

KISNÉ BERNHARDT RENÁTA*

*„A fogalmazásírás angolul olyan, mint a csoki mustárral,
mert élvezetes, még ha elsőre nem tűnik is annak”,*

avagy

két tanítási nyelven tanuló középiskolás diákok anyanyelvi és idegen nyelvi írásbeli szövegalkotáshoz fűződő attitűdjének összehasonlítása

Rezümé A fogalmazáskészítés gyakori feladat a középiskolás diákok számára, de azon túl, hogy mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi érettségi vizsgán teljesítendő követelményként áll előttük, kevésbé tulajdonítunk jelentőséget azoknak az érzelmeknek és attitűdöknek, melyek a tevékenységet kísérik. A vizsgálatban részt vevő általános (n=116) és két tanítási nyelvű tantervű diák (n=186) metaforavizsgálata alkalmasnak bizonyul arra, hogy – kvalitatív kutatási módszerként – feltárja a még tudatossá nem vált élményeket is, és lehetőséget nyújt nemcsak az egyén, hanem a csoport jobb megismeréséhez is. A „csokiszirup”, „a pislogás”, a „tűkőr és „vasgolyó” csak néhány a pozitív, semleges vagy negatív jelentéstartalmú metaforából, melyek rámutatnak a szövegalkotást kísérő attitűdökre, a kísérleti és kontrollcsoport közötti különbségekre. Mindemellett az is kiderül, hogy kizárólag a két tanítási nyelven tanuló középiskolásoknál jelenik meg az anyanyelv megőrzésére, az elfogadásra, a kihívások értékelésére, a fogalmazás instrumentális jellegére utaló gondolat. A metaforák alkalmasak „...a láthatatlan, a kimondhatatlan jelölésére is...” (Vámos 2003:69), mely esetünkben azt a többletet is megmutatja, melyet a két tanítási nyelvű oktatási forma nyújt a diákok személyiségének és tudásának alakulása során a magas szintű idegen nyelvi kompetencia megszerzésén túl.

Abstract Composition writing is task commonly assigned to the secondary school students and it is one of the exercises to be accomplished both on the Hungarian literature and grammar and the foreign language final examination but frequently less importance is attached to the emotions and attitudes which accompany the composition writing. It is possible to uncover students' (studying according to the curriculum for the „general” and the bilingual education form) unconscious individual and collective patterns of thought, action and experiences by using metaphor analysis – as a qualitative research. The phrases of „choc syrup”, „blink”, „mirror” and „iron ball” are just some of the metaphors with positive, neutral or negative semantic content that point to the attitudes in Hungarian and English text writing tasks. Furthermore it turns out that the concepts referring to the preservation of mother tongue, the tolerance, the appreciation of challenge and the instrumental character of composition are mentioned only by the bilingual students. While metaphors are suited to „...the nomination of the invisible and unspeakable...” (Vámos 2003:69) in our case it reveals that not only the high language competence but additional personal and cognitive development can be provided by the bilingual education form.

Bevezetés

Magyarországon az 1980-as évek végétől kaptak igazán „szabad utat” a két tanítási nyelven oktató iskolák¹ (bővebben: Vámos 2008), melyek az oktatási rendszer valamennyi szintjén meghatározó, sokszor útmutató, innovatív intézményekké váltak². Az elmúlt évtizedek kutatásai rámutattak (Franyó 1992; Erdélyi

* Szent István Egyetem, Alkalmazott Bölcsészeti Kar, Neveléstudományi Tanszék, tanársegéd.

¹ A két tanítási nyelvű oktatási intézmények alatt jelen esetben mind a nemzetiségi, mind a magyar-idegen nyelvű iskolákat értjük.

² „2007-ben az általános iskolák 2-3%-a, a középiskolák 10-11%-a folytatott két tanítási nyelvű oktatást.” (Vámos 2008:13).

2006; Márkus 2008; Vámos 2007, 2009), hogy a két tanítási nyelvű oktatásban részt vevő tanulók nemcsak az idegen/második nyelv esetében, hanem egyéb kognitív területeken is bizonyítják az instrumentális módon történő nyelvelsajátítás előnyeit³ és közvetítik a kéttannyelvű képzés tényleges és rejtett „értékeit”. Az írás – mint az egyik produktív nyelvi készség – szintén a kétnyelvűvé válás folyamatának fókuszába került, függetlenül attól, hogy természetes kétnyelvűekről (Edelsky 1982, Lechner 2010) vagy mesterséges úton kétnyelvűvé váló személyekről legyen szó (Kecskés–Papp 2000; Cs. Czachesz–Vidákovich 2003, Magnuczné 2003, Kiszely 2006), s bár az anyanyelvi és idegennyelvi írás hasonlóságait és különbségeit a múlt század elejétől elindulva számos aspektusból feltárták, folyamatosan az érdeklődés e téma iránt. Nyelvpedagógiai szempontból napjainkra evidenssé vált, hogy a jól és gyengén írók általános jellemzőinek ismerete (Raimés 1991; Zamel 1983; Silva 1993), az írásstratégiák és az írástanítás metodikájában történő változások figyelemmel kísérése (Bárdos 2000; Szolár 2002) adekvát, továbbá, hogy az idegen nyelvi írás folyamatában az anyanyelvi írásfolyamat transzferálódik az idegen/második nyelvre (Fumihiko 2009), ugyanakkor az idegennyelvi szövegalkotás más, mint az anyanyelvi (Kroll 1990; Uzawa 1996; Szalay 2003). A magyarországi kétszintű érettségi követelményei között mind a magyar, mind az idegen nyelvi feladatok között szerepel a szövegalkotás, azt azonban, hogy a középiskolás diákok számára mit jelent mindez, hogy milyen attitűd jellemző az egyes nyelvek esetében, és van-e összefüggés a két nyelvhez kapcsolódó szövegalkotási feladat iránti hozzáállásukban, kevésbé tartják számon. A tanulmányban bemutatott empirikus vizsgálat a felvetett kérdésekre is keresi a választ.

A vizsgálat célja

Tanulmányom arra irányul, hogy a két tanítási nyelvű középiskolás diákok anyanyelvi és idegen nyelvi írásbeli szövegalkotáshoz fűződő érzelmei, viszonyulása, véleménye terén tapasztalható-e eltérés a nem két tanítási nyelven tanuló társaikéhoz képest, illetve a két nyelv szempontjából másképp viszonyulnak-e a diákok magához a szövegalkotáshoz.

A vizsgálati minta

A kutatás résztvevőiként Jász-Nagykun-Szolnok megye két tanítási nyelvű középiskoláinak (gimnázium és szakközépiskola) tanulói szerepeltek. A kísérleti csoportban két tanítási nyelvű tanterv szerint tanuló diákok (n=189), a kontrollcsoportban általános, azaz nem két tanítási nyelvű tanterv szerint tanuló diákok (n=200) vettek részt, tehát összesen 389 fő. A magyar nyelvi fogalmazásírás

³ A természetes nyelvelsajátítás folyamán kétnyelvűvé váló gyermekek nyelvi és kognitív fejlődésében megmutatózó pozitívumok mára vitathatatlaná váltak (Peal-Lambert 1962; Ben-Zeev 1977; Hakuta-Diaz 1984; McLaughlin 1986 in: Cummins-Swain 1988; Titone 2000; Kormi-Nouri 2005).

metaforájaként 43,4%-ban (n=169), az angol nyelvi fogalmazáskészítés metaforájaként pedig csupán 34,2%-ban (n=133) próbáltak meg választ adni, így a vizsgált minta viszonylag kevesebb mint felében születtek megoldások mindkét nyelv esetében⁴. A vizsgálati minta elemszámát a következő táblázat szemlélteti (1. táblázat):

