

BÖLCSKEI ANDREA – NÉMETH MIKLÓS – PELCZÉDER KATALIN – RÁCZ ANITA –  
SINKOVICS BALÁZS – TERBE ERIKA – TÓTH VALÉRIA

## A NYELVTÖRTÉNET DIGITÁLIS TANÍTÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI

### 1. Bevezetés

A 2019/20. tanév 2. féléve rákényszerítette a nyelvtörténeti tárgyak oktatóit (is), hogy távoktatásra álljanak át. Ez az átállás nem jelenthetett valódi digitális oktatást, ehhez nem mindenhol volt meg a technikai, technológiai támogatás, és az oktatók módszertanilag sem voltak felkészülve, felkészítve az átállásra. Mindenki a saját ismeretei, intézményének támogatása, az ott használt programok alapján próbált alkalmazkodni a helyzethez. A kényszerűségből született megoldásokból azonban kialakulhatnak később is hasznosítható gyakorlatok, módszerek, feladatok, amelyek mind az online, mind a tantermi, jelenléti oktatáshoz visszatérve is használhatók lesznek.

A PeLiKon konferencián 2020 novemberében Németh Miklós és Sinkovics Balázs szervezett kerekasztalt abból a célból, hogy a 2020 tavaszán váratlanul jött kísérelti félév tapasztalatairól beszéljünk, és megosszuk benyomásainkat. A kerekasztal két fő irányvonala az volt, hogy speciálisan az egyetemi nyelvtörténet oktatásában a) milyen problémákkal szembesültek az oktatók a nyelvtörténeti órákon, valamint b) milyen új lehetőségek tárultak föl a távolléti oktatási formában. A konferencián még csak a 2020. tavaszi félévről tudtunk beszámolni, jelen összefoglaló már kismértékben reflektál az azóta történt változásokra is.

A digitális oktatás, legalábbis az, ami a közelmúltban Magyarországon megvalósult, általában véve (tehát most nem kifejezetten a nyelvtörténet egyetemi oktatására vonatkoztatva) nem tényleges digitális oktatás még akkor sem, ha digitális eszközökkel történik: valójában ez is frontális oktatás, ahol mindenki előtt ott van a gép (vagy a saját digitális eszköze: tablet, telefon, laptop stb.), és látja rajta vagy a tanárt, vagy azt az anyagot, amit a tanár megoszt vele – legfeljebb ez az, ami nálunk „digitális oktatás” alatt megvalósul (vö. Jánk–Lőrincz 2021).

Az előszóban zajló előadás az egyetemi oktatásnak megszokott és meghatározó eleme régtől fogva mindmáig, melynek előnyei és korlátai egyaránt vannak. A hagyományos, tantermi előadás lényegében az online térben is megvalósítható – amennyiben a technikai feltételek adottak hozzá –, de a tantermi légkör hiánya, a személyes kapcsolatok és a visszajelzések korlátozottsága mindenképpen csökkentik a tanítás és a tanulás hatékonyságát. Az egyetemi szemináriumokat át lehet helyezni online térbe, a kiselőadások, tanári magyarázatok is megvalósíthatók, ha rendelkezésre áll a megfelelő program, de a témák, problémák közös megbeszélését rendkívüli módon megnehezíti az online kapcsolat, például a nem verbális kommunikáció hiánya.

Az utóbbi időben az aktív tanulási módszerek nemcsak a közoktatásban, hanem a felsőoktatásban is előtérbe kerültek némiképpen a passzív, befogadáson alapuló módszerekkel szemben. Ezeket természetesen a személyesen zajló oktatás során is érdemes használni, de a távoktatás még inkább szükségessé tette ezeknek a lehetőségeknek a kihasználását. A távoktatás az oktatók számára (is) kihívást jelent, ez a kihívás pedig – azon kívül, hogy a tananyag frissítése az újabb eredmények tükrében általában folyamatos az oktatói munkában – módszertani megújulásra is ösztönözhet, hiszen új feladatokkal és problémákkal kellett szembesülni. Míg a megszokott megoldások alkalmazása visszatérően, évről évre óhatatlanul valamiféle egyhangúságot is okozhat az oktatói munkában, addig az az új helyzet, ami a virtuális térbe kényszerítette az oktatást, a korábbi módszerek átgondolásával is együtt járhat, ez pedig hosszabb távon – a személyes oktatáshoz való visszatérés esetében is – kamatoztatható lehet.

Amint arra Péntek és Hantz rámutatott, az oktatásban évezredek óta használt élőszavas előadás módszerébe lényeges változást sem a könyvnyomtatás, sem az internet elterjedése nem hozott. Ez összefüggésben lehet azzal, hogy az egyetemi oktatók módszertani, didaktikai felkészítésére, továbbképzésére nagyon sok helyen nem fektetnek hangsúlyt, pedig a tanítás hatékonysága szempontjából ez nagyon fontos lenne (Péntek–Hantz 2020). Ezzel a problémával sokan szembesültünk, amikor napok, hetek alatt kellett átdolgozni a szemináriumok anyagát úgy, hogy az online térben is hatékonyan elsajátítható legyen. Nem volt elvárható, hogy az oktatók új tematikát, feladatokat dolgozzanak ki, vagy beleássák magukat a vonatkozó módszertani irodalomba, miközben a távoktatáshoz használt programokat is meg kellett tanulni használni.

A kerekasztal szervezői több témát fölvetettek, amelyek a magyar nyelvtörténet tanításának módszereit, elveit, a hallgatók motiválását és az önálló kutatómunkát érintették. Jelen írásban körkérdésszerűen tárgyaljuk a problémákat.

## **2. Milyen nyelvtörténeti tárgyakat érintett 2020 tavaszi félévében a távolsági oktatás?**

BÖLCSKEI ANDREA: A Károli Gáspár Református Egyetemen az osztatlan magyartanári képzés harmadik évfolyamán a Nyelvtörténet szemináriumot (három csoport számára), negyedik évfolyamon a Nyelvtörténeti szövegek elemzése szemináriumot (két csoport számára); az alapképzés harmadik évfolyamán a Nyelvtörténet szemináriumot (két csoport számára); a rövid ciklusú magyartanári képzésben a Nyelvtörténet előadást és a Nyelvtörténeti szövegek elemzése szemináriumot (egy-egy csoport számára) érintette a távoktatás.

NÉMETH MIKLÓS, SINKOVICS BALÁZS: Szegeden a magyar nyelvtörténet oktatásában az osztatlan tanárképzésben egy ómagyar szórványemlékeket és szövegemlékeket áttekintő és elemző Nyelvtörténeti szemináriumot, valamint egy előadást, emellett a BA- és az MA-képzésben egy-egy szemináriumot és egy előadást érintett a távoktatás.

PELCZÉDER KATALIN: Veszprémben több nyelvtörténeti óra is ezekre a félévekre esett: Bevezetés a nyelvtörténetbe, Nyelvemlékek, Etimológia és szótörténet, Bevezetés a névtudományba.

RÁCZ ANITA, TÓTH VALÉRIA: Debrecenben több különböző nyelvtörténeti órát is érintett: Magyar hangtörténet, Kódexek, Szövegemlékek, Szórványemlékek, Nyelvtörténeti elemzési gyakorlat, Történeti dialektológia. E hagyományosnak számító tárgyak mellett külön kategóriaként és persze nem kis feladatként megjelentek a kínai BA-s hallgatók nyelvtörténeti tárgyai (A Kárpát-medence nyelvi kapcsolatainak története; A magyar nyelv történetének írott forrásai).

