

A japán mint idegen nyelv: a média részvétele a nyelvtudás fejlesztésében

Jelige: Ázsia

Tartalomjegyzék

1. Elméleti bevezető	3
A nyelvtanulás megközelítése több aspektusból	3
1.1. Nyelvtanulás, nyelvtanítás	3
A japán mint idegen nyelv és idegen kultúra	10
1.2. Nyelv, kommunikáció, kultúra és társadalom Japánban	10
1.2.1. A japán társadalom és kultúra	10
1.2.1.1. Jpop és japanizáció.....	12
1.2.2. A japán nyelv	13
1.3. Japánnyelv-oktatás itthon és Európában	16
1.4. Média és nyelvtanulás: formális és informális	17
1.5. Az eddigi vizsgálat és eredményei (MAGASHÁZI 2012).....	21
2. Anyag és módszer.....	24
3. Eredmények	25
3.1. Nyelvtudás.....	25
3.2. Japán nyelv és kultúra iránti érdeklődés	26
3.3. Motiváció	27
3.4. Média.....	28
3.5. A japán nyelvtudás haszna	33
3.6. A motiváció, a nyelvhez és kultúrához való viszony és a japán nyelvvel való találkozás időpontjának összevetése	34
4. Diskusszió	36
5. Összegzés és kitekintés.....	38
Felhasznált irodalom:.....	40
Internetes források:	42
Melléklet: kérdőív.....	43

1. Elméleti bevezető

A nyelvtanulás megközelítése több aspektusból

1.1. Nyelvtanulás, nyelvtanítás

Humboldt (1836: LXXV) fogalmazta meg azt a gondolatot, hogy egy idegen nyelv megtanulása mindig egy új nézőpont beépítését is jelenti a saját világnézetünkbe. Gouin (1880) szerint, amikor idegen nyelvet tanulunk, azzal együtt megtanuljuk az adott nép történelmileg kialakult fogalomrendszerét is (HEGEDŰS 1996).

„Éppen ezért az idegen nyelv elsajátítása – felnőtt korban – nem pusztán a nyelvi jelek rendszerének megtanulása, hanem egy sajátos (idegen) nyelvi valóságsszemlélet, nyelvi látásmód, „szemléleti pszichikum”, nyelvi „tudatállapot” elsajátítása is” (HEGEDŰS 1996: 106). A legnehezebb tehát a nyelvtanulásban az adott nyelv világszemléletének magunkévá tétele. A keleti nyelvek elsajátításánál ez különösen nehéz feladat. A keleti népek és kultúrák az európaiaktól teljesen más világnézetet vallanak, amelyet nem könnyű nyugati felfogásmóddal megérteni. Mászt tartanak fontosnak, más értékeket képviselnek, és sokszor homlokegyenest másképpen cselekszenek bizonyos szituációkban, mint mi, európaiak.

„Porzig szerint (1950:161) a nehézség abban rejlik, hogy az idegen közösség nem pusztán csak más jeleket használ, hanem más gondolkodási és szemléleti módja van; a világot másként fogja fel, másként osztályozza, a világgal más érzéssel és akarattal áll szemben” (I.m.: 107).

A nyelvtanulás során nem elég csupán a hangokat, szavakat és grammatikai szabályokat elsajátítani, hanem az új nyelv által új viselkedésmintákat, a világ egy más típusú kategorizálását is meg kell tanulni. A nyelvtanulót rá kell vezetni arra, hogy próbálja meg az idegen nyelven keresztül is szemlélni a világot (I.m.).

Az új szemléletmód, gondolkodásmód megtanulásával kapcsolatban fontos megemlíteni két nevet, akik jelentős megfigyeléseket tettek a kultúra, gondolkodás és nyelv egymásra hatása kapcsán: Edward Sapir és Benjamin Lee Whorf.

A Sapir – Whorf-hipotézisként (vagy csak Whorf-hipotézisként) ismert nézet szerint egy nyelv struktúrája befolyásolja beszélőinek világszemléletét. Nyelv és kultúra között szoros kapcsolat áll fenn (ahogy nyelv és társadalom között is), így mindkettőt

ismernünk kell (WARDAUGH 1995). Ez a nyelvtanulásnál fontos szempontként veendő figyelembe.