1. táblázat. A kutatásban részt vevő tanulók és metaforáik száma

	<i>Teljes minta (fő)</i>	<i>Magyar nyelvű fogalmazásírás metaforái (fő)</i>	<i>Angol nyelvű fogalmazásírás metaforái (fő)</i>
Két tanítási nyelvű tanulók	189	102	84
Általános tantervű tanulók	200	67	49
<i>Összesen</i>	<i>389</i>	<i>169</i>	<i>133</i>

A vizsgálat módszere

Az írásbeli szövegalkotáshoz fűződő attitűd megjelenésére kvalitatív kutatási módszerként választottam a metaforavizsgálatot⁵, mely egyre népszerűbb és adekvátabb a pedagógiai kutatások körében (Vámos 2001a, b; 2003). A metafora az egyik legismertebb meghatározás szerint „...összevont hasonlat, két dolog vagy fogalom tartalmi, hangulati kapcsolatán alapuló szókép” (Vámos 2001a:10). A metafora két entitás között jön létre a közös tulajdonságaik alapján, melyeket célfogalomnak, illetve forrásfogalomnak nevezünk (Vámos 2001a). A módszer alkalmazását azért tartom relevánsnak jelen kutatás esetében, mivel egy – a diákok számára elsősorban – iskolai, tanórai vagy házi feladathoz való hozzáállás, attitűd a tanulók személyes és érzelmi szférájából származik, melyre egy mennyiségi összehasonlításra szolgáló kvantitatív eljárás sokkal kevésbé alkalmas. Mindezen túl a metaforák és általuk az összekapcsolt fogalmak megismerésével lehetőség nyílik nemcsak az egyén (a középiskolás diák), hanem a csoport (két tanítási nyelvű vs. általános tantervű) affektív jellemzőinek feltárására is. A fogalmazáskészítés gyakori feladat a diákok számára, de azon túl, hogy mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi érettségi vizsgán teljesítendő követelményként áll előttük, még milyen érzelmek és attitűd kíséri ezt a tevékenységet, talán valójában nem is lehet tudatosan megközelíteni. S mivel a metafora tudati kialakításában nagy szerepet játszanak a még tudatossá nem vált élmények, ezért találok megfelelőnek a felvázolt probléma megismerésére a metaforavizsgálatot, hiszen „a láthatatlan, a kimondhatatlan jelölésére is képes” (Vámos 2003:69). A kutatásban a metaforák gyűjtése egy előzetesen definiált célfogalom segítségével

⁴ Ennek okát abban látom, hogy mivel a feladat egy 31 kérdést tartalmazó kérdőív részeként jelent meg, továbbá kreativitást, gondolkodást és időt igénylő volt, ezért sokan nem szántak rá figyelmet.

⁵ A metaforavizsgálat szinkronikus, mivel egy adott helyre és időszakra vonatkozik.

történt (Vámos 2001b:42) írásos formában, konkrétan egy-egy hasonlat alapján: „A fogalmazás írása magyarul olyan, mint ..., mert....”, illetve „A fogalmazás írása angolul olyan, mint..., mert....”.

A vizsgálat menete, a hipotézisek felállítása

A kutatás lebonyolítására 2010. májusában, a metaforák elemzésére, feldolgozására 2011. január-februárjában került sor. Mivel az adatfelvétel során a kérdezőbiztos nem látta a megadott válaszokat, arra nem volt mód, hogy amennyiben a válaszoló nem „valódi” metaforát írt, akkor megkérje, hogy próbáljon valami egyéb megoldást keresni. Ebből kifolyólag elég változatos módon közelítették meg a fogalmazásírásra utaló kulcsfogalmat a tanulók, és a legtöbb esetben jellemzően egy meghatározást írtak metafora helyett. Ennek ellenére megtartottam valamenynyit mondatbefejezést, mivel a fogalmazásírás jelentőségét, szerepét és a feladathoz fűződő attitűdöt ezen megközelítések alapján is informatívnak véltem.

A feltételezésem igazolása érdekében a metaforák rendszerezése, elemzése, a forrástartományok kijelölése, egymáshoz való viszonyának elemzése, majd a fogalmi metafora meghatározása történt. A forrásfogalmakat, a fogalmi metaforákat csoportosítottam oly módon, hogy *pozitív, semleges* vagy *negatív viszony* érzékelhető-e a szövegalkotási feladatot tekintve. Véleményem szerint, amennyiben az arányok hasonlóan alakulnak a két nyelv szempontjából, akkor megerősítést nyer a korábban már bizonyított univerzális fogalmazási képesség (Kiszely 2006) annyiban, hogy a diákok fogalmazási képességéhez fűződő attitűd is univerzálisnak, azaz nyelvtől függetlennek tekinthető. Amennyiben viszont a két tanítási nyelvű diákok a magyar nyelvi fogalmazást is szívesebben végzik, akkor az a feltételezés is igazolható, hogy az intenzív idegennyelv-tanulás, az angol nyelvi szövegek gyakoribb megjelenése és írása az anyanyelvi szövegalkotásra is hatással vannak. Ezen következtetések alapján hipotéziseim a következők:

a) *a két tanítási nyelven tanuló diákokat mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi írásbeli szövegalkotási feladathoz kapcsolódóan pozitívabb attitűd jellemzi, mint az általános tanterv szerint tanuló társaikat.*

b) *a két tanítási nyelven tanuló középiskolás diákok esetében szorosabb összefüggés mutatható ki a magyarul és angolul végzett fogalmazásírási attitűd között, mint az általános tantervű tanulóknál.*

A metaforavizsgálat eredményei

A magyar nyelvi fogalmazásíráshoz kapcsolódó attitűd

A magyar nyelvű fogalmazás készítése iránti egyértelmű *pozitív* hozzáállás, a feladat kedveltségére utaló attitűd kizárólag a *két tanítási nyelvű* csoportban mutatkozik meg, ezen belül is a tanulók 22,5%-ára (n=102) jellemző.

2. táblázat. A magyar nyelvi fogalmazásíráshoz kapcsolódó pozitív attitűdre utaló metaforagyűjtemény

Magyar nyelvű fogalmazás	Két tanítási nyelvű tanulók Metafora	Forrásfogalom	Fogalmi metafora „A fogalmazás-írás:
	édességet enni; cukorka a diétázónak; csokiszirup; süteménysütés; camembert sajt Coca-Colával	édesség/étel	(1) <i>szeregett tevékenység</i>
Pozitív jelentés-tartalom	egy bimbózó rózsza; a nyári napsütés; napsütés; fény; ég; levegő; virágokat szedni a réten; tökéletes kikapcsolódás; egyfajta szórakozás; mindent elfelejteni	természet/ feltöltődés/ pihenés	(2) <i>nyugtató/ pihentető tevékenység</i>
	ha bármit tehetnék; olvasás; vélemény szárnyra kap; gondolat; gondolataim leírása; egy hosszú gondolat lejegyzése; ha nem lenne semmi csak a gondolataim; ha világéletemben ezt csináltam volna;	szabadság/ természetesség	

A két tanítási nyelven tanuló diákok számára a fogalmazáskészítés anyanyelvükön hasonlítható egy (1) **kedvelt, szeretett dologhoz**, mint egy finom édesség, sőt egy bűnös tevékenység (A fogalmazásírás magyarul olyan mint: „édességet enni, mert ez is egyfajta élvezet”, „a cukorka a diétázónak, mert elkezd ember és nem tud megállni”, „csokiszirupot nyalogatni az ujjamról, mert finom”) és (2) egy **megnyugtató, pihentető** atmoszférához, mint a természet szépségei („napsütés, mert feltölt energiával a gondolkodás”, „virágokat szedni a réten, mert megnyugtató és békességgel áraszt el”) vagy a pihenés („tökéletes kikapcsolódás, mert nagyon szeretek fogalmazni”, „mindent elfelejteni, mert csak ez van a szemem előtt”, „egyfajta szórakozás, mert kifejezhetem a gondolataimat”).