TERBE ERIKA: A nyelvtörténeti tárgyak minden képzésünkben megjelennek, nagyobb létszámban a BA-s és az osztatlan tanárképzésben (OTAK) vannak hallgatók. A BA-n általában 70-80 fő kezd meg a tanulmányait a magyar szakon, a tanárképzésben évekig 150-160 fő körül alakult az elsőévesek létszáma, idén 103 volt. A lemorzsolódás miatt a BA-n félévente 2-3 párhuzamos szemináriumot tudunk indítani, az OTAK-on hatot (15-16 fő kurzusonként).

A BA-n és a tanárképzésben is van évfolyam-előadás, valamint két-két szeminárium (Nyelvtörténet 1. és 2., illetve Nyelvtörténet szeminárium, Nyelvtörténeti elemzések) szerepel a tanegységlistákban. Ezenkívül a BA-s Nyelv- és beszédtudományi minoron egy csoportnyi (10-12 fő) hallgatónak nyelvtörténeti-művelődéstörténeti előadást és szemináriumot is tartunk. A Magyar nyelv és irodalom diszciplináris MA-n a törzsképzésben és a Dimenzionális nyelvészeti specializáción indítunk különféle nyelvtörténeti kurzusokat, de itt már lényegesen kevesebb hallgatóval számolhatunk (8-9 fős évfolyamból 2-3 fő van a specializáción). Ezekon kívül a külföldi hallgatóknak hirdetett BA-s magyar szak évfolyamain összesen kb. 20 kínai hallgató tanult tavaly tavasszal (W1).

### **3. Milyen módon zajlott a távolléti oktatás?**

BÖLCSKEI ANDREA: A távolléti oktatás megkezdésekor nagyon rövid idő, csupán néhány nap állt az oktatók rendelkezésére a digitális tanításra való átálláshoz. Ez az idő pusztán arra volt elegendő, hogy a tanárok megismerkedjenek a távolléti oktatásra felhasználható platformokkal, és kiválasszák közülük azt (a néhányat), amelyet használni kívánnak a következő hetekben. A választást korlátozhatta az informatikai háttér által kínált lehetőségek köre, az egyes intézmények által preferált alkalmazások használatának kényszere, az egyéni motiváció és digitális kompetencia. Az oktatott tantárgyi tartalom közvetítésre való alkalmasságának mértéke ilyen körülmények és feltételek között egy, s nem is feltétlenül központi szempont lehetett csupán az oktatási platform(ok) kiválasztásakor. A tanárok sok esetben ekkor sajátították el a használatba vett oktatásinformatikai eszköz(ök) kezelésének módját, s a félév további részében lépésről lépésre igyekeztek megérteni, kitapasztalni az alkalmazás(ok) által nyújtott funkciók működését, működtetését.

Amíg egy-egy oktatási platform megismerése, használatának elsajátítása a feladat, szükségszerűen kevesebb figyelem összpontosul az oktatott tartalom megújítására, adaptálásának módjára. A tanárok ezért gyakran az általuk már korábban is ismert, használt és az interneten nyilvánosan elérhető, így szerzői jogi problémákat fel nem vető anyagok tananyagba építésével próbálták megoldani a nyelvtörténeti ismeretek elvárt digitális közvetítését a távolléti oktatás során. Mivel a nyelvtörténet oktatása során kifejezetten sok összefüggés megvilágítására van szükség, a tanári magyarázat elengedhetetlennek bizonyult a távolléti oktatási forma alkalmazásakor is, ez a hallgatói visszajelzésekben időről időre nyomatékosan megfogalmazódott (s fogalmazódik meg azóta is folyamatosan). Így természetesen sokan tartottak valós idejű online órákat valamely konferenciaalkalmazáson keresztül, készítettek a félév során bármikor, akár többször is meghallgatható szöveg-alámondásos ppt-prezentációkat, podcastokat, webináriumokat, előadás-felvételeket.

NÉMETH MIKLÓS, SINKOVICS BALÁZS: Amikor kialakítottuk sebtében a távolléti oktatás kereteit, akkor az is jelentős nehézséget okozott, hogy nem tudtuk, ez mennyi időre szól: egy hétre, egy hónapra vagy egész félévre. Szegeden a még az ETR-hez (Egységes Tanulmányi Rendszer) fejlesztett Coospace keretrendszer jó szolgálatot tett (W5). Ezen belül két oktatói fórum is indult, az egyik a Coospace-szel kapcsolatos kérdésekre válaszoltak az adminisztrátorok, illetve egy idő után már az oktatók is, a másikon más programokhoz való ajánlásokat és tanácsokat gyűjtöttek egybe (W6). Mindkettő nagyon hasznosnak bizonyult. A Coospace jó arra, hogy összefogja a különböző tevékenységeket: egy helyen lehetett üzenni a hallgatóknak, kapcsolatot tartani velük, vezetni a kurzushoz tartozó fórumot, jelenléti ívet, létrehozni vizsgateszteket stb. Bár a Coospace számtalan funkciója évek óta elérhető, legtöbbünk 2020 tavaszán kezdte felderíteni, mire is használható: létre lehet hozni különböző típusú feladatokat (esszé, feleletválasztós, igaz-hamis, csoportosítás, párosítás stb.), szavazást lehet indítani, egy helyen lehet megosztani anyagokat (ppt-eket, óravázlatokat, összefoglalókat). A Coospace-be integrált BBB (Big Blue Button) lehetővé tette online órák tartását, diavetítéssel, csoportbontással. Emellett, úgy, mint máshol, nálunk is az oktatók a számukra megfelelő és könnyen használható programokat alkalmazták: a Microsoft Teams (W7) mellett főképpen a Zoom (W8) a legkedveltebbek a mai napig. Vagyis a hagyományos órákat valamilyen formában áthelyeztük az online térbe.

PELCZÉDER KATALIN: A távoktatás bevezetése óta Google Meet videómegbeszélések formájában (W2) tartom meg az órákat, a személyesen zajló órákhoz – a lehetőségekhez képest – hasonló módon. Emellett a kurzus vezetéséhez a Google Classroom (W3) felületét használom, ahol az egyes órákhoz szükséges anyagokat (források, szövegek, szakirodalom, feladatok, ppt) jelenítem meg, illetve ide várom és itt értékelem a teljesített feladatokat is. A Classroom Falon lehetőség van egymás munkáinak a megnézésére és az erre való reflektálásra is megjegyzések írásával, amivel bizonyos feladatok esetében szintén élek.

RÁCZ ANITA, TÓTH VALÉRIA: Létrehoztunk a tanszéki honlapon egy távolsági oktatás oldalt, ahol az információkat, tananyagokat heti bontásban felraktuk, innen tájékozódhattak a hallgatók (ill. itt találtak információt arról, hogy egy-egy tanárnál hol tájékozódhatnak, mert mire az oldal létrejött, addigra egy-egy kollégánál már kialakult az online oktatás módszere és platformja). Már a tájékoztató oldal megnevezésével is arra utaltunk, hogy valójában itt nem digitális távoktatásról lesz szó, hanem csak távolléti oktatásról.

A tananyagokat digitálisan minden esetben elérhetővé tettük (linkek és digitális, szkennelt anyagok közzétételével), és minden tárgy esetében megadott szakirodalomból és a hozzá kapcsolódó ppt-ből, különféle megosztott digitális anyagokból (ezek között pl. hanganyagok, videók is vannak) tanultak a hallgatók, nem volt tényleges digitális (online) oktatás e tárgyak egyikénél sem: csak a digitális technika eszközeit felhasználó, kényszerhelyzet szülte távolsági oktatás.

