

PENNER ORSOLYA

Nyelvi interakciók megjelenése egy idegen nyelvi tanítási gyakorlaton

Cross-linguistic interactions in a foreign language teaching practice

This paper focuses on how the two foreign languages English and German interact with each other in the third language (L3) acquisition process. The aim of this study is to provide insight into these interactions from three different perspectives, that of L3-students, a university student during her teaching practice and her mentor teacher in a Hungarian secondary school. Qualitative research tools were used to investigate the participants' experience with and attitude to these cross-linguistic influences. The main results show that all the participants consider these L2-L3 interactions as a natural and useful part of the acquisition process appearing not only on linguistic levels, but also in the four skills and language learning strategies. In addition, this paper provides real-life examples of these cross-linguistic influences in the language classroom, and shows how to make use of them to aid and enhance the learning process of L3 as well as L2.

Bevezetés

Mindennapi életünket, szakmai és személyes kapcsolatainkat egyaránt átszövi a nemzetköziség. Ebből adódóan ma már használható idegennyelv-tudás, sőt lehetőleg két idegen nyelv alapos ismerete kell a boldoguláshoz.

A Nemzeti Alaptanterv értelmében a diákok két idegen nyelvet tanulnak a közoktatásban. Ahogyan a NAT (2012: II.3.2.A) is megfogalmazza, a nyelvoktatásnak a tantárgyak összekapcsolását, integrálását is meg kell valósítania, és képessé kell tennie a diákokat nyelvtudásuk élethosszig tartó önálló fejlesztésére, további nyelvek elsajátítására. Így az idegennyelv-tanítás módszertanának figyelembe kell vennie, hogy a tanulók két vagy több nyelvet tanulnak párhuzamosan, esetleg már ismernek is egyet. A modern szakpedagógiai ismeretek és kutatási eredmények azt jelzik, hogy az idegen nyelvek közötti interakciókat hasznosító módszer előnyösen befolyásolhatja a nyelvtanulás sikerességét.

Tanulmányom témaválasztása szubjektíven motivált, mivel angol és német szakos tanárként naponta megélem a nyelvi kölcsönhatások gyakorlati jelentőségét. Évek óta folyamatosan van olyan csoportom, ahol mindkét nyelvet tanítom, így ideális lehetőségem nyílik a nyelvi interakciókat figyelembe vevő oktatásra. Az idevonatkozó szakpedagógiai kutatások eredményeivel (Hufeisen–Lindemann 1998, Hufeisen–Neuner 2003, Sárdi 2014) összhangban azt tapasztalom, hogy a nyelvek közötti kölcsönhatások támogatják egymást, akár az első idegen nyelv (L2) hat a másodikra (L3)¹, akár

¹ L1: anyanyelv

fordítva. E hatások ismeretének és szakszerű kezelésének a tanárképzésben is helyet kell kapnia, mint azt mentori munkám is megerősíti.

A nyelvi kölcsönhatások alapfogalmai

Számos kutatás bizonyította, hogy a nyelvek egymással kölcsönhatásban állnak (Boócz-Barna 2014: 35–36), és ezt a kölcsönhatást értékelés nélkül – vagy más szóval értékeslegesen – a *transzfer*, illetve az *interakció* terminus jelöli. Az interakció során az egyik nyelv elemei a másik nyelvben is megjelennek. Amikor az egyik nyelvbéli tudást a másik nyelvbe sikeresen ültetjük át, *pozitív transzferről* beszélünk, az ellenkező esetben *negatív transzferről*.

Kerülöm egy másik elterjedt szakkifejezés, az *interferencia* használatát, mert ez két nyelv egymásra gyakorolt hatásának negatív megítélését fejezi ki, és általában a tanulási folyamatot zavaró tényezőknek tekintik (Hufeisen 1999: 47). Több kutatóval egyetértésben (Hufeisen–Neuner 2003: 25–27, Boócz-Barna 2014: 39–40, 47–51) azt a felfogást képviselem, hogy az idegen nyelvek potenciális hibaforrást jelentő különbségeit is a haladás és a siker szolgálatába lehet és kellene is állítanunk. Azért tartom ezeket a hatásokat is transzfer-jelenségnek, vagyis hasznosnak, mert az egyik nyelvről megszerzett tudásnak a másik nyelvre való átültetését – még ha negatív eredménnyel jár is – lényeges tanulási és kommunikációs stratégiának találok, amely a sikeres nyelvtanulás szempontjából központi szerepet játszik. Ezenkívül a tanulói nyelv sajátos köztes nyelv (Boócz-Barna–Feld-Knapp 2015: 89), amely egyéni nyelvvariánsnak tekinthető, folyamatosan változik, és az egyén által ismert valamennyi nyelv (legyen az anyanyelv vagy idegen nyelv) jellemzőit magában hordozza. Így a tanulói nyelvben rendszeresen előfordulhat kódváltás, illetve kódkeverés is.

A kutatásról

Az alábbiakban bemutatott empirikus kutatást a Károli Gáspár Református Egyetem mentortanári képzésében készített szakdolgozatomhoz végeztem.

Arra voltam kíváncsi, milyen kölcsönhatások észlelhetők az angol és a német nyelv tanulási és tanítási folyamatában, valamint hogyan érzékelik és értékelik ezeket a hatásokat a tanítási gyakorlatát végző hallgató és a tanulók. E kvalitatív kutatáshoz két kutatási kérdést fogalmaztam meg:

(1) Mely területeken észlelik, és hogyan értékelik az angol és a német nyelv interakcióit a mentorált hallgató és a diákok?

(2) Hogyan változtat a mentori munka és a tanítási gyakorlat a hallgatónak a két nyelv interakcióival kapcsolatos attitűdjén, véleményén?

A vizsgálatot 2016 tavaszán végeztem egy budapesti nyolcosztályos gimnáziumban, ahol az angol és a német nyelvet első és második idegen nyelvként egyaránt tanítjuk. Az adatgyűjtés magyarul történt.

A kutatás résztvevői

A vizsgálatban két tanár vett részt: a tanítási gyakorlatát végző angol és német szakos mentorált egyetemi hallgatóm mint a megfigyelt órákon tanító tanár, és jómagam mint mentor.

A mentorált hallgató előzetes tapasztalatai a vizsgált nyelvek kölcsönhatásairól elsősorban saját nyelvtanulási élményeiből származtak. A felsőoktatásban inkább elméleti szempontból találkozott ezekkel a hatásokkal, és akkor is az L1 és az adott célnyelv összehasonlítására korlátozódott a téma. Az alapképzésben szakdolgozatát az anyanyelvi interferenciáról írta, így az ilyen jellegű kölcsönhatásokról mélyebb ismeretekre tett szert. Az L2 és L3 kapcsolatába és ezeknek a kölcsönhatásoknak a tanításban való gyakorlati alkalmazásába a jelenlegi, mester szintű szakdolgozata is betekintést nyújt: a nyelvtanítás szempontjából elemzi az egyik német tankönyvet (*Kekse*), amely él az L2 bevonásának módszerével.