Az említett hipotézis arra mutat rá, hogy a különböző nyelveket beszélők másképp látják a világot, nyelvükbe ez strukturálisan bele van kódolva, és még ha egy másik nyelvet el is sajátítunk, az anyanyelvből is fakadó világnézetünket nem fogjuk tudni levetkőzni. Még azok is, akik hasonló kulturális-szociális háttérrel rendelkeznek, viszont különböző nyelveket beszélnek, a világot teljesen másképp fogják látni, hiszen a nyelvükbe másképp van ugyanaz a dolog belekódolva (<http://edition.tefl.net/articles/teacher-technique/language-culture/> Aubrey Neil). Például ha a jelentések szintjét nézzük, a 'tél' szó másképpen realizálódik egy finn számára, mint egy magyar számára. Ez bizonyítja, hogy kultúraspecifikus jelentésekről van szó, mert hiába ugyanaz a két szó jelentése, ha a kulturális háttérük különbözik (<http://www1.gdufs.edu.cn/jwc/bestcourse/kecheng/38/whjiaoan/files/intro.html>). Ebből adódhatnak később a kultúraközi félreértések, amelyeknek megelőzésére a nyelvtanulás során ismertetni kell a nyelvtanulóval az adott nyelv kultúráját és társadalmi struktúráját is, amely pedig a különböző státuszú személyekkel szembeni és a különböző helyzetekben megfelelő nyelvhasználat megvalósulásában kap fontos szerepet (Aubrey Neil, <http://edition.tefl.net/articles/teacher-technique/language-culture/>).

A megismerés és a különböző világnézetek az egyes nyelvekben a konceptuális szinthez kapcsolódnak. „A konceptuális szint tartalmazza – többek között – a világról szóló ismereteinket” (NAVRACSICS 2011: 39). Ezzel kapcsolatban megkülönböztethetünk két nézetet: a kognitív univerzalizmust és a kognitív relativizmust. Az első az ember általános pszichofizikai jellemzőiből és észlelési sajátosságaiból vezeti le a nyelvek eltéréseit, míg az utóbbi szerint a nyelvek különbözőségei a kulturális háttérből fakadnak (vö. Sapir-Whorf hipotézis) (I.m.).

A konceptuális szint fogalmához tartozik az explicit és implicit tudás fogalma is, amelyeknek meghatározó szerepük van a nyelvtanulásban. Az explicit tudásba tartoznak a metanyelvi ismeretek (grammatika, szavak), míg az implicit tudás a kulturális és fogalmi ismereteket tartalmazza (I.m.), amelyet a nyelvtanuló az adott nyelvi környezetben tud elsajátítani – vagy ha erre nincs lehetőség, akkor a médián keresztül is.

Egy másik nézet szerint: „Mivel a nyelv és kultúra szétválaszthatatlan, az idegennyelv-tanulás nemcsak az anyanyelv, de az anyanyelvi kultúra és kommunikáció elmélyültebb ismeretét is eredményezi” (HOLLÓ 2006: 996). E nézet azt mondja, hogy

az idegen nyelvek tanulása során saját anyanyelvünkhöz is tudatosabban viszonyulunk, sőt az idegen kultúrák megismerésével az ő aspektusukból is ráláthatunk sajátunkéra.

1.1.1. A nyelvoktatás néhány elmélete és módszere

Az évszázadok során többféle nyelvoktatási szemléletet és módszert alkalmaztak: az ókorban a különböző grammatikák és retorikák voltak hivatottak a nyelvtanulás és – tanítás folyamatát segíteni (pl. Bacon: Görög nyelvtan, Erasmus: Colloquiorum libere). Ekkor még nem alakultak ki azok a szaktudományok, amelyek követelményeinek meg kellett volna felelniük; a tárgy iránti vonzódás és a hasznosság elve állt a középpontban – egészen a 19. századig, amikor a nyelvtani-fordító módszer megjelent a színen. Ennek a módszernek a középpontjában a szövegek olvasása és a társalgás álltak (BÁRDOS 1997).

Amikor bekövetkezett a nyelvek nemzeti nyelvekké válása, a nyelvtanítás és nyelvtanulás elmélete ismét változáson esett át. A nyelvészet és a pszichológia is bekapcsolódott a nyelvtanulás tanulmányozásába. Ezzel kapcsolatban 3 művet érdemes kiemelni: Sweet: The Practical Study of Languages (1899); Jespersen: How to Teach a Foreign Language (1904); Palmer: The Scientific Study and Teaching of Languages (1917) (BÁRDOS 1997). Sweetnél már megjelent a fonetika is a nyelvtanulásban, Jespersennél az idegen nyelvek tanításának gyakorlata, Palmernél pedig már neveléstudományi szempontok is helyet kaptak (I.m.).