A magyarázatok egy része a pozitív energiára, az író feltöltődésére és nyugalomra irányulnak, másrészt a fantázia szárnyalása kerül elő több esetben, melyet az egyik valódi metafora, az *olvasás* példáz. Mindezek a forrásfogalmak közvetítik azokat a véleményeket és attitűdöket, melyek szerint a tanulók számára a magyar nyelvű írásbeli szövegalkotás (n=23):

- ◆ **kreativitást igénylő** (27,2%) („*az olvasás, mert szárnyalhatnak a gondolataim és képzelőerőm*”, „*amikor a gondolataim, véleményem szárnyra kapnak, mert olyankor nincsenek határok*”);
- ◆ **szívesen végzett** (30,4%) („*camember sajt coca colával, mert az a kedvencem*”);
- ◆ **szellemi kikapcsolódást, szabadságot jelentő** tevékenység (47,8%) („*virágokat szedni a réten, mert megnyugtató és békességgel áraszt el*”, „*elmondani valakinek a problémám, mert megnyugtató és felszabadít*”).

A magyar nyelven írt fogalmazások *semleges* jelentéstartalmú metaforái és forrásfogalmai (n=135) alapján látható, hogy a célfogalom négy jelentősebb gondolatmenetet hívott életre.

3. táblázat. A magyar nyelvi fogalmazásíráshoz kapcsolódó semleges attitűdre utaló metaforagyűjtemény

Magyar nyelvű fogalmazás	<i>Általános tantervű tanulók</i> Metafora	<i>Két tanítási nyelvű tanulók</i> Metafora	Forrás-fogalom	Fogalmi metafora „A fogalmazás-írás:
	az embereknek az oxigén; a lezúduló vízáradat	a levegő; oxigén	természeti jelenség/ lételem	
	egy napló (2); egy rövid könyv	egy történet elmesélése; naplóírás; leírás	egy rövid írásmű	
	a gondolatok kifejtése (20); leírni a személyes véleményemet; képviselni egy nemzetet; beszélgetés/beszéd (9); bemutatni egy adott témát	szabad kezét kapni; papírra vetni/kifejteni a gondolataimat /állásfoglalás (28); egy írói fejjel történő gondolkozás; beszélgetés/beszéd (6)	anyanyelv használata/ saját vélemény közlése másokkal	<i>(1) gondolatok kifejezése</i>
Semleges jelentés-tartalom	tükör (3); mi vagyunk; életünk egy részének elmesélése	önmagadról egy kicsit papírra vetni; az életem egy darabja; egy bemutatkozás; önkifejezés	önreflexió/ kítárulkozás	
	a föld művelői, a gazdák; épület felépítése; való élet; költő; beszélgetés	firmware; levegő; vár; egy utazás	alkotás/ fejlődés/ eljutni vhoá	
		megismerni a magyar nyelvet; fejleszteni a magyar nyelvtudásunkat; nyelvünk megőrzése	hazafiság/ anyanyelv megőrzése	
	járás; fizika házit készíteni; egy könnyebb feladat	könnyű feladat (2)	egyszerű dolog	<i>(2) könnyű tevékenység</i>
	gyerekjáték (2); szorzótábla; egyszeregy (2)	az egyszeregy; a járás elsajátítása	valamiben való jártasság megszerzése	
	leülni egy székre; enni; egy láncfűrészszel kivégezni a fát	biciklizés; pislogás; megkenni egy kenyeret	automatizált tevékenység	

angolul (3)	angolul (7)	miben azonos az angollal?	<i>(3) ugyanaz, mint angolul</i>
	az összes tantárgy együttvéve; tanulás; dolgozat (2); bármelyik házi feladat; zongorajáték; eszköz; fejtörő; kihívás	iskolai feladat	<i>(4) szellemi aktivitás"</i>

Úgy vélem, hogy jelentősek azok az indoklások, melyekkel a diákok kimutatják, hogy számukra igenis fontos a saját, önálló vélemény kifejezése és közlése is és a fogalmazás nemcsak mint kötelező iskolai feladat kap szerepet, de egyéniségük, személyiségük kibontakoztatására, megmutatására is lehetőséget nyújt. Más aspektusból közelítették meg a fogalmat azok a tanulók, akik pl. a *gazda, vár, firmware* metaforákat írták, és nagyon szép példáit szolgáltatják annak, ahogy a fogalmazásírást mint egy folyamatot látják, amely lépések egymásutániságát feltételezi. Az alapok és a „megfelelő művelés, építés” eredménye lesz a kész produktum, mely gondos odafigyelést igényel. Az összes metafora közül csak itt találkozhatunk olyan megoldással, amikor a szellemi tevékenységet (azaz a fogalmazásírást) egy élőlényvel, egy emberrel azonosítják a diákok. A két választott személy, sőt foglalkozás közül az egyik egy fizikai munkához (*gazda*), a másik egy alkotó, mentális tevékenységet végző *költőhöz* teszi hasonlatossá a szövegalkotást. A *vár, épület, a való élet* forrásfogalmak pedig kifejezően ábrázolják a fejlődést, az elemek összetartozásának, egymásra épülésének jelentőségét éppen úgy, mint amiként egy szöveg fejlődik, érik és „életre kel”. Néhány metafora a szellemi aktivitást igénylő fogalmazásírást egy fizikai, készségszinten működő, manuális tevékenységként jellemezte (*biciklizés, pislogás, evés*).

Mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport diákjai számára a magyar nyelvi szövegalkotási feladat:

(1) elsősorban a **gondolatok, saját vélemény kifejezésére szolgál** (n=97) („*a lezúduló vízáradat, mert olyan sok gondolat jut az eszembe a témáról*”, „*az embereknek az oxigén, mert létfontosságú ahhoz, hogy ki tudjuk fejezni önmagunkat*”);

(2) kifejezetten **kedvelt és könnyűnek tartott** tevékenység (n=17) („*egy könnyebb feladat, mert könnyen össze tudom szedni a gondolataimat és a véleményem kifejténi*”, „*gyerekjáték, mert az egyszerű leírás nem okoz nagy gondot*”, „*egyszerű, mert mindennap beszélünk és ezt csak le kell írni*”, „*szorzótábla, mert annyira egyszerű*”);

(3) univerzális szövegalkotási képességet feltételez, hiszen **megegyezik más nyelven** (angolul) **írt fogalmazási feladatvégzéssel** (n=11) („*angolul, mert meg van adva a téma*”, „*angolul, mert ugyanúgy rendszerezni kell a gondolatokat*” „*angolul, mert a nyelvtani körülmények ugyanúgy adóttak*”);

(4) **szellemi megmérettetés** (n=10) („bármelyik másik házi feladat, mert otthon időt kell vele tölteni, „egy kihívás, mert munkát igényel, de a végeredménye általában jól zárul”, „egy fejtörő, mert fejlesztjük a tudásunkat”). Mindezekon kívül:

- ◆ **a szövegalkotás elvégzése jártasság, illetve készségi szintű** (17,8%) („enni, mert mindenki tud”, „a pislogás, mert nekem automatikusan jön”, „biciklizés, mert nem lehet elfelejteni”);
- ◆ **folyamatosságot, fejlődést magában rejtő** (6,6%) („a föld művelői, a gazdák, mert művelni kell nyelvi képességeinket a haszon érdekében, „egy vár, mert fel kell építeni az alapanyagokból”);
- ◆ **önismeretet, önreflexiót** is lehetővé tevő (6,6%) („tükör, minden embert tükröz”, „önmagadról egy kicsit papírra vetni, mert a fogalmazásod részben te vagy”, „egy bemutatkozás, mert tükrözi a személyiséged”);
- ◆ **a beszédhez hasonló** tevékenység (5,9%) („folyamatos, érthető beszéd, mert minden fontos dolog szerepel benne”, „egy hivatalos beszélgetés mert a megfelelő szóhasználat, stílus és szerkesztés ugyanolyan fontos”, „mintha beszélnek, mert csak annyi a különbség, hogy leírom”);
- ◆ **nyelvünk megőrzését szolgálja** (3,7%) („nyelvünk megőrzése, gyakorlása, mert nem hagyhatjuk elveszni” „a járás elsajátítása, mert nélkülözhetetlen tudás anyanyelvünkön szépen kifejezni mondanivalónkat”, „fejleszteti a magyar nyelvtudásunkat, mert rendkívül sok haszna van nyelvünk gyarapítása szempontjából”).

A diákok elhanyagolható, 6,5%-a viszont **negatív** érzelmekkel viseltet a fogalmazásírás feladata iránt.

4. táblázat. A magyar nyelvi fogalmazásíráshoz kapcsolódó negatív attitűdre utaló metaforagyűjtemény

Magyar nyelvű fogalmazás	Általános tantervű tanulók	Két tanítási nyelvű tanulók	Forrásfogalom	Fogalmi metafora
	Metafora	Metafora		„A fogalmazásírás:
	unatkozni órán; fárasztó, unalmas dolog	a nagy semmi	unalom	(1) <i>értelmetlen</i>
Negatív jelentés-tartalom	egy nehéz feladat; lyukas csónakban sodródni a tengeren	a kákán csomót keresni	bonyodalom	(2) <i>eredménye bizonytalan</i>
	a kinszenvedés (2*)	kényszer; tanulás; szükséges rossz;	kínzás	(3) <i>kötelező/ utált feladat</i>

A metaforák forrásfogalmai negatív hozzáállást közvetítenek, mivel a tanulók számára a fogalmazásírás (n=11):

(1) **értelmetlen tevékenység** (27,2%) („*unatkozni órán, semmi értelmét nem látom*”, „*egy fárasztó, unalmas dolog, mert sok időt és energiát vesz el*”, „*a nagy semmi, mert nincs értelme*”);

(2) az **eredménye bizonytalan** (27,2%) („*a kákán csomót keresni⁶, mert mindenbe beleköthetnek, ami nem tetszik az embereknek*”, „*lyukas csónakban sodródni a tengeren, mert az élet tengere kiszámíthatatlan*”);

(3) kényszerjellegű, illetve **utált** feladat (36,3%) („*kín szenvedés, mert nem szeretek fogalmazni*”, „*szükséges rossz, mert az érettségi megszerzéséhez elengedhetetlen, viszont gyűlölöm*”, „*a tanulás, mert kényszerből kell csinálni*”).

Az angol nyelvi fogalmazásíráshoz kapcsolódó attitűd

A metaforavizsgálat során „*A fogalmazás írása angolul olyan, mint..., mert...*” mondatkezdeményt az összes vizsgált minta (n=389) 34,2%-a (n=133) fejezte be. A két tanítási nyelvű osztályban majdnem dupla annyi kifejezés született, mint az általános tanterv szerint tanuló csoportokban. Hasonlóan az előző metaforaelemzéshez, tartalmi szempontból három csoportba soroltam a megadott kifejezéseket, illetve meghatározásokat. Forrásfogalmaik és magyarázatuk alapján egyértelműen pozitív attitűd mutatkozik a válaszolók 19,5%-a (n=26), semleges a 67,6%-a (n=90), illetve negatív 12%-a (n=16) esetében.

A vizsgálati mintában szereplő középiskolás diákok egyötöde számára a szövegalkotás angol nyelven kifejezetten elfogadó, sőt **pozitív** attitűddel párosul. A két tanítási nyelven tanuló diákok 23,8% választott olyan metaforát, mely szerint az angol nyelvi fogalmazás élvezetes, érdekes, egyszerű és a fantáziájuk kibontakoztatására lehetőséget nyújtó tevékenység. Néhány, pontosabban a nem két tanítási nyelven tanuló diákok 12%-ának szintén nem bonyolult és kedvelt feladata az írásbeli fogalmazás, valószínűleg ők az angol nyelven legjobban teljesítő tanulók közé tartoznak.

5. táblázat. Az angol nyelvi fogalmazásíráshoz kapcsolódó pozitív attitűdre utaló metaforagyűjtemény

Angol nyelvű fogalmazás	Általános tantervű tanulók Metafora	Két tanítási nyelvű tanulók Metafora	Forrásfogalom	Fogalmi metafora „ <i>A fogalmazás-írás:</i>
Pozitív jelentés-tartalom		a pihenés (2); kikapcsolódás; megnyugtató fürdőben pihenni; egy jó könyv	pihenés	(1) kellemes/ pihentető tevékenység

⁶ kreatív megoldás egy jól ismert közmondás választása

	játék; csoki mustárral*; egy füves cigi elszívása után szállni**	élvezet/ érdekesesség
amikor elmegyek a boltba vásárolni; jó időtöltés	magyarul (3); kihívás; ha saját nyelvemen beszélek	szeretett dolog
magyarul; tollpihe; lazább, kötetlen nyelven való fogalmazás	magyarul (3); hópehely	könnyű
mintha repülnék	nyelvi szabadság	szabadság/ repülés

* kreatív, játékos megoldás a szélsőséges ételek kapcsolása

** a kissé extrém metafora feltételezhetően az őszinte, kendőzetlen vélemény tükrözése, mely sokkal többet elárul a tanulóról, mint a fogalmazáshoz való attitűdöt. A mindennapi iskolai gyakorlatban egy ilyen jellegű információ akár bizonyos nevelési situációkat is generálhat, illetve befolyásolhat.

Az angol nyelvi fogalmazásírás a kutatásban részt vevők számára (1) egy **kellemes tevékenység**, ezen belül:

- ◆ **jó érzés és szeretik** (n=12) („egy jó időtöltés, mert jó összerakni és megfogalmazni más nyelven”, „mintha magyarul csinálnám, mert ugyanúgy szeretem” „amikor elmegyek a boltba vásárolni, mert azt szeretem”);
- ◆ **könnyű** (n=7) („a tollpihe, mert könnyű és kedves”, „hópehely, mert szép és nem nehéz”, „magyarul, mert könnyű”);
- ◆ **szabad önkifejezésre ad lehetőséget** (n=4) („a nyelvi szabadság, mert bármit mondhatok”, „egy utazás, mert sokat tanulhatunk és szabadon engedjük a képzeletet”);
- ◆ **érdekes, izgalmas** (n=3) („a játék, mert érdekesnek találok”, „a csoki mustárral, mert élvezetes, még ha elsőre nem is tűnik annak”, „egy füves cigi elszívása után szállni, mert másnap semmire sem emlékszem”).