A felmérés L3-tanulócsoportokban zajlott, tehát minden diáknak voltak saját L2-tanulási tapasztalatai. Ezeket tekinti át az 1. táblázat.

	A csoport	B csoport
évfolyam	7.	10.
létszám	12	12
kérdőívet kitöltők száma	9	9
L1	magyar	magyar
L2	angol	német 6 fő, francia 3 fő, spanyol 3 fő
L2 – tanult évek	3	6
L2 – nyelvtudás szintje	A2	B1
L3	német	angol
L3 – tanult évek	1	2
L3 – nyelvtudás szintje	A1	A2
megfigyelt órák száma	24	18

1. táblázat. A kutatásban részt vevő diákcsoportok áttekintése

A kutatás módszerei

Annak érdekében, hogy minél megbízhatóbb eredményekhez jussak, a kutatásban módszertriangulációt alkalmaztam (Davis 1995: 446), vagyis háromféle adatgyűjtést kombináltam: a kérdőíves módszert, a személyes és csoportos interjúkat, valamint az óramegfigyeléseket.

A kérdőív

A diákoktól az anonimitás megőrzése érdekében digitális kérdőívvel² igyekeztem átfogó képet nyerni arról, miként látják az angol és a német nyelv kölcsönhatásait. Ez az első kutatási kérdés megválaszolásához nyújtott segítséget.

A kérdőív több részből áll. Az első részben személyes információkra, attitűdre kérdeztem rá. A második részben a két nyelvvel kapcsolatos állításokról kellett előre

² <https://goo.gl/forms/t89b5DnQuZ4qNGJt2>

megadott skálán eldönteni, mennyire ért egyet velük a tanuló. A harmadik, a legnagyobb hányadot kitevő kérdéscsoport minden esetben saját szöveges választ várt konkrét nyelvi és nyelvtanulási területekről, így példákat is az idegen nyelvi interakciókkal kapcsolatban. Itt pozitív és negatív transzferesetekről is be kellett számolniuk a diákoknak. Ennek a résznek az utolsó kérdéscsoportjában nyelvtanulási stratégiákról szóló kérdések találhatók. A kérdőív utolsó része zárt kérdésekből áll, melyek a nyelvi kölcsönhatások tapasztalásának gyakoriságát mérik. A kérdőív terjedelméből adódóan több adatot gyűjtöttem, mint amennyinek a feldolgozására és elemzésére a mentortanári szakdolgozatban előre láthatóan lehetőségem volt. Azért döntöttem mégis ilyen hosszú kérdőív kitöltése mellett, mert úgy gondoltam, az így szerzett információkat a későbbi tanítási gyakorlatomban is hasznosíthatom.

Arra törekedtem, hogy minél több nyílt kérdést tegyek fel, és ne csak előre megadott lehetőségek közül kelljen választani (Dörnyei 2003: 14–15). A szöveges válaszokat tartalmilag elemeztem, a kvalitatív elveknek megfelelően (Davis 1995: 446–447). Az alábbiakban, az elemzésnél idézek is ezekből a feleletekből, hogy megbízhatóbb képet nyújthassak.

A kérdőívet két változatban készítettem el aszerint, hogy a diákok melyik nyelvet tanulják L3-ként.

Óramegfigyelések

Mivel céloom volt, hogy betekintést nyerjek a vizsgált nyelvek közötti interakciók tanórai megjelenésébe is, óramegfigyeléseket is végeztem, amelyek mindkét kutatási kérdés megválaszolását segítették. A kvalitatív kutatás egyik alapelve, hogy az eredeti környezethez képest lehetőleg változatlan körülmények között történjen (Maykut–Morehouse 1994: 45), így a mentorálás elveinek is megfelelően a háttérben, szemlélőként vettem részt a hallgató által tartott órákon. A kutatás szempontjából fontos helyzeteket igyekeztem pontosan jegyzetelni.

Interjúk

Harmadik adatgyűjtési módszerként interjúkat folytattam a mentorált hallgatóval, illetve csoportos interjút készítettem a diákokkal. Itt lehetőségem nyílt az óramegfigyelések és a kérdőívek alapján felmerülő kérdések tisztázására, bővebb kifejtésére (Maykut–Morehouse 1994: 44–46), így mindkét kutatási kérdéshez további adatokat gyűjthettem.

A mentorált hallgatóval három interjút készítettem a nyelvi kölcsönhatásokról, előre eltervezett időzítéssel különböző kiindulási helyzeteket teremtve. Az elsőt a mentori munka elején, első találkozásunkkor, így ez a kezdeti állapotot tükrözi. A második alkalomra 14 tanított órát követően került sor. Addig azonban konkrétan az L3-specifikumokról szándékosan nem beszéltem vele, mert arra voltam kíváncsi, hogy magától, figyelemfelhívás nélkül mit tapasztal, mi változik benne a tanítás következményeképpen. A harmadik átfogó jellegű beszélgetés a kutatás végén történt, miután az óramegbeszéléseken konkrétan az L3-specifikumokra is kitértünk. A három interjúval azt szándékoztam vizsgálni, hogy az L3-specifikumok ismerete és a tudatosan időzített információadagolás milyen hatást gyakorol rá, és hogyan hat a benne zajló változásokra.

E három alkalmon kívül az óramegbeszéléseken a tanórákon megtörtént eseteket vitattuk meg nyelvi interakciók szempontjából, valamint beszélgettünk olyan potenciális helyzetekről, amelyek az adott tanórán előfordulhattak volna, ám nem valósultak meg.

A kutatási adatok elemzése

Az adatok feldolgozása során arra törekedtem, hogy az egyes kérdésköröket több forrásból is megvilágítsam. Így a különböző adatgyűjtési módszerek révén nyert adatokat a vizsgálat szempontjából releváns kérdések szerint tartalmi összefüggéseik alapján, egymást kiegészítve elemzem. Először a résztvevőknek a nyelvek közötti interakciókhoz kapcsolódó attitűdjét, majd az ezen interakciók megjelenésére vonatkozó adatokat elemzem a nyelvi szintek, készségek és stratégiák területén.