A huszadik században aztán ismét változásokon esett át a nyelvtanítás módszertana: több új elmélet is született. A strukturalizmus, generatív nyelvelmélet, a behaviorizmus, a kognitív pszichológia különböző módszereket hozott létre: direkt módszer, audiolingvális módszer, mentalista (kognitív módszer), kommunikatív módszer (I.m.). Ezek közül a 20. század végétől máig többnyire az utolsót, a kommunikatív nyelvszemléletet és módszert alkalmazzák, amelyben a Hymes (1972) által megfogalmazott kommunikatív kompetencia áll a középpontban (HOLLÓ 2006). Az utóbbi években azonban megjelent egy újabb módszer is, mégpedig a CLIL (Content Language Integrated Learning), a tartalomalapú nyelvoktatás modellje. Ez a modell egy két tanítási nyelvű modulon alapul, amelynek központi célja, hogy erősítsék a tanulók nyelvi kompetenciáit. A modulban lévő tananyagokat olyan szaktárgyi órákon alkalmazzák, amelyek legalább két munkanyelvvel dolgoznak. A cél, hogy a tanulók kapcsolatba kerüljenek különböző nyelvekkel, amely által újra és újra motiválják őket a

nyelvtanulásra. A modul érdekessége, hogy a tanulók anyanyelvüket is használhatják (<http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/met/hu2855768.htm>).

1.1.2. A nyelvtanulás „pszicholingvisztikája”

A nyelvtudományban és ezen belül a pszicholingvisztikában a 'második nyelv' és 'idegen nyelv' fogalma még nincs tisztán elkülönítve. Az idegennyelv-elsajátítást általában a második nyelvelsajátítás szubkategóriájaként határozzák meg. Klein (1986) és Oxford (1990) elkülönítették ezt a két terminust: az idegen nyelvet iskolai tárgyként határozták meg, amelyet az anyanyelvi közösségben nem tudnak használni, míg a második nyelv az a nyelv, amely alapvető kommunikációs eszközként szolgál az adott közösségben (MATSUMOTO – OBANA 2001). „Egy idegen/második nyelv tanulása sokkal több mindent foglal magába, mint a tanulási képességek vagy szabályok rendszere vagy grammatika; magába foglalja az egyéniség változását, új szociális és kulturális viselkedési szokások, létmód adaptációját, továbbá hatással van a tanuló szociális természetére is” (Williams – Burden 1997: 115 idézi MATSUMOTO – OBANA 2001: 61). A pszicholingvisztikában az idegennyelv-elsajátítással kapcsolatos teóriák már régóta viták tárgyát képezik a kutatók között. Garcia Mayo et.al. (2013) 10 megközelítést sorolt fel, amelyek ma számos kutatás alapját képezik: i) univerzális nyelvtan, ii) szisztematikus – funkcionális megközelítés, iii) interakcionista modell, iv) képesség-elsajátítás elmélet, v) input folyamat elmélet, vi) folyamat elmélet, vii) szociokulturális elmélet, viii) használat alapú megközelítés, ix) konnekcionista megközelítés, x) dinamikus rendszerek elmélet (DST = Dynamic Systems Theory) (DE BOT 2014). A DST a legújabb elmélet, amely a nyelvet dinamikus rendszerként képzei el, a nyelvi fejlődést pedig dinamikus folyamatként (DE BOT 2014, NGUYEN 2013). A nézet szerint az egyén nyelvi fejlődésében az egyes fázisok mindig az előző fázisoknak a modifikált változatai. A DST elmélet továbbá nem tesz különbséget a kompetencia és a performancia, illetve a procedurális és deklaratív tudás között (DE BOT 2014).

„Egy idegen nyelv sikeres elsajátításához több feltételnek kell teljesülnie: megfelelő tanárra, jó tanulási lehetőségekre, nyelvtelhetségre és a tanulási stratégiák sikeres használatára van szükség, a hosszantartó és gyakran fárasztó munkához azonban mindenképpen motiváltaknak kell lenni” (CSIZÉR – DÖRNYEI 2002: 333). Az idézet kulcspontja a 'motivált' szó: az idegennyelv-tanulási vizsgálatok többsége a motivációt elemzi, mint elengedhetetlen és szükséges feltételt a nyelvtanulásnak. Amikor ugyanis valaki elkezd egy idegen nyelvet tanulni, már előzetesen motiválja valamilyen tényező.