TERBE ERIKA: A tavaly bevezetett távolléti oktatás során egy eddig nem tapasztalt élethelyzetbe kerültek az oktatók és a diákok is. Mindenki azt az online felületet igyekezett alkalmazni, amelyet már korábbról ismert, és ez nem feltétlenül az egyetemi platformot jelentette. Sajnos a hallgatók látták ennek kárát, mivel a különböző kurzusokat más-más felületen tudták elérni. Az oktatók közül sokan nem ismertek, nem használtak semmiféle tanulástámogató vagy kollaborációs platformot, így a felkészülésre szánt másfél hét javarészt azzal telt, hogy ilyesfajta ismeretekre tegyenek szert. Ez sajnos azt is jelentette, hogy a tananyag átalakítására, „digitalizálására” nem nagyon jutott idő. De az is igaz, hogy fogalmunk sem volt arról, hogy miként is fog működni ez az új rendszer, mit lehet „átvinni” a tanteremből. A sokéves gyakorlatot nem egyszerű rögtön átültetni a digitális térbe, ezért legtöbbször a tantermi órai gyakorlat szerint igyekeztek eljárni: órát tartani a monitornak. A szokásos kérdés-felelet módszer azonban nem nagyon működik a digitális térben, aminek többféle oka lehet: a hallgatók sem ismerik a digitális felületet, esetleg a technikai lehetőségeik nem teszik lehetővé, hogy bekapcsolt kamerával vegyenek részt az órákon (nincs kamerájuk, nem elég erős a wifi stb.), személytelennek érzik a tanórát, idegenkednek a megszólalástól. Az oktató magányosnak érzi magát a hallgatói támogatás nélkül, és az ebből fakadó frusztráltság visszahat a munkájára.

A magam tapasztalatából kiindulva, nagyon hasznosnak bizonyult, hogy az első órán megmutattam, miként tudnak semleges háttérképet beállítani a Teamsben, és ezt követően minden csoportomban lényegesen többen voltak jelen bekapcsolt kamerával.

A kaotikus állapotokat az őszi félévre sikerült felszámolni, amikor az egyetem a preferált platformok (Canvas, Moodle, Neptun Meet Street; MS Teams) használatához az alkalmazáskörnyezetet (technikai és módszertani támogatás) és az oktatásmódszertani támogatást is biztosította (W4).

#### 4. A hagyományosan alkalmazott módszerek helyett vagy mellett milyen új elemek jelentek meg a távolléti oktatás során?

BÖLCSKEI ANDREA: A 2020-as tavaszi félév során egészében – s így a nyelvtörténet oktatásában is – leginkább az volt megfigyelhető, hogy – a körülmények miatt egyébiránt érthető módon – a tanárok alapvetően arra tudtak törekedni, hogy jórészt hagyományos módszertanú oktatást és számonkérést valósítsanak meg digitális platformokon keresztül. Ez azonban – s ezt valamennyien jól tudjuk – tényleges digitális oktatásnak kevéssé tekinthető.

A nyelvtörténeti szemináriumokon a kiselőadások, házi dolgozatok elkészítése során az új helyzetben a hallgatók számára elsősorban olyan készségek fejlesztésére nyílt lehetőség, mint például a szükséges szakirodalmi tételek interneten való felkutatása és értékelő, kritikai szemléletű feldolgozása; érvényes ismeretanyag önálló megszerzése és rendszerezése egy megadott témával kapcsolatban. A kritikai szemlélet kialakításában nyilván sokat segített, hogy a nyelvtörténeti ismeretek alapjait tárgyaló több tankönyv is hozzáférhető az interneten, pl. É. Kiss–Gerstner–Hegedűs 2013, Kiss–Pusztai (szerk.) 2018. A rövid ciklusú (levelező) tanárképzésben olyan feladatlapokat, ppt-bemutatókat készítettek a magyartanárok, amelyek közvetlenül hasznosíthatóak voltak az új helyzetben a napi tanítási gyakorlatukban, s egymással meg is osztották ezeket az anyagokat (vö. wiki-elvek). Esetükben az volt fontos, hogy az oktató a legfrissebb szakirodalomhoz irányítsa őket, mivel általában csak a korábbi, főiskolai tanulmányaik idején használatos nyelvtörténeti szakirodalmat ismerik a levelező képzésben részt vevő hallgatók.

NÉMETH MIKLÓS, SINKOVICS BALÁZS: A hirtelen jött távolléti oktatásban nagy változásokat nem volt lehetőségünk megvalósítani, a hagyományos oktatás számos elemét megtartva átköltöttük a tanítást online környezetbe. A nyelvtörténeti anyag feldolgozásában elsősorban módszertani változások voltak. A hallgatók hétről hétre kisebb feladatokat kaptak, például egy-egy nyelvemlék feldolgozását, majd bemutatását a többieknek (ezáltal az online előadást is gyakorolhatták), vagy valamely szövegemlék egy-két mondatának összehasonlítását a mai megfelelőekkel, a szakirodalom, a tankönyvek megfelelő részei alapján magyarázva a változásokat. Az órai munka így nemritkán a közös megbeszélésre, a jellegzetes hibák megbeszélésére irányult.

PELCZÉDER KATALIN: A jelentősebb változtatás inkább a módszertant érintette. Több kisebb feladat megadása hatékonyabbnak bizonyult, mint a kevesebb, de nagyobb feladatok, mivel ez meglátásom szerint jobban biztosítja a hallgatók számára a folyamatos haladást a megváltozott tanulási környezetben, másrészt az év végi értékelés ezek alapján realisabb lehet. A kisebb munkákra adott folyamatos visszajelzések a tanár és a diák közötti kommunikációt is jobban fenntartják, illetve valamelyest képesek pótolni a személyes oktatás hiányából fakadó veszteségeket. Például a szóéletrajz készítését érdemes volt szakaszokra bontani: szótártípusonként haladva megadni a kérdéseket, majd ellenőrizni a válaszokat. A Nyelvemlékolvasás órán a szórványhoz vagy a szöveg egyes részleteihez kapcsolódó feladatokat adtam, melyek megoldásához etimológiai szótárat, illetve



a megadott tanulmány(részlet)et kellett használni a korábban szerzett nyelvtörténeti ismereteik mellett. A tanári értékelés mellett egymás munkáinak az értékelése is fontos szerepet játszik a hatékony tanulásban, ami a saját gyengeségeikre, hibáikra is jobban vagy más nézőpontból világíthat rá. A szóéletrajzok értékelését párban is elvégeztettem a hallgatókkal: az általam megadott szempontok alapján kellett egymás írásbeli dolgozatát és a dolgozat alapján készített kiselőadást és prezentációt értékelniük.

RÁCZ ANITA, TÓTH VALÉRIA: A szemináriumokon hétről hétre elvégzendő munkát vártunk el a hallgatóinktól (a kiadott szakirodalomhoz feladatokat kaptak, megoldották, vissza- vagy beküldték, az oktatók javították, s ezek nyomán született meg az év végi jegy). Ez a megoldás mind az oktatók, mind a hallgatók számára komoly megterhelést jelentett, a hatékonysága azonban jócskán elmaradt a jelenléti oktatás hatékonyságától.