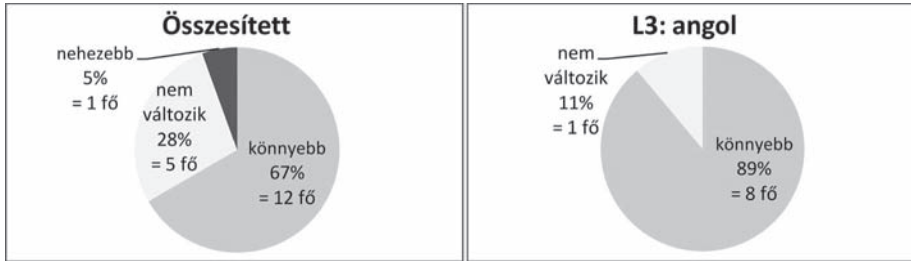
Vélemények, attitűdök az idegen nyelvek kölcsönhatásáról

Az L3-tanulási folyamatot a releváns szakpedagógiai kutatások eredményeivel összhangban a kutatásban részt vevő tanulók is eltérőnek tartják az L2 tanulásához képest. Válaszaikból kitűnik, hogy konkrét tapasztalatokkal rendelkeznek az idegen nyelvek közti interakciókról, ezeknek tudatában vannak, és élnek is az ezáltal nyíló lehetőségekkel. Néhány visszatérő véleményt idézek a kérdőívekből és a csoportos interjúból:

- *Már az első idegen nyelvnél gyakorlatot szereztem abban, hogy nekem hogy a legkönnyebb tanulni.*
- *Néha az első idegen nyelvben tanult nyelvtanokhoz (például múlt idő, amit a magyarban külön nem jelzünk) kapcsolat a második nyelvben épp tanulandó anyagot. Így nem kell megtanulnom újra, hogy létezik ilyen, és hogy mit is jelent, elég a mechanikájára figyelnem.*
- *Az előző nyelv tanulásakor már kialakítottam a magyar és az idegen nyelv között néhány logikai kapcsolatot, így ez sokat segít abban, hogy legtöbbször csak le kell cserélnem a szavakat, de a mondatalkotás alapja változatlan.*

Az L2- és L3-tanulási folyamat közti különbségre vonatkozó kérdések közül először a nehézség megítélésére térek ki. Az 1. diagramon látszik, hogy a tanulók túlnyomó többsége könnyebbnek találja az L3 elsajátítását, mivel ekkor már tanul(t) egy másik nyelven. 28% úgy gondolja, az L2 tanulása által változik az L3 elsajátítása, és csupán egyetlen diák szerint nehezíti az L2 az L3 tanulását. Feltétlenül ki kell emelnem, hogy az angolt L3-ként tanulók esetében (B csoport) a különbség még dominánsabb, mivel egy diák kivételével a megkérdezett tanulók mindannyian a könnyítő hatást érzékelték. Elképzelhetőnek tartom, ez abból is adódik, hogy akik a német után tanulják az angolt, azok egy bizonyos szinten nehezebb nyelv után kezdenek bele az eleinte könnyebb angolba. Ez önmagában is könnyebbséget jelenthet, ráadásul az L3 tanulását a már megszerzett L2-tapasztalatok megváltoztatják az L2-tanuláshoz képest. Az L2 tanulása tehát inkább pozitívan befolyásolja, vagyis könnyíti az L3 elsajátítását.

A számszerű adatok árnyalására az 2. táblázatban mindkét fő véleménycsoportból idézek válaszokat a diákoktól.



1. diagram. L3 nehézsége az L2 után

Könnyebb	Nem változik a nehézségi fok
<ul style="list-style-type: none"> – Mert vannak hasonló szavak, kifejezések, amiket ha az egyik idegen nyelvből megtanultál, akkor a másikban is tudod. – Mert az angol és a német nyelv szerkezete hasonló. – Mert vannak hozzá módszereim. 	<ul style="list-style-type: none"> – Minden nyelv más, minden nyelvnél meg kell tanulni a szavakat és a nyelvtant. – Van, amikor összekeverem őket, viszont néha jobb, mert tudom mihez viszonyítani. – Mert nem minden nyelv nehéz vagy könnyű. Mire az egyik logikus lesz, a másik lesz nehezebb, mert új nyelvtan, új kiejtés stb. következik.

2. táblázat. Miért könnyebb/nehezebb az L3 tanulása?

A diákok véleményéhez hasonlóan az idegen nyelvek egymásra gyakorolt hatásával kapcsolatban a mentorált hallgató is jellemzően a „*hasznos, segítő, tudatos, ösztönös*” mellékneveket választotta az órai esetek jellemzésére, vagyis főleg pozitív értékelést kapcsolt hozzájuk. A negatív jelzők közül a „*zavaró*” szó mellett szinte kizárólag a „*hibaforrás*” szót használta. Ezt a kifejezést a felsőoktatásban szerzett tapasztalata alapján többször említette, mivel ott arra hívták fel a figyelmüket, hogy az L2 „hibaforrás lehet, amire figyelmeztetni kell a tanulókat”. A tanítási gyakorlat folyamán a hallgató megtapasztalhatta, hogy tanári segítséggel helyes irányba terelhetők a diákok helytelen következtetései, és ha negatív transzfer esetén a végeredmény a nyelvi szabályoknak nem is felel meg, ez a kommunikáció sikerét ritkán zavarja.

A nyelvek kölcsönhatásával kapcsolatban a hallgató az L1 segítő szerepét többször kiemelte, ám a gyakorlat folyamán egyre gyakrabban észlelte az L2 hatását az L3 tanulására, amit az eseteírások elemzésénél majd láthatjuk. Ő maga így fogalmazta meg a változást, amely elmondása szerint egyrészt saját tanítási tapasztalata, másrészt a hospitált órák és az óramegbeszéléseink alapján jött létre benne: „A tanítási gyakorlat során jobban megismertem a nyelvi kölcsönhatások pozitív oldalát, és több lehetőséget ismertem meg arra, hogy a tanulókat a nyelvi kölcsönhatások segítségével vezessem rá a célnyelv megértésére.”

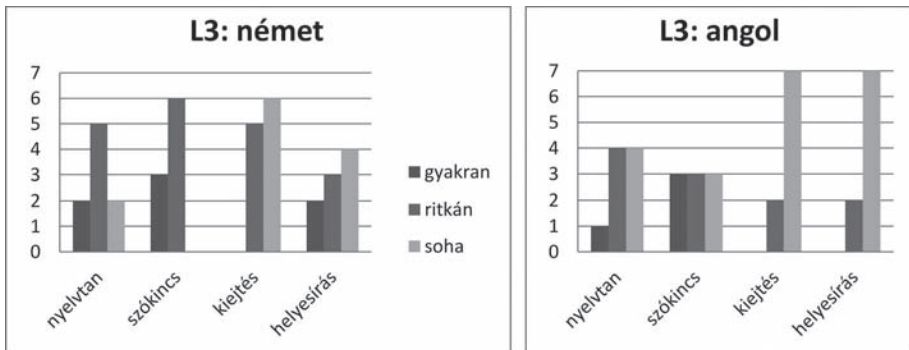
Az L2 könnyítőnek tartott szerepéhez hasonló arányban értékelik a diákok azt, amikor nyelvtanáruk L3-órán az L2-re utal. Több mint háromnegyedük (79%) segítségnek tartja, olyan válasz pedig egyáltalán nem érkezett, amely szerint ez zavarná az L3 elsajátítását.