Az angol nyelvű fogalmazáskészítés iránti hozzáállás a diákok több mint felét (67,6%) illetően **semlegesnek** mutatkozik, ugyanis a választott metaforákkal inkább magát a feladatot definiálták, jellemezték. Így például a magyar nyelvhez, mint anyanyelvhez való viszonyítás jutott eszébe sok tanulónak, s ennek köszönhetően a magyarázatok egy része kiemeli a két nyelv közti különbséget, a másként gondolkodás szükségességét. Ez a megközelítés alapvetően dominánsabb a nem két tanítási nyelven tanuló diákok, azaz a kontrollcsoport esetében feltehetően az idegen nyelv alacsonyabb ismeretéből adódóan. Ugyanezt az indoklást vélem adekvátnak azoknál a példáknál, amelyek az angol nyelvű fogalmazásírást egy iskolai feladattal, esetleg egy másik nyelvvel azonosítja, amely terén még kevés ismerettel rendelkezik, és szintén csak az általános tanterv szerint tanulók említették (*németül, franciául, fordítás, cikkírás*). Ugyanakkor mindkét vizsgálati cso-

portban megjelenik a tanulmányok során jellemző *számonkérés, felelet, dolgozat*, amely nemcsak a tanári ellenőrzés formájában fontos, hanem a fogalmazás megalkotója számára is egyfajta visszajelzés a nyelvtudásáról (6. táblázat).

6. táblázat. Az angol nyelvi fogalmazásíráshoz kapcsolódó semleges attitűdre utaló metaforagyűjtemény

Angol nyelvű fogalmazás	Általános tantervű tanulók Metafora	Két tanítási nyelvű tanulók Metafora	Forrás-fogalom	Fogalmi metafora "A fogalmazás-írás:
	másfajta gondolkodás; gondolkodás; leírni a véleményem egy egészen más világban; a gondolataimat máshogy is megfogalmazni; külföldi lennék egy kis időre; más embernek lenni; kihívás	mintha angolul beszélnék; kihívás; titkosírással kifejezni a gondolatokat; udvarias lenni egy ismeretlennel	a saját vélemény közzé tétele más nyelven	(1) <i>gondolatok kifejezése másként</i>
		gondolatok megosztása másokkal; mintha színesebb lennék; egy dolgozat a véleményemmel bővítve	önkifejezés	
	tükör		önreflexió	
Semleges jelentés-tartalom	tükör; saját magunk tesztelése; számonkérés; dolgozat	megmérettetés; felelet; felmérő	tudásmérés/értékelésre kerül	
	bármely más nyelven (2); németül; franciául		kevés az ismeret	
	magyarul (7); egy gyors fordítás; játékszabály; angol nyelv gyakorlása; nyelvtanulás; cikkírás	egy kihívást jelentő feladat, magyarul (14); minden másik nyelven; sütni angol receptből; esszéírás; leírás; angol házi feladat (2), mintha angolul beszélnék; fejleszteni az angol nyelvtudásomat; kiselőadás készítése	Mire kell figyelni? Miben azonos az anyanyelvi fogalmazással?	(2) <i>iskolai feladat, mely odafigyelést, bizonyos feltételek meglétét igényli</i>
	magyarul; mintha az angol szókincsemet fejleszteném; egy nagy lehetőség; a tanulás mai formája; építkezés	az élet; torta; vár; hullám; fára mászni; biciklizés; magyarul (2); nyelvgyakorlás (2); gyakorlás (4) mikor a kiskutya belejön az ugatásba*	fejlődés, folyamat	(3) <i>gyakorlást igényel</i> "

	a saját gondolatokat más nyelven leírni; fontos dolog; második nyelv gyakorlása; véleménynyilvánítás; hasznos dolog; óvszert venni**	praktikum
	valamilyen külön lény lennék; egy külföldi agyával gondolkodni	kettős én

* a humoros megoldások egyike

** akár a provokáció, akár az őszinteség motiválta a metafora szerzőjét, eredetisége vitathatatlan, s a 3. lábjegyzethez hasonlóan jóval mélyebbre visz a pubertáskor és a középiskolás diákság életébe, mindemellett valóban érezhető a párhuzam a cél- és forrásfogalom között

Az írásbeli szövegalkotás 56 két tanítási nyelven és 34 nem két tanítási nyelven tanuló diák számára a következőket jelenti (n=90):

(1) **a gondolatok közlésére, véleménynyilvánításra alkalmas** (n=22) („*másfajta gondolkodás, mert máshogy gondolkodik az ember angolul, mint magyarul*”, „*magyarul, mert ugyanazokat a gondolatokat fogalmazom meg*”, „*a véleményed kifejtése korlátozottan, mert nem mindig tudjuk a szavak angol megfelelőjét*”, „*egy kihívás, mert a magyarok megfogalmazott gondolatokat angolra kell átírni*”);

(2) **egy iskolai feladat**, melyhez egyéb ismeretekre is szükség van (n=39) („*egy játékszabály, mert ha megérted és van szókinccsed, akkor meg tudod csinálni*”, „*maga a nyelvtanulás, mert több szabályt, prepozíciót alkalmazunk benne*”, „*az angol nyelv gyakorlása, mert fogalmazásban sok mindenre oda kell figyelni a nyelvvel kapcsolatban*”, „*egy kihívást jelentő feladat, mert amellett, hogy lényeges a tartalom is, ügyelni kell a nyelvtanra*”);

(3) **gyakorlást igényel** (=29) („*az élet, mert fokozatosan kell felépíteni*”, „*fára mászni, mert minél tovább csinálod, annál magasabban vagy és úgy látsz egyre többet*” „*a torta, mert fokozatosan kell felépíteni, különböző anyagokból*”, „*mikor a kiskutya belejön az ugatásba, mert gyakorlás során tudja könnyen megírni*”).

Mindemellett az angol nyelvű fogalmazásírás jellemzőiként látják azt, hogy:

- ◆ **idegen nyelvi ismereteit, készségeit fejleszti** (n=24,4%) („*magyarul, mert ezzel az idegen nyelvi készségünket fejlesztjük*”, „*mintha az angol szókinccsem fejleszttem, mert sok új szó kerül bele*”, „*egy nagy lehetőség, mert megtanulhatunk angolul írni*”);
- ◆ **hasonló, mint magyarul** (26,6%) („*a magyar fogalmazás, mert csak egy nyelv csak egy másik*”, „*magyarul, mert csak az kell hozzá, hogy valaki sokat tudjon a témáról*”);

- ◆ **egyéni vélemény** kifejezésére alkalmas (13,3%) („magyarul, mert a saját gondolataimmal írom le csak más nyelven, „leírni a véleményem egy egészen más világban, mert ilyenkor egészen máshogy gondolkozom”);
- ◆ **értékelik a munkáját** (6,6%) („egy számonkérés, mert leginkább a nyelvhelyességet és a felépítést szokták nézni a számonkérésnél“, „a dolgozat, mert ugyanúgy leosztályozzák ezt is”);
- ◆ **gyakorlati haszonnal** jár (5,5%) („egy hasznos dolog, mert ezt a tudást felhasználhatjuk a későbbiekben“, „egy fontos dolog, mert a későbbi életemben nagy szükségem lesz rá“, „óvszert venni egy boltban, mert kicsit kellemetlen, de megéri”);
- ◆ **önkifejezés, önreflexiót** tesz lehetővé (4,4%) („színesebb lennék, mert más nyelven is ki tudom fejezni magam“, „egy dolgozat a véleményemmel bővíve, mert őszinte tudok lenni“, „gondolataid megosztása másokkal, mert elolvassák, amit írtál”);
- ◆ **keveset tud** még (4,4%) („németül, mert ugyanúgy át kell gondolnom, hogyan is írjam le azt hibátlanul“, „franciául, mert még keveset tudok belőle“, „bármely más nyelven, mert keveset tudok belőle”).