TERBE ERIKA: A hallgatói figyelem fenntartása a tantermi oktatás idején is nagy kihívás, a digitális térben ez még inkább így van. Sokat segíthet, ha a 90 perces szemináriumot több blokkra osztjuk, és olyan feladatokat adunk, amelyek során a hallgatóknak kisebb csoportokban, maguknak kell feldolgozni egy-egy résztémát. Ehhez érdemes olyan kollaborációs felületet használni, ahol a résztvevők közösen tudnak szöveget alkotni, ilyen lehet a Microsoft Teams (W7), a Padlet (W9) vagy a Mentimeter (W10). Kiscsoportos feladat lehet pl. a Halotti beszédből a különböző múlt idejű igék vagy a ragos névszók kikeresése, rendszerezése vagy a Tihanyi alapítólevél szórványainak különböző szempontú csoportosítása, majd az elvégzett feladatról történő beszámoló. Különösen kedvelt a Kahoot! (W11), ahol kvízfeladatként lehet ellenőrizni, mennyire sikerült elsajátítani egy témát, és a megadott válaszok tükrében érdemes lehet visszatérni egy-egy kérdésre.

Tény, hogy ezek a feladatok oktatói részről nem kevés előkészületet igényelnek, de tapasztalataim szerint élővé, mozgalmassá tehetik az órákat, a kooperatív formák ösztönzőleg hatnak a diákokra.

Azért így is akadnak technikai akadályok, a tanórákon számomra az egyik legnagyobb problémát az jelenti, hogy pl. egy etimológiai levezetés esetén a speciális karaktereket különböző karaktertáblákból kell előhívni, és ez eléggé megnehezíti az órai spontán reakciókat.

## **5. Már a jelenléti oktatás idején is tapasztaltuk, hogy a hallgatók nem használják a tankönyveket, nem jól tájékozódnak a könyvtárban, de még a katalógusban sem. A távolléti oktatás és a bezárt könyvtárak tovább nehezítették a tankönyvekhez való hozzáférést. Hogyan lehetett megoldani, hogy a hallgatók hozzájussanak a tananyaghoz?**

BÖLCSKEI ANDREA: A nyelvtörténet oktatása során a tanárok természetesen a távolléti oktatás kezdete előtt is használtak az interneten szabadon hozzáférhető témaspecifikus digitalizált anyagokat, így például az Országos Széchényi Könyvtár *Magyar nyelvemlékek*

(W12) című oldalán található nyelvemlékleírásokat, az onnan elérhető szövegkiadásokat, tanulmányokat, hangfelvételeket, filmrészleteket; a Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékén készült multimédiás összeállítást (Kovács–Szőke 2009) és helynévi adatbázist (MNH.); egyes, digitális ismeretközlést célzó kutatási projektek eredményeit közreadó honlapokat (pl. M. Nagy–Boda–Porkoláb–Varga 2014, TMCSA., EHA.). Ezek az anyagok a távolléti oktatás idején is hasznosnak bizonyultak: a tanórák során szemléltetésre, illetve házi dolgozatok készítésekor információk kinyerésére bizonyultak különösen jól hasznosíthatóknak.

NÉMETH MIKLÓS, SINKOVICS BALÁZS: A szakirodalom elérése természetesen nagy gondot jelentett, mert a félévnek nem úgy indultunk neki, hogy másfél hónap múlva bezár a könyvtár, és csak az online elérhető anyagok maradnak. Jó szolgálatot tettek a világhálón elérhető tankönyvek (É. Kiss–Gerstner–Hegedűs 2013, Kiss–Pusztai [szerk.] 2018, Fazakas 2008), a Szegedi Egyetemi Könyvtár olvasói számos adatbázist és irodalmat elérhetnek otthonról, és a Szegedi Egyetemi Könyvtár repozitóriumai is hasznosak voltak (W13). Ki lehetett adni a nyelvemlékeket (W12). Véleményünk szerint hiányzik egy olyan angolszász típusú egyetemi tankönyv (mint például Bynon 1997), amely 12–14 fejezetre bontva tekinti át a magyar nyelv történetét, minden fejezet végén kérdésekkel, amelyek segítik a fejezetben olvasottakat átgondolni, rendszerezni, valamint elemzésre is ad kisebb feladatokat.

Fontos volt arra is felhívni a figyelmet – a tudatos és kritikus internethasználat fejlesztése jegyében –, hogy mi az, amit felhasználhatnak, és mi az, amit nem, jó néhány témakörnél ugyanis kidolgozott érettségi tételekkel, laikus összefoglalókkal van tele az internet. Az interneten elérhető anyagokhoz, forrásokhoz való kritikus hozzáállást természetesen korábban is fejlesztettük – bár érdemes megjegyezni, hogy az oktatók között is voltak olyanok, akik az internetes hivatkozásokkal szemben általában távolságtartóak voltak –, ez most még fontosabbá vált.

PELCZÉDER KATALIN: A tankönyvek hozzáférhetősége okozta a legnagyobb és a legnehezebben orvosolható problémát. A nyelvemlékek elérhetősége viszont nem jelentett gondot az OSZK nyelvemlékes oldalának (W12) és Madas Edit régi magyar irodalmi szöveggyűjteményének (Madas 1991) köszönhetően. Emellett beszkenvelt tankönyvrészletek és tanulmányok bevonásának a segítségével igyekeztünk áthidalni a problémákat, így a tematika átalakítására nem volt szükség.

RÁCZ ANITA, TÓTH VALÉRIA: A szaktars.hu elérhetővé tett tankönyveket és fontos kézikönyveket a távoktatás idejére, legalábbis egy darabig ezek elérhetőek voltak, aztán azonban ez a lehetőség váratlanul megszűnt, pedig ez nagyban segítette a tananyag kijelölését és eljuttatását a hallgatókhoz.

A hallgatóknak a legalapvetőbb tankönyvek sincsenek a birtokukban, ez a tankönyvkultúra teljesen hiányzik náluk – az, hogy ez nem alakult ki teljesen magától értetődő módon, főként a mi felelősségünk. A hallgatók egyértelműnek tekintik, hogy csak azt kell megtanulniuk, amit konkrétan eléjük teszünk, a tananyag egyéni begyűjtése,



felkutatása, ami egy, de inkább két évtizeddel korábban természetes volt, mára teljességgel ismeretlen dolog (az ún. „önszabályozott tanulás” lényegében hiányzik: a tanulók megtalálják a maguk szűkebb és tágabb környezetében a tanulási lehetőségeket, és használják is azt).

Ehhez kapcsolódik az a tapasztalatunk is, hogy a hallgatók a könyvtárat sem használják, nem tudnak információkat szerezni a könyvtár segítségével, nem alakult ki a könyvtárhasználati kultúránk, ami pedig alapvető kellene hogy legyen. Szinte automatizmussá vált, hogy minden információt az interneten próbálnak megszerezni, ahol strukturálatlan az ismeretanyag. Ezért is lenne előnyös, ha a nyelvtörténeti (és persze más) munkák egy helyen lennének elérhetők (egy digitális könyvtárként funkcionálva), ami megbízható, hiteles forrás lehetne a tájékozódáshoz.

TERBE ERIKA: A tankönyvek elérhetővé tétele elengedhetetlen az oktatás szempontjából. Az ELTE-n a „mi” tankönyveinket használjuk (Kiss–Pusztai 2003; Kiss–Pusztai 2018), ezek online is elérhetők.

Fontosnak tartottuk azt is, hogy a szakdolgozatokhoz, szemináriumi dolgozatokhoz vagy referátumokhoz szükséges fontosabb nyelvtörténeti szakirodalmak online elérőségéhez készítsünk egy linkgyűjteményt. A nyelvtörténeti részterületek szerint rendszerezett linkek az oktatók és a hallgatók számára is nagy segítséget jelentenek. A Google Drive-on létrehozott gyűjtemény elérhetőségét megosztottuk a nem ELTE-s kollégákkal is, és cserébe mi is kaptunk újabb címeket. Jó lenne több hasonló együttműködés!