Ezzel ismét megerősítve látom az L2-nek az L3-elsajátításban betöltött pozitív szerepét, továbbá annak az alátámasztását, miszerint az L2 még negatív kimenetel esetén is transzferalaprak tekinthető – nem pedig interferencia okozójának, ami hibaforrásnak minősítené ugyanazt az esetet. Ezt mutatják a diákok által megfogalmazott indoklások is.

Transzfer a nyelvi szinteken

Pozitív nyelvi transzfer

A tanulók az angol és a német nyelv közötti interakciókra elsősorban nyelvi szintenként soroltak fel példákat. A 2. diagramon a különböző nyelvi szinteken előforduló pozitív transzferjelenségek gyakoriságát figyelhetjük meg. A németet L3-ként tanuló diákok körében a nyelvtani és szókincsbeli segítő hatások észlelése jól láthatóan magasabb, mint az L3-ként angolt tanulók körében. Mindkét csoport tanulói leggyakrabban a szókincs területén említenek segítő szerepet. Az angolt L3-ként tanulók azonban lényegesen kisebb arányban számoltak be segítő hatásokról.



2. diagram. Pozitív nyelvi transzfer

Ennek megfelelően a nyelvi interakciók a tanítási gyakorlat folyamán csak az L3-ként németet tanuló (A) csoportban voltak megfigyelhetők, ami összhangban áll a diákok válaszaival, miszerint az angol L3 (B) csoport tagjai lényegesen kevesebb transzfer észleléséről számoltak be a kérdőívben is. A két csoport közötti eltérésnek az okát egyrészt abban látom, hogy a német (A) csoport L2-t tekintve homogén, vagyis mindannyian angolt tanulnak első idegen nyelvként, míg az angol (B) csoportban néhányan franciát és spanyolt, tehát csak a csoport fele rendelkezik német nyelvi ismeretekkel. Másrészt kétségtelenül nagy hatással van a németet L3-ként tanulóokra, hogy az L2 angolt is én tanítom nekik, így ők bátrabban kapcsolják össze a két nyelvet.

A konkrét esetek említésekor valamennyi diák helyes példát írt minden nyelvi területen. Ez is megerősíti, hogy a tanulóknál a hasonlóságok tudatosultak, és valóban egymáshoz kötik a bizonyos szempontból hasonló nyelvi elemeket.

Mentorált hallgatóm saját tapasztalatából (L2: angol, L3: német) a pozitív nyelvi transzfer számára jellemző területeként a nyelvtani hasonlóságokat emelte ki. Úgy fogalmazott, hogy az új német nyelvtani szerkezet „sokszor nem volt teljesen új, mert

már angolból ismertük”, a mondatalkotásnál pedig „először angolul mondtam magamban”, ami nyelvtanulási stratégiájáról is tanúskodik.

A tanítási gyakorlat során a hallgató számos olyan helyzettel találkozott, amelyeket kezdetben csak utólag azonosított transzferként, később azonban több esetben előre tervezetten is a pozitív transzferre építve kezelte. Ezt mutatják a következő esetleírások:³

„Dinge” részlet

Kontextus: A párbeszéd alapján a diákok felsorolják, mire van Katrinnak szüksége.

T: (táblára is írja) Katrin braucht viele Dinge. Zum Beispiel? [Katrinnak sok dologra van szüksége. Például?]

Dk: ??? (nincs válasz)

T: Welche Dinge braucht sie? [Mely dolgokra van szüksége?]

D1: Milyen dolgok kellene neki?

T: Ja, welche Dinge braucht sie?

Dk: (keresik a szövegből) Kissen, Luftmatratze, ... [párna, gumimatrac, ...]

Az ebben a részletben megjelenő *Ding* szót a diákok nem ismerték, mégis megértették, és helyesen fordították magyarra. Ez egyrészt a kontextusból is következhetett, ám ahogy azt sejtettem, az L2 angol nyelv segített az adott diáknak a jelentés kitalálásában. A csoportos interjú alkalmával ezt ő maga is megerősítette, amikor a párbeszéd-részletet felolvastam nekik:

T: Itt honnan jöttetek rá, mit jelent a mondat?

D: Hát, az angolul thing. Az meg hasonlít erre.

Ez a válasz anélkül érkezett a diáktól, hogy említettem volna, a tanórán ő hozta létre ezt a nyelvek közti kapcsolatot. Ez is azt példázza, hogy a diákok tanári utalás nélkül, spontán módon önmaguk is összekapcsolják a tanult nyelveket, és a tanórán számos esetben ki sem derül, mi alapján született a helyes felismerés.

A következő tanórai részletben a tanár kezdeményezte a nyelvek közötti transzfert, bár a csoportos interjúból kiderült, hogy több diák saját maga is, már a tanári segítség előtt, észrevette.

„Jobben” részlet

Kontextus: szavak és szinonimáik párosítása.

T: Was passt zu arbeiten? [Mi passzol az arbeiten-hez?]

³ A tanórai párbeszéd- és az interjúrészletek leírásakor a következő jelöléseket használom:

T = tanár

D = diák; D1, D2 stb. = konkrét diákok

Dk = diákok

[] = idegen nyelvű mondatok magyar fordítása

() = kommentár a mondottakhoz, például non-verbális kommunikáció, történések

Dk: (csönd)

T: Na, was bedeutet arbeiten? [Na, mit jelent az arbeiten?]

D1: Dolgozni.

T: Also, welches Wort bedeutet dolgozni? [Tehát, melyik szó jelenti azt, hogy dolgozni?]

D2: Óóó, jobben?

T: Ja, richtig. [Igen, helyes.] Írjuk ki a szótárba.

D3: Mit, a jobben-t is?

T: Igen, mindkettőt.

D3: Oh, my God! [Ó, Istenem!]

Itt egy olyan pozitív szókincs-transzferet láthatunk, amelyben a tanár az L1-en keresztül vezette rá a tanulókat az L2-vel való hasonlóságra, mert az L2 és L3 szavak alakilag nem, csupán jelentésileg kapcsolódnak, ami kevésbé szembeűnő. Az L1-ravezetés sikeresen létrehozta a kapcsolatot az L2 és L3 között, olyannyira, hogy utána az egyik diák spontán L2-mondattal reagált.

A szókincs esetei után most egy nyelvtani szabályszerűségekre vonatkozó órarászletet írok le.

„Viel/viele” részlet

Kontextus: A viel/viele közti különbség megtanítása. A párbeszédből a diákok ki- gyűjtötték, miből van sok, a tanár két oszlopban írta ezeket a táblára:

VIEL	VIELE
Zeit	Markenklamotten
Geld	CDs
	Bücher

T: Was ist der Unterschied? [Mi a különbség?]

D1: Megszámlálhatatlan!

T: Das ist eine gute Idee! [Ez jó ötlet!] Melyik oszlop lesz a megszámlálhatatlan?

D2: A második.

T: Ki ért vele egyet?

D1: Az első.

D3: Igen, mert nincs egy idő, egy pénz.