A két csoport között különbséget mutat a **negatív** metaforák száma, mivel a két tanítási nyelven tanuló diákok csupán 9,5%, az általános tanterv szerint tanulóik viszont 18,4%-ban jelezték a fogalmazásírással szembeni ellenérzésüket.

7. táblázat. Az angol nyelvi fogalmazásíráshoz kapcsolódó negatív attitűdre utaló metaforagyűjtemény

Angol nyelvű fogalmazás	Általános tantervű tanulók	Két tanítási nyelvű tanulók	Forrás-fogalom	Fogalmi metafora
	Metafora	Metafora		„A fogalmazás-írás:
Negatív jelentés-tartalom	egy büntetőtáborban áldozatnak lenni; a legkegyetlenebb kínzás; egy foggal szotyizni*		hiányos tudás/ kevés angol nyelvi ismeret	(1) <i>kínzás</i>
	nehéz feladat; vastag fát késsel kivágni; több oldalas történelem írn	magyar nyelvű fogalmazásírás (3); tüt kiszedni a kézből; tudósítás; vasgolyó; kínzás	bonyolult dolog	(2) <i>nehéz</i>
	főlöszleges munka	kényszer	meg kell csinálni	(3) <i>kötelező</i>

* szintén eredeti, humoros megoldás

Látható, hogy a diákok hasonló módon közelítették meg a feladatot, és mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport esetében születtek olyan megoldások,

melyek egy tárggyal, vagy éppen cselekvéssel azonosították a fogalmazásírást. A *vasgolyó*, az *egy foggal szotyizás* és a *tű kézből való kiszedése* egy-egy szó szerinti, fizikailag nehéz, megpróbáltatást igénylő hasonlat, míg az *áldozat* metaforája azonos képet mutat a kényszerként, kínzásként definiált fogalmakkal. A két csoport között különbséget mutat a negatív metaforák száma, mivel a két tanítási nyelven tanuló diákok csupán 9,5%, az általános tanterv szerint tanulók viszont 18,4%-ban jelezték a fogalmazásírással szembeni ellenérzésüket, melynek okát a következő magyarázatok fedik fel:

- (1) **idegennyelvi ismeretük, szintjük még nem elegendő** (=9) („*egy büntetőtáborban áldozatnak lenni, mert hiányos tudásom miatt borzalmas és nehéz*”, „*a legkegyetlenebb kínzás, mert nem tudok angolul*”, „*egy foggal szotyizni, mert nem értem*”, „*nehéz feladat, mert nem teljesen stabil még a tudásom*”);
- (2) **nehéz**, erőfeszítést igénylő (n=5) („*egy vastag fák késsel kivágni, mert sok erőfeszítés kell hozzá*”, „*több oldalas töri esszét írni, mert sok erőfeszítést vesz igénybe a nyelv tanulása*”, „*egy tűt kiszedni a kézből, mert nehéz*”);
- (3) **kötelezően teljesítendő** (n=2) („*a fölösleges munka, mert mindig kényszerből csináljuk*”, „*egy kényszer, mert nem szívesen csinálom*”).

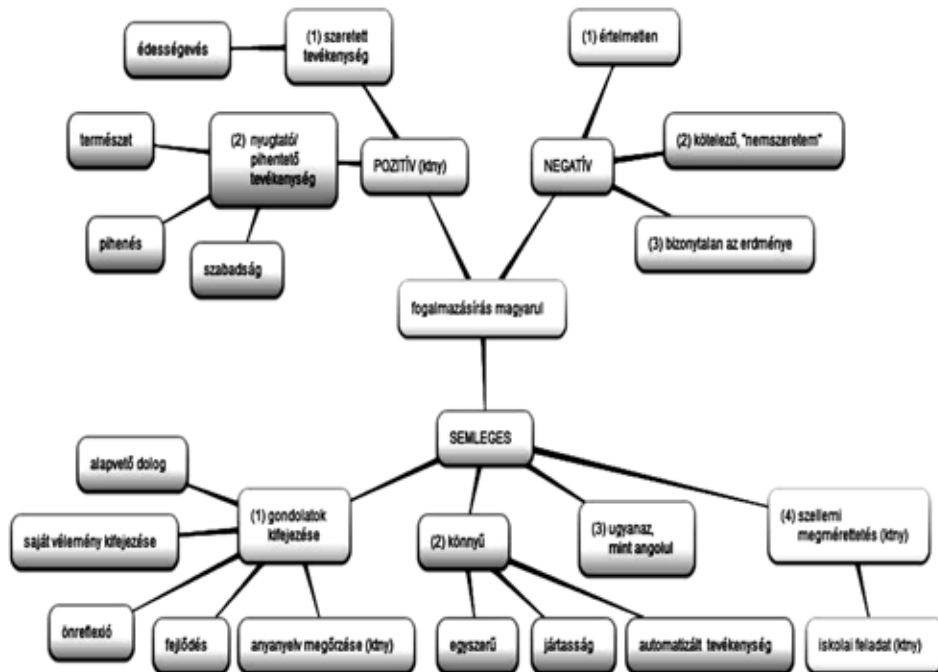
A magyar és angol nyelvi fogalmazásíráshoz fűződő attitűd összehasonlítása

Mindezek alapján nézzük meg külön-külön, az anyanyelvi és idegen nyelvi szövegalkotással párosuló attitűdöket a metaforák és forrásfogalmaik jelentése alapján, melyet egy-egy gondolattérkép segítségével kívánok ábrázolni (1. és 2. ábra⁷).

A fogalmazásíráshoz pozitívan hozzáálló tanulók forrásfogalmai hasonlóak mindkét nyelvhez kapcsolódva, hiszen egyrészt szeretik a feladatot, másrészt pedig kikapcsolódást, pihenést nyújt a számukra. Kiemelném, hogy a magyar nyelvű szövegalkotáshoz csak a kísérleti csoportból fűztek kedvező gondolatokat, a szabadság és pihenés gondolata azonban azonos mindkét nyelvénél. A fogalmazásírást több tanuló is egyszerű, könnyű feladatnak érzi magyarul és angolul is, ennek ellenére az angol nyelvre vonatkozó metaforáknál a pozitív, a magyar nyelvűeknél pedig a semleges csoportba soroltam, ugyanis, ha a magyarázatokat összehasonlítjuk, akkor az angol nyelvű szövegalkotás esetében sokkal több érzelmi töltetet foglalnak magukba a mondatbefejezések, ami valószínűleg az angol nyelvhez és tantárgyhoz történő kötődésből is fakad („*a tollpihe, mert könnyű és kedves*”, „*hópehely, mert szép és nem nehéz*”). A magyar nyelvű fogalmazásokat „csupán” egyszerűnek érzik és nem érezhető semmiféle egyéb szorosabb viszony ezen forrásfogalmak esetében („*gyerekjáték, mert az egyszeri leírás nem okoz nagy gondot*”, „*szorzótábla, mert annyira egyszerű*”). Ugyancsak fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy a magyar nyelvi fogalmazásírás metaforái és magyarázatai mögött csak a kísérleti csoportban rajzolódik ki az anyanyelv megőrzésére utaló gondolat. Ez az eredmény – túlmutatva a kutatás hipotézisein – bizonyítja, hogy a két tanítási nyelvű oktatás eléri többek között azt a célját, hogy „a különböző kultúrák

⁷ az ábrákban használt zárójeles rövidítések jelentése:

ált = általános tantervű tanulók, ktny = két tanítási nyelvű tanulók.



