



NYELVTUDOMÁNYOK AZ IDEGENNYELVI KÉPZÉSEKBEN

LINGUISTICS IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING PROGRAMMES

Csúry István

csury.istvan@arts.unideb.hu

Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Mediterrán Nyelvek és Kultúrák Intézete, Francia Tanszék

<https://orcid.org/0009-0002-3998-4740>

KIVONAT

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

ABSTRACT

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

KULCSSZAVAK:

*idegen nyelvek
és kultúrák; felsőoktatás;
nyelvtanárképzés;
tantervfejlesztés;
nyelvtudományok*

KEYWORDS:

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

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

NYELV ÉS NYELVÉSZET PRAGMATIKUS MEGKÖZELÍTÉSBE

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

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

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

SZAKIRODALMI TÁMPONTOK

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

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

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

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

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

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

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

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

AZ IGÉNYEK MEGÁLLAPÍTÁSÁNAK NEHÉZSÉGEI

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

Mindenekelőtt tekinthetünk rájuk a különböző képzések céljainak megfelelő, egymást kiegészítő nézőpontokból. Ezeknek a céloknak a kialakításában a társadalom és/vagy az állam szükségletei meghatározó szerepet játszanak, s ez a képzési programok alapjául szolgáló hivatalos akkreditációs dokumentációban nyer kifejezést. A világosan megfogalmazott és jól strukturált képesítési és kimeneti követelmények³ meghatározzák azon ismeretek, készségek, attitűdök körét, illetve az önállóság és a felelősségtudat ismérveit, melyeket a hallgatónál az adott képzésben fejleszteni kell. Ennek a dokumentumnak az általános része azonban egyszerre fogalmaz túl általánosan és jelöl meg kissé túlzó elvárásokat a képzési program kialakításának keretétől szolgáló sarkpontok tárgyában, legalábbis ami a nyelvészetet illeti.⁴ Ezt az elemet központilag, az érdekelt felek (az érintett egyetemi tanszékek és a főhatóság) képviselőinek részvételével dolgozzák ki, míg az egyetemek nagyobb mozgásteret kapnak a tantervben szereplő konkrét tartalmak kidolgozásában. A tanterv így tükrözi az adott tanszéket a tudományos orientáció, a szakmai meggyőződések – és a humán erőforrás terén is jellemző status quo-t.

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

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

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

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

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

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

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

A DIÁKOK ELŐISMERETEI ÉS MOTIVÁCIÓI

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

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

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

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

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

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

TARTALMI KÉRDÉSEK

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

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

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

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

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

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

AZ IDŐ ÉS A TÉR VÁLTOZÓI

Amint azt a tanulmány elején említettük, a nyelvszakosok képzését olyan tényezők is jellemzik, amelyek egyrészt a nyelvtudományok fejlődésével – a tudományos haladással –, másrészt azzal a kontextussal kapcsolatosak, amelyben ez a tevékenység zajlik. A kontextust pedig egyebek mellett az adott képzési központ szellemi öröksége is meghatározza, s azoknak a hagyományoknak a figyelembevétele nélkül, amelyek adott esetben tovább élnek és hatnak a jelenlegi gyakorlatra, a mindenkori helyzet értékelése nem lehet teljes. A hagyományok átörökítésének két módját a mester és tanítvány viszony keretében „belülről kitermelődött” oktató-generációk és az új képzési programok kidolgozásakor a régiek elemeinek és struktúráinak újrahasznosítása⁷ adják. Míg tehát a képzés központi reformjai – különösen az EU-s közösségi normák és a felsőoktatás nemzetköziesedése hatására – az egységesedés irányába hatnak, ezt a tendenciát – főként tartalmi síkon, de a szerkezetin is – valamelyest fékezik és árnyalják a helyi adottságok, sajátosságok. Ez még akkor is megfigyelhető, ha egy-egy intézet, tanszék hagyományai (melyeken egyúttal az adott nyelv stúdiómainak sajátos nemzetközi hagyományai is átszűrődnek) nem változatlanul tükröződnek az aktuális gyakorlatban, sőt akkor is, ha már nem is igen lehet ráismerni a hajdani évtizedek mintáira. Vagyis az, hogy más-más egyetemeken egyazon szakán, illetve egyazon egyetem rokon – párhuzamos – szakjain mit és hogyan tanul a hallgató, azt a tudományos-szakmai fejlődés és az egységes – intézményes – keretek minden központosítás mellett még ma is csak részben határozzák meg. Csaknem ugyanennyire meghatározó ugyanis a szakokat gondozó intézményi egységek fejlődésének történeti dinamikája.