Ez a motiváció megmaradhat, azonban el is tűnhet: ez függ az adott nyelv tanulási idejének hosszától, vagy attól is, hogy a cél nyelv mennyire tér el az anyanyelvtől. Az is megeshet, hogy a cél nyelvi kultúra motivál egy tanulót, míg egy másikat ugyanez elriaszt a tanulástól (MATSUMOTO – OBANA 2001). A motiváció fogalmát a nyelvészet a pszichológiából vette át; a motiváció alapvető szerepe, hogy az emberek intellektuális és egyéb szükségleteire való igényét megvalósítsa. A motivációs tényezők függnak az életkortól, a cél nyelvi környezettől, illetve a társadalmi elvárásoktól is a cél nyelvvvel szemben (MATSUMOTO – OBANA 2001).

A motivációval kapcsolatosan Gardner (1972) munkája számít a legkorábbinak, aki kétféle motivációt/orientációt különböztetett meg: instrumentálist és integratív.

Magyarországon DÖRNYEI és munkatársai végeztek egy országos szintű motivációs vizsgálatot, amely alapján nem kettő, hanem már 5 dimenzióban foglalták össze az idegennyelv-tanulást motiváló tényezőket:

- 1) *Integrativitás*: adott nyelvhez és kultúrához való általános pozitív viszonyulás. Két pólusa van: a negatív pólushoz tartoznak azok, akik elutasítják a cél nyelvet és a cél nyelvi kultúrát, míg a pozitív pólushoz tartoznak azok, akik minél jobban szeretnének integrálódni a tanult kultúrába.
- 2) *Instrumentalitás*: azt jelenti, hogy a tanuló mennyire tartja hasznosnak azt a nyelvet a jövőre nézve, amelyet tanul.
- 3) *Közvetlen kapcsolat az anyanyelvi beszélőkkel*: azokat az attitűdöket foglalja össze, amelyek a cél nyelvi országba való utazáskor és a cél nyelvi beszélőkkel kapcsolatosan fogalmazódnak meg a nyelvtanulóknak. Clément és Kruidenier (1985) bebizonyították, hogy a diákok önbizalma és motivációja nő, amikor cél nyelvi beszélőkkel lépnek interakcióba.
- 4) *Kulturális érdeklődés*: itt azok az attitűdök jelennek meg, amely a cél nyelvi országból származó kulturális termékek felé fogalmazódik meg (pl. filmek, magazinok, zene stb.).
- 5) *Anyanyelvi közösség vitalitása*: ez a dimenzió arra mutat rá, hogy a nyelvtanulók mennyire tartják fontosnak és megfelelő gazdasági pozíciójúnak a cél nyelvi országot. Ez a dimenzió még nincs pontosan bizonyítva, még nem jöttek rá a kutatók, milyen kapcsolat van a cél nyelvi közösség vitalitása és a motiváció között (CSIZÉR – DÖRNYEI 2002).

Gardner azt állapította meg, hogy az integratív orientáció sokkal sikeresebb nyelvtanulást eredményez. Ezt Lukmani, Strong, Dörnyei, Skehan és Wenden kutatásai

később megcáfolták. (MATSUMOTO – OBANA 2001). Dörnyei (2001) egy dinamikusabb rendszert képzelt el: megalkotta a tevékenység ellenőrző elméletet (Action Control Theory), amelyet három fázisra osztott: előtevékenység fázis (pre-actional phase) – ez Gardner elméletét foglalja magába; tevékenység fázis (actional phase) – ide tartoznak a tanulási tevékenységek; utótevékenység fázis (post-actional phase) – itt találhatók a siker és sikertelenség tulajdonságai (<https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/91> Peter Skehan).

A motivációval kapcsolatos mai nézetek azt mondják, hogy a motiváció az egyik komponense a dinamikus feldolgozásnak, ami jelen van az információfeldolgozás minden szintjén (Manolopulou – Sergi 2004 idézi MÉRŐ – POLONYI 2009). A motiváció befolyásolja első találkozásunkat az új nyelvvel, ez egyfajta első fázisnak tekinthető az idegennyelv-tanulásban. A következő fázisban a tanuló kiválasztja a számára legmegfelelőbb feldolgozási stratégiát, ebben már a céljai is benne vannak. Az utolsó fázisban pedig alkalmazza az új nyelvet, ez lesz az output, vagyis a kifelé jövő teljesítmény (MÉRŐ – POLONYI 2009).

