

IRODALOM

- Bennett, M. J. (1997). How not to be a fluent fool: Understanding the cultural dimension of Language. In A. E. Fantini (Ed.), *New ways in teaching culture* (pp. 16–21). TESOL Publications.
- Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence – revisited*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/BYRAM0244>
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Companion volume with new descriptors.
- Divéki, R. (2020). *Dealing with global, local and intercultural issues for global competence development in teacher training: a pilot study on the views of university tutors in Hungary*. In K. Károly, I. Lázár & C. Gall (Eds.), *Culture and intercultural communication. Research and education* (pp. 91–112). Eötvös Loránd University.
- Fantini, A. E. (2000). A central concern: Developing intercultural communicative competence. *School for International Training Occasional Papers Series*, (inaugural issue), 25–42.
- Holló, D. (2019). *Értsünk szót – kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat*. Akadémiai Kiadó.
- Huber-Kriegler, M., Lázár, I., & Strange, J. (2003). *Mirrors and windows – an intercultural communication textbook*. Council of Europe Publishing. http://archive.ecml.et/documents/pub123aE2003_HuberKriegler.pdf
- Lázár, I. (Ed.) (2013). *Recognising intercultural competence – What shows that I am intercultural competent?*. A self-assessment tool. Council of Europe.
- Lázár, I. (2020). Cooperative learning for intercultural competence: A pilot study on teachers' views and classroom practice. In K. Károly, I. Lázár & Gall, C. (Eds.), *Culture and intercultural communication: Research and education* (pp. 71–89). Eötvös Loránd Tudományegyetem. https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/47298/71-89_Lazar.pdf?sequence=1
- Magyarország Kormánya. (1996). *Nemzeti Alap-tanterv*. Oktatásügyi Minisztérium.
- Magyarország Kormánya. (2020). *Nemzeti Alap-tanterv*. Belügyminisztérium.
- Mompoin-Gaillard, P. & Lázár, I. (Eds.), *TASKs for democracy: 60 activities to learn and assess transversal attitudes, skills and knowledge*. Council of Europe Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *A flying start – Improving initial teacher preparation systems*. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>

Jenei Gabriella

Ágnes Albert

Stories students tell: Creativity and oral narrative task performance of English majors in Hungary

Budapest: Akadémiai Kiadó, 2021.

ISBN: 978 963 454 669 6

Albert Ágnes monográfiájában az idegen nyelv-elsajátítási kreativitás kevésbé kutatott területére összpontosít. A kötet a Bóna Judit és Csizér Kata által szerkesztett *Alkalmazott nyelvészet a 21. században (Applied linguistics in the 21st century)* című monográfiásorozatában jelent meg.

Albert Ágnes kötetében azt vizsgálja, hogy a kreativitásnak, valamint a nyelvértéknek és a nyelvtudásnak, mint jelentős egyéni különbségeknek milyen kapcsolata van egymással az idegennyelv-elsajátításban. A szerző a kérdést alaposan körüljárja, és nem tagadja, hogy a kreativitás fogalmát nehéz pontosan meghatározni, ugyanakkor az olvasót hamar behelyezi az ezzel kapcsolatos kutatások világába. Szerinte a kreativitást úgy lehetne meghatározni, mint egyfajta rugalmasságot, kockázatvállalást is magában foglaló magatartást, aminek igen nagy szerepe lehet az idegennyelv-elsajátítás

sikerességében. Albert Ágnes kiemeli, hogy az idő és az új technológiai vívmányok előrehaladtával a kreativitásnak egyre nagyobb szerepe van az élet minden területén, így az idegennyelv-elsajátítás tudományában is.