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

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

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

A NYELVSZAKOK NYELVÉSZETI SAJÁTOSSÁGAI: EGYEZÉSEK ÉS ELTÉRÉSEK

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

Az adatokat az Interneten publikált képzési hálóból gyűjtöttük (ezek a vizsgálat pillanatában nem voltak mindenütt teljes körűen fellelhetők, így van, ahol az összehasonlítás részleges). Három hazai egyetem (DE⁸, ELTE⁹, SZTE¹⁰) kézéseit céloztuk három idegen (angol, francia, német) nyelv két (alapképzési és osztatlan tanárképzési) szakán, és mindenütt a legfrissebb képzési hálót igyekeztünk használni. A kurzusok számát rögzítettük oly módon, hogy a specializációt nem néztük, és az egybevetetőség érdekében igyekeztünk a sajátos elnevezésű kurzusokat az elnevezés elemző interpretációja és (tapasztalatilag megalapozott, de mégiscsak) saját megítélésünk alapján tartalmi közös nevezőre hozva csoportosítani. Nem vettük tekintetbe a nyelvfejlesztési órákba „oltott” feltehető nyelvészeti tartalmakat sem. Megjegyzendő, hogy ez – a kurzuscímek és a hálóban lelt egyéb adatok transzparenciájának korlátai miatt – nem ad hajszálpontos képet, csupán tendenciákat jelez.

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

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

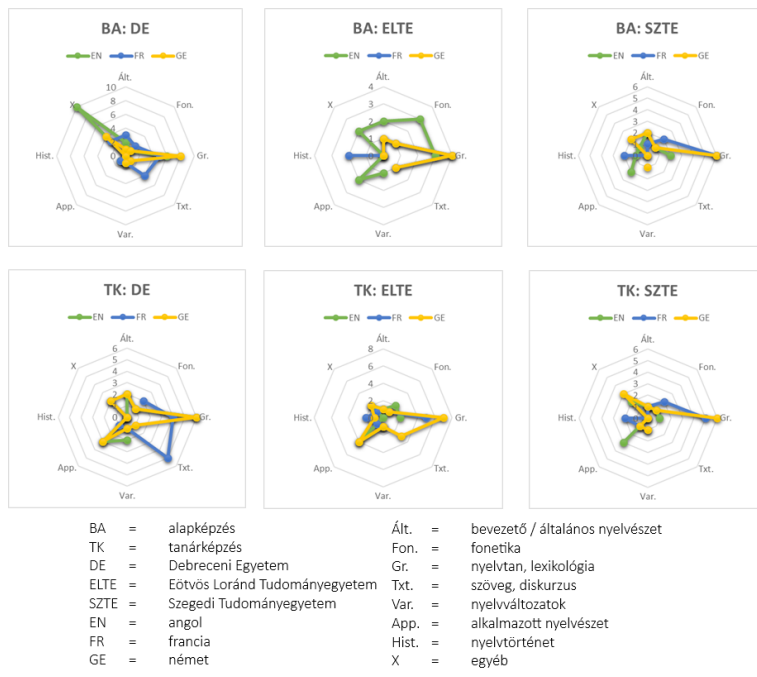
9 A tantervi hálókhoz ezeken az oldalakon fértünk hozzá (ld. az irodalomjegyzékben): *Alapszakok, specializációk, Osztatlan tanárképzés szakos mintatantervei 2022-től felvetteknek*.

