlődése a nyelvtanulás folyamatában. A beszélt nyelvi korpusz értő elemzése segítheti a nyelvtanárok kiejtésfejlesztő munkáját, hogy így valós nyelvi adatok birtokában építhessék fel a fejlesztés folyamatát.

Egy ilyen nyelvtanulói korpusz fejlesztését kezdtük el a KorSzak Tanulói Korpusz Munkacsoport tagjainal². A korpuszt 2020 februárja óta építjük. A KorSzak MagyarOK Tanulói Korpusz (röviden KorSzak-MOK-Tan) a magyart idegen nyelvként tanulók által létrehozott szövegek és szóbeli megnyilatkozások (elektronikus adatbázisként tárolt) gyűjteménye.

A nyelvtanulói korpusz két gyűjteményrészről áll: a nyelvtanulók írásbeli szövegalkotását rögzítő korpuszból (röviden KorSzak-MOK-Tan-I); valamint a tanulók szóbeli beszédproduktumait rögzítő korpuszból (röviden KorSzak-MOK-Tan-B).

Az első gyűjtemény a magyart idegen nyelvként tanulók írott szövegeit (esszéként beadott házi feladatait) tartalmazza. A korpusz második gyűjteménye beszélt nyelvi adatokat gyűjt a MID nyelvtanulóktól.

A KorSzak Tanulói Korpusz mindkét szubkorpusza folyamatosan bővülő, dinamikus korpusz. A tanulók szóbeli beszédproduktumait rögzítő korpuszt a 2017/2018-as tanévtől gyűjti a Pécsi Tudományegyetem Nemzetközi Oktatási Központja. A korpusz jelenleg is fejlesztés alatt áll, és több forrásból kerülnek ki a hanganyagok. A korpusz alapját a 2017/2018-as tanévtől kezdve az intézményben intenzív előkészítő magyar kurzuson résztvevő hallgatók produktumai alkotják. Így jelen pillanatban, 2022-ben 78 különböző anyanyelvű diáktól gyűjtöttünk hangfelvételeket A1, A2 és B1 nyelvi szinteken, összesen 737 videó-

² Antal Zsófia, Dr. Baumann Tímea, Bulyáki Ildikó, Dr. Dóla Mónika, Erdősi Vanda, Kozák Ildikó, Gergely Viktória, Dr. Liljana Lesznicskova, Dr. Pelcz Katalin, Schmidt Ildikó PhD, Zsolcsák-Dimitrova Edina

felvételen. Emellett gazdagítják a korpusz a 2020-ban és 2021-ben megrendezett Digitális MagyarOK online nyári egyetem diákjainak vizsgafelvételei (140 felvétel), valamint a 2020/2021 tanévtől szintzáró vizsgák és házi feladatként videóra felvett szövegolvasási produktumai (700 felvétel). Ez utóbbi forrás dinamikusan növekszik, mivel intézményünk évente kb. 300 új, magyarul tanulni kezdő diákot fogad, és a korpusz érdekében rendszeresen gyűjtünk tőlük videófelvételeket. Összességében elmondhatjuk, hogy a tanulók szóbeli beszédproduktumait rögzítő korpusz már jelenleg is a tudományos vizsgálatokhoz elégséges forrásanyagot kínál (vgl. SZIRMAI 2005: 28; SINCLAIR 1993: 7) dinamikus bővülése pedig azt eredményezheti, hogy néhány éven belül igen tekintélyes korpusszá nőheti ki magát. A közeljövőben tervezünk egy adatgyűjtést körülbelül 120 diák bevonásával, amely hangszigetelt helyiségben, professzionális hangfelvétellel, nem vizsgaszituációban valósulhat meg. A szubkorpuszról ugyanakkor tudni kell, hogy jelen formájában még nem került nyilvánosságra, ám a megfelelő háttér munkák elvégzését követően tervezzük a publikálását a Sketch Engine adatbázisában. Ezzel a magyar nyelv tanulóknak beszélt nyelvi produktumai reprezentáns részét fogják képezni az eddig világ szinten gyűjtött nyelvtanulói beszélt nyelvi korpuszoknak.³

A beszédproduktumokat rögzítő korpusz szakszerű kialakításához a munkacsoport megállapított egy protokollt (vgl. VARJASI 2016: 237) amely egyrészt a minőséget, másrészt a tudományos összehasonlítást szolgálja. A tudományos összehasonlítás érdekében három kategóriában gyűjtünk felvételeket. Először is a Szita Szilvia – Pelcz Katalin által írt MagyarOK nyelvkönyvek szintzáró szóbeli vizsgái kerülnek rögzítésre A1-A2-B1-B2 szinteken. E vizsgák esetében protokollban rögzített, a szintnek megfelelő kérdéssort alkalmazunk, amelyre a diákok spontán, illetve tanult modellalapú (SZITA-PELCZ 2017) válaszokat adnak. Az szinttől kezdve a szóbeli vizsgák egy része megadott témában készített prezentáció, amelyről szintén felvételt készített. Ezek a prezentációk szintén a MagyarOK nyelvkönyvek témaköreiben készülnek, így a diákok nyelvi produktuma jól összevethető a tankönyvben bemutatott modellel, illetve a nyelvi szerkezet szempontjából egymással is összevethető a beszélt nyelvi anyagok. Az intenzív előkészítő kurzuson résztvevő diákok esetében a vizsga részét képezi a felolvasás is, amikor egy megadott, ismert, tanult szöveget olvasnak fel a MagyarOK nyelvkönyvekből az adott szinten. Másodsor házi feladatok formájában is gyűjtünk hanganyagokat. Ezeket a hanganyagokat a diákok készítik el, és az előbbi vizsgához hasonlóan egy megadott részt olvasnak fel a MagyarOK nyelvkönyvekből az adott szinten. Mivel ezekben az esetekben egy nyelvhelyességi elvárásoknak megfelelő szöveg kerül felolvasásra, így ezeknél a hanganyagoknál kifejezetten a kiejtés vizsgálatára érdemes fókuszálni. A szubkorpuszt kiegészíthetjük még azok a felvételek is, amelyek online tanórákról, illetve módszertani oktatás céljából felvett osztálytermi tanórákról készültek. Ezek a felvételek az eddig bemutatott protokollhoz képest kevésbé szabályozottak, ugyanakkor helyük van a korpuszban, hiszen például interaktív vizsgálatára alkalmasak.

A KorSzak-MOK-Tan-B fő célja tehát, hogy beszélt nyelvi korpuszt hozzon létre magyar mint idegen nyelvre, KER nyelvi szintek szerint A1-től B2 szintig. A korpusz hanganyagainak segítségével többféle tudományos kutatás valósulhat meg. E tanulmány szempontjából elsődleges, hogy lehetővé válik a nyelvtanulók kiejtésének fonetikai vizsgálata. Így adott nyelvi szinteken vizsgálhatjuk a kiejtést különböző anyanyelvű diákoknál. Továbbá longitudinális kiejtéselemzést is elvégezhetünk, hiszen A1-től B1 szintig követhetjük egyes nyelvtanulók magyar kiejtésének változásait, fejlődését. Ezek a kutatások pedig tudományos alapot biztosítanak ahhoz, hogy módszertani következtetéseket is levonhassunk a kiejtés fejlesztésével kapcsolatban. Természetesen a korpusz nem kizárólag fonetikai kutatásokat szolgál, hiszen a hanganyagokat, és azok leiratait vizsgálhatjuk a szó- és kifejezés használat szempontjából, és összegyűjthetjük a beszélt nyelvben található kollokációkat (MCCARTHY 2006: 7) a magyar nyelvtanulóknál. Érdekes kutatási téma továbbá, hogy a spontán beszélt nyelvben milyen szerepet kapnak a tankönyvben tanított modellmondatok, mennyire alkalmazzák ezeket, mely modellmondatok a leggyakoribbak stb. Egy ilyen típusú kutatás a modellalapú nyelvoktatás számára és a folyékonyság kialakításához (MCCARTHY 2006) szolgáltathat hasznos információkat. A spontán beszélt nyelvi anyagokon hibaelemzéseket is végezhetünk, illetve azt is megfigyelhetjük, hogyan történik a nyelvtanulóknál a hibák észlelése és javítása. A hibák típusai és gyakorisága összevethető az írott nyelvi korpusz eredményeivel is, és ezekből is további következtetéseket vonhatunk le. A tantermi felvételek, valamint a szóbeli vizsgák felvételei lehetőséget

³ Ilyen beszélt nyelvi korpusz Magyarországon az MTA Nyelvtudományi Intézetének Fonetikai Osztálya által 2007 óta fejlesztett BEA (Gósy, 2008). A GABI az ELTE BTK Fonetikai Tanszékéhez köthető gyermeknyelvi adatbázis (Bóna et al. 2014).

biztosítanak arra, hogy megfigyeljük a tanár-diák interakciókat – mind nyelvi, mind módszertani jellegű kutatások végezhetőik ily módon a korpuszon. A felvillantott kutatási lehetőségek természetesen a korpusz nyilvánossá tételét követően mind elvégezhetőik lesznek a korpusznyelvészettel foglalkozó, magyarul értő kutatók számára, és remélhetőleg sok izgalmas eredményt kínálnak majd a korpusznyelvészet és a nyelvoktatás számára.

A következőkben a bemutatott korpuszból szeretnék bemutatni néhány adatot, és ezzel szeretnék egy példát adni arra, hogy miként használható a KorSzak-MOK-Tan-B, hogyan lehet vele vizsgálni és nyomon követni a nyelvtanulók kiejtésének fejlődését, valamint hogyan lehet ezzel a vizsgálattal nyelvtanárként hatékonyabban segíteni a kiejtés fejlesztését.

3. Egy példa: Szövegek hangos olvasásának elemzése - Kiejtésfejlesztés a magyar mint idegennyelv oktatásában

3.1 A vizsgálat háttere

A vizsgálat alanyai a 2022/2023-as tanév során a Pécsi Tudományegyetem Nemzetközi Oktatási Központjában az „általános magyar nyelvi előkészítő felsőfokú tanulmányokra” elnevezésű programban résztvevő hallgatók. A programról röviden érdemes annyit tudni, hogy a képzést teljesítő diákok két szemeszteren keresztül napi szinten vesznek részt magyar nyelvórákon. Az első szemeszterben napi háromszor 90 percen tanulják a magyar nyelvet és az Európai Referencia Keret szerinti A2-es szintet érhetik el. A második szemeszterben napi kétszer 90 percen vesznek részt nyelvórákon és emellett érdeklődési területüknek megfelelő szaknyelvi órákon (előadásokon és szemináriumokon) vesznek részt. A program célja, hogy a diákok a tanév végén eljussanak egy erős B1, illetve B2 nyelvi szintre. Továbbá, hogy sikeres felvételi vizsgát tegyenek valamely magyarországi egyetem meghirdetett magyar nyelvű egyetemi szakára, és a felvételt követően jól megállják a helyüket a magyar anyanyelvű diákok között is. Ezentúl a tanév végén az ECL nyelvvizsgarendszerben megpróbálkozhatnak a B2-es szintű nyelvvizsga letételével is. Amint a leírásból látható, magasak az elvárások a hallgatókkal szemben, és ebben a komplex nyelvi képzésben az elfogadható kiejtés elsajátítása is egy fontos aspektus. Korábban már bemutattam, miért is olyan fontos az elfogadható kiejtés elsajátítása a nyelvtanuló sikeressége szempontjából, így összpontosítsunk most a módszertan kérdése.

Az elfogadható kiejtés elsajátításához a program részét képezi az első szemeszterben egy külön kiejtésfejlesztő kurzus is. A kiejtésfejlesztő kurzuson a Hangrend (BAUMANN 2018) című fonetikai munkafüzetünket használjuk. A munkafüzet előnye, hogy a kiejtésfejlesztés minden szintjét spirálisan fejleszti: a hangképzést, a szavak, a mondatok és a szövegek kiejtésének szintjét, és ehhez kapcsolódóan a beszédértés kompetenciáját is. Ezenkívül a füzet szervesen kapcsolódik a MagyarOK nyelvkönyvekhez (SZITA-PELCZ 2013-2019), hiszen a nyelvkönyvben megismert mondatok és szövegek variációit használja a kiejtés gyakorlására. Fontosnak tartjuk a fejlesztésben a modellalapú nyelvoktatás módszertanának (SZITA-PELCZ 2017) követését, így a kiejtés tanítás esetében egyrészt az anyanyelvi tanár, másrészt hanganyagok is biztosítják a magyar nyelvi modellt.

A programban a kiejtés mérése és értékelése megvalósul. A diákok A1, A2 és B1 szinten tesznek fejezetzáró vizsgákat. A vizsgák része egy ismert, tankönyvi szöveg felolvasása. A felolvasás során a kiejtést értékeljük, mely során vizsgáljuk a hangok helyes ejtését, a szó- és mondathangsúlyt, a szünetek helyét és az együtt ejtett szavakat, az intonációt és az olvasás sebességét. A felolvasásokról minden alkalommal felvétel is készül.

3.2 A vizsgálat általános bemutatása

A vizsgálatban négy nyelvtanuló hanganyagát vizsgálom. A vizsgálat célja a különböző anyanyelvi (L1) háttérrel rendelkező nyelvtanulók kiejtésének vizsgálata hangos szövegolvasási szituációban. A vizsgálatban a mondat- és szövegszintű, vagyis szupraszegmentális fonológiai jellemzőket elemzem és vetem össze. A vizsgálat célja továbbá a nyelvtanításban, a kiejtésfejlesztésben alkalmazható következtetések levonása.

A vizsgálat résztvevői egy mali származású férfi, akinek az anyanyelve a bambara és a második nyelve a francia; egy vietnámi férfi, akinek az anyanyelve vietnámi; egy indiai nő, akinek az anyanyelve a hindi; valamint egy szír férfi, akinek az anyanyelve az arab nyelv, második nyelve az angol. Mind a négy résztvevő 18 és 30 év közötti fiatal felnőtt.

A résztvevők házi feladatként készítették a hanganyagot, amelyben azonos szöveget olvasnak fel. Sajnos ez azt is jelenti, hogy a felvétel nem hangszigetelt szobában valósult meg, viszont módszertani következtetéseket mindenképpen levonhatunk így is a hanganyagok vizsgálatából.

A felolvasott szöveg a MagyarOK A1+ nyelvkönyvből származik, és a nyelvtanulók már feldolgozták a szöveget egy nyelvóra keretében.⁴ A felolvasáshoz rendelkezésükre állt modellként (SZITA/PELCZ 2017) a szöveg hanganyaga, amelyet egy magyar anyanyelvű színész olvasson fel. Jelen kutatásban ezt a hanganyagot fogom anyanyelvi mintaként vizsgálni az összehasonlítás érdekében.

A hanganyag vizsgálatához és az annotációhoz a PRAAT fonetikai elemző szoftvert (BOERSMA/WEENINK 1992-2022) használtam.

3.3 A modell hanganyag

A modell hanganyag fonetikai vizsgálatánál megfigyelhetjük, hogy a magyar anyanyelvű színész szövege egyenletes: hosszabb szókapcsolatokat egyben olvas, a szó, illetve szókapcsolat elején hangsúlyoz; kényelmes, de nem túl hosszú szüneteket tart. Ez egy idealizált minta a nyelvtanulók számára, hiszen a színészi előadásmód nem teljesen egyezik a mindennapi élőbeszéddel, továbbá a hanganyag A1 nyelvi szintre készült, tehát a beszéd sebessége valamivel lassabb a természetes beszédnél.

A PRAAT szoftverben így néz a teljes szöveg képe:



1. ábra: A színész szövegének fonetikai ábrázolása

⁴ A következő szöveget kellett felolvasniuk a nyelvtanulóknak:

„Szalai Zita, kulturális antropológia szakos egyetemista vagyok. Egy fél évet Japánban töltök ösztöndíjjal, mert az ázsiai nőkről írom a szakdolgozatomat.

Nagyon szeretem Japánt, gyönyörű ország. Most éppen Tokióban vagyok. Tokió egy hatalmas metropolisz, ahol 36 és fél millió ember lakik. Még nem ismerem olyan jól ezt a várost, de azt tudom, hogy nagyon biztonságos. Szeretek az utcákon sétálni.

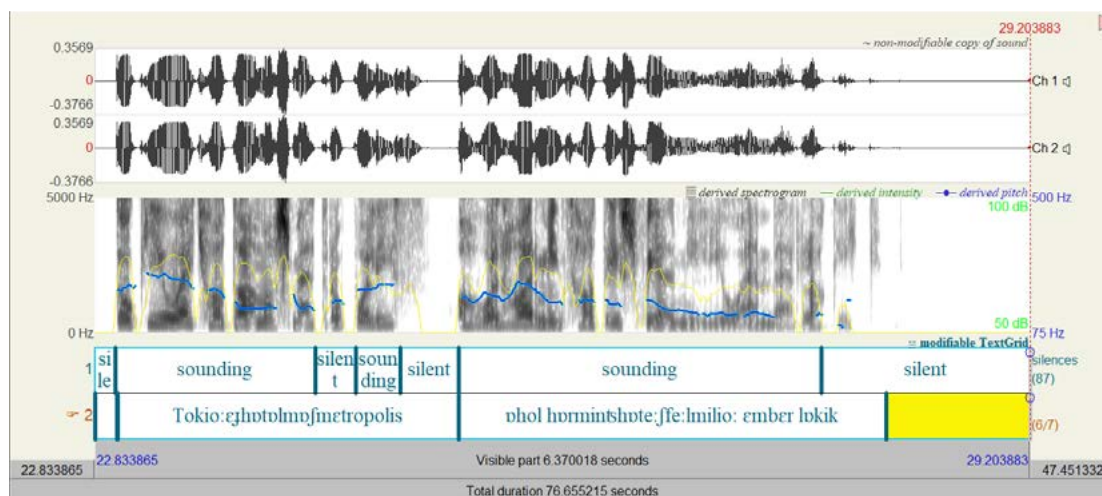
Japánul is tanulok. Már sok mindent értek, de írni és olvasni nagyon nehéz. A japán nyelvben három ábécé van. Én az első ábécét tanulom, mint a japán gyerekek az iskolában.

Angol nyelvű szemináriumokra és előadásokra is járok. Ezeket szerencsére értem.

Már elég sok embert ismerek. Velük töltöm az estéket, szkájpolok a barátommal, vagy e-maileket írok.”

Forrás: Szita Szilvia – Pelcz Katalin: MagyarOK A1+ Magyar nyelvkönyv, Pécs, 2013

A részletek bemutatása érdekében kiválasztottam egy annotált mondatot a szövegből („Tokió egy hatalmas metropolisz, ahol 36 és fél millió ember lakik.”), amelyen alaposabban megvizsgálhatjuk a szupraszegmentális jellemzőket. A színész nő esetében a modellként szolgáló mondatkép a következő:



2. ábra: A színész nő egy mondatának fonetikai képe

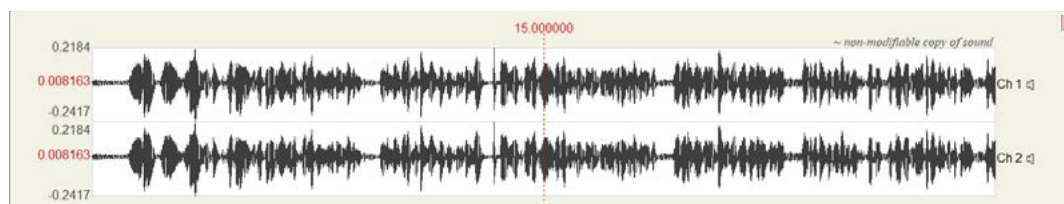
A vizsgált mondat elfogadható és érthető kiejtéséhez a nyelvtanulóknak a szupraszegmentális tényezők tekintetében több elvárásnak kell megfelelniük. A mondatban egy hosszabb szünetet tarthatnak a tagmondatokat elválasztó vessző előtt. Mindenképpen együtt ejtendő szókapcsolatok: »egy hatalmas metropolisz«; »harminchat és fél millió ember«. A mondat hangsúly az első tagmondatban a »Tokió«, a második tagmondatban az »ember« szóra esik. A kijelentő mondat hanglejtése ereszkedő.

A vizsgálat hipotézise, hogy a különböző L1 -t használó nyelvtanulók felolvasása eltérő lesz a szupraszegmentális jellemzők tekintetében is, különösen az analitikus és a szintetikus nyelvek L1 nyelvet beszélők közötti különbségre számítok. Hasonlóságot feltételezek azonban abban, hogy a hosszabb szókapcsolatok (»egy hatalmas metropolisz«; »harminchat és fél millió ember«) szünet nélküli olvasása nehézséget okozhat. Ezeket a különbségeket és hasonlóságokat szeretném feltárni a vizsgálattal.

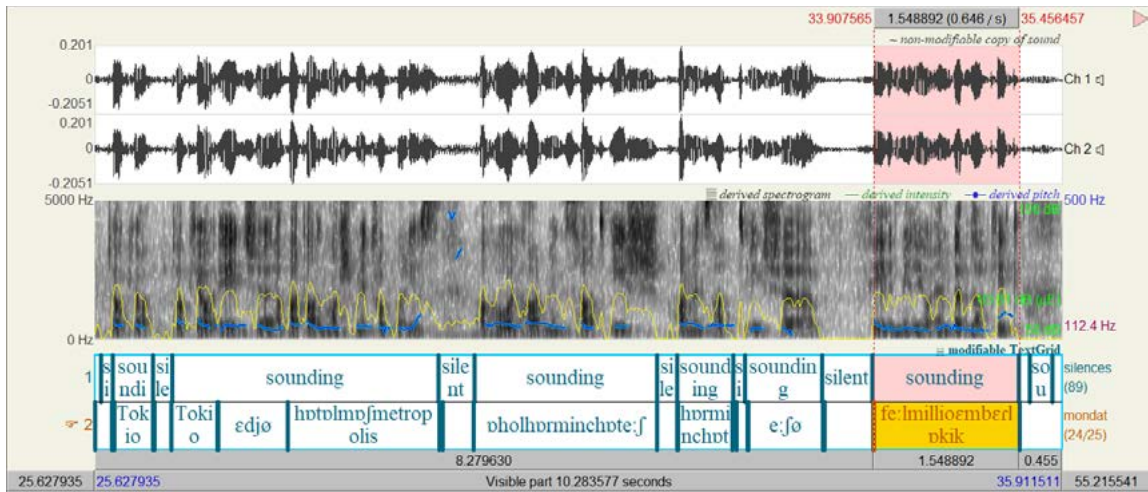
3.4 A nyelvtanulók hangos olvasás produktumainak összevetése:

Elemelve a modellhez képest a nyelvtanulók hanganyagait, a következő megállapításokat tehetjük:

Az arab anyanyelvű szír diák beszédprodukciója közelíti meg a szupraszegmentális jellemzők tekintetében leginkább az anyanyelvi modellt. Az ő hanganyagában észlelhetjük legjobban az értelmileg összetartozó szavak szünet nélküli olvasását. A szó eleji hangsúly is megvalósul beszédében legtöbbször, de a mondat hangsúly nem hallható megfelelően. Ennek a nyelvtanulónak egy egyéni – nem a nyelvtanulásból adódó – beszédhiba nehezíti a kiejtést, ugyanis a hanganyagból is jól kivehető, hogy dadog.



3. ábra: Az arab anyanyelvű szír diák szövegének fonetikai képe

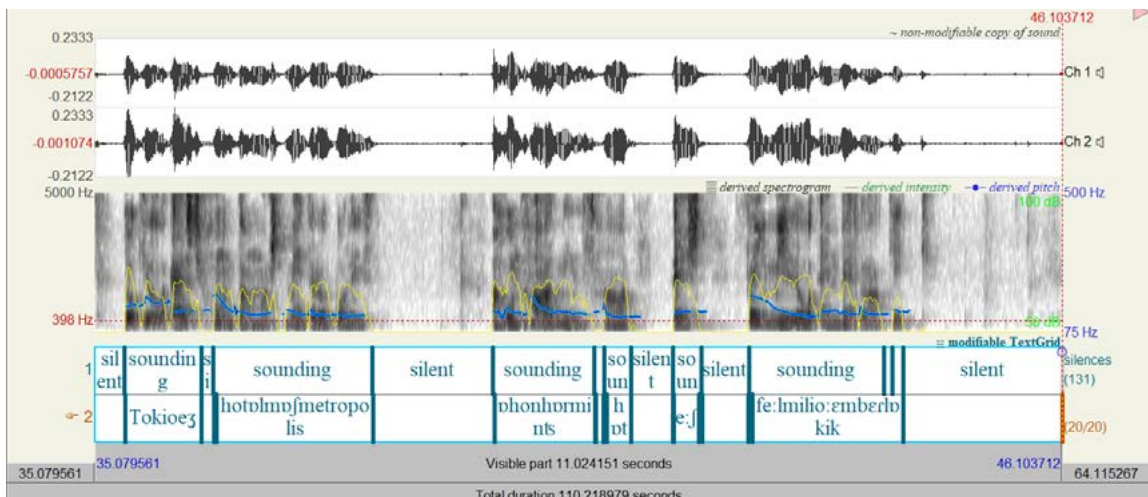


4. ábra: Az arab anyanyelvű szír diák mondatának fonetikai képe

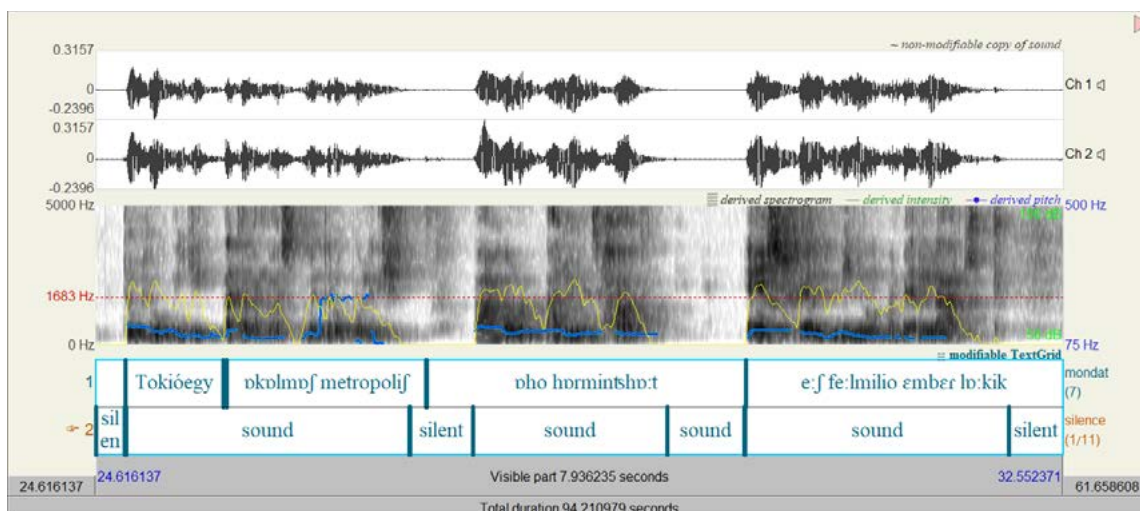
Ezzel szemben a vietnámi anyanyelvű diák beszédprodukciója sokkal tagoltabb, több és a magyar anyanyelvűekhez képest hosszabb szünetet tart a szavak között, ami a szintetizáló L1 nyelv hatásával magyarázható. Ugyanakkor ez a különbség még nem okoz nehézséget a megértésben, mert részben már megvalósul a szókapcsolatok együtt ejtése. A vietnámi diáknál a szó eleji hangsúlyozás is megjelenik már, de erőteljesebb a szükségesnél – a vietnámi nyelv tonalitása mutatkozik meg benne.



5. ábra: A vietnámi diák szövegének fonetikai képe



6. ábra: A vietnámi diák mondatának fonetikai képe



10. ábra: A bambaraül és franciául beszélő mali diák mondatának fonetikus képe

Összegzés

A vizsgálatból levonhatjuk a következtetést, hogy A1 nyelvi szinten a szupraszegmentális jellemzők tekintetében is nagy hatása van az első nyelvnek (L1). A szintetizáló nyelvek szünettartásai megjelennek a magyar nyelvű beszédben is, míg az analízáló nyelveket beszélő nyelvtanulók könnyebben ejtik a szavakat. A szóhangsúlyozásnál az L1 és L2 közötti eltéréseket, az L1 hatását L2-re ismerhetjük fel, míg a hanglejtésnél a tonális L1 nyelvet beszélő nyelvtanulónak akadtak nehézségei. Ugyanakkor a nyelvi szintnek is nagy szerepe van abban, hogy a nyelvtanuló kiejtése az érthető, elfogadható kategóriába esik-e. Mind a szavak jelentése, mind a nyelvtani szerkezetek kellő ismerete szükséges ahhoz, hogy valóban megfelelően tagolt, értő olvasás jöjjön létre. Ez A1 szinten még akkor is kihívást jelent, ha egy már ismert szövegen kell végrehajtani az olvasási feladatot.

Rövid vizsgálatunk alapján MID-tanárként is levonhatunk következtetéseket. Felismerhettük, hogy az egyes nyelvtanulóinknak miben van szükségük egyéni fejlesztésre az érthetőbb beszédhez. Ezzel együtt levonhatjuk azt az általános tanulságot is, hogy A1 nyelvi szinten érdemes a szövegeket alaposan feldolgozni a nyelvtanulókkal a kiejtés szempontjából is. Érdemes olyan feladatokat végezni velük, amelyek először a percepcióra építenek: ismerjék fel a hanganyag segítségével a szupraszegmentális jellemzőket, jelöljék be a szövegben. Érdemes sokat gyakorolni a jelölésekkel ellátott szöveggel a hangos olvasást. Ezek a nyelvórai gyakorlatok szolgálják azt, hogy később nyelvtanulóink ne szerezzenek olyan negatív tapasztalatokat, mint a bevezetőben megismert Maria.

Általában elmondhatjuk, hogy a hanganyagok vizsgálatával kimutathatjuk különböző anyanyelvű nyelvtanulók kiejtési nehézségeit. A korpusz segítségével a későbbiekben több azonos anyanyelvű nyelvtanuló beszédprodukciónak vizsgálatával általánosabb következtetéseket is levonhatunk. Longitudinális vizsgálat esetén megfigyelhetjük, mely kiejtési nehézségek oldhatók meg rövidebb idő alatt, és mely nehézségek állnak fenn tartósabban.

A MID-tanárok számára módszertani következtetéseket vonhatunk le a vizsgálatokból. Egyrészt könnyebben megjósolhatják, milyen fejlesztésekre lesz szükség, másrészt könnyebben beazonosíthatják a helytelen kiejtés jelenségét, forrását és okát, harmadrészt pedig könnyebbé válik a megfelelő fejlesztési lépések meghatározása.

Természetesen minél nagyobb a hangzó korpusz, annál pontosabbak lehetnek elemzéseink. A Korszak-MOK-Tan ezért dinamikus, folyamatosan bővülő korpusz, amely hamarosan sok elemzési lehetőséget tud kínálni nyelvészek, nyelvtanárok számára.

Irodalomjegyzék:

BÁRDOS J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapja és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

CSEERNICSKÓ I./HÍRES K. (2008): *Hangtan*. Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Főiskola

GYÖNGYÖSI L.; KAMPÓ I.; M. PINTÉR T. (2018): *A magyar kiejtés tanításának elmélete és gyakorlata*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem

BAUMANN T *et al.* (2020): Bemutatkozik a Korpusznyelvészeti és Szakmódszertani Munkacsoport In *Hungarológiai Évkönyv* 21. évfolyam, 1-2. szám: 32-41.

URL: http://epa.oszk.hu/02200/02287/00021/pdf/EPA02287_hungarologiai_evkonyv_2020_01_032-041.pdf (11/2022 open access).

BÓNA J. *et al.* (2014): *GABI – Gyermeknyelvi beszédatadtbázis és Információtár*. In: GÓSY M. (Hgg.): *Beszédkutatás* Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet, 246-251.

MCCARTHY, M. (2006): *Explorations in Corpus Linguistics*. New York: Cambridge University Press.

SZIRMAI M. (2005) *Bevezetés a korpusznyelvészethez. A korpusznyelvészeti alkalmazása az anyanyelv és az idegen nyelv tanulásában és tanításában*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

SZITA Sz./PELCZ K. (2017) Modellalapú nyelvközpontú tanítás. Természetes nyelvhasználat a tanteremben és a tanterem kívül. *THL2*: 262-269

VARJASI G. (2016): «Beszédatadtbázisok». In BÓNA J. (Hgg.) *Fonetikai Olvasókönyv*. Budapest: ELTE BTK Fonetikai Tanszék, 233-243.

Források

BAUMANN T. (2018): *Hangrend*. Pécs: PTE.

SZITA Sz./PELCZ K. (2013): *MagyarOK A1+ Magyar nyelvkönyv*. Pécs: PTE.

— (2014): *MagyarOK A2+ Magyar nyelvkönyv*. Pécs: PTE.

— (2016): *MagyarOK B1+ Magyar nyelvkönyv*. Pécs: PTE.

— (2019): *MagyarOK B2+ Magyar nyelvkönyv*. Pécs: PTE.

BOERSMA, P./WEENINK, D. (1992-2022): Praat: doing phonetics by computer, Version 6.2.06, retrieved 23 January 2022 from <https://www.praat.org>

Erdősi Vanda

Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar Nemzetközi Oktatási Központ
vanda.erdosi.hungarian@gmail.com

A nyelvi fejlődésvizsgálat jelentősége a magyar mint idegen nyelv tanításában

Absztrakt

A tanulmány azon kérdések és problémák rövid áttekintésére vállalkozik, amelyek a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karának Nemzetközi Oktatási Központjában működő magyar nyelvi egyetemi előkészítő program diákjainak nyelvi fejlődésvizsgálatára koncentrálnak hosszabb távú kutatás első eredményeinek kapcsán merültek fel. A program rövid bemutatása, célkitűzéseinek és módszereinek ismertetését követően olyan kérdéscsoportokat vizsgál, amelyeknél a nyelvi fejlődésvizsgálatok elemzéséből levont következtetések hozzájárulhatnak a nyelvtanítás hatékonyságának növeléséhez.

Kulcsszavak: *nyelvi fejlődésvizsgálat, magyar mint idegen nyelv, egyetemi előkészítő program, írott szövegek vizsgálata, módszertan*

1. Bevezetés

A Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karának Nemzetközi Oktatási Központjában több évtizede tanítunk külföldi diákokat magyar nyelvre. Oktatási portfóliónk egyik legfontosabb egysége a magyar nyelvi egyetemi előkészítő program. A nyelvi előkészítés speciális sajátosságai lehetővé teszik, hogy a program diákjaitól a tanulmányaik során rendszeres időközönként összegyűjtött és rögzített nagy mennyiségű, beszélt és írott nyelvi produktumok anyagából egy speciális kutatási anyagot állítsunk össze. Ezzel kezdődött egy tanulói korpusz építése, valamint a diákok nyelvi anyagainak részletes vizsgálata. A cél a diákok nyelvi fejlődésének elemzése a két szemeszteres tanulási folyamat során követéses/hosszmetszeti/longitudinális vizsgálat keretében, a teljesen kezdőtől a B2 szintig (a témáról bővebben lásd: CSAPÓ 2007 és 2014). Az anyagok feldolgozása megkezdődött és jelenleg is folyamatban van. Jelen dolgozat azt kívánja néhány példán keresztül bemutatni, hogy a nyelvi produktumok különböző szempontú vizsgálata a tanulók egyéni nyelvi fejlődésének feltérképezésén túl mennyiben jelenthet visszacsatolást a tanítás módszertanában, azaz milyen mértékben képes a tananyag, illetve a tanórák felépítésének, metodológiájának finomításában, fejlesztésében. Tanulmányomban a program rövid bemutatását, célkitűzéseinek és módszereinek ismertetését követően olyan problémákat kívánok áttekinteni, amelyek a tanulók nyelvi anyagainak elemzése közben merültek fel, és amik segíthetnek a nyelvtanítás hatékonyságának növelésében.

2. A vizsgálatban megfigyelt tanulók

A program adminisztrációjának tájékoztatása szerint az előkészítő diákjainak 98%-a kerül be a magyar felsőoktatásba, vagyis a diákok túlnyomó többségben sikeresen teljesítik a programot. Az egész tanéves munkájuk szempontjából természetesen a tanulók fejlődése jelentős különbségeket mutat. A vizsgált diákok kiválasztása szempontjából fontos, hogy a nyelvi előkészítő programját az elejétől a végéig teljesítő, átlagosan jó képességű, szorgalmas, kitartó, a képzés során az oktatókkal és az oktatásmódszertannal kooperáló diákok fejlődését követjük nyomon, akik általános és szaknyelvi vizsgáikat teljesítették, tanulmányaik lezárásaként elérték a B2-es szintet, majd többségük sikeres B2-es nyelvvizsgát tett, és valamennyien megkezdték tanulmányaikat a magyar felsőoktatásban. Vitathatatlanul nagy kihívást jelent a tanulóknak, hogy gyakorlatilag két szemeszter alatt, 800 kontaktórában, teljesen kezdőtől B2 szintre érjenek, a program sikeres teljesítése mindenképpen elismerésre méltó eredmény. A diákok egyéni fejlődési jellegzetességei, hasonlóságai és kü-

lönbségeik érdekes információkkal szolgálnak, akkor is, ha esettanulmányként egy-egy diák részletes fejlődésvizsgálatát szeretnénk végigkövetni, vagy a diákok fejlődését egymással kívánjuk összehasonlítani, egyéni fejlődési sajátosságok, különbségek és általános tendenciák megismerése céljából. A vizsgálat során az egyéni fejlődési utak megismerése mellett több diák fejlődésének összevetésére, tendenciák és különbségek kimutatására szeretnénk majd koncentrálni.

A tanulók fejlődésének vizsgálatánál fontos szempont, hogy megfigyelhetők-e bizonyos fejlődési mintázatok azonos nemzetiségű vagy anyanyelvű diákok esetében. Kimutathatók-e például olyan jelenségek, amelyeket mindenki probléma nélkül sajátít el, vagy amelyekkel rendszerint nehézségeik vannak? Hogyan tudnak az oktatók erre felkészülni, a módszertant dinamikusán, a diákok igényeihez alakítva fejlődésüket támogatni? Hogy egy általános példát vegyünk: az ázsiai tanulók esetében gyakran különös figyelmet kell fordítani a kiejtés fejlesztésére, a nem latin betűs írást használó, arab anyanyelvű diákok pedig az íráskészség fejlesztésében igényelnek több segítséget, beleértve a magyar nyelvű gépelést, a mondatkezdő nagybetűket és a tulajdonnevek helyesírását, az írásjelek használatát és egyéb, az anyanyelvi nyelvhasználó számára természetes jelenséget. Hasonlóképpen az eddig elemzett nyelvi produktumok és az oktatási tapasztalatok azt mutatják, hogy a mongol anyanyelvű tanulók nagyon jó érzékkel tanulják meg a természetes nyelvhasználatot, olyan fordulatokat, amelyeket bármely anyanyelvi beszélő is használnak – erre például abszolút építeni lehet és támogatni ezt a fogékonyságot a megfelelő nyelvi modellekkel és nyelvhasználatra vonatkozó gyakorlatokkal.

3. Visszajelzés az oktatás hatékonyságáról: az oktatási program és a módszer

A diákok tehát kezdő szinten indítják a magyar nyelvtanulást, napi hat órában. A tananyag gerincét az egyetemi nyelvi előkészítő programhoz is illeszkedve létrehozott *MagyarOK* tankönyvcsalád biztosítja. A tankönyv anyagának feldolgozása során a nyelvet a tanulási folyamat minden fázisában elsősorban új információ megszerzésére és továbbadására, valamint a másokkal való értelmes és eredményes kommunikációra használjuk.

Az oktatócsomag tudatosan alkalmazkodik a *Közös Európai Referenciakeret* definiálta célokhoz és elvárásokhoz. A könyvek erőteljes progresszióval olyan hasznos szókincset közvetítenek, amely rövid idő alatt képessé teszi a nyelvtanulót a mindennapokban való eligazodásra és információcserére. A szókincset változatos nyelvi input segítségével dolgozza fel, lehetőleg alaposan (a könyvek alapelveinek ismertetését, felépítését és koncepcióját lásd: SZITA / PELCZ 2013–2019).

A csoportok minden héten hétfőtől csütörtökig egy fejezetnyi anyagot dolgoznak fel, pénteken pedig egy tesztet írnak az adott fejezet szókincséből. Ez a nap még az ismétlésé, gyakorlásé. Hétfőn minden esetben egy nagyobb tesztel kezdődik, amely a nyelvtanra és az írásbeli szövegalkotásra koncentrálni. A teszt után, még aznap megkezdik a következő fejezet feldolgozását. A diákok mindennap írásbeli házi feladatot is kapnak: a frissen tanult témák egyikéről kell írni. Erre két nap áll rendelkezésre, a cél, hogy napi rutinná váljon a tanultakhoz való visszatérés, az adott téma megírása, gyakorlása. Az első szemeszterben kiemelt figyelmet fordítunk a kiejtésre, a csoportoknak van egy kiejtésfejlesztő kilencven perces órájuk, melynek elsődleges tananyaga a *Hangrend* tankönyv (BAUMANN 2018)

Nagy hangsúlyt kap, hogy megtanítsuk a diákokat tanulni, természetessé váljon a módszer, ahogyan dolgozunk. Az órákon tükrözött/fordított osztálytermi eljárásokra is építünk (a témáról lásd részletesen: CHILINGARYAN / ZVEREVA 2017: 1500 ff), ami itt elsősorban azt jelenti, hogy a diák az óra után nem az ott kapott információkat dolgozza fel és tanulja meg, hanem otthon kell előkészítenie a következő óra tananyagát. A kurzuson minden készség fejlesztésére gondot fordítunk: írunk, szövegeket olvasunk és hallgatunk, beszélgetünk – mindezeket pedig a nyelvórán kívül is lehet. Vagyis a hatékony magyarórák érdekében a diák előre készül, önállóan. Saját tempójában kell szótárznia, olvasnia, hallgatnia és jegyzetelnie, valamint egy-egy nyelvtani részt előre megnéznie. Az órán pedig aktívan gyakorolunk: beszélgetünk, mesélünk, megbeszéljük a kérdéseket.

A diákok számára előre elérhetővé tesszük a tanmenetet Power Point-prezentáció formájában. Ezekből a hallgatók pontosan tudják, melyik órán mi lesz a tananyag, mely tankönyvi oldalak tartoznak az adott alkalomhoz, milyen nyelvtani problémákat kell megnézni a munkafüzetben, mely szöveghallgatásos feladatokkal fogunk órán dolgozni, milyen videókat és online feladatokat talál még a tankönyvhöz tartozó weboldalon, és milyen házi feladatot kell elkészíteni az óra után.

Mivel a diákoknak az előkészítő évet követően magyarul kell helyt állniuk, különösen indokolt, hogy az előkészítő program a modellalapú nyelvoktatás módszerét kövesse. Fontos, hogy a diákok képessé váljanak az információ önálló feldolgozására, továbbadására és az értelmes kommunikációra. A módszer kiindulópontjának tekinti, hogy csak a nyelvhasználatból lesz valódi nyelvtudás. A modellalapú nyelvoktatás a tanulás minden fázisában az anyanyelvi beszélő nyelvhasználatából merítő mintákat nyújt a diákoknak. Vagyis e metódus „a tankönyvi szövegeket, a nyelvtanár és az anyanyelvi beszélők megnyilvánulásait olyan nyelvi mintaként (modellként) értelmezi, amely a tanulót segíti abban, hogy ezt a célt elérje. A tananyag és a tanítás során megjelenő írott és hangzó szövegek minden elemét ellenőrzi, hogy megfelel-e annak az elvárásnak, hogy modellként szolgáljon” (SZITA / PELCZ 2017: 262 f). A módszer nagy nyelvi inputtal dolgozik, egy-egy témát több szövegvariáció formájában tanít, így biztosítva, hogy valós nyelvhasználaton alapuljon a tanulás. Kiemelendő még, hogy nem választja szét a nyelvet és a kultúrát, hanem – élményalapú és kooperatív módszerekre támaszkodva – összeköti azokat. A modellek követése a hatékony tanulás során lehetővé teszi a magas szintű nyelvtudás elérését.

A munkamenet hatékonyabbá tétele és fejlesztése folyamatosan zajlik a magyar program oktatóinak közreműködésével, Pelcz Katalin irányításával. A fejlődésvizsgálat eredményeinek hasznosításával a legfontosabb cél, hogy ahol tendenciaszerű megtorpanás, hibák, nehézségek tapasztalhatók, ott felülvizsgáljuk, fejlesszük, bővítsük a módszertani eszközöket, az elsajátítást jobban támogató nyelvi modellt nyújtunk, szükség esetén változtassunk, új módszertani elemeket vezessünk be. (A előkészítő programról lásd bővebben: ERDŐSI 2021.)

A tanulók által házi feladatként, a képzés 1-2. hetében írt szövegekben például tendenciaszerűen fordultak elő hasonló szövegek (ezeket változtatás nélkül, a tanuló által elkövetett hibákkal együtt mutatom be, a forrás egy olyan szöveg, amely része a jelenleg is épülő *KorSzak* tanulói korpusznak):

„Az apukám X neve. Ő dél-afrikai. Ő hatvannégy éves. Ő Egyesült Arab Emírségekben, Dubaiban él. Ő üzletmenedzser. Ő angolul és dél-afrikai hollandul beszél. Ő is egy kicsit beszél németül. Ő hobbija a sport.” (Forrás: *KorSzak* tanulói korpusz. A nyilvánosság számára jelenleg még nem elérhető.)

Világos, hogy magyar nyelvi tanulmányaik kezdetén nehézséget jelentett számukra annak megértése, hogy nyelvünkben, hacsak nem hangsúlyos, általában nem szükséges a mondatban kitenni a személyes névmást, különösen nem egymás után, zavaróan ismétlődő, redundáns információként. A diákok arra is láttak már példát, hogyan bővítjük, hogyan kötjük össze a mondatokat, ismerik már az „és”, valamint a „de” kötőszavakat. A saját szövegük megírása előtt az A1+ tankönyv második fejezetében többek között ezt a nyelvi modellt ismerték meg:

„Ő Mariann, a feleségem. Mariann magyar. Ötven éves, tanárnő. Denverben élünk. Otthon angolul és magyarul beszélünk. Most spanyolul tanulunk, de még nem tudunk olyan jól.” (SZITA / PELCZ 2013: 25).

A tankönyv ugyan bemutatja és tanítja a személyes névmások helyes és autentikus használatát, megtanítja és többszörösen példát ad a bővített és összetett mondatok megfelelő használatára, a tanulók első írott szövegeiben ez mégis gyakran problémásnak tűnik. Befolyásolhatja ezt saját nyelv tanulási tapasztalatuk is, hiszen például az angol és német nyelvben sem hagyható el a személyes névmás, valamint saját anyanyelvük is. Itt például kimutatható egy olyan pont a tananyagban, amely a módszertan felől plusz megerősítésre és támogatásra szolgál, még jobban hangsúlyozni kell a magyar nyelv ezen sajátosságait, és érdemes további modellekkel is támogatni, még jobban meg kell világítani, mi a probléma a fenti hibás példával. Ezt segítheti az A1+ tankönyvhöz 2022-ben megjelent olvasókönyv, amelynek szövegei az A1 tankönyvet egészítik ki tematikusan, és szemlélteti egyrészt azt a tartalmat, amelyet a tanuló már ki tud fejteni egy adott témával kapcsolatban, másrészt további modelleket ad arra, milyen nyelvi eszközökkel tudja kifejezni mondanivalóját, és ezeket a szövegeket modellként használhatja saját írott szövegeinek megalkotásához is (SZITA 2022).

4. A nyelvi fejlődés egyik fontos területe: az írás- és szövegalkotási készség fejlesztése

Az intenzív előkészítő kurzus során, ahogy a módszertan bemutatásánál említettem, minden készség fejlesztésére gondot fordítunk. Azért emelem ki külön az íráskészség fejlesztését és az írott nyelvi produktumok jelentőségét, mert a tanulók által írott szövegek elemzése fontos részét képezik a fejlődésvizsgálatnak.

A szövegalkotás és e készség fejlesztése (írásban és szóban is) fontos eleme a hasznos és természetes nyelvtudás kialakításának. Ahogy erről MCCARTHY (1991: 148 f és 170 f) is ír, a tanárok igyekeznek a való élet nyelvhasználatának hiteles, hasznos és érdekes szövegalkotási feladatait beemelni a nyelvóra gyakorlatába. Ennek érdekében kiegészíthetők a nyelvoktatási módszerek annak fényében, amit a diskurzuselemzés tanulságai nyújtanak számunkra a nyelvi formák, kontextusok és nyelvhasználók közötti kapcsolat összefüggéseiről. Meg kell találni a módját, hogy pontosan ismerjük és es tanítani tudjuk egy-egy kevésbé természetes (de akár nyelvvizsga miatt mégis szükséges) szövegtípus, kontextus működését és szabályait. A szövegtani és diskurzuselemzési vizsgálatok sokat segíthetnek abban, hogy a diákok valódi, hasznos nyelvtudást kapjanak, az írott szövegek esetében is természetes nyelvhasználatra legyenek képesek (erről bővebben lásd: ERDŐSI 2011).