Logikus az a megállapítás, hogy a kreativitást a legcélravezetőbb olyan feladaton mérni, ami bizonyos mértékű képzelőerőt kíván, így a szóbeli elbeszélő feladat (oral narrative task) optimális eszköznek tűnik ebben a tekintetben. Ennek a feladatnak az a további előnye, hogy nem csak egy jó válasz létezik, hanem annyi, ahány tanuló van, és éppen ezért is ideális a tanulói kreativitás mérésére. Mindemellett a szóbeli elbeszélő feladat a kreativitáson belül a divergens gondolkodás két aspektusát is elősegíti: a rugalmasságot, tehát a tanulók azon képességét, hogy sokféle ötlettel tudjanak előállni, illetve az eredetiséget, a tanulók azon képességét, hogy innovatív, nem szokványos ötletekkel álljanak elő (Baer, 1993). Ennek fényében némileg meglepő, hogy a szóbeli elbeszélő feladatot csak az 1990-es évek óta alkalmazzák empirikus kutatásokban, ugyanakkor pontosan ez a tény világít rá az ezzel kapcsolatos kutatások szükségességére. A szerző rámutat a kreativitás vizsgálatának fontosságára más egyéni különbségek vonatkozásában is, amit meggyőződése szerint a legújabb kutatások sem hangsúlyoznak eléggé, épp ezért kutatása ezt a hiányt igyekszik pótolni. Ilyen egyéni különbség például a nyelvérték és a nyelvtudás, két nem elhanyagolható fontoságú tényező.

Az irodalmi áttekintés a nyelvértéknek az idegennyelv-elsajátításban játszott igen nagy szerepéről ad átfogó képet, valamint a nyelvérték értelmezésének változásait is bemutatja. Az egyik alfejezetben a nemzetközi, valamint hazai nyelvértékmérő tesztekéről is beszámol a szerző, valamint rámutat arra a tényre, hogy a nyelvérték körül a mai napig heves viták folynak mind a meghatározásának, mind a mérésének tekintetében.

A kreativitás fogalmának bemutatásakor Albert Ágnes kronológiai áttekintést alkal-

maz. Platónról kezdve egészen napjainkig részletesen ismerteti a különböző irányzatokat, és végül a kreativitás alkalmazott nyelvészetbe való bevezetését tárgyalja, valamint a nyelvértékkel kapcsolatos legújabb elméleteket összeveti a kreativitás elméleteivel és meglátja a köztük lévő párhuzamot.

Talán az egyik legérdekesebb alfejezet az, ahol a szerző a kreativitás metakognitív fázisait taglalja. Azt állítja, hogy a kreativitást, mint komplex, több tényezőtől álló jelenséget igencsak nehéz mérni, így az egyik fő összetevőjének tartott divergens gondolkodásnak a közvetlen mérése javallott. A feladatalapú nyelvtanulás tudományterületén belül bemutatja a különböző feladat definíciókat, illetve az a következtetés vonható le, hogy a feladat egy cél-, való élet-, és jelentés-orientált tevékenység.

A szerző próbakutatásokat végzett, hogy kiválasszon két szóbeli elbeszélő feladatot, melyek nehézségi szintjükben eltérnek, az egyik feladat kognitív komplexitás vonatkozásában egyszerűbb volt, míg a másik komplexebb (Robinson, 2001). Az egyszerűbb feladat során a diákoknak egy hat kép sorozata által ábrázolt vicces történetet kellett elmesélniük, míg a komplexebb feladat alkalmával egymástól független képeket kaptak a diákok, így nemcsak a történet szavakba öntése, hanem annak kitalálása is az ő feladatuk volt. Az egyszerű és komplex feladatból is két változat készült, hiszen a diákok párokban végezték a történetmeselési feladatokat a vizsgálat során. A kötetben tárgyalt főtanulmányban 41 hallgató vett részt önkéntesen a két narratív feladat mellett egy kreativitás teszt, egy TOEFL teszt, és egy c-teszt megoldásában.

A szerző a mérőeszközök jellemzőinek bemutatására a korrelációs együttthatókat vizsgálja, a két verzióját a két szóbeli elbeszélő feladatnak független mintás *t*-próbbal tanulmányozza, a résztvevők két különböző kognitív komplexitású szóbeli elbeszélő feladaton elért teljesítményeit pedig páros *t*-próbbal elemzi. A Pearson-féle korreláció

nem parametrikus párját, a Spearman-féle rangkorrelációt alkalmazza az egyéni különbségek közötti kapcsolat feltárására, a kreativitást mérő teszten, a nyelvérzékteszten, a nyelvi jártasság teszten, és a nyelvi teljesítmény teszten elért pontszámokra.