Az elmúlt években a motiváció vizsgálatában még két fogalom jelent meg: az identitás és az autonómia. Dörnyei (2005, 2009) volt az, aki ezt a három fogalmat (motiváció, identitás, autonómia) összekapcsolta az idegen nyelvek tanulásában, és létrehozta az L2 motivált én – rendszert (L2 Motivational Self System). Ebben a sajátos rendszerben jön létre az ideális én (Ideal Self – Ideal L2 Self), amely az idegen nyelvi kultúrában elképzelt énünket jelenti. Ez nagyon fontos tényező a nyelvtanulásban, ugyanis ha a tanuló el tudja képzelni, hogy az adott nyelvi környezetben kommunikál, akkor a motivációja is nő. Emellett nagyon fontos az autonóm tanulás is, hiszen ha a tanuló nem motivált abban, hogy osztálytermen kívül is foglalkozzon a nyelvvel, akkor sikertelenség lehet az eredmény. Számos kutató foglalkozik ma ezzel a problémával (Dörnyei, Ushioda, Murrey, Chik etc.) (MURRAY et.al. 2011).

A motivációban továbbá nagyon fontos szerep jut a tanároknak is, akiknek figyelniük kell arra, hogy a tanulóknak kialakuljon egy másik én, amely a másik kultúrával identifikálni tudja magát, pl. a populáris kultúra az esetek többségében nagyon erős motiváló tényezővel bír, és kutatások ki is mutatták, hogy az ideális én kiépült azokban a tanulóknak, akik beleképzeltek magukat az adott nyelvi környezet populáris kultúrájába (zene, filmek stb.). Természetesen számos más esetben is kiépülhet a másik én (MURRAY et.al. 2011).

A motiváció mellett a kutatók figyelme a nyelvérzék (language aptitude), illetve a tanulási stratégiák felé is fordult. A nyelvérzék fogalma már hosszú ideje szerepel a nyelvtanításban. A legkorábbi nyelvérzék tesztet az 1920-as években végezték, ezzel próbálták megjósolni a nyelvtanulás sikerességét. Ekkor még a kutatók azt gondolták, hogy a sikeres nyelvtanulásnak 3 tényezője van: intelligencia, anyanyelvi képesség, gyors tanulás. A '60-as évektől a nyelvérzék kutatások Carrollhoz köthetők, aki azt mondta, hogy a nyelvérzék olyan tehetség, amely számos képességet magában foglal, kivéve az intelligenciát (MÉRŐ – POLONYI 2009). 1959-ben végezte el Carroll és Sapon a következő nyelvérzék tesztet (MLAT= Modern Language Aptitude Test), amely reprezentálta Carroll nézetét, miszerint 4 komponensből áll az egyén nyelvérzéke:

- 1) fonémák kódolása: az a képesség, amellyel képesek vagyunk a hangokat kódolni,
- 2) grammatikai érzékenység: a képesség, amellyel meg tudjuk állapítani, hogy egy szó milyen szerepet tölt be a mondatban,
- 3) induktív nyelvtanulás: a képesség, amellyel képesek vagyunk a nyelvi anyagon belüli következtetésekre,
- 4) asszociatív memória: a képesség, amellyel kapcsolatot tudunk teremteni az anyanyelvi és idegen nyelvi szavak között (<https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/91> Peter Skehan).

Peter Skehan ezzel szemben csupán 3 komponenst nevez meg mint a nyelvérzék meghatározóit:

- 1) auditív képesség: Carroll fonéma komponensének átnevezése,
- 2) memória: a kódolást kapcsolja ehhez,
- 3) nyelvi képesség: magában foglalja az induktív tanulási képességet és a nyelvtani érzékenységet is (MÉRŐ – POLONYI 2009).

Nyelvérzéke mindenkinek van, de mindenkinek más-más szinten. A nyelvérzék tesztek nem adnak választ arra a kérdésre, hogy ki lesz képes megtanulni egy nyelvet, viszont azt előre tudják jelezni, hogy az új nyelv tanulása milyen sebességgel fog zajlani (MÉRŐ – POLONYI 2009).

Cummins (1983) szerint a nyelvérzék két nagyobb csoportra osztható: a) kognitív nyelvi képesség (CALP=cognitive/academic language proficiency), b) alapvető interperszonális kommunikációs képességek (BICS=basic interpersonal communication skills). Az első közeli kapcsolatban van az intelligenciával, míg az utóbbi a szóbeli megnyilatkozás folyékonyságával és a szociolingvisztikai kompetenciával köthető össze. A CALP és az intelligencia megbízható előrejelzői a nyelvi képességnek formális

nyelvtanulási helyzetben, míg a BICS a sikerességet tudja megalapozni informális nyelvtanulási helyzetben. A felnőtt nyelvtanulók inkább kognitív képességeiket (CALP) mozgósítják nyelvtanulás közben, ezzel szemben a gyerekeknél a kommunikációs képességek (BICS) vannak előtérben (MÉRŐ – POLONYI 2009).