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

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

1. ábra

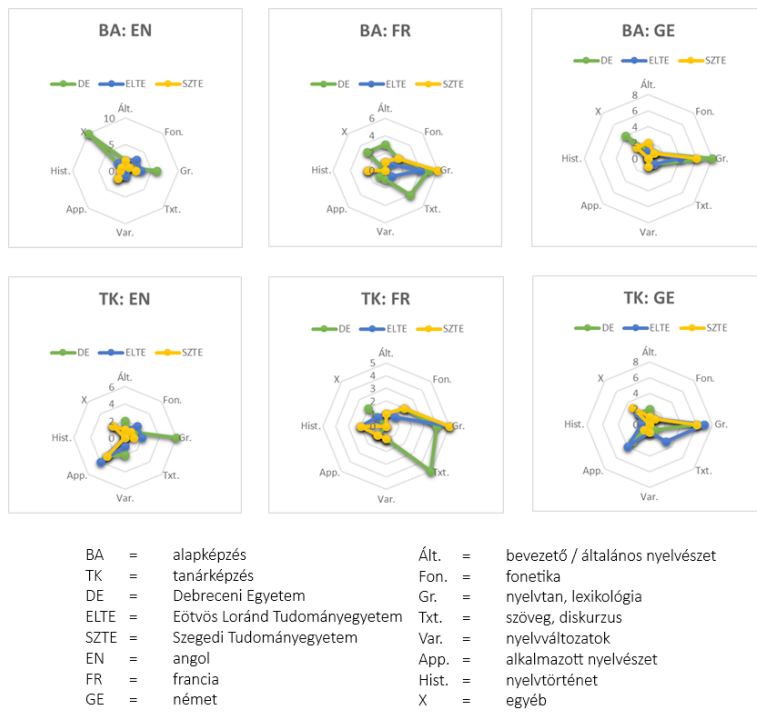
A nyelvszakok nyelvészeti profiljának eltérései intézményeken belül



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

2. ábra

A nyelvszakok nyelvészeti profiljának intézmények közötti eltérései szakok szerint



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

A KÉPZÉSI TARTALMAK „GLOBÁLIS” MEGKÖZELÍTÉSÉBEN

Kétségtelenül érdekes következtetésekhez vezetne, ha az ország nyelvészetet oktató idegen nyelv-szakosait összehívnánk avégett, hogy megvitassuk: milyen irányokat kövessen az egyetemi képzés az idegen nyelvek és kultúrák szakjainak nyelvészeti ágában, bár a teljes egyetértést (és különösen annak hivatalos normaként való rögzítését) nyilván lehetetlen volna elérni. Gondolatkísérletként ezért egy egyszerűbb, de talán nem kevésbé tanulságos megoldáshoz: a mesterséges intelligenciához folyamodtunk¹¹, gondolván, hogy természeténél fogva képes a betanítására használt adattömegből kirajzolódó tendenciáknak megfelelő információkat szolgáltatni. Az eredményben nincs semmi meglepő, hiszen az idegen nyelvi szakemberek képzése szempontjából releváns összes nyelvi terület megjelenik benne, strukturált elrendezésben.

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

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

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

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

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

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

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

AZ EMBERI ERŐFORRÁSOK

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

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

TANULSÁGOK

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

IRODALOM

ATILF – CNRS & Université de Lorraine. (é. n.). *TLFi: Trésor de la langue Française informatisé*.

<http://www.atilf.fr/tlfi> (2025.03.01.)

Chappell, Ph., & Moore, S. (2012). Novice Teachers and Linguistics: Foregrounding the Functional. *TESOL Quarterly*, Vol.46(3), 589–598.

<https://doi.org/10.1002/tesq.44>

Cunningham, U. (2015). Language teachers' need for linguistics.

Linguistic Society of New Zealand, 58, 77–94.

Debreceni Egyetem. (é. n.). *A DE akkreditált alapképzési szakjai betűrendben, 2025. március*.

<https://unideb.hu/de-akkreditalt-alapkepzesi-szakjai-beturendben-2025-marcius> (2025.03.01.)

Debreceni Egyetem Pedagógusképző Központ. (é. n.). *Az osztatlan tanárképzés képzési programja (2024)*.

https://tanarkepzes.unideb.hu/sites/default/files/inline-files/Tan%C3%A1rk%C3%A9pz%C3%A9s_osztatlan%20tan%C3%A1rk%C3%A9pz%C3%A9s_k%C3%A9pz%C3%A9si%20programja_2024_2025.pdf (2025.03.01.)

de Klerk, V. (2014). Why language teachers need linguistics.