1. ábra. A magyar nyelvű fogalmazásírásra vonatkozó forrásfogalmak



2. ábra. Az angol nyelvű fogalmazásírásra vonatkozó forrásfogalmak

értékein keresztül ... törekedjen pozitív én- és országgép kialakítására” (26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet). Szintén a két tanítási nyelven tanuló középiskolások számára jelent a fogalmazásírás feladata szellemi kihívást, megmérettetést, amely számomra azt bizonyítja, hogy a speciális, célnyelven történő tanulás olyan személyiségbeli változásokra is szolgál, mint az elfogadás, a kihívások értékelése, a teljesítés vágya stb.

A negatív, elutasítást jelentő fogalomkörök szerint a magyar és angol nyelvet tekintve nincs különbség azon a téren, hogy egy *kényszerjellegű, kötelező tevékenységet* kell végezniük. A kontrollcsoport számára érezhetően nehezebb az angol nyelvű fogalmazásírás, mivel néhányan kínzásként élik meg a feladat teljesítését, s ez elsősorban a hiányos tudásukból, az alacsony idegen nyelvi kompetenciájukból ered. Ebből következtethetünk arra a már bizonyított tényre (Nikolov 2003; Nikolov–Józsa 2003), miszerint minél könnyebbnek érzik a diákok a feladatot, annál eredményesebbek is, és fordítva: esetünkben minél alacsonyabb az angol nyelvismeretük, annál nehezebbnek ítélik meg az írásbeli szövegalkotást.

Érdekes, hogy értelmetlennek csak a magyar nyelvi szövegalkotást vélik, az angol nyelvit pedig nem, s ezt összevetném azzal a forrásfogalommal, amely az angol nyelvi szövegalkotás praktikus jellegére utal. Mindezek magyarázatát abban látom, hogy az anyanyelvi nevelésben a nyelvi-kommunikációs képességek fejlesztése az irodalmi, kultúraközpontú ismeretek közvetítése mellett háttérbe szorul (Molnár–Cs. Czahesz 2003), s ez az írásbeli szövegalkotás követelményeiben, a műfaji sajátosságokban is dominál, melyek talán kevésbé látványosan szolgálják a tanulók számára a mindennapi életben is használható ismereteket, mint az, hogy angol nyelven képes legyen egy szöveget megalkotni, azaz idegen nyelven kommunikálni. Az angol nyelvi fogalmazást instrumentális, azaz eszközjellegűnek tekinti a diákok egy része (elsősorban a két tanítási nyelven tanuló) a semleges jelentéstartalmú metaforák körében, mintegy bizonyítva az előző mondat állítását.

A semleges jelentéstartalmú metaforák alapján szintén megegyezik a két nyelven történő írás annyiban, hogy a *gondolataik közlésére* alkalmasak, illetve vannak hasonlóságok a magyar és angol fogalmazásírás során. A megnyilatkozás mint *önkifejezés, önreflexió* szintén azonos, de az angol nyelvi szövegalkotás csak a két tanítási nyelvű diákok számára alkalmas mindezekre, ami adekvát az idegen nyelvi szintjük előnyéhez mérten. A fogalmazási feladat eredményessége a tanulók tudásának leképeződéseként is felfogható, így mérhető és értékelhető, de ez a szempont csak az angol nyelv terén jelenik meg, ám ezzel párhuzamos az a szempont a magyar nyelvi fogalmazás metaforáinál, mely szerint a *produktum eredménye* mindig *bizonytalan* és függ a pedagógus szubjektív véleményétől. Így látható, hogy az írásbeli szövegalkotás – legyen az bármely nyelven a középiskolás diákok számára – egyértelműen egy iskolai feladat, melyet a tanárának ír értékelés céljából. A vizsgálati minta diákjainak egy része számára *könnyű* a

fogalmazás magyarul, és annyiban tér el az angol nyelvnél említettekénél, hogy itt a *jártasság és készségszinten* alkalmazást emelik ki. Mindezek szerint a magyar nyelvi ismereteiket teljes birtokukba tartozónak érzik, amely segítségével a fogalmazásírás is egy egyszerű és *automatizált tevékenységgé* válik. A *fejlődés és gyakorlás* feltétele szintén megjelenik mindkét nyelvnél, de az angol fogalmazás terén újfent csak a kísérleti csoport tagjai említik meg, a kontrollcsoportban tanuló diákok viszont arra reflektálnak, hogy hol tartanak a nyelvtudásban és a feladatmegoldásban. Kizárólag a két tanítási nyelvű tanulók számára jelent „*eszközt*” az, hogy angol nyelven megírnak egy szöveget, azaz utalnak a fogalmazási készség gyakorlati hasznára (lásd korábban), és ugyanők érzik, hogy „*kétféle én*” működik bennük a folyamat során. Véleményem szerint a kétnyelvűvé válás, a magas szintű angoltudás és az instrumentális motiváció mint háttértényező indokolhatja ezeket az ötleteket esetükben és az előzőekben felsorolt forrásfogalmak igazolják azt, hogy a két tanítási nyelvű oktatás során „a tanulók megértik az idegennyelv-tudás állandó gondozásának szükségességét, a mind kiegyensúlyozottabb kétnyelvűség elérése és megtartása érdekében” (26/1997. (VII. 10.) MKM-rendelet).

A kvalitatív eredmények mellé vizsgáljuk meg az eredményeket kvantitatív szempontból is:

8. táblázat. Az anyanyelvi és idegen nyelvi szövegalkotással párosuló attitűd a metaforák és forrásfogalmaik jelentése alapján

<i>Magyar nyelvű fogalmazás</i>	A metaforák forrásfogalma, jelentéstartalma			Összes metafora
	<i>pozitív</i>	<i>semleges attitűd</i>	<i>negatív</i>	
Általános tantervű tanulók	0	61 (92%)	6 (8,9%)	67
Két tanítási nyelvű tanulók	23 (22,5%)	74 (72,5%)	5 (4,9%)	102

<i>Angol nyelvű fogalmazás</i>	A metaforák forrásfogalma, jelentéstartalma			Összes metafora
	<i>pozitív</i>	<i>semleges attitűd</i>	<i>negatív</i>	
Általános tantervű tanulók	6 (12%)	34 (69,4%)	8 (18,4%)	49
Két tanítási nyelvű tanulók	20 (23,8%)	56 (66,6%)	8 (9,5%)	84

A statisztikai adatok alapján látható, hogy a két tanítási nyelvű középiskolások között vannak olyan tanulók, akik mind a magyar, mind az angol

fogalmazásírással szívesen foglalkoznak. Az általános tantervű diákok egyáltalán nem mutatnak pozitív viszonyulást a magyar nyelvi, és csupán minimálisat (12%) az angol nyelvi szövegalkotás iránt. A kísérleti csoport közel azonos százalékban szereti a fogalmazási feladatot mindkét nyelven. Az írásban történő fogalmazás alapvetően egy kötelezően teljesítendő, iskolai tevékenysége a tanulók legnagyobb részének, ezt bizonyítja az általános tantervű diákok több mint 90%-a a magyar és majdnem 70%-a az angol nyelvvel kapcsolatban. A kísérleti csoportban közel azonos, 70% körüli mindkét nyelvből azon diákok aránya, akik semleges attitűddel viseltetnek. Eltérő a vizsgálati minta két csoportja a negatív, azaz ellenérzést tanúsító hozzáállás szempontjából, ugyanis a nem két tanítási nyelven tanulók kétszer annyian társították a magyar és angol nyelvi fogalmazást elutasítást, utálatot, kényszert jelentő kifejezéssel, mint a két tanítási nyelvű középiskolás diákok. A szövegalkotási feladat természetesen leképezheti magához a tantárgyhoz fűződő attitűdöt is, és az eredmények alapján az látható, hogy még a két tanítási nyelvű csoportokban viszonylag azonos arányban jellemző a különböző hozzáállás (azaz pozitív, semleges, negatív) mindkét nyelven történő fogalmazást illetően, addig az általános tantervű diákok egyöntetűbb véleményt formálnak a magyar és megosztottabbak az angol nyelvi írásbeli feladat szempontjából.