A diákok napi szinten kapnak írásbeli házi feladatot, hogy segítségével még egyszer visszatérjenek egy adott témához, kifejtsék saját gondolataikat a tanultak felhasználásával, és fejlődjön az íráskészségük. Meg kell tanulniuk a szövegalkotás szabályait: hogyan kapcsolódnak egymáshoz a mondatok nyelvtanilag, tartalmilag, logikailag, hogyan tudunk egy kerek és teljes szöveget felépíteni mondatok egymás utáni halmaza helyett, hogyan tagoljuk több tematikus részre a szövegünket és hogyan kell témát váltani, hogyan kell érvelni valami mellett és ellen, mik a különböző szövegtípusok (magánlevél, hivatalos levél, kérelem, meghívó, reklamáció stb.) műfaji és formai követelményei. Ahogy a tesztek esetében, a házi feladatok is kiváló visszajelzést jelentenek a tanároknak is: mivel van probléma, milyen hibát látunk újra és újra, rögzülve a fogalmazásokban, mire kell jobban odafigyelni, mit kell újra megbeszélni, átismételni.

A házi feladatokat a tanárok is gyűjtik és archiválják, segítségükkel nyomon követhető egyes diákok fejlődése, kimutathatók a tipikus hibák, összehasonlítható a különböző szinteken visszatérő hasonló témájú szövegek kifejtése stb. A házi feladatok gyűjtésével és archiválásával kezdődött el a tanulói korpusz építése (Lásd bővebben: A *KorSzak* Munkacsoport és a Tanulói korpusz bemutatása, ANTAL 2021 és BAUMANN / MAJOROS / PELCZ / SCHMIDT / SZITA / VERMEKI 2020).

Egy angolai diák fejlődésvizsgálatában például megfigyelhető, hogy a nyelvilleg tehetséges szorgalmas diáknak nehézséget jelentett a szöveg felépítése, tagolása. A diák ügyesen beszélt, jól tudta használni a nyelvtant, azonban a szövegalkotási feladatoknál világosan kiderült, hogy problémát okozott számára a szöveg szerkezetének átgondolása, a témákra/bekezdésekre tagolás, egy gondolatmenet világos kifejtése, valamint a témaváltás, és az oktatók gyakran kaptak nyelvilleg megfelelő, de szöveggé nem jól felépített, csapongó, kusza házi feladatokat. Gyakran a feladat leírását sem megfelelően értelmezte, kihagyott bizonyos szempontokat vagy kritériumokat. A kezdetektől igyekeztek az oktatók rávezetni a szövegírás megfelelő gyakorlatára, onnantól kezdve, hogy a feladat instrukciót átbeszélve értelmeztük a feladatot, végignéztük, milyen főbb témákról fogunk írni, hogyan tagoljuk a szöveget bekezdésekre, hogyan vezetünk be egy új témát, milyen formulák alkalmasak egy szöveg bevezetésére és lezárására. Nemcsak a napi szinten írt szöveges házi feladatok, hanem az órákon önállóan írt rövid szövegek részletes megbeszélése, a többi tanuló szövegeivel való összehasonlítás lehetősége és a párban, csoportban történő közös szövegalkotás is segítette a fejlődésben, amely az írott szövegek átfogó, részletes elemzése során is megfigyelhető. Az oktatóknak szembesülni kellett azzal, hogy időnként a tanulónak nincs gyakorlata az olyan típusú (idegen nyelvi) szövegalkotásban, ahol a szövegszerűség kritériumait is számon is kéri tőle. Vagy ha esetleg van is ebben tapasztalata az anyanyelvén, a tanult idegen nyelven nehézséget jelent, hogy a nyelvtani jelenségekre, és szókincre koncentrálna még a szöveg felépítésére is gondot fordítson. Ennek tudatosítására és gyakorlására külön figyelmet kell szentelni a tanulás során.

5. Mérés és értékelés az egyetemi előkészítő programon

Az idegen nyelvi mérés és értékelés az idegennyelv-oktatás egyik leggazdagabb szakirodalommal rendelkező területe (a témáról lásd részletesen például: BÁRDOS: 2002). Az átlagosnál jóval többször teszteljük a diákokat, amelyek egy adott témakörre vonatkozó, egy időpillanatban érvényes tudást mérnek. Egy-egy tanuló esetében összesen több mint 60 tesztről van szó, így már követéses vizsgálat szempontjából is tanulságos lehet áttekinteni a tesztek eredményét.

Az előkészítő programon az első szűrő egy online felvételi beszélgetés, hogy megállapítsuk, alkalmas-e valaki az intenzív programon való részvételre. Fontosak a jelentkező iskolai eredményei, idegennyelv-tanu-

lási tapasztalati, angol nyelvismerete, kommunikációs képességei. A felvételnél hasznos az angol nyelvtudás, hiszen a program intenzivitása, tempós tanmenete, a heterogén csoportok miatt és a zavartalan kommunikáció érdekében segíthet az angol közvetítő nyelv – különösen az első hetek során, amikor megkönnyíti a nyelvtani magyarázatokat, nehezebb szavak és kifejezések jelentését, a nyelvhasználati, pragmatikai magyarázatokat. A diákok előzetes nyelvtudásáról, nyelvtanulási tapasztalatairól szóló információk a fejlődésük nyomán követése során is jelentőséggel bírhatnak.

Mint korábban említettem, a diákoknak heti két tesztet írnak minden fejezetből: pénteken az adott egy szó-kincsre koncentráló dolgozatot, hétfőn ugyanennek a fejezetnek a grammatikai tesztelést végezzük el, a nyelvtani feladatok mellett tartalmazza kérdések megválaszolását és kérdésekre való reagálást, valamint egy írásbeli szövegalkotási feladatot (az adott szintnek megfelelő szószámmal szöveget kell írni a tanult témák egyikeréről).

Egy adott könyv (és szint) befejezésével a diákok szintzáró tesztet írnak (a könyv egészére vonatkozó kérdésekkel és feladatokkal), valamint szóbeli vizsgát is tesznek, melynek része a tanult témákról való beszélgetés önállóan és kérdések segítségével, kezdő szinten egy szöveg felolvasása, melynek célja a kiejtés, az intonáció mérése. Felsőbb szinten a diákok választott (a tanárokkal előre egyeztetett) témából önálló prezentációkat tartanak ppt-bemutatóval, majd a saját kiselőadásukhoz kapcsolódóan válaszolnak meg kérdéseket és indul el egy vizsgabeszélgetés. A vizsganyagokat a kezdetektől rögzítjük és megőrizzük. Mivel pontosan lehet tudni, melyik tesztet vagy vizsgát hányadik oktatási héten, melyik tankönyvi fejezetből, témakörből és nyelvtani anyagból írták, az adatok és eredmények összevethetők az ugyanakkor, ugyanazokból a témákból írt szöveges házi feladatokkal, akár tematikus, akár nyelvtani, akár nyelvi funkció, beszédszándék szempontjából vizsgálódunk.

6. Felkészülés a nyelvvizgára, objektív visszajelzés a tanuló nyelvtudásáról

Az előkészítő program célja a tanulók B2-es nyelvi szintre való eljuttatása, és lehetőleg a B2-es nyelvvizsga megszerzése. A tanulóknak a felkészülés során meg kell ismerkedniük az ECL nyelvvizsga rendszerével, részeivel és követelményeivel. Az A2-es szint befejezésekor, a tanév felénél, januárban ismertetjük meg a diákokkal a nyelvvizsga típusfeladatait, és elkezdünk specifikusan erre készülni. A B2-es szintű nyelvvizsga előtt a diákok A2-es és B1-es szintű próbanyelvvizsgán vesznek részt, megismerik a nyelvvizsga menetét, kipróbálják a tanultakat vizsgahelyzetben, és rutint szereznek. Hasznos, ha egy másfajta rendszer szerint is visszajelzést kapnak a tudásukról, olyan szakemberektől, akik nem ismerik a diákokat. Megfontolandó, hogy akár a nyelvvizsga eredményeit és anyagait is bevonjuk a tanulók fejlődését követő vizsgálatba.

A nyelvvizgára való felkészülés a megfelelő stratégiák elsajátítását is jelenti. A tanulók próbavizsgái A2 és B1 szinten segítenek ezeket begyakorolni, az eredmények révén pedig az oktatók kiemelhetik azokat a szempontokat, amelyeket a sikeres vizsgához tudatosítani kell. Az próbavizsga eredményeit követően előfordul, hogy tisztázni kell: kérdőszós kérdésre nem lehet csupán igennel válaszolni, az olvasás és hallás utáni értés kérdéseinél pontosan meg kell állapítani, milyen jellegű információra vonatkoznak, és megkeresni a megfelelő információt az olvasott vagy hallott szövegben. A szövegírás esetén a feladat valamennyi témáját érinteni kell, tudatosítani, milyen stílust kíván az adott szituáció kontextusa, felmérni, hogy informális vagy formális szöveg írása-e a feladat, és mivel ennek a teljes szöveg esetében jelentősége van (gondoljunk csak az igeragozásra és a birtokos személyjelekre), következetesen alkalmazandók az adott stílusnak megfelelő nyelvi eszközök. A páros szóbeli vizsga sikeres teljesítéséhez is meg kell tanulni, hogy valódi, kölcsönös kommunikációt alakítson ki a partnerrel, tudni kell kérdezni, válaszolni, reagálni. Meg kell tanulni a partnerek közötti együttműködést, érvényesülni hagyni és segíteni egymást a kommunikáció során. Valamennyi részfeladat esetén jól kell gazdálkodni az idővel. Az egyéni fejlődésről is sok információval szolgálhat, ha az egyes tanulók A2-es és B1-es próbavizsgájának, valamint a hivatalos B2-es nyelvvizsgájának teljesítményét is be lehet vonni a fejlődés elemzésébe.

7. Nyelvi fejlődés: fókuszban a tematikus megközelítés

A nyelvi fejlődést nagyon sok szempontból és területre koncentrálnak vizsgálhatjuk, számos területét bevonhatjuk adott tanulók egyéni fejlődésvizsgálatába. Hogy valamelyest behatárolható, átlátható adatokat

kapjunk, érdemes pontosan meghatározni egy-egy vizsgálati területet, egy meghatározott téma szűkíteni a vizsgálatot. Az előkészítő program tanulóinak nyelvi fejlődését tehát tematikus szempontból szeretném megvizsgálni. Fő kérdésem, hogy miként érhető tetten a nyelvi fejlődés egy témakör kifejtésére koncentrálni, tanulmányaik kezdetétől a végéig. Ez a kiválasztott téma a család – vagyis azt vizsgálom, milyen nyelvi fejlődési minták és sajátosságok figyelhetők meg az emberek bemutatása, leírása, emberi kapcsolatok és kommunikáció témájának elemzésével.

A családuink, a családtagjaink, legközelebbi emberi kapcsolataink bemutatása és leírása az egyik legfontosabb témakör a nyelvoktatás és -tanulás során. A *MagyarOK A1+* kezdő szintű tankönyvben már a második fejezetben, az első nyelvórák egyikén tanulunk erről a témakörrel, amely aztán később, magasabb szinteken bővített nyelvi eszközökkel és szókincssel többször is visszatér. Legszűkebb környezetünk leírása legfontosabb kommunikációs szükségleteink egyike, amely valamennyi nyelvi szint követelményeiben centrális. Ha megfigyeljük a *Közös Európai Referenciakeret* és a *CEFR – Companion Volume With New Descriptors* szintleírásait, valamint az EU tagállamok és a tagjelölt országok nyelvére kidolgozott sztenderdizált, a *Közös Európai Referenciakeret* ajánlásaira épülő ECL nemzetközi nyelvvizsgarendszer követelményeit és témaköreit magyar nyelvből – amely szintén részletesen leírja egyes nyelvi szintekre vonatkozó követelményeket –, szintleírásaikat felhasználhatjuk arra is, hogy tematikus szempontból is meghatározzuk egy adott nyelvi szint követelményeit. Például felvázolható, hogyan jutunk el emberek szimpla leírásától az emberek közti bonyolult kapcsolatok részletes kifejtéséig; vagy morfológiailag hogyan jutunk el a legegyszerűbb toldalékok használatától valamennyi toldalék ismeretéig és azok bonyolultabb kombinációjának használatához; a legegyszerűbb állításokat kifejező igei szerkezetektől a bonyolultabb funkciót kifejező és komplexebb grammatikai eszközöket, részletesebb vonzatkeretet igénylő igei struktúrákig. Ha ezeket pontosan meghatározzuk például a család témakörének esetében az egyes nyelvi szinteken, összevethetjük a tanulók nyelvi produktumait a tanulás során kapott nyelvi modell és a szintleírás követelményeivel.

A *Közös Európai Referenciakeret* 2018-ban megjelent kiegészítő kötete, a *CEFR – Companion Volume With New Descriptors* a többnyelvű és plurikulturális kompetencia leírásával hangsúlyozza a *KER* nyelvi és kulturális sokszínűségén alapuló értékrendjét. Ez a szemléletmód a *MagyarOK* tankönyveit is jellemzi. Segíthetjük azonban ezt a folyamatot plusz nyelvi minták, modellek által, hiszen a család témája kapcsán is fokozottan kerül előtérbe a szemlélet a diákok nyelvi produktumaiban: az otthontól távol, célnyelvi környezetben tanuló diákok munkáiban gyakori az igény a kulturális összehasonlításra, hasonlóságok és különbségek kifejezésére, annak tematizálására, milyen egy másik kultúrában, a barátoktól, családtól távol élni, a távolból a családdal kapcsolatban tartani (gondolok itt például a diákok írásaiban frekventáltan jelen lévő hiányzik, kapcsolatot tart, kapcsolatban marad, megoszt, szájpol igékre és vonzataikra, valamint a családdal közös tevékenységek, programok gyakoriságára, amely például a család szó -val/-vel ragos előfordulásban is látszik). Ezekre további autentikus nyelvi mintákat adhatunk, amelyet a tananyagba is építhetünk, hiszen a nyelvvizsgák témaköreinek részeként is jól hasznosíthatók.

8. Korpusznyelvészeti eszközök és írott szövegek részletes elemzése a fejlődésvizsgálatok során

Mivel a 2020-ban alakult *KorSzak* Korpusznyelvészeti és Módszertani Kutatócsoport ugyanebben az évben megkezdte egy tanulói korpusz építését a tanulók írott és beszélt nyelvi produktumaiból, a *MagyarOK* tankönyvcsalád tananyagából mindenki számára elérhetően rendelkezésre áll a *MagyarOK* nyílt pedagógiai korpusz, amely jó lehetőséget kínál a tanulói korpusz összehasonlítására az oktatási modell pedagógiai korpuszával (vö. BAUMANN / MAJOROS / PELCZ / SCHMIDT / SZITA / VERMEKI 2020, ANTAL 2021 és SZITA 2021). A korszerű nyelvészeti szempontokra fogékony nyelvtanárként igyekeztem a korpusznyelvészeti kutatások lehetőségeit az oktatásban és a kutatásban is hasznosítani. Amíg a *MagyarOK* pedagógiai korpusz a *Sketch Engine* felületén elérhető, addig a tanulói korpusz itt még nem hozzáférhető (építése folyamatban van), ezért a gyűjtemény vizsgálata egyelőre manuálisan történt.

A témához kapcsolódó írott szövegeit elemezve a „család” szót lemmaként, annak valamennyi toldalékkal ellátott változatát vizsgáltam meg a szóhoz kapcsolódó igével és igei vonzatkörnyezettel együtt. Megfigyelhetjük, milyen változások történnek a szó használatában A1-től B2 szintig a nyelvtanulók nyelvi

produktumaiban, a kapott eredmények pedig hozzájárulnak a tanulók egyéni fejlődésének feltérképezéséhez, a tanulók fejlődési folyamatának összehasonlításához, és a tananyag nyelvi modelljével való összevetéshez. A korpusznyelvészeti vizsgálat a szó használatáról, szűkebb és tágabb környezetéről is fontos információkat nyújt. Emellett segít megismerni, hogyan alakult a tanuló egyéni fejlődése során az adott szó használata, hogyan bővült, és vált egyre komplexebbé kontextusa, hogyan hasonlítható össze ez a fejlődési folyamat más előkészítő tanulókkal fejlődésével, és milyen viszonyban van a tanuló egyéni fejlődése az oktatás legfontosabb mintájával, a tananyaggal kapott modellel összehasonlítva (bővebben lásd: ERDŐSI 2022, megjelenés alatt).

A korpusznyelvészeti elemzés megmutatja, mennyire nem egyszerű megtanulni az egyes hasonló kontextusban használt szavak és azok használatának különbségeit (például a kapcsolatot tart, kapcsolatot fenntart, kapcsolatban marad szerkezeteknél). Használhatjuk a korpuszt a nehézségek feltárására a tanulás során, a nyelvórai gyakorlatban. Maga a diák is feltérképezheti, milyen formában fordul elő leggyakrabban például a család szó, milyen igékkel és igei vonzatkörnyezettel fordul elő leggyakrabban, hogyan bővíthető tematikusan a családról kifejezett információk köre. Sokat segíthet a korpusz annak pontosabb meghatározásában, hogy mit jelent egy-egy ige vagy kifejezés, és hogyan, milyen kontextusban kell használni, és segítségével egyszerű feladatot készíthetünk az adott probléma vizsgálatához és megértéséhez. (A témáról bővebben lásd: TYNE 2012, O'KEEFE / MCCARTHY / CARTER 2007, SZITA 2017, 2018, 2021.)

A kutatás további lépéseként megkezdődött a teljes szövegek részletes vizsgálata is, amely segít megérteni, hogyan sajátította el a tanuló egy téma kifejtését, a kapcsolódó szókincs, nyelvi eszközök és nyelvhasználat szabályait, miként tanulta meg alkalmazni a szövegalkotás szabályait. Megismerhető általa az emberi kapcsolatok témájának bővülése a családtagok legegyszerűbb tulajdonságainak rövid leírásától a tárgykör részletesebb elemzéséig, szélesebb perspektívából való megközelítéséig. Követhetjük a leírás és az érvelés módszereinek, az ellentétek, célok, ok-okozati összefüggések kifejezésének fejlődését. Ezeket ismét összevethetjük a többi előkészítő diák eredményeivel, valamint az oktatás modelljével és módszertanával, egy további lépésben pedig anyanyelvi beszélők szövegeivel.

Az eddigi kutatási eredmények bizonyítják, hogy a rendelkezésre álló nagyszámú írásbeli nyelvi produktum részletes fejlődésvizsgálat lehetőségét kínálja a kutató számára. Lehetőség nyílik a hibák és a helyes használat elemzésére, kategorizálására; a köztes nyelvben működő rendszer, szabályok feltérképezésére, lehetővé válik több diák nyelvi fejlődésének átfogó elemzése és összehasonlítása például nemzetiség, anyanyelv, életkor, nem, valamint egyéb szempontok alapján. Bár itt csak a tanuló írásbeli produktumaira koncentráltam, de mindenképpen fontos megemlíteni, hogy érdemes a vizsgálatba bevonni a *KorSzak* tanulói korpusz szóbeli megnyilatkozásokat tartalmazó anyagát (szóbeli vizsgák, prezentációk stb.), kiegészíteni az írásbeli anyag vizsgálatának eredményét, összehasonlítani a tanuló írásbeli és szóbeli nyelvi produktumait, hogy a fejlődésvizsgálat szempontjából is a lehető legteljesebb képet kapjuk. Hasznos tanulságokkal szolgálna a későbbiekben a diákok hosszabb távú nyelvtanulását is a vizsgálat részévé tenni, és egyetemi tanulmányaik körülményeit, további tapasztalatait érdemes lesz egy interjúban, és a fejlődésvizsgálat eredményeihez hozzáadni.

Módszertani szempontból kiemelt jelentősége van, hogy az oktatási folyamatot és a módszer hatékonyságát is elemezzük a kapott eredmények szempontjából, valamint a levont tanulságokat a további oktatás- és tananyagfejlesztés során hasznosítsuk (A vizsgálat eddigi eredményeiről részletesen lásd: ERDŐSI 2022.)

9. Összegzés

Tanulmányomban néhány olyan területet igyekeztem felvillantani, ahol a PTE Nemzetközi Oktatási Központjának magyar programján végzett oktatói tevékenység összekapcsolható az erre épülő (és ezt tárgyálul tekintő) nyelvészeti kutatásokkal. Amint azt láthattuk, a program olyan nyelvi anyagot biztosít, amelynek elemzése lehetőséget kínál a tanulók fejlődésének vizsgálatára, illetve ezen analízisek célja nemcsak teoretikus következtetések levonása, hanem az is, hogy a konklúziókat visszacsatoljuk gyakorlati tevékenységünkhöz, azaz fejlesszük a tananyagot és hatékonyabbá tegyük a tanórákat. Példáim, a szövegkohézió, a kiejtés, az egyes kulturális sajátosságok számbavételének fontossága, mind azt kívánták szemléltetni, hogy a tanításnak az egyes diákok fejlődési attribútumait és kulturális-nyelvi mintázatait szem előtt kell tartania, valamint a

kutatások segíthetnek bizonyos tipikus jellegzetességek számbavételével, az esetleges metodológiai korrekciók végrehajtásával kapcsolatban.

A „család” szó korpusznyelvészeti vizsgálatának rövid összefoglalója a fentiek mellett azt is példázhatja, hogy a minták elemzésével jól mérhető, hogy egy adott témakör és a hozzá kapcsolódó nyelvtani lexikai és grammatikai anyag miként fejlődik, és ez mennyiben áll összhangban a nyelvvizsgák támasztotta követelményekkel. A1 szinten a CEFR elvárása, hogy a tanuló egyszerű kifejezésekkel és mondatokkal be tudja mutatni környezetét és a környezetében élő embereket. Ez cél jelenik meg a modellként használt tananyagban, ez volt az elvárás a diákok nyelvi produktumai iránt, és az írások a meghatározott szintnek megfeleltek.

A2 szinten a CEFR szintleírásán alapuló ECL nyelvvizsga elvárása az emberek meghatározása és bemutatása mellett a személyes viszonyulás (kedvelés/szeretet, tetszés/nemtetszés/dicséret), egyszerű összehasonlítás, valamint az események időbeli elbeszélése is megjelenik. A család, családtagok, a rokonság bemutatása mellett a családi ünnepek is megjelennek, a tananyagban és a diákok írásaiban is viszont látjuk őket.

B1 szinten az elvárásokhoz hozzáadódik az A1 és A2 szint követelményei mellett a különféle érzelmek, meggyőződés, vélemény, szándék kifejezése, személyekre, valamint múltbeli eseményekre és tapasztalatokra vonatkozó információk, rövid történetek közlése. A család alapvető leírásán túl megjelenik a részletesebb külső és belső tulajdonságok leírása, a család életének tágabb kontextusa (házimunka, családi munkamegosztás stb.). Ennek megfelelően látjuk viszont ezeket az elemeket a modellben, és a diákok munkáiban is. Egyre gazdagabb igei vonzatszerkezetek jelennek meg a tananyagban és tanuló nyelvhasználatában is.

B2 szinten a korábbi elvárásokhoz hozzáadódik a bonyolultabb érzelmek kifejezése, ellentmondás kifejtése, értékelés, tisztázás, fejtegetés és következtetés, az összetett információtartalmak átadása. A család életének leírása mellett megjelenik a gyerekevelés, a generációk kapcsolata és együttélése, a házasság és együttélési formák kérdése (minderről bővebben lásd: ERDŐSI 2022).

Természetesen e kutatások még folyamatban vannak, bővülnek – ahogy maga a tanulói korpusz is. Ezzel együtt talán elmondható, hogy a pedagógiai tevékenység és nyelvi anyag kutatása folyamatos összhangban kell, hogy legyen, a kettő kiegészíti egymást.

Irodalomjegyzék:

ANTAL, Zs. (2021): A *KorSzak* Tanulói Korpusz bemutatása és a magyar nemzetiséget jelölő melléknév vizsgálata. *Hungarológiai Évkönyv*, 22. évf. 1-2., 7-21.

BAUMANN, T. (2018): *Hangrend*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

BAUMANN, T.; MAJOROS, J.; PELCZ, K.; SCHMIDT, I.; SZITA, Sz.; VERMEKI, B. (2020): Bemutatkozik a Korpusznyelvészeti és Szakmódszertani Munkacsoport. *Hungarológiai Évkönyv*, 21. évf. 1-2., 32-41.

BÁRDOS, J. (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti tankönyvkiadó.

CHILINGARYAN, K.; ZVEREVA, E. (2017): Methodology of Flipped Classroom as a Learning Technology in Foreign Language Teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 237., 1500-1504.

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> (megtekintve: 2023. 01. 11.)

CSAPÓ, B. (2007): Hosszmetszeti felmérések iskolai kontextusban – az első átfogó magyar iskolai longitudinális kutatási program elméleti és módszertani keretei. *Magyar Pedagógia* 107. évf. 4., 321-355.

CSAPÓ, B. (2014): A szegedi iskolai longitudinális program. In: Pál József és Vajda Zoltán (szerk.): *Szegedi Egyetemi Tudástár 7. Bölcsészet- és társadalomtudományok*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, 117-166.

ECL nyelvvizsga követelményeinek leírása.

<https://ecl.hu/az-ecl-nyelvvizsga-kovetelmenyeinek-leirasa/> (megtekintve: 2023. 01. 11.)

ECL Vizsgarendszer: témakörök.

<https://ecl.hu/temakorok/> (megtekintve: 2023. 01. 11.)

ERDŐSI, V. (2011): Pragmatikai elemek az írásbeli kommunikációban. Lehetséges megközelítések és szempontok. *Hungarológiai Évkönyv*, 12. évf. 1., 88-102.

ERDŐSI, V. (2021): A PTE Nemzetközi Oktatási Központ *MagyarOK* magyar nyelvi egyetemi előkészítő programjának bemutatása. *Hungarológiai Évkönyv*, 22. évf. 1-2., 141-155.

ERDŐSI, V. (2022): „Tulajdonképpen, a családom a mindenhol a világon él...” Egy nyelvi előkészítő tanuló egyéni nyelvi fejlődésének vizsgálata tematikus szempontból, kétféle megközelítéssel. *Hungarológiai Évkönyv*. 23. évf. 1. (megjelenés alatt)

Közös Európai Referenciakeret (2002):

https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp (megtekintve: 2023. 01. 11.)

MCCARTHY, M. (1991): *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 148-149; 170-171.

O'KEEFE, A.; MCCARTHY, M.; CARTER, R. (2007): *From Corpus to Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

SZITA, SZ.; PELCZ, K. (2013–2019): *MagyarOK A1–B2*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

SZITA, SZ.; PELCZ, K. (2017): Modellalapú nyelvoktatás – Természetes nyelvhasználat a tanteremben és a tantermen kívül. *THL2* 1–2., 262-269.

SZITA, SZ. (2017): Ön most eljött vagy megjött? Korpuszhasználat a magyar mint idegen nyelv tanításában. *Hungarológiai Évkönyv*, 18. évf. 1., 81-93.

SZITA, SZ. (2018): Annak tűnik, aminek látszik? Korpuszalapú vizsgálat a hasonló jelentésű szavak körében. *Modern Nyelvoktatás* 24. évf. 1., 31-46.

SZITA, SZ. (2021): A *MagyarOK* nyílt korpusz használatáról. *Hungarológiai Évkönyv* 22. évf. 1-2., 72-88.

SZITA, SZ. (2022): *Olvasókönyv a MagyarOK A1-es kötetéhez*. Pécs: A Modellalapú Nyelvoktatás Intézete.

TYNE, H. (2012): Corpus Work with Ordinary Teachers: Data-Driven Learning Activities. In: Thomas, J.; Boulton, A. (szerk.): *Input, Process and Product: Developments in Teaching and Language Corpora*. Brno: Masaryk University Press, 114-129.

Források:

KorSzak tanulói korpusz. A nyilvánosság számára jelenleg még nem elérhető.

MagyarOK nyílt korpusz

https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=preloaded%2Fmagyarok_hp2 (megtekintve: 2023. 01. 11.)

SZITA, SZ.; PELCZ, K. (2013): *MagyarOK A1+*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, 25.

A kultúraközvetítés lehetőségei Tapasztalatok a MID oktatása területén a Budapesti Gazdasági Egyetemen

Absztrakt

A 2020/2021-es tanévtől kezdve minden nem magyar nyelvű képzésben tanuló Stipendium Hungaricum ösztöndíjas hallgatónak tanulmányai első két szemeszterében kötelező jelleggel magyar nyelv és kultúra kurzuson kell részt vennie. A tanulmány egyrészt bemutatja, hogy a BGE miként értelmezte a jogszabályi előírásokat, és miként határozta meg a kurzus szerkezetét és tartalmát. Másrészt részletesen foglalkozik a tantárgy bevezetése óta eltelt időszak (5 szemeszter) tapasztalataival, különösen a kultúraközvetítés lehetőségeivel. A középpontban a civilizációs, országismereti témakörök feldolgozási módozatai állnak, köztük a Stipendium Hungaricum Mentor Network kezdeményezésére készült oktatási anyagok, kisfilmek beépítése a képzési programba.

Kulcsszavak: kultúra, kulturális nyelvészet, kulturális kompetencia, országismeret, kisfilmek feldolgozása

Bevezetés

2020-tól a magyar felsőoktatásban tanuló, Stipendium Hungaricum ösztöndíjban részesülő külföldi hallgatók tanulmányaik első évében egy tanéven át magyar nyelv és kultúra kurzuson vesznek részt. Már a tantárgy elnevezése is jelzi, hogy a kultúra megismertetése és a nyelvoktatás nem választható el egymástól. A kultúra nyelvünk és jelenünk szerves része. Jóllehet, a nyelvtanárok mindig közvetítő szerepet töltek/töltenek be a nyelvek és a kultúrák között, ennek ellenére nincs megegyezés arról, hogy milyen kulturális tartalmakat kellene beemelni az oktatásba, és a kiválasztott elemeket miként lehetne élvezetesen és hatékonyan tanítani. Azt azonban mindannyian tudjuk, hogy a nyelvi struktúrák, a szókincs és a nyelvtan ismerete még nem jelenti azt, hogy a hallgató ismeri a magyar beszélőközösség nyelvi normáit, szociokulturális elvárásait, és eligazodik Magyarország politikai, társadalmi, vallási, gazdasági rendszerében, művészetében és hagyományaiban. A tanulmányban azt szeretném bemutatni, hogy milyen lehetőségeink vannak a magyar kultúra tanítására, megismertetésére, és milyen megoldásokkal élünk nyelvóráinkon a Budapesti Gazdasági Egyetemen.

1. A Stipendium Hungaricum ösztöndíjprogram szerepe a MID oktatásban

A Stipendium Hungaricum ösztöndíjprogramot 2013-ban indította el a magyar kormány. A program kétoldalú oktatási együttműködési megállapodásokon alapul, a Külgazdasági és Külügyminisztérium felügyeli. Az ösztöndíjprogram honlapja szerint (<https://stipendiumhungaricum.hu/>) a 2022/23-as tanévben öt kontinensen, közel 90 országban volt elérhető az ingyenes magyarországi tanulmányokat biztosító lehetőség, mellyel jelenleg több mint 11000 hallgató vesz részt a 28 magyar felsőoktatási intézmény kínálta képzéseken. A programnak számos **külpolitikai**, gazdasági, valamint oktatáspolitikai célja van, ezek **között** szerepel a magyar kultúra, a magyar nyelv megismertetése és népszerűsítése is. A cél elérését segíti a SH hallgatók nyelvtanulási kötelezettségének bevezetése, azaz 2020-tól minden elsőéves ösztöndíjas hallgatónak két szemeszteren át magyar mint idegen nyelv és kultúra kurzuson kell részt vennie. A kurzusok megszervezéséhez és lebonyolításához a Tempus Közalapítvány által kiadott végrehajtási útmutató adott segítséget, iránymutatást. A kurzusindításhoz kapcsolódó javaslatok között szerepelt, hogy az óraszám legalább 40 óra legyen szemeszterenként, amely heti bontásban 2x2 órát jelent, valamint a csoportlétszám ne haladja meg a 20 főt.

Ugyanakkor az útmutató szerint a csoportok megszervezése, a kurzus tartalmának, felépítésének összeállítása intézményi hatáskör.

1.1 Magyar nyelv és kultúra (Hungarian language and culture) kurzus a Budapesti Gazdasági Egyetemen

A Budapesti Gazdasági Egyetem vezető testületeinek döntése szerint a Magyar nyelv és kultúra kurzus óraszámára eléri a javasolt 40 órát, és ez heti 4 órát jelent. Ugyanakkor az egyik 90 perces óra szeminárium, míg a másik előadás. Az egyetem döntéshozói választotta forma sok szempontból nem szerencsés, hiszen mindössze heti két óránk van az alapvető nyelvi készségek kialakítására, azaz arra, hogy a hallgató képessé váljon a magyar nyelven való alapvető kommunikációra; megértsen mindennapi helyzeteket; tudjon írásban és szóban reagálni alapvető élethelyzetekben. Az előadásokon nincs lehetőség a kommunikációközpontúságra, ezt a Külkereskedelmi Kar SH hallgatói létszámai is jól érzékeltetik.

Tanév	Első félév	Második félév
2020/21	84	78
2021/22	92	89
2022/23	74	71

1. táblázat. SH hallgatók létszáma az előadásokon

Mindazonáltal ez a forma megteremti a lehetőségét annak, hogy a magyar kultúrát szisztematikusan bemutassuk a hallgatóinknak. A tematika összeállítása során átgondoltuk, hogy milyen ismereteket, kulturális tartalmakat célszerű integrálni az angol nyelvű előadások anyagába. Természetesen ehhez azonban először a kultúra fogalmának összetett voltával kellett számot vetnünk.

2. A kultúra fogalma, elméleti alapvetések

A kultúra fogalma elvont és rendkívül összetett, az egyes tudományok és tudományágak a saját szempontjukból, különböző módon, a kultúra más-más aspektusát kiemelve értelmezik és határozzák meg. A meghatározást nehezíti az is, hogy a kultúra valójában egy mindig nyitott konstrukciós folyamat, amelynek persze van valamiféle belső kontinuitása („örökség”, „hagyomány”), de ezzel egyidejűleg állandóan változik, mindig alakulásban van. Alfred Kroeber és Clyde Kluckhohn 1952-ben kiadott könyvükben például a kultúra fogalmának¹⁶⁴ definícióját gyűjtötték össze (KROEBER / KLUCKHOHN 1952), s a meghatározások száma minden bizonnyal azóta csak tovább bővült. Bár sokféle kultúra-felfogás létezik, mégis számos hasonlóságot lehet bennük találni. Először is a kultúra az emberi társadalom univerzális sajátossága, egy adott közösség egészét átfogó értékek, hitek, hiedelmek, normák, viselkedést szabályozó mechanizmusok, kommunikációs szokások „hálózata”, „mintázata”, „keretrendszere”. Másodszer ez a „közös tudás” generációsan öröklődik, illetve a szocializációs folyamat során adódik át.

2.1 A kultúra nyelvészeti, nyelvpedagógiai megközelítése

Ha a nyelvészet, nyelvpedagógia felől közelítünk a kultúra kérdéséhez, akkor mindenképp meg kell említeni Clair Kramersch definícióját, illetve a kognitív fordulat hatását. „Kramersch (1998: 10): A kultúrát egy nyelvi közösséghez való tartozásként határozhatjuk meg, melynek közös társadalmi tere és történelme, és közös világképe van. Még ha el is hagyják közösségüket, a tagok bárhol vannak, megőrizhetik a látásmódjuk, elképzeléseik, értékelésük és cselekedeteik alapját adó közös keretrendszert. Ezt a keretrendszert hívjuk általában 'kultúrának.'” (idézi HOLLÓ 2019: 16)

A kognitív nyelvészet alaptézise, hogy a kultúra, a nyelv és a megismerés elválaszthatatlan egységet alkotnak. Ez az elmélet azt a kérdést helyezi előtérbe, hogy a jelentés milyen megértési folyamatok, értelmezési műveletek eredményeként jön létre. A nyelv egyszerre összetevője és lényegi megjelenítő eszköze a kultúrának, következésképpen a kulturális jelenségek kimutathatóan áthatják a nyelvi struktúrákat. A nyelv és a kultúra összetett kapcsolatrendszerét, a nyelv és a nyelvhasználat viszonyát egy jellegzetes interdiszciplína, a kulturális nyelvészet vizsgálja. A kulturális nyelvészet magáénak vallja az egyes nyelvekben megmutatózó sajátos világszemlélet, néplélek meglétét hirdető 19. századi nézeteket, amelyeknek legnagyobb hatású képviselője Wilhelm von Humboldt volt. Emellett elfogadja a relativitáselméletet is, mely Edward Sapir és tanítványa, Benjamin Lee Whorf nevéhez köthető. A Sapir-Whorf hipotézis szerint az individuumok a kulturális és szocializációs folyamatok során teszik magukévá a közösségüktől készen kapott kategóriákat. Ezek a nyelven, a lexikán és a grammatikán keresztül kerülnek a birtokukba, egyfajta látási és gondolkodási szokásokat rájuk kényszerítve. Azaz a nyelv meghatározza, hogy miként észleljék a körülöttük levő természeti és társadalmi világot. A nyelvpedagógia számára rendkívül hasznosak azok az eljárások, amelyeket a kulturális nyelvészet dolgozott ki a tanult és a célnyelvbe foglalt kulturális tudások közötti eltérések kezelésére.

2.2 A kulturális kompetencia

Napjaink nyelvtanítási gyakorlatában ugyan dominál a készségfejlesztés (hallás utáni értés, olvasás, írás és beszéd), de a kulturális ismeretek fontosságát senki nem vitatja. Canale és Swain jól ismert modelljében a kommunikatív kompetenciának négy eleme van: a nyelvi kompetencia, a szociolingvisztikai kompetencia, a szövegalkotói kompetencia és a stratégiai kompetencia (CANALE / SWAIN 1980). Ebben a modellben a kulturális kompetencia a szociolingvisztikai kompetenciához kapcsolódik. Többen azonban azzal érvelnek, hogy a kulturális kompetenciát célszerű a kommunikatív kompetencia modell ötödik elemének tekinteni, mivel szervesen összefügg mind a másik négy kompetenciával (BÁRDOS 2004: 151).

2.3 Holló Dorottya integrált nyelv- és kultúratanítási modellje

Nyelv és kultúra integrált tanításának legjelentősebb magyar szószólója, Holló Dorottya azt hangsúlyozza, hogy a „kulturális elemeket, nyelvi elemekhez hasonlóan, folyamatosan, egymásra építve, ciklikusan ismételve kell bevonni a nyelvtanításba” (HOLLÓ 2008: 194). Integrált nyelv- és kultúratanítási modelljében a kultúra elemei három csoportba rendeződnek: országismeret, beszéd- és viselkedéskultúra, szövegkezelés és -szerkezet (HOLLÓ 2008:15). Az országismeret körébe tartoznak a civilizációs témakörök, ezekre még később részletesen kitérek. A viselkedéskultúra elemei Holló felosztásban a viselkedési és beszédminták, a nyelvi-kommunikációs funkciók (például üdvözlés, búcsúzás, kérés, telefonálás), pragmatikai jellemzők, valamint a testbeszéd. A szövegkezelés és -szerkezet a szövegnyelvészeti jellemzőket (például retorikai elemek, kohézió, érvelés stb.) és a szövegalkotási folyamatokat foglalja magában.

3. A civilizációs témakörök feldolgozása kisfilmek segítségével

A Magyar nyelv és kultúra kurzus tematikájának kidolgozása során a Holló Dorottya által felsorolt civilizációs témaköröket vettük figyelembe. A folyamatos építkezést, egyúttal az előadások színesebbé tételét segítették azok az oktatási anyagok, videók, amelyeket a HÖÖK Stipendium Hungaricum Mentor Network tett közzé: https://www.youtube.com/playlist?list=PLMybcPJY-85U_XdlwcXha_ahC3wh6BES. 2023 januárjában már elérhető minden tervezett epizód. Összesen 40, rendkívül igényes kidolgozása, látványos, angol nyelvű és feliratozott kisfilm készült. A legtöbb videó 20 perces, mindegyikben ugyanazokat a bevezető képsorokat láthatjuk és ugyanazt a főcímmzenét halljuk, valamint a narrátoruk is megegyezik. Sajnálatos módon a sorozat készítőiről semmit nem tudunk meg, csak annyi derül ki az egyes epizódok végén, hogy a kisfilmek a már említett Mentor Network és a Külgazdasági és Külügyminisztérium megbízásából készültek. Az egyes videók olyan – Holló könyvében is szereplő – civilizációs témaköröket ölelnek fel, mint földrajz (1 Hungary – Basic information and geography; 6 Hungary – Northern Great Plain Region), történelem (15 Hungary – History of Hungary I.; 16 Hungary – History of Hungary II.), gazdaság (13 Hungary – Hungarian economy and industry), intézmények (11 Hungary – Hungarian State Administration and Political System; 12 Hungary – The European Union and the Visegrád Four), irodalom (20 Hungary – The Hungarian language and literature),

művészet (27 Hungary – Architecture in Hungary; 31 Hungary – Hungarian cinema), tudományos eredmények (38 Hungary – Famous Hungarians), hagyományok (26 Hungary – Hungarian intangible cultural heritage; Hungary – Hungarikums and famous Hungarian products 1), kulináris szokások (35 Hungary – Hungarian Cuisine), látványosságok (25 Hungary – National Parks in Hungary; 34 Hungary – Healing waters and baths in Hungary), ünnepek (19 Hungary – National holidays and memorial days).

3.1 Feladatok a kisfilmek feldolgozásához

Noha ezek a kisfilmek a hallgatói igényeket, filmnézési szokásokat is figyelembe véve készültek, a vizuális elemek pedig jól kiegészítik az elhangzó ismeretanyagot, azaz ébren tartják a figyelmet, mégis érdemes irányítani a befogadást és információfeldolgozást. Az előadáson közösen megnézett kisfilmekhez mindig készítettünk feladatlapokat. Változatos feladattípusokkal (igaz-hamis, kiegészítés, feleletválasztós, rövid válasz) dolgoztunk, ezekből választottam ki 3-3 példát.

13 Hungary - Hungarian economy and industry:

Hungary has an import oriented market economy.	Igaz (true) – Hamis (false)
Hungary is the 53 th largest export economy in the world.	Igaz (true) – Hamis (false)
The Hungarian stock market index is called BUX.	Igaz (true) – Hamis (false)

11 Hungary - Hungarian State Administration and Political System:

The National Assembly is housed in a magnificent neo-gothic palace, called in Hungarian, which literally means 'the House of the Country'.
The Government of Hungary called '.....' in Hungarian is responsible to the Parliament and led by the Prime Minister.
The Prime Minister or '.....' in Hungarian, is elected by the Parliament with a simple majority.

1 Hungary – Basic information and geography:

How many neighbours does Hungary have?
Where is Hungary located?
What are the two main rivers in Hungary?

23 Hungary - Unesco World Heritage sites (Cultural Sites):

Hungary has sites on the UNESCO list.
A. 10 B. 5 C. 8 D. 12

Hollókő is the only village in Hungary that is on the UNESCO World Heritage List. What does the name of the ethnographic village mean in Hungarian?
A. raven stone B. stone soup C. my garden D. beautiful place

The oldest surviving document to use the Hungarian language, the Charter of the Tihany Benedictine Abbey, is still preserved in ...
A. Pécs B. Tokaj C. Pannonhalma D. Fertőd

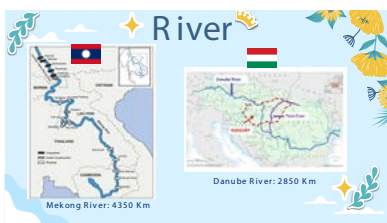
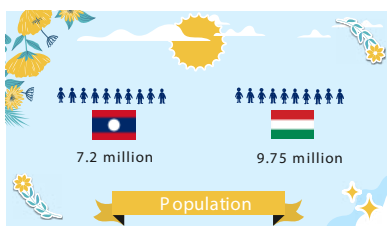
3.2 Kulturális tartalmú nyelvi feladat

Fontosnak tartom az interkulturális nyelvtanítás azon aspektusát, amely szerint lehetőséget kell adni a hallgatóinknak arra, hogy az anyanyelvüket, saját kultúrájukat összevessék a célnyelvvel (jelen esetben a magyarral) és a magyar kultúrával. Ez a törekvés egyébként a szemináriumokon használt MagyarOK tankönyvben is megfigyelhető. Épp ezért a megnézett kisfilmek és a tankönyvi feladatok megoldása után arra kérem a hall-

gatókat, hogy készítsenek egy olyan prezentációt, amely az országukat mutatja be. Ehhez segítő kérdéseket is kapnak:

- ▶ Hol van az országod?
- ▶ Hány ember él ott?
- ▶ Hány szomszédja van?
- ▶ Szomszédos országok:
- ▶ Mi a brazil / laoszi / ukrán / vietnámi / kenyai... főváros?
- ▶ Hol van a főváros?
- ▶ Hány ember él ott?
- ▶ Milyen a bakui / abujai / pekingi / freetowni.... közlekedés?
- ▶ Hány régió / megye van Kazahsztánban / Üzbegisztánban / Mongóliában
- ▶ Van nagy folyó az országban?
- ▶ Van nagy tó az országban?
- ▶ Ki híres nigériai / ghánai / orosz / török / tunéziai....?

A prezentáció mindig magyar nyelvű, de a diákon angol és/vagy magyar feliratok is szerepelhetnek. Ez a feladat egyrészt kapcsolódik az országismereti témakörhöz, de egyben fejleszti a szövegkezelési és szöveg-szerkesztési, illetve a kommunikációs készséget (HOLLÓ 2008: 24). Ahogy a mellékelt diák is mutatják, a hallgatók érezhetően törekszenek az összevetésre, néhányan olyan szerkezetet is megtanulnak és beépítenek a prezentációba, mint „nagyobb / kisebb, mint”, „több / kevesebb, mint”.



1. ábra Diák egy laoszi hallgató prezentációjából

A prezentáció során a hallgatók – értelemszerűen a szintjüknek megfelelően – bemutathatják az országukat, annak földrajzi elhelyezkedését, nevezetes városait, tájait, emblematikus épületeit, híres embereit, kedvelt ételeit, jellegzetes szimbólumait. Nagyon igényesek a prezentáció vizuális arculatának megformálásában, törekszenek a tanult szerkezetek, szavak felhasználásával informatív előadást tartani.

4. Összegzés

Az országismereti témakörök feldolgozása, a kisfilmek megnézése, illetve a különböző országokról készült prezentációk meghallgatása során hallgatóink különféle kultúrákba nyernek betekintést, eltérő szemléletmódokkal és szokásokkal találkoznak, mindez elfogadóbbá teszi őket a másik kultúrája iránt, növeli a kulturális érzékenységet/tudatosságot, egyúttal pedig – ez számomra nagyon fontos szempont – élményszerűbbé válik a magyar nyelv tanulása.

Irodalomjegyzék:

BÁRDOS, J. (2004): Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. In: BÁRDOS, J. (Szerk.): *Nyelvpedagógiai tanulmányok*. Pécs: Iskolakultúra, 142-157.

CANALE, M.; SWAIN, M. (1980): Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1., 1-47.

HOLLÓ, D. (2008): *Értsünk szót! Kultúra, nyelvhasználat, nyelvtanítás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

HOLLÓ, D. (2019): *Kultúra és interkulturalitás a nyelvórán*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó.

KROEBER, A. L.; KLUCKHOHN, C. (1952): *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge, Massachusetts: Peabody Museum Press.

A lexikai jóslás jelentősége a nyelvoktatásban

Absztrakt

A nyelvtanulók célkitűzése, hogy az anyanyelvi nyelvhasználók megértsék őket és hozzájuk hasonlóan tudjanak kommunikálni. Nyelvtanárként pedig ennek a célnak az eléréséért sokszor említjük nekik, hogy az általuk használt szerkezet így vagy úgy hangzik inkább magyarosabbnak (vagy angolosabbnak, németesebbnek...). HOEY lexikai jóslás (lexical priming, 2005) elmélete magyarázattal szolgál arra, mi alakítja a szavak használatának és megértésének módját, valamint, hogy egy adott nyelv kompetens nyelvhasználóinak beszéde miért érződik természetesnek és fluensnek. A lexikai jóslás egyaránt hatással van a beszédben és írásban használt kifejezésekre is, éppen emiatt a képesség kialakulása és fejlesztése elengedhetetlen a hatékony nyelvoktatás érdekében.

Kulcsszavak: korpusznyelvészet, lexikai jóslás, magyar mint idegen nyelv, nyelvoktatás, tananyagkészítés

Bevezetés

Michael HOEY lexikai jóslás (lexical priming, 2003, 2004, 2005) elméletében a kognitív nyelvészetet, a pszicholingvisztikai szóasszociációkkal (priming jelensége) kapcsolatos kísérletek eredményeit összekapcsolja olyan korpusznyelvi elképzelésekkel, mint a kollokáció és a kolligáció. Elméletében HOEY azt állítja, hogy valahányszor egy szót vagy kifejezést olvasunk vagy hallunk, az mindig ugyanazoknak a szavaknak a társágában, a kollokációival együtt jelenik meg. Ennek eredményeként azt feltételezzük, hogy mindig hasonló helyzetekben vagy ugyanazzal a grammatikai jelenséggel együtt találkozhatunk velük. A lexikai jóslás egyaránt hatással van a beszédben és írásban használt kifejezésekre is, emiatt a képesség kialakulása és fejlesztése elengedhetetlen a hatékony nyelvtanulás érdekében. Tanulmányomban összefoglalom HOEY legfontosabb gondolatait az elmélettel kapcsolatban, az előzményeket, valamint néhány magyar nyelvi példával illusztrálva kitérek a nyelvoktatásban való jelentőségére.