Stellenbosch Papers in Linguistics Plus, 21, 77–94.

<https://doi.org/10.5842/21-0-532>

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

- Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. (é. n.). *Osztatlan tanárképzés szakos mintatantervei 2022-től felvetteknek*. <https://btk.elte.hu/tanarkepzes/osztatlan-2022> (2025.03.01.).
- Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. (é. n.). *Alapszakok, specializációk*. <https://www.btk.elte.hu/ba/alapszakok> (2025.03.01.)
- Francia Tanszék, Szegedi Tudományegyetem. (é. n.). *Futó képzések hálóttervei*. <https://fr.u-szeged.hu/futo-kepzesek-halotervei/> (2025.03.01.)
- Kulturális és Innovációs Minisztérium. (2023). *A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei*. <https://cdn.kormany.hu/uploads/document/b/bc/bcd/bcd7fca9a4004e1de31bc403fd75820d89a59492.pdf> (2023.04.07.)
- Oktatási Hivatal. (é. n.). *A képzési és kimeneti követelmények elérhetőségei*. https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/kkk_elerhetosegek (2025.03.01.)
- OpenAI. (2023). *ChatGPT*. <https://openai.com/chatgpt/overview/> (2023.07.28.)
- Roberts, P. (1967). The Relation of Linguistics to the teaching of English. G. Wilson (ed.) *A Linguistics Reader*. Harper and Row, 27–37.
- Sárvári, T. (2022). Nyelvtudomány és nyelvtanárképzés. Mennyi nyelvtudományra van szüksége egy idegennyelv-tanárnak? *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények, XV.(1.)*, 57–69. https://matarka.hu/koz/ISSN_1788-9979/vol_15_no_1_2022/ISSN_1788-9979_vol_15_no_1_2022_057-069.pdf#page=155 (2023.07.28.)
- Simigné Fenyő, S. (2018). Az újabb nyelvészeti kutatások (nem) tükröződése a közoktatási tananyagokban. „Kell ez nekünk?” Tanár szakos hallgatók véleménye a nyelvészethez kapcsolódó tanulmányokról. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények, XIII.(1.)*, 17–25. https://matarka.hu/koz/ISSN_1788-9979/vol_13_no_1_2018/ISSN_1788-9979_vol_13_no_1_2018_017-025.pdf (2023.07.28.)
- Sheehan, M., Corr, A., Having, A., Kasstan, J., Schifano, N. & Stollhans, S. (2023). *A manifesto for linguistics in language teaching in the UK context*. <https://linguisticsinmfl.co.uk/a-manifesto-for-linguistics-in-language-teaching-in-the-uk-context>
- Szegedi Tudományegyetem Angol-Amerikai Intézet. (é. n.). *Documents*. <https://www.ieas-szeged.hu/documents/> (2025.03.01.)
- Szegedi Tudományegyetem Germanisztikai Intézet. (é. n.). *Német nyelv és kultúra tanára (osztatlan kétszakos tanárszak)* <https://www.szegedigermanisztika.hu/index.php/hu/kepzes/osztatlan-tanarkepzes/osztatlan-nemettanar-szak> (2025.03.01.)
- SZTE Germanisztikai Intézet. (é. n.). *Germanisztika alapképzési szak német szakiránnyal*. <https://www.szegedigermanisztika.hu/index.php/hu/kepzes/alapkepzes/germanisztika-alapszak> (2025.03.01.)
- Zimányi, Á. (2013). Nyelvészeti tantárgyaink rendszere az alap- és mesterképzésben. Eöry V. (szerk.) *Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei (Új sorozat) = Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Sectio Linguistica Hungarica, 40.*, 111–126. https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/2780/1/111-126_Zimanyi.pdf (2023.07.28.)
- Zufferey, S., & Moeschler, J. (2021). *Initiation à la linguistique française* (3. kiad.). Armand Colin.