T: És még milyen különbség van?

Dk: A második többes számban van.

Ez a részlet a hallgató 16. gyakorló órájáról származik. Ekkor már az óramegbeszéléseken beszélgettünk a nyelvi kölcsönhatásokról, és az óratervezésnél ki is tértünk arra, hogy ezen az órán hogyan lehetne a diákok L2-tudására alapozni. Így ez az előre tervezett és a tervnek megfelelően megvalósult pozitív nyelvtani transzfer esete. Ráadásul a német nyelv tanításában a megszámlálható-megszámlálhatatlan kategóriákat nem szokásos használni, bár ez véleményem szerint indokolt lenne, hiszen valóban ilyen jellegű különbségről van szó. Ennek ellenére a hallgató kis mentori rávezetés után rájött, itt

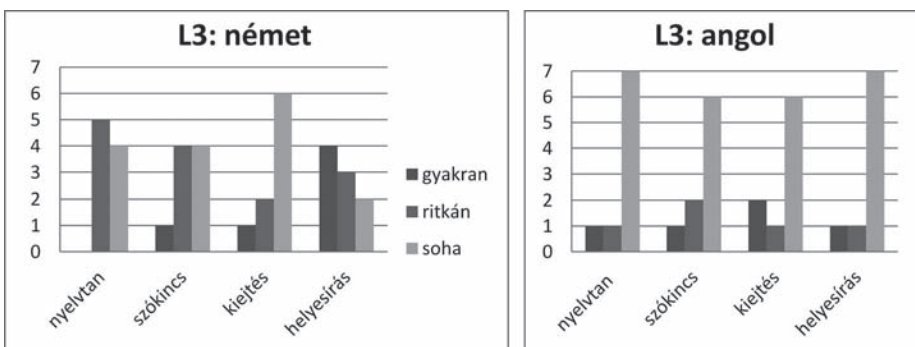
lehetne erre alapozni, és a diákok a tanórán az L2-re való utalás nélkül észrevették, min alapul a tanár által a táblára tudatosan két csoportban felírt szavak közötti különbség.

Ezekből a példákából is jól látszik, hogy a gyakorlat folyamán változott a hallgató attitűdje a nyelvi kölcsönhatások tanórai alkalmazásához. Már a gyakorlat felénél eljuttott oda, hogy ő maga kezdeményezte a diákok L2-ismereteinek segítségével hívását az L3-órán. Ezt a vizsgálat végén hangsúlyozta is: „Bővültek a tapasztalataim azon a téren is, hogyan tudom a diákok tanulását segíteni a nyelvi kölcsönhatások segítségével.”

Negatív nyelvi transzfer

A diákoknál a negatív transzferre mint zavaró hatásra kérdeztem rá, hogy érthető legyen számukra a kérdés megfogalmazása. Ám – ahogyan korábban már kifejtettem – ezeket szintén a haladás felé mutató eseteknek tartom, tehát csak átmenetileg tekintem őket zavart okozó jelenségeknek. A tanulók az ilyen tapasztalataikat gyakran úgy fogalmazták meg, hogy összekeverik a két nyelvet, úgy érzik, a másik nyelv belezavar a célnyelvi kommunikációjukba. Ilyenkor előfordul, hogy a diákok a célnyelvben (főleg a beszédben) a másik idegen nyelv szavait vagy nyelvtani szabályait (például a szórendjét) használják, legtöbbször úgy, hogy az fel sem tűnik nekik.

Ilyen eseteket, ahogy a pozitív transzfer tárgyalásánál említettem, főleg a német mint L3 órákon észleltem. Ezt a tendenciát támasztják alá a diákok válaszai is. Ahogy a 3. diagramon is látható, az angolt L3-ként tanulók csak egy-két esetben jelezték, hogy a német L2 zavarná őket az angoltanulásban, míg a németet L3-ként tanulóktól lényegesen több jelzés érkezett zavaró hatásokról. Ezeket elsősorban a helyesírásban észlelik, a többi területen csak ritkán figyelnek fel ilyenekre. Ennek a különbségnek az lehet a magyarázata, hogy az angol nyelv különböző okokból könnyebben válik rutinná a diákok számára (például mert gyakrabban találkoznak vele a mindennapi életben, egy mondaton belül kevesebb nyelvtani szabályra kell figyelni). Ahogy azt a csoportos interjúban meg is fogalmazták: „jobban rááll az angolra az agyam”; „még angoltól is kell gondolkodjak sokat, de németül még többet”.



3. diagram. Negatív nyelvi transzfer

Itt egy olyan, negatívként induló transzfer esetét írom le, amely a tanárt egy újabb transzfer kezdeményezésére ösztönözte, s így végül pozitív eredménnyel zárult.

„oft” részlet

Kontextus: Ruhavásárlás témakörben bevezető beszélgetés.

T: *Wie oft kaufst du Klamotten? [Milyen gyakran vásárolsz ruhákat?]*

D1: *Oft? [Gyakran?]*

T: *(Táblára is írja) Oft. [Gyakran.]*

D2: *Az mi?*

D3: *Hát mint az off meg on a TV-n, hogy kikapcsol.*

T: *Nem. (Közben írja a táblára a már ismert szót: ↔ nie [soha])*

Dk: *Soha.*

T: *(Az oft szóra mutatva) Auf Englisch often. [Angolul often.]*

Dk: *Gyakran.*

Először az eredetileg L2-ből származó *off* szóval való alaki hasonlóságból kiinduló asszociáció jutott az egyik diák eszébe, ami téves következtetésre juttatta. Ez a tanárt további magyarázatra készítette: a két nyelv közti alaki hasonlóságra építve először a diákok már meglévő L3-szókincsét próbálta segítségül hívni, majd az L2-szó megadásával juttatta el őket a helyes jelentéshez. Ez az eset végeredményében pozitív transzfernek minősül, ám mivel egy negatív transzfer továbbviteléből adódott, kiváló példának tartom arra, hogy alátámassza azt a korábban már kifejtett nézetet, miszerint érdemes a negatív transzfert interferencia helyett transzfernek tekinteni. A tanulás szolgálatába állítva ugyanis (igen rövid időn belül) előmozdította a haladást, még ha átmenetileg hibás következtetésre vezetett is.

Arra is rámutat e példa, hogy a hallgató váratlan helyzetben spontán hívta segítségül az L2-t, ezt eredetileg nem tervezte bele az órába. Vagyis a gyakorlat folyamán az L2 és L3 közti interakciók kihasználásának módszere automatikusabbá vált nála, és rögtönözve is élt a kínálkozó alkalommal.

Hamis barátok

A következő tanórarészlet olyan esetet mutat be, ahol a kiejtés alapján hamis baráti viszonyban álló szavak okoztak félreértést.

„Kennt” részlet

Kontextus: A *dies-* ragozásának gyakorlásakor az egyik mondatban elhangzik a *kennt* szó, amit még nem ismernek.