Az online elérhető adatbázisokkal kapcsolatban az egyetemi könyvtár honlapján számos fontos információ megtalálható. Sok hallgató sajnos nincs tisztában azelethez, hogy otthonról, távoli kapcsolattal is elérheti ezeket az adatbázisokat, online forrásokat (MeRSZ, SZAKTÁRS stb.).

Már korábban is sokszor használtam az OSZK Magyar Nyelvelmékek (W12) oldalát, de az egyetemi tantermek technikai adottságai nem mindig teszik lehetővé, hogy az órán is lejátsszam a nyelvelmékek filmes feldolgozását. A digitális oktatás kevés előnye között mindenképpen meg kell említeni, hogy az online órákon ez nem ütközik nehézségbe.

## 6. Hogyan lehetett megvalósítani a számonkérést?

BÖLCSKEI ANDREA: A nyelvtörténeti ismeretek egy része kifejezetten jól közvetíthető és ellenőrizhető tesztek segítségével (pl. nyelvelmékek adatainak ismerete, hangtörténeti változások azonosítása, helyesírás-történeti sajátosságok felismerése, tőtípusok meghatározása, jövevényszavak csoportosítása, szakkifejezések definíciói). Egyes tesztfeladattípusok (pl. többszörös választás, igaz-hamis állítás, párosítás, relációanalízis) pedig az összefüggések megértését is elősegítik, illetve lehetővé teszik annak mérését, hogy a hallgató hogyan tudja kombinálni az elsajátított ismeretanyag egyes elemeit.

Ugyanakkor a számonkérés tekintetében újítani is kényszerültek az oktatók. Felismerhetővé vált, hogy a nyelvtörténeti témájú vizsgatesztek esetében a

bölcsészettudományi szakterületen a hagyományos oktatás során ritkán alkalmazott ún. „nyitott könyv” mellett történő számonkérésre is mód nyílik, amennyiben megfelelő mennyiségű és komplexitású megmozgató ismeretanyagot és ehhez szükséges kérdéstípusokat használunk fel a vizsga korlátozott időtartama alatt. A feladatok készletében, egymásra következésében s feleletválasztás esetén a válaszok sorrendjében is véletlenszerű gépi választáson alapuló (random), visszalépést nem engedő, egyszer kitölthető tesztek alkalmazása egyénre szabott vizsgatesztek kialakítását teszi lehetővé. A nyelvtörténeti vizsgatesztek képezhetik részben vagy egészében a féléves érdemjegy alapját, de szolgálhatnak „beugró” feladatsorként is online szóbeli vizsga megkezdéséhez, az ellenőrzött ismeretek jellege szerint.

NÉMETH MIKLÓS, SINKOVICS BALÁZS: A szóbeli számonkérés továbbra is megvalósítható volt, bár figyelembe kellett venni a távoktatás kisebb hatékonyságát. A korábbi egy-két jegy alapján értékelt félévi teljesítmény most több kisebb jegyből állt össze. A referátumok, kisebb, önállóan elkészített beadandók mellett az online tesztek, feladatok, amelyek több kutatómunkát, gondolkodást igényeltek, nem pedig csupán a lexikális tudást kérték számon, többé-kevésbé megfelelőnek bizonyultak.

PELCZÉDER KATALIN: Az értékelés talán az egyik legbizonytalanabb pontja a távoktatásnak. Fontos az elvárások és követelmények egyértelművé tétele, annál is inkább, mivel két félévben is a szorgalmi időszak közben történt változás az oktatás formáját érintően, ami a hallgatók számára bizonytalanságot okozott. Illetve a kurzus teljesíthetőségének arányosnak kell lennie az energiaráfordítással, ami a megváltozott feltételek mellett kiemelten fontos.

A lexikális tudás visszakérdezése (a zárthelyi dolgozatnak megfelelő valamilyen digitális formában, például Redmenta-tesztben) tulajdonképpen értelmét veszítette. Ehelyett a megszerzett (vagy utánanézésrel pótolható) ismereteken alapuló, ezen ismeretek alkalmazását, azaz elemzési készséget igénylő feladatokat volt érdemes megadni (a zárthelyi dolgozat alternatívájaként), melyeket egy megadott időintervallumon belül kellett a hallgatóknak teljesíteniük. Az Etimológia, szótörténet kurzuson például egy-egy szóhoz vagy szócsaládkhoz kapcsolódó feladatokat írtam, melyeket történeti-etimológiai szótárak segítségével, azok szócikkeinek az értelmezésével lehetett megoldani; vagy megadott szövegben kellett példákat keresni egy-egy nyelvi jelenségre, és azokat csoportosítani. A Nyelvemlékek című órán egy-egy szórványhoz kapcsolódóan állítottam össze kérdés-, illetve szempontsört (hangtörténeti tanulságok, helyesírás-történet, morfológiai sajátosságok, jelentés és jelentésváltozások, etimológia, az összetétel vagy a szó szerkezet típusa), míg a szövegemlékeknél értelmezési, mondattani, stilisztikai jellemzőkre is irányulhattak a feladatok. A szóbeli vizsga lényegét tekintve változatlan maradt.

RÁCZ ANITA, TÓTH VALÉRIA: Az elejétől úgy igyekeztünk a heti tananyagot átadni, hogy az egyúttal a számonkérést is lehetővé tegye: feladatlapok készültek minden tárgyból minden héten (itt különböző platformok voltak népszerűek a kollégák körében: Redmenta, Google Classroom, Neptun Meet Street). Már a távolsági oktatás kezdetétől

tudtuk, hogy ez a félév más lesz a számonkérhetőség tekintetében is, ezért próbáltuk a legegyszerűbb módon megoldani a jegyszerzést – elfogadva, hogy a megszerzett jegyek mögött nincs ott a szokásos tudás. Még inkább igaz ez a kínai BA-képzésünkben, ahol a hallgatók magyartudása is hagy kívánnivalót maga után.

TERBE ERIKA: A számonkérés és az értékelés kérdése is új megvilágításba került a digitális oktatás keretein belül. Az írásbeli számonkérés esetében sajnos számolni kell azzal, hogy a hallgatók külső segítséget is igénybe vehetnek a feladatok megoldásánál, ezért csak olyan jellegű feladatokat, kérdéseket érdemes feltenni, amelyekre nem található kész választ a tankönyvekben, illetve az interneten. A számonkéréseknél jól használható a Canvas kvízoldala és a Redmenta (W14) is. Ez utóbbinak az is az előnye, hogy az esszé-kérdéseknél érzékeli, ha másolt szöveget akar beszúrni a felhasználó, és a forrás megadása nélkül nem lehet menteni a választ.

Mindazonáltal úgy gondolom, hogy lehetőség szerint zh-k helyett inkább szemináriumi házi dolgozatok vagy a félév során beadandó több kisebb feladat és/vagy szóbeli beszámoló alapján érdemes értékelni a félévi munkát.

## **7. Mennyire lehetett bevonni a hallgatókat, fenntartani a figyelmüket és rávenni őket az önálló munkára? Mennyire bizonyult hatékonynak ez az új oktatási forma?**

BÖLCSKEI ANDREA: A hallgatók leginkább akkor mutattak hajlandóságot az önálló munkára, ha úgy érzékelték, hogy nem csak az adott kurzus jegyének megszerzése a tét. Mivel nyelvtörténeti kérdések bőségesen szerepelnek az osztatlan tanárképzés nyelvészeti komplex vizsgáján, illetve az alapképzés záróvizsgáján, ezért azokat a feladatokat, amelyek egyben ezekre a vizsgákra való felkészülésként is szolgáltak, nagyobb gondal végezték el, mint a pusztán „csak” a szemináriumi, illetve vizsgajegybe beszámító feladatokat. Az év végi eredmények összességében ugyanakkor azt mutatták, hogy a távolléti oktatás a jelenléti oktatással összevetve kevésbé hatékonyak bizonyult a nyelvtörténeti ismeretek átadásában.