A nyelvérzék mérő teszten elért eredményeik alapján az adatközlő angolszakos hallgatók nem meglepő módon viszonylag homogén csoportnak tekinthetők magas pontszámmal. A következtetések közé tartozik az a megállapítás, hogy az általános nyelvtudás mérésére a kognitívan kevésbé igénybe vevő feladatok alkalmasak, míg a magasabb komplexitású feladatokban az egyéni különbségek nagyobb szerepet játszanak. Az adatközlők többet beszéltek, valamint több narratív mondatot használtak és jobb nyelvhelyességgel a magasabb komplexitású feladatnál. A kevésbé komplex feladatnál a lexikai választékosság és a folyékonyág mértéke magasabb volt, habár fontos szem előtt tartani, hogy az utóbbinál a különbség statisztikailag nem szignifikáns. A szerző egészen meglepő módon nem talált erős összefüggést a nyelvtudás szintje és a nyelvérzék között, ugyanakkor fontosnak tartom kiemelni, hogy véleményem szerint ez az eredmény lehet a kis mintán való vizsgálat hátránya. A szerző azt is hozzáteszi, hogy a variancia hiánya is magyarázhatja azt, hogy nem talált erős összefüggést a nyelvérzék és a nyelvtudás között, hiszen résztvevői homogén csoportot alkotva többnyire egységesen magas pontszámot értek el a nyelvérzék mérő teszten. A nyelvtudás szintje és a kreativitás között statisztikailag szignifikáns korrelációt az általános originalitás szempontjából talált, habár csak gyenge korrelációról van szó.

A korrelációs számításokból nyert legérdekesebb eredmények azok, amelyeket a nyelvérzékkel és a kreativitással kapcsolatban tárt fel a kutató. Megragadó módon párhuzamot hoz a diszlexiás nyelvtanulók agyműködése és a kreativitás között. Korábbi kutatások (Martindale, 1999; West, 1997)

alapján ugyanis míg az emberek többségére a bal agyfélteke dominanciája jellemző, amihez a logika, nyelv, és a szekvenciális idő társítható, addig a diszlexiásokat a jobb agyfélteke dominanciája jellemzi, ami a vizuális-térbeli, így a kreatív gondolkodásmód színhelye. Albert Ágnes kellő mértékletességgel állapítja meg, hogy ez az agyműködéssel kapcsolatos következtetés nem általánosítható a jelen tanulmánya alapján, azonban megfontolandó a jobb agyfélteke dominanciájának jelentősége a kreativitásban. A részletes irodalmi áttekintés alapján, pontosabban, a legújabb nyelvérzék-értelmezések, elméletek, és a 21. századi nyelvérzék mérő-tesztek szerint az a hipotézis látszik indokoltnak, hogy a nyelvérzékteszten elért pontszám, illetve a kreativitást mérő teszt pontszáma között pozitív korreláció áll fenn. A kötetben ismertetett eredmények ennek éppen az ellenkezőjére mutatnak, és ez az ellentmondás főként annak tudható be, hogy a kutatásban használt MENYÉT nyelvérzék mérő-teszt (Ottó, 2002) a nyelvérzéknek annak a 20. századi értelmezésében méri az egyik legkiemelkedőbb nyelvérzék mérő-teszt, a MLAT alapján (Carroll & Sapon, 1959). Ez a kutatási korlát azonban elkerülhetetlen volt, hiszen a magyar kontextusban jelenleg két nyelvérzék mérő-teszt létezik, a MENYÉT és az INYÉT (Kiss & Nikolov, 2005), mindkettő a MLAT alapján készült, ráadásul az utóbbit csak fiatalabb diák résztvevőknek tervezték. Épp ezért fontos lenne egy olyan magyar nyelvérzék mérő-teszt kifejlesztése, amely a nyelvérzék 21. századi elméletein alapul.

Az utolsó fejezetben kerek összefoglalás található a nyelvpedagógusok számára is releváns következtetésekkel együtt. A monográfia fő célja tehát a kreativitás és a narratív feladatteljesítés közötti kapcsolat vizsgálata volt, ehhez a nyelvérzék és a nyelvtudás szintjét mint egyéni különbségeket is elemezte a szerző. Az első kutatási kérdése megválaszolásképpen arra a következtetésre jutott, hogy a vizsgált mintában szereplő résztvevőknek magas szintű nyelvérzékük

van, a nyelvtudásuk szintje pedig közép- és felsőfok közé tehető. A nemzeti átlagnál nagyobb kreativitást mutattak a kiválasztott nyelvtanulók, ugyanakkor megfigyelhettünk magasabb és alacsonyabb kreativitást mutató nyelvtanulókat is.