T: *Wer kennt dieses Mädchen? [Ki ismeri ezt a lányt?]*

D1: *Mit tud?*

T: *Wer kennt dieses Mädchen?*

D2: *Mi az a can`t?*

T: *Kennt.*

D3: *Az a könnyen ragozása.*

T: *Nein. Zum Beispiel: Ich kenne Lala (magántanuló diák, aki kivételesen bejött az iskolába, de a tanár eddig még nem találkozott vele) nicht. [Nem ismerem Lalát.]*

D2: *Nem tudja, ki?*

T: *Ich kenne Lala nicht.*

D3: *Jaaa, nem ismeri!*

T: *Igen. Kennen, ismerni.*

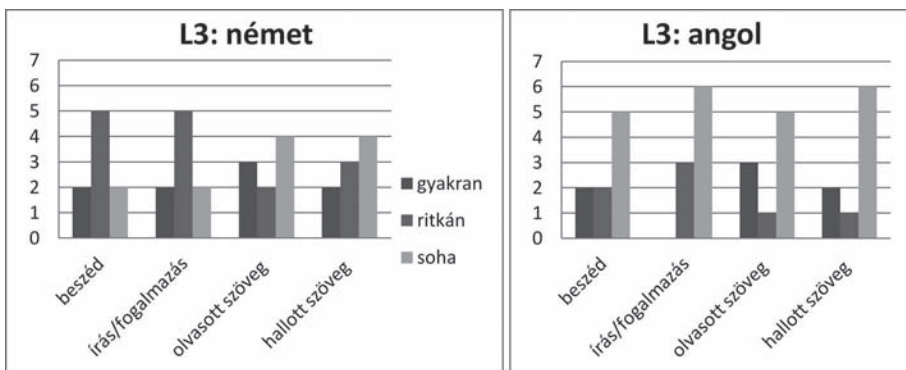
Ebben a részletben az 1. és a 2. diák az angol *can't* kiejtéséből kiindulva félreértette a kérdést. Így kiderült, hogy az L2 alapján próbálták megérteni a mondatot. A 3. diák a *können* ige ragozott (*kann*) alakja alapján vélte felismerni az új szót, ám helytelenül. A tanár magyarázata segítette, hogy rájöjjen az igazi jelentésre. Ebben a helyzetben, ahol félreértést eredményeztek a hamis barátok, a hallgató cél- és anyanyelvi egyértelműsítéssel oldotta meg az ügyet. Arra azonban nem tért ki, hogy a diákok először minek az alapján keverhették össze a jelentéseket. Az ő helyében bizonyosan nem tudtam volna megállni, hogy ne térjek ki mind a *can't*, mind a *können* említésére. Ezzel meg lehet erősíteni a tanulókat abban, hogy jó stratégia, ha megpróbálnak a meglévő ismereteik alapján következtetni, de vannak olyan ritka esetek, amikor ez nem a helyes eredményhez vezet.

Transzfer a négy készség esetén

Pozitív transzfer

A nyelvi készségek szintjén előforduló pozitív transzferrel kapcsolatos adatok elemzését az egyik diaktól vett idézettel kezdem, aki rávilágított e folyamatok lényegére: „[Az L2] segítette, mert a nyelvek elsajátítása ugyanazzal a módszerrel történik. Ugyanúgy olvasunk, hallgatunk szövegeket, és így már bizonyos rutint szereztem.” Vagyis a stratégiák, amelyeket a négy készség kapcsán az L2 tanulásakor kifejlesztett, használhatók az L3 tanulásakor is, ahogy erre majd a stratégiák elemzésénél részletesebben kitérek. Ezenkívül az előzőekben a nyelvi szinteknél említett hasonlóságok, természetesen a készségek sajátosságainak megfelelően, itt is lényegesnek tekinthetők.

A négy készség szintjén tapasztalt transzfer esetén az angol, illetve német mint L3 csoportok között megfigyelt eltérések továbbra is szembetűnőek (4. diagram).



4. diagram. Pozitív transzfer a négy készség esetében

Mindkét csoport az olvasott szöveg értésénél érzékelt leggyakrabban a pozitív transzfert. Az angol mint L3 csoportban szembetűnő, hogy a diákok fele-kétharmada soha

nem tapasztalt segítő hatást az idegen nyelvek között. A németesek azonban gyakoribb előfordulásról számoltak be, így ők több és lényegesebb példát is említettek, amelyek közül a 3. táblázatban idézek néhányat.

nyelvi készség	példa
beszéd	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Már meg merek szólalni idegen nyelven.</i> – <i>Tudom, mik a tipikus szituációk a nyelvtanulásnál... így csak a nyelvi megfogalmazásra elég figyelnem, azon nem kell gondolkodni, hogy mit akarjak mondani.</i> – <i>A másik nyelven jut eszembe az adott szó, ami mondjuk néha zavar, de erről sokszor eszembe jut azon a nyelven is.</i> – <i>Hozzászoktam, hogy inkább mondjam, max. kicsit hibás lesz, de a lényeg, hogy megértsek.</i>
írás	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Levéllírás, a forma nagyon hasonló.</i> – <i>Tudom, hogy bekezdéseket kell írni, meg linking words-öket.</i>
olvasott szöveg értése	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Mivel sok szót megértek, ezért könnyebb.</i> – <i>Tudom, hogy nem kell megijedni, ha nem értem az összes szót, meg lehet, hogy rájövök, mit jelent.</i> – <i>Van idő átgondolni, hogy mit is jelenthetnek az új szavak.</i>
hallott szöveg értése	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Megszoktam, hogy vannak akcentusok.</i> – <i>Megtanultam csak a kért részekre koncentrálni.</i> – <i>Ránézek a feladatra, és tudom, mit kell csinálni.</i>

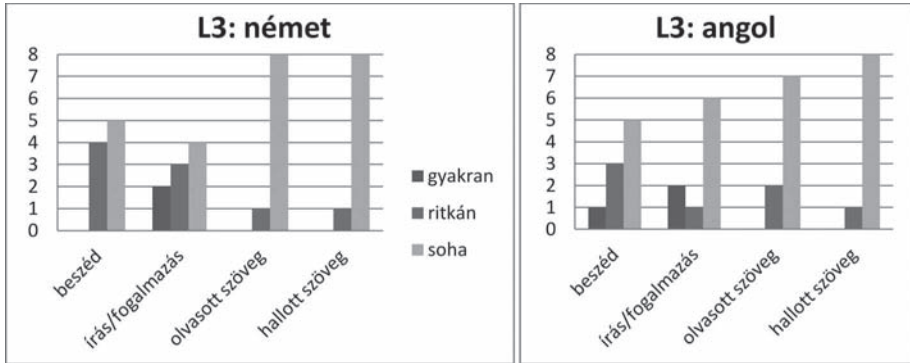
3. táblázat. Pozitív transzfer példák a nyelvi készségek esetén

Mint azt a fenti példák is jól mutatják, a nyelvi készségekkel kapcsolatban sok olyan stratégiát említettek a tanulók, amelyeket az L2-tanulás folyamán az adott készség gyakorlása közben ismertek meg és sajátítottak el, vagy alakítottak ki maguknak. Ezekből is látható, hogy a készségek szintjén működő transzfert nem egyszerű kívülről megfigyelni, mivel az gyakran csak a tanuló fejében, érzéseiben jelenik meg. Emiatt a csoportos interjúban próbáltam jobban a készségekre fókuszálni, hogy így több érdekességet tudhassak meg. Ezek azonban a nyelvtanulási stratégiák szempontjából világítottak rá a készségekre, így majd ott térek ki rájuk. A mentorált hallgatótól gyűjtött adatok szintén jellemzően a nyelvi és nyelvtanulási stratégiák szempontjaira vonatkoznak.