A nyelvtanulás sikerességét befolyásolja az is, milyen stratégiát választ a tanuló és a nyelvtanár. Azt azonban nem lehet pontosan meghatározni, hogy melyik stratégia a kulcs a sikeres nyelvtanuláshoz, ugyanis ez egyénfüggő (MÉRŐ – POLONYI 2009).

A '70-es évektől kezdve az alkalmazott nyelvtudományok több kísérletet is tettek a sikeres tanulási stratégiák karakterizálására. 1990-ben Oxford két csoportra (direkt, indirekt) osztotta a nyelvtanulási stratégiákat: a direkt stratégiába tartozik a memória, a kognitív és kompenzációs képességek, az indirekt stratégiába pedig a metakognitív, affektív és szociális stratégiák (MÉRŐ – POLONYI 2009).

A japán mint idegen nyelv és idegen kultúra

1.2. Nyelv, kommunikáció, kultúra és társadalom Japánban

1.2.1. A japán társadalom és kultúra

Bár a japán társadalom és kultúra nyugatiasodni próbál, az évszázados kötöttségeket és szokásokat nem vetkőzik le. Egy olyan különleges népről és nemzetről van szó, akik igyekeznek harmóniát teremteni a társadalmukból és kultúrájukból fakadó, illetve a nyugati minták alapján kialakított rendszerük között. Tudvalevő, hogy a japán társadalom erősen hierarchikus a mai napig (MAGASHÁZI 2012). „Minden üdvözlésnek és érintkezésnek jeleznie kell az emberek közötti társadalmi távolság fajtáját és mértékét” (BENEDICT 2009: 54). Ezért beszélhetünk a japán nyelv esetében úgynevezett udvarias és tiszteleti nyelvről, amelyek pontosan ezeket a társadalmi státuszbeli, korbéli és olykor még nemek közti különbségeket hivatottak kifejezni. Minden ilyen magatartást konvenciók és szabályok határoznak meg, hiszen nem mindegy, ki előtt milyen mértékben hajolnak meg, és milyen szavakkal kísérik e mozdulatot (BENEDICT 2009).

Természetesen nem csak osztálykülönbségek esetében kell figyelniük: családon belül is hierarchikus rendszer uralkodik, amelynek a családfő, az apa a fenntartója és

irányítója. A gyerekek kötelessége a szüleivel szemben udvariasan viselkedni, sőt meg is kell felelnie az elvárásoknak (BENEDICT 2009). A japán gyerekeket születésüktől fogva belenevelik ebbe a társadalmi rendszerbe, hogy minél előbb beleszokjanak.

Mivel a japánok nagyon tisztelik az őseiket, ezért ők a múltat adósságként kezelik: le vannak kötelezve a múltnak, ahogy a mindennapi életben más embereknek is. Folyamatos adok-kapok viszony áll fenn közöttük, amelynek kiindulópontja mindig az adósság, amelyet vissza kell fizetniük egymásnak (BENEDICT 2009). A nyelvükben is kifejeződik ez a társadalmi és kulturális hozzáállás: több szavuk van ugyanis a „kötelességre”. Ezeket a szavakat nyugati nyelvekre nagyon nehezen lehet lefordítani, hiszen az általuk kifejezett gondolatok idegenek a nyugati népek számára. A kötelesség egyik alapszava, amely végigkísérhet egy japánt egész életében, az *on* (BENEDICT 2009).