Összegzés, pedagógiai implikációk

Jelen tanulmányban bemutatott metaforaelemzés alapján körvonalazódik egy nyelvektől független univerzális fogalmazási képesség, illetve ehhez kapcsolódóan egy általánosan jellemző attitűd, de a metaforák és forrásfogalmaik kvalitatív elemzése alapján érdekes különbségek is látszódnak a kísérleti és kontrollcsoport között. A hipotézis igazolását a korábban részletezett metaforaelemzés alapján igazoltnak tekintem, azaz:

a) a két tanítási nyelvű diákok hozzáállása pozitívabb nemcsak az angol, de a magyar nyelvi fogalmazás írásához is, továbbá

b) a két tanítási nyelven tanuló diákok esetében szorosabb az összefüggés a magyarul és angolul végzett fogalmazásírási attitűd kapcsán, mint az általános tantervű középiskolások esetében.

A kutatás korlátozottsága abban mutatkozik meg, hogy amennyiben a tanulóknak több idejük jutott a feladatra, esetleg példát kapnak a metaforaalkotásra vagy a kérdezőbiztos tud segíteni a metaforák kialakításában, akkor nagyobb számban születhettek volna „valódi” metaforák.

Mindennek ellenére a metaforavizsgálat lehetőséget ad arra, hogy a tanulás sikerét, a tanulási eredményességet kutatva nagyobb figyelmet szánjunk az affektív tényezőknek, úgymint például a motivációnak, a tanulói énképnek vagy – jelen esetben – a feladathoz való hozzáállásnak. A tanulmányban bemutatott elemzés továbbviheti többek között a már igazolt elméletet, amely szerint minél

könnyebbnek érzik a feladatot a diákok, annál jobb teljesítményt nyújtanak benne (Nikolov–Józsa 2003). Ugyanakkor segíthet abban, hogy a diákok kétszintű érettségien nyújtott eredményei mögé tudjunk tekinteni, nem utolsósorban pedig árnyaltabb képet nyerhetünk a középiskolás korosztály idegennyelv-tanulásáról és -tanításáról, valamint a két tanítási nyelvű oktatás szegmenseiről is.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- A két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelve 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelv tanításának elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest
- Cs. Czachesz Erzsébet–Vidákovich Tibor (2003): A két tannyelvű oktatás és a kognitív kompetencia néhány összefüggése. Vizsgálat magyar két tannyelvű középfokú oktatás köréből. *Modern Nyelvoktatás*, 2–3. sz. p. 14–24.
- Cummins, Jim–Swain, Merrill (1986): *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice*. Longman, London and New York
- Edelsky, Carole (1982): Writing in a bilingual program: the relation of L1 and L2 texts. *TESOL Quarterly*, 16(2) p. 211–228.
- Erdélyi Árpád (2006): Anyanyelvi és idegennyelvi olvasásmegértés. Vizsgálat egy magyar–német kisebbségi oktatást folytató gimnáziumban. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf. 7–8. sz. p. 27–50.
- Franyó István (1992): Biológiatanítás a kéttannyelvű gimnázimokban. *Iskolakultúra*, 2. szám p.30.
- Fumihiko, Ito (2009): *Threshold to Transfer Writing Skills from L1 to L2*. ERIC Documents CWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED506378&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED506378 letöltve: 2010. december 14.
- Kecskes István–Papp Tünde (2000): *Foreign Language and Mother Tongue*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kiszely Zoltán (2006): Magyar és angol nyelvű fogalmazások retorikai szerkezete: összefüggések, magyarázatok és pedagógiai implikációk. *Magyar Pedagógia*, 106. évf. 2. szám p. 129–146.
- Kormi-Nouri, R., Moniri, S., Nilsson, L. (2003): Episodic and semantic memory in bilingual and monolingual children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(1), p. 47–54.
- Kroll, Barbara (1990): *Second Language Writing*. Cambridge University Press, Cambridge
- Lechner Ilona (2010): Kétnyelvű környezetben történő gyermekkori írott nyelv-elsajátítás elméleti háttere. *Acta Beregsasiensis*, 9. évf. 1. kötet p.133–148.
- Maguczné Godó Ágnes (2003): Hogyan válhat az írás a mindennapi gondolkodás eszközévé? *Iskolakultúra*, 2003/09. p. 93–98.
- Márkus Éva (2008): Kétnyelvű oktatás vagy nyelvoktatás? Egy empirikus vizsgálat tapasztalatai. In: Vámos Ágnes, Kovács Judit (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban: Jubileumi tanulmánykötet*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, p. 21–42.
- Molnár Katalin–Cs. Czachesz Erzsébet (2003): Tanulás és nyelvi fejlesztés. *Iskolakultúra*, 10. p. 53–57.
- Nikolov Marianne és Józsa Krisztián (2003): *Az idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben*. Budapest: OKEV.
- Nikolov Marianne (2003): Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 03. p. 46–57.
- Raimés, Ann (1991): Out of the woods: emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL Quarterly*, vol. 25(3) p. 407–430(24)
- Silva (1993): Toward an Understanding of the distinct nature of l2 writing: The ESL Resarch and its implications *TESOL Quarterly*, 27 (4) p. 657–677.

- Szalai Tünde (2003): Gondolatok az idegen nyelvi írás-kompetencia folyamatorientált fejlesztéséről. *Iskolakultúra* 3. p. 85–92.
- Szolár Bernadett (2002): Az íráskészség fejlesztésének főbb gyakorlati kérdései. In: Bárdos Jenő–Garaczi Imre (szerk.): *Nyelvpedagógia az ezredfordulón*. Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány. Veszprém. p. 341–371.
- Vámos Ágnes (2001a): A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 101. évfolyam. 1. szám p. 85–108.
- Titone, Renzo (2000): *A többnyelvű és interkulturális nevelés megvalósításáért*. JATE Press, Szeged
- Vámos Ágnes (2001b): A pedagógusok értékelés fogalmának elemzése metaforahálójával. In: Golnhofner Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Uzawa, Kozue (1996): Second language learners' processes of L1 writing, L2 writing, and translation from L1 into L2. *Journal of second language writing volume 5, Issue 3*, p. 271–294.
- Vámos Ágnes (2001b): A pedagógusok értékelés fogalmának elemzése metaforahálójával. In: Golnhofner Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. Oktatásmódszertani Kiskönyvtár. Gondolat, Budapest.
- Vámos Ágnes (2007): Kétszintű érettségi vizsga a két tanítási nyelvű középiskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. szám p. 114–125.
- Vámos Ágnes (2008): *A kétnyelvű oktatás tannyelv-politikai problémátörténete és jelenkora*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Vámos Ágnes (2009): The function of foreign language at the school-leaving examination and language pedagogy in bilingual education. In: IAEA (International Association for Educational Assessment) (szerk.): *Assessment for a creative world*. Brisbane, Ausztrália, 2009.09.13-2009.09.18. p. 1–10. Paper 216.
- Várkuti Anna (2010): *A két tannyelvű oktatás hatása a tanulók felszíni és kognitív nyelvi kompetenciájának fejlődésére*. Doktori (Phd) értekezés. Újvidéki Egyetem, Pannon Egyetem. konyvtar.unipannon.hu/doktori/2010/Varkuti_Anna_dissertation.pdf letöltve: 2011. június 5.
- Zamel (1983): The composing processing of advanced ESL students: six case studies. *TESOL Quarterly*. vol 17. p. 165–187.