Negatív transzfer

Amint az 5. diagramon látszik, a négy készség kapcsán a negatív transzfer esetén az angolos és a németes csoportok válaszai nem mutatnak olyan eltéréseket, mint a korábbiakban.

A diákok a produktív készségek esetében gyakrabban észlelnek zavaró hatást. Ennek az oka a nyelvek keverése, amelyet gyakran megélnek a tanulók, ahogy ezt már a nyelvi szintek kapcsán említettem. Így a nyelvi szinteken és a négy készség esetében kapott adatok megerősítik egymást. A 4. táblázatban olyan példákat idézek, amelyeket a diákok a beszéd- és íráskészség esetében említettek.



5. diagram. Negatív transzfer a négy készség esetében

nyelvi készség	példa
beszéd	<ul style="list-style-type: none"> – Néha elkezdek német [L3] órán angolul [L2] beszélni. – Ha sokat angoloztam [L2], és németre [L3] kell váltani.
írás	<ul style="list-style-type: none"> – A szórend miatt, meg annyiszor írnék angolul németen és fordítva is. – Csak úgy néha csempészek bele véletlenül pár angol [L2] szót.

4. táblázat. Negatív transzfer példák a produktív készségek esetében

A receptív készségek (olvasott, illetve hallott szöveg értése) esetében csupán két-három diák számolt be negatív transzfer észleléséről. Ők is csak ritka előfordulást jelöltek be, konkrét példát pedig nem tudtak megnevezni. Ezek az adatok is rávilágítanak arra, hogy érdemes a megértést alapul venni az L3 tanításánál.

Transzfer a nyelvtanulási stratégiák esetében

A nyelvtanulási stratégiák alkalmazásával kapcsolatban négy diák kivételével mindenki arról számolt be, hogy vannak L3-tanulást segítő stratégiái, és ezt példákkal is alátámasztották. Ezeket a technikákat főként az L3 tanulásakor fejlesztették ki, ugyanakkor használnak az L2-tanulásakor elsajátított taktikákat is. A stratégiákat – kifejlesztésük eredetétől függetlenül – a diákok több mint fele mindkét idegen nyelv tanulásakor alkalmazza.

Ezenkívül a korábbiakban elemzett tanórai esetek közül a „Dinge” és a „Jobben” részletek szintén az L2–L3 ösztönös és stratégiaszintű összekapcsolásáról tanúskodnak.

Az L2 és L3 összehasonlításán kívül előfordulnak spontán nyelvváltások is, amelyek nem tudatosan, stratégiaként jelennek meg, de ha észlelik és tudatosítják őket, a hozzájuk kapcsolódó gondolkodási mechanizmusok stratégiává alakulhatnak. Ilyen spontán, majd észlelt nyelvváltást példáz a következő részlet.

„We are finished” részlet

Kontextus: A páros munka befejezésekor

D: We are finished. [Kész vagyunk.] Vagyis öö ... Wir sind fertig.

Ez a spontán megnyilvánulás az L2-n, vagyis angolul jött elő a tanulóból. Tehát az L2 tanulásakor kialakult benne, hogy az óravezetéssel kapcsolatos helyzetekben a célnyelvet használja. Ezt hasonló helyzetben az L3-tanórán is alkalmazta, és amint észlelte, hogy itt más a célnyelv, magától L3-ra fordította. Vagyis az L2 tanulásakor kialakult viselkedésmódot sikeresen átültette az L3-ra is.

Egy ehhez hasonló helyzetben, amikor egy diák L3 németórán angolul kezdett el beszélni, egy másik diák így reagált: „Németórán angolul beszélni, mit képzelsz?!” Hanglejtéséből egyértelmű volt, hogy egyáltalán nem szidásról van szó. A tanár és a többi diák reakciója is elárulta, hogy ez mindannyiuk által természetesnek talált jelenség, vagyis a diákokban és a hallgatóban is kialakult egy olyan hozzáállás, amely a nyelvek összekapcsolását a természetes és hasznos stratégiák közé sorolja.

A korábbiakban már számos példát láttunk e kutatás adatainak elemzése során, amelyek rendre a nyelvtanulási stratégiák transzferjét bizonyítják. Így többek között a 2. táblázatban arra találunk válaszokat, miért könnyebb vagy nehezebb az L3 tanulása, a 3. táblázat pedig a pozitív transzfer példáit foglalja össze a nyelvi készségek esetében.

Összegzés

Az ismertetett kutatás célkitűzéseinek megfelelően betekintést nyerhettünk az angol és német nyelv interakcióinak megjelenési formáiba a nyelvtanulási és -tanítási folyamatban, valamint a résztvevőknek e hatásokkal kapcsolatos attitűdjei és tapasztalatai világába. Így a kutatási kérdésekre a következő válaszokat tudtam megfogalmazni.

(1) A kutatás megerősítette, hogy a vizsgált nyelvek közötti interakciók nyelvi szinten, valamint a készségek és nyelvtanulási stratégia szintjén egyaránt fontos szerepet játszanak a tanulási folyamatban, és segítik azt. Mindezt a diákok visszajelzéseiből leginkább azzal látom alátámasztva, hogy bár észlelnek zavaró hatásokat, (egy kivétellel) mindannyian úgy érzik, az L3 elsajátítása könnyebb az L2-nek köszönhetően. Továbbá kiemelném, hogy teljesen tudatában vannak a nyelvi interakciók létezésének, és azokat rendszeresen a nyelvtanulás sikerének szolgálatába állítják. Az elemzett tanórai részletek rávilágítottak arra, hogy e kölcsönhatások sokszor egyszerre több szinten hatnak a tanulási folyamatra, így komplexitásuk miatt sem hagyhatók figyelmen kívül (például olvasott szöveg értése feladat kapcsán új szavak jelentésének kitalálása mint nyelvi stratégia).