„Az *on* valamennyi jelentéstartalmában egy nyomás, egy lekötelezettség, egy teher, melyet minden erejükkel igyekeznek viselni. *Ont* valaki a feljebbvalójától kaphat. Ha olyantól fogadja el, aki nem egyértelműen magasabb rangú, vagy legalább azonos helyzetű vele, az kényelmetlen alsóbbrendűségi érzést okoz” (BENEDICT 2009: 88). Az *ont* nehéz megmagyarázni, leginkább nyelvi elemekkel lehet megértetni, mint például a ’köszönöm’ szó többféle megvalósulása, amelyben szintén az *on* által kifejezett kötelezettség jelenik meg. Japánul a ’köszönöm’ kétféleképpen hangozhat: *arigatou* és *sumimasen*. Az *arigatou* a magyar ’köszönöm’-nek megfelelő, amely azt hivatott kifejezni, hogy a köszönő fél hálás azért, amit érte tettek, pl. ajándékot kapott. Azonban a *sumimasen* már jóval összetettebb, ugyanis ezt rendszerint úgy fordítják: ’elnézést, bocsánat’ (BENEDICT 2009; MORI 2009). Egy példával szemléltetem a szó megvalósulását a könnyebb érthetőség kedvéért. Ha egy japán ember sétál az utcán és véletlenül kiejt valamit a zsebéből, akkor egy másik járókelő felveheti és utána viheti. Ebben az esetben a „szenvető” fél nem *arigatou*-val fog köszönetet mondani, hanem a *sumimasen*-t használja, mert akaratlanul gondot okozott annak a járókelőnek, akinek nyugalma „megsértette”, és aki vette a fáradságot, hogy utána vigye a leejtett tárgyat. Magyarra fordítva körülbelül így nézhet ki a szó jelentése: „elnézést, amiért gondot okoztam azzal, hogy fel kellett vennie és utánam kellett hoznia ezt a tárgyat, de igazán hálás vagyok érte.” Látszik tehát, mennyivel telítettebb a jelentése a *sumimasennek* (MAGASHÁZI 2012).

Mivel az *on* adósságot rak a japán emberre, ezt vissza is kell fizetnie. Ekkor lép elő a *giri*, amelyet a legkönnyebben úgy lehet leírni, ha két oldalról közelítjük meg a kérdést:

1. a világ iránti *giri*: az egyén kötelezettsége, hogy visszafizesse az *ont*
2. a név iránti *giri*: az a kötelesség, hogy az egyén megvédje a nevét (BENEDICT 2009)

A régi időkben a fent említett két fogalom mögött igazi, őszinte érzések húzódtak meg, míg manapság a japán ember vonakodik attól, hogy „adósságba” keveredjen. A *giri* ma azt jelenti, hogy mindenféle kötelezettséget vissza kell fizetni mindenféle embernek. A ma használt kifejezések azt hangsúlyozzák, hogy nyomás nehezedik a japánokra, ami akaratuk ellenére *girire* kényszeríti őket (BENEDICT 2009).

1.2.1.1. Jpop és japanizáció

Jpop és japanizáció – két olyan fogalom, amely egy manapság egyre jobban terjedő jelenséghez kapcsolódik: a japán populáris kultúrához. A leginkább fiatalok körében kedvelt japán popkultúra folyamatosan terjeszkedik, és ma már szinte nincs is olyan ország, ahol ne lenne ennek a szubkultúrának helye (MAGASHÁZI 2012).

Ezzel együtt egyre többen kezdenek el japánul tanulni, foglalkozni a japán kultúrával, a japán emberekkel és általánosságban mindennel, ami japán. A folyamatot a legjobban a japanizáció szóval lehetne kifejezni, természetesen mindenféle pejoratív értelem nélkül. Ahogy létezik az amerikanizáció, úgy létezik a japanizáció is, amely kezdi magát olyan globális szintre emelni, ahol jelenleg az amerikai popkultúra is áll. A folyamatot segíti a kultúrák és nemzetek közötti érintkezés (cserekapcsolatok, konferenciák, turizmus) is (MAGASHÁZI 2012).

Tíz évvel ezelőtt Japánról a legtöbb embernek csak a márkanevek jutottak eszébe, mára azonban a helyzet megváltozott, vagy legalábbis változni látszik, ugyanis Japán divatos lett. A Japan Foundation felmérése szerint 2003-ban 127 országban mintegy 2 millióan tanultak japánul. Mára valószínűleg az arány még nagyobb lett. A japán kultúra hatással van a világra, ahogy a világ is hatással van a japán kultúrára. Bár Japán elvesztette gazdasági státuszát, mégis feltalálja magát: a populáris kultúrával tör utat magának, de emellett a tradícióik is egyre több nyugati országban népszerűek, a japán harcművészeti ágakban sok nyugati jeleskedik. Sok könyv is népszerűsíti Japánt, a kultúráját és a nyelvét is. Tanulmányok, élménybeszámolók készültek és készülnek a mai napig (DUDÁS 2004).