A második kutatási kérdés megválaszolásakor a tanulók két különböző kognitív komplexitású szóbeli elbeszélő feladaton elért eredményeit hasonlítja össze a kutató. A komplexitás-vizsgálatok során kiderült, hogy a magasabb komplexitású feladat kevésbé bizonyult komplexnek lexikailag. Az előzetesen várt eredményekhez képest kissé ellentétesen, a magasabb komplexitású feladat nyelvtanilag helyesebb teljesítményt váltott ki a tanulókból, azonban a szerző pontosan elmagyarázza, hogy a kogníció hipotézissel (Robinson, 2001) ez teljes mértékben összeegyeztethető, hiszen a nagyobb kognitív komplexitás sok esetben elősegíti a jobb nyelvi teljesítményt, ami megmutatkozhat a nyelvhelyességi mutatók javulásában is.

A harmadik kutatási kérdés arra irányult, hogy milyen összefüggés lehetséges a nyelvérték és a kreativitás, valamint a nyelvtudás szintje között, és az derülhet ki az olvasó számára, hogy a kutatás szerint azoknak a tanulóknak az esetében, akiknek a nyelvi szintje a középfok és a felsőfok közé tehető, gyenge összefüggés van a nyelvi jártasságuk és a nyelvértékük között. Ugyanakkor mivel a nyelvérték nem a nyelvelsajátítás képességét jelenti, hanem a nyelvelsajátítás ütemére, tehát a haladás mértékére utal, ezért az eredmény koránt sem ellentmondásos.

A negyedik kutatási kérdés maguknak az egyéni különbségeknek a kapcsolatát vizsgálta, főként a nyelvértékre és a kreativitásra fókuszálva. A hipotézis itt a nyelvérték és a kreativitás pozitív kapcsolatára fektette a hangsúlyt, de az eredmények ezt a hipotézist nem támasztották alá. Az itt fellelhető diszkrépancia azonban a már fent említett Carrolli (1959) értelmezésen alapuló nyelvérték-mérő-tesztnél tudható be. A diszlexiás nyelvtanulók jobb agyfélteke-dominanciája

és a kreativitás kapcsolata érdekes felvetés, amivel kapcsolatban a jövőben mindenképp hasznos lenne kutatásokat végezni.

Az ötödik kutatási kérdés a nyelvtudás szintje és a két különböző komplexitású feladaton elért teljesítmény kapcsolatát tárta fel. A szerző megállapítja, hogy az alacsonyabb kognitív komplexitású feladatnál a jobb nyelvtudású tanulók magasabb nyelvi szintje tetten érhető az általuk létrehozott nyelvi produktumban: többet beszéltek, jobb nyelvhelyességgel, és a feladat követelményeinek is jobban eleget tettek, mint alacsonyabb nyelvtudású társaik. A magasabb komplexitású feladatnál a jobb nyelvtudással rendelkező tanulók szélesebb, választékosabb szókincset használtak és folyékonyabban beszéltek.

A hatodik kutatási kérdés a nyelvérték és a feladaton elért teljesítmény kapcsolatát elemezte a két különböző kognitív komplexitású feladat szerint. A magasabb nyelvértékkel rendelkező tanulókkal kapcsolatban elmondható, hogy magas nyelvi szintű mintázatokat mutattak, jobb nyelvhelyességgel teljesítettek az alacsonyabb komplexitású feladaton, valamint folyékonyabban beszéltek a magasabb komplexitású feladatnál, továbbá többet beszéltek, nagyobb szókincsbeli választékosággal mindkét feladat során.