NÉMETH MIKLÓS, SINKOVICS BALÁZS: A hallgatók igényelték a hétről hétre való készülést, a rendszeresen kiadott feladatokat, mert így maradt rendszer az életükben. A motivációjukat fenntartani egyébként meglehetősen nehéz. A nyelvtörténetet nehéznek tartják, és többségüknek az érdeklődését sem kelti föl, általános hozzáállás az, hogy miért van ennyi óra, amikor az iskolában majd alig kell tanítani nyelvtörténetet. A hangtani, grammatikai változások helyett a művelődéstörténeti vonatkozások viszont érdeklik őket. Amíg a mai magyar nyelvi órákon a nyelvi kompetenciájuk segít az elemzésben, a nyelvtörténeti feladatoknál erre csak részben támaszkodhatnak, és ez az önálló feladatmegoldást is megnehezíti. Nagy kihívás volt elmagyarázni, hogy a helyesírás nem egyezik a rekonstruált olvasattal, hogy mi a különbség a helyesírási változás és a „valódi” nyelvi változás között. Gondot jelentett ebben a tanítási környezetben,

hogy a hallgatók nem tudták követni a nyelvtörténeti levezetéseket: a hangváltozási sorok esetében sok idő és energia ment el arra, hogy a jelölő graféma és a hangérték megfeleléséről beszéltünk. Esetenként az oktatónak kellett érzékletesen leírnia, hogyan is mutat egy-egy speciálisabb karakter. Bár az is az igazsághoz tartozik, hogy a nyelvtörténeti (vagy éppen nyelvjárási) gyakorlatban használt fonetikus írások „dekódolása” általánosságban is problémát jelent hallgatóink többsége számára.

PELCZÉDER KATALIN: Az egyes kurzusokon, illetve csoportokban személyes oktatás esetén többnyire kialakul egy sajátos légkör, amit többek között a hallgatóknak az egymással és az oktatóval való viszonya hoz létre. Az órátartást természetesen befolyásolják ezek a tényezők is, azaz a tanár tekintettel van a diákok aktuális állapotára, érdeklődésére vagy hiányosságaira. Az online formában folyó oktatás során azonban jóval kevesebb lehetőség kínálkozik a kölcsönös és folyamatos visszajelzésekre, és ezeket a nehézségeket az is súlyosbítja, hogy nem adott mindegyik hallgatónál a megfelelő technikai háttér (kamera, mikrofon, az internetkapcsolat zavartalansága). Ez a helyzet a hallgatói aktivitást, illetve annak észlelését is érinti. Ezt a problémát sajnos nem lehet megnyugtatóan megoldani, legfeljebb enyhíteni, javítani lehet rajta például azzal, ha az online óra mellett más platformokon is van lehetőségük megnyilvánulni, illetve kisebb (esetleg nem kötelező jellegű) feladatokat elvégezni.

Míg az oktatással kapcsolatos visszajelzések a személyes órátartás során inkább spontán módon valósulnak meg, a távoktatás során az oktatónak fontos ezekre tudatosabban is figyelni, esetleg megtervezetten gyűjteni a tanári munkájával kapcsolatos reflexiókat.

A nyelvtörténeti kurzusok nehézségi foka meglátásom szerint jobban próbára teszi az oktatót és a hallgatót is, mint más, talán könnyebben befogadható tantárgyak. Ezen azzal lehet segíteni, ha több figyelmet szentelünk a diákok motiválásának. Ezt több módon igyekeztem elérni az óráimon, ezek közül mutatok be néhányat.

Fontos felhívni a diákok figyelmét arra, hogy az óra a konkrét szakmai tartalmakon kívül milyen egyéb területeken járhat hasznos ismeretekkel, tapasztalatokkal. A nyelvtörténet például magyarázatul szolgálhat szinkrón nyelvi jelenségekre, helyesírással kapcsolatos kérdésekre vagy nyelvjárási sajátosságokra; az ezekkel való összekapcsolás élővé, maibbá teheti a régi nyelvi anyagot. Az irodalomtudományi tanulmányaikban is hasznát vehetik a nyelvtörténeti ismereteiknek: akár a régi magyar irodalom tanulásában, régi szövegek későbbi felhasználásában (l. Halotti beszéd, Margit-legenda) vagy például az archaizálás jelenségénél. Másrészt érdemes kiemelni, hogy a nyelvtörténeti tudásuk hozzájárul a műveltségük gazdagodásához is. A veszprémi egyetemisták számára a tanított nyelvemlékek egy része, ha időben nem is, de földrajzilag tulajdonképpen közel van: a Veszprémvölgyi apácák adománylevele és a Margit-legenda konkrétan Veszprémhez (is) kötődik, de Tihany, Pannonhalma és Bakonybél sincsenek messze. A közelebbi múltból pedig a Mondolat kiadása vagy Simonyi Zsigmond személye kapcsolható a városhoz. Fontos az órán

felhívni a figyelmet ezekre a kapcsolódási pontokra, illetve kihasználni az ezekhez a helyekhez kapcsolódó ismereteiket.

A szakmai lelkesedés az oktató részéről mindenféle oktatási keretek között az egyik alapvető feltétele a tárgy megszerettetésének. Ez a távoktatás során, a személyes kapcsolat korlátai miatt sajnos talán kisebb mértékben érvényesülhet, de a fenti bekezdésben leírt témákkal kapcsolatos ismeretek átadásával vagy azokhoz kapcsolódó feladatok adásával valamelyest ellensúlyozható.

A sikerélmények is motiválóan hatnak a diákokra. Ezt – azon kívül, hogy a kurzust összességében véve teljesíthetőnek érezzék – kisebb, nem kötelezően elvégzendő feladatokkal is érdemes biztosítani, melyekért a félév végi jegybe beszámítandó jeles osztályzat ajánlható fel. A lehetséges feladatok közül néhány ötlet: általuk ismeretlen szórványemlékben bizonyos számú hely- és személynév felismerése és azonosítása; kéziratos szövegemlék egy-egy részletének megfejtése (például a szép kézírású, jól olvasható Margit-legendában); a témához kapcsolódóan podcast vagy a Videotoriumon található egy-egy előadás meghallgatása, melyekhez kapcsolódóan 2-3 kérdést kell megválaszolniuk; szinkrón nyelvi jelenségre magyarázatot találni megadott irodalom vagy szótár (pl. a TESz.) segítségével. Nem volt olyan feladat, amit legalább néhány hallgató meg ne oldott volna (de kétségkívül voltak népszerűbbnek bizonyuló feladatok), illetve olyan hallgatók is küldtek be megoldásokat, akik a nyelvészeti tárgyakból a korábbi tapasztalataim szerint kevésbé szoktak jól szerepelni.

RÁCZ ANITA, TÓTH VALÉRIA: A nyelvtörténet ezzel a módszerrel nem tanulható: tanulásról nem is igazán beszélhetünk, csak olyan mélységig ismerték meg ugyanis a hallgatók a tananyagot óráról órára, hogy a számonkérő-ellenőrző feladatlapot ki tudják tölteni. Nagyon fontosnak tartjuk azt is megemlíteni, hogy megfelelő digitális eszközök és az internet hiánya a hallgatók egy részét kizárta még ezekből a lehetőségekből is.