A japanizáció fogalmát azonban visszafelé is lehet értelmezni: a japánok átalakítják a nyugati kultúrák jellemzőit (főleg az amerikaiakét) saját képükre, beolvasztják azt saját kultúrájukba, nyelvükbe, egy modern társadalmat és kultúrát létrehozva ezzel (DUDÁS 2004).

1.2.2. A japán nyelv

A japán nyelv alapja a tiszteletiség. Az udvariassági formulák nem csak a mozdulataikban, a viselkedésükben mutatkoznak meg, hanem a nyelvükben is. A nyelvtanulókat elsősorban a tiszteleti nyelvre tanítják meg, amelyet még a maguknak a japánoknak is sok tanulás révén sikerül csak elsajátítaniuk (MAGASHÁZI 2012).

A tiszteletiség lexikai és grammatikai szinten egyaránt megnyilvánul. Grammatikai szintű a beszéd szint megválasztása, az adott szinten belül pedig a lexika is komoly szerephez jut. A magyar nyelvben ilyen például a tegezés-magázás kérdése (SZÉKÁCS 2001: 128).

A tiszteleti nyelv elsősorban az alá-fölérendeltségi viszonyon alapszik. Japánban az életkor és ezzel együtt a társadalmi pozíció is fontos szerepet játszik a kommunikációban. A *senpai-kouhai* viszony a hétköznapi nyelvhasználatát is meghatározza. *Senpai*-nak hívják az idősebb személyeket, *kouhai*-nak a fiatalabbakat (MAGASHÁZI 2012).

A tiszteleti formák be nem tartása vagy elmulasztása kommunikációs félreértésekhez, elégedetlenséghez vezethet (SZÉKÁCS 2001: 127). Ezért is nagyon fontos elsajátítani a tiszteleti nyelvet.

A tiszteletiség rendszere bonyolult szövedéket alkot. „A társadalmi helyzetet, a hierarchiában betöltött pozíciót, a kort, néha a nemet is pontosan kifejező nyelvi rendszert a japán nyelvben *keigo*-nak nevezik” (SZÉKÁCS 2001: 129). Ahogy már fentebb említettem, a *keigo* elsajátítása maguknak a japánoknak is nehéz, nem csak a japánul tanuló külföldieknek okoz problémát (MAGASHÁZI 2012).

A *keigo* rendszerét a nyelvtudomány kutatói többféleképpen írták le. S. MARTIN felosztása az egyik, aki megszólítási és referencia tengelyről beszélt. A japán ember ugyanis válogathat a stílusokból: az egyszerű, udvarias és a hódolati stílus közül. A választás attól függ, milyen a beszélő társadalmi helyzete, attitűdje azzal a személlyel szemben, akinek címezi mondanivalóját. Például az 'ad' és 'kap' igék használata is az

adott személy társadalmi hierarchiában elfoglalt helyétől függ: ha a beszélő ad egy vele azonos társadalmi helyzetben lévő személynek valamit (például a feleség vagy férj), akkor az *ageru* igét használják. Ha a címzett nála rangban feljebb áll (például főnök), akkor a *sashiageru* a megfelelő forma. Viszont ha a címzett alatta áll társadalmi helyzetét tekintve (ide tartoznak például a gyerekek), akkor a *yaru* funkcionál (S. MARTIN 1975).

Egy másik felosztás vertikális és horizontális szintet különböztet meg. A vertikális szint a kort, rangot és a szituációt foglalja magában, a horizontális szint pedig a beszélők egymáshoz való viszonyát. A beszélők egymáshoz való viszonyukat tekintve két csoportot alkotnak: belsőt (*uchi*) és külsőt (*soto*). A belső körhöz tartozom én, a családom, a rokonságom és a barátaim. A külső kört a többiek alkotják, akikkel kapcsolatba kerülök. Azonban a külső és belső kör képlékeny, változó, hiszen a munkahelyen ugyanúgy belső körrel fogok beszélni, ott is hierarchia uralkodik pontosan úgy, mint a családon belül (SZÉKÁCS 2001).

A tiszteletiségben azonban nem csak a beszédpartnerrel szemben érvényesülnek a megfelelő tiszteleti formák: a beszélőnek ezekben az esetekben saját magára is alkalmaznia kell őket, ezek lesznek az úgynevezett szerénykedő, vagy angolul humble kifejezések. Ha tiszteletet akar kifejezni a beszédpartnerrel szemben, akkor a beszélő a saját cselekedeteit lexikai és grammatikai szinten egyaránt más kifejezésekkel fogja produkálni (MAGASHÁZI 2012).