Az utolsó kutatási kérdés a kreativitás és a két különböző komplexitású feladaton elért teljesítmény kapcsolatát vette górcső alá. A kreativitást mérő teszt négy része közül kettő mutatott szignifikáns korrelációt a szóbeli elbeszélő feladaton elért eredményekkel. Egy fontos aspektusa az ezzel kapcsolatos eredményeknek az, hogy a kreativitás és a feladat-teljesítmény közötti korreláció mérsékelt erősségű volt, illetve a magasabb komplexitású feladat szorosabb összefüggést mutatott a kreativitással, ami arra vezethető vissza, hogy a magasabb komplexitású feladat nagyobb lehetőséget ad általánosságban véve az egyéni különbségek érvényesülésére, jelen esetben a képzelőerő kibontakoztatására. A szerző összességében kihangsúlyozza, hogy a nyelvtudás szintjének nagy hatása van bár-

mely feladat megoldására, de míg az alacsonyabb kognitív komplexitású feladatokon ez tűnik a nyelvi teljesítmény legfontosabb meghatározó tényezőjének, addig a komplexebb kognitív folyamatokat igénylő feladatokon elért eredményeket nagy mértékben különböző egyéni változók is befolyásolhatják.

A monográfia mellékletében megtalálhatóak a kutatásban használt mérőeszközök angolul, ezzel hozzájárulva ahhoz, hogy a nemzetközi olvasóközönség is átláthassa az eszközök felépítését. Továbbá ez lehetővé teszi a kutatás egészének vagy egyes részeinek replikálását a nemzetközi alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai kutatók számára. Úgy gondolom, hogy a kötet alapos tanulmányozása hasznos lehet mind a kutatók mind pedig a tanárok számára, hogy megismerhessék a kreativitás tanulóközpontú értelmezését, illetve a nyelvtudás – nyelvérzék – kreativitás triász lehetséges összefüggéseit. Kellő mértékleteséggel jelenti ki a szerző, hogy kutatása egy adott kontextusban történt, így az eredményei ennek értelmében értelmezendők.

IRODALOM

- Baer, J. (1993). *Creativity and divergent thinking: A task specific approach*. Lawrence Erlbaum.
- Carroll, J. B., & Sapon, S. M. (1959). *Modern language aptitude test*. The Psychological Corporation.
- Kiss, C., & Nikolov, M. (2005). Developing, piloting, and validating an instrument to measure young learners' aptitude. *Language Learning*, 55(1), 99–150. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00291.x>
- Martindale, C. (1999). Biological bases of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 137–152). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807916.009>
- Ottó, I. (2002). *Magyar egészséges nyelvérzékmérő-teszt*. Mottó-Logic.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, cognitive resources and syllabus design: A triadic

framework for examining task influences on SLA. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 287–318). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.012>

West, T. G. (1997). *In the mind's eye: Visual thinkers, gifted people with dyslexia and other learning difficulties, computer images and the ironies of creativity*. Prometheus Books.

Zólyomi Anna

Sverker Johansson A nyelv eredetéről

Budapest: Európa Könyvkiadó, 2021, 415 p.
ISBN 978-963-504-334 7

2021-ben jelentette meg az Európa Könyvkiadó a svéd nyelvész, Sverker Johansson *A nyelv eredetéről* című munkájának magyar fordítását. A könyv szerzője eredetileg rézszeckskefizikával foglalkozó kutató volt, és csupán harminc éves kora körül, az 1990-es évek elejétől mélyült el egyre jobban a nyelvészetben, mert, mint azt a könyv előszavában írja: „...felfedeztem valamit, ami még a fizikánál is izgalmasabb: a nyelvet” (6).

A nyelvi kérdések iránt érdeklődő olvasó nem kis kíváncsisággal veheti kézbe a könyvet, és hamar észreveszi, hogy a munka egyaránt szól a művelt nagyközönségnek és a szakembereknek – az utóbbiba beleértve például a nyelvtanárokat, a nyelvszakos diákokat, nem utolsósorban pedig a nyelvész hallgatókat – a címben jelzett probléma hozzájuk különösen közel állhat. A tudományos könyvek esetében szokatlan megoldás, hogy viszonylag kevés hivatkozást lelünk a kötetben, sőt a megszokott irodalomjegyzék helyett is csupán a képek forrásainak felsorolásával találkozunk.

A *Bevezetés* (pp. 9–18), ahogyan az egész mű is, nem csupán az evolúció mellett tesz