(2) A hallgató a tanítási gyakorlat folyamán megtapasztalhatta, hogy az L2 és L3 közötti interakciók rendszeresen megfigyelhetők nyelvi, készség- és stratégiai szinten egyaránt. Ezenkívül mélyebb betekintést nyert e kölcsönhatások gyakorlati alkalmazásába, így szakmódszertani tudása is bővült. Tapasztalatainak köszönhetően a gyakorlat végére attitűdjében egyértelmű pozitív változás következett be, meggyőződhetett arról, hogy az idegen nyelvek tanításában érdemes a közöttük fennálló interakciókra alapozni és azokat kihasználni. Ezt bizonyítja, hogy e szemléletmódot és módszereket a gyakorlat előrehaladtával saját tanóráiba tudatosan, illetve váratlan helyzetekben spontán is, több alkalommal beépítette.

Ugy gondolom, a kutatás eredményei arról tanúskodnak, hogy a vizsgált nyelvek közötti interakciók a nyelvtanulás és -tanítás folyamatának természetes és kizárhatatlan velejárói. Ezért az idevonatkozó szakpedagógiai kutatások eredményeivel egybe-

hangzóan fontosnak tartom, hogy a nyelvtanári munka e hatások figyelembevételével folyjon. Ahogy azt a jelen kutatás is igazolta, az ilyen tanári attitűd kialakításában fontos szerepet játszhatnak a tanítási gyakorlat folyamán szerzett első tapasztalatok, valamint az ezt támogató mentori munka.

Ennek az attitűdnek az elterjedéséhez átfogó változásokra lenne szükség:

- a felsőoktatásban a leendő nyelvtanárok képzésében,
- a jelenleg is tanító kollégák továbbképzésében,
- a nyelvi interakciókat figyelembe vevő tananyagok fejlesztésében és elterjesztésében.

Véleményem szerint a nyelvi interakciókra építő nyelvtanítás megvalósításának leghatékonyabb és a legszélesebb célcsoportot elérő módja a megfelelő tananyagok elkészítése és elterjesztése. További kutatási lehetőségeket is látok az ilyen jellegű tananyagok fejlesztésében. Nem feltétlenül konkrét tankönyvre és munkafüzetre gondolok, hanem a tanárok munkáját támogató segédanyagokra. A teljesség igénye nélkül a következőket tartom hasznosnak:

- fénymásolható / online feladatlapok – nyelvtanra, szókinszre, egyes készségekre koncentrálva,
- tanári kézikönyv konkrét tankönyvekhez – használatuk során mikor / hogyan lehet a nyelvi interakciókra alapozni,
- tanári „receptgyűjtemény” – tanítási tippek, tanári szófordulatok, feladatípusok, utasítások, amelyek alkalmazásával akármelyik tankönyv a nyelvi interakciókat figyelembe vevő módszerrel taníthatóvá válhat.

Ezeken túl elengedhetetlennek tartom a tanárok szemléletét, attitűdjét formáló cikkek, továbbképzések, online kezdeményezések terjesztését.

Jelen kutatás kvalitatív jellegéből adódóan nem reprezentatív méretű vizsgálat volt, vagyis eredményeit tekintve több szempontból mutat korlátokat. Egyrészt a kutatásban részt vevők kis számára és kiválasztására gondolok. Mindannyian saját tanítványaim, tehát ők úgy tanulják az L3-at, hogy közben az L2-t bevonjuk a tanulási folyamatba. Ezért nyilvánvalóan más tapasztalataik vannak, más a hozzáállásuk ezekhez a jelenségekhez, mint amikor valamilyen okból a nyelvtanár nem él e módszerrel vagy esetleg kifejezetten nem ért vele egyet. Így érdekes lenne egy reprezentatív mintán végzett kutatás hasonló témakörben. Ezenkívül az e vizsgálat során gyűjtött adatok más interpretációkra is lehetőséget adnak, mivel különböző mértékben, de szubjektív jellegűek.

Korlátaitól eltekintve a bemutatott kutatás véleményem szerint meggyőző érvekkel és adatokkal támasztja alá az angol és a német nyelv interakcióit figyelembe vevő nyelvtanítási módszer hasznosságát. Ezenkívül úgy érzem, e betekintés kiváló lehetőséget nyújtott a vizsgálat résztvevőinek arra, hogy ilyen jellegű kérdésekről és esetekről tudatosan (együtt)gondolkozzunk. Ezáltal pedig mindannyian értékes gondolatokkal és felismerésekkel gazdagodtunk. Azt gondolom, mind szaktanári, mind mentori munkámban fejlődni tudtam, és remélem, ez diákjaim javát is szolgálja majd.

IRODALOM

- Boócz-Barna, K. (2014): Wirkung neuer Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung auf den Unterricht der zweiten Fremdsprache in Ungarn. In: Feld-Knapp, I. (Hrsg.): *Cathedra Magistrorum – Lehrerforschung 2013/2014 Mehrsprachigkeit*. Budapest: Eötvös József Collegium.
<http://honlap.eotvos.elte.hu/wp-content/uploads/2016/02/CM2.pdf> (Letöltve: 2017. 06. 14.)
- Boócz-Barna Katalin – Feld-Knapp Ilona (2015): Az idegennyelv-didaktika szerepe az egyetemi tanárképzésben a némettanárképzés példáján. In: Major Éva – Tóth Etelka (szerk.): *Szakpedagógiai Körkép II. Idegennyelv-pedagógiai tanulmányok*. Budapest: ELTE. (Letöltve: 2016. 04. 02.)
http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_3.pdf (Letöltve: 2017. 06. 14.)
- Davis, K. A. (1995). Qualitative theory and methods in applied linguistics research. *TESOL Quarterly* 29, 427–453.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hufeisen, B. – Lindemann, B. (Hrsg., 1998): *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, B. (1999): Deutsch als zweite Fremdsprache. *Fremdsprache Deutsch* 1/4–6.
- Hufeisen, B. – Neuner, G. (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Graz: Europarat – Europäisches Fremdsprachenzentrum.
- Maykut, P. – Morehouse, R. (1994): *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*. London: The Falmer Press.
- Nemzeti Alaptanterv (2012): 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200110.KOR (Letöltve: 2017. 06. 14.)
- Sárdi Csilla (2014): A harmadik nyelv tanulásában rejlő lehetőségek. *Modern Nyelvoktatás* 20/3, 14–25.

BÁRDOSI VILMOS – KISS GÁBOR

SZÓLÁSOK

5000 magyar állandósult szókapcsolat
 betűrendes értelmező dióhéjszótára

232 oldal 1490 Ft

Ki ne ismerné a szegény, mint a templom egere vagy a bedobja a törülközőt, illetve a köti az ebet a karóhoz és az ezekhez hasonló, több elemből álló szólásokat. Szótárunk 5000 ilyen és ehhez hasonló magyar állandósult szókapcsolat jelentését adja meg, és segítséget nyújt ahhoz, hogy mindig a megfelelővel színesítsük beszédünket, írásunkat.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kiskőrös utca 10.; tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502

E-mail: info@tintakiado.hu; honlap: www.tintakiado.hu