TERBE ERIKA: Azzal mindenképpen számolnunk kell, hogy a távolléti oktatás keretei között nem fogjuk tudni átadni azt a tananyagmennyiséget, mint amit normál körülmények között el lehet végezni. Fontos, hogy észszerű keretek között csökkentjük a tananyagot, és arra fókuszáljunk, ami elengedhetetlenül fontos.

Az előadások tekintetében egyszerűbb, de nehezebb is a helyzet. Az őszi félévtől kezdve az ELTE-n az előadások anyagát rögzíteni kell, és a félév végéig elérhetővé kell tenni a hallgatók számára. Az előadások rögzítésével kapcsolatban a kollégákban elég sok kétség merült fel, leginkább szerzői jogi aggályok. Ezzel kapcsolatban szerencsére nem hallottam visszaélésekről (eddig). Az előadásokat szinkrón és aszinkron formában is lehet tartani, azonban a szinkrón előadás azért előnyösebb, mert ott a hallgatóknak van lehetőségük kérdéseket is feltenni.

De egy 90 perces előadáson nagyon nehéz fenntartani a figyelmet. Egy-egy rövid videó – pl. a nyelvemlékekről készült hangfelvétel vagy film – megszakíthatja az előadás monoton folyamatát, de e tekintetben azért elég szűkösek a lehetőségek. A ppt segítheti a téma követését, és a vizsgára történő felkészülésnél is hasznos lehet.

## 8. A távolléti oktatás során szerzett tapasztalatok milyen tanulással szolgálhatnak a jövőre vonatkozóan? Van-e valami, amit érdemes lenne ebből megőrizni, továbbfejleszteni?

BÖLCSKEI ANDREA: Kétségtelen, hogy a távolléti oktatás jó néhány olyan felismerést hozott magával a nyelvtörténet tanítása terén is, amelyek hatásával a későbbiek során is számolhatunk. Ilyenek voltak például a következők: a már meglévő, ám a nyelvtörténet oktatása során eddig kevésbé használt informatikai lehetőségek, oktatástámogató rendszerek „felfedezése”, használatuk elsajátítása az oktatók és a hallgatók részéről egyaránt; annak realizálása, hogy a nyelvtörténeti adatok, összefüggések egy része tulajdonképpen jól közvetíthető, gyakoroltatható és tesztelhető az informatika segítségével; az arra való ráhangolódás, hogy egyénre szabottá lehet tenni a nyelvtörténeti tananyagot s annak ellenőrzését (vö. learning outcome approach, azaz a tanulási eredményekre összpontosító megközelítésmód); s (remélhetőleg) egyfajta szemléletbeli változás előidézése is megtörtént sok hallgatóban annak tudatosításával, hogy a legtöbbet a leghatékonyabban egyénileg, érdeklődésünk alapján tanulhatunk. (Egyes módszertani kérdések általános megközelítéséhez vö. Dringó-Horváth et al. 2020.)

A továbblépéshez fontos annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy vajon milyen mértékben kívánatos és milyen irányba érdemes elmozdulni a nyelvtörténeti tananyag digitális közvetítése tekintetében.

Jó, relatíve egyszerűen kivitelezhető lehetőségnek mutatkozik egy egyetemközi digitális nyelvtörténeti tananyagtárnak s hozzá kapcsolódóan egy gyakorló- és tesztfeladatokból álló feladatbanknak a felsőoktatásban nyelvtörténetet oktató kollégák által közösen való kialakítása. Ennek megvalósításához lényegében elegendő, ha nyelvtörténeti ismeretekkel, némi kooperatív hajlammal és informatikai alapkészségekkel rendelkeznek a munkában részt vevők. Később aztán a nyelvtörténet oktatói azt és annyit használnak fel a közösen kialakított anyagokból, amit és amennyit szeretnének az egyéni tárgyatematikájuk elkészítésekor.

Más típusú, jóval összetettebb feladatot jelent ugyanakkor, ha távoktatásban megvalósul teljes nyelvtörténeti kurzus(ok) kidolgozásában gondolkodunk. Ebben az esetben az alapoktól kezdve önálló tanulás folyik, ennek motiválására fontos a tárgy iránti érdeklődés felkeltése. A tartalom kialakítása során komoly figyelmet kell fordítani az információk átadásának strukturálására, a közvetítendő tartalomnak az ismeretanyag elsajátítását segítő felépítésére, ez pedig a nyelvtörténeti ismereteken túl oktatásmódszertani tudást is igényel, szakmódszertani, pedagógiai, pszichológiai ismeretek alkalmazását kívánja meg. A tananyag megértését és elsajátítását szolgáló szemléltetés és design kialakítása során pedig az informatika és a tervezőgrafika bevonása is szükségessé válik.

NÉMETH MIKLÓS, SINKOVICS BALÁZS: A kevés, de nagyobb súlyú beszámoló, zh helyett a több kisebb feladat, az önállóan elvégezhető elemzés és kutatómunka fontos. A távolléti oktatás egyik nagy tapasztalata, hogy bár ezt a nemzedéket, a Z generációt



úgy tartjuk számon, mint akik beleszülettek a digitális világba, jelentős részük mégsem boldogul a programokkal, nem tud hatékonyan keresni az interneten. Ennél nagyobb baj, hogy – talán érdektelenségből, lustaságból is? – nem kezeli kellő kritikával a megtalált forrásokat. A szakcikkeket, tanulmányokat éppúgy felhasználja, mint az általános nyelvtörténeti munkákat. Az effajta képzésre a későbbi tantermi oktatás során is érdemes lesz hangsúlyt fektetni.

PELCZÉDER KATALIN: A folyamatos készülésre való ösztönzést (az arányosabban elosztott és aktív munkát igénylő feladatokkal) a hallgatók többsége pozitívan értékelte. Viszont a technikai nehézségek és a személyes kontaktus korlátozottsága hátrányosan érintette a munkát. Tapasztalataim szerint lassabbá vált a haladás, kisebb anyagrész lehetett adott idő alatt átvenni, tehát összességében talán kevésbé volt hatékony a munka, mint a tantermi órák során.

RÁCZ ANITA, TÓTH VALÉRIA: Tényleges online oktatásra lenne szükség e tárgyaknál (Zoom, Webex rendszerek használatával), kiadott szakirodalomból nem tudják sikeresen tanulni a nyelvtörténetet a hallgatók, a tanári magyarázat és a hallgatókkal történő párbeszéd, közös gondolkozás, feldolgozás nélkülözhetetlen – a hallgatói visszajelzések is ezt mutatják.

A feladatlapok a különböző digitális platformokon viszont alapvetően jól funkcionáltak még akkor is, ha e rendszerek hibái is kiütköztek a rendszeres használat során (pl. a pontozás „furcsaságai”); ezeket szívesen oldották meg a hallgatók, akár a feldolgozott anyag ellenőrzését szolgálták (időkorlátozás nélkül), akár végső számonkérő tesztek voltak (időkorlátokkal).

TERBE ERIKA: A nem ELTE-s kollégákkal folytatott beszélgetések alapján világossá vált számomra, hogy ha vannak is helyi sajátosságok, de alapvetően hasonló problémákkal kell valamennyiünknek szembenézni. Nagyon jó lenne, ha a tudományos tanácskozások, konferenciák mellett az egyetemi nyelvtörténeti oktatásról is diskurzust kezdenénk, szemléletről, tananyagról, módszerekről.