1. Pszicholingvisztikai előzmények

Ahogy a bevezető részben említésre került a *priming* alapvetően egy pszicholingvisztikai fogalom, amelyet HOEY az elmélete alapjaként használt fel és korpusznyelvészeti eszközökkel bizonyított. A priming fogalmának alapfeltevése, hogy az emberi agy nem véletlenszerűen fér hozzá a memóriához, mivel a kívánt információhoz hozzáférni sokkal könnyebb, ha az már egy másik információhoz kapcsolódik, illetve ez a kapcsolat annál erősebb, minél gyakrabban találkozunk az adott információval vagy egy ahhoz hasonlóval (PACE-SIGGE 2013a: 153). „Vagyis egy szó felismerése facilitálja a vele kapcsolatban lévő más szavak felismerését, egy modalitáson belül vagy modalitások között” (PLÉH 2014: 153).

A primingot, vagyis magyarul az előfeszítést (vgl. THUMA/PLÉH 1995) a pszicholingvisztikai kutatásokban többféleképpen mutatják ki. A következő részben a két leggyakrabban kutatott típushoz a szemantikai előfeszítéshez (semantic priming) és az ismétléses előfeszítéshez (repetition priming) kapcsolódó néhány fontosabb kutatás eredményeit tekintem át röviden, amelyek megerősítik HOEY lexikai jóslás elméletét.

1.1 Szematikai priming (semantic priming)

A szemantikai előfeszítés-vizsgálatokban azt elemzik, hogy a kísérletben résztvevő személyek milyen gyorsan ismernek fel egy adott szót miután kapnak egy hívóképet vagy egy hívószót. MEYER és SCHVANEVELDT (1971) kimutatta, hogy vannak olyan hívószók, amelyek lassítják a felismerés folyamatát, amíg mások felgyor-

sítják azt. NEELY (1976, 1977), aki MEYER és SCHVANEVELDT munkájára építette tanulmányait, *Semantic Priming of Lexical Memory* című munkájában írja le elsőként a priming és a lexika szavakat együtt (PACE-SIGGE 2013a: 160). Az 1976-os kísérletében résztvevők három különböző időtartamig (360 ms, 600 ms és 2000 ms) a célszó előtt szemantikailag kapcsolódó, nem kapcsolódó és semleges szavakat láttak hívószóként. A kitettség időtartalmától függetlenül minden esetben a szemantikailag kapcsolódó szavak váltottak ki rövidebb reakcióidőt. Az „alany a priming szóval irányítja figyelmét azokra a szavakra, amelyek szemantikailag kapcsolódnak hozzá” írja könyvében (NEELY 1976: 652 idézi PACE-SIGGE 2013a: 160). Kísérletének eredményeiből három következtetést vont le, amelyekkel megerősítette MEYER és SCHVANEVELDT eredményeit is.

A három következtetése szerint a hívószó:

1. megkönnyíti a lexikális döntéseket egy később bemutatott, szemantikailag kapcsolódó szóval kapcsolatban,
2. gátolja a lexikális döntéseket egy később bemutatott, szemantikailag nem kapcsolódó szóval kapcsolatban,
3. valamint megkönnyíti a lexikai döntéseket egy később bemutatott álszóval (nonword) kapcsolatban (NEELY 1976: 654).

A következő mérföldköve a priming kutatásnak RATCLIFF és MCKOON (1988) vizsgálata. Az úgynevezett összetett támpont felidézés (compound cue retrieval) elméletükkel, amely szerint a priming azért következik be, mert a hívószó és a célszó egy összetett egységet alkot a rövidtávú memóriában, majd a rövidtávú memória interakcióba lép a hosszútávú memóriával, amely meghatározza a hívószó és a célszó familiaritását. Minél szorosabb az asszociációs kapcsolat a két szó között, annál erősebb ez a familiaritás és annál gyorsabban megy végbe a célszó felismerése (KOVÁCS 2000: 5). RATCLIFF és MCKOON egy korábbi kísérletükre visszautalva még azt is megjegyzik tanulmányukban, hogy a hívószó és a célszó négy szónál is távolabb lehetnek egymástól. Ez ellentétes SINCLAIR (1991) korábban már idézett (3.fejezet) állításával, aki szerint ez a távolság maximum négy szó lehet (PACE-SIGGE 2013a: 161).

Pszicholingvisztikai keretben sokan vizsgálták a jelentés és az asszociáció kapcsolatát. MCRAE és BOISVERT (1998) az mutatta ki, hogy ha a szavak szoros összefüggő jelentéssel bírnak, akkor asszociáció nélkül is gyorsan megtörténik a szemantikai előfeszítés. Ezt kiegészítve DE MORNEY DAVIES (1998) kijelentette, hogy „még, ha két szó a szó szoros értelmében nem „rokon szemantikailag” (azaz nem ugyanabból a felettes kategóriából származnak), gyakori asszociációjuk a jelentés szintjén egyfajta kapcsolatot eredményez” (DE MORNEY DAVIES 1998: 394). Ezen kívül DE MORNEY DAVIES HOEY lexikai jóslás elméletének két alapvető részét is előrevetíti. Egyrészt, hogy az egyes kifejezések a gyakori asszociáció eredményeképpen úgy vannak előfeszítve, hogy jelentsenek valamit. Másrészt pedig, hogy a szavak tulajdonságai közé tartozik, hogy mely szavakat vonzza és melyeket taszítja, amelynek magyarázata, hogy az elménk társítja ezeket a szavakat (PACE-SIGGE 2013a: 162).

Az utolsó két kutatás, amelyet lényeges megemlíteni a szemantikai előfeszítéssel kapcsolatban HERNANDEZ ET AL. (2001) és TROFIMOVICH (2005) vizsgálatai. Az előbbiben HERNANDEZ ET AL. bebizonyította, hogy a priming egyetlen egy automatikus folyamat, tehát nem bonthatjuk részekre. TROFIMOVICH pedig miután első és második nyelvi kontextusban a beszélt nyelvben vizsgálta meg a szemantikai előfeszítést, arra a megállapításra jutott, hogy mivel a hallás utáni priming hatása hosszútávú, ez a jelenség a hosszútávú memória részeként értelmezhető (PACE-SIGGE 2013a: 163).

1.2 Ismétléses priming (repetition priming)

Az ismétléses előfeszítés jelenségére vezethető vissza, hogy hajlamosak vagyunk újra felhasználni azokat a nyelvi szerkezeteket, amelyeket nemrég hallottunk vagy olvastunk. Ez a jelenség megfigyelhető a fonológia, fogalmi reprezentációk, lexikai választás és szintaxis területén is (vgl. MCDONOUGH/TROFIMOVICH 2008). BOCK 1986-os kutatásában nyelvi szerkezetek újrahasznosítását vizsgálta. A kísérletben résztvevő személyek

egy mondatot olvastak el négyféle struktúrában: tranzitív – aktív (George kicked the ball.), tranzitív – passzív (The ball was kicked by George.), datívuszi szerkezet kettős (indirect, direct) tárgy (George gave the boy the ball.), valamint datívuszi szerkezet prepozíciós változatban (George gave the ball to the boy.). A mondat elolvasása és elisméltése után, a résztvevőknek egy a témájában a mondathoz nem kapcsolódó képet kellett leírniuk. A képleírásnál az esetek nagy többségében azt a szerkezetet használták a résztvevők, amelyet közvetlenül előtte olvastak és ismételtek (ELLIS ET AL. 2016: 40). GRIES és WULFF (2005), akik német első nyelvű angolul haladó szinten beszélő személyekkel végeztek hasonló kísérleteket, vizsgálatukkal bebizonyították, hogy ez a jelenség nyelvtanulóknál is kimutatható. BRANIGAN ET AL. (2007) pedig ezt kiegészítve azt találta, hogy az ismétléses előfeszítés nemcsak a monológokban, hanem a dialógusokban is megjelenik, „amely azt jelzi, hogy a megértés és a produkció osztozik a nyelvtani reprezentációkon, valamint, hogy a dialóguspartnerek összehangolják mind a nézőpontjaikat, mind a nyelvüket” (ELLIS ET AL. 2016: 41).

2. Korpusznyelvészeti előzmények

A lexikai jóslás elméletét korpusznyelvészeti szempontból egészen az alkalmazott nyelvészet atyjának is nevezett Harold PALMERIG lehet visszavezetni, aki az 1920-as években összegyűjtötte az angol nyelven leggyakrabban használt szavakat és kifejezéseket (1925, 1999) és megalkotta az először Mechanism Grammar-nek, majd később Pattern Grammar-nek, vagyis mintázatnyelvtannak nevezett elméletet (PACE-SIGGE 2013a: 2). A mintázatnyelvtan elméletet előbb HORNBY (1954), majd HUNSTON és FRANCIS (2000) dolgozta ki részletesebben és fejlesztette tovább (PACE-SIGGE 2013a: 10). Erre még a későbbiekben visszatérek.

PALMER után másodikként FIRTH munkásságát kell megemlíteni, aki egy új nyelvelméleti megközelítést alkotott: magát a nyelvet nem szavak gyűjteményeként határozta meg, hanem mint annak használatból származó egységet (1957: 155). Az ő munkásságán alapulnak többek között a lexikai jóslás harmadik előzményének tekinthető SINCLAIR korpusznyelvészeti kutatásai is. Korpusznyelvészeti elemzései megerősítették, hogy a természetes nyelvhasználatban jelentős mértékben jelennek meg a szavak és nyelvi szerkezetek ismétlődő mintái. SINCLAIR (1991) a COBUILD projekt - amely során összeállította az angol nyelv első számítógép segítségével készült korpuszát - eredményeit idiómaelvben (idiom principle) foglalta össze. Idiómaelve szerint a nyelvhasználónak nagyszámú félig előre felépített szekvencia áll a rendelkezésére. Az általa idiómáknak nevezett előre felépített szekvenciák egyetlen választás eredményei, még akkor is, ha a szekvenciák elemelhetőnek tűnnek. Ez visszavezethető arra, hogy az emberek gyakran találkozhatnak hasonló helyzetekkel az életükben, amelyekre hasonló módon reagálnak, illetve annak is betudható, hogy szeretünk takarékoskodni és egyszerűen megoldani a problémákat, vagy pedig a spontánbeszéd gyorsasága is motiválhatja erre a nyelvhasználókat (1991: 110). Tehát SINCLAIR elmélete szerint a nyelvi tudás nagy mértékben nyelvi mintázatok (idiom patterns) ismeretéből épül fel. Ezeket a nyelvi mintázatokat, szó szerkezeteket könnyen megismerhetjük a korpuszokból, amelyek a természetesen megjelenő nyelv gyűjteményei (naturally occurring language). Szerinte a nyelv magasan szervezett, ezért egy minta jelentőségét úgy tudjuk megállapítani, hogy ha összehasonlítjuk a gyakoriságát a megjelenésének valószínűségével, ehhez fontos eszköz a konkordancia sorok vizsgálata, amellyel kiszűrhetjük a véletleneket (SINCLAIR 2004: 30).

3. A lexikai jóslás elmélete és legfontosabb kutatásai

Az előző két részben láthattuk, hogy a pszicholingvisztikai és a korpusznyelvészeti kutatások szinte egymással párhuzamosan vontak le hasonló következtetéseket, erősítették meg egymás eredményeit. HOEY lexikai jóslásának (2005) fő gondolata azon a megfigyelésen alapul, amely szerint bizonyos szavak, illetve azok formái vagy vonzzák, vagy megpróbálják elkerülni egymást. Szerinte bármit hallunk, olvasunk, írunk le vagy mondunk ki azt erősíti meg bennünk, hogyan használunk bizonyos szavakat és hogyan nem (PACE-SIGGE 2013: 155). Kutatásában a korpusznyelvészet által leggyakrabban kutatott három jelenséget figyelt meg:

1. Kollokációk: olyan szavak, amelyek gyakran megjelennek egymás társaságában (döntést hoz).
2. Kolligációk: vagyis grammatikai konstrukciókban szereplő szavak. HOEY angol példája a *that winter* [‘azon a télen’] kifejezés, amely minden esetben múlt idős mondatokban szerepel, amíg az *in winter* [‘télien’] 50%-ban múlt idejű és 50%-ban jelen idejű mondatokban.

3. Szemantikai asszociációk: amely kifejezéssel HOEY a korábbi szemantikai prozódia és a szemantikai preferencia fogalmát vonta össze (2005: 22 ff). A szemantikai asszociációnál ismét a második pont példáit használat: az *azon a télen* kifejezés egy bizonyos eseményre utal, amíg a *télen* kifejezés általánosságra, időtlen igazságra.

Azzal kapcsolatban, hogy a szavak miért keresik bizonyos szavak társaságát és miért próbálnak elkerülni másokat HOEY (2005: 7) megjegyzi, hogy a kollokációk egyik tulajdonsága, hogy szubverzívek. Ezzel arra utal, hogy a kollokációkat felépítő szavak gyakori együttes megjelenése azt erősíti meg bennünk, hogy az adott szókombináció egy természetes mintázat. Amikor találkozunk egy adott szókapcsolattal, az elménk automatikusan kapcsolatokat alakít ki. Minél többször találkozunk vele a létező kapcsolatok vagy megerősödnek, vagy meggyengülnek (HOEY 2005: 9).

A priming jelensége cselekvéshalmazokat vagy a nyelv esetében szóképleteket is a rendelkezésünkre bocsát (PACE-SIGGE 2013a: 151). A célszó előhívhatja például egy lexikai mező szavait: amikor meghalljuk vagy elolvassuk azt a szót, hogy *tulipán* sokkal gyorsabban ismerjük fel a vele azonos lexikai mezőhöz tartozó szavakat (*tavas*, *virág*, *madár*), mint az eltérőket (*orvos*). Ezenkívül HOEY szerint, amikor találkozunk egy szóval, szótaggal vagy szavak kombinációjával az előfordulásának kontextusát is memorizáljuk (vgl. HALLIDAY/HASAN 1976). Az ismételt találkozások során egyre több információt jegyzünk meg róla, ilyenek a kollokációi, a kolligációi, vagyis, hogy milyen grammatikai mintákban szokott előfordulni, valamint a szemantikai és pragmatikai asszociációi is. Azt is kijelentette, hogy tudat alatt még a szavak jellegzetes diskurzusbeli megjelenéséről is információkat gyűjtünk, valamint azt is azonosítjuk, hogy mely műfajban, stílusban vagy szituációban használjuk jellemzően az adott szót vagy szókombinációt (HOEY 2005: 9 ff).

HOEY szerint a nyelvhasználók mentális konkordanciasorokkal rendelkeznek, amelyeket a korpusznyelvészekhez hasonlóan használnak (2005: 14). A priming jelensége pedig nemcsak a szavaknál, hanem a szókapcsolatoknál is megjelenik. Erre a kibővített priming jelenségre KRISHNAMURTY után HOEY a *nesting*, vagyis beágyazódás fogalmát használta (2005: 8). A beágyazódás akkor történik, amikor a priming eredményeként létrejött szókapcsolat egy újabb priming folyamat része lesz, amely az elsőként létrejött szókapcsolatot felépítő szavaktól független. Ez megkönnyíti a memória munkáját. A nyelvvelsajátítással kapcsolatban megemlíti, hogy a gyermekek ezeknek a hosszabb szókapcsolatoknak az előfeszítését jegyzik meg előbb, majd később az azokat alkotó szavakét. „A szó (vagy szó szerkezet) elsajátítása és annak elsajátítása között, hogy milyen kollokációi vannak különbség, habár feltételezhetően a szó felismerésének elméletileg meg kellene előznie a szó visszatérő tulajdonságainak felismerését. Az utóbbi folyamat elindulásához a szónak (legalább) kétszer elő kell fordulnia” (HOEY 2005: 8). A korábbi elméletekkel ellentétben HOEY megjegyzi, hogy a priming során a beszélő akaratlanul megismétli a nyelv egy aspektusát, amely megismétlése után a hallgatót is erre készíti. A nyelv megismételt aspektusát viszont nem tekinthetjük teljes rendszernek, ahogy azt korábban gondolták (2005: 9). Mivel minden egyes nyelvhasználó tapasztalatai mások, az egyének priming tapasztalatai is eltérnek egymástól, de nem térhetnek el annyira, hogy a beszélgetőtársak ne értsék meg egymást. A primingok harmonizálására pedig például az oktatási környezet szolgálhat (HOEY 2005: 11).

3.1 A lexikai jóslás a beszélt nyelvben

A lexikai jóslás elméletet HOEY egy általa épített főleg írott nyelvet tartalmazó korpuszon vizsgálta meg. A korpuszt főleg a Guardian című újság tíz évet felölelő cikkeiből állította össze. Michael PACE-SIGGE (2013a: 160) szerint az elmélet talán még jobban bizonyítható egy beszélt nyelvi korpuszt vizsgálva, amelyet a beszélt nyelv sajátosságaival indokol. Egyrészt a diskurzus résztvevői spontánbeszéd közben időhiány miatt nem gondolják annyira végig a megnyilatkozásait, mint írás közben. Másrészt pedig a témák, a regiszterek a beszélgetések közben, a szituációhoz igazodva változnak, ezért a diskurzusban résztvevők sokkal jobban támaszkodnak az előre felépített egységekre (formulaszerű nyelvhasználat, kollokációk) megkönnyítve ezzel a kommunikációt (PACE-SIGGE 2013a: 160). Kutatását emiatt PACE-SIGGE egy beszélt nyelvi korpuszon végezte. A liverpooli nyelvjárást a British National Corpus beszélt nyelvi szövegeivel összehasonlítva vizsgálta. Az eredményei pedig megmutatták, hogy milyen eltérések találhatók bennük a lexikai elemek mintázatos csoportosításával kapcsolatban (ilyen a *yeah* és *yes*, vagy *just* és *like* használata).

3.2 Lexikai jóslás a magyar nyelvben

A lexikai jóslás képességét természetesen a magyar nyelvhasználók is kifejlesztették és gyakorolják mindennapi kommunikációjuk során. Ebben a részben 13 évesek nyelvhasználatában mutatok rá néhány példát. A TUD lemma használatát a KORSZAK GYERMEKNYELVI KORPUSZ, egy dinamikus pedagógiai célú korpusz alapján vizsgáltam meg. A TUD gyakorisági mutatója a korpuszban lévő dialógusokban 650, a leggyakoribb többszavas lexikai egységek között pedig kétszer is szerepel:

Sorszám	Lexikai egység	Találatok száma	Gyakorisági mutató
1.	nem (is) tudom	275	3914.98
6.	mit tudom én	29	412.85

1. táblázat A TUD megjelenése többszavas lexikai egységekben

A beszélgetések közben a gyermekek háromféle beszédszándékkal használják a fenti kifejezéseket: kétség, bizonytalanság kifejezésére, valamint időkitöltő elemként is, amíg gondolkodnak. Ez kontextusban a következőképpen jelenik meg:

(A gyermekek arról beszélgetnek, hogy milyen háziállatot tartanának és melyeket nem.)

- (1) A: Jó lenne, egy tigrist elfogadnék, de ilyen fehéret.
B: Az a szép, meg a süni, de őt csak plüssbe szeretem.
A: **Nem is tudom, mi[lyen]** lehet egy süni háziállatnak.
B: Igen.
C: Fura, szerintem.

(Egy kicsit később.)

A: Mondjuk majmot tartanék. Régen a testvérem szeretett volna háziállatnak egy majmot. Hát valamiért a szüleim ellenezték, de **nem tudom miért**.

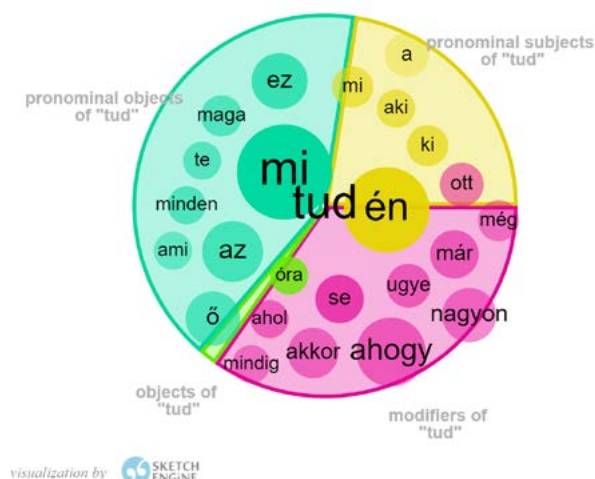
(A gyermekek arról beszélgetnek, hogy mit árul el rólunk, ahogyan az állatokkal bánunk.)

- (2) A: Szóval, ahogy bánsz az állattal, abból szerinted kiderülhet az is, hogy te **nem is tudom**, hogy te nem is tudom.
B: Milyen a természeted?
A: Igen, milyen természeted van.

(KORSZAK GYERMEKNYELVI KORPUSZ 2020)

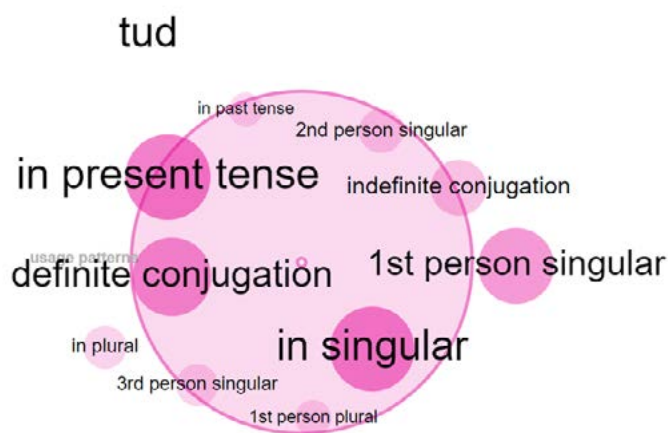
A fenti példákban is láthatjuk, hogy TUD kollokációit tekintve leggyakrabban a nem (+ is) + TUD + (én) + mi (milyen, miért) szerkezetekben jelenik meg. Ha jobban megvizsgáljuk a kollokációk eloszlását (1. ábra) olyan a nyelvtanulók számára hasznos szerkezeteket is találhatunk, mint például az ÓRA és a TUD kollokációja:

- (3) órákig tudom csinálni
ÓRA (többes szám) + TUD (én) + főnévi igenév



1. ábra A TUD kollokációi

Kolligációt, vagyis a grammatikai használati mintázatát tekintve (2.ábra) a TUD leggyakrabban jelen idejű határozott ragozás egyes szám első személyében, vagyis *tudom* formában szerepel a korpuszban (gyakorisági mutatója 346). Más grammatikai mintázatokban ennél jóval kevésbé gyakrabban jelenik meg. A gyermekek dialógusaiban előfordul még jelen idejű határozatlan ragozás első szám első személyben, ennél sokkal ritkábban jelen idejű határozott ragozás második és harmadik személyben, valamint időnként múlt időben is megjelenik.



2. ábra. A TUD kolligációja

4. A lexikai jóslás jelentősége a nyelvoktatásban

A lexikai jóslás folyamata akkor megy végbe, ha a nyelvhasználó többször találkozik az adott szóval vagy szerkezettel, és ezeknek a találkozásoknak a tapasztalatait felhasználva tud általánosítani. Nem is a gyakoriság a legfontosabb az ilyen találkozások során, hanem inkább a figyelem ráirányítása az adott szerkezetre. A nyelvtanulóknak tehát időre van szükségük ahhoz, hogy a második nyelvükön is kialakuljon ez a jelenség, ezért lényeges, hogy minél többször találkozzanak vele és vegyék is észre. A nyelvoktatásban - beleértve a magyar mint idegen nyelv oktatását is - használt *tananyagok* és maguk a *nyelvtanárok* is elősegíthetik ezt a folyamatot (HOEY 2005: 185 ff). Az előbbivel kapcsolatban HOEY azt tanácsolja a nyelvtanulóknak, hogy lehetőség szerint autentikus adatokat használjanak, amikor a céljuk a lexikai jóslás kialakulásának elősegítése, amelyet

a nyelvoktatás hatékonysága érdekében érdemes a céljaik közé sorolni. A módszertannal kapcsolatban követendő példaként említi meg LEWIS (1993) lexikai megközelítését, WILLIS (2003) könyvét a lexikai és grammatikai mintázatokkal kapcsolatban, valamint WOOLARD (2004) kurzuskönyvét, amelyben a szerző célja a leggyakoribb kollokációk megismertetése a nyelvtanulókkal. A hasznos módszertani példák mellett arra is kitér, hogy vannak olyan esetek is, amelyek hátráltatják vagy megakadályozzák a priming jelenségének kialakulását. Ilyen lehet, ha egy kurzuskönyv túlhangsúlyoz egy adott szerkezetet, illetve a nyelvtani szabályok olyan módon történő bemutatása, amely nem kapcsolódik ahhoz a tipikus lexikához, amellyel használjuk az adott szabályt. ELLIS ET AL. (2006 idézi PACE-SIGGE 2013a: 166) kutatásában kitér még egy aspektusra, amelyet még lényeges megjegyezni a nyelvtanulókkal kapcsolatban. Szerintük a priming eltérő módon működik az anyanyelvi és a nem anyanyelvi beszélők esetében. Amíg az anyanyelvi beszélőket a közös kulturális háttér miatt a kölcsönös tudás (mutual knowledge) a gyakoriságnál jobban befolyásolhatja beszédük közben, addig - mivel nekik szükségük van rá, hogy rájöjjenek a szókapcsolatok formulaszerűségére - a nem anyanyelvi beszélőkre a gyakoriság nagyobb hatással van. Vagyis „a magas gyakorisági mutatókkal rendelkező mintákat folyékonyabban dolgozzák fel” (ELLIS ET AL. 2006 idézi PACE-SIGGE 2013a: 166).

Ezért is fontos minden nyelv tananyagainak készítésénél, hogy a szerzők ne csak a saját intuícióikra támaszkodjanak, hanem egy korpusz segítségével dolgozzanak.

A tananyagok korpuszinformáltsága mellett egy másik hasonlóan jelentős tanításmódszertani aspektus az input kérdése. HOEY megemlíti KRASHEN (1985) *input hipotézisét*, amely szerint a nyelvtanulóknak a nyelvelsajátításhoz nagy nyelvi inputra van szükségük, de ami még ennél is fontosabb, hogy az érthető input (comprehensive input) legyen. Vagyis csak egy lépéssel legyen a nyelvtanuló aktuális nyelvi szintje fölött. HOEY ezzel kapcsolatban azt említi meg, hogy új priming kapcsolatok is csak ebben az esetben alakulnak ki. Hiszen, ha az input nyelvi szintje túl alacsony a nyelvtanuló „egyszerűen kikapcsol”. Ha pontosan azon a nyelvi szinten van, akkor az hasznos a már ismert primingok megerősítésében, de ebben az esetben új kapcsolatok nem alakulnak ki (HOEY 2005: 187).

5. Összegzés

HOEY lexikai jóslás elmélete magyarázattal szolgál arra a jelenségre, hogy mi alapján ítélünk meg egy nyelvhasználó kommunikációja során használt nyelvi szerkezetet természetesnek. Nyelvhasználati tapasztalatainkból tudjuk, hogy az adott szóval vagy szerkezettel mindig hasonló szavak társaságában, hasonló helyzetekben és ugyanazzal a grammatikai jelenséggel együtt találkozhatunk. Az első nyelvünkön a lexikai jóslás észrevétlenül alakul ki a nyelvelsajátítás során. Ha azonban egy második nyelven tanulunk ezt a képességet a második nyelven is el kell sajátítanunk. A nyelvoktatás, így a magyar mint idegen nyelv oktatása során is emiatt elengedhetetlen, hogy megfogadjuk HOEY tanácsait: készítsünk korpuszinformált autentikus adatokon alapuló tananyagokat, tanárként pedig nyújtsunk megfelelő inputot a nyelvtanulóink számára, valamint a lexikai jóslás képességének fejlesztése érdekében kínáljunk minél több lehetőséget a képesség gyakorlására és jelenség észrevételére.

Irodalomjegyzék:

BOCK, J. K. (1986): Syntactic persistence in language production. *Cognitive Psychology*, 18, 355–387.

BRANIGAN, H. P.; PICKERING, M. J.; MCLEAN, J. F.; CLELAND, A. A. (2007): Syntactic alignment and participant role in dialogue. *Cognition*, 104, 163–197. Bratman, M. (1992). Shared cooperative activity. *The Philosophical Review*, 101, 327–341.

DE MORNAY DAVIES, P. (1998): Automatic semantic priming: The contribution of lexical- and semantic-level processes. *European Journal of Cognitive Psychology* 10 (4): 389–412.

ELLIS, N. C.; O'DONNELL, M. B., ROMER, U. (2016): Constructions and Usage-based Approaches to Language Acquisition. *Language Learning*, 66: 23–44.

- FIRTH, J. R. (1957): *Papers in linguistics 1934–1951*. London: Oxford University Press.
- GRIES, S. Th.; WULFF, S. (2005): Do foreign language learners also have constructions? Evidence from priming, sorting, and corpora. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 3, 182–200.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. (1976): *Cohesion in English*. London: Longman.
- HERNANDEZ, A. E.; FENNEMA-NOTESTINE, Ch.; UDELL, C.; BATES, E. (2001): Lexical and sentential priming in competition: Implications for two-stage theories of lexical access. *Applied Psycholinguistics*, 22, 191– 215.
- HOEY, M. (2003): Why grammar is beyond belief. *Belgian Essays on Language and Literature 2003*, Liège: University of Liège. 183–196.
- HOEY, M. (2004): The textual priming of lexis. In Bernardini, G.A.S., Stewar D. (Eds.), *Corpora and language learners*. Amsterdam: John Benjamins. 17–21.
- HOEY, M. (2005): *Lexical Priming. A new theory of words and language*. London: Routledge.
- HORNBY, A. S. (1954): *A guide to patterns and usage in English*. London: OUP.
- HUNSTON, S.; FRANCIS, G. (2000): *Pattern grammar: A corpus driven approach to the lexical grammar of English*. Amsterdam: John Benjamins.
- KORSZAK GYERMEKNYELVI KORPUSZ (2020).
- KOVÁCS Á. (2000): Asszimetria a nyelvi rendszereken belül. *Lélekjelenlét*. I.évf, 1-2. sz., Kolozsvár: Románia. 1–12. Web: http://acta.bibl.u-szeged.hu/38133/1/lelekjelenlet_2000_ (utolsó megtekintés: 2023.01.10).
- MCDONOUGH, K.; MACKEY, A. (2008): Syntactic priming and ESL question development. *Studies in Second Language Acquisition*, 30, 31–47.
- MCRAE, K.; BOISVERT, S. (1998): Automatic semantic similarity priming. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 24(3), 558–572.
- MEYER, D. E.; SCHVANEFELDT, R.W. (1971): Facilitation in recognizing pairs of words: Evidence of a dependence between retrieval operations. *Journal of Experimental Psychology*, 90 (2), 227–234.
- NEELY, J. H. (1976): Semantic priming and retrieval from lexical memory: Evidence for facilitatory and inhibitory processes. *Memory and Cognition* 4 (5), 648–654.
- NEELY, J. H. (1977): Semantic priming and retrieval from lexical memory: Roles of inhibitionless spreading activation and limited-capacity attention. *Journal of Experimental Psychology*, 106, 226–254.
- PACE-SIGGE, M. (2013a): The concept of Lexical Priming in the context of language use. *ICAME Journal*, No.37, April 2013, 149–173.
- PACE-SIGGE, M. (2013b): *Lexical priming in spoken english usage*. Palgrave Macmillan.
- PALMER, H. (1925): *Conversation: The fundamental guiding principle for the student of conversation*, In: Smith, R.C. (1999) *The Writings of Harold E. Palmer: An Overview*, Tokyo: Hon-no-Tomosha. web: <http://homepages.warwick.ac.uk/~elsdr/WritingsofH.E.Palmer.pdf> (12.06.2022)
- PLÉH, Cs. (2014): A módszertan kérdései a pszicholingvisztikában. In Pléh Cs., Lukács Á. (szerk.) *Pszicholingvisztika 1-2*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 147–163.
- RATCLIFF, R.; MCKOON, G. (1988): A retrieval theory of priming in memory. *Psychological Review*, 95(3), 385–408.

SINCLAIR J. (1991): *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press.

SINCLAIR, J. M. (2004): *Trust the text: Language, corpus and discourse*. London: Routledge.

THUMA O., PLÉH Cs. (1995): Lexikális előkészítés a mentális lexikonban az anyanyelv és egy tanult második nyelv között. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 51, 5-6. sz., 293-304.

THUMA, O. (2014): A mentális szótár. In Pléh Cs., Lukács Á. (szerk.) *Pszicholingvisztika 1-2*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 167-194.

TROFIMOVICH, P. (2005): Spoken-word processing in native and second languages: An investigation of auditory word priming. *Applied Psycholinguistics* 26, 479-504.

Csák Éva

BGE-KVIK

nagynecsak.eva@uni-bge.hu

Angloneologismen in der Geschäftskommunikation – Aktueller Stand im Lichte deutscher Wörterbuchprojekte

Im Laufe der Vermittlung der deutschen Geschäftssprache ist man mit der zunehmenden Anzahl der Fremdwörter anglo-amerikanischer Herkunft konfrontiert. Der vorliegende Beitrag gibt zunächst einen Einblick in die lexikographischen Projektarbeiten. Das Thema wird angeschnitten, wie Angloneologismen von deutschen lexikographischen Forschungsgruppen bearbeitet werden. Danach wird recherchiert, ob die in das Standardwörterbuch Duden aufgenommenen Angloneologismen geschäftssprachlichen Charakters in zwei andere bekannte Online-Wörterbücher Eingang gefunden haben. Anschließend wird erläutert, welche Ähnlichkeiten und Unterschiede die Beschreibungen der jeweiligen Lexeme und Mehrwortlexeme in den drei Wörterbüchern aufweisen. Zum Schluss wird der Versuch unternommen, die Gründe für die Unterschiede zu erschließen und praktische Ratschläge zwecks Vermittlung der Angloneologismen in der Deutschstunde zu geben.

Schlüsselwörter: Geschäftssprache, Angloneologismen, Lexikographie, Lexikologie, Wörterbuchanalyse

Einführung

In der letzten Zeit prasseln die unterschiedlichsten Fachbegriffe anglo-amerikanischer Herkunft im Laufe der Vermittlung der Fachtextsorten auf uns Deutschlehrende ein. Es stellt sich die Frage, inwieweit wir von den Deutschlernenden erwarten sollen, diese Begriffe auf den ersten Blick zu verstehen, oder gar sie am Ende des Kurses richtig zu verwenden. Es bleibt uns nichts anderes übrig, als im Zweifelsfall zum Standardwörterbuch Duden zu greifen.

Die 2020 erschienene 28. Auflage des einsprachigen Universalwörterbuchs Duden wurde aber nicht nur wegen ihres genderpolitischen Ansatzes kritisiert, sondern auch wegen der Aufnahme vieler neuer, unbewiesen verbreiteter Wörter fremder Herkunft, von denen die überwiegende Mehrheit Angloneologismen¹ sind. Die Schriftstellerin Monika Maron forderte die Duden-Redaktion auf, künftig sensibler und sorgsamer mit der deutschen Sprache umzugehen und ihren ursprünglichen Zielen zu folgen. Laut Sabine Krome, Geschäftsführerin des Rats für deutsche Rechtschreibung (RdR), liegt einer der Gründe für viele Unregelmäßigkeiten in der Presse darin, dass der Duden in vielen Fällen von den in Sprachkreisen akzeptierten Rechtschreibregeln des Anglizismenwörterbuchs von Carstensen–Busse abweicht (KROME 2018). Das genannte Anglizismen-Wörterbuch verzeichnet die etwa 3500 im gegenwärtigen Deutsch am häufigsten vorkommenden Anglizismen (CARSTENSEN / BUSSE 1993–1996).

Wäre Duden wirklich so freizügig? Können wir uns wirklich nicht sicher sein, ob ein bestimmtes neues Lexem und seine Varianten in der Sprachgemeinschaft akzeptiert werden?

¹ Der Begriff Angloneologismus wurde von Dieter Herberg, dem Leiter der Forschungsgruppe Neologismen des Instituts für Deutsche Sprache eingeführt (HERBERG 2002: 196).

1. Zum Thema lexikographische Projektarbeiten

1.1 Universalwörterbuch Duden

In der Duden-Redaktion des Bibliographischen Instituts GmbH in Berlin wird von einer Forschungsgruppe wissenschaftlicher Mitarbeiter/innen der Wortschatz der deutschen Sprache und seine Veränderungen mit modernster Datenbanktechnologie dokumentiert. Die Wörterbücher der Redaktion umfassen ein breites Spektrum der heutigen deutschen Sprache, das auf dem ständig wachsenden elektronischen Textkorpus von mittlerweile rund 6 Milliarden Wörtern und Wortformen basiert. Darüber hinaus werden von der Forschungsgruppe verschiedene Wirtschaftsdatenbanken und andere elektronische Textsammlungen als Arbeitsmittel verwendet. Im Korpus wird jedes Wort bzw. jede Wortform annotiert. Auf diese Weise können einzelne Wortformen abgefragt werden, z. B. die 1000 häufigsten deutschen Verben oder alle femininen Substantive im Plural.

Die Sprachdatenbank ermöglicht die Dokumentation des Sprachwandels anhand von authentischen Materialien. Verarbeitet und ausgewertet werden verschiedenste Textsorten – von literarischen Texten über Presstexte bis hin zu Gebrauchsanweisungen – aus dem gesamten Bereich des deutschsprachigen Gebiets. Die genauen grammatischen Informationen zu jeder der Millionen Wortformen spielen bei der Dokumentation auch eine zentrale Rolle. In allen Fällen, in denen die neuen Rechtschreibregeln mehrere Schreibweisen des Wortes zulassen, listet die neueste Ausgabe des Wörterbuchs alle Rechtschreibvariationen auf und empfiehlt eine davon. Die von der Duden-Redaktion empfohlene Rechtschreibweise wird deutlich mit gelbem Hintergrund dargestellt.

Mit jeder Neuauflage kommen nicht nur viele Wörter ins Wörterbuch, sondern werden nach einigen Jahren oder Jahrzehnten auch wieder daraus entfernt. Sie sind mit „veraltend“, „veraltet“ oder „früher“ gekennzeichnet und die weggefallenen Schlagwörter sind in einer separaten Liste dokumentiert. Auf diese Weise spiegeln sich die Ergebnisse quantitativer und qualitativer Analyseverfahren direkt im Duden wider.

1.2 DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache

Ziel des an der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften ins Leben gerufenen Projekts ist es, ein umfassendes Wortinformationssystem zu schaffen, das allen Nutzern über das Internet zugänglich ist, und Einblicke in Geschichte und Gegenwart des deutschen Wortschatzes gewährt. Hierbei entstand das DWDS-Kernkorpus, das erste nach Textsorten ausgewogene Textkorpus der deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts. Seitdem wurde eine Reihe weiterer Korpora in die DWDS-Abfrageplattform eingebunden.

Das DWDS-System wird unter der Leitung von Professor Dr. Wolfgang Klein ständig aktualisiert und erweitert. Es beruht auf den digitalisierten Versionen des Wörterbuchs der deutschen Gegenwartssprache und des Großen Wörterbuchs der deutschen Sprache. Letzteres bietet Zugriff auf andere digitalisierte Retro-Wörterbücher, darunter auch auf das Grimm-Wörterbuch, aber auch auf andere umfassende Sammlungen zeitgenössischer und historischer Texte, sowie verschiedene Wortschatzstatistiken.

Eine Übersicht über die neusten Wörter findet der Nutzer direkt im Bereich „Neueste Artikel“ auf der Startseite. Obwohl der Neologismus als Begriff von der Redaktion nicht akzeptiert wird, werden Artikel auch für Wörter aufbereitet, die nicht in den Wörterbüchern erscheinen, aber in den DWDS-Korpora häufig vorkommen.

1.3 OWID – Online-Wortschatz-Informationssystem-Deutsch

Das elektronische Referenzkorpus, auf dem die empirischen Forschungen des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache basieren, bildet mit 53 Milliarden Wörtern (Stand 08.03.2022) die weltweit größte linguistisch motivierte Sammlung elektronischer Korpora mit geschriebenen deutschsprachigen Texten aus der Gegenwart und der jüngeren Vergangenheit. Die Daten sind über die Anwendungen Cosmas II und KorAp kosten-

los abfragbar. Die Forschungsgruppe des Instituts lädt kontinuierlich neue Lexeme auf das korpusbasierte Wörterbuchportal Online-Wortschatz-Informationssystem-Deutsch (früher: „lexiko: Wissen über Wörter“) hoch. Das Korpus deckt den gesamten deutschsprachigen Raum ab. Hierbei handelt es sich um eine gemeinsam genutzte Online-Plattform für verschiedene in der Abteilung Lexik erarbeitete Wörterbücher. Als Ergebnis intensiver lexikographischer Arbeit werden die neuen Stichwörter zusammen mit den Wörterbuchartikeln nun in elektronischer Form in das Neologismenwörterbuch aufgenommen. Die Neologismuskandidaten werden von den Mitarbeiter/innen der Forschungsgruppe jahrelang geprüft und erst bei Erfüllung bestimmter Kriterien zu eigenständigen Schlüsselwörtern erklärt. CLOSA-KÜCKELHAUS (2019) macht darauf aufmerksam, dass es möglich ist, Wörter nach thematischen Gruppen, d.h. nach onomasiologischen Ansätzen, z.B. Gesellschaft, Wirtschaft, Handel, Banken und Finanzen usw. zu recherchieren.

Aber selbst diese sorgfältig erstellten Wörterbücher bleiben von kritischen Bemerkungen nicht verschont. Neologismusforscherin Hilke ELSEN (2021) hält die vom Leibniz-Institut für Germanistische Linguistik formulierten Kriterien, anhand derer die analysierten Lexeme in das Wörterbuch aufgenommen werden, für nicht ausreichend. Sie untermauert ihre Ansicht, indem sie über die Ergebnisse einer Fragebogenerhebung berichtet. Bei der Befragung mussten die Befragten entscheiden, ob sie die Bedeutungen von bestimmten Lexemen, die aus dem 2004 veröffentlichten Neologismenwörterbuch ausgewählt wurden, wiedererkennen. 76,6 % der 25 ausgewählten Neologismen erwiesen sich als unbekannt, lediglich 3,8 % der Befragten konnten die Bedeutungen richtig beschreiben.

„Es stellt sich somit die Frage, ob die Datengrundlage nicht ausgeweitet und der Neologismusbegriff nicht revidiert werden sollte, wenn er de facto Wörter umfasst, die nach zehn Jahren nicht allgemein akzeptiert sind.“ (ELSEN 2021:120).

Allerdings wäre man sicherlich zu einem anderen Ergebnis gekommen, fährt Elsen fort, wenn man auch die Unterschiede zwischen Presseleser/innen und Nicht-Presseleser/innen genau dargestellt hätte.

Trotz der kritischen Anmerkungen lässt sich feststellen, dass alle drei untersuchten Datenbanken den Gebrauch der deutschen Sprache mit modernsten Methoden, ständig aktualisierten Daten, großer Sorgfalt und gründlicher Analyse dokumentieren.

2. Untersuchungen einiger in das Wörterbuch Duden aufgenommenener Lexeme und Mehrwortlexeme in den Datenbanken der Projekte DWDS und OWID

Einige im Bereich Wirtschaft und Tourismus häufig aufkommende Angloneologismen, die neu in die 28. Ausgabe des Wörterbuchs Duden aufgenommen wurden, sollten nun unter die Lupe genommen werden. Der Beitrag sucht Antworten auf die folgenden Fragen:

- ▶ Ist das jeweilige Lexem bereits in den Wörterbüchern DWDS und OWID kodifiziert?
- ▶ Stimmen die Bedeutungsbeschreibung und die Wortfrequenz in den drei Wörterbüchern überein?
- ▶ Gibt es Unterschiede in den grammatischen Beschreibungen?

2.1 cloudbasiert

Duden: „Auf Cloud-Computing aufbauend; Internetdienst, der Rechen- oder Speicherkapazität anbietet, auf die über ein Netzwerk zugegriffen wird.“ Wortart: Adjektiv.

DWDS: Das Lexem *cloudbasiert* ist nicht abrufbar, zumal nicht genügend Daten in der DWDS-Textbasis vorhanden sind. Bemerkenswert ist es aber, dass *die Cloud/ die Clouds* hinsichtlich der Worthäufigkeit auf der Skala von 1-7 die 4. Stelle einnimmt. Der Wortverlaufskurve kann man entnehmen, dass sich die Wortfrequenz Anfang der 10er-Jahre besonders stark erhöhte. Wenn ein Wort noch nicht allgemein akzeptiert wird, wird es häufig mit Distanzmarkern gebraucht. Die Sprecher/innen oder Schreiber/innen signalisieren, dass sie dieses Wort zwar verwenden, es aber als Teil der deutschen Sprache noch nicht wirklich akzeptiert haben. Beispiele hierfür sind Anführungszeichen, Heckenwörter, z.B. *sogenannt/sog.*

und weitere distanzierende Floskeln, z.B. *wie man heute sagt* (LEMNITZER 2010). Anhand der Belege kann festgestellt werden, dass im Falle des Lexems „Cloud“ die Anführungszeichen allmählich verschwinden, d. h. allgemein akzeptiert wird.

OWID: Das Lexem wurde nicht als Stichwort aufgenommen. Die Suchmaschine führt zum Begriff *Cloudcomputing*, der als Neologismus der 2000er-Jahre gilt.

2.2 Craftbeer/ Craft-Beer /Craftbier/Craft-Bier, das

Duden: „In einer kleineren Brauerei handwerklich gebrautes Bier im Gegensatz zu industriell hergestellten Bieren.“ Wortart: Substantiv, Neutrum.

DWDS: Das Lexem *Craftbeer* wurde nicht aufgenommen, nur die Hybridbildung: *Craftbier* (Alternative Schreibweise: *Craft-Bier*). Die Redaktion hat bereits unterstrichen, dass eines der Kriterien für die Einbürgerung von Fremdwörtern in der deutschen Sprache die Kombinationsmöglichkeit mit muttersprachlichen Wortbestandteilen ist. *Craftbier* gilt als ein seltenes Wort, es rangiert auf einer Skala von 1-7 an 6. Stelle. Anhand der Wortverlaufskurve lässt sich feststellen, dass es in den frühen 2000er-Jahren auftauchte.

OWID: Hier ist auch nur die Hybridbildung *Craftbier* vorzufinden. Die Bedeutungsbeschreibung ist ebenfalls ähnlich: „Auf traditionelle Weise gebrautes Bier mit speziellem Geschmack, das meist in einer kleinen Brauerei produziert wird.“ Das Wort wurde in den 2000er-Jahren öfter gebraucht, kann aber laut Häufigkeitsindikatoren als Neologismus der 1990er-Jahre angesehen werden. Auch die Schreibweise mit Bindestrich (*Craft-Bier*) wird als Rechtschreibnorm akzeptiert.

2.3 downcyclen/-cyclen; upcyclen/-cyclen

Duden: „Geringwertige Rohstoffe aus Abfallstoffen gewinnen.“ Die alternative Rechtschreibvariante *downcyclen* ist akzeptiert, die Perfektform wird mit „haben“ gebildet.

DWDS: „Durch Recycling zu einem Produkt minderer Qualität verarbeiten.“ Konjugation: *downcyclt, downcyclte, hat downgycyclt*. Es gilt als sehr seltenes Wort, das häufige Aufkommen ist erst ab 2015 zu beobachten.

OWID: „Oft minderwertige bzw. erneut nutzbare Produkte aus altem bzw. kaputtem Material herstellen“. Der Gegensatz ist *upcyclen*: „Hochwertige bzw. alternativ (erneut) nutzbare Produkte aus altem bzw. kaputtem Material herstellen.“ Das Verb ist später als das Substantiv *Upcycling* in das Neologismenwörterbuch eingegangen. In der ersten Phase der Integration des englischen Verbs *upcycle* in das deutsche Sprachsystem wurde in den Textkorpora die Schreibvariante *upcyclen* beobachtet, inzwischen sind aber die Varianten aufgetaucht, die dem Konjugationsparadigma deutscher Verben entsprechen. *Upcyclen* kann als Neologismus der 2010er-Jahre angesehen werden, da alle Belege des Textwortes aus den Jahren nach 2010 stammen. Insgesamt lässt sich sagen, dass die näher an der englischen Schreibweise liegenden Versionen von Angloneologismen im deutschen Kontext von der früheren Stufe des Integrationsprozesses zeugen (PARK 2020, LEMNITZER 2010).

2.4 Fridays for Future

Duden: „Internationale Bewegung für eine nachhaltige Klimapolitik, hervorgegangen aus freitäglichen Schulstreiks“. Es sind keine grammatischen Angaben zu finden, aber die Großschreibung weist bereits auf den Assimilationsprozess in der deutschen Sprache hin.

DWDS: Das Mehrwortlexem wurde nicht erfasst.

OWID: Das Mehrwortlexem hat es nicht einmal auf die Liste der zu beobachtenden Neologismen geschafft.

2.5 Hatespeech, der / die

Duden: Bedeutungsbeschreibungen sind nur bei der nativen Bezeichnung *Hassrede* zu finden: 1. „Hassbotschaften enthaltende öffentliche Rede“. 2. „Hass verbreitende Art des Sprechens oder Schreibens.“ Substantiv, häufiger feminin, seltener maskulin.

DWDS: Das Lexem ist zwar aufgezeichnet, aber es konnte keine Bedeutungsbeschreibung gefunden werden. Substantiv, feminin. Alternative Schreibweise: *Hate-Speech*. Es wird als selten eingestuft, und steht auf einer Skala von 1-7 an 6. Stelle. Seine Verbreitung ist bis Ende der 2000er-Jahre zu beobachten. Die zeitgleich mit dem Anglizismus verbreitete einheimische Version *Hassrede* ist etwas häufiger und belegt den 5. Platz.

OWID: „Öffentliche Aussagen, die starken Hass gegenüber einer Person oder Personengruppe z.B. aufgrund ihrer Nationalität, Hautfarbe, Religion oder sexuellen Identität ausdrücken und die teilweise zu Gewalt gegen die genannten Personen aufrufen“. Das Wort kann bereits als Neologismus der 1990er-Jahre gelten, obwohl es im Belegmaterial meist einer Erläuterung bedarf.

2.6 Influencer/-in, der / die

Duden: „Eine [männliche / weibliche] Person, die in sozialen Netzwerken besonders bekannt, einflussreich ist und bestimmte Werbebotschaften, Auffassungen vermittelt“. Substantiv: maskulin und feminin. Beide Wortformen werden in separaten Wörterbuchartikeln kodifiziert.

DWDS: Bedeutung im Internetmarketing: „Person, die in sozialen Netzwerken viele Kontakte oder Abonnenten hat, sich an diese regelmäßig mit informierenden Beiträgen wendet und ihren Einfluss dafür nutzt, um Werbung für bestimmte Produkte, Dienstleistungen zu machen.“ Weniger gebräuchliche allgemeine Bedeutung: „Person, die einen größeren Einfluss, insbesondere auf die Meinungsbildung, ausübt.“ Die substantivische Version kann mit der Endung -s pluralisiert werden. Vor allem frühe Belege zeigen im Plural *Influencers* noch die englische Flexionsendung. Von der Häufigkeit her gilt das Wort als eher selten, es rangiert auf der Skala auf Platz 5. An der Wortverlaufskurve lässt sich ablesen, dass es seit den 2010er-Jahren verwendet wird.

OWID: „Jemand, der vor allem durch Nutzung neuer Medien die Meinung von anderen z.B. in Bezug auf bestimmte Produkte beeinflusst“. Das Wörterbuch hat die substantivische Form als Artikelwort gewählt und betont neben der Erwähnung des häufigen Vorkommens in Werbe- und Marketingkontexten eher die allgemeine Bedeutung des Lexems. Das Wort kann als Neologismus der 10er-Jahre angesehen werden.

2.7 nice

Duden: „cool, schön“, Wortart: Adjektiv. Das Wort kommt vor allem im Sprachgebrauch der Jugendlichen vor.

DWDS: „nett, schön, angenehm“. Die Vermeidung weiterer Anglizismen macht sich in den Erläuterungen bemerkbar. Die Wortart des Lexems ist Adjektiv, die Komparation erfolgt bereits nach dem deutschen Paradigma: *nice, nicer, am nicest*. Basierend auf der Häufigkeit des Wortes rangiert es auf Platz 3. Die Wortverlaufskurve zeigt, dass das Lexem seit den 1950er-Jahren präsent ist, aber seine schnelle Verbreitung auf die 2000er-Jahre zurückgeführt werden kann.

OWID: „gut, nett, schön“, das Wort kann als Neologismus der 10-er angesehen werden, wir finden aber Hinweise darauf, dass es hauptsächlich in der gesprochenen Sprache vorkommt.

2.8 Repaircafé, das

Duden: Eine Bedeutungsbeschreibung des Wortes findet sich nur bei dem deutschen Synonym *Reparaturcafé*: „Kombination aus einem Café und einer Werkstatt, in der verschiedene kleinere Reparaturen selbst ausgeführt werden können.“ Substantiv, Neutrum.

DWDS: Weder das Lexem *Repaircafé* noch die die Hybridbildung *Reparaturcafé* wurden aufgezeichnet.

OWID: „Räumlichkeit bzw. Veranstaltung, wo Besucher in gemütlicher Runde bestimmte Gegenstände reparieren können“. Sowohl das *Repaircafé* als auch das *Reparaturcafé* können als Neologismen der 2010er-Jahre angesehen werden.

2.9 ressourceneffizient

Duden: „Die vorhandenen Rohstoffe, Arbeitskräfte, Geldmittel o. Ä. optimal nutzend, sie nicht verschwendend.“ Wortart: Adjektiv.

DWDS: Es ist nicht im Wörterbuch enthalten, aber dem Wortinformationssystem kann entnommen werden, dass es in den 2000er-Jahren in der Schriftsprache auftauchte, aber seine Verwendung in den 2010er-Jahren deutlich zurückging.

OWID: Das Wort wurde nicht in das Wörterbuch aufgenommen.

2.10 Social Distancing, das

Duden: „Die der Infektionsverhütung dienende Wahrung eines physischen Abstands zu anderen Personen im gesellschaftlichen Umgang.“ Wortart: Neutrum. Vorerst weisen nur Großbuchstaben auf den ersten Grad der Integration in das Regelwerk der deutschen Rechtschreibung hin.

DWDS: Es gibt zwei Bedeutungsbeschreibungen: „Das Vermeiden eines direkten Körperkontakts und das Abstandhalten zu anderen Personen als Maßnahme zur Verringerung der Infektionsrate und der Ausbreitung einer Epidemie“; „Das Einschränken sozialer Kontakte zur Risikominderung bei einer sich ausbreitenden Epidemie.“ Wortart: Neutrum. Eine Pluralform kann nicht gebildet werden. Die Wortfrequenz kann aufgrund der unzureichenden Daten noch nicht bestimmt werden.

OWID: Das Wörterbuch navigiert zur Sammlung der unter Beobachtung stehenden „Neologismuskandidaten“, wo die Bedeutungsbeschreibung zu finden ist: „Bewusst herbeigeführtes räumliches bzw. physisches Abstandhalten der Menschen voneinander zur Prävention der Ausbreitung von Infektionskrankheiten.“ Es ist noch nicht bekannt, inwieweit und auf welche Weise sich diese Wortstruktur in der deutschen Sprache einbürgern wird. CLOSA-KÜCKELHAUS (2020) betont, dass *das Social Distancing* vorerst nicht als Stichwort in das Neologismus-Wörterbuch aufgenommen wurde. Es kann im Wörterbuch kodifiziert werden, wenn es in der Sprache nicht nur in Bezug auf die Coronavirus-Epidemie 2020, sondern auch isoliert davon verwendet wird. ZIFONUN (2021) hebt die Tatsache hervor, dass Anglizismen im Wortschatz der Pandemie eine Selbstverständlichkeit oder gar ein „Must-have“ sind. Der Umgang mit Angloneologismen stellt aber in vielen Fällen doch eine Herausforderung dar.

2.11 Workation

Duden: „Kombination aus ortsunabhängiger Erwerbsarbeit und Urlaub[sreise]. Die Wortart ist Substantiv, feminin. Es ist durch Kontamination der englischen Wörter *work* + *vacation* entstanden. Die Pluralform ist *die Workations*.

DWDS: Das Wort ist nicht vorzufinden.

OWID: „Aufenthalt an einem touristisch interessanten Ort, wobei man Urlaubszeiten mit Distanzarbeit verbindet.“ Das Wort ist unter Beobachtung und befindet sich auf der Liste unter dem Titel „Neuer Wortschatz rund um die Corona-Pandemie“.

Fazit

Online-Wortschatzinformationssysteme verbessern in hohem Maße die Effektivität der Forschungsarbeiten im Bereich Neologismenlexikographie. Langzeitbeobachtungen dokumentieren zwar Schwankungen in der Verwendungsnorm neuer Wörter, aber aus Häufigkeitsindikatoren lassen sich zahlreiche verlässliche Daten über Verbreitung, Bedeutung und Integration eines neuen Wortes in das grammatische System der Empfängersprache gewinnen.

Die drei Wörterbuchprojekte beschreiben die untersuchten Angloneologismen in nahezu gleicher Weise. Es lässt sich feststellen, dass die Mitarbeiter/innen der Duden-Redaktion tatsächlich kulanter vorgehen, wenn es darum geht, neue Wörter in das Wörterbuch aufzunehmen. Das dargestellte Lexem oder Mehrwortlexem ist aber in den meisten Fällen bereits in den anderen beiden Wörterbüchern zu finden, wenngleich nicht als eigenständiges Schlagwort, sondern als verstecktes Wort im Wörterbuchartikel oder als Neologismuskandidat auf einer Beobachtungsliste. Unterschiede lassen sich erst in dem Fall entdecken, wenn die allgemeine oder die fachspezifische Bedeutung des jeweiligen Wortes in den Vordergrund gerückt wird. Die Abweichungen in den Beschreibungen sind hauptsächlich auf die unterschiedliche Zusammensetzung der verwendeten Korpora zurückzuführen.

In Zukunft wird es einen großen Bedarf geben, die Wörterbucharbeit zu koordinieren und umfassende Wörterbuchnetzwerke aufzubauen. Die Vernetzung könnte mit Hilfe eines gemeinsamen Datenmodells verwirklicht werden, indem die Neologismussammlungen in ein einheitliches Wörterbuchnetzwerk integriert würden. Das Netzwerk könnte die Mikrostruktur der Artikel aller Wörterbücher transparent machen. Bis dieses Desiderat erfüllt wird, lohnt es sich, den Status der gesuchten Angloneologismen sowohl als Sprachlehrende als auch als Sprachlernende aus mehreren Quellen zu prüfen.

Literatur

CARSTENSEN, B.; BUSSE, U. (1993-1996): *Anglizismen-Wörterbuch: Der Einfluß des Englischen auf den deutschen Wortschatz nach 1945*. 3 Bände. Berlin-New York: De Gruyter.

CLOSA-KÜCKELHAUS, A. (2019): Bloggst du noch oder twitterst du schon? *Sprachreport*. Jg. 35. Heft 4, Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, 46-49.

CLOSA-KÜCKELHAUS, A. (2020): Neue Wörter in der Coronakrise – von Social Distancing und Gabenzaun. *Sprachreport*, Jg. 36. Heft 2, Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, 1-5.

ELSEN, H. (2021): Neologismen im Gegenwartsdeutschen – in Theorie und Praxis. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, Vol. 45, No. 1, 113-125.

HERBERG, D. (2002): Neologismen in der deutschen Gegenwartssprache. Probleme ihrer Erfassung und Beschreibung. In: *Deutsch als Fremdsprache*. Heft 4, 195-200.

KROME, S. (2018): Skypen, faken, toppen und liken: Anglizismen im Deutschen als Indikatoren gesellschaftlichen und orthografischen Wandels. *Muttersprache*, Jg. 128. No.2, 105-122.

LEMNITZER, L. (2010): Neologismenlexikographie und das Internet. *Lexicographica: internationales Jahrbuch für Lexikographie*, Vol 26, Berlin-New York: De Gruyter, 65-78.

PARK, M. (2020): Verbale „Heißzeit“ in Deutschland? *Sprachreport*, Jg.36. Heft 3, Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, 10-13.

ZIFONUN, G. (2021): Anglizismen in der Coronakrise. *Sprachreport*, Jg. 37. Heft 1, Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, 6-9.

Internetquellen

Duden=Duden Online-Wörterbuch: <https://www.duden.de/woerterbuch> (Zugang: 03.01.2023)

DWDS=Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache: <https://www.dwds.de/d/woerterbuecher> (Zugang: 03.01.2023)

OWID = Portal für Onlinewörterbücher des IDS: <https://www.owid.de> (Zugang:03.01.2023)

Vorschläge zur sprachlichen Überarbeitung der Texte in einem prozessorientierten textproduktionsdidaktischen Ansatz

Abstract

Im Beitrag wird die prozessorientierte Förderung der einzelnen Arbeitsschritte der fremdsprachlichen schriftlichen Textproduktion in den Mittelpunkt gestellt, der Fokus liegt dabei auf einer bestimmten Phase, auf der Textüberarbeitung. Nach einer theoretischen Verortung der zentralen Begriffe der Arbeit wird ein Überblick darüber geliefert, welche Möglichkeiten Lehrenden und Lernenden zur Verfügung stehen, die Phase der Textüberarbeitung am effektivsten durchzuführen und dadurch einen erfolgversprechenden Weg bei der Textproduktion finden zu können. Im weiteren Verlauf des Beitrags wird auf einen wichtigen Schritt der Textüberarbeitung, die sprachliche Überarbeitung, vor allem auf den Umgang mit Verstößen gegen die Norm näher eingegangen. Abschließend wird vorgestellt, wie die sprachlichen Fehler bearbeitet werden können und wie Lernende von Fehlern profitieren können.

Schlüsselwörter: Prozessorientierung, Textproduktion, Textüberarbeitung, Fehler

Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Möglichkeiten Lehrenden und Lernenden zur Verfügung stehen, im Prozess der fremdsprachlichen schriftlichen Textproduktion mit der sprachlichen Überarbeitung der Texte von Lernenden effektiv umgehen zu können. Im Beitrag wird zunächst vorgestellt, von welchen Merkmalen der fremdsprachliche Textproduktionsprozess gekennzeichnet ist und welche dieser Merkmale zu Schwierigkeiten bei der sprachlichen Gestaltung der Texte führen können. Des Weiteren wird die Prozessorientierung als textproduktionsdidaktischer Ansatz mit Hilfe von den drei Grundverfahren, von den drei Phasen Planen – Formulieren – Überarbeiten, von der Reflexion und vom Textfeedback beschrieben. Eine besondere Aufmerksamkeit wird dabei der Textüberarbeitungsphase gewidmet: Es wird auch darauf eingegangen, wie die sprachliche Überarbeitung der Texte effektiv abläuft. Im Anschluss daran erfolgt eine tiefgehende Auseinandersetzung mit einer positiven Fehlerkultur, in der die Fehler und die sich in Fehlern zeigenden Lernschwierigkeiten als Chance für das Weiterlernen und gleichzeitig als Anlass zur Förderung autonomen, bewussten und reflexiven Lernverhaltens verstanden werden.

1. Zur prozessorientierten Förderung der fremdsprachlichen schriftlichen Textproduktion

1.1 Schriftliche Textproduktion in der Fremdsprache

Den vorliegenden Überlegungen zur Textproduktion liegt das kognitionspsychologisch ausgerichtete Modell von HAYES / FLOWER (1980) zugrunde. Dieses Ur-Modell setzt den Textproduktionsprozess mit einem Problemlöseprozess gleich (Ziele, Probleme, Sequenz von Operatoren und Mechanismus zur Analyse und Bewertung der Lösung), in dem drei Komponenten, das Aufgabenumfeld (Situation, Absicht, Motivation, Thema usw.), das Langzeitgedächtnis der Textproduzierenden (Welt- und Sprachwissen, Kenntnisse der Textsorten und Textbaupläne, Kenntnisse über Adressaten, Pläne zur Textproduktion usw.) und schließ-

lich der Textproduktionsprozess vorhanden sind. Der Textproduktionsprozess wird auf drei Phasen, auf das Planen, Formulieren und Überarbeiten gegliedert, die parallel und rekursiv ablaufen. Die Bedeutung dieses Modells für den Sprachunterricht besteht v. a. darin, dass es den höchst komplexen, große mentale Aktivität verlangenden Vorgang der Textproduktion (TOLCSVAI NAGY 2001: 339f) durch die Zerlegung des Prozesses in Teilprozesse zugänglich macht und dadurch die kognitive Beanspruchung der Textgestaltung reduziert. Das Modell von HAYES / FLOWER wurde von WOLFGANG BÖRNER (1989) auf die fremdsprachliche Textproduktion übertragen und in einigen Punkten ergänzt. Bei seiner Adaptation hebt er hervor, welche Merkmale für den Textproduktionsprozess im Hinblick auf den Kommunikationsrahmen, die Lehrsituation, die Textproduzierenden, den Textproduktionsprozess und die Aufgabenstellung typisch sind. Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, können ausgehend vom Modell von BÖRNER spezifische, auf die Fremdsprachlichkeit zurückzuführende Merkmale in Bezug auf die drei Phasen des Textproduktionsprozesses festgestellt werden.

Beim Planen können...	Beim Formulieren entsteht...	Beim Überarbeiten wird...
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Unterbrechungen bei der Aktivierung des Vorwissens vorkommen, wenn das deklarative Sprach- und Weltwissen des Textproduzierenden nicht ausreichend ausgebildet ist (Mohr 2010: 993); ▶ die Andersartigkeit und unterschiedliche kulturelle Prägung von Textsorten Probleme verursachen, besonders im akademischen Bereich (Neuland / Peschel 2013: 114). 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ eine „Spannung zwischen differenziertem Gedanken und mangelnder Ausdruckskraft“ (Börner 1989: 352); ▶ die Schwierigkeit, aufgrund des fehlenden schriftsprachlich geprägten lexikalischen und grammatischen Wissens die erworbenen Routinen in der Textproduktion nicht einsetzen zu können (Mohr 2010: 993); ▶ die muttersprachlich gewohnte Leichtigkeit und Komplexität des Ausdrucks nicht (Portmann 1991: 384), was zur Frustration und zu Hemmungen führen kann. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ den sprachlichen, lexikalischen und grammatikalischen Mitteln des fremdsprachlichen Textes größere Aufmerksamkeit geschenkt als bei dem sprachlichen Revidieren eines muttersprachlichen Textes; ▶ der Umgang mit der sprachlichen Korrektur mit Hilfe von differenzierteren Strategien, die bei der Korrektur eines muttersprachlichen Textes nicht eingesetzt würden, verwirklicht.

Tabelle 1: Merkmale der Fremdsprachlichkeit in den drei Phasen des Textproduktionsprozesses (KERTES 2022: 94f)

1.2 Grundverfahren bei der prozessorientierten Förderung der Textproduktion

In einem prozessorientierten Ansatz wird auf den Textproduktionsprozess statt auf den Endprodukt fokussiert. Die Textproduktion wird auch als komplexer Problemlöseprozess verstanden: Textproduzierende beschäftigen sich mit inhaltlichen, kommunikativen, textstrukturellen, textsortenspezifischen und sprachlichen Problemen und treffen diesbezüglich Entscheidungen (RUHMANN / KRUSE 2006: 14). Des Weiteren wird durch die Prozessorientierung ermöglicht, Lernende darin zu unterstützen, Probleme und die für ihre Lösung zur Verfügung stehenden Mittel bewusst wahrzunehmen, anzunehmen und produktiv zu bearbeiten (RUHMANN / KRUSE 2014: 17), die Verschiedenheit der Lernenden zu berücksichtigen sowie den Lernenden beim Erkennen ihrer Stärken und bei der Erweiterung ihrer Selbstkompetenz zu helfen (SÁRVÁRI 2015: 121). Die Prozessorientierung als textproduktionsdidaktischer Ansatz „sucht nach dem individuellen Weg zum Erfolg und respektiert, dass es dabei unterschiedliche Denk- und Arbeitsstile gibt“ (RUHMANN / KRUSE 2014: 17).

Die prozessorientierte Förderung der Textproduktion umfasst drei Grundverfahren: die Zerlegung des Textproduktionsprozesses in drei Teilprozesse (in das Planen, in das Formulieren und in das Überarbeiten), die Reflexion und das Feedback (RUHMANN / KRUSE 2014: 24ff). Auf eine Beschreibung der wichtigsten Merk-

male der drei Teilprozesse wird an dieser Stelle verzichtet (ein ausführlicher Überblick über die einzelnen Arbeitsschritte sind u. a. bei KERTES 2015 und 2018 zu finden), in der folgenden Tabelle wird aber verdeutlicht, wie Lehrende und Lernende sich mit der sprachlichen Gestaltung der Texte bei den einzelnen Arbeitsschritten auseinandersetzen können (KERTES 2022: 94f):

Planen	Formulieren	Überarbeiten
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Sprachliche Vorentlastung v. a. durch die textrezipierenden Tätigkeiten (Börner 1989: 355f); ▶ Diskussion über die sprachliche Gestaltung der Ausgangstexte; ▶ Besprechung relevanter Fragen sprachlicher Art (z. B.: Fragen in Bezug auf die Wortschatzarbeit (Kertes 2019) oder auf Mehrsprachigkeitsressource (siehe dazu Perge 2018; Márki 2022); ▶ Zusammenstellung von Formulierungshilfen anhand von Ausgangstexten; ▶ Besprechung textsortenspezifischer sprachlicher Mittel <ul style="list-style-type: none"> – in Bezug auf den Wortschatz (thematische Wortlisten z. B.: sprachliche Mittel der Argumentation, textsortenspezifische Ausdrücke), – in Bezug auf die Grammatik (Fragetypen bei einem Interview oder textgrammatische Kohäsionsmittel wie Tempusgebrauch, z. B.: in den Nachrichten). 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Umgang mit der Schwierigkeit: ▶ dass der Fokus häufig nicht nur auf den Inhalt, wie es bei der Formulierung der Erstfassung üblich ist, sondern auch auf die Fremdsprache fällt; ▶ dass „die Transformation der inneren Sprache in die äußere Fremdsprache meistens auf einem Umweg über die äußere Muttersprache“ (Zuchewicz 2001: 17) erfolgt; ▶ dass die Unsicherheit bei der Verwendung der Fremdsprache häufig Hemmungen verursacht und den Inhalt des Textes beeinträchtigen kann. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Vermittlung von Strategien zum bewussten Umgang: ▶ mit den sprachlichen, vor allem lexikalischen und grammatikalischen Mitteln des fremdsprachlichen Textes; ▶ mit der sprachlichen Korrektur, die bei der Korrektur eines muttersprachlichen Textes nicht eingesetzt würden; ▶ mit Textfeedback: wie man auf Texte von Mitlernenden Rückmeldung gibt bzw. wie man die Rückmeldungen auf den eigenen Text konstruktiv verwendet.

Tabelle 2: Möglichkeiten für die Auseinandersetzung mit der sprachlichen Gestaltung der Texte in den drei Teilprozessen der Textproduktion

Ein weiteres Grundverfahren der prozessorientierten *Förderung der Textproduktion* ist die Reflexion, die „das Nachdenken, Explorieren, Auswerten, Verarbeiten von Erfahrungen, insbesondere auch von Lernerfahrungen beinhaltet“ (RUHMANN / KRUSE 2014: 29). Bei jeder Textproduktionsphase kommt der Reflexion eine bedeutsame Rolle zu, aber es zeigt sich besonders bei der Textüberarbeitung, wie unerlässlich diese Tätigkeit für die Optimierung und Effektivierung der Textproduktion ist. Zur Bedeutung der Reflexion in der Textarbeit *äußert sich* FELD-KNAPP (2010: 206) wie folgt:

Über Texte zu reden macht das implizit vorhandene Sprachwissen über Texte für Lehrende und Lernende transparent. Metakognitives Wissen, d. h. deklaratives Wissen um das eigene Wissen, also Selbsteinschätzung der eigenen mentalen Schwächen und Stärken und die prozedurale Fähigkeit der Kontrolle und Steuerung kognitiver Aktivitäten, muss im schulischen Rahmen oder in der Gruppe bewusst gemacht werden.

Das Textfeedback, das dritte Grundverfahren, gilt als eine Hilfe beim Textproduktionsprozess, es ist eine Rückmeldung darüber, wie der Text und dessen Teile wahrgenommen wurden. Es kann das fachli-

che Denken und die fachliche Kommunikation *fördern*, da die Rückmeldung eine gedanklich tiefere Auseinandersetzung voraussetzt (RUHMANN / KRUSE 2014: 26ff). Das Textfeedback sollte umsetzbar und bei der Überarbeitung einsetzbar sein und in sachlich gebotener Klarheit formuliert werden. Darüber hinaus ist es immer wertschätzend, nicht verletzend, entmutigend oder überfordernd, es hebt die Stärken des untersuchten Textes hervor (RUHMANN / KRUSE 2014: 26ff). Das Feedback kann grundsätzlich in drei unterschiedlichen Formen realisiert werden, wie der folgenden Tabelle zu entnehmen ist (RUHMANN / KRUSE 2014: 26ff):

Das kollegiale Feedback (Peer-Feedback)	Das Feedback von Lehrenden an Lernende	Feedback von Beratenden an Ratsuchende
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Eine gegenseitige Rückmeldung von Lernenden des gleichen oder ähnlichen Status (Fischer / Hänze 2016: 68) auf die (Zwischen-) Ergebnisse einer bestimmten Phase der Textproduktion (Bräuer 2014: 270); ▶ die Rückmeldung ist freiwillig; ▶ die Rückmeldung ist nur beschreibend, nicht bewertend; ▶ die Berücksichtigung der Rückmeldung ist nicht zu verlangen. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Es ist von einer bestimmten Abhängigkeit geprägt; ▶ die Rückmeldung kann nicht nur beschreibend, sondern auch bewertend sein; ▶ die Überarbeitung der Texte wird erwartet. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Eine freiwillige Zusammenarbeit mit einer beschreibenden Rückmeldung in einer asymmetrischen Beziehung, die darauf zurückzuführen ist, dass die Beratenden als Expertinnen und Experten angesprochen sind.

Tabelle 3: Die drei unterschiedlichen Formen der Realisierung von Textfeedbackverfahren

2. Sprachliche Überarbeitung der Texte

2.1 Sprachliche Überarbeitung als wesentlicher Bestandteil der Prozessorientierung

Das viel zitierte Motto von MURRAY (1968:11), „Writing is rewriting“ gilt für den ganzen Textproduktionsprozess, es hat aber für die Phase Textüberarbeitung eine besondere Bedeutung. Daher umfasst das Überarbeiten nicht einfach eine inhaltliche und formale Bearbeitung der Erstfassung oder eine Korrektur von Fehlern jeglicher Art. Dieser Schritt ist ein wesentlicher und konstruierender Bestandteil der Textproduktion, das Überarbeiten ist als systematische Produktionsstrategie zu verstehen und einzusetzen. „Was das Überarbeiten so schwer, so anspruchsvoll macht, ist v. a. der hohe Grad der erforderlichen Bewusstheit für das eigene Schreibprodukt und dessen prinzipielle Veränderbarkeit sowie für die Anforderungen, auf die es den Text auszurichten gilt“ – darin sieht STEINHOFF (2007: 66) die größte Schwierigkeit des Überarbeitungsverfahrens. Um dieser Herausforderung gerecht werden zu können, sollte die komplexe Phase in Teilschritte zerlegt werden, was dazu führen kann, dass die Überarbeitungsphase die zeitintensivste Phase des Textproduktionsprozesses darstellt (SCHULTZ 2015: 194). Daher werden die Überarbeitungsverfahren als eine systematische Reihe von Arbeitsschritten in Bezug auf die für die jeweilige Textproduktionsphase relevanten Texteingenschaften durchgeführt (RUHMANN / KRUSE 2014: 25) und die Überarbeitungsschritte können in Form von Leitfragen unterstützt werden (KERTES 2015: 116ff).

Die sprachliche Überprüfung der Texte kann nach mehreren Aspekten erfolgen, aus denen zwei Analyseaspekte besonders maßgebend sind: Erstens die textsortenspezifischen Merkmale, zweitens die sprachsystematische Richtigkeit (Grammatik, Wortschatz, Rechtschreibung). Im Anschluss an die Frage, nach welchen Aspekten Erstfassungen überarbeitet werden, sollte sofort die Frage gestellt werden, wie diese Überarbeitung effektiv erfolgen kann. Für die effektive Behandlung der sprachlichen Phänomene der Erstfassung sind die schon genannten Grundverfahren des prozessorientierten textproduktionsdidaktischen Ansatzes hilfreich, die Reflexion und das Textfeedback.

Durch die Reflexion kann das bewusste Lernverhalten und „der hohe Grad der erforderlichen Bewusstheit für das eigene Schreibprodukt“ (STEINHOFF 2007: 66) gefördert werden, sie gilt als

ein relevantes Werkzeug, das zur Verarbeitung des Sprachmaterials, des Lernprozesses und der Erfahrungen beitragen kann. Das Nachdenken auf metakognitiver Ebene ermöglicht Lernenden eine tiefgehende Auseinandersetzung mit dem Sprachmaterial sowie Erkenntnisse über den eigenen Lernfortschritt. Daher erscheint regelmäßige Reflexion allerlei Lernerhandlungen im Lernprozess als äußerst notwendig. (BOÓCZ-BARNA 2013: 109)

Das Textfeedback trägt zur Nachhaltigkeit und Effektivität von Korrekturen bei, was besonders bei der sprachlichen Überarbeitung von hoher Relevanz ist. Immer wieder taucht die Frage auf, wie es möglich wäre, das Korrekturverfahren optimalisieren und dadurch den Lernerfolg entscheidend beeinflussen zu können, im Feedback bietet sich auch dafür eine Möglichkeit (KLEPPIN 2019: 190ff).

2.2 Sprachliche Überarbeitung in einer positiven Fehlerkultur

Im Fokus der sprachlichen Überarbeitung der Texte stehen die Fehler als „Abweichungen von geltenden Normen und/oder Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit und Angemessenheit“ (KLEPPIN 2010a: 79). Bei ihrer Identifizierung können neben der sprachlichen Korrektheit noch weitere unterschiedliche Kriterien, wie die Verständlichkeit, die (kulturelle) Situationsangemessenheit, flexible, lernerbezogene Kriterien und verschiedene unterrichtsabhängige Kriterien hineinbezogen werden (KLEPPIN 2010b: 1060f).

Die sprachliche Überarbeitung der Erstfassung sollte vor dem Hintergrund einer Fehlerauffassung erfolgen, in dem die Fehler nicht mehr als Sünden des Fremdsprachenlernenden betrachtet werden und auch nicht der kommunikativen Absichten halber weitgehend toleriert werden (ein Überblick über weitere Fehlerauffassungen in der Forschungsgeschichte ist bei KLEPPIN (2010b: 1060f) zu lesen). Sie werden in der einschlägigen Fachliteratur vielmehr als integrative Bestandteile des Lernprozesses und als Lernhilfen, lernfördernde Möglichkeiten angesehen, indem... (KLEPPIN 2010c: 81):

- ▶ Lernenden der positive Stellenwert von Fehlern im Lernprozess bewusst wird;
- ▶ Lernende die bei ihnen gehäuft auftretenden Fehler und Fehlertypen erkennen können;
- ▶ Lernende Fehlerursachen (z.B. Inferenzen, Übergeneralisierungen) erkennen, ihren eigenen Lernprozess durchschauen und Sprach- bzw. Fehlerbewusstheit entwickeln können;
- ▶ Lernende ihre Kommunikations- und Lernstrategien daraufhin ausrichten können, Fehler als Lernanlass zu nutzen.

In einer positiven Fehlerkultur wird die erwerbsfördernde Dimension von Fehlern betont, wie es BOÓCZ-BARNA (2015: 53f) hervorhebt: Fehler weisen einerseits immer auf den jeweiligen Lernfortschritt der Lernenden, andererseits auf Lernprobleme hin, die zur angemessenen sprachlichen Förderung der Lernenden aufzudecken und zu erklären sind. Dieser Perspektivenwechsel sollte sich auch beim Korrekturverfahren zeigen: Eine positive Fehlerkorrektur ist von Rückmeldungen auf die Schwächen und gleichzeitig auf die Stärken der Lernenden und ihrer Texte gekennzeichnet. Durch den Einsatz der Positiv-Korrektur können Demotivation, Überforderung und Unverständnis vorgebeugt werden, darüber hinaus ruft die Hervorhebung gelungener Schreibleistungen das Erkennen und die Einschätzung der eigenen Leistungsmöglichkeiten hervor und sie fördert den Lernfortschritt (DEPNER 2019: 145). An dieser Stelle soll festgehalten werden: Die positive, fördernde Rückmeldung

verlangt von den Lehrenden eine hochgradige Sensibilität und Empathie ihren Lernenden, wie auch ihren Gedanken gegenüber. [...] Das ist ein wichtiges Lehr- und Lernziel, das nur in einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit und bei gegenseitiger Wertschätzung im Unterricht erreicht und verwirklicht werden kann. (FELD-KNAPP 2019: 23)

2.3 Vorgehensweise bei der sprachlichen Überarbeitung

Für das Feedback bei Selbst-Evaluation ist der Einsatz eines Formulars eine effektive Lösung, um den ersten Schritt in Richtung Sprach- und Sprachlernbewusstheit machen zu können:

Mein Vorgehen beim Schreiben:	Besonders geachtet habe ich dieses Mal... Schwierigkeiten hat mich noch bereitet...
Zu meiner Leistung:	Besonders stolz bin ich auf... Noch nicht so gelungen ist mir... Eine Rückmeldung hätte ich gern zu...

Tabelle 4: Bewertungsraster in einer Selbst-Evaluation (KLEPPIN 2019: 203)

Wie bereits angedeutet wurde, erfolgt das Feedback in einer Peer-Evaluation durch eine gegenseitige Rückmeldung von Lernenden des gleichen oder ähnlichen Status. Um diese Art der Rückmeldung effektiv gestalten zu können, können Bewertungsraster eingesetzt werden, wenn die Lernenden vor der Textarbeit mit den Bewertungsrastern vertraut gemacht werden.

Besonders gefallen hat mir bei deinem Text:
Empfehlen möchte ich dir:

Tabelle 5: Bewertungsraster in einer Peer-Evaluation (KLEPPIN 2019: 204)

Durch diesen Arbeitsschritt können die Beurteilungskompetenz sowie sprachliche Kompetenzen von Lernenden gefördert werden. Die Bewertung sollte wertschätzend und ermutigend sein, sie beginnt mit positiven Bemerkungen und setzt sich mit konstruktiven Vorschlägen fort.

Für das Feedback von Lehrenden an Lernenden werden in der vorliegenden Tabelle zahlreiche Beispiele genannt. Es wird ein Überblick darüber geliefert, welche Möglichkeiten Lehrende haben, ihre Lernenden bei der sprachlichen Überarbeitung der Texte fördern zu können:

Hilfen zur Unterstützung einer Überarbeitung	Beispiele für Typen und Konkretisierungen
Nur die Anzahl von Fehlern in bestimmten Passagen angeben	7
Fehler kennzeichnen bzw. unterstreichen	Nur die Fehler kennzeichnen, bei denen eine Selbstkorrektur zu vermuten ist
Fehlertypen kennzeichnen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ farblich typisieren z. B.: inhaltliche Fehler rot, grammatische Fehler grün ▶ metasprachlich typisieren z. B.: GR für Grammatik ▶ einfache Signalwörter wie „Vergangenheit“
Am Ende der Arbeit Hinweise auf häufige oder Lieblingsfehler geben	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Hast du auf die Endungen geachtet? ▶ Schau dir noch mal an, ob du gut gegliedert hast. ▶ Vergangenheit!
Auf mögliche Fehlerursachen hinweisen, wie zum Beispiel:	Arbeiten mit Signalwörtern, die bekannt und mit den Lernern abgesprochen sein müssen:
grammatikalischer oder lexikalischer Transfer	Welche Sprache?

Hilfen zur Unterstützung einer Überarbeitung	Beispiele für Typen und Konkretisierungen
soziokultureller oder pragmatischer Transfer	Höflich?
Übertragung innerhalb des Deutschen, wo dies unzulässig ist (Übergeneralisierung)	Regelmäßig oder unregelmäßig?
Einfluss persönlicher Störfaktoren (z. B.: Unkonzentriertheit, Gedächtnisprobleme)	Müde?
Auf inhaltliche, pragmatische oder logische Zusammenhänge verweisen	Logik? Tempus?
Auf individuelle oder auch gruppenspezifische typische Fehler verweisen	Lieblingsfehler?
Daran erinnern, dass man sich schon einmal mit dem sprachlichen Phänomen im Unterricht beschäftigt hat	Denk an die letzte Stunde!

Tabelle 6: Textfeedbackverfahren von Lehrenden an Lernenden (KLEPPIN 2019: 198)

3. Fazit

Der vorliegende Beitrag befasste sich mit der sprachlichen Überarbeitung der Texte in einem prozessorientierten textproduktionsdidaktischen Ansatz. Im ersten Teil des Beitrags wurde der fremdsprachliche Textproduktionsprozess kurz vorgestellt und die Merkmale der Fremdsprachlichkeit, denen eine besonders wichtige Rolle bei der sprachlichen Überarbeitung zukommt, wurden erläutert. Des Weiteren wurden die drei Grundverfahren bei der prozessorientierten Förderung der Textproduktion, die Phasen Planen – Formulieren – Überarbeiten, die Reflexion und das Textfeedback beschrieben, wobei die Textüberarbeitungsphase in den Mittelpunkt gestellt wurde. Im zweiten Teil der Arbeit wurde auf die Herausforderungen der sprachlichen Überarbeitung näher eingegangen. Um diesen Herausforderungen gerecht werden zu können, wurde zum einen für eine positive Fehlerkultur plädiert, zum anderen wurden Vorschläge für die Vorgehensweisen der sprachlichen Überarbeitung formuliert. Ausgehend von konkreten Beispielen für Lehr- und Lernhandlungen wurde veranschaulicht, wie das sprachliche Überarbeiten der Texte nachhaltig und effektiv zu gestalten ist und wie es dazu beitragen kann, dass Lernende in der Lage sind, das eigene Lernen planen, überwachen, das Erreichen der Lernziele auswerten, Schlüsse für zukünftiges Lernen ziehen und Selbsteinschätzung durchführen zu können.

Anmerkung

Die in der Arbeit gewählte männliche Form bezieht sich immer zugleich auf weibliche und männliche Personen.

Bibliographie

BOÓCZ-BARNA, K. (2013): Überlegungen zur transferbasierten Reflexion im Unterricht des Deutschen als zweite Fremdsprache. In: BOÓCZ-BARNA, K. (Hg.): *25 Jahre DUFU. Deutschunterricht für Ungarn*. Jg. 25, Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, 108–116.

BOÓCZ-BARNA, K. (2015): **Reflexion der Lern- und Lehrprozesse: Erwerbsfördernde Dimension von Fehlern und Transfererscheinungen im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache**. In: BOÓCZ-BARNA K.; FELDKNAPP I.; KÁRPÁTI ZS.; KERTES P.; PALOTÁS B. (Hgg.): *Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen (= Bölcsészeti és Művészetpedagógiai Kiadványok; Bd. 6)*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, 52– 67.

- BÖRNER, W. (1989): Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: ANTOS, G.; KRINGS, H. P. (Hgg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick (= Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft; Bd. 48)*. Tübingen: Niemeyer, 348–375.
- BRÄUER, G. (2014): Grundprinzipien der Schreibberatung. In: DREYFÜRST, S.; SENNEWALD, N. (Hgg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen / Toronto: Verlag Barbara Budrich, 257–282.
- DEPNER, G. (2019): Fehlertypologie und -korrektur. In: ROCHE, J. (Hg.): *Sprachen lehren (= Kompendium DaF/DaZ; Bd. 5)*. Tübingen: Narr Verlag, 133–153.
- FELD-KNAPP, I. (2010): Analyse fremdsprachiger Texte im Dienste einer veränderten Lehr- und Lernkultur im DaF-Unterricht. In: KRAUSE, W.-D. (Hg.): *Das Fremde und der Text: Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse*. Potsdam: Universitätsverlag, 188–206.
- FELD-KNAPP, I. (2019): Note und Feedback. Überlegungen zum Wandel der Leistungsbewertung im DaF-Unterricht. In: BOÓCZ-BARNA, K.; KERTES, P.; SÁRVÁRI, T. (Hgg.): *Kollokationen lernen. Sonderheft (= DUfU – Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 30)*. Budapest: UDV, 13–26.
- FISCHER, E.; HÄNZE, M. (2016): Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen durch semesterbegleitendes Feedback zu Studienbeginn. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. Jg. 11, Nr. 2, 63–79.
- HAYES, J. R.; FLOWER, L. (1980): Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Hgg.): *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach*. Hillsdale / New Jersey: Lawrence Erlbaum, 3–30.
- KERTES, P. (2015): Zur Förderung autonomen Fremdsprachenlernens bei der schriftlichen Textproduktion im universitären DaF-Unterricht. In: FELD-KNAPP, I.; HELTAI, J.; KERTES, P.; PALOTÁS, B.; REDER, A. (Hgg.): *Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 27)*. Budapest: UDV, 106–120.
- KERTES, P. (2018): Textproduktion im universitären Bereich – zur Rolle und Funktion der Reflexion im Textproduktionsprozess. In: BOÓCZ-BARNA, K.; HELTAI, J.; KERTES, P.; REDER, A.; SÁRVÁRI, T. (Hgg.): *DUfU – Deutschunterricht für Ungarn*. Jg. 29, Budapest: UDV, S. 25–48.
- KERTES, P. (2019): Möglichkeiten für die Förderung autonomen Fremdsprachenlernens mit besonderer Berücksichtigung der Lerntechniken und -strategien zur Wortschatzarbeit. In: BOÓCZ-BARNA, K.; KERTES, P.; SÁRVÁRI, T. (Hgg.): *Kollokationen lernen. Sonderheft (= DUfU – Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 30)*. Budapest: UDV, 139–166.
- KERTES, P. (2022): Prozessorientierung bei der Förderung der schriftlichen Textproduktion in der Fremdsprache. In: BERÉNYI-NAGY, T.; KERTES, P.; MÁRKI, H.; SÁRVÁRI, T. (Hgg.): *Deutschunterricht für Ungarn* Jg. 32, 88–106.
- KLEPPIN, K. (2010a): Fehler, der. In: BARKOWSKI, H.; KRUMM, H.-J. (Hgg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke Verlag, 79–80.
- KLEPPIN, K. (2010b): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: KRUMM, H.-J. / FANDRYCH, C. / HUFSEISEN, B. / RIEMER, C. (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd. 35)*. Berlin / New York: de Gruyter, 1060–1072.
- KLEPPIN, K. (2010c): Fehlerdidaktik, die. In: BARKOWSKI, H.; KRUMM, H.-J. (Hgg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke Verlag, 81.
- KLEPPIN, K. (2019): Korrekatives Feedback und Verfahren der interaktionistischen dynamischen Evaluation, In: ROCHE, J. (Hg.): *Sprachen lehren (= Kompendium DaF/DaZ; Bd. 5)*. Tübingen: Narr Verlag, 189 – 207.

- MÁRKI, H. (2022): *Sprachentwicklung: Eine Studie zur Untersuchung der Besonderheiten der Sprachentwicklung von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge*. Dissertation (PhD). Manuskript. Budapest: Eötvös Loránd Universität.
- MOHR, I. (2010): Vermittlung der Schreibfertigkeit. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, C.; HUFEBISEN, B.; RIEMER, C. (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1)*. Berlin / New York: de Gruyter, 992–998.
- MURRAY, D. M. (1968): *A Writer Teaches Writing. A Practical Method of Teaching Composition*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- NEULAND, E.; PESCHEL, C. (2013): *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart / Weimar: Metzler.
- PERGE, G. (2018): *Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn (= CM-Beiträge. Sonderreihe B: Dissertationen 1)*. Budapest: Eötvös-József-Collegium.
- PORTMANN, P. (1991): *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik (= Reihe Germanistische Linguistik 122)*. Tübingen: Niemeyer.
- RUHMANN, G.; KRUSE, O. (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Eine Einführung. In: KRUSE, O.; BERGER, K.; ULM, M. (Hgg.): *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern / Stuttgart / Wien: Haupt Verlag, 13–35.
- RUHMANN, G.; KRUSE, O. (2014): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: DREYFÜRST, S.; SENNEWALD, N. (Hgg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen / Toronto: Verlag Barbara Budrich, 15–34.
- SÁRVÁRI, T. (2015): „Jedes Kind kann Sprachen lernen – wenn das Lehrwerk die Sprache der Kinder spricht.“ Überlegungen zur Anpassung an das sprachliche Niveau der Lernenden in den Lehrwerken für den frühen Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: FELD-KNAPP, I.; HELTAL, J.; KERTES, P.; PALOTÁS, B.; REDER, A. (Hgg.): *Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna (= DUFU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 27)*. Budapest: UDV, 121–134.
- SCHULTZ, J. (2015): Deutsche Grammatik als „Schreibwerkstatt“: Reflexion zu einer Lehrveranstaltung mit experimentellem Charakter. In: *Das Hochschulwesen*. Jg. 63, Nr. 5–6, 194–200.
- TOLCSVAI NAGY, G. (2001): *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- ZUCHEWICZ, Tadeusz (2001): Befähigung zum wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. In: *Deutsch als Fremdsprache* Jg. 2001, Nr. 1, 14–19.

Anna Andreini

Università per Stranieri di Siena

a.andreini@studenti.unistrasi.it

L'italiano in Ungheria: una prima indagine

Abstract

Questo studio, in collaborazione con l'Università per Stranieri di Siena e il Ministero degli Affari Esteri, nasce con l'obiettivo di porre le basi per una prima indagine sulla diffusione dell'italiano in Ungheria.

Uno degli obiettivi di questa ricerca è quello di individuare a grandi linee il profilo dell'apprendente ungherese che decide di scegliere l'italiano come lingua LS, distribuendo per ogni struttura un questionario sulle motivazioni della scelta dell'italiano come lingua straniera.

Nel momento della stesura del seguente articolo la ricerca è attualmente in corso, ma si possono già presentare i dati relativi al questionario sulle motivazioni di studenti liceali (risposte ricevute al momento della stesura: 359).

Verrà spiegata la scelta di essere partiti con la diffusione dei questionari proprio dal profilo di apprendente liceale e inoltre, verranno esposti i primi risultati ottenuti nello specifico dalle quattro domande sulla motivazione per cui gli studenti iniziano ad apprendere la lingua italiana come LS al liceo.

Parole chiave: italiano LS - Ungheria - analisi qualitativa - analisi quantitativa - studenti - motivazioni

Introduzione e presentazione degli obiettivi di ricerca

La ricerca che si andrà ad esporre in questo articolo riguarda la situazione dell'insegnamento della lingua e cultura italiana in Ungheria (è una ricerca attualmente in corso durante la stesura dell'articolo, iniziata nel settembre 2021 e che finirà a novembre 2024).

Partiamo dal presentare i due grandi obiettivi di questa ricerca: con il primo si vuole andare a monitorare il sistema di italiano L2 in Ungheria attraverso una mappatura di tutte le strutture per la diffusione della lingua italiana, andando nello specifico a identificare la tipologia di struttura, un referente o contatto per ognuna di esse, il numero di studenti e altre informazioni. Invece, con il secondo obiettivo si vuole andare ad indagare sulla preparazione specifica di insegnanti ungheresi in ambito linguistico e glottodidattico di italiano L2, sul metodo o approccio che applicano nelle istituzioni scolastiche in cui si insegna italiano ed infine sulle eventuali problematiche legate a questi due temi.

Questi due obiettivi hanno caratteristiche diverse, a partire dai metodi e tecniche di ricerca con cui vengono perseguiti: ci sembra opportuno quindi prima di presentare dei dati concreti riguardanti uno dei due obiettivi, capire quali metodologie di ricerca sono state adottate e perché.

1. Tipologia di indagine di ricerca e strumenti utilizzati

1.1 Ricerca quantitativa: primo obiettivo

Per il primo tipo di indagine, si è scelto di utilizzare un'indagine di tipo quantitativo: innanzitutto, perché può essere condotta su larga scala e raggiungere molti soggetti, di fatti l'obiettivo, come già accennato, è

quello di realizzare una mappatura di tutte le strutture su suolo ungherese: innanzitutto, verrà utilizzato, insieme alla collaborazione dell'Ufficio Statistico del Ministero degli Affari Esteri Italiani, un protocollo di rilevazione da applicare a tutte esse.

Di fatti, il MAECI ha già raccolto dei dati sulla situazione dell'italiano in Ungheria nell'a. S. 2019/20 attraverso due documenti: un documento Excel, in cui è stata applicata una ricerca di tipo quantitativo per indagare sul numero di studenti per struttura, numeri di corsi, numeri di iscrizioni e altri dati e un documento Word, che vedeva l'applicazione di un tipo di ricerca più qualitativo, in cui si chiedeva, ad esempio, di descrivere la situazione generale dell'insegnamento in Ungheria o ancora eventuali criticità legate a questo tema.

Inoltre, il MAECI ha raccolto i dati attraverso le istituzioni in Ungheria che hanno un legame diretto con essi, tra cui l'Istituto Italiano di Cultura di Budapest, le Università o l'Ambasciata italiana che trasmette i dati relativi alle scuole pubbliche: altro obiettivo della ricerca sarà quindi andare ad integrare i dati già presenti con quelli relativi a tutti gli altri contesti di apprendimento di italiano L2 in Ungheria (come, ad esempio le scuole private, centri linguistici, collegi o anche corsi di italiano impartiti dalle aziende). Gli ultimi dati raccolti dal Ministero degli Esteri Italiano per quanto riguarda le scuole locali e le Università risalgono all'anno scolastico 2019/20, in questa ricerca si raccoglieranno i dati relativi all'ultimo anno scolastico ovvero 2021/22 per ogni struttura presa in considerazione.

Infine, le tabelle Excel, condivise direttamente dal MAECI alla ricercatrice, sono state integrate con i dati relativi ad un documento realizzato dal MAECI stesso nel 2017/18 sulle sezioni e scuole nel mondo, nel quale si è configurata una nuova "mappa mentale" con cui affrontare la sfida della promozione della lingua italiana nei sistemi scolastici stranieri: non solo attraverso scuole che rilascino un diploma di studio italiano (dunque o gestite direttamente dallo Stato italiano o da esso riconosciute come paritarie), ma anche e soprattutto attraverso esperienze diversificate, sotto forma di sezioni di italiano o scuole bilingui.

Per concludere questo primo obiettivo, ingloba in esso un ulteriore sotto obiettivo: un'indagine sulle motivazioni per cui gli studenti ungheresi (di qualunque istituzione) scelgono di apprendere la lingua e cultura italiana. Per questo obiettivo si è scelto un altro strumento tipico dell'indagine quantitativa: il questionario. Una decisione che è stata presa per poter estendere lo strumento di indagine ad un ampio raggio di persone, visto che si prendono in considerazione tutte le strutture per la diffusione della lingua e cultura italiana in Ungheria, e inoltre, perché su questo argomento abbiamo una certa bibliografia alla spalla su cui poter fare un confronto e in questo caso avere dei dati specifici permetterà di fare un paragone.

Alcuni dei risultati di questo obiettivo saranno oggetto del seguente articolo.

1.2 Ricerca qualitativa: secondo obiettivo

Continuando, per il secondo obiettivo si è deciso di scegliere un tipo di indagine qualitativa, innanzitutto perché discende dal paradigma interpretativo, in cui la relazione fra teoria e ricerca è aperta, interattiva, in cui si respinge volutamente la formulazione di teorie prima di cominciare il lavoro sul campo, per evitare un condizionamento che potrebbe svuotare la capacità di comprendere il punto di vista del soggetto studiato.

Inoltre, la ricercatrice si collocherà il più possibile internamente all'oggetto d'analisi, nella prospettiva di vedere la realtà sociale con gli occhi dei soggetti studiati e per questo non rimarrà mai neutrale e indifferente, ma tenderà a sviluppare con i soggetti una relazione di empatia: condizione necessaria ai fini di approfondire le domande della ricerca in cui l'incontro fra studioso e studiato è preconditione per la comprensione. L'oggetto dell'analisi non è più rappresentato dalla variabile, ma dall'individuo nella sua interezza, essendo un'indagine per questo punto di tipo case-based e non variable-based, in cui obiettivo dell'analisi è quello di comprendere le persone e di interpretare il punto di vista dell'attore sociale (= cf. Corbetta 2014).

Un ulteriore motivo per cui si è scelto di adottare la ricerca qualitativa è che il disegno della ricerca è destrutturato, aperto, modellato nel corso della rilevazione e idoneo a captare l'imprevisto: la ricerca qualita-

tiva è totalmente libera da vincoli. Questa per la ricerca è una preconditione necessaria, soprattutto visto che questo secondo obiettivo è quello di esplorare un'area poco conosciuta e di cui la comprensione scientifica appare inadeguata; la ricerca, dunque, cercherà di ottenere una comprensione e spiegazione del fenomeno a partire dai dati piuttosto che da una conoscenza a priori o una teoria.

Di fatti, tutti i metodi qualitativi condividono lo scopo di fare un'astrazione e un'analisi, non solo una descrizione, e un progetto di ricerca di questo tipo solitamente non serve a testare una teoria esistente: è più probabile che una teoria o una nuova spiegazione del fenomeno studiato vengano create a partire dai dati (= cf. Richards, Morse 2009).

La ricercatrice sceglierà i casi da approfondire, non per la loro tipicità o comunque diffusione nella popolazione, ma per l'interesse che gli sembrano esprimere, che peraltro può modificarsi nel corso della ricerca stessa: di fatti, la disomogeneità delle informazioni è un fatto costitutivo della ricerca qualitativa e il ricercatore deve assumere informazioni diverse a seconda dei casi (= cf. Corbetta 2014).

1.3 Analisi qualitativa e metodo etnografico

Continuando a delineare le tecniche proprie dell'analisi qualitativa, il metodo che si sceglie di adottare è di tipo etnografico e le fonti da cui si trarranno i dati probabili, e relative tecniche, si differenzieranno in base momenti di cui si compone questo obiettivo, i quali possono vedere una tale suddivisione: indagare sulla preparazione specifica di insegnanti ungheresi in ambito linguistico e glottodidattico di italiano L2, sul metodo o approccio che applicano nelle istituzioni scolastiche in cui si insegna italiano e in un successivo momento, indagare sulle eventuali problematiche legate a questi due temi.

Ribadiamo ancora il concetto: si sceglie un progetto di ricerca qualitativo perché per rispondere a tali quesiti non andremo a testare una teoria esistente, ma la teoria o la conseguente spiegazione dei fenomeni studiati verranno creati a partire dai dati.

Come accennato prima il metodo che si sceglie di adottare è principalmente di tipo etnografico, innanzitutto perché più facilmente applicabile quando il ricercatore non appartiene al gruppo oggetto di studio ed inoltre, è possibile applicarlo quando la ricerca, come in questo caso, sarà condotta nel contesto naturale, sul campo, così da poter osservare direttamente il modo in cui vivono i membri di un determinato gruppo culturale. La ricercatrice di fatti sarà un'osservatrice attenta della cultura del gruppo, la studierà e la imparerà, capendo quali sono le caratteristiche che rendono un membro di un determinato gruppo un buon partecipante (= cf. Richards, Morse 2009). Da quest'ultimo punto di fatti verranno scelti i cosiddetti testimoni privilegiati o informatori chiave (d'ora in poi li chiameremo con la prima dicitura), che serviranno per indagare su quel punto della ricerca riguardante il sistema formativo di italiano L2 ed eventuali problematiche. Di fatti, i ricercatori qualitativi devono poter selezionare deliberatamente i partecipanti per le loro ricerche e non usare un campionamento casuale; nel nostro caso verranno utilizzati principalmente due tipi di campionamento ((= cf. Richards, Morse 2009): il campionamento intenzionale, in cui il ricercatore sceglie i soggetti in base alle loro caratteristiche e il campionamento a palla di neve, in cui i soggetti coinvolti nella ricerca raccomandano altre persone da coinvolgere nella ricerca;

Per indagare sulla preparazione specifica di insegnanti ungheresi in ambito linguistico e glottodidattico di italiano L2, sul metodo o approccio che applicano nelle istituzioni scolastiche in cui si insegna italiano verranno utilizzate delle interviste semi strutturate : in questo modo sarà possibile indagare un numero di temi relativamente più numerosi, per un tempo più ampio, dato che la durata media dell'intervista è di circa un'ora e permette di avere un maggior grado di dettaglio di analisi.

Dopo questa breve presentazione sulle caratteristiche delle varie indagini di ricerca, necessarie per capire come è stata strutturata questa ricerca, passiamo ora a presentare alcuni dati riguardanti il questionario sulle motivazioni a studenti liceali.

2. Risultati del questionario sulle motivazioni a studenti liceali

Come detto nelle righe precedenti, è un questionario che è stato diffuso a tutte le strutture in cui si insegna italiano in Ungheria (Dipartimenti di Italianistica, Istituto Italiano di Cultura e Scuole di Lingua), ma il primo ad esser stato inviato è stato al profilo di apprendente liceale.

Questa scelta ha una motivazione: si è scelto di partire dai liceali perché secondo i dati statistici, su cui ora non ci soffermeremo perché non è tema di questo articolo, ma di cui alleghiamo le fonti (= cf. *Rapporto diffusione italiano nel mondo 2019*, MAECI e *Központi Statisztikai Hivatal*), il liceo è l'unica struttura in cui il numero di alunni che apprendono la lingua italiana sta crescendo, a discapito delle altre strutture in cui invece è in netto calo.

La curiosità di capire la motivazione di tale fenomeno ha portato la ricercatrice a partire proprio da questo profilo di apprendente.

Nel momento della stesura dell'articolo il questionario è attualmente aperto e si continuano a raccogliere dati: è per questo che di seguito non mostreremo nel dettaglio ogni risultato ottenuto, ma andremo a delineare una panoramica della situazione secondo i dati ottenuti fino a questo momento, visto che comunque la quantità di risposte ricevute è valida per trarre delle prime somme (nel momento della stesura di questo articolo, in data 12 gennaio 2023, il numero di informanti è il seguente: 359).

2.1 Composizione del questionario

Il questionario è composto da dieci domande:

1. Nome della scuola media che hai frequentato prima del liceo?
2. Quanti anni hai?
3. I tuoi genitori sono:
4. Quando hai iniziato a studiare l'italiano?
5. Quando hai iniziato a studiare la lingua italiana l'hai trovata:
6. Ho scelto questo Liceo (puoi sceglierne anche più di una!):
7. Indicare le motivazioni generali per cui hai scelto di studiare la lingua italiana in questa scuola/Università/istituzione (puoi sceglierne anche più di una!)
8. Fai una crocetta sulle motivazioni specifiche per cui hai scelto di studiare italiano (puoi sceglierne anche più di una!):
9. Se hai una motivazione ancora più specifica o personale per cui hai scelto di studiare italiano, riportala qui sotto:
10. Utilizzi l'italiano oltre alla scuola? Se non lo utilizzi, lascia in bianco la risposta.

Queste domande possono essere raggruppate in quattro gruppi di indagine: con le prime tre (1-3) si vuole delineare il profilo di apprendente ungherese, con le domande 4-5 si vuole indagare su come viene percepita la lingua italiana dagli ungheresi, le domande che seguono (6-9) sono incentrate tutte sulla motivazione, e infine l'ultima domanda (10) ha l'obiettivo di capire se l'italiano viene utilizzato anche fuori dall'aula scolastica e in che modo.

In questo articolo andremo ad esporre una panoramica per quanto riguarda le domande sulla motivazione (7-9); prima di presentare i dati bisogna fare una premessa necessaria per poter comprendere le percentuali che verranno esposte: gli informanti potevano selezionare più di una risposta per domanda e avevano anche la possibilità di inserire, grazie alla dicitura "Altro", ulteriori motivazioni.

2.2 Entriamo nel dettaglio: percentuali emerse dal questionario

Iniziamo dalla domanda sette riguardante le motivazioni generali, le quali si dividono in quattro categorie: culturale, professionale/strumentale, di studio e professionale. Secondo i dati ottenuti la motivazione

generale è la motivazione predominante con un 76,2%, seguita poi da quella personale con un 25,5% di risposte, dopodiché con un 20,9% risulta la motivazione professionale ed infine con un 8,1% la motivazione di studio.

Ci sembra interessante riportare anche alcune delle motivazioni personali che sono state riportate direttamente dagli informanti:

[Inf.1] *“L’italiano era obbligatorio per noi, ma lo avrei scelto lo stesso perché è una lingua amabile e non noiosa”*

[Inf.2] *“Perché mi piace molto la lingua italiana, la trovo molto bella e ho pensato che questa è la lingua che vorrei imparare”*

[Inf.3] *“L’ho trovato più facile rispetto alle altre lingue opzionali. (francese e tedesco)”*

[Inf.4] *“L’italiano mi piaceva di più tra le lingue che si potevano scegliere.”*

[Inf.5] *“Il gruppo spagnolo non è partito per mancanza di insegnanti, e questa è stata la cosa più simile”*

[Inf.6] *“Volevo imparare lo spagnolo, ma non era nella mia scuola; quindi, ho scelto l’italiano perché sono simili.”*

[Inf.7] *“Perché nessuna delle altre lingue tra cui scegliere mi interessava, e anche i miei amici hanno scelto l’italiano come seconda lingua.”*

[Inf.8] *“Perché non avevo scelta”*

Come avrete già notato, queste motivazioni personali sono facilmente categorizzabili in quattro gruppi: musicalità della lingua italiana, lingua più facile e interessante, assenza dell’insegnamento dello spagnolo nella scuola ed infine, perché non c’era altra scelta.

Passiamo ora alla domanda otto sulle motivazioni specifiche (di seguito le risposte, tra cui potevano scegliere):

- ▶ Per lo stile di vita italiano (cibo, moda...)
- ▶ Per la cultura italiana (arte, musica, letteratura...)
- ▶ Per altri aspetti della società e cultura moderna italiana (cinema, canzoni...)
- ▶ Per viaggiare in Italia
- ▶ Per partecipare ai programmi di scambio in Italia del Liceo
- ▶ Per continuare gli studi in Italia
- ▶ Per continuare gli studi in un Dipartimento di Italianistica in Ungheria
- ▶ Perché vorrei studiare spagnolo in futuro
- ▶ Perché non c’era altra scelta nella mia scuola
- ▶ Per diventare insegnanti
- ▶ Per diventare interprete o traduttore
- ▶ Per lavorare con ditte italiane
- ▶ Per lavorare con aziende ungheresi che hanno rapporti con l’Italia
- ▶ Per la famiglia di origine italiana
- ▶ Altro ...

2.3 I dati che ne sono fuoriusciti sono i seguenti:

- ▶ 191 - 67,3%: Per lo stile di vita italiano (cibo, moda...)
- ▶ 181 - 63,7%: Per viaggiare in Italia
- ▶ 148 - 53,1%: Per la cultura italiana (arte, musica, letteratura...)
- ▶ 70 - 24,6%: Per poter continuare i miei studi in Italia

- ▶ 69 - 24,3%: Per altri aspetti della società e cultura moderna italiana (cinema, canzoni...)
- ▶ 51 - 18%: Per poter partecipare alle relazioni di scambio della mia scuola in Italia
- ▶ 48 - 16,9%: Per poter lavorare con aziende italiane
- ▶ 46 - 16,2%: In modo da poter lavorare per aziende ungheresi che hanno connessioni italiane
- ▶ 43 - 15,1%: Perché voglio imparare lo spagnolo in futuro
- ▶ 22 - 7,7%: Per poter continuare i miei studi presso il dipartimento di italiano di un'università ungherese
- ▶ 19 - 6,7%: Perché non c'era altra scelta nella mia scuola
- ▶ 18 - 6,3%: Essere interprete e traduttore
- ▶ 7 - 2,5%: Per diventare un insegnante di lingue
- ▶ 5 - 1,8%: Perché la mia famiglia è di origine italiana

Come potete vedere in questo modo si riconfermano i dati che abbiamo ottenuto nella domanda precedente sulle motivazioni generali, come predominante abbiamo sempre la motivazione culturale (*“Per lo stile di vita italiano (cibo, moda...)”*, *“Per la cultura italiana (arte, musica, letteratura...)”*, *“Per altri aspetti della società e cultura moderna italiana (cinema, canzoni...)”*), seguita poi subito dalla motivazione personale (*“Per viaggiare in Italia”*, *“Perché voglio imparare lo spagnolo in futuro”*...) e così via.

Per concludere e andare ancora più in profondità nell'argomento, riportiamo direttamente dalla domanda nove (*“se hai altri motivi personali per cui hai scelto la lingua italiana, puoi spiegarlo qui sotto:”*), le risposte degli informanti:

[Inf. 9] *“Anche mio nonno conosceva l'italiano e me l'ha insegnato quando ero piccolo”*

[Inf.10] *“Mio zio si è trasferito in Italia e lì si è sposato; quindi, mia zia è italiana e anche i miei cugini”*

[Inf.11] *“Ho scelto la lingua italiana perché ci va anche mio fratello e ho visto quanto gli è piaciuta e ha stuzzicato anche il mio interesse”*

[Inf.12] *“Anche mia madre lo imparava e lo parlava spesso a casa, e quando sono cresciuto mi piaceva e volevo impararlo anch'io”*

[Inf.13] *“Grazie al grande interesse di mio padre, ho imparato qualcosa quando ero giovane”*

[Inf.14] *“No, ma negli anni mi sono completamente innamorato della lingua e della cultura italiana. All'inizio non avevo davvero alcun obiettivo con l'italiano, ma ora voglio continuare i miei studi a Bologna”*

[Inf.15] *“Film italiani (Bud Spencer)”*

[Inf.16] *“Mi piace l'insegnante e in questo modo sono più motivato in classe”*

[Inf.17] *“A causa della Ferrari”*

3. Conclusione

Dunque, la motivazione per ora che preponderante sulle altre, come ci si poteva aspettare in base anche alle altre ricerche sull'italiano nel mondo, è la motivazione di tipo culturale; ma come emerso dai dati, c'è un risultato da non trascurare, ovvero quelli riguardanti la motivazione allo studio dell'italiano per motivi strumentali, che risulta terza su quattro, con un 20.9%. È un dato che non spesso si trova nelle ricerche sull'italiano e di certo ci si bisogna soffermare.

Per concludere, come accennato all'inizio, questa ricerca è ancora aperta e ci saranno ovviamente degli sviluppi, ma si pensa che queste siano già delle informazioni di grande interesse per gli studiosi e le persone del mestiere: conoscere la motivazione che spinge gli studenti ad apprendere una lingua è molto importante per continuare a tenere alta l'attenzione di essi e non far alzare il loro filtro affettivo.

Bibliografia

- ONESTI C. (2016), *Italiano d'Ungheresi - una ricerca corpus based*, Edizioni dell'Orso, Alessandria
- KOLLÁR A. (2015), Sulle motivazioni degli studenti ungheresi allo studio della lingua italiana: primi risultati di un'indagine statistica, in *L'Italia e la cultura europea*, Franco Cesati Editore, Firenze
- NÉMETH A. (2009), *Lo sviluppo della formazione degli insegnanti delle scuole secondarie ungheresi e della professione professionale nel XVIII e XX secolo*, Educazione, Budapest
- NÉMETH A. (2005), *La storia della pedagogia ungherese. Sviluppo scientifico internazionale ed effetti di accoglienza, peculiarità nazionali*, Gondolat, Budapest
- NÉMETH A. (2012), *Formazione degli insegnanti ungheresi e forme di conoscenza professionale degli insegnanti I. 1775-1945: tendenze di sviluppo nazionale, effetti sull'accoglienza*, ELTE Eötvös, Budapest
- JÓSZÁ J. (2002), in *Nuova Corvina* - Numero 13.
- CARDANO M. (2011), *La ricerca qualitativa*, Il Mulino, Bologna
- CARDANO M., ORTALDA F. (2020), *L'analisi qualitativa*, UTET Università, Milano
- CORBETTA P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna

Dulin Krisztina

Toldy Ferenc Gimnázium

dulinkrisztina@gmail.com

L'approccio organico

Absztrakt

L'approccio organico nasce dalla sinergia di un grande input di elementi spontanei e strategie consapevolmente pianificate, nel rispetto delle peculiarità contrastanti dell'apprendimento e acquisizione linguistica. Il pilastro centrale di questo sistema di lavoro, che si basa sulla costruzione del sistema linguistico della L2 piuttosto che sull'insegnamento di essa, è la creazione di testi da parte degli studenti con il reimpiego ciclico del lessico sottoposto al controllo di ambedue le parti, e delle strutture grammaticali somministrate. La costante creazione di testi avviene mediante la tecnica del cosiddetto discorso lento (lassított beszéd) che consiste nello scrivere frasi concatenate, non necessariamente aventi un contenuto reale, ma che scaturiscano da meccanismi di associazione e abbinamenti tra gli elementi lessicali e grammaticali. Un principio fondamentale alla base di questo know-how è che alle lezioni si dà spazio solo a delle attività che non possono essere svolte senza la guida e l'assistenza del docente.

parole chiave: l'approccio organico, apprendimento e acquisizione linguistica, la costruzione del sistema linguistico, la creazione di testi, discorso lento, meccanismi di associazione

Introduzione

Mi sto per cimentare nell'impresa di farvi conoscere la sintesi della mia pratica di insegnamento maturata per più di 33 anni contrapponendola ai precetti dominanti dell'insegnamento linguistico odierno. La mia aspirazione minima è quella di offrirvi degli spunti per la riflessione, ma qualora la vostra apertura mentale lo consentisse, non nego che vorrei farvi uscire dalla vostra zona di confort inducendovi a mettere in dubbio certi presupposti che sono alla base della prassi predominante nelle scuole medie superiori.

Il termine „organico” non viene da me. È stata una mia collega di educazione fisica a coniarlo ad effetto di tutto quello che vedeva e sentiva da me. Questo termine le è uscito spontaneamente, con la stessa naturalezza con la quale avevo insegnato io prima che, nel corso degli anni, tutto ciò che rappresento ora, diventasse sempre più elaborato, fino a quando, con il cristallizzarsi della mia metodologia, è diventato un know-how descrivibile. Per limiti di tempo ora, di questo mio scritto di 74 pagine, ve ne presenterò solo un estratto.

L'impostazione delle mie lezioni in aula si rifa a questa mia concezione spero innovativa, ma comunque inusuale, che sfata dei miti che alimentano tuttora molte convinzioni profondamente radicate nelle coscienze a tale punto di essere diventate fossilizzate e, le quali, a mio parere, costituiscono un ostacolo all'efficacia dell'insegnamento della lingua target. Però se vi aspettate da me un insieme di tecniche all'avanguardia, uno sfoggio di contenuti strepitosi e attività glitterate all'insegna di un modernismo ostentato, rimarrete delusi già in partenza.

I presupposti

Per quelli che hanno i nervi poco saldi vi è un avvertimento: potrebbero seguire delle affermazioni inquietanti volte ad esorcizzare convinzioni dogmatiche che ci vengono inculcate da decenni ormai. Queste convinzioni, pur essendo basate su teorie inconfutabili come quelle dell'approccio comunicativo, all'atto pratico risultano spesso poco efficienti, forse per un'interpretazione sbagliata o forse perché, non essendo riusciti ad integrarle nella propria metodologia, non si è stati capaci di rappresentarli in modo attendibile e coerente.

1.1 I risultati

Per una sorta di certificato di garanzia del successo dell'apprendimento devo „sciorinarvi” i miei risultati che sono garantiti dalla calcolabilità dei livelli linguistici raggiungibili entro termini di tempo ben definiti. In 4 ore settimanali in due anni si arriva al livello B2, alla fine del terzo anno, in 5 ore settimanali si può arrivare a C1, indipendentemente dal numero degli studenti presenti nei gruppi di studio, i quali nel mio caso specifico sono parecchio numerosi (19 persone). Nell'anno scolastico precedente, 8 dei miei studenti la cui metà era della terza classe, sono arrivati tra i finalisti dell'OKTV.

1.2 L'adattabilità

L'approccio è adattabile all'insegnamento di altre lingue straniere ed è presumibilmente scindibile dalla mia persona. La verifica di quest'ultimo dato è in corso grazie alla collaborazione con una collega che sta adoperando gli stessi materiali, le stesse strategie e tecniche di insegnamento proprie dell'approccio organico in un gruppo di studio con connotati diversi da quelli che caratterizzano il gruppo in cui li sto adoperando io.

Prima ancora di passare ad attuare le regole, le attività e attitudini giuste, che garantiscono tale efficacia, bisogna fare piazza pulita, cioè rimuovere tutte le attività, tecniche e procedimenti che costituiscono un ostacolo al progresso, rubando del tempo prezioso a quelle attività che mirano invece allo sviluppo delle competenze, ed estirpare dalla coscienza degli studenti tutte quelle attitudini (tanto per dirne una: la paura di fare domande) che gli impediscono di fare progressi. La regola fondamentale per economizzare il tempo è che *alle lezioni si fa solo ciò che non può essere fatto altrove*.

1.3 Sgrombriamo il campo

Quindi bisogna eliminare tutte le attività che non richiedono la presenza incisiva del docente per delegarle allo *spazio autonomo dello studente*, allo scopo di guadagnare tempo e spazio per quelle che invece necessitano il suo indispensabile contributo e intervento.

Liberando il campo potrete sbarazzarvi di tutta una serie di zavorre riconducibili a vecchi retaggi della predisposizione mentale prussiana, le quali già in partenza compromettono il raggiungimento di qualunque obiettivo linguistico di un certo spessore.

Ed è qui che potrebbero seguire delle dichiarazioni atte a destare inquietudine in coloro che sono ancora troppo attaccati alle tradizioni, a prescindere dal fatto che esse non portano all'esito auspicato.

Io dico che è ora di fare una cernita per poter mettere allo sbando certe consuetudini finora considerate incontestabili. In primo luogo la prassi compulsiva di far scrivere le famose verifiche sul lessico che contengono una quantità considerevole di parole da dover memorizzare da un giorno all'altro, le quali, però, molto spesso vengono abbandonate a sé stesse, senza il dovuto controllo che dovrebbe garantire la loro fissazione nella memoria a lungo termine.

È ora di liberarci dall'ansia di riuscire a ritagliare abbastanza tempo dalla durata della lezione per dare spazio sufficiente ad ogni studente. È ora di liberarsi dall'ansia di ricorrere in misura eccessiva al lavoro a coppie, in particolare al role play, che nelle fasi iniziali dell'apprendimento porta più a episodi di comicità, creando dei momenti penosi, che servono solo a incrinare la disciplina con la conseguente perdita dei ritmi della lezione, piuttosto che allo sviluppo delle competenze. E liberiamoci pure dall'ansia di dover insistere con l'uso indiscriminato dell'italiano a cui molti di noi ci tengono anche quando la non comprensione da parte degli studenti rischia di mandare a monte tutta la lezione. Questo atteggiamento, oltre ad essere un tipico esempio dell'ostentazione di una particolarità dell'apprendimento spontaneo, rischia addirittura di demolire la disciplina.

La disciplina non è importante solo perché è presupposto dello svolgimento proficuo delle lezioni, ma primariamente perché è la conseguenza della capacità di tenere viva e concentrata *l'attenzione, una capacità*,

però, che deve essere interiorizzata dallo studente, anziché essere una conquista del docente, cioè un'attenzione che il docente cerca di imporre a furor di attività ideate all'insegna di catturare l'attenzione dello studente, anche al costo di puntare più a farlo divertire piuttosto che a finalizzare tali attività alla costruzione del sistema linguistico.

1.4 Una zavorra

Attenzione: segue la parte più scandalizzante! Mettere allo sbando il manuale usato in classe!

Non ho mai visto colleghi soddisfatti del libro usato in classe. Eppure non è colpa del libro in questione. Il problema sta nel genere. Da una parte perché da nessun autore possiamo aspettarci di rispettare la nostra logica di trasmissione degli argomenti grammaticali, men che meno se egli ha una madrelingua diversa dalla nostra. Dall'altra nessun manuale vuole focalizzarsi sulla presentazione degli argomenti grammaticali, i quali infatti devono essere intersecati da attività miranti allo sviluppo delle 4 abilità comunicative. La moltitudine di testi, dialoghi, immagini e di tabelle illustrative, non consente la disposizione ottimale dei temi grammaticali in modo tale da poterli presentare in modo ciclico e trasparente. Eppure è risaputo che l'insegnamento di argomenti grammaticali in momenti inappropriati e isolati l'uno dall'altro è la causa più comune di uno sviluppo linguistico stentato.

Le manchevolezze inerenti al genere del manuale inducono il docente a cercare materiali di supporto le quali non fanno che diluire il libro, disorientando ancor di più i discenti, che si perdono tra tutte quelle pile di fotocopie. Questo vale soprattutto per il lessico. Se il manuale è capace di una rappresentazione ciclica del lessico, i materiali di supporto implicano un afflusso lessicale incontrollato, il che è uno dei fattori principali a compromettere l'acquisizione del lessico.

Quindi la somministrazione degli elementi lessicali e grammaticali non dovrebbe essere scandita dalle unità di un libro di classe. L'uso pedissequo di un qualsiasi libro, infatti, mette il processo dell'insegnamento su una pista predeterminata e forzata sviando l'insegnante dal percorso dettato dalla sua concezione e spingendola al semplice atto di trasmettere agli studenti le conoscenze contenute nel libro. Ed è proprio questo comportamento a ridurre l'insegnamento in una mera trasmissione di conoscenze.

1.5 La lingua target

Tornando al discorso che si è restii ad affrontare: l'uso esclusivo della lingua target in classe. Ma perché questa ostinazione a usare sempre e solo la lingua target, ovvero perché rinunciare alle potenzialità della madre lingua? Per fare da modello per la pronuncia corretta? Ma con tutte le possibilità di ascolto che si trovano su internet! Ci siamo mai chiesti che cosa sta succedendo agli studenti mentre noi ci impegnamo a mostrargli l'esempio del linguaggio? Ci stanno ad ascoltare incantati e speranzosi che un bel giorno si ritroveranno, ad opera di qualche strana trasfusione linguistica, con la capacità di parlare, semplicemente abbandonandosi ad ascoltare l'insegnante? Ma questo è un atteggiamento valido solo nel contesto linguistico reale! Al limite diventeremmo più bravi a parlare noi docenti, visto che a parlare si impara parlando. Quindi questo tipo di impostazione io la considero una partita persa in partenza. Non a caso ho relegato l'attività dell'ascolto all'area di studio autonomo dello studente.

È da troppi anni che continuo a sentire le stesse frasi da studenti che arrivano da me con alle spalle 4 anni di studio della lingua, con una conoscenza linguistica fatiscante, consistente in tanti frammenti del sapere, con la richiesta di ricostruire la lingua sulle macerie. Tanto per citare un esempio, ascoltiamo cosa dice Gergő Zalánki, uno dei pallanuotisti ungheresi di fama mondiale che sta giocando nella squadra italiana più forte del mondo. „Conclusi i miei studi al liceo TV2 (2021. 11. 10: *Tények plusz*) non riesco a spicciare una parola in italiano”. È la frase che io mi auguro di non sentire mai! Tradotto letteralmente dall'ungherese: l'italiano non mi si è appiccicato addosso. La traduzione alla lettera rende meglio l'idea del tipico atteggiamento passivo da cui traspare la forte influenza della modalità dell'apprendimento spontaneo. Mi sentirei professionalmente annientata se il mio lavoro venisse vanificato in questo modo. Per me non è una spiegazione accettabile la mancanza di motivazione da parte del discente. Se io come docente sono motivata,

perchè forte del mio know-how, e per la gratificazione continua per i risultati quotidianamente raggiunti, non posso non trasmettere la mia di motivazione ai miei studenti per i quali il mio entusiasmo è solo una delle fonti motivazionali in aggiunta a quella più importante, che deriva appunto dal lavoro comune svolto con visibile efficacia.

1.6 Le potenzialità della madre lingua

Quanto alle potenzialità della *madre lingua*, io la considero *un punto di riferimento essenziale*. È infatti uno strumento preziosissimo della contrastività a cui ricorro per metterlo al servizio della costruzione del sistema linguistico. La riluttanza a riconoscere il ruolo fondamentale della madre lingua nel processo dell'acquisizione è un altro indizio dell'attaccamento alle peculiarità dell'apprendimento spontaneo. Dev'essere proprio questo il motivo per cui si tende a ignorare le sue potenzialità, le quali invece vanno sfruttate per far diventare il regolare ricorso alla madre lingua il catalizzatore della fermentazione dei processi di integrazione sia degli elementi grammaticali che quelli lessicali della lingua target.

2. L'approccio

Il mio approccio, che io chiamo organico in quanto nasce dalla sinergia di un grande input di elementi spontanei da una parte e, attività e strategie consapevolmente pianificate dall'altra, parte dall'idea che *apprendimento e acquisizione linguistica sono due processi mentali aventi ognuno peculiarità tra di loro del tutto contrastanti*. Partendo da questo presupposto ci si deve rendere conto che più si adottano attività e tecniche aventi lo scopo di riprodurre in aula scolastica la realtà della lingua target, più ci si allontana dagli obiettivi prefissati per il semplice fatto di aver tolto spazio alle attività che sono congrue alle specificità dell'acquisizione in classe.

Il pilastro centrale di questo sistema di lavoro, che *si basa sulla costruzione del sistema linguistico della L2* piuttosto che sull'insegnamento (inteso nel senso stretto della parola) di essa, è la creazione di testi da parte degli studenti con il reimpiego ciclico del lessico sottoposto al controllo di ambedue le parti, e delle strutture grammaticali somministrate. *La costante creazione di testi* avviene mediante la tecnica del cosiddetto *discorso lento* (*lassított beszéd*) che consiste nello scrivere frasi concatenate, non necessariamente aventi un contenuto reale, ma le quali, tramite meccanismi di associazione, scaturiscano da abbinamenti tra elementi lessicali e grammaticali.

L'approccio organico è una sorta di equilibrio tra *momenti pianificati e spontanei*, all'interno del quale gli input linguistici intensivi si integrano e diventano un insieme organico attraverso una costruzione linguistica comune. Una strategia di insegnamento della lingua che, mentre costruisce le strutture grammaticali fino a un livello di competenza, tiene sotto costante controllo il vocabolario in continua espansione e che, attraverso la produzione libera o guidata di testi mette sotto costante pressione sia la competenza grammaticale che quella lessicale.

2.1 La produzione testuale

Questo tipo di produzione testuale, strutturalmente più vicina al parlato che ai generi scritti, diventa un'attività di fondo del gruppo di lingua e viene supportata dalla soluzione e dal controllo eseguito in modo autonomo degli esercizi di una cosiddetta *Grammatica pedagogica* corredata di una chiave di soluzione e dall'impiego dei *flashcards*, nonché dall'uso di uno strumento chiamato *tabella di generazione delle frasi* che facilita la creazione di frasi offrendo uno spunto per le catene associative.

I compiti a casa, intesi come attività di fondo sono il motore principale dello sviluppo linguistico. Consistono per lo più nella produzione di testi liberi o guidati che garantiscono *l'acquisizione del vocabolario e l'assimilazione delle strutture grammaticali*. La loro quantità e qualità, fatta salva una certa soglia minima, è responsabilità dell'allievo, che in questo modo ha la possibilità di differenziarsi in relazione al resto del gruppo linguistico e ai propri obiettivi linguistici autodefiniti.

2.2 Gli input

L'*input spontaneo* in classe è fornito dalle riflessioni, e domande degli studenti, mentre l'*input pianificato* prende la forma di letture facilitate, testi autentici scritti e ascoltati. Nel gestire tutti gli input spetta all'insegnante incanalare gli avvenimenti della lezione, mettendo alla disposizione dei discenti tutto il suo sapere enciclopedico e adeguandosi alle loro esigenze e richieste, garantendo loro un *percorso personalizzato* a seconda dell'attuale stato di costruzione del proprio interlingua. Prima di tutto, infatti, si devono rispettare i tempi di maturazione delle conoscenze dei singoli studenti conciliandoli con quelli dei propri compagni. Il docente deve avere la sensibilità che gli permetta di indirizzare gli studenti verso le grammatiche da assimilare intervenendo nel momento giusto per riuscire a far combaciare il momento più propizio della loro assimilazione con l'apertura mentale da parte degli apprendenti a integrarle nel loro sistema linguistico. Uno dei principi regolatori di questo procedimento è *la contrapposizione della lingua madre con la lingua di arrivo*.

2.3 Gli indicatori

Le lezioni sono essenzialmente frontali e vengono sempre avviate da una *consultazione* nel corso del quale avviene il controllo dello spazio di apprendimento autonomo. Gli alunni possono, in larga misura, influenzare e persino controllare la lezione con le loro domande e i loro errori, il che implica che il docente, invece di attuare rigorosamente la scaletta della lezione, deve *adattarsi alle esigenze degli alunni*. Agli studenti viene chiesto di riflettere sugli errori grammaticali emersi nel corso della correzione dei compiti presentati individualmente. Gli errori che vengono segnalati dall'insegnante fungono da *indicatori*. In questa veste, forniscono importanti informazioni sul corso dello sviluppo del linguaggio. Gli errori infatti vengono interpretati nel loro significato originale solo quando vengono presi in considerazione allo scopo di valutazione. Nel processo di sviluppo della lingua, invece essi hanno solo una funzione orientativa e indicativa. Questi importanti indicatori forniscono agli apprendenti le coordinate del percorso più breve per raggiungere i loro obiettivi, evidenziano gli elementi grammaticali e lessicali da esercitare per progredire in modo efficace, cioè aiutano lo studente ad integrare l'input linguistico affinché possa adattarlo al proprio sviluppo personale, piuttosto che si veda costretto a „imparare” la lingua alla cieca (acquisendo conoscenze in modo disorganizzato).

2.4 La grammatica pedagogica

In questa fase vengono affrontate anche le domande sul curriculum, cioè sui contenuti didattici, in particolare sugli esercizi della *Grammatica pedagogica*, che tratta i diversi argomenti grammaticali in un sistema e in una sequenza che ne facilita l'integrazione e ne consente l'uso autonomo. Una volta che gli studenti si sono confrontati con la correttezza o l'erroneità delle loro soluzioni, verificate a casa con la chiave delle soluzioni, possono chiedere un feedback sul motivo delle loro soluzioni errate o una correzione del loro ragionamento che ha portato a una soluzione errata. Ogni domanda può anche innescare una catena di associazioni, in cui si creano nuove connessioni per integrare nuove informazioni.

2.5 Il „discorso lento”

Il „discorso lento” è una pietra miliare del mio metodo di lavoro. La sua applicazione coerente e continua consente un uso attivo e costante della lingua, accelerando così il processo di apprendimento linguistico indipendentemente dal numero di partecipanti al gruppo, garantendo in questo modo la possibilità di un ritmo di apprendimento individuale. La sua unicità sta nel fatto che consente di *far procedere di pari passo lo sviluppo della correttezza e della fluenza*. È un'area essenziale per il controllo del vocabolario. A volte ricordo ai miei studenti il mio motto preferito: „Lascia che le parole insegnino sé stesse da sole”. Per farlo, l'allievo deve solo proferire o scrivere le stesse parole, a determinati intervalli, in associazioni e contesti diversi, il numero di volte necessario per farle entrare nella sua memoria a lungo termine. E l'insegnante deve fornire le condizioni per creare la possibilità di un richiamo ciclico delle parole.

2.6 Il controllo del vocabolario

Ed è appunto questa possibilità produttiva dell'uso ciclico del vocabolario che impedisce il fenomeno della stagnazione nell'acquisizione delle parole, che è il pericolo maggiore per lo sviluppo del linguaggio. Questa sensazione di inerzia può sorgere molto spesso quando l'apprendente è „circondato” da un mare di parole, ma non è in grado di incorporarle nel suo linguaggio. Non a caso Kato Lomb afferma che „l'acquisizione del vocabolario LOMB (1995:51) è lo scoglio su cui arena la maggior parte delle intenzioni di apprendimento”. Ecco perché io presto particolare attenzione a questo aspetto dell'insegnamento delle lingue e cerco di tenere sotto stretto controllo il processo di insegnamento del vocabolario.

Lo strumento indispensabile a cui lo studente deve fare ricorso per esercitare il sovraddetto controllo è i flash cards. L'idea di usare queste *schede di vocabolario* è nata in me dopo che mi ero resa conto che la ripetizione e il riutilizzo ciclico delle parole richiede un'organizzazione e una delimitazione molto più precisa di prima.

Tuttavia ogni parola ha bisogno di un numero diverso di ripetizioni per essere memorizzata e questo cambia da uno studente all'altro, per cui è necessaria *una ciclicità rigorosa* per garantire che le parole da imparare non vengano memorizzate solo passivamente, cioè solo a livello di riconoscimento, ma che diventino, una volta memorizzate definitivamente, parte integrante del vocabolario attivo e quindi dell'apprendimento della lingua.

Il riutilizzo delle parole da parte dell'allievo non può limitarsi a reinserirle in esercizi di tipo cloze. Il potere della fissazione deriva dal fatto che gli studenti la riproducono più volte in un testo di loro creazione. Dato che il solito quadernetto del vocabolario non si presta bene a questa attività, chiedo agli studenti di scrivere ogni nuova parola su una scheda, per ottenere il controllo del vocabolario. Il mazzo di carte deve essere costantemente aggiornato in modo che sia sempre composto dalle 50 parole che non sono ancora state trasferite nella memoria a lungo termine. Lo scopo di questa procedura è garantire che, alla fine, ogni studente abbia acquisito la padronanza di ogni parola, proprio per la specificità di consentire una frequenza d'uso diversa per ogni studente e parola.

Il riassunto dei principi, tecniche e procedimenti alla base dell'approccio organico

- ▶ la consapevolezza della diversità tra apprendimento e acquisizione
- ▶ l'uso predominante della lingua madre durante il processo della costruzione della lingua
- ▶ la contrastività, la considerazione degli errori come indicatori
- ▶ la divisione delle responsabilità: le lezioni in classe si basano sulla produzione dell'area di studio autonomo
- ▶ la costante creazione di testi mediante il discorso lento
- ▶ il reimpiego ciclico delle strutture linguistiche e delle parole con flash cards

Bibliografia:

LOMB K. (1995) *Így tanulok nyelveket* Aqua Kiadó

DILIT INTERNATIONAL HOUSE (2000) *Centralità del discente* Edizioni Dilit

ZERKOVITZ J. (1988) *Tanítunk nyelveket!* Tankönyvkiadó, Budapest

DÁLNOKI-FÉSZŰS A. (1993) *Nyelvtanítás-nyelvtanulás*, Relaxa Kft.

G. FREDDI (1885) *Didattica delle lingue moderne*, Minerva Italica

P. E. BALBONI (1998) *Tecniche didattiche*, UTET Libreria srl Torino

HORVÁTH T. KRISZTINA (2008) *Grammatiche critiche*, Editio Mediterranica

Kendeh-Kirchknopfné dr. Farkis Tímea

PTE BTK Istituto di Romanistica

Dipartimento d'Italianistica

farkis.timea@pte.hu

La Competenza Interculturale Nell'insegnamento Della Lingua Italiana Nelle Scuole Medie Superiori

Astratto

L'insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana indubbiamente ormai è una tradizione in Ungheria grazie alla legge introdotta da Kunó Klebelsberg nel 1924. La didattica della lingua italiana come lingua seconda in Ungheria nel corso della sua storia di insegnamento scolastico di quasi 100 anni, ha sempre avuto i suoi problemi derivanti dallo status della lingua, dai fattori culturali, spesso ideologici e politici. L'insegnante d'italiano di oggi, nel 2022 deve adeguarsi alle novità offerte dal mondo virtuale, nel quale viviamo, quindi oltre ai metodi didattici tradizionalmente usati quotidianamente prima della pandemia COVID, bisogna usare nuovi mezzi, nuove applicazioni tenendo presente però Il Curriculum Pedagogico Nazionale (NAT2020)

Nel mio articolo mi focalizzo sullo status particolare della lingua italiana fra le altre materie, sulle possibilità della comunicazione interculturale il che può influenzare la motivazione degli studenti nell'apprendimento dell'italiano.

parole chiave: *l'insegnamento della lingua italiana, Il Curriculum Pedagogico Nazionale (NAT2020), comunicazione interculturale.*

1. La concezione di Kunó Klebelsberg nell'insegnamento della lingua italiana

In Ungheria oggi l'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole medie superiori si svolge secondo il regolamento (5/2020. (I. 31.) pubblicato sul sito ufficiale del governo ungherese (<https://www.parlando.hu/2020/2020-2/NAT2020.htm>) intitolato Curriculum Nazionale 2020. L'insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana indubbiamente ormai ha una lunghissima tradizione in Ungheria grazie alla legge introdotta da Kunó Klebelsberg nel 1924. „Dobbiamo mirare ad una meta ben più alta: dobbiamo fare in modo che lo scolaro impari a conoscere quello che vi è di essenziale nella cultura di un popolo.” (KLEBELSBERG 1927: 12) - scrisse Klebelsberg ancora nel 1927, sottolineando non soltanto l'importanza della grammatica, ma anche l'importanza dell'insegnamento della letteratura e della cultura italiana. La didattica della lingua italiana come lingua seconda in Ungheria nel corso della sua storia di insegnamento scolastico di quasi 100 anni, ha sempre avuto i suoi problemi derivanti dallo status speciale della lingua, dai fattori culturali, spesso ideologici e politici di cui ora non ho l'intenzione di scrivere a lungo, ma comunque va sottolineata l'importanza degli storici, degli italianisti ungheresi dei decenni passati che si sono dedicati alla collaborazione secolare dei rapporti italo-ungheresi. (ANTAL 1979, JÓZSA-PELLES 1999, KOLLÁR 2022, TOMBI 2018, HUSZTHY 2018, TEKULICS 2005) L'importanza della legge del 1924 è indiscutibile in quanto mise in evidenza l'insegnamento della lingua, della letteratura e della cultura italiana nella realtà ungherese. “Ho fatto votare recentemente dall'Assemblea Nazionale Ungherese una legge che riforma la scuola media maschile e femminile. E questa legge dispone che la lingua e la letteratura italiana debbano figurare come materie d'insegnamento obbligatorie nel programma didattico della scuola media.” (KLEBELSBERG 1927: 12)

2. Il Curriculum Nazionale 2020 e l'insegnamento della lingua italiana

L'insegnante d'italiano di oggi, nel 2022 deve adeguarsi però alle novità offerte dal mondo virtuale, nel quale viviamo, quindi oltre ai metodi didattici tradizionalmente usati quotidianamente prima della pandemia COVID,

bisogna usare nuovi mezzi, nuove applicazioni tenendo presente però Il Curriculum Pedagogico Nazionale (NAT2020).

Nella mia analisi mi focalizzo sullo status particolare della lingua italiana fra le altre materie, sulle possibilità della comunicazione interculturale il che può, potrebbe influenzare la motivazione degli studenti nell'apprendimento dell'italiano durante i quattro anni della scuola media superiore.

Il paragrafo XI. della Legge del 1924 prescrive quindi non soltanto l'insegnamento delle lingue moderne (inglese, francese, italiano), ma sottolinea il fatto anche che lo studio delle lingue moderne deve essere accompagnato dallo studio della cultura e della letteratura di quei paesi. La concezione della legge del 1924 è modernissima ancora oggi, tenendo presente che nel testo ufficiale (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM:c11090>) della Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, svolge un ruolo importantissimo la comunicazione interculturale. La prima competizione è la comunicazione nella madrelingua (capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, emozioni, fatti e opinioni sia oralmente che per iscritto) che è seguita dalla seconda, dalla comunicazione nelle lingue straniere, che comprende abilità di mediazione cioè, sapere riassumere, parafrasare, interpretare o tradurre, e qui possiamo leggere della competenza di comprensioni interculturali. Vengono quindi dettagliatamente spiegati i termini, le competenze, le abilità, le attitudini che sono indispensabili per lo studio delle lingue, delle culture diverse, per la comunicazione interculturale.

In Ungheria la legge del 2020, Il Curriculum Nazionale (<https://www.parlando.hu/2020/2020-2/NAT2020.htm>) regola la posizione dell'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole medie superiori. L'insegnamento della seconda lingua straniera comincia – nella maggior parte dei casi- nell'9^a classe e lo studente deve ottenere alla fine dei suoi studi il livello B2, ma almeno il livello B1, cioè facendo la maturità di livello medio. In Ungheria la lingua inglese, come prima lingua nelle scuole medie superiori, occupa una posizione assolutamente dominante per cui le lingue cosiddette seconde come anche l'italiano, secondo il regolamento della legge ricevono meno spazio, meno tempo (numero delle ore). Secondo una ricerca recente (in corso di pubblicazione) del collega Zoltán Horváth che analizza le date delle statistiche che riguardano il numero degli studenti che hanno fatto l'esame di maturità di livello medio e superiore dal punto di vista della mobilità sociale, tra 2017 e 2021 il numero degli studenti che hanno studiato l'italiano si aggira intorno a 12.000 e 16.000 (https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0016.xlsx XLSX - Központi Statisztikai Hivatal) ma il numero degli studenti che hanno fatto l'esame di maturità di livello superiore non arriva al 2000. Le date precise sono le seguenti (1. tabella): Nel 2017 304 studenti, nel 2018 252 studenti, nel 2019 304 studenti, nel 2020 390 studenti, nel 2021 342 studenti. La tendenza è estremamente tragica da diversi punti di vista.

	Livello medio	Livello avanzato
2017/2018	451	237
2018/2019	457	285
2019/2020	291	348
2020/2021	377	307

1. tabella L'insegnamento della lingua italiana in Ungheria. Nuove sfide, nuove possibilità—conferenza all'Università di Pécs, Presente e futuro della lingua italiana e dell'italianistica in Ungheria, Pécs, 25 novembre 2022. Horváth Zoltán PTE Scuola di Dottorato in Scienze dell'Educazione e della Formazione SZTE Dipartimento d'Italianistica)

Vediamo che lo status della lingua e della cultura italiana nel programma pedagogico di oggi non è paragonabile a quello elaborato dalla legge del 1924 di Klebelsberg. Si pone la domanda, ma perchè si è formata questa situazione triste? Per poter rispondere a questo problema del sistema ci vogliono ancora delle ricerche, delle analisi molto approfondite, ma comunque uno dei fattori che praticamente ostacola anche la mobilità sociale, ostacola il successo dell'insegnamento dell'italiano come L2 in Ungheria è il numero insufficiente delle ore a disposizione degli studenti, degli insegnanti regolato dal Curriculum Nazionale 2020.

3. La concezione della Commissione Europea riguardante l'insegnamento delle lingue straniere

Mentre La Commissione europea (2006) contribuisce agli sforzi nazionali per lo sviluppo dei sistemi di istruzione e formazione; usa le otto competenze chiave per incoraggiare l'apprendimento fra pari e lo scambio di buone pratiche (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM:c11090>), fra cui l'ottava competenza precisa che sono fondamentali la consapevolezza ed espressione culturale: capacità di apprezzare l'importanza creativa di idee, esperienze ed emozioni espresse tramite una varietà di mezzi quali la musica, la letteratura e le arti visive e dello spettacolo. Come si potrebbe risolvere questo problema, questa contraddizione se l'insegnante d'italiano in Ungheria, nella maggior parte dei casi, seguendo il Curriculum Nazionale 2020, ha soltanto 3 ore alla settimana nella nona e decima classe? 3 lezioni alla settimana+2 ore dall'11ª classe= 5 alla settimana (36 e nell'ultimo anno 32 settimane/anno scolastico). Tutto sommato, se lo studente è motivato e nell'undicesima classe sceglie l'italiano, come materia facoltativa, allora il numero delle lezioni d'italiano arriva al 556 ore durante i quattro anni degli studi. Se non è motivato e non sceglie l'italiano nel terzo anno del liceo, allora rimangono tre ore alla settimana per quattro anni, cioè 420 ore. (ÖVEGES CSIZÉR 2018: 223)

Come si potrebbe mantenere la motivazione con la quale gli studenti cominciano a studiare la lingua italiana? Come si potrebbe attivare la 8ª competenza, la consapevolezza ed espressione culturale, la capacità di apprezzare l'importanza creativa di idee, esperienze ed emozioni espresse tramite una varietà di mezzi quali la musica, la letteratura e le arti visive e dello spettacolo? Come si potrebbe continuare la concezione pedagogica di Klebelsberg che corrisponde perfettamente al documento del Consiglio Europeo?

Possiamo leggere la definizione chiara della consapevolezza ed espressione culturali:

„La conoscenza culturale presuppone una consapevolezza del retaggio culturale locale, nazionale ed europeo e della sua collocazione nel mondo. Essa riguarda una conoscenza di base delle principali opere culturali, comprese quelle della cultura popolare contemporanea. È essenziale cogliere la diversità culturale e linguistica in Europa e in altre parti del mondo, la necessità di preservarla e l'importanza dei fattori estetici nella vita quotidiana.

Le abilità hanno a che fare sia con la valutazione sia con l'espressione: la valutazione e l'apprezzamento delle opere d'arte e delle esibizioni artistiche nonché l'autoespressione mediante un'ampia gamma di mezzi di comunicazione facendo uso delle capacità innate degli individui. Tra le abilità vi è anche la capacità di correlare i propri punti di vista creativi ed espressivi ai pareri degli altri e di identificare e realizzare opportunità sociali ed economiche nel contesto dell'attività culturale. L'espressione culturale è essenziale nello sviluppo delle abilità creative, che possono essere trasferite in molti contesti professionali. Una solida comprensione della propria cultura e un senso di identità possono costituire la base di un atteggiamento aperto verso la diversità dell'espressione culturale e del rispetto della stessa. Un atteggiamento positivo è legato anche alla creatività e alla disponibilità a coltivare la capacità estetica tramite l'autoespressione artistica e la partecipazione alla vita culturale.”

(Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=HU> : 14)

Klebelsberg nel 1924, quando decise di appoggiare l'introduzione dell'insegnamento della lingua e della cultura italiana nelle scuole superiori ungheresi, sottolineò l'importanza della comunicazione interculturale, dicendo che senza la cultura italiana, praticamente non si può capire la civiltà europea. (KLEBELSBERG 1927: 239)

Oggi però l'insegnante d'italiano, appunto per la legge 2020, per il Curriculum Nazionale ha alla sua disposizione poco spazio e pochissimo tempo per poter portare gli studenti all'esame di maturità a livello superiore in lingua italiana. Comunque, grazie all'attività, all'entusiasmo, alla motivazione degli insegnanti d'italiano che portano avanti le idee di Klebelsberg, l'insegnamento della lingua e della cultura italiana continua ad essere punto di riferimento per tutti noi.

4. La comunicazione interculturale

La comunicazione fra le materie delle scuole superiori e la comunicazione interculturale può essere considerata una possibilità con l'aiuto delle quali si potrebbe mantenere viva la motivazione degli studenti, prima di tutto delle classi 9^a e 10^a. Abbiamo a nostra disposizione una serie di studi, di analisi che si occupano appunto di questo problema (KOLLÁR 2022).

Gli aggiornamenti, le conferenze organizzati dai Dipartimenti d'Italianistica in Ungheria delle università di Szeged, Budapest, Pécs e Debrecen, con l'appoggio morale ed economico dell'Istituto Italiano di Cultura servono appunto che le informazioni siano aggiornate, le ricerche, le buone esperienze siano raggiungibili e che ci sia una collaborazione viva e attiva fra gli insegnanti d'italiano in Ungheria.

L'insegnante d'italiano di oggi, seguendo i criteri del Curriculum Nazionale 2020, tenendo presente il programma obbligatorio della materia Lingua e letteratura ungherese, in cui si analizza „*La Bibbia, come codice culturale*” (https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanternv_gimn_9_12_evf) può fare riferimenti, durante la lezione d'italiano, alle opere degli artisti seguenti: Maestro M.S. Michelangelo Buonarroti, Tintoretto, Albrecht Dürer, Caravaggio.

Quando, durante la lezione di letteratura ungherese e mondiale dedicata alle opere medievali si parla di Jacopone da Todi, di Dante Alighieri, che sono argomenti obbligatori, l'insegnante d'italiano può/potrebbe seguire i discorsi degli insegnanti di letteratura, potrebbe contribuire alla collaborazione interculturale usando le opere degli scrittori italiani anche durante la lezione d'italiano. La letteratura italiana è fortemente presente anche nelle materie cosiddette facoltative delle lezioni di letteratura ungherese e mondiale in quanto il Curriculum Nazionale 2020 offre una vasta possibilità per approfondirsi nelle letture dei testi di Umberto Eco, *Il nome della rosa*, *Le leggende di Santa Elisabetta*, *di Santa Margherita o Dies irae* di Tommaso da Celano. La letteratura dell'Umanesimo del Rinascimento fa parte del programma obbligatorio delle lezioni di letteratura della 9^a classe: Vanno lette ed esaminate le opere di Petrarca, *Po, ben puo' tu portartene la scorza*, di Janus Pannonius, *De amygdalo in Pannonia nata*, e inoltre è obbligatoria la lettura della terza novella della prima giornata del *Decameron*. L'insegnante della lingua italiana durante i suoi studi si occupa molto dettagliatamente di queste opere sovramenzionate, quindi le lezioni di lingua italiana possono „accompagnare” lo studente nella sua attività scolastica.

Se l'insegnante d'italiano ha tre ore alla settimana anche durante gli ultimi due anni, cioè nell'11^a, e nella 12^a classe, e gli studenti che studiano l'italiano, non vogliono fare l'esame di maturità in italiano né a livello medio né a livello superiore potrebbe essere una buona pratica seguire il programma obbligatorio del Curriculum Nazionale 2020 di letteratura e fargli vedere i film consigliati di Zeffirelli.

Il documento fondamentale per gli studenti della 9^a classe per le lezioni di letteratura ungherese e mondiale consiglia/prescrive che siano sviluppate le competenze dell'apprendimento dei testi letterari, e le strategie d'analisi testuale. (Színes irodalom 9.OH-MIR09TB, Tanmenetjavaslat. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/mintatanmenetek/tanmenet_9evf) Inoltre il documento appoggia la libertà didattica dell'insegnante, le forme interattive e ludiche dell'insegnamento. La lingua italiana, come L2, nella maggior parte dei casi, viene insegnata nella 9^a classe, generalmente con tre ore alla settimana.

Nel programma obbligatorio per le scuole medie superiori *La Divina Commedia* di Dante è l'argomento della lezione nr. 56^a, 57^a e 57^a, il *Decameron* è l'argomento della lezione nr. 67^a e 68^a. Nel programma obbligatoria della storia mondiale la cultura rinascimentale viene insegnata alla lezione nr. 31^a e 32^a e anche il periodo del re ungherese Mattia Corvino è ovviamente presente (lezioni nr.55. e 56.). Durante la pandemia del 2020 il *Decameron* di Boccaccio è diventato estremamente attuale, quindi con il metodo ludico con l'aiuto del social media si può/si potrebbe giocare, elaborare le esperienze vissute. (Rendhagyó irodalomóra az idegen nyelvi tagozaton <https://www.vajdajanosgimnazium.hu/hirek/2022-06-10-rendhagyoirodalomora-az-idegen-nyelvi-tagozaton>)

Nel Curriculum Nazionale 2020 il periodo degli ultimi due anni, cioè la 11^a e la 12^a classe è molto complesso, in quanto non deve offrire soltanto nuove conoscenze, ma deve preparare gli studenti per uno scopo molto più complicato. Gli studenti maturandi devono conoscere i periodi della letteratura ungherese e do-

vrebbero inserirli in un quadro molto più complesso, in quello europeo. (https://www.oktatas.hu/koznevelles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf)

In questo periodo gli studenti ungheresi devono occuparsi della letteratura moderna europea, devono leggere le opere degli autori russi del XX° secolo, ma purtroppo la letteratura italiana contemporanea non ha ricevuto spazio e tempo nel Curriculum Nazionale 2020. Comunque, siccome fra le opere obbligatorie troviamo il romanzo intitolato *La porta* di Magda Szabó, in questo caso l'insegnante d'italiano potrebbe parlare durante le lezioni d'italiano della ricezione delle opere di Magda Szabó in Italia, di quel successo che il romanzo aveva ottenuto in Italia, dell'importanza della traduzione, cioè dell'importanza della comunicazione interculturale. (D.SASSO, 2017) Nel programma nazionale della letteratura (NAT2020) c'è un capitolo intitolato *La storia del Novecento nella letteratura*, in cui come materia obbligatoria si analizzano le opere di Sándor Márai *Angelo dal cielo* e *il Discorso funebre*. Nel 2010, in Italia, all'Università di Napoli è stata organizzata una conferenza col titolo: *Márai e Napoli*. Negli atti del convegno si trovano diversi saggi che riguardano appunto l'attività letteraria e la vita di Márai, fra i quali ce ne uno dedicato all'analisi, alla comparazione delle due opere, *Due „Discorsi funebri” del Novecento ungherese: Kosztolányi e Márai* (MÁTYÁS 2013). Ovviamente quest'analisi non è applicabile durante una lezione d'italiano, non può essere elaborata dagli studenti della 12ª classe, ma l'insegnante d'italiano può/potrebbe sceglierne un brano breve, come compito di comprensione del testo, di traduzione etc., anche perché gli studenti universitari, i futuri insegnanti durante i loro corsi di didattica, di letteratura se ne occupano.

Oggi, purtroppo non si parla dell'aumento del numero delle lezioni delle lingue seconde nelle scuole medie superiori, anche se sarebbe auspicabile se ci fosse una decisione da parte della politica dell'istruzione pubblica simile a quella di Kunó Klebelsberg per mantenere vivo l'insegnamento della lingua e della cultura italiana in Ungheria. Intanto rimangono le strategie della creatività, la speranza, la motivazione degli insegnanti d'italiano ungheresi che conoscono benissimo la concezione espressa, la convinzione di Klebelsberg, cioè „Sono creazioni italiane l'umanesimo col suo fratello gemello: il Rinascimento; poi il barocco che ne è la continuazione, ed il classicismo che ultimo venne. E sono creazioni italiane la poesia lirica e la poesia epica dell'età moderna, l'opera e la sinfonia, il ginnasio ed il teatro dell'opera, l'accademia di musica e quella delle belle arti. (sic)”

BIBLIOGRAFIA/SITOGRAFIA

ANTAL L. (1979): Elfejtett olasz nyelvkönyvek a XVII-XVIII. századból. *Filológiai Közöny* – XXV. évfolyam – 1979.1-2. szám. 165-173.

https://adt.arcanum.com/hu/view/FilologiaiKozlony_1979/?query=antal%20olajos%2C%20olasz&pg=166&layout=1 utolsó letöltés: 2023. 01. 16.

DR. BAKTI M., DR. CSETÉNYI K., DR. JUHÁSZ V., SZARVAS J.: Legyen élmény a nyelvtanulás! Élményalapú, informális, idegennyelv-tanítási módszertan

<https://arts.u-szeged.hu/download.php?docID=87064> letöltés ideje: 2023.01.11.

BÁRDOS J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 240-247.

<http://mek.oszk.hu/18000/18010/18010.pdf> utolsó letöltés: 2023. 01. 17.

BOZSÓ J. (2017): *A két tanítási nyelvű tagozaton idegen nyelven tanult tantárgyak jellemzői* (TESI DI LAUREA IN PEDAGOGIA)

HUSZTHY A. (2018): Kihívások a nyelvtanár-képzésben: a munkaszervezés és a munkaformák szerepe az olasztanár-képzés kurzusain, illetve a középiskolai nyelvórákon In: G. Molnár, Péter; Szőke-Milinte, Enikő (szerk.) *Pedagógiai valóságok*, Budapest, Magyarország: Pázmány Péter Katolikus Egyetem (PPKE) (2018) 431 p. pp. 138-153., 16 p.

J. JÓZSA – T. PELLE (1999): *Storia della Scuola Italiana di Budapest*. Alla luce dei documenti d'archivio. In: G. M. BÉR (a cura di): *Storia della scuola italiana di Budapest – A budapesti olasz iskola története (1935-1947)* AEBES, Budapest, 19-78.

J. JÓZSA (2011): Insegnare l'Italiano lingua straniera In Ungheria. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/olasz_tan/index.html

KENDEH-KIRCHKNOPFNÉ FARKIS T. (2022): Az interkulturális kompetencia fejlesztése az olasz nyelv és irodalom középiskolai oktatásában

MAGYAR REFORMÁTUS NEVELÉS: *REFORMÁTUS PEDAGÓGIAI SZAKLAP*: 3 pp. 6-14., 9 p. [2022]

<http://www.refpedi.hu/mrn2022/3/#page=6>

KENDEH-KIRCHKNOPFNÉ FARKIS T. (2017): Az olasz mint második idegen nyelv oktatásának helyzete Magyarországon 2014-2017 között. Mérhetőség, kihívások és lehetséges megoldások. In: KERÜLŐ J. JENEI T. GYARMATI I.; (a cura di) *XVII. ORSZÁGOS NEVELÉSTUDOMÁNYI KONFERENCIA*. Nyíregyháza: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Nyíregyházi Egyetem, 544.

KENDEH-KIRCHKNOPFNÉ FARKIS T. (2019): *Lingua-Cultura-Facebook*. CORVINUS NYELVI NAPOK. In: NYAKAS J. GAZSI R.; (a cura di) Tanulmánykötet. A megrendezett CORVINUS NYELVI NAPOK „Szaknyelvoktatás és vizsgáztatás perspektívái – interkulturális kihívások a nyelvoktatásban” című tudományos ülésszak előadóinak tanulmányai. BUDAPESTI CORVINUS EGYETEM Corvinus Idegennyelvi Oktató -és Kutatóközpont, Közgáz Campus. Budapest.

https://www.academia.edu/40299595/Az_udvarias_%C3%A9s_udvariatlan_nyelvi_viselked%C3%A9s_mint_kompetencia_k%C3%BCl%C3%B6n%C3%B6s_tekintettel_a_magyar_mint_idegen_nyelvre utolsó letöltés. 2023. 01. 17.

KLEBELSBERG, K. (1927): La cooperazione intellettuale tra l'Italia e l'Ungheria. *Corvina*, Anno 7. Vol.13-14. II.-13.

GRÓF KLEBELSBERG K. (1927): Beszédei, cikkei és törvényjavaslatai. 1916-1926.

Budapest, AZ ATHENAEUM IRODALMI ES NYOMDAI R.-T. KIADÁSA, 1927.

https://mtda.hu/books/klebensberg_kuno_beszedekek_es_cikkek.pdf utolsó letöltés: 2023. 01. 16.

Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról (2018) (a cura di) dr. ÖVEGES Enikő és dr. CSIZÉR Kata

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf

utolsó letöltés: 2023. 01. 11.

A.KOLLÁR (Insegnare italiano in Ungheria: La prospettiva dei docenti In: DÁVID, Kinga; MARMIROLI, Lorenzo; SERMANN, Eszter; Zentainé, KOLLÁR Andrea (a cura di) *Studi e Ricerche d'Italiano sul Danubio e oltre: l'Italianistica in Europa centrale e centro-orientale*. Szeged, Magyarország, Szegedi Tudományegyetem Olasz Nyelvi és Irodalmi Tanszék, 2022.

MAKKOS A. (2018): A fordítási feladatok megújítása az idegen nyelvek oktatásában. *Modern nyelvoktatás*, 24. évf. 1. sz. (2018. január-március) 19-28.

https://epa.oszk.hu/03100/03139/00035/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatas_2018_01_019-030.pdf utolsó letöltés: 2023. 01. 16.

MÁTYÁS D. (2013): Due discorsi funebri del Novecento ungherese: Kosztolányi és Márai in *Sándor Márai e Napoli*. Atti del Convegno Internazionale Napoli, 15-16 novembre 2010 Università degli Studi di Napoli - L'Orientale (a cura di A. Di FRANCESCO, J. PAPP) Napoli, M. D'Auria Editore, Calata Trinità Maggiore, 2013.

https://www.academia.edu/36973825/Due_Discorsi_funebri_del_Novecento_ungherese_Kosztol%C3%A1nyi_e_M%C3%A1rai utolsó letöltés: 2023. 01. 17.

SASSO D. (2017) Magda Szabó e l'Ungheria del Novecento. In *Ungheria News*.

<https://ungherianews.com/2017/10/05/cento-anni-dalla-nascita-di-magda-szabo/> utolsó letöltés: 2023. 01. 17.

TEKULICS J. (2005) L'arte di „vivere lieto” e di fare „cose dell quali non dubiti” *ANNUARIO: SZTE OLASZ NYELV ÉS IRODALOM TANSZÉK* 2005. pp. 63-70.

TŐZSÉR Z. (2013): Nyugat-európai orientációjú oktatáspolitikai a két világháború között. *Zempléni Múzsza* - 12. évf. 3. sz. (2013. ősz) 21-31.

http://epa.oszk.hu/02900/02940/00047/pdf/EPA00000_zmimuzsa_2012_3_021-031.pdf utolsó letöltés: 2023. 01. 16.

SITOGRAFIA

Magyar joganyagok - 1924. évi XI. törvénycikk - a középiskoláról

<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=92400011.TV&targetdate=&printTitle=1924.+%C3%A-gvi+XI.+t%C3%B6rv%C3%A9gnyocikk&referer=1000ev> , utolsó letöltés ideje 2023. 01.16.

AZ EURÓPAI PARLAMENT ÉS A TANÁCS AJÁNLÁSA (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanulás-hoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK)

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=DA> utolsó letöltés: 2023. 01. 16.

http://epa.oszk.hu/03100/03139/00035/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatas_2018_01_019-030.pdf

http://epa.oszk.hu/03100/03139/00032/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatas_2017_1_045-055.pdf

http://epa.oszk.hu/03100/03139/00033/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatas_2017_2-3_021-033.pdf

<http://ofi.hu/tudastar/elo-idegen-nyelv>

Az idegen nyelvi érettségi változásai 2017-től. Összeállította: Jekliné Pintér Zsuzsanna német nyelv tanár, köznevelési szakértő Sylvester János Református Gimnázium, Budapest

<http://refpedi.hu/content/szakmai-napok>

Leggi, decreti, regolamenti:

36/2015.(III.6.) Korm. rendelet az érettségi vizsgaszabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. (VI.13.) Korm. rendelet módosításáról

[https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A1500036.KOR&targetdate=ffffff4&printTitle=36/2015.+\(III.+6.\)+Korm.+rendelet&referer=http%3A//net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi%3Fdocid%3D00000001.TX](https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A1500036.KOR&targetdate=ffffff4&printTitle=36/2015.+(III.+6.)+Korm.+rendelet&referer=http%3A//net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi%3Fdocid%3D00000001.TX) utolsó letöltés: 2023. 01. 16.

33/2015. (VI. 24.) EMMI rendelet a 40/2002. (V. 24.) OM rendelet módosításáról.

<https://njt.hu/jogszabaly/2015-33-20-5H> utolsó letöltés: 2023. 01. 16.

Huszthy Alma

ELTE BTK Olasz Nyelv és Irodalom Tanszék

huszthy.alma@btk.elte.hu

L'educazione Bilingue Per La Promozione Del Talento Linguistico Il Caso Delle Scuole Superiori Con Sezione Italo- Ungherese

Abstract

In questo articolo intendo presentare un'indagine in corso sulla promozione del talento linguistico, con focus sull'insegnamento dell'italiano LS nei licei ungheresi con sezione bilingue italo-ungherese. Tramite interviste qualitative semi-strutturate fatte ai docenti che hanno contribuito all'elaborazione dei programmi scolastici bilingui italo-ungheresi di questi licei, e questionari rivolti agli studenti partecipanti ai programmi, vorrei individuare modelli organizzativi a livello delle scuole e concrete scelte metodologiche a livello del singolo insegnante al servizio della promozione del talento linguistico. Vorrei anche chiarire se in tali esperienze didattiche di insegnamento intensivo ci siano punti forti che possano rivelarsi utili per chiunque insegni o apprenda l'italiano LS entro limiti temporali e contenutistici più ristretti, ovvero nel quadro di un normale percorso didattico in contesto scolastico.

Parole chiave: educazione bilingue, sezione bilingue italo-ungherese, CLIL, apprendimento intensivo, docenti nativi, docenti non nativi

Introduzione

In Ungheria, da ormai 35 anni, esiste un programma scolastico orientato allo sviluppo intensivo della conoscenza linguistica che tuttora si può considerare sperimentale: la metodologia applicata non è mai stata descritta in modo trasparente e coerente e la realizzazione dipende essenzialmente dal personale scolastico dei singoli istituti che accolgono il programma. Eppure questa forma di educazione linguistica si rivela molto efficace e, allo stesso tempo, attrattiva: con l'avvio, nel 1987, dei primi programmi di educazione bilingue è iniziata una vera e propria storia di successo senza precedenti a seguito della quale il numero di questi programmi è aumentato fino a circa 300 nel 2018 (KOVÁCS 2020: 8). Il punto di forza del programma bilingue consiste, senza dubbio, nell'intensità dell'educazione linguistica, soprattutto durante l'anno zero, che è dedicato quasi esclusivamente allo sviluppo della abilità linguistiche nella lingua target, ma l'educazione bilingue vuole raggiungere anche altri scopi, tra cui lo sviluppo di competenze non linguistiche nella lingua target. L'educazione bilingue è, quindi, molto più di un semplice percorso intensivo di apprendimento linguistico; non a caso, dai primi anni del 2000, il percorso didattico incentrato sull'uso veicolare delle lingue straniere è diventata una strategia promossa a livello europeo con il nome CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) (MADRID / CAÑADO 2018: 241).

In questo articolo vorrei individuare i punti forti dell'educazione bilingue italo-ungherese basandomi sulle opinioni dei partecipanti, ovvero le aspirazioni dei docenti creatori di questi programmi e le impressioni dei loro studenti, e mettendole a confronto con gli obiettivi previsti dai programmi stessi. Vorrei, quindi, scoprire in che modo l'educazione bilingue possa favorire la promozione del talento linguistico.

1. L'indagine e l'analisi dei dati

Nei seguenti paragrafi intendo esaminare il quadro generale e le realizzazioni locali del programma bilingue italo-ungherese al fine di descrivere il contesto di apprendimento, i destinatari, cioè gli studenti partecipanti, e le scelte metodologiche operate dai cinque docenti intervistati. Proseguo, perciò, con la presentazione dei dati ricavati dai questionari - compilati in totale da 204 intervistati - le cui sezioni rivelano informazioni significative riguardanti il programma bilingue italo-ungherese che in Ungheria è attualmente attivo nei seguenti quattro licei: Liceo Szent László di Kőbánya, Liceo Bilingue Xántus János di Budapest, Liceo Csokonai Vitéz Mihály di Debrecen e Liceo Kodály Zoltán di Pécs.

1.1 Il profilo dello studente

Il primo blocco di domande del questionario intendeva raccogliere informazioni sul profilo dello studente: quale liceo frequenta, a quale anno è iscritto, quante lezioni settimanali d'italiano segue, quali sono le materie non linguistiche che studia in italiano e quali sono le sue esperienze di apprendimento di lingue straniere nella scuola elementare. Dai dati si è riusciti a ricavare le seguenti informazioni rilevanti:

1. quasi la metà degli *informant* frequenta il 9° anno del liceo, e ha, quindi, appena iniziato il programma bilingue;
2. gli studenti del 9° anno, o – se lo chiamiamo in un altro modo – dell'anno zero, frequentano in tutte e quattro le scuole 18 ore d'italiano a settimana; questo numero diminuisce progressivamente negli anni successivi e si aggira intorno a 5-10 ore di lezione a settimana nelle varie scuole;
3. le materie non linguistiche insegnate in italiano nei vari licei sono le seguenti:

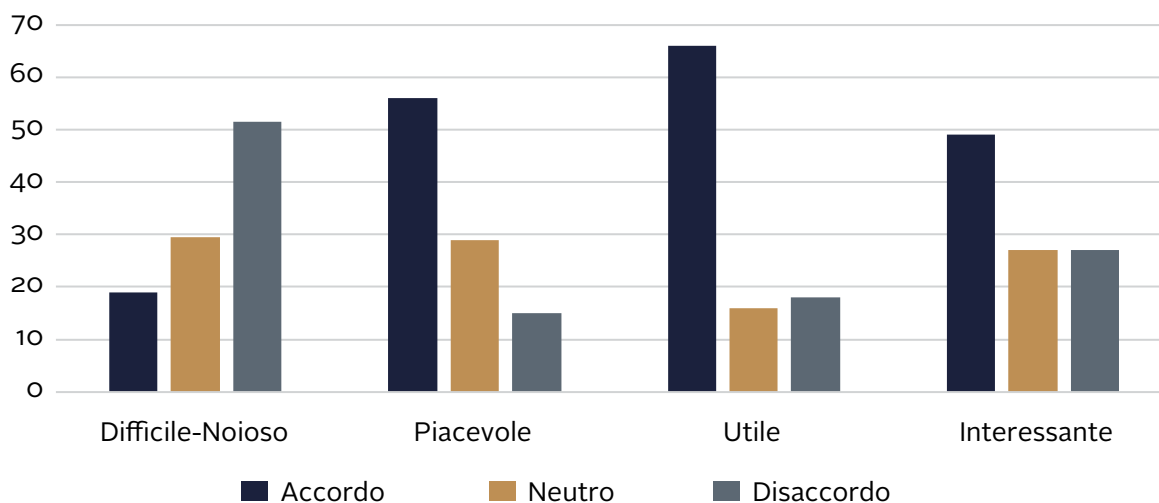
SCUOLA						
Szent László di Kőbánya	storia mondiale	civiltà d'Italia	geografia	matematica	storia dell'arte	
Xántus János di Budapest	storia mondiale	civiltà d'Italia	geografia			educazione civica
Csokonai Vitéz Mihály di Debrecen	storia mondiale	civiltà d'Italia	geografia	matematica		
Kodály Zoltán di Pécs	storia mondiale	civiltà d'Italia		matematica		

1. tabella. Le materie non linguistiche insegnate in italiano

Da ciò si evince che in tutti e quattro i licei almeno tre materie non linguistiche vengono insegnate nella lingua target, quindi in italiano.

Quanto alle esperienze di apprendimento di lingue straniere nelle scuole elementari, attraverso i grafici riusciamo ad interpretare informazioni interessanti.

Esperienze di apprendimento linguistico nelle scuole elementari



2. tabella. Esperienze di apprendimento linguistico nelle scuole elementari

Nell'analisi su scala Likert sono stati utilizzati due aggettivi qualificativi negativi (difficile e noioso), e tre aggettivi chiaramente positivi (piacevole, utile, interessante). Nei confronti delle qualità negative, gli studenti mostrano in media un atteggiamento piuttosto negativo: il 51,5% esprime disaccordo, il 29,5% si mostra neutrale e solo il 19% concorda. Nel caso delle qualità positive, gli studenti mostrano invece un atteggiamento piuttosto positivo: il 56% ritiene che l'educazione linguistica alle elementari sia stata piacevole, contro il 15% che pensa che non lo sia stata, mentre il 29% si rivela neutrale. Il 66% degli *informant* pensa che l'educazione linguistica sia stata utile, il 18% pensa che non lo sia stata e il 16% rimane neutrale. Infine, il 49% pensa che l'insegnamento sia stato interessante, contro il 24% che pensa che non lo sia stato e il 27% degli studenti esprime un'opinione neutrale. Dalle risposte risulta, quindi, che dalle scuole elementari arrivano in misura maggiore studenti che provano sentimenti alquanto positivi nei confronti dell'apprendimento linguistico, attitudini positive che durante gli anni del liceo sarebbe molto importante mantenere.

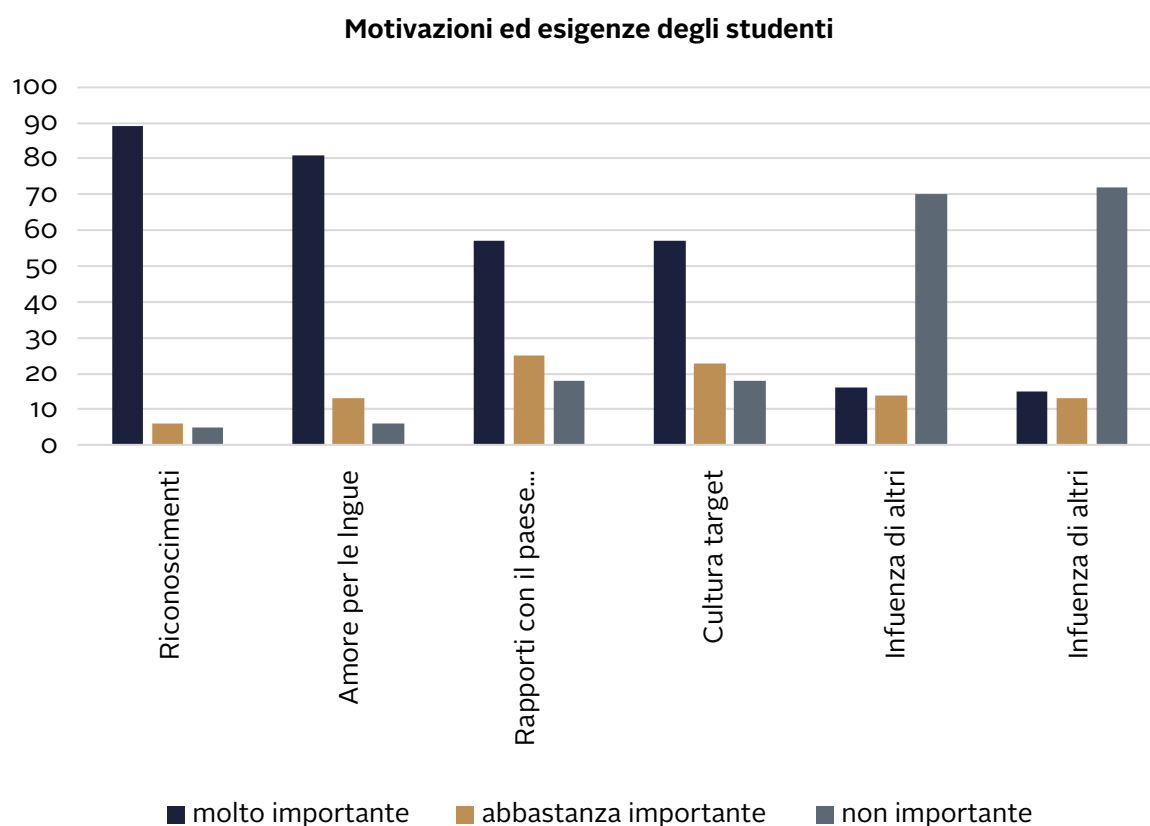
1.2 Motivazioni ed esigenze degli studenti

Il secondo blocco del questionario è finalizzato ad individuare le motivazioni che hanno spinto gli studenti a scegliere il programma bilingue italo-ungherese. Partendo dai risultati, che vengono posti a confronto con gli scopi di questi programmi rivelati grazie alle interviste condotte con i docenti, si ha intenzione di chiarire se il programma possa soddisfare le esigenze degli studenti, poiché l'efficacia della formazione dipende - con tutta probabilità - anche da questo. Le informazioni ottenute sono utili anche perché le motivazioni preliminari degli studenti destinatari potrebbero essere prese in considerazione nel futuro durante i processi di progettazione.

In questo blocco del questionario gli studenti hanno determinato su una scala di valutazione Likert a 5 punti il livello di importanza di 12 fattori nella scelta del programma bilingue: 1. vorrei studiare/vivere/lavorare in Italia; 2. vorrei fare viaggi in Italia; 3. vorrei fare amicizia con italiani; 4. vorrei capire film, libri, canzoni in lingua italiana; 5. vorrei superare l'esame di lingua/l'esame di maturità di livello avanzato; 6. mi piace studiare lingue straniere; 7. vorrei migliorare nell'apprendimento linguistico; 8. mi hanno incoraggiato i miei insegnanti di lingua delle elementari; 9. mi hanno incoraggiato i miei genitori; 10. anche un mio amico ha scelto questo programma; 11. vorrei parlare più lingue straniere; 12. non ho ancora progetti a lungo termine, ma imparare lingue è comunque utile.

L'analisi ha rilevato 6 dimensioni, cioè gruppi di affermazioni che nel loro contenuto condividono similitudini. Con l'aiuto di queste dimensioni (rapporti con il paese target [1-3]; cultura target [4]; riconoscimenti [5]; amore per le lingue [6, 11, 12]; recupero linguistico [7]; influenza di altri [8-10]) cerco non solo di cataloga-

re le motivazioni degli studenti, ma anche di elaborarne una graduatoria, scoprendo configurazioni nascoste nelle risposte ricevute.



3. tabella. Motivazioni ed esigenze degli studenti

Dalle valutazioni notiamo che la maggioranza degli studenti ritiene che la prospettiva del superamento dell'esame di lingua o dell'esame di maturità di livello avanzato sia stato un fattore di primaria importanza nello scegliere il programma, cioè gli *informant* si sono espressi unanimemente a favore del fattore *riconoscimenti*. Vediamo ora cosa pensano i docenti intervistati riguardo agli scopi e ai risultati del programma in relazione agli esami finali [1-3]:

1. Tutti superano l'esame di maturità di livello avanzato e la maggioranza con un risultato superiore all'80%. Il segreto di questo è l'intensità del programma, l'ambiente, la presenza dell'insegnante madrelingua, che fornisce agli studenti un italiano autentico e con cui ci sono punti di connessione anche al di fuori delle lezioni. [...] Anche lo studente meno motivato riceve una tale quantità di italiano che può servirgli da base, perciò supera l'esame di maturità di livello avanzato, anche se non è stato veramente toccato dallo stile di vita mediterraneo.
2. Nei primi 2-3 mesi lo sviluppo è lento, ma ne vale la pena. Entro la fine del decimo anno tutti superano l'esame di lingua di livello medio. Al termine della formazione superano anche l'esame di maturità di livello avanzato; oltre a questo, sostengono l'esame di maturità in due materie non linguistiche in italiano, e questo per loro equivale ad un esame di lingua di livello C1. Lo scopo è quello di arrivare ad un livello quasi madrelingua, in modo che frequentare un'università italiana non causi problemi a questi studenti.
3. Gli esami di lingua di fine anno prestabiliti dal nostro programma pedagogico vengono organizzati sin dall'anno zero in base alla struttura degli esami di maturità in lingua. Quando gli studenti arrivano all'esame di maturità, la media dei risultati si aggira sull'85%, da molti anni. Il 72% è stato il risultato

peggiore degli ultimi anni. Per noi, comunque, il vero successo non è questo, ma quando lo studente sa usare queste conoscenze nella vita quotidiana.

Dai resoconti dei docenti, ma anche da saggi che trattano l'educazione bilingue in generale, apprendiamo che la sezione bilingue delle scuole si impegna a portare gli studenti al livello linguistico superiore entro la fine del percorso di formazione: lo studente è chiamato a superare l'esame di maturità di livello avanzato nella lingua target (livello B2) e a sostenere l'esame di maturità in due materie non linguistiche nella lingua target per ottenere il certificato linguistico di livello C1 (VAMOS 2007).

Nel presente caso, fortunatamente, esigenze e obiettivi sembrano essere in perfetta sintonia.

Al secondo posto della graduatoria troviamo il fattore *amore per le lingue*, che conferma l'attitudine positiva nei confronti dell'apprendimento delle lingue misurata nel primo blocco del questionario. Al terzo e quarto posto si posizionano i fattori *rapporti con il paese target e cultura target*, che di nuovo risultano coerenti con le previsioni e proposte dei docenti [4-6].

4. Gli elementi principali di questo programma sono il numero elevato di lezioni di lingua, l'insegnante madrelingua, e l'insegnamento della civiltà target. [...] Nelle normali classi di lingua, con poche ore di lezione, gli studenti hanno spesso paura di parlare. In questo ambiente si rompe la barriera psicologica iniziale grazie agli scambi scolastici, al fare teatro in italiano, al cineclub italiano, alle gite scolastiche, programmi extra spesso organizzati dagli insegnanti madrelingua.
5. Il successo dipende dalla motivazione degli studenti: questa viene alimentata da ogni soggiorno in Italia, dalle gite in Italia, dal programma di scambio scolastico, dai contatti vivi con gli italiani, amici e conoscenti. La lingua italiana è qualcosa che puoi amare. Agli studenti piacciono lo stile di vita italiano e l'Italia stessa.
6. Ogni anno portiamo gli studenti dell'anno zero a Venezia. Organizziamo regolarmente scambi scolastici. Andiamo al cinema insieme, se c'è qualche film italiano da vedere. Andiamo spesso a mangiare la pizza e a volte ci invitiamo anche i genitori degli studenti. In questo modo vedono come è il nostro ambiente italiano. Quando facciamo delle gite in Italia, gli studenti ricevono compiti: per esempio devono ordinare al ristorante, intervistare gente italiana, chiedere informazioni.

Aggiungiamo infine che risultano ultimi nella graduatoria i fattori relativi alla dimensione *influenza di altri e recupero linguistico*. Questo potrebbe significare che gli studenti che accedono a questi programmi hanno già una visione più o meno chiara del proprio futuro e non hanno scelto questo programma per recuperare pregresse lacune linguistiche. Un risultato opposto contraddirebbe pure la loro attitudine positiva misurata precedentemente.

1.3 Da quali fattori dipende l'efficacia del programma

Nel quadro del terzo blocco di domande, gli studenti dapprima sono chiamati a valutare su una scala Likert a 5 punti, quanto – secondo loro – i seguenti fattori

presenza di docenti nativi; sfruttamento ideale del tempo in classe; libro di corso usato in classe; materiali didattici proposti dall'insegnante; potenziamento della competenza grammaticale; sviluppo intensivo della produzione orale; produzione scritta abbondante; consolidamento continuo del lessico; personalità dell'insegnante; comunicazione dell'insegnante in classe; differenziazione in classe; gare; sistema dei requisiti; obiettivi a breve e lungo termine; attività e programmi extrascolastici; studiare materie non linguistiche nella lingua target

possano influenzare l'efficacia dell'insegnamento linguistico svolto nel contesto del programma bilingue, mentre l'ultima domanda della sezione invita gli studenti a scegliere nella medesima lista i tre fattori più importanti per loro.

La prima graduatoria si è formata in base alle valutazioni degli studenti: il 97% è d'accordo sul fatto che l'efficacia dell'insegnamento linguistico nella formazione bilingue dipende considerevolmente dallo *sviluppo*

intensivo della produzione orale, l'opinione del 96% concorda sul fatto che il successo dipende fortemente anche dal *consolidamento continuo del lessico* e più del 90% degli studenti pensa, infine, che l'efficacia dipenda molto dalla *comunicazione dell'insegnante in classe*, dai *materiali didattici proposti dall'insegnante*, dal *potenziamento della competenza grammaticale* e dalla *presenza di docenti nativi*. Dall'altro lato solo il 46% pensa che l'efficacia dell'insegnamento linguistico abbia a che fare con il *sistema dei requisiti*, il 39% che sia legato alla *differenziazione in classe*, e il 22% che il successo possa risalire alla partecipazione a delle *gare*.

Quando gli studenti hanno dovuto scegliere i fattori che risultavano più importanti per loro si è creata una graduatoria leggermente diversa. Ai primi posti troviamo: 1. lo sviluppo intensivo della produzione orale, seguito da: 2. il potenziamento della competenza grammaticale; 3. la presenza di docenti nativi; 4. la personalità dell'insegnante; 5. il consolidamento continuo del lessico; 6. la comunicazione dell'insegnante in classe. Si sono classificati ultimi, ovvero meno di 10 studenti su 204 hanno scelto dalla lista: la differenziazione in classe, il sistema dei requisiti e le gare. Questo rispecchia fedelmente la parte finale della graduatoria precedente.

Nonostante le due graduatorie non coincidano perfettamente, i dati ricavati ci permettono di individuare i punti forti di questi programmi dal punto di vista degli studenti, e rilevare - prima di tutto - come, a loro avviso, l'accento posto sullo sviluppo intensivo dell'abilità della produzione orale abbia un'influenza significativa sulla promozione del loro talento linguistico. Anche i docenti intervistati menzionano l'importanza dello sviluppo accentuato di questa abilità: il programma scolastico di una delle quattro scuole prevede lezioni di lingua tenute da docenti madrelingua sin dall'anno zero e pone enfasi sulla preparazione sistematica degli studenti alla prova orale in italiano delle materie non linguistiche oggetto dell'esame di maturità, come la storia, la geografia o la matematica: gli studenti, quindi, da una parte, sono esposti alla lingua target appena varcano la soglia della scuola, dall'altra negli anni successivi sono regolarmente invitati a preparare a casa video integrali in cui espongono in italiano un tema concordato, parlando addirittura per 10 minuti consecutivi [7]. In un'altra scuola prevalgono invece le soluzioni didattiche dei singoli docenti che si prefiggono come scopo primario quello di abbassare i filtri affettivi negli studenti che, all'inizio del percorso di formazione, ostacolano l'espressione orale in italiano, anzi l'espressione orale in generale. Molti docenti hanno notato che nell'era della comunicazione digitale, che si svolge sui cellulari soprattutto in forma scritta, molti studenti hanno paura addirittura di aprire bocca, anche quando si tratterebbe di parlare nella loro madrelingua. Partendo dalle esigenze degli apprendenti i docenti di lingua progettano attività di produzione orale che prendono spunto da input soprattutto visivi e altre attività che cercano di rompere la routine della lezione convenzionale e permettono all'apprendente di comunicare, socializzare in italiano in un ambiente di apprendimento divertente e, a volte, extrascolastico [8].

7. Da noi i docenti madrelingua fanno lezione dall'anno zero: 4 ore di lezione a settimana accompagnate dalle 3 ore di lezione di conversazione con un insegnante non nativo. Oltre alla grammatica, poniamo la massima enfasi sul parlato. Questo anche perché nel caso delle materie di maturità non linguistiche in italiano, c'è anche la prova orale e noi prepariamo consapevolmente gli studenti a questo. Devono fare molte presentazioni video a casa; alla fine, parlare autonomamente per 10 minuti in italiano non causa problemi a nessuno. L'abilità di interazione si sviluppa invece in classe: hanno lezioni di civiltà e di conversazione, in cui parlando sviluppano la loro competenza argomentativa, il loro pensiero critico. E con noi insegnanti parlano in italiano anche sul corridoio, quando entrano nel nostro studio si parla solo italiano, ovviamente, perché qui ci sono anche italiani.
8. Qui la lingua delle lezioni è esclusivamente l'italiano ed è molto importante che in ogni lezione ci sia molta comunicazione orale. In poco tempo, gli studenti raggiungono un tale livello, per cui parlare italiano gli fa piacere e diventa per loro anche una forma di autoespressione. Tuttavia, negli studenti ci sono tantissimi blocchi che li ostacolano nel parlare, all'inizio hanno difficoltà pure ad aprire bocca. Noi cerchiamo di sciogliere queste paure proponendo molto lavoro in gruppi; a volte devono andare a fare la spesa in italiano e registrare tutto su video. Durante l'anno zero, con 18 ore di lezione settimanali, abbiamo la possibilità di tenere lezioni molto svariate, abbiamo tutto il tempo.

1.4 Le domande aperte

Nella sezione di chiusura del questionario gli studenti hanno risposto a delle domande aperte relative ai fattori di successo che ritengono essere quelli più importanti per loro.

In questo articolo mi limito a presentare le risposte degli studenti a tre domande, che ho scelto in base alle loro preferenze.

1.4.1 Con quali attività sviluppate la produzione orale in classe?

La domanda vorrebbe porre in luce quali sono le tecniche didattiche, le forme di lavoro e le attività didattiche specifiche grazie a cui gli studenti hanno la possibilità di sviluppare in modo intensivo la loro produzione orale in italiano. Partendo dalle risposte degli studenti si è riusciti ad evidenziare che la tecnica didattica maggiormente usata (24 menzioni in totale) nella classe d'italiano per sviluppare la produzione orale è la *conversazione in plenum*. A proposito di questa tecnica didattica gli studenti menzionano inoltre: esprimere un'opinione, esprimere i propri pensieri, parlare di vari temi che gli interessano, dibattiti, argomentazione.

Con 18 menzioni è risultato secondo *l'esame orale e/o interrogazione orale*, cioè una prova orale che consiste in una conversazione faccia a faccia con l'insegnante su un argomento predeterminato. Si posiziona terza (con 17 menzioni) la tecnica del *rispondere alle domande dell'insegnante* (anche nativo) poste al singolo studente durante il *lavoro frontale*. Molti studenti menzionano infine il *dialogo*. La metà (12 menzioni) si riferisce probabilmente alla forma di lavoro, cioè al *lavoro in coppia*, in cui si possono per esempio controllare i compiti per casa, o i compiti svolti in classe e l'altra metà (12 menzioni) alla tecnica didattica, quando gli studenti devono o *ripetere un dialogo imparato a memoria*, o interagire in modo più creativo. Sono state infine menzionate varie volte le seguenti tecniche didattiche: memorizzare testi di vario tipo, fare presentazioni, produrre testi a casa e presentarli in classe, registrare video a casa in cui bisogna parlare autonomamente per vari minuti, attività ludiche, role-play (solo 4 menzioni!), lettura ad alta voce, riassunto e lavoro per progetti.

1.4.2 Ci sono esercizi di grammatica in ogni lezione? In che modo imparate la grammatica?

Dalle risposte si evince che la grammatica in qualche forma (introduzione di un nuovo elemento grammaticale, consolidamento, riproduzione) si presenta in ogni lezione d'italiano, indipendentemente dal livello linguistico degli studenti. Molti menzionano il libro come strumento principale, ma ancora più persone scrivono di *schede con compiti extra* preparate dagli insegnanti con cui possono consolidare le loro conoscenze grammaticali (cloze, drill, completamento). Meno studenti menzionano *l'esercitazione online* (Kahoot, Quizlet), e ancora meno le *attività ludiche*, infine pochi la *riproduzione guidata e/o libera* degli elementi grammaticali appresi (menzionano soprattutto: produrre frasi e dialoghi). È un dato interessante, infine, che gli apprendenti, quando alludono in qualche modo al metodo con cui imparano la grammatica, scrivono cose che fanno pensare al metodo deduttivo [9].

(9) Ci spiegano le regole con l'aiuto di esempi.; Risolviamo compiti, dopo che l'insegnante ha spiegato l'elemento grammaticale.; Cominciamo ad imparare un nuovo elemento grammaticale con la spiegazione delle regole e il loro studio.; Cominciamo ad imparare un nuovo elemento grammaticale con la spiegazione e dopo ci esercitiamo.; Impariamo la teoria, e dopo facciamo molti compiti di consolidamento.; Prima ci spiegano sempre i nuovi elementi grammaticali, dopo li scriviamo e ci esercitiamo con i compiti.; Prima l'insegnante spiega la grammatica e dopo ci esercitiamo con compiti e giochi.

1.4.3 Quali sono i vantaggi della presenza di docenti nativi alle lezioni?

Ho ricevuto risposte significative, infine, per la terza domanda che voleva scoprire i vantaggi della presenza dei docenti nativi nel programma. Per poter riassumere le risposte, ho ripartito le informazioni ricavate secondo varie categorie, elaborando anche una graduatoria. Tra i vantaggi menzionati si è classificato primo quello di avere la possibilità di imparare la pronuncia, l'intonazione corretta (25 menzioni); 2. essere costretti a parlare nella lingua target (21); 3. imparare parole, modi di dire usati nell'italiano parlato (17); 4. essere esposti alla lingua autentica (15); 5. conoscere le abitudini, le tradizioni, la cultura degli italiani (14); 6. conoscere le varietà parlate, i dialetti dell'italiano (7); 7. conoscere la mimica e i gesti degli italiani (4).

Alcuni hanno menzionato infine la migliore conoscenza della lingua target da parte dei docenti nativi rispetto ai non nativi, la naturalezza con cui i nativi parlano la lingua target, l'avvicinamento grazie a loro alla lingua target, e la diminuzione della paura di parlare nella lingua target.

2. Conclusione

Vorrei ora riassumere i punti forti di queste esperienze di apprendimento linguistico che sia studenti sia insegnanti sembrano confermare. Il segreto del programma sta sicuramente nell'intensità del programma: le molte ore di lezione che permettono al singolo studente di esprimersi in LS in classe e fuori dalla classe, di approfondire con calma le conoscenze grammaticali, di relazionarsi con gli italiani e l'Italia. Non si rivela poi meno importante l'ambiente "all'italiana" creato da ciascun corpo docente composto da insegnanti madrelingua e non madrelingua all'interno degli istituti ospitanti. Si tratta di piccoli mondi italiani che accolgono studenti dotati di capacità linguistiche molto varie, e che offrono una formazione che, grazie alla sua intensità, porta anche lo studente meno bravo ad un livello linguistico molto alto. I creatori di questi programmi bilingui hanno giustamente notato che lo studente, in questa fase della vita molto ricettiva, ha veramente bisogno di una formazione intensa che lo carica di lavoro mentale significativo, perché di queste esperienze di carico mentale avrà bisogno anche nella vita lavorativa da adulto. Mentre la domanda rimane questa: *nel quadro di un normale percorso didattico con 3-4 ore settimanali d'italiano come potremmo assicurare l'intensità della formazione linguistica*, mi sembra molto importante mettere in luce che - secondo i fondatori del programma - la formazione bilingue non è e non è mai stata una formazione d'élite, ma si tratta di un percorso di istruzione che rende accessibile la buona conoscenza di lingue straniere ad una più ampia gamma di studenti (MADRID / CAÑADO 2018: 242), indipendentemente dalla posizione sociale oppure dai risultati delle precedenti esperienze di apprendimento linguistico. I docenti che insegnano italiano nelle 3 ore di lezione previste dal Piano Nazionale di Studi (NAT2020) fanno veramente fatica a far pervenire i loro migliori studenti al livello B2, che è quello dell'esame di maturità di livello avanzato in lingua, ricorrendo a soluzioni integrative come la comunicazione interdisciplinare e lo sviluppo accentuato della competenza interculturale per rafforzare e tenere viva la motivazione negli apprendenti (KENDEH-KIRCHKNOPFNÉ FARKIS 2022: 10). Nel quadro del percorso didattico bilingue tutto è sottoposto al miglioramento continuo della conoscenza linguistica: non solo le moltissime lezioni d'italiano, ma anche il progresso in numerose materie non linguistiche, la vita sociale, e addirittura una parte del tempo libero di tutti. I docenti nativi e non nativi che insegnano materie linguistiche e non linguistiche lavorano in stretta collaborazione per rendere la formazione alla portata di tutti, anche di quegli studenti con bisogni educativi speciali che devono poter beneficiare di metodi innovativi e di team, cioè di vere e proprie officine pedagogiche pronte a lavorare sulla loro inclusione.

Bibliografia

KENDEH-KIRCHKNOPFNÉ FARKIS, T. (2022): Az interkulturális kompetencia fejlesztése az olasz nyelv és irodalom középiskolai oktatásában, Magyar református nevelés: református pedagógiai szaklap, 2022/3., 6-14.

KOVÁCS, J. (2020): A kéttannyelvű oktatás hazai megvalósítása és fenntartása, *Neveléstudomány, Emlékező írások és tisztelgő tanulmányok*, 2020/4.

http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_4_8-11.pdf

MADRID, D.; CAÑADO, M., L., P. (2018): Innovations and Challenges in Attending to Diversity through CLIL, *Theory into Practice*, 57., 241-249.

VÁMOS, Á. (2007): Kétszintű érettségi vizsga a két tanítási nyelvű középiskolákban, *Új pedagógia szemle*, 2007/3-4.

<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/ketszintu-erettsegi-vizsga-a-ket-tanitasi-nyelvu-kozepiskolakban>

MKM Rendelet a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelveinek kiadásáról

http://kettannyelvu.com/public/26-1997_iranyelv.pdf

„Ora Io Sono Il Professore” Un Esempio Di Apprendimento Regolato (Self-Directed Learning)

Abstract

L'obiettivo del progetto riguardante l'apprendimento regolato, svoltosi nel semestre primaverile dell'anno accademico 2021-2022 presso l'Università BGE-KVIK, era quello di sviluppare la comprensione della lettura, la consapevolezza degli elementi linguistici, la capacità di riflessione, le caratteristiche specifiche del lavoro a coppie, nonché rafforzare l'uso consapevole di strategie di studio e la cooperazione nel lavoro. L'apprendimento autonomo si riferisce alla maturità decisionale, all'impegno individuale, alla responsabilità e all'autocontrollo. Se gli studenti si impegnano in modo proattivo nell'apprendimento, il problema della motivazione è per definizione risolto. In un'epoca del tutto "sociale" l'autonomia è una costruzione sociale che implica interdipendenza sia fra gli studenti che fra gli studenti e i docenti.

Parole chiave: apprendimento regolato, studio autonomo, responsabilità, partecipazione proattiva

Introduzione

Il progetto cui ci si riferisce nel titolo di questo articolo si è svolto nel semestre primaverile dell'anno accademico 2021-2022 alla Facoltà di Commercio, Servizi alberghieri e Turismo dell'Università di Economia di Budapest (BGE KVIK). Il contesto è stato quello del progetto internazionale CORALL (Risorse online orientate al coaching per l'apprendimento autonomo delle lingue per scopi specifici - LSP)

Nel presente contributo ritengo necessario accennare alle caratteristiche e agli obiettivi dell'apprendimento autonomo e ai suoi benefici in relazione al metodo di apprendimento degli studenti; successivamente presento il progetto, la sua preparazione e introduzione nel curriculum del semestre, il suo svolgimento e le conseguenze derivate. Ritengo inoltre utile rilevare le mancanze e – in quanto maggior beneficio di questo articolo – le possibili modifiche e i suggerimenti che derivano dalle esperienze di lavoro degli studenti.

1. Il termine autonomia, l'apprendimento autonomo e la svolta del sociale

Il termine „autonomia” a prima vista sembra essere completamente estraneo ai modelli metodologico-didattici cui si fa riferimento nei contesti di apprendimento e insegnamento. Questa affermazione risulta ancor più valida se applicata al contesto ungherese, dove nell'istruzione pubblica e in quella universitaria mancano gli elementi che fanno riferimento a qualsiasi tipo di autonomia o al termine spesso associato all'autonomia stessa, ovvero la „libertà”. La libertà può apparire principalmente nella scelta di alcune materie specifiche in diversi contesti universitari.

Il termine „autonomia” è un termine di origine greca che deriva da „autònomos” composto da auto + nomos (che significa legge), ovvero che si dà legge da sé. Significa disporre delle proprie leggi, essere all'altezza di regolarsi a livello sociale, di decidere individualmente, di conoscere i propri obiettivi. L'autonomia si riferisce quindi alla maturità decisionale, all'impegno individuale, alla responsabilità e all'autocontrollo. (LANDOLFI 2002)

Laddove nella didattica si parla di autonomia, si fa riferimento al concetto formulato da Holec secondo il quale gli studenti prendono sempre di più il controllo sul processo del loro apprendimento (HOLEC 1981). Fra

i ricercatori sull'autonomia c'è comunque un ampio consenso sul fatto che gli studenti autonomi comprendano lo scopo del loro programma di apprendimento, accettino esplicitamente la responsabilità, condividano la definizione degli obiettivi, prendano iniziative nella pianificazione e nell'esecuzione delle attività volte all'apprendimento, le rivedano regolarmente e ne valutino l'efficacia. (LITTLE:LEARNER AUTONOMY)

Ci sono due argomenti generali a favore del tentativo di rendere autonomi gli studenti. In primo luogo, se gli studenti sono impegnati in modo riflessivo nel loro apprendimento, è probabile che questo risulti più efficace, perché più personale e mirato, che in caso contrario: è più probabile che ciò che viene appreso nei contesti educativi serva agli studenti anche in contesti più ampi. In altre parole: fra l'apprendimento autonomo e l'uso autonomo di una lingua straniera c'è un'interdipendenza: lo studente che ha imparato ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento linguistico nelle aule delle scuole sarà capace di anche usare la lingua straniera in modo autonomo. (LITTLE 1996) In secondo luogo, se gli studenti si impegnano in modo proattivo nell'apprendimento, il problema della motivazione è per definizione risolto; anche se il loro approccio non sempre è del tutto positivo riguardo a tutti gli aspetti del loro apprendimento, gli studenti autonomi dispongono delle risorse riflessive e attitudinali per superare temporanee battute d'arresto motivazionali. (LITTLE: LEARNER AUTONOMY)

Nelle definizioni e nell'interpretazione dell'apprendimento autonomo viene sempre più enfatizzata la posizione dell'apprendente come nucleo centrale del processo. Viene descritto come agente attivo e responsabile del proprio percorso d'apprendimento che è cosciente della possibilità di scegliere modalità di studio, obiettivi e risorse educative che possano risultare efficaci per il proprio studio ed apprendimento. (BOATO-SALVADOR 2019)

Bisogna tuttavia ammettere che imparare una lingua straniera da soli, operare una riflessione continua sulle caratteristiche delle strutture linguistiche, talvolta sfruttare coscientemente analogie con altre lingue, ricercare nuove fonti e risorse (per l'avanzamento), insomma avere la responsabilità del proprio apprendimento richiede una maturità di cui non molti studenti dispongono. Va comunque chiarito che lavorare e apprendere in modo autonomo non significa apprendere da soli. Dato che le circostanze e le condizioni dello studio e dell'apprendimento – e soprattutto la tecnologia digitale – si sono notevolmente modificate, il ruolo dell'insegnante è cambiato molto negli ultimi decenni. Di conseguenza, egli non è più l'unico depositario del sapere, piuttosto assume in sé il ruolo del facilitatore, o guida. (BOATO-SALVADOR 2019)

Dalle ricerche e dagli articoli che tendono a presentare una sintesi sull'autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere si rileva che la definizione costante dell'autonomia ovvero l'assunzione di un maggiore controllo sullo studio da parte dello studente) è molto spesso associata all'idea filosofica dell'autonomia personale. Allo stesso tempo si riconosce che l'autonomia è multidimensionale e assume molte forme diverse a seconda della persona, al contesto e a molteplici fattori contestuali e microcontestuali. (BENSON 2011)

Secondo le ricerche degli ultimi anni nell'ambito dell'apprendimento delle lingue straniere l'autonomia è un costrutto sociale. Nel campo dell'educazione linguistica lo sviluppo più importante è stato forse lo spostamento dell'apprendimento e dell'uso delle lingue verso modalità più sociali. Questo cambiamento ha comportato l'importazione di nuovi approcci (in particolare la teoria "socioculturale" vygotskyana e la teoria dell'apprendimento situato), la concettualizzazione delle aule e di altre modalità di insegnamento e apprendimento in termini di contesto sociale e la messa in discussione dei modi in cui la teoria dell'acquisizione di una seconda lingua ha separato la cognizione dal contesto sociale. In un'epoca in cui viviamo in modo del tutto "sociale", sono sempre più coloro che sostengono che l'autonomia sia una costruzione sociale che implica interdipendenza piuttosto che indipendenza. Anche l'idea di autonomia degli insegnanti è legata alla svolta sociale dell'educazione linguistica, che ha comportato una rivalutazione del ruolo degli insegnanti e dell'insegnamento nell'apprendimento delle lingue, in quanto si rifà all'idea di autonomia come interdipendenza (in questo caso l'interdipendenza tra gli insegnanti e gli studenti). (BENSON 2011)

2. Il progetto CORALL dell'Università BGE

Il progetto si è svolto fra il 2019 e 2023 insieme ad altre cinque università di diversi Paesi europei (Finlandia, Germania, Portogallo, Repubblica Ceca e Slovacchia). Lo scopo è migliorare l'efficacia dei corsi di lingua

fornendo strumenti di supporto adeguati e sviluppando la responsabilità e la consapevolezza degli studenti. Anche l'orientamento linguistico individuale o il coaching contribuiscono a promuovere un approccio all'insegnamento delle lingue basato sull'autonomia del discente. L'obiettivo del progetto di ricerca è quello di tradurre i risultati della ricerca in pratica didattica. Il progetto fornisce i seguenti prodotti intellettuali: un quadro concettuale per l'apprendimento autonomo delle lingue e il coaching linguistico nel contesto dell'insegnamento delle lingue professionali (sintesi della letteratura e delle buone pratiche, piano d'azione, studio); toolkit per l'insegnamento delle lingue professionali accessibile online (in inglese, tedesco e spagnolo); curricula e moduli per supportare l'apprendimento autonomo nell'insegnamento delle lingue o in progetti legati alle lingue; casi di studio; materiale di formazione per insegnanti di lingue.

3. Il progetto concreto "Ora io sono il professore" - comprensione del testo

La descrizione del progetto in lingua inglese e ungherese è accessibile sul sito del progetto nella rubrica Tips and Strategies / Creating reading comprehension and vocabulary building tasks.

L'obiettivo del progetto è sviluppare la comprensione della lettura, la consapevolezza degli elementi linguistici, la riflessione e le caratteristiche specifiche del lavoro a coppie. Il progetto comprende la preparazione di una serie di esercizi di comprensione e di vocabolario relativi agli argomenti professionali trattati durante il semestre. Il lavoro dura tre settimane e prevede le seguenti fasi:

1. decisione sulla modalità di lavoro: lavoro individuale o in coppia
2. scelta di un argomento tratto da un elenco dato
3. ricerca di un testo sull'argomento scelto (raccolta di link / internet / libri in altre lingue, ecc.), con la specificazione della lunghezza minima del testo scelto in base al livello linguistico
4. definizione dello scopo della comprensione della lettura
5. preparazione di una raccolta di parole e frasi rilevanti per la lingua del testo (eventualmente un quizlet se il gruppo utilizza questo strumento)
6. preparazione di un compito di comprensione della lettura e di un compito di costruzione del vocabolario, oltre a un'attività di completamento/un cloze con relativa chiave: i possibili tipi di compiti sono reperibili alla voce *Alcuni esempi per stimolare le idee* (la raccolta può essere ampliata)
7. svolgimento del compito individualmente o con un altro studente.

I task tester sono chiamati ad una riflessione sui compiti preparati per il testo (possibili criteri: chiarezza della presentazione del compito, risolvibilità e difficoltà dei compiti, correttezza delle soluzioni).

8. rivedere i compiti sulla base della riflessione

Contenuto della serie di compiti da presentare:

1. testo e fonte
2. elenco di vocaboli o link a Quizlet
3. compito di comprensione della lettura
4. compito di sviluppo del vocabolario
5. testo a buchi
6. chiave di soluzione per gli esercizi

La descrizione del progetto comprende anche una serie di proposte relative ai possibili esercizi di comprensione della lettura e di vocabolario (p.e. domande sul contenuto informativo del testo, affermazioni vere e false, scelta multipla, definizioni di alcune parole chiave, cruciverba, mappa concettuale basata sul testo, abbinamento delle parole con le/alle definizioni, ecc.)

La consultazione con il professore può essere richiesta in qualsiasi fase del progetto.

I compiti vengono inseriti nel relativo gruppo della piattaforma Coospace e sono completati con le riflessioni degli studenti riguardanti la difficoltà nella ricerca dei testi, la difficoltà di creare dei compiti, l'utilità dei compiti per il loro apprendimento linguistico, il lavoro individuale o quello in coppia o in gruppi di tre.

3.1 Lo svolgimento del progetto

Nei due gruppi, gli studenti hanno lavorato a coppie, mentre una persona ha lavorato da sola. I testi sono stati selezionati da una fonte internet (p. e. *corriere.it*, *repubblica.it*, *italiaindati.com*, *suedtirol.info*, *mobile.ttgitalia.com*, *lingua.com*, *scopribudapest.it*); due coppie si sono servite di estratti da un altro libro di testo, non utilizzato nel loro corso. I temi degli articoli scelti riguardano la geografia, alcune mete turistiche in Italia e in Ungheria, le feste, lo sporti trasporti, la gastronomia.

Per quanto riguarda le riflessioni sulla ricerca del testo, la maggior parte degli studenti ha ritenuto difficile reperire un testo adatto al livello del gruppo.

I compiti riferiti ai testi erano i seguenti (la frequenza della scelta è indicata fra parentesi):

- Rispondere alle domande (14)
- Segnalare se le definizioni sono Vere o False (12)
- Completare le frasi con le parole mancanti in base al testo (9)
- Abbinare le parole/espressioni alle definizioni (8)
- Scelta multipla (a, b, c, d) (7)
- Completare le frasi con le parole date / cloze (5)
- Trovare nel testo le parole in base alle definizioni date (4)
- Trovare nel testo i sinonimi delle parole date (4)
- Abbinare i titoli ai paragrafi (3)
- Cruciverba (3)
- In base alle descrizioni scrivere il significato ungherese (2)
- Scegliere il titolo del testo fra 4 possibilità (1)
- Completare il testo con le parole (lettere mischiate) (1)
- Completare con i verbi al condizionale semplice (1)
- Completare con i verbi al passato prossimo (1)
- Completare il testo con le preposizioni (1)

3.2 Le riflessioni sui compiti preparati

Quanto all'elaborazione dei compiti, gli studenti hanno ritenuto più facile lavorare su quelli che riguardano la costruzione del vocabolario. Trovare i sinonimi di alcune parole dell'articolo o trovare le parole nel testo in base alle definizioni si sono rivelati compiti di facile realizzazione per gli studenti. Il grado di difficoltà nella creazione dei compiti è presumibilmente legato al livello linguistico dei singoli studenti e alla loro competenza linguistica, nonché alla frequenza con la quale svolgono determinati compiti di comprensione. Per alcuni, creare un compito con le affermazioni Vere/False risulta facile perché, secondo loro, non devono fare altro che "modificare un po'" le frasi. Per altri, preparare lo stesso compito è stato difficile perché hanno dovuto scrivere loro le frasi e prestare attenzione alla grammatica e al livello di difficoltà. La stessa proporzione di difficoltà vale per altri tipi di compiti. Scrivere le domande risulta facile perché "potevano scrivere qualsiasi domanda", e anche difficile perché "volevano che quelle non fossero né difficili né facili. Creare compiti di grammatica è facile "perché ci sono modelli su internet", è difficile perché "era difficile capire di che tipo di compito si trattava". Quanto al cloze, per alcuni è risultato facile da creare, altri hanno impiegato più tempo e non hanno capito bene come realizzarlo. Il cruciverba è considerato facile perché i modelli si trovano su internet, pertanto alcuni ritenevano che non fosse un compito difficile. Si può dunque affermare che i compiti che riguardano il vocabolario si sono rivelati più facili di quelli relativi alla comprensione del testo.

Una parte della riflessione riguardava l'utilità dei compiti ai fini dell'apprendimento linguistico. Molti ritenevano molto utili i compiti che riguardano i sinonimi e le definizioni delle parole scelte, mentre per altri creare risposte alle domande è un'attività molto utile perché così "si può praticare la formazione delle frasi". Dalle varie risposte si evince una maggiore propensione degli studenti alla raccolta, alla memorizzazione e all'uso adeguato delle parole nuove, che precede la volontà di riconoscimento di nuove strutture grammaticali e riguardanti le sintassi.

3.3 Le riflessioni sul lavoro comune e i suggerimenti

Gli studenti che hanno lavorato insieme, molti in due e alcuni in tre, hanno ritenuto questo tipo di lavoro molto utile. Il piacere della creazione dei compiti, nonché la facilità della suddivisione degli stessi, vengono sottolineati più volte. Molte coppie sostengono che entrambi i membri hanno avuto buone idee, grazie alle quali hanno potuto lavorare bene, in piena sinergia. Per uno studente lavorare da solo è stato vantaggioso perché in due-tre ore ha completato tutte le attività richieste, mentre lavorando in due ci sarebbe voluto molto più tempo.

Gli studenti hanno inoltre espresso la loro disponibilità e volontà di continuare questo tipo di lavoro anche con compiti di comprensione orale. Secondo alcuni, questo tipo di lavoro sarebbe utile anche come compito per casa; due studenti suggeriscono anche specifici compiti di grammatica da creare, mentre alcuni svolgerebbero questi compiti suddividendo i diversi temi fra gli studenti e suddividendo anche le settimane del semestre in modo tale che ci sia sempre una coppia/un gruppo di studenti che prepara i compiti per tutto il gruppo.

Durante lo svolgimento del progetto, si sarebbe dovuto dedicare più tempo alla fase iniziale e alla fase finale e dare agli studenti informazioni più dettagliate sui tipi di compiti. All'inizio si potrebbe mostrare loro diversi esempi attraverso i quali gli studenti sarebbero in grado di vedere anche i punti di vista secondo i quali il costruttore ha creato i compiti. Nella fase finale vorrebbe più tempo da dedicare alla somministrazione dei compiti preparati; si dovrebbe inoltre elaborare un modello di feedback anche per i compiti (degli studenti) già somministrati e valutati dai compagni.

4. Sintesi

Nell'ambito del progetto gli studenti si sono impegnati in modo riflessivo e la loro partecipazione al lavoro è risultata più attiva e personale del solito. Grazie alla possibilità di elaborare compiti in modo creativo gli studenti hanno acquisito una maggiore motivazione. Il lavoro comune rende più piacevole tutto il processo e vedere il frutto della loro attività, ovvero che i loro compagni cercano di risolvere i compiti da loro creati, enfatizza il piacere e la propensione allo studio e all'utilizzo della lingua straniera. Il lato ludico (creare compiti che gli altri devono svolgere) rafforza la loro attitudine creativa. Utilizzando queste tecniche (creative) lo studente diventa più consapevole del suo percorso di apprendimento.

Bibliografia

BOATO, I.; SALVADOR, G. (2019) Risorse e ambienti digitali. *Le Simplegadi*, Vol. XVII-No. 19. November

BENSON, P. (2011): What is New in Autonomy? *The Language Teacher* 35(4), 15-18.

<https://doi.org/10.37546/JALTTLT35.4-4>

HOLEC, H. (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford/New York, Pergamon Press.

LANDOLFI, L. (2002): Autonomia e didattica delle lingue. In: Evangelisti, P.; Argondizzo, C. (a cura di): *L'apprendimento autonomo delle lingue straniere*. Soveria Mannelli: Rubbettino, 73-87.

LITTLE, D. Learner Autonomy and Second Foreign Language Learning

<https://web-archive.southampton.ac.uk/www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409.html>

LITTLE, D. (1996): Az autonóm nyelvvoktatás. *Modern Nyelvvoktatás*, 2. évf. 1-2. 3-9.

MENEGALE, M. (2011): Quale è il grado di autonomia degli studenti nell'apprendimento delle lingue straniere? *Studi di Glottodidattica* 1., 1-14.

sito del progetto CORALL: <https://corallprojecteu.wixsite.com/presentation>

Дистанционное Сотрудничество При Изучении Иностранного Языка

Аннотация

В докладе описывается проект дистанционного сотрудничества в рамках образовательной программы, которое позволяет географически разнесенным людям взаимодействовать и общаться. Виртуальные команды образовательных учреждений трех стран, принимающие участие в описываемом проекте, используют дистанционное сотрудничество при изучении иностранного языка с целью развития языковых навыков и повышения межкультурной компетенции. В ходе совместной работы носители разных языков общаются друг с другом, чтобы практиковать свой целевой язык, в частности, русский. Реализация этого проекта базируется на использовании современных технологий в образовании.

Ключевые слова: международный проект, дистанционное сотрудничество, виртуальные команды, межкультурные компетенции, современные технологии

Введение

Описывая основные закономерности обучения иностранным языкам, Гальскова Н.Д. (2003) подчеркивает важность интерактивных форм обучения, объединяющих учащихся – субъектов учебного процесса и придающих процессу обучения поистине деятельностный характер. В свою очередь, деятельностная основа обучения предмету наилучшим образом выражается в самостоятельных, групповых и коллективных формах обучения.

Одной из коллективных форм обучения, чья популярность возрастает с каждым годом, является проектная деятельность. Особенно важна проектная деятельность как метод развития познавательных интересов у учащихся. Сергеев И.С. (2005) описывает проект как особую философию образования, философию цели и деятельности, философию результатов и достижений. Он считает, что проект – это форма организации учебного процесса, а проектная деятельность может стать альтернативой классно-урочному обучению. Иными словами, проект (проектирование) – это содержание и метод обучения. Он может быть использован в изучении любого предмета и может применяться как на уроках, так и во внеклассной работе. Проект ориентирован на достижение целей самих учащихся, и поэтому он уникален. Он формирует невероятно большое количество умений и навыков, и поэтому он эффективен. Он формирует опыт деятельности, и поэтому он незаменим.

Согласно определению Полат Е.С (2000), метод проектов – это определенным образом организованная, поисковая, исследовательская деятельность учащихся, индивидуальная или групповая, которая предусматривает не просто достижение того или иного результата, оформленного в виде конкретного практического выхода, но организацию процесса достижения этого результата.

Помимо проектной работы, существует целый ряд инновационных методов обучения иностранным языкам, которые предполагают новые способы взаимодействия «преподаватель – студент» и предлагают им возможность сочетать традиционный ход урока с виртуальной фазой. В частности, на различных форумах постоянно описываются преимущества дистанционного обучения. Марасанова К.И. (2019) приводит целый ряд доводов в его пользу. В первую очередь, это свобода доступа, когда учащиеся могут заниматься практически в любом месте, имея равные возможности, независимо от их места проживания, возможность заниматься за рубежом, не неся при этом затрат на обучение. Не менее привлекательна

гибкость обучения. Слушатели дистанционных курсов могут адаптировать процесс обучения под свои потребности и выбирать при этом самостоятельно удобное время для обучения.

Дистанционное обучение получает свое развитие в дистанционном сотрудничестве на международном уровне. Актуальность темы дистанционного сотрудничества при изучении иностранного языка заключается в том, что среди молодежи в условиях глобализованного мира растет не только потребность в общении в социальных сетях, но и интерес к онлайн-образованию, причем независимо от географического положения вузов. Заслуживает внимания громадный потенциал молодого поколения, охватывающий все сегменты общественной жизни – от политики до бизнеса, от науки и образования до гражданского общества. Сегодня именно молодежь формирует экономическое и социальное будущее своих стран, меняет мир, не жалеет сил для внедрения принципов глобальной гражданственности и построения более взаимосвязанного общества. Целью описываемого проекта дистанционного сотрудничества в рамках университетской образовательной программы стало становление диалога и организация партнерского взаимодействия между студентами, изучающими экономику в университетах Австрии, Венгрии и Чехии. В частности, в нем были представлены Венский экономический университет, Будапештский экономический университет прикладных наук и Университет Пардубице.

1. Предыстория проекта

Реализации описываемого проекта предшествовали два основных события. В апреле 2022 года Университет Пардубице организовал смешанный интенсивный курс (VIP) для преподавателей немецкого языка из университетов разных стран. Будапештский экономический университет (БЭУ) представляла доцент кафедры языков специальности Чак Эва Клара Ph.D. Результатом работы коллег явилась интернационализация курса «Введение в деловой язык» в осеннем семестре 2022 года, причем круг участников расширился: отдельные виртуальные команды составили также студенты, изучающие русский язык. Автору статьи было предложено дистанционное сотрудничество в рамках курса делового русского языка.

Вторым фактором, способствующим созданию интернациональных телетандемов для изучающих русский язык в БЭУ, стал семинар для коллег, который в июне 2022 года провела доцент Будапештского экономического университета Кориш Рита Ph.D. Семинар, проходивший в переводе на русский под названием «Кто ищет, тот найдет» - или как интернационализировать свой курс?», имел большой успех. Участники семинара привели множество доводов, почему, на их взгляд, в процессе обучения следует все больше ориентироваться на интернационализацию курсов.

2. Чем привлекателен виртуальный обмен (virtual exchange) в образовательных программах?

В первую очередь, он способствует расширению обмена знаниями как среди студентов, так и среди преподавателей. Для обеих групп совершенно необходимо следовать тенденциям открытости мира и шагать в ногу с ускоряющимися процессами глобализации. При этом важно осознавать, что движущей силой мирового развития является кооперация и ни в коем случае не изоляция. С другой стороны, любое сотрудничество воспитывает и укрепляет толерантность и обеспечивает разнообразие на разных уровнях. И, не в последнюю очередь, интернационализация курсов мотивирует использовать иностранные языки, причем в самых различных ситуациях.

В стенах университета мы встречаемся с разными формами интернационализации. Существует ряд совместных межвузовских проектов, например, Эразмус, Эразмус +, мобилизация преподавателей, всевозможные партнерские программы. Эти программы предоставляют возможность для сотрудничества как на уровне студентов, так и на уровне коллег зарубежных вузов. Для участия в этих программах необходимо, однако, отвечать определенным требованиям, что усложняет доступ к совместной работе.

Виртуальный обмен представляет собой более простой путь, поскольку дает возможность включить элементы интернационализации в наши уроки без каких-либо административных преград, договоров или соглашений, имеющих финансовые стороны. Он выделяется своей максимальной гибкостью.

В рамках формального или неформального обучения виртуальный обмен нацелен на передачу международного, межкультурного опыта как можно большему кругу учащихся, а также на развитие таких софт-скиллов как цифровая компетенция, языковые и коммуникативные навыки, сотрудничество в командах с различными культурами.

Самая главная цель при этом, чтобы студенты, работая в группах, смогли синхронно или асинхронно что-то реализовать, произвести какой-то конечный продукт как результат совместной деятельности и презентовать этот продукт в какой-то форме.

Формы описываемого сотрудничества довольно просты: два или больше преподавателей выступают с индивидуальной инициативой и вместе разрабатывают задания для студентов на один семестр. Разработанные программы бесплатны и способны привлечь большое количество участников. Характерные черты:

- ▶ сотрудничество двух или больше университетов;
- ▶ продолжительность от 4 до 2 недель;
- ▶ цель не создание нового курса, а интеграция заданий в уже существующий курс;
- ▶ возможность изменения методики разработки материала;
- ▶ работа параллельно с курсом (в рамках курса или в другое время вне курса);
- ▶ активная часть: экспериментальное обучение или симуляция ситуации, с которой студенты смогут столкнуться позже на практике.

М. Дули и М. Винагре (2022) видят существенное отличие виртуального обмена от других форм коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам в том, что он реализуется за счет общения преподавателей языка и студентов, находящихся в разных географических точках. Именно поэтому он требует тщательно разработанных задач и действий. Курс должен быть совместно составлен и реализован более чем одним преподавателем. При этом следует особо выделить слова ПРЕПОДАВАТЕЛЬ, ОБУЧЕНИЕ И СОТРУДНИЧЕСТВО. В последнее время цифровая среда обучения и коммуникационные технологии вышли на первый план в сфере образования, поскольку глобальная пандемия Covid 19 вынудила учителей и учащихся во всем мире быстро перейти на онлайн-конфигурации. Однако онлайн-обучение – это не то же самое, что виртуальный обмен. Виртуальный обмен включает в себя процесс, который поддерживается и управляется не одним учителем в классе, а всеми участниками проекта.

Подобные проекты дают возможность испробовать что-то новое, максимально втянуть студентов в работу, выйти за рамки обычного курса и позже продолжить работу в любое время.

3. Описание проекта

Кроме автора статьи, совместным проектом дистанционного сотрудничества руководили коллеги из Австрии и Чехии Татьяна Штадлер и Радка Швадлакова. В проекте приняли участие 32 студента: 9 из австрийского, 10 из чешского и 13 из венгерского университетов. Помимо австрийцев, чехов и венгров, в виртуальных группах были представлены и другие национальности, в частности, учащиеся из Болгарии, Польши и Сербии, получающие образование за границей.

Работа состояла из трех фаз:

1. Установление контактов в группах по 2 человека
2. Совместное представление университетов в группах по 6 человек
3. Разработка и презентация совместного стартапа в группах по 6-7 человек

В ходе работы на платформе Teams были проведены две онлайн-встречи с промежутком в один месяц. До первой встречи студенты должны были познакомиться с одним из участников другой национальности и представить его преподавателю. Параллельно каждый из студентов работал над представлением своего университета. Во время первой коллективной онлайн-встречи учащиеся были разбиты на смешанные

группы и должны были за 30-40 минут разработать совместную презентацию, включающую главную информацию о вузах. В завершающей – самой творческой и самой интересной – фазе проекта группы с уже определившимся составом получили задание разработать совместный стартап и представить его на заключительной онлайн-встрече. При разработке они могли опираться на следующие пункты, дополняя и развивая их на свое усмотрение:

1. Сфера деятельности и продукт компании
2. Название, логотип, слоган, штаб-квартира компании
3. Распределение обязанностей внутри команды, привлечение специалистов
4. Анализ рынка и конкуренции
5. Неудовлетворенные потребности, рыночная ниша
6. Целевая аудитория
7. Бизнес-модель проекта
8. Каналы сбыта
9. Маркетинг
10. Стартовый капитал, запрос на инвестиции

В ходе презентации своего стартапа каждая из групп должна была убедить потенциальных спонсоров (в данном случае преподавателей) о выгоде вложить свой капитал в инновационное предприятие. Совместно были разработаны следующие стартапы:

1. Фудтрак «Международный киоск» со слоганом «С грядки на стол»
2. Приложение для знакомств и общения на расстоянии
3. Производство энергии из отходов
4. Пансионат для собак «Довольный питомец»
5. Организация турпоездки по Австрии, Венгрии, Чехии

Во время последней онлайн-встречи был проведен конкурс на лучшую презентацию стартапа по трем категориям:

1. Лучшая идея
2. Лучшая устная презентация
3. Лучшая презентация PPT

На этом этапе студенты могли голосовать и выбрать победителей в каждой из перечисленных выше категорий.

4. Отзывы студентов о проекте

После завершения работы над проектом среди венгерских участников был проведен опрос, в котором приняли участие 10 человек. Ниже следуют вопросы анкеты с ответами студентов:

1. Считаете ли вы полезным «открытие» классов и интернационализацию курсов? (да: 10, нет: 0)
2. Лучше ли запоминаются иностранные слова и выражения во время совместной работы? (да: 7, нет: 3)
3. Лучше ли запоминаются иностранные слова и выражения во время работы по учебнику? (да: 5, нет: 5)
4. Было ли вам трудно понимать русскоязычных участников проекта? (да: 3, нет: 7)
5. Было ли вам трудно понимать студентов других национальностей? (да: 6, нет: 4)
6. Легко ли было найти общий язык с иностранными товарищами по группе? (да: 7, нет: 3)
7. Было ли сложнее говорить по-русски в «живой» ситуации, чем на обычном уроке? (да: 6, нет: 4)
8. Мешало ли «присутствие» учителей работе в виртуальных группах? (да: 7, нет: 3)
9. Намереваетесь ли вы поддерживать контакты с тем или иным одногруппником в будущем? (да: 2, нет: 8)
10. Как вам в целом понравились онлайн-встречи?
– Было весело / интересно / хорошо.

- Мы хорошо провели время.
- Встречи понравились.
- Я рад/а, что смог/ла участвовать в проекте.
- Думаю, что нужно больше встреч. Промежуток между ними был большой.
- Не понравились.

Кроме ответов на конкретные вопросы анкеты, венгерские студенты также описали свои впечатления о проекте, разбив их на следующие группы:

1. Сама идея сотрудничества с иностранными студентами
 - Хорошая идея, можно лучше узнать другие культуры.
 - Идея хорошая, с некоторыми участниками можно было очень легко установить контакты и общаться даже вне проекта. Но, к сожалению, были и такие, с которыми это не удалось, что препятствовало совместной работе.
 - Было захватывающе, несмотря на некоторые трудности, так как с одноклассниками разговаривали только по-русски.
 - Прекрасная возможность завести знакомства с людьми из других стран.
 - Идея хорошая, но на расстоянии коммуникация не работала.
2. Тематика (знакомство, университеты, стартап)
 - Тематика проекта была хорошо разделена. Мы имели возможность сначала что-то узнать друг о друге, затем о других университетах, а в конце вместе «поработать».
 - Очень хорошо было, что нужно было «создать» свой стартап.
 - Построение тем было идеальным.
 - Знакомства друг с другом не получилось, так как мне не ответили. Было неприятно. Лучше было бы познакомиться всей группой.
 - Понравилось, что у каждого была своя идея для стартапа.
 - Полезная тематика по профилю университета.
3. Темпы работы (отведенное время на конкретные задания)
 - Трудно было быстро достучаться до людей.
 - Адекватные темпы.
 - Было мало времени.
 - Самого времени было достаточно, только группа работала не слишком оперативно.
 - Трудно было согласовать первые шаги, но после того, как все задачи были распределены, работа пошла быстро.
 - Мы поздно начали работать над своей задачей, поэтому надо было работать очень быстро.
 - Мы все довольно быстро согласовали.
 - Не хватало динамики.
 - Мы продвигались быстро, так как сразу же распределили обязанности.
4. Трудности
 - Не все серьезно отнеслись к работе.
 - Трудности были только на начальном этапе при установлении контактов.
 - Большое количество участников в группе затрудняло работу.
 - Трудно было понимать иностранных одноклассников.
 - Технические проблемы.
 - Работа в команде.
5. Что понравилось
 - Знакомство с новыми людьми.
 - Познавательно было созерцать отношение других студентов к работе.
 - Развитие деловой лексики.
 - Идея стартапа, совместная работа.
 - Что нужно было подготовить задания на русском языке.

6. Польза

- Языковая практика и практика работать в команде.
- Развитие делового русского языка.
- Русский язык в «живой ситуации».
- Научиться находить компромисс, когда встречаются разные идеи и точки зрения.

5. Заключение

Из отзывов студентов вытекает, что большинство опрошенных положительно оценивает идею проекта и видит в своем участии в нем пользу для себя. Подавляющее большинство выразило желание продолжить работу в рамках новых проектов. В свою очередь, возникшие при решении совместных задач трудности свидетельствуют о том, насколько важен для будущих специалистов симулятивный тренинг для развития навыков эффективного управления временем и работы в команде. Несомненно, опыт, приобретенный студентами при реализации задуманного проекта, поможет им в их дальнейшей профессиональной деятельности легче справиться с такими вызовами современности, как компетентная межкультурная коммуникация в глобальном деловом контексте, быстрая реакция на внешние изменения и умение найти подход к деловому партнеру даже в сложных ситуациях.

Важность приобретения опыта в подобных проектах подчеркивает ирландский профессор О’Дауд (2022), который координировал проекты Erasmus+ по интеграции и расширению виртуального обмена и опубликовал множество работ об его использовании в высшем образовании. В интервью с доктором Яном Керхером на тему, как виртуальный обмен помогает приобрести важные навыки, необходимые на международном рынке труда, он отмечает, что хотя виртуальный обмен может поначалу вызвать неуверенность как у студентов, так и у преподавателей, ведь собирая вместе студентов из разных стран, мы не можем предвидеть, как будет развиваться этот обмен и проходить общение, но именно этот аспект имеет решающее значение, поскольку студенты на собственном опыте узнают, что требует от них реальный рынок труда. Потому что многие из них будут работать позже в международных командах и общаться в онлайн-среде. Виртуальный обмен готовит их к этому.

Библиография:

ГАЛЬСКОВА, Н.Д. (2003): *Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя.* – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 192 с.

МАРАСАНОВА, К.И. (2019): Интернет-платформа как дидактическое средство дистанционного обучения иностранному языку. В: *Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе: реализация современных ФГОС : сборник научных трудов по материалам Четвертой международной научно-практической конференции* (г. Воронеж, 19-20 февраля 2019 г.) : часть 1 / [отв. ред. М.В. Щербатова]; Воронежский государственный университет. – Воронеж: Издательский дом ВГУ), 418 с.

ПОЛАТ, Е.С. (2000): Метод проектов на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе.* №2. с. 3-10.

СЕРГЕЕВ, И.С. (2005): *Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений.* – 2-е изд. с., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 80 с.

DOOLY, M., & VINAGRE, M. (2022): Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning. *Language Teaching*, 55(3), 392-406. doi:10.1017/S0261444821000069

O’DOWD, R. (2022): Virtual Exchange kann wichtige Fähigkeiten für den internationalen Arbeitsmarkt vermitteln.

<https://www2.daad.de/der-daad/daad-aktuell/de/83003-virtual-exchange-kann-wichtige-faehigkeiten-fuer-den-internationalen-arbeitsmarkt-vermitteln/>

Некоторые заметки к вопросам о применении когнитивного подхода в обучении русскому языку

Аннотация

Язык и культура неразделимы в преподавании иностранных языков, включая РКИ. Практика преподавания языка может быть более успешной, если преподаватели языка будут опираться на выводы когнитивной лингвистики и лингвокультурологии, а также на анализ языковой картины мира. В статье выделяются три основные идеи культурной лингвистики: значение грамматического содержания, центральность значения и изучение контекста. Интегрированное преподавание языка и культуры дает хорошую возможность изучить концептуальную основу понятия «деньги». Концепт «деньги» является частью картины мира и играет важную роль в системе национальных ценностей. Паремии, связанные с деньгами, перечисленные в этой статье, несут в себе лингвистическую и страноведческую информацию.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, языковая картина мира, концептуализация, концепт «деньги», паремии о деньгах

Введение

Когнитивный поворот привел к радикальным изменениям в дисциплинах, имеющих самое непосредственное отношение к языковой педагогике: когнитивной науке, эпистемологии, психологии, лингвистике и теории коммуникации. По мнению Лангакера, принципы когнитивной лингвистики в первую очередь необходимы разработчикам учебных программ, но их также можно внедрить в учебный план, применяя соответствующие методы (LANGACKER 1987). Опираясь на свой опыт составления учебников, разработки учебных программ, тестов и заданий языковых экзаменов и преподавания русского языка, мы можем утверждать, что каждый обучающий иностранному языку преподаватель задумывается над природой, функционированием и особенностями человеческого языка. Конечно, практика преподавания формируется не только под влиянием идей лингвистики, но и под влиянием взглядов на процессы познания, изучения и знания. Мы убеждены, что прогресс в методике преподавания языка как иностранного может быть достигнут только путем изучения и использования последних научных достижений. В нашей статье мы особо отмечаем, что практика преподавания языка может быть более успешной, если опираться на результаты когнитивной лингвистики и лингвокультурологии, а также анализировать языковую картину мира.

1. Основные положения когнитивной лингвистики

Основной тезис когнитивной лингвистики заключается в том, что культура, язык и познание неразделимы. Ключом к описанию языка является акцент на центральной роли значения и смысловотворчества. Эта теория фокусируется на вопросе о том, как смысл создается в результате процессов понимания и интерпретационных операций. Язык является одновременно компонентом и важнейшим репрезентативным инструментом культуры, и, следовательно, культурные явления ощутимо пронизаны лингвистическими структурами. Сложные отношения между языком и культурой, языком и употреблением языка являются предметом отдельной междисциплинарной области – культурной лингвистики. Культурная лингвистика охватывает взгляды исследователей и мыслителей XIX века о существовании в каждом языке особого мировоззрения и народного духа, самым влиятельным из которых был Вильгельм фон Гумбольдт. Согласно Гумбольдту, разница между языками заключается не в разнообразии звуков и знаков, а в разнообразии

мировоззрений. Культурная лингвистика также принимает теорию лингвистической относительности, которая ассоциируется с Эдвардом Сепиром и его учеником Бенджамином Ли Уорфом.

Согласно так называемой гипотезе Сепира-Уорфа, индивиды перенимают готовые категории у своих сообществ через процессы культуризации и социализации. Эти категории усваиваются ими через язык, лексику и грамматику, навязывая им способ видения и мышления. Другими словами, язык определяет, как они воспринимают окружающий их природный и социальный мир, программирует и направляет их деятельность, анализирует их впечатления, синтезирует их типичное поведение. Согласно мнению корифеев лингвокультурологии, «мышление – это вопрос разных языков» („thinking is a matter of different tongues”) (WHORF 1956: 239). Примеры, разработанные культурной лингвистикой для преодоления различий между усвоенными на родном языке культурными знаниями и культурными знаниями, воплощенными в языке перевода, чрезвычайно полезны для языковой педагогики.

В силу своей междисциплинарной природы культурная лингвистика не имеет единой темы исследования или теоретической основы. Ее американский аналог более ориентирован на практику, в основном связан с поведенческими науками и психологией. Среди доминирующих тем стоит упомянуть общение между представителями различных культурных групп, деловое общение, а также идеологические и социализационные особенности дискурсов. В Европе теоретические рамки, как правило, определяются антропологией и когнитивной лингвистикой. Российская лингвистика, например, объединила когнитивизм с неогумбольдтианскими взглядами для создания так называемой языковой картины мира (МАСЛОВА 1997).

2. Три лингвокультурологических фактора в основе когнитивного подхода в языковой педагогике

В нашем докладе мы выделим три фактора среди основных идей культурной лингвистики: 1) осмысление грамматических структур, 2) центральность лексического значения и 3) практический подход.

2.1 Осмысление грамматических структур

В соответствии с теорией культурной лингвистики, грамматика не рассматривается как абстрактная система сама по себе. Языковые формы, пусть и менее прямо, являются показателем того, какие значения стали настолько важными для сообщества, что они появляются не только в его лексиконе, но и в грамматических структурах. Таким образом, разнообразие или отсутствие определенной формальной системы может дать информацию о способе обработки реальности, об иерархии ценностей данной группы. Так, например, обильное количество диминутивов в славянских языках указывает на высокую ценность интимности в этих сообществах. Основные трудности в преподавании русского языка в Венгрии – это структуры, отсутствующие в базовой структуре венгерского языка. Например, понимание значений совершенного и несовершенного вида русских глаголов или употребление конструкций действительного и страдательного залога являют собой вызов для венгерского языкового сознания и аналитических способностей. Объяснения правил грамматики русского языка даются в устной форме на венгерском языке на уроке и в печатном виде в учебниках и других учебных пособиях, но это не обязательно означает, что содержание правила сразу усваивается сознанием учащихся. Мы выступаем за подход, основанный на речевом употреблении и ориентированный на контекст, а не на интерпретацию языка на основе правил, которая объективирует язык и не зависит от деятельности говорящего. Понять грамматическое правило равносильно созданию концептуальной конструкции, которую можно назвать содержанием правила, и соотносить ее с формальным (языковым) представлением этого правила.

2.2 Центральность лексического значения

Лексические явления имеют большое значение для структуры языковой картины мира, поскольку единицы словарного запаса играют роль специфического классификатора мира. В состав компонентов языковой картины мира входят семантические коннотации. Это признаки (классификация, эмоции), которые данное языковое сообщество связывает с обозначениями лексем, и которые закреплены в языковых фактах,

метафорах, фразеологизмах. Метафоры и метонимии являются, в смысле когнитивной теории метафоры, результатами процессов концептуализации, основанных на человеческом опыте, т.е. они являются носителями культурного знания, которое может быть отнесено к данному сообществу. Например, обучение метафорическим выражениям можно сделать более легким и интересным, доступно и упрощенно рассматривая процесс концептуализации, который привел к их образованию, а грамматические структуры могут быть освещены путем раскрытия и изучения языковой картины мира и ценностей, заключенных в них. Поскольку мы преподаем русский язык в экономических вузах, то в качестве примера упомянем рассмотрение концептуализации понятия «деньги» при обсуждении некоторых русских пословиц с лексемой «деньги».

2.2.1 Концепт «деньги»

Концепт «деньги» является одним из основных понятий европейской цивилизации (Степанов 1997: 661), но в каждой национальной культуре он имеет свои особенности, обусловленные развитием религиозной мысли, общественно-политической системой и другими факторами. Концепт «деньги» представляет собой часть языковой картины мира и играет важную роль в системе национальных ценностей.

В соответствии с определениями толковых словарей русского языка, слово «деньги» имеет 2 значения в русском языке, и большинство словарей дают одно и то же определение. Деньги определяются как 1. Металлические и бумажные знаки, являющиеся мерой стоимости при купле-продаже, средством платежей и предметом накопления. 2. Капитал, состояние, средства.

Концепт «деньги» может быть рассмотрен методом изучения восприятия значения языковой единицы носителями языка. Мы использовали результаты своеобразного рецептивного эксперимента по изучению концепта «деньги», который проводился на протяжении 1997-2000 гг. В. В. Макаровым. Им были опрошены участники тренингово-терапевтических групп «Деньги в жизни и профессии» о значении денег. «В этих группах работали психотерапевты, психологи, врачи, бизнесмены, студенты. Следующие утверждения отражают, что значат деньги в жизни современного российского интеллигентного человека:

Деньги – это возможность жить, не думая о мелочах.

Деньги – это средство к существованию.

Деньги – это возможность обучаться и учить детей.

Деньги – мощнейший энергетический источник.

Деньги – это причины конфликтов, войн и междоусобиц.

Деньги обеспечивают потребность в безопасности, они же являются мощным источником беспокойства.

Деньги оказывают мощный стимулирующий, возбуждающий эффект. Они мотивируют.

Деньги – власть, престиж, привилегии, способность действовать, оказывать влияние на других, сопротивляться влиянию со стороны.

Деньги – один из главных регуляторов жизни в свободном обществе. Они стимулируют инициативу и информируют о ее социальной ценности.

Деньги это то, чего всегда не хватает.» (Голубева 2008: 16)

Результаты этого опроса, конечно, можно сравнить с данными венгерских исследований. В венгерском языке словарное определение слова «деньги» можно свести к двум основным значениям: 1. средство и 2. ценность. Согласно данным венгерского лингвистического корпуса, деньги – это

- необходимость, но большое зло
- они не приносят счастья, но создают путь к счастью
- это одна из самых важных ценностей
- незаменимы
- все вращается вокруг них
- без них не обойтись
- боготворимый лист бумаги
- важная, но не самая главная ценность
- они сводят всех с ума
- сегодня деньги господствуют над всем, управляют всем и всеми. (MAGYARI 2012)

Более глубоко понять менталитет носителей венгерского и русского языков поможет наблюдение за тем, какими глаголами и действиями сопровождается лексема «деньги» в этих двух языках. Два наиболее частотных словосочетания относятся к языковому выражению приобретения денег. В венгерском выражении *pénzt keres* глагол *keres* (искать) имеет коннотацию стремления и получения прибыли, в то время как это действие имеет активный характер, предполагающий некие усилия и целеустремленность со стороны субъекта. Русский глагол *зарабатывать* четко связывает приобретение денег с работой, с трудом.

Для языковой педагогики главным преимуществом признания различий в концептуализации является то, что осознание учащимся концептуального содержания также облегчает выбор соответствующей языковой формы.

2.2.2 Паремии о деньгах

Лексема «деньги» турецкого происхождения, восходящая к татарскому слову «*tänkä*», имеющему значение «деньги, серебряная монета». В русском языке это слово первоначально использовалось в единственном числе. Деньга – старинная русская серебряная монета, находившаяся в обращении с XIV по XVIII век, достоинством в полкопейки. Позднее это название стало общепринятым для обозначения российского денежного средства. Национальной валютой России является рубль, а его разменной монетой – копейка. Эти единицы также встречаются во многих пословицах: «Копейка рубль бережет», «Без копейки не бывает рублю», «Копейками рубль крепок», «Копейка к копейке – проживет семейка».

Пословицы и поговорки (паремии) – важные составляющие языковой картины мира, образно и лаконично отражающие менталитет того или иного народа, его основные духовно-нравственные ценности и восприятие окружающего мира. Согласно когнитивно-лингвистическому определению, паремии – это «застывшие осмысления того или иного концепта, складывавшиеся на протяжении длительного времени» (Попова / Стернин 2007: 183). В интерпретации В. В. Телии, пословицы можно рассматривать как национальный код или язык повседневной культуры, которые передаются из поколения в поколение на протяжении веков и выражают ценности и философию данного народа в сжатой форме (Телия 1996: 214).

Большинство русских паремий, связанных с деньгами, включают лексему «деньги» («Когда говорят деньги, то правда молчит», «Слову – вера, хлебу – мера, деньгам – счет»), но есть и такие, которые обозначают материал, из которого изготовлены деньги (золото, серебро, бумага), или название денежной единицы (рубль, копейка, алтын, грош). В качестве примеров двух последних категорий можно привести следующие пословицы: «Захочешь добра – посыпь серебра», «Золото не говорит, да много творит», «Были бы бумажки, будут и милашки», «Добр Мартын, коли есть алтын», «Есть грош, так будет и рожь», «Богатый-то с рублем, а бедный-то со лбом».

Денисенкова, исследовавшая связанные с деньгами поговорки и пословицы, выделяет 6 семантических групп таких паремий:

- Деньги – движущая сила общества
- Второстепенная роль денег в жизни человека
- Деньги как источник неприятностей и хлопот
- Тлетворное воздействие денег на человека
- Власть денег над человеком и моральными принципами
- Богатство как результат бережливости (ДЕНИСЕНКОВА 2016)

Анализ семантического поля русских паремий показывает, что пословицы и поговорки выражают амбивалентное отношение носителей русского языка к деньгам. С одной стороны, деньги значительно облегчают жизнь, обладание ими дает возможность для приятной, комфортной жизни, для достижения целей («Живется, у кого денежка ведется», «Стоит крякнуть да денежкой брякнуть – все лесом», «Денежка прокладывает»), с другой стороны, есть и более важные ценности, чем деньги, вещи, которые нельзя получить с помощью денег («Только ума на деньги не купишь», «Здоровье – дороже денег», «Друг – дороже денег», «Не имей сто рублей, а имей сто друзей», «Время деньги дает, а на деньги время не купишь», «Не в деньгах счастье»). Аксиологическая амбивалентность особенно ярко проявляется в пословицах, в которых мы сталкиваемся с противопоставлением материальных благ (деньги) и моральных идеалов (справедливость, совесть, закон): «Денежки – вторая человеческая совесть», «У кого деньги есть, тот на

закон не смотрит»; «Где говорят деньги, там молчит совесть (совесть спит)».

В пословицах значительная роль отводится религиозным темам. В качестве примеров стоит привести следующие пословицы: «Грехов много, да и денег в волю», «Деньгами души не выкупишь». Также подчеркивается негативное влияние денег на человека: «Через золото слезы льются», «Деньга попа купит и бога обманет».

Наш педагогический опыт и специальная литература показывают, что паремии стоит привлекать к учебному процессу с самого начала изучения языка. Пословицы и поговорки можно использовать для обучения произношению, а также для расширения словарного запаса и развития грамматических и коммуникативных навыков, кроме того они несут богатую лингвострановедческую информацию. Паремии в основном используются в повседневном общении. Употребление в речи пословиц и поговорок – достойный способ показать, насколько хорошо человек знает язык.

2.3 Практический подход

Использование языка – это культурная деятельность: говорящие участвуют в коммуникативных ситуациях, сформированных их собственной культурой. В них они формируют свои языковые высказывания в соответствии с культурными ожиданиями своего сообщества. Они приветствуют, просят, инструктируют, начинают или заканчивают разговоры, пишут письма, звонят по телефону и т.д. так, как диктуют контекстуальные компоненты их культуры. Логично, что преподавание языка должно быть направлено на выявление культурных особенностей использования языка, речевой деятельности и построения дискурса, которые актуальны для российского сообщества. Все это также способствует развитию межкультурной компетенции.

3. Заключение

Когнитивные тенденции в описании языка переходят от деконтекстуализированного подхода к моделям, основанным на употреблении языка, в соответствии со сдвигом в языковой педагогике от контекстно-независимой практики к методам, основанным на речевом употреблении языковых средств, коммуникации и контексте. Мы считаем, что когнитивная лингвистика, и в частности анализ языковой картины мира, предоставляет наилучшие шансы для преподавания/изучения языка, поскольку она дает самые непосредственные возможности для формирования личности человека. Она выходит за жесткие рамки структурализма и видит в пользователе языка не только механизм порождения слов и предложений, но и самого человека, его уникальную личность, его непредсказуемое поведение, оригинальность его мировоззрения.

Список литературы

ГОЛУБЕВА, Е.В. (2008): Изучение концепта «деньги» методом семантического дифференциала. In: Сборник научных трудов «Языковая личность. Речевые жанры. Текст». Москва, 15-21.

ДЕНИСЕНКОВА, Ю.С. (2016): Концепт «деньги» в паремиологическом фонде русского и английского языков. Филологические науки в МГИМО, 6, 28-36.

МАСЛОВА, В. А. (1997): Введение в лингвокультурологию. Учебное пособие. Москва: Наследие.

ПОПОВА, З.Д.; СТЕРНИН, И.А. (2007): Когнитивная лингвистика. Москва: АСТ Восток-Запад.

СТЕПАНОВ, Ю. С. (1997): Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. Москва: Языки славянской культуры.

ТЕЛИЯ, В.Н. (1996): Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. Москва: Школа «Языки русской культуры».

LANGACKER, R. W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I. Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.

WHORF, B. (1956): *Language, Thought and Reality*. Cambridge MA: MIT.

MAGYARI, S. (2012): A munka-pénz nyelvi képe a magyar és a román nyelvben. In: BALÁZS G.; VESZELSZKI Á. (szerk.) *Nyelv és kultúra. Kulturális nyelvészet*. Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság, 39-44.

Источники

КУЗНЕЦОВ, С. А. (Гл. ред.) (1998): Большой толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт.

ЛОПАТИН, В. В. (1998): Русский толковый словарь. Москва: Русский язык.

МОКИЕНКО, В.М.; НИКИТИНА, Т.Г.; НИКОЛАЕВА, Е.К. (2010): Большой словарь русских пословиц. Москва: Олма Медиа Групп.

ОЖЕГОВ, С. И.; ШВЕДОВА, Н. Ю. (2006): Толковый словарь русского языка. Москва: ИТИ Технологии.

Orosz Árpád – Viczai Péter

Budapesti Gazdasági Egyetem

orosz.arpad@uni-bge.hu; viczai.petertamas@uni-bge.hu

Обучение русскому языку с нуля во время пандемии

Аннотация

В данной статье содержится информация о преподавании русского языка с акцентом на весну 2021 года, когда обучение во всех вузах Венгрии проводилось исключительно в режиме онлайн. В статье говорится об онлайн-обучении письму во время пандемии и показаны типичные ошибки начинающих студентов (нулевиков) Будапештского экономического университета. В указанный период преподаватель должен был оказывать особую помощь студентам, более тщательно проверять домашние задания (то есть фотографии письменных текстов) всех студентов отдельно, и давать им подробные указания.

Ключевые слова: онлайн-обучение, нулевики, кириллица, письмо, фотографии

Введение

Начиная с середины марта 2020 года в течение почти двух семестров Будапештский экономический университет проводил все языковые занятия и лекции в режиме онлайн. В сентябре и октябре того же года преподаватели вуза вернулись в свои кабинеты, но после этого двухмесячного периода опять наступило время заочного обучения вплоть до сентября 2021 года. В течение первого семестра с заочным обучением, то есть весной 2020 года, дистанционное обучение на кафедре Финансов и бухгалтерского учета означало, что были назначены письменные работы для учащихся, которые должны были загрузить свою работу на платформу Коспэйс, и преподаватели вели еженедельные необязательные консультации со студентами на платформе Тимс. В конце календарного 2020 года и весной 2021 года, когда уже все студенты обладали подходящими техническими устройствами, необходимыми для обучения в режиме онлайн (камерой и наушниками), специалисты должны были провести все семинары и прочитать все лекции на платформе Тимс, а студенты должны были присутствовать на занятиях, включая при этом свои камеры и микрофоны.

1. Обучение русскому языку с нуля во время нормальной, очной формы обучения

В начале семестра мы заучиваем элементарную лексику русского языка, то есть названия разных предметов (карандаш, ручка, книга, тетрадь, сумка, окно, стол, стул, лампа, компьютер, и т. д.), родственников, цифры с нуля до десяти, иногда играем бинго (GEDEON/N.TÓTH/RÁDAI 1993: 97), названия некоторых стран, наиболее распространенные мужские и женские имена. Потом студенты повторяют простые русские предложения за преподавателем: *Отец работает. Мать тоже работает. Отец и мать работают. Сын играет. Дочь тоже играет. Сын и дочь играют.* Если студентам удастся запомнить упомянутые короткие предложения, мы переходим к письму, то есть к кириллице. Поскольку в группах обычно присутствуют и зарубежные студенты, особенно студенты из стран бывшего СНГ, занятия часто ведутся на английском языке. Итак, видеоролики, обучающие письму посредством английского языка, употребляемые на занятиях:

<https://www.youtube.com/watch?v=N2X5ydw92Ds>,

<http://www.youtube.com/watch?v=VCdHAMN1kPA>,

<http://www.youtube.com/watch?v=jkQdwwayIAI>

При просмотре первого ролика, обучающего письму печатных букв, студенты пишут либо маленькие, либо большие буквы на выбор. Однако они должны написать как большие, так и маленькие прописные буквы, это тема второго и третьего роликов. Необходимо побуждать у студентов интерес к русскому языку в течение первого семестра, а иногда еще и потом, и в следующих семестрах повторно посмотреть данные ролики еще несколько раз.

Сначала преподаватель пишет на доске имена собственные, уже известные женские и мужские имена и фамилии русских знаменитостей: *Иван, Александр, Елизавета, Наталья, Пушкин, Чайковский, Достоевский, Гагарин, Путин* и т. д. На первой стадии студенты лишь распознают эти имена и читают их, а потом они должны их написать в своих тетрадах. Преподаватель проверяет, что студенты пишут.

На занятиях мы пользуемся учебником Ст. Чернышова «Поехали», издания 2009 года. Каждому семестру отводится по три раздела, итак в конце третьего семестра мы заканчиваем обучение русскому языку на девятом или десятом разделе. У нас две пары в неделю. Согласно исследованию коллег, более одной четверти студентов Будапештского экономического университета считает, что столь малое количество занятий препятствует успешному обучению иностранным языкам (NAGY – PETHÓNÉ CHOMA 2009: 17).

Разминка в самом начале весьма важна на занятиях по иностранным языкам (OROSZ 2013: 75), особенно на уровне А1. В случае элементарного уровня русского языка это почти всегда упражнения в письме. Обычно преподаватель называет букву, которая должна содержаться в словах, собираемых и пишущихся студентами. Необходимо подчеркнуть, что данная буква может быть в любой части слова, в начале, в середине или в конце. Например, буква «о»: *окно, отец, он, она, оно, говорить, доска, автобус*. Буква «м»: *Сумка, музей, самовар, смотреть, мы, Миша, Маша*.

2. Обучение русскому языку с нуля во время коронавируса

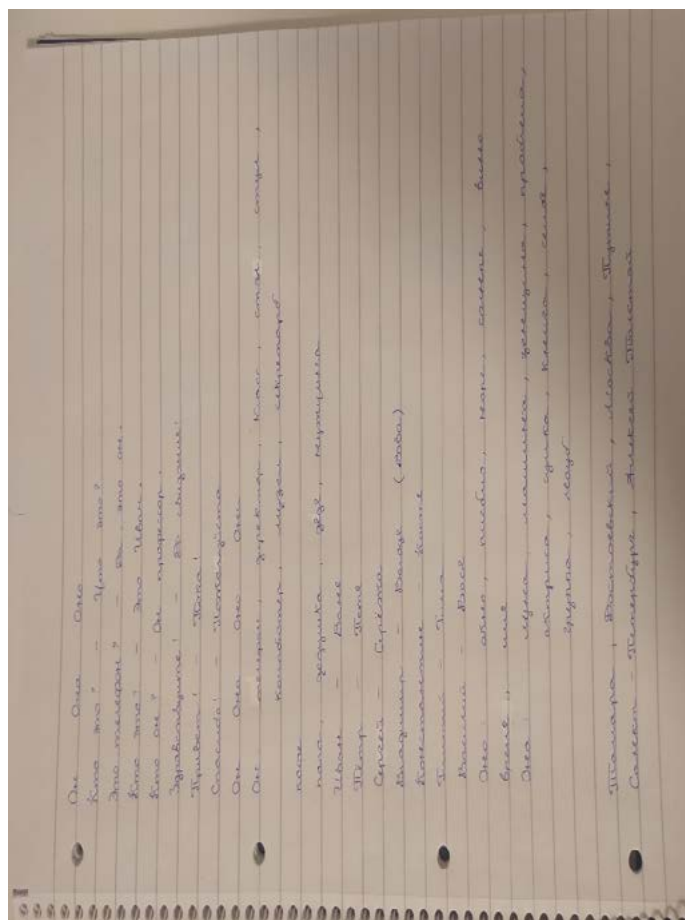
Весной 2021 года в Венгрии имелось исключительно заочное, то есть дистанционное обучение в течение целого семестра. Консультации раз в неделю были недостаточны для освоения русского языка на элементарном уровне, включая новую алфавитную систему. Нужно было провести все семинары онлайн, а обучать письму в такой форме особенно трудно, ведь преподаватель не может проверять тетради студентов как во время очной формы обучения, а также не способен показывать на доске, как пишутся разные буквы. А преподавание в формате онлайн на уровне А1 может вызвать большие трудности, если принять во внимание, что для эффективной онлайн-работы желательно знание изучаемого языка на уровне не ниже А2 (ТУЛЬЦ 2017: 63). На платформе Тимс имеется онлайн-доска, но писать на этой доске обыкновенной мышью физически в значительной мере утомляет, а упражняться в письме на доске преподаватель может только во время занятий. В случае преподавания русского языка, где печатные и прописные буквы достаточно сильно отличаются друг от друга, не имеет смысла открывать простой ворд-документ, как в случае с преподаванием, например, корейского языка, где нет отдельного ряда печатных и прописных букв или в случае с русским языком на более продвинутом уровне, когда изучающие уже не нуждаются в специальном упражнении прописных букв. Поэтому вышеупомянутые видеоролики в период онлайн-обучения ценились гораздо выше, чем до этого. Кроме того, преподаватель должен был задавать сравнительно большое количество письменных домашних заданий к каждому разу, а студентам было обязательно загрузить фотографии своих домашних заданий на Кооспэйс. Потом преподаватель, проверив домашние задания, писал свои замечания и поправки каждому студенту отдельно. Время, потраченное на проезд в университет, уходило на проверку домашних заданий, и может быть, на это уходило даже большее количество времени. Данный процесс не совсем облегчает работу студентов, так как преподаватель и студенты переписываются, обмениваясь сообщениями, написанными печатными, а не прописными буквами. Как об этом пишется в специальной литературе, главным недостатком интернет-сервисов преподавания является именно то, что у учащихся формируется образ напечатанного, а не прописного слова (ХАМШОВСКИ 2018: 267). Остается еще одно задание, само собой разумеющееся для преподавателя после каждого занятия – выбрать наиболее лучше выполнимое домашнее задание (были и почти безупречные задания ввиду наличия студентов из бывших стран СНГ) и показать его студентам как пример на Кооспэйсе.

3. Анализ конкретных домашних заданий учащихся

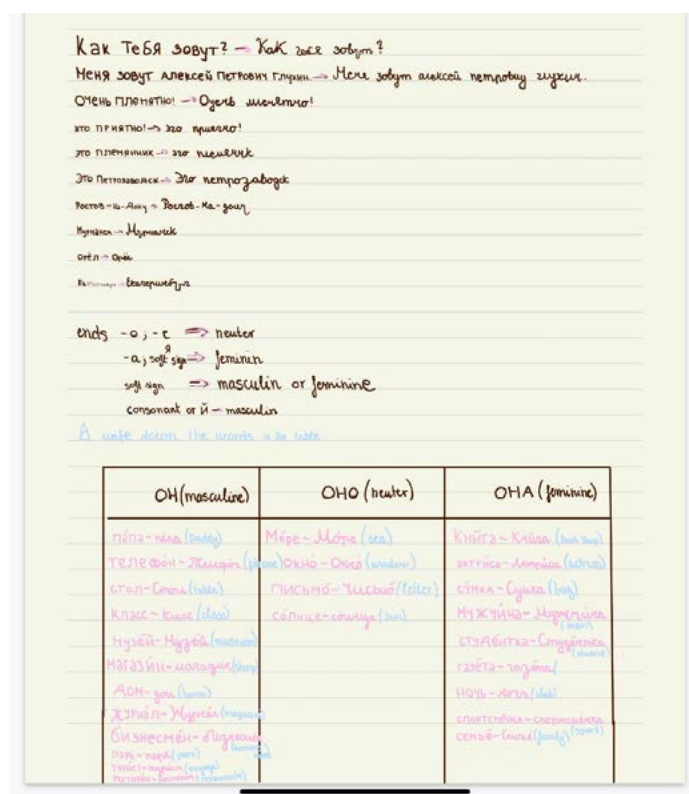
А теперь обратимся к конкретным домашним заданиям, загруженным студентами весной 2021 г. и рассмотрим наиболее распространённые ошибки. При этом студенты остаются анонимными, даже инициалы являются придуманными авторами данной статьи.

В. С. нулевик 22 февраля 2021

Как мы видим внизу, некоторые буквы, особенно большие буквы в начале слов получаются отлично, например Д в следующих фразах: *До свидания, Достоевский*; А в имени *Алексей*; П во фразах *Привет, Пока, Пётр, Петя, Путин*; Т в имени *Тамара* и в фамилии *Толстой*. Среди ошибок сначала в глаза бросается неправильное соединение букв м, л, я в следующих фразах: *Владимир, Володя, Тамара, До свидания* и т. д. В этот день соединение упомянутых букв с ранее выученными буквами выступало как новый, только что взятый материал. Мягкий знак никак не получается, например в словах *письмо, секретарь* вместо мягкого знака пишется знак, напоминающий букву б. Буква ж получается в словах *Пожалуйста* и *мужчина*, а внизу на странице в слове *женщина* она никак не получается, а вместо пишется буква з. Написание буквы ч тоже вызывает трудности, в словах *Что* и *мужчина* она стоит немного ниже, чем надо было бы, а в слове *ночь* она совсем не получается, а пишется знак, напоминающий букву у. Из-за двух ошибок, слово *ночь* нелегко распознать. Очень интересно, что в то время как большие буквы Д отлично получаются во фразах *Достоевский* и *До свидания* (как об этом пишется выше), так и маленькие буквы д пишутся очень хорошо в словах *директор, дедушка, дядя*, а в случае имени *Дмитрий, Дима* пишется буква Г вместо буквы Д. Вопрос о причинах этой последней ошибки заслуживает самостоятельного исследования, мы не можем исключить влияние венгерского языка: имя Дмитрий нечасто встречается и в венгерском языке, и мягкий звук, обозначаемый буквой д/Д в русском языке обозначается в венгерском языке буквой gy/Gy, то есть латинским вариантом буквы г/Г плюс буквой игрек.



картина 1 В. С. нулевик 22 февраля 2021



картина 4 К.П. нулевик 24 февраля 2021

4. Заключение

В итоге можно сказать, что онлайн-обучение во время пандемии способно перевернуть вверх ногами привычные практики обучения иностранным языкам с нуля, особенно в том случае, если алфавитная система данного целевого языка отличается от алфавита родного языка учащихся. Требуется довольно терпеливый подход как от обучающихся, так и от специалиста во время всего процесса обучения в режиме онлайн. Преподаватель должен быть не только терпеливым, но и очень внимательным.

Список литературы:

Тулъц, К. (2017): Как проводить урок по Skype? *Вестник Современный русский язык: Функционирование и проблемы преподавания* No 31. Будапешт.

Хамшовски, С.А. (2018): К вопросу об использовании новых технологий в преподавании русского языка как иностранного в Венгрии. *РУСИСТИКА и СОВРЕМЕННОСТЬ*. Монография. Часть 2. Санкт-Петербург «Северная звезда».

Чернышов, С.И. (2009): *Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс*: Санкт-Петербург «Златоуст».

GEDEON, É.; N.TÓTH, ZS.; RÁDAI, P. (1993): *165 ötlet Módszertani ötletgyűjtemény nyelvtanárok számára*: Budapest Tankönyvkiadó.

NAGY, O. – PETHÓNÉ CHOMA, A. (2009): Felmérés a szakmai idegen nyelvi képzésről a PSZFK-n. *Nyelvvilág*, 8., 17-18.

OROSZ, Á. (2013): Angol szakszövegolvasás a BGF Pénzügyi és Számviteli Karán folyó mesterképzésen. *Nyelvvilág*, 14., 75-77.

О Некоторых Тенденциях В Преподавании Русского Языка В Венгрии В Новых Условиях

Аннотация

В стремительно меняющемся современном мире появляются новые требования к обучению иностранным языкам, в том числе и русскому, к которым в лучшем случае можно только приспособиться. При этом имеет огромное значение то, в какой мере мы готовы отказываться от своих прежних ценностей при нашем желании соответствовать новым требованиям, или в какой степени мы способны сохранить накопленные ценности. В данной статье авторы представляют некоторые аспекты обучения русскому языку как иностранному в Венгрии, начиная со смены политического строя. В работе рассматривается богатая история обучения русскому языку и важнейшие его тенденции на примере Будапештского экономического университета, преимущественно с точки зрения функциональной грамматики и контрастивного обучения иностранному языку.

Ключевые слова: новые тенденции, функциональная грамматика, сопоставительное обучение языку

Введение

Последние несколько десятилетий, прошедшие после смены политического строя, с точки зрения обучения русскому языку совсем нельзя назвать легкими. Венгерская русистика переживает очень напряженный и трудный период, который ставит перед русистами множество новых задач, вызовов и трудностей, вследствие которых они вынуждены постоянно обновлять свои методы преподавания. Новые, изменившиеся условия до сих пор требуют от специалистов ускоренной разработки более профессиональных и стратегически новых методов обучения русскому языку, повышающих или поддерживающих интерес к предмету, а также сохранения прежних результатов, достигнутых в области преподавания русского языка в Венгрии.

1. Некоторые заметки из прошлого венгерской русистики

Авторы данной статьи имели возможность испытать на себе как светлые, так и темные стороны венгерской русистики за свой почти четвертьвековой педагогический опыт в области преподавания русского языка как иностранного. В настоящее время с трудом верится, что до начала нового тысячелетия начинающих студентов по русскому языку в Институте внешней торговли практически не было. Раньше подавляющее большинство русскоязычных групп составляли студенты, которые уже изучали русский язык или просто знали его, или же владели этим языком, например, благодаря своему происхождению. Обучать этих учеников русскому языку было несложно, так как у большинства была на удивление прочная языковая база, а у некоторых даже убедительные знания. Достаточно было с ними один раз пройти урок или материал по грамматике, а также можно было задать им что-нибудь на дом, на самостоятельную обработку любые тексты для чтения. С течением времени состав групп стал меняться, и с каждым годом в стенах Института внешней торговли, а также и в других венгерских вузах появлялось все меньше студентов с хорошим знанием русского языка, или имеющих какой-либо аттестат, сертификат, свидетельствующий об их знании языка. С начала нового тысячелетия большинство студентов, поступающих в венгерские высшие учебные заведения, почти никогда раньше не изучали русский язык, если только по какой-то причине ранее они не соприкасались с этим языком. Эти, так называемые современные студен-

ты составляли в основном начинающие группы и в рамках отдельных вузов начинали изучение богатого пушкинского языка обычно с элементарного уровня или совсем с нуля. Представители венгерской русистики пытались приспособиться к новой ситуации и условиям, поэтому в начале 2000-х годов на отечественном рынке учебников появилось много разных книг и учебных пособий (VICZAI 2022: 27). Однако новые учебные материалы не всегда нравились учащимся, так как их авторы, принадлежащие в основном к предыдущим поколениям, с трудом отождествлялись со специфическими потребностями и вкусами современного молодого поколения. Постоянно растущее и явно заметное отсутствие предварительной квалификации венгерских учащихся по русскому языку поставило представителей русистики в особенно сложное и даже неловкое положение (VICZAI 2022: 26). Трудности усугублялись еще и тем, что подавляющее большинство современно мыслящих студентов стало учить английский язык, что, в значительной мере затрудняло для них изучение русского языка. Системы двух языков если и не резко контрастируют, то всё-таки существенно отличаются друг от друга. И это не говоря уже о том, что английский – относительно легкий язык на начальном этапе обучения, чего никак нельзя сказать о русском языке с его сложной грамматической системой, в которой присутствует как спряжение, так и склонение. Изучение более сложного иностранного языка после относительно легкого является особым испытанием для современных студентов, которые, вырастая на сравнительно легкой грамматике английского языка, сильно страдают на занятиях по русскому. Они испытывают трудности в процессе изучения русского, потому что для них слишком сложна грамматика этого языка, и им нелегко понять, что изучение русского языка без регулярного и упорного штудирования может быть очень сложным делом. Страдают они и из-за отсутствия мотивации, так как в отличие от английского, на русском практически невозможно добиться какого-либо успеха за относительно короткий промежуток времени. Если со стороны учащихся отсутствует непрерывное и настойчивое стремление к изучению языка, то вряд ли можно говорить о громких успехах, а при отсутствии успеха, мотивацию как таковую достаточно трудно себе представить.

2. Фрагменты из опыта преподавания русского языка в современных условиях на примере Будапештского экономического университета

Со стороны современных студентов на занятиях по русскому языку часто возникают интересные вопросы, на которые преподавателю особенно трудно ответить, так как не всегда ясно, на что именно направлен вопрос, и что же все-таки студент имеет в виду, или что ему непонятно. Можно привести один шокирующий пример из коллекции таких сложных вопросов:

При склонении одного вполне правильного и во всех отношениях считающегося традиционным существительного мужского рода, после того как ученик с трудом просклонял слово в единственном числе, он неожиданно задает преподавателю следующий вопрос: Во множественном числе также в мужском роде продолжать склонение слова?

Заданный вопрос звучит достаточно глупо, потому что, как известно, о категории грамматического рода во множественном числе не говорится, и, следовательно, склонение существительных мужского, женского и среднего рода мало в чём различается друг от друга. С другой стороны, почему или на каком основании род существительного изменится от того, что слово изменилось из единственного во множественное число?

Практикуя склонение существительных, учащиеся часто путают формы единственного и множественного числа у тех падежей, которые звучат почти одинаково. В качестве примера приведем слова *мальчиком* и *мальчикам*. Первое слово указывает на творительный падеж единственного числа, а второе соответствует дательному падежу множественного числа. Во многих случаях даже падежи с совершенно разными окончаниями путаются студентами, например, родительный падеж мужского или среднего рода единственного числа с дательным падежом единственного числа. Не говоря о предложном падеже, где студенты склонны забывать ставить предлог перед словом, хотя все прекрасно знают, что предложный падеж никак не бывает без предлога. Также распространенной ошибкой является то, что студенты иногда не знают как обращаться с грамматическим родом. Существительное женского рода принимают за мужское, а существительное мужского рода – за женское. Им может препятствовать знание других иностранных языков, а также особенность их родного языка, заключающаяся в том, что в венгерском языке не существует категории грамматического рода. Изучение некоторых нестан-

дартных, необычных существительных, таких как группа существительных мужского рода, оканчивающихся на А или Я (юноша, дядя, дедушка), также может стать сложной проблемой для учащихся, особенно на начальном этапе обучения.

Кроме того, студенты часто путают разные части речи, например, притяжательные местоимения с личными местоимениями или существительные с прилагательными. К сожалению, в наши дни это досадное явление становится все более распространенным и характерным. Некоторые из сегодняшних студентов просто не знают грамматику своего родного языка, или же знают ее очень плохо. Без надлежащего уровня знания грамматики родного языка и владения родным языком овладение иностранными языками и их грамматикой является практически невыполнимой задачей для обучающегося и ставит преподавателя в трудное, неловкое положение. Часть урока русского языка часто тратится на объяснение учащимся грамматики родного языка, прежде чем познакомить их с новой темой русской грамматики. Эта ситуация особенно досадна, потому что количество часов в неделю, отведенных для занятий русским языком – по разным причинам – имеет тенденцию к постоянному уменьшению, в результате чего остается все меньше и меньше времени для освоения учебной программы. В создавшейся ситуации было бы необходимо, чтобы студенты проявляли больше самостоятельности в процессе учебной деятельности и уделяли курсу значительно больше времени.

3. Контрастивный метод – более эффективное обучение языку

Метод контрастивного обучения языку предполагает изучение явлений венгерского и русского языков параллельно (LAKOS 1995: 3). Раньше по этому методу преподавали русское и венгерское страноведение венгерским учащимся, будущим экономистам в Институте внешней торговли в Будапеште. Предмет назывался контрастивное страноведение, и в конце учебника был целый раздел под названием *Параллельные венгерская и русская хронологические таблицы* (КЕМЕНЬ – ТРОМБИТАШ 1996: 107).

В 2007 году венгерский историк и русист Петер Данц, преподаватель средней школы имени Миклоша Радноти в Будапеште при Центральном университете имени Лоранда Этвеша, издал свою очередную книгу, которая в значительной мере адаптирована к новым изменившимся условиям и потребностям учащихся. Она называется *Курс по русскому языку для освежения знаний* и задаёт целью более эффективное изучение и усвоение русского языка. Грамматические темы материала курса направлены в первую очередь на уточнение и совершенствование основных понятий (род, число, падеж) и на приобретение более важных морфологических и синтаксических знаний. Помимо категорий рода и числа в книге подчеркнута роль отводится овладению учащимся тремя падежами имен существительных на уровне использования, а знание остальных падежей преимущественно на лексическом уровне, то есть основанном на узнавании. Приобретение элементарных синтаксических знаний, изучение некоторых основных правил спряжения глаголов также на видном месте рассматривается в материалах учебника. В нем автором учитываются в первую очередь принципы функциональной грамматики и методы контрастивного обучения языку. В качестве подтверждения вышесказанного цитируем слова самого автора:

По данному учебнику обучение языку ведется в основном на контрастивной основе: сопоставляются разные явления венгерского и русского языков, проясняются специфические трудности учащихся – носителей венгерского языка, и предоставляется достаточное количество практического материала для закрепления полученных знаний. Обучение грамматике обычно следует принципу функциональной грамматики и адаптировано к лексическим схемам, способствует практическому применению основных грамматических знаний и их активному использованию в общении. Представление новых материалов сопровождается пояснениями на венгерском языке. Грамматические таблицы в конце учебника помогают систематизировать полученные знания (DANCZ 2007: 5).

По словам Данца книга обеспечивает относительно быстрый темп прогресса по сравнению с большинством школьных языковых учебников и обеспечивает достаточно надежную основу для плавного продолжения изучения русского языка. В дополнение к учебному материалу Данца в качестве приложения можно упомянуть книгу Иштвана Кошараша *Русская грамматика для средних школ*, вышедшую в свет в Венгрии уже бесчисленным количеством изданий. Как следует из названия учебника, материал книги ориентирован прежде всего на основные правила и явления грамматики русского языка. Работа

включает в себя знания правописания, морфологии и синтаксиса, а также рассматривает разные части речи в отдельных главах. Особо следует отметить, что различные грамматические проблемы исследуются и представляются при помощи контрастивного метода обучения. Автор материала дает многочисленные грамматические объяснения, чтобы способствовать более быстрому и серьёзному пониманию учащихся. В отношении преподавания грамматики русского языка можно провести параллель между упомянутыми двумя книгами. Два рассматриваемых материала органично дополняют друг друга на уроках русского языка, обеспечивая возможность более быстрой и эффективной практики дома (вне аудиторных занятий) и самостоятельного закрепления полученных знаний. Возьмем не самый простой, но довольно интересный и наглядный пример из грамматики Кошараша, касающийся изложения и обучения русским причастиям. Автор книги прежде всего определяет понятие причастий, то есть объясняет, что это довольно своеобразные глагольные формы, обладающие, помимо своих адъективных свойств еще и глагольными свойствами. Адъективные свойства состоят в том, что они могут изменяться по роду, числу и падежу, а также могут иметь как полные, так и краткие формы. По своим глагольным свойствам они могут принадлежать к совершенному или к несовершенному виду, могут иметь активные и пассивные формы, а также формы настоящего и прошедшего времени. Автор на примерах иллюстрирует существующие в русском языке четыре типа причастий (действительное причастие настоящего времени, действительное причастие прошедшего времени, страдательное причастие настоящего времени, страдательное причастие прошедшего времени), а затем добавляет к иллюстративным примерам следующее краткое пояснение на венгерском языке:

В венгерском языке имеется три типа причастий (причастия настоящего, прошедшего и будущего времени), и все они могут быть как действительными, так и страдательными. Грамматические системы двух языков не пересекаются, например, причастия будущего времени (-andó, -endő в венгерском) в русском языке нет вообще. Причастиям в венгерском языке с суффиксом -t, -tt может соответствовать три разных типа причастий в русском языке (действительное причастие прошедшего времени, страдательное причастие настоящего времени, страдательное причастие прошедшего времени) (Kosaras 2001: 100).

Использование контрастивного метода обучения языку может несколько облегчить процесс изучения и преподавания русского языка. Поэтому авторы настоящей работы надеются в будущем на появление значительно большего количества интерактивных учебных материалов, языковых пособий, написанных по тем же параметрам, как и вышеупомянутые два учебника, а также структурированных в аналогичном стиле для сохранения основных ценностей и уровня обучения русскому языку в Венгрии.

4. Заключение

В данной статье авторы представили некоторые характерные фрагменты из богатой истории венгерской русистики, а также обратили внимание и на современные тенденции развития процесса обучения русскому языку как иностранному на основании своего четвертьвекового педагогического опыта в Будапештском экономическом университете. Безусловно можно сказать, что преподавание русского языка до сих пор переживает достаточно сложный период как во многих странах, так и в Венгрии. Специалистам и представителям венгерской русистики так же трудно адаптироваться к современным и быстро меняющимся обстоятельствам, как и студентам наших дней – справляться с трудностями русского языка. Таким образом, остается только надеяться, что со временем спрос и предложение придут в равновесие, и наступят времена, когда венгерская русистика и русский язык вновь займут свое достойное место в системе обучения иностранным языкам.

Список литературы:

DANCZ, P. (2007): *Ismeretfelújító orosz nyelvtanfolyam I.*: Budapest Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet

KOSARAS, I. (2001): *Orosz nyelvtan a középiskolák számára*: Budapest Nemzeti Tankönyvkiadó

LAKOS, A. (1995): *Országismeret orosz nyelven II.* Budapest Külkereskedelmi Főiskola

VICZAI, P. (2022): Az orosz nyelv státusza a múltban és a jelenben *Nyelvilág*, 25.évf. 26-28.

VICZAI, P. (2021): www.moszkvater.com <https://moszkvater.com/merre-tart-az-orosz-nyelv/>

КЕМЕНЬ, Ч.; ТРОМБИТАШ, Э. (1996): *Русское страноведение*: Будапешт Институт внешней торговли

Varga Éva Katalin

Semmelweis Egyetem Szaknyelvi Intézet

varga.eva_katalin@semmelweis-univ.hu

Предметно-языковое интегрированное обучение русскому языку с нуля для медиков

Аннотация

В настоящей работе представляется инновационная методологическая концепция курсов медицинского русского языка для начинающих с нуля. Чтобы научить студентов как можно быстрее решать коммуникативные задачи в сфере профессионального общения, главным приоритетом является устная речь. Наш подход реализуется с помощью стандартизованных диалогов, моделирующих реальные ситуации общения в профессиональной среде. Коммуникативные навыки развиваются посредством микродиалогов, содержащих речевые акты и интенции определенной профессиональной ситуации. В конце семестра студенты способны провести осмотр пациента в типовых ситуациях, при наличии типичных жалоб, в ролевой игре с носителем языка.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), языковые курсы для начинающих, медицинский русский язык, речевые навыки, профессиональное общение

Введение

В настоящее время в преподавании иностранных языков обучение общению стало приоритетной целью (Хавронина / Балыхина 2008). Для достижения этой цели и с учетом потребностей студентов, в будапештском медицинском Университете им. Семмельвейса внедряются инновационные элективные курсы языков для специальных целей «Введение в профессиональный язык с нуля» для медиков, фармацевтов и стоматологов. Для всех преподаваемых языков (английский, немецкий, французский, итальянский, испанский, русский) была создана единая тематика, основывающаяся на профессиональных навыках. На занятиях осуществляется интегрированное предметно-языковое обучение языку для специальных целей. Материалы строятся на аутентичных речевых актах профессионального общения. Целью наших курсов является активное употребление моделей, заложенных в профессиональном контексте, в первую очередь в общении с пациентами, с акцентом на непрерывное развитие профессиональных коммуникативных навыков. В тематику курса входят следующие навыки: сбор персональных данных, предоставление информации о времени приема, ориентировка в медицинском учреждении, опрос пациента о жалобах и о наиболее частых симптомах, сбор анамнеза, инструктирование пациента в ходе осмотра, предоставление информации о диагнозе, предоставление инструкций по применению лекарств и лечению. Интенсивность занятий – всего одна пара в неделю, в семестре 28 академических часов. За столь короткое время нужно довести студентов до уровня А1 профессионального общения.

В венгерской системе высшего образования курс «Введение в медицинский русский язык 1.» является уникальным. Не только потому, что в нашей стране медицинский русский преподают исключительно в нашем университете, но потому, что обучение профессиональным языкам начинается с уровня А2. Особенно большим вызовом оказалось составление учебного материала. Хотя в русскоязычных странах на подготовительных курсах медицинских университетов студенты начинают знакомиться с медицинской терминологией уже на второй неделе обучения, в учебниках для этой цели даются анатомические термины и основы научного стиля. Навыкам общения врача и пациента обучают студентов со знанием общелитературного языка на уровне В1–В2, поэтому учебники этого профиля, написанные в России, не подходят нашим целям (Дьякова 2002; Дьякова 2014; Орлова 2012; Зудина и др. 2012; Ефремовцева / Кобалава 2007; Кислик и др. 2015; Адашкевич / Белый 2012; Сатретдинава / Самохина 2012), трудно адаптируются для начинающих.

В соответствии с договором о сотрудничестве между Нижегородским государственным лингвистическим университетом им. Добролюбова и Университетом им. Семмельвейса, заключенном в начале пандемии, весной 2020 г. российские студенты-магистранты РКИ проходят преподавательскую практику дистанционно, в наших группах. Магистранты не только проводят занятия, но и активно принимают участие в разработке учебного материала: они составляют диалоги по заранее определенным ситуациям, учитывая особенности российского здравоохранения, готовят презентации с наглядными иллюстрациями для объяснения новых слов и выражений, и также грамматических явлений и языковых клише, готовят упражнения с микродиалогами, содержащими конструкции для закрепления, и диалоги для аудирования. В конце занятий они работают с венгерскими студентами в сессионных залах, играют роль пациентов в речевых ситуативных играх, исправляют произношение и оказывают методическую помощь в запоминании языковых клише.

В настоящей работе представляется опыт предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning, CLIL) русскому медицинскому языку для начинающих. Дается общий обзор метода CLIL и его применение в подготовке будущих врачей, демонстрируются специфика и особенности учебного материала, приводятся примеры, создающие профессиональную языковую среду венгерским студентам, и также отмечаются межкультурные различия, требующие особенного внимания в ходе занятий.

1. Метод предметно-языкового интегрированного обучения

В наше время, кроме коммуникативно-деятельностного и сознательно-практического подхода в методике преподавания РКИ на первый план вышел компетентностный подход, предполагающий формирование трех основных компетенций у студентов: лингвистический, коммуникативный и межкультурный (БАРТЕНЕВА 2018), которые выражаются в конкретных знаниях, умениях, навыках и владении ими. Эти компетенции соотносятся с европейской системой уровней владения иностранным языком. В условиях глобализации требуются специалисты, обладающие межпредметными компетенциями (ТАРНАЕВА / БАЕВА 2019). Этим вызовам отвечает методическая модель CLIL, история возникновения и распространения которой восходит к началу 1990-х гг, и в наши дни имеет большую популярность в европейской системе языкового образования разного уровня. CLIL можно определить как «дидактическое средство, позволяющее сформировать у студентов лингвистические и коммуникативные компетенции на неродном языке в том же учебном контексте, в котором у них происходит формирование и развитие общеучебных знаний и умений» (СИДОРЕНКО / РЫБУШКИНА / РОЗАНОВА 2018). Цели метода CLIL представляются в виде концепции «4C»: коммуникация (communication), содержание предмета (content), познание (cognition) и культура (culture) (МЕЛЕХИНА 2021). В рамках проекта CLILMED разработали рекомендации применения метода в подготовке специалистов медицинского профиля (VALSKE et al. 2022), на основе которых мы разработали тематику и учебный материал наших языковых курсов, в том числе и «Введение в медицинский русский язык 1.».

2. Применение CLIL на практике

Мы достигаем поставленных целей, используя обучение языку по модели, основанной на наблюдении и воспроизведении (подражании) (VARGA 2020). Для обучения профессиональному общению мы используем тщательно отобранные аутентичные речевые акты, отредактированные по критериям профессионального медицинского знания. Развитие навыков фонетического кодирования и приобретение лингвистических формулировок достигается путем прослушивания микродиалогов и предоставления учащимся аудиоматериалов от носителей языка и видеозаписей уроков. Пониманию помогают ситуативные и иллюстративные средства (картинки, схемы, вставленные в презентацию материала урока) и жесты, а перевод на венгерский язык используется только в случае необходимости. Языковые структуры, необходимые для реализации речевых намерений, включаются в микродиалоги, а грамматика отрабатывается путем повторения моделей. Использование ситуативных речевых моделей позволяет автоматически употреблять языковые структуры в коммуникации и минимизировать лингвистические ошибки. Микродиалоги используются для построения модельных диалогов, которые затем обрабатываются и используются в ролевых играх для профессионального общения. Ситуации содержат последовательности профессио-

нальных действий, соответствующие конкретным примерам из практики (FOGARASI / VARGA 2022). Поскольку в языковом курсе принимают участие студенты, которые еще не начали изучение клинических дисциплин и часто впервые сталкиваются с медицинскими знаниями на занятиях по профессиональному языку, использование навыков интегрируется в профессиональные языковые ситуации (ср. BÁRDOS, 2000: 106), общение, встроенное в профессиональную ситуацию (CLIL), представляет собой практическую реализацию профессиональных навыков (DALTON-PUFFER, 2011; PLASTINA, 2016; POREČKA, 2011). Так, например, инструкции, сопровождающие ситуации, повторяют проведение дифференциальной диагностики в интервью с пациентом.

Начиная с нуля, трудно развить четыре языковых навыка (понимание речи, беглость речи, понимание чтения, беглость письма) в равных пропорциях. Навыки, необходимые для профессионального общения с пациентами по специальности, - это в основном устная речь (роль интервьюера в диалогах, формулирование инструкций в случае информирования пациента) и разговорная речь (понимание жалоб пациента и истории болезни), тогда как чтение (быстрое обращение к информационному листку о лекарствах) и письмо (заполнение форм, медицинской документации, выписка направлений) играют гораздо меньшую роль.

За время своей преподавательской практики российские магистранты отлично поняли цели нашего преподавания языка специальности. Например, в части учебной программы, посвященной применению лекарств, они работали на основе конкретных рекомендационных листов лекарств. В дополнение к новой лексике (утром, вечером, перед сном, до /во время / после еды), они активировали ранее выученную структуру лекарства от чего, а также словарь жалоб, симптомов и побочных эффектов. При разработке инструкции по применению лекарственных средств они ставили в центр внимания режим дозирования (в какой дозировке, как долго и как принимать лекарство, какая максимальная суточная доза) и побочные эффекты. Для иллюстрации они выбирали лекарства, которые продаются как в Венгрии, так и в России. Способ применения также указывался в рецептах. На основании этого студенты в роли врачей давали инструкции по использованию лекарства. Для синтеза пройденного материала использовали выписки из амбулаторной карты пациента с пневмонией и рентгеновского снимка грудной клетки. Студенты-медики могли выписать антибиотик по подлинному рецепту и, конечно, дать пациенту устные инструкции по применению препарата.

В ходе обработки материала были выявлены различия между отечественной и российской системами здравоохранения. Хотя в России рецепт также выписывается на латыни, в отличие от Венгрии, рецепты готовых фабричных средств заказываются не по упаковкам (например, *scatulam originalem numero unam*), а по количеству единиц, по формуле *D. t. d. № 20 in tab.* [=dentur tales doses numero 20 in tabletis]. Один из диалогов, отредактированных стажерами, показал, что рецептурные лекарства, такие как антибиотики, в России свободно продаются в аптеках. В другом диалоге фармацевт рекомендовал пациенту антигипертензивные препараты, которые в Венгрии может назначить только врач.

3. Заключение

На основе метода CLIL и с использованием разработанного учебного материала при участии российских магистрантов готовится учебный комплекс для курса «Введение в медицинский русский язык 1.», в виде электронного учебника и интерактивных электронных ресурсов в Moodle. В ходе составления учебного комплекса мы опираемся на опыт результатов предыдущих семестров, предложения российских магистрантов и мнение студентов-медиков. Для облегчения усвоения грамматических конструкций и сочетаемости лексики стараемся внедрять в процесс обучения элементы национально-ориентированного подхода и также межкультурной коммуникации.

Литература:

- BÁRDOS, J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- DALTON-PUFFER, C. (2011): Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31., 182–204.

FOGARASI, K.; VARGA, É. K. (2022): Szaknyelvoktatás nulláról? Gyakorlatorientált szaknyelvi kurzusok a Semmelweis Egyetemen. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 22. 1., 22-39.

PLASTINA, A. F. (2016). Genre-knowledge Transfer in English for Medical Purposes: A Genre Activitybased Research Study. In: GARZONE, G., HEANEY, D.; RIBONI, G. (eds), *Focus on LSP Teaching: Developments and Issues*. Milano: LED Edizioni Universitarie.

Pluricultural Outcomes for the Glocal Classroom. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 5. 2., 7-21.

PORĘCKA B. (2011): The LSP-CLIL Interface in the University Context. In: *Proceedings of the 4th International conference "ICT for language learning"*, Florence: Italy.
https://conference.pixelonline.net/conferences/ICT4LL2011/common/download/Paper_pdf/CLIL13-422-FP-PoreckaCT4LL2011.pdf

VALCKE, J.; GIEZYNSKA, J.; NAGY, A. D.; ELTAYB, A. (2022): CLIL for Medical Universities:

VARGA, É. K. (2020): Развитие навыков общения на занятиях по медицинскому русскому с нуля. In: JUHÁSZ, V.; SÜLYÖK, H.; BALOG, E.; BASCH, É.; CSETÉNYI, K.; ERDEI, T.; VARGA, E.; SÁRVÁRI, T.; TÓTHNÉ ASZALAI, A. (szerk.): *Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban*. Szeged: SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék (465–473).

АДАШКЕВИЧ, И. В.; БЕЛЫЙ В. В. (2012): Русский язык в клинике. Практикум. Минск: БГМУ.

БАРТЕНЕВА, И.И. (2018): Компетентностный подход в обучении иностранным языкам. In: БАРТЕНЕВА, И. И. (ред): *Картина мира через призму китайской и белорусской культур: сборник статей научно-практического круглого стола*. Минск, 15 декабря 2017 г. Минск: Издательский центр БГУ, 181-182.

ДЬЯКОВА, В. Н. (2002): Подготовка к клинической практике. Пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков. Санкт-Петербург: Златоуст.

ДЬЯКОВА, В. Н. (2014): Диалог врача с больным. Пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков. Санкт-Петербург: Златоуст.

ЕФРЕМОВЦЕВА М. А., КОБАЛАВА Ж. Д. (2007): Расспрос больного. Москва: Изд-во РУДН.

ЗУДИНА Л. Ю. и др. (2012): Речевое общение врача-стоматолога с пациентами на русском языке (для иностранных студентов стоматологических факультетов, обучающихся на английском языке). Харьков: ХНМУ.

КИСЛИК Н. В. и др. (2015): Профессиональное общение: врач и пациент. Учебно-методическое пособие. Минск: БГМУ.

ОРЛОВА Е. В. (2012): Сбор анамнеза и оформление истории болезни. Учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов. Санкт-Петербург: Златоуст.

САТРЕТДИНАВА А. Х.; САМОХИНА Г. А. (2012): Языковая подготовка к клинической практике. Учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов III–IV курсов, обучающихся по специальности «Лечебное дело». Астрахань: Изд-во ГБОУ ВПО АГМА.

СИДОРЕНКО, Т. В.; РЫБУШКИНА, С. В.; РОЗАНОВА, Я. В. (2018): CLIL-практикум в Томском политехническом университете: успехи и неудачи. *Образование и наука*. 20. 8. 164-187.

ТАРНАЕВА, Л. П.; БАЕВА, Г. А. (2019): Предметно-языковая интеграция в системе лингвистического образования: pro et contra. *Язык и культура*. 45. 280-298.

Хавронина С.А.; Балыхина Т.М. (2008): Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный». Учебное пособие. Москва: Российский Университет Дружбы народов.

Щукин А. Н. (2004). Обучение иностранным языкам. Теория и практика. Москва: Филоматис.