## **9. Összegző megjegyzések**

A kerekasztal-beszélgetés felszínre hozott olyan ötleteket, amelyeket nem szabad hagyunk veszendőbe menni a jövőben sem. Gondolunk itt például az egyetemközi digitális tananyagtárra, a nyelvtörténet oktatásának kérdéseit tárgyaló konferencia(sorozat) szervezésének ötletére vagy éppen a számonkérés újabb, a távolléti oktatás körülményeihez jobban igazodó formáira. Fontos az is, hogy ráébredt a szűkebb értelemben vett nyelvtörténeti céh arra, hogy a nyelvtörténet tanításához kapcsolódó módszertani ismereteket bővítenünk kell: különös tekintettel a digitális oktatási formákra. A nyelvtörténet tanításának újragondolását már Szentgyörgyi Rudolf felvetette, még ha más szemszögből is, amikor az alkalmazott nyelvtörténet fontosságára felhívta a figyelmet (Szentgyörgyi 2020).

Abból a szempontból is hasznos volt a véleménycsere, hogy lássuk: mindannyian hasonló problémákkal küzdünk, és nem vagyunk ezekkel egyedül. Éppen ezért viszont a megoldások, amelyek körvonalazódnak, talán mindegyik intézményben, valamennyi képzésünkben segítségünkre lehetnek.

## Irodalom

- Bynon, Theodora 1997. *Történeti nyelvészet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Dringó-Horváth Ida – Dombi Judit – Hülber László – Menyhei Zsófia – M. Pintér Tibor – Papp-Danka Adrienn 2020. *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja.
- EHA. = Bárh M. János (szerk.) 2017. *Erdélyi helynévtörténeti adattár és interaktív névföldrajzi atlasz*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság – ELTE BTK Magyar Nyelvtörténeti, Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszék. <http://eha.elte.hu/> (2021. 02. 15.)
- Fazakas Emese 2008. *A magyar nyelv kis történeti nyelvtana*. Kolozsvár: Egyetemi Műhely Kiadó, Bolyai Társaság.  
[https://www.academia.edu/258183/A\\_magyar\\_nyelv\\_kis\\_t%C3%B6rt%C3%A9neti\\_nyelvtana](https://www.academia.edu/258183/A_magyar_nyelv_kis_t%C3%B6rt%C3%A9neti_nyelvtana) (2021. 03. 27.)
- Jánk István – Lőrincz Marina 2021. Hogyan zajlott a magyar nyelv digitális tanítása a járványhelyzet alatt? *Anyanyelv-pedagógia* 14/4.  
<https://doi.org/10.21030/anyp.2021.4.1>
- Kiss Jenő – Pusztai Ferenc (szerk.) 2003. *Magyar nyelvtörténet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kiss Jenő – Pusztai Ferenc (szerk.) 2018. *A magyar nyelvtörténet kézikönyve*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.  
[http://www.tinta.hu/A-magyar-nyelvtortenet-kezkonyve#page\\_artdet\\_tabs](http://www.tinta.hu/A-magyar-nyelvtortenet-kezkonyve#page_artdet_tabs) > Digitális tananyag (2021. 02. 15.)
- É. Kiss Katalin – Gerstner Károly – Hegedűs Attila 2013. *Fejezetek a magyar nyelv történetéből*. Piliscsaba: Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar.  
[https://btk.ppke.hu/uploads/articles/4090/file/gerstner\\_karoly-fejezetek\\_a\\_magyar\\_nyelv\\_tortenetebol.pdf](https://btk.ppke.hu/uploads/articles/4090/file/gerstner_karoly-fejezetek_a_magyar_nyelv_tortenetebol.pdf) (2021. 02. 15.)
- Kovács Éva – Szőke Melinda 2009. *Magyar nyelvemlékek. Szórványemlékek. Multimédiás összeállítás*. Debrecen: Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke.  
<http://mnytud.arts.klte.hu/kiallitas/intro.html> (2021. 02. 15.)
- MNH. = *Magyar Nemzeti Helynévtár*. Szerkesztők: Hoffmann István – Tóth Valéria. Debrecen: Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke.  
<http://mnh.unideb.hu/> (2021. 02. 15.)

- M. Nagy Ilona – Boda István Károly – Porkoláb Judit – Varga Teréz 2014. *Margit-legenda. (Szent Margit élete, 1510)*. Debrecen: Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke.  
[http://deba.unideb.hu/deba/Margit-legenda\\_Szent\\_Margit\\_elete\\_1510/](http://deba.unideb.hu/deba/Margit-legenda_Szent_Margit_elete_1510/) (2021. 02. 15.)
- Madas Edit (szerk.) 1991. *Szöveggyűjtemény a régi magyar irodalom történetéhez. Középkor (1000–1530)*. Főszerk.: Tarnai Andor, szerk. Madas Edit. A régi magyar szövegek átírásában közreműködött: Szabó T. Ádám.  
<http://sermones.elte.hu/szovegkiadasok/magyarul/madasszgy/index.php> (2021. 03. 16.)
- Péntek Imre – Hantz Péter 2020. Egy elhanyagolt terület: az európai egyetemi oktatók szakmódszertani felkészítése. *Magyar Tudomány* 181/10: 1378–1399. doi.org/10.1556/2065.181.2020.10.9
- Szentgyörgyi Rudolf 2020. Hasznos nyelvtörténet? Bevezetés az alkalmazott nyelvtörténetbe. In: Fóris Ágota – Bölcskei Andrea – Heltai János Imre (szerk.): *Nyelv, kultúra, identitás. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben IV. Szociolingvisztika, névtan, nyelvtörténet*. Budapest: Akadémiai Kiadó. doi.org/10.1556/9789634545385  
<https://mersz.hu/nyelv-kultura-identitas-4-szociolingvisztika-nevtan-nyelvtortenet> (2021. 03. 27.)
- TMCSA. = N. Fodor János (szerk.) 2014–2021. *Történeti Magyar Családnévatalasz*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.  
<https://www.csaladnevatalasz.hu/kezdolap> (2021. 02. 15.)

## Internetes hivatkozások

- W1: *Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Oktatás*.  
<https://www.btk.elte.hu/oktatas> (2021. 03. 16.)
- W2: <https://meet.google.com/> (2021. 03. 25.)
- W3: <https://classroom.google.com> (2021. 03. 25.)
- W4: *Eötvös Loránd Tudományegyetem. Koronavírus tájékoztató*.  
<https://www.elte.hu/dstore/document/5199/ELTE-JOKT-2020-07-29.pdf> (2021. 03. 16.)
- W5: *Coospace*. <https://www.dexter.hu/coospace> (2021. 03. 27.)
- W6: *Online oktatás az SZTE-n – információk oktatóknak*.  
<http://arts.u-szeged.hu/hirek/szte-btk-2020-marcius/online-oktatas-szte> (2021. 03. 27.)
- W7: <https://www.microsoft.com/hu-hu/microsoft-teams/free> (2021. 03. 27.)
- W8: <https://us04web.zoom.us/> (2021. 03.27.)
- W9: <https://hu.padlet.com/> (2021. 03. 16.)
- W10: *Mentimeter. Szervezői felület*. <https://www.mentimeter.com>; *Hallgatói felület*.  
<https://www.menti.com> (2021. 03. 16.)
- W11: <https://kahoot.it> (2021. 03. 16.)

- W12: *Magyar nyelvemlékek*. Budapest: Országos Széchényi Könyvtár.  
<http://nyelvemlekek.oszk.hu/tud/nyelvemlekek> (2021. 02. 15.)
- W13: *Szegedi Tudományegyetem Klebelsberg Könyvtára. Contenta repozitóriumok*  
<http://www.ek.szte.hu/contenta-repozitoriumok/>
- W14: *Redmenta – az intelligens oktatási asszisztens*. <https://redmenta.com> (2021. 03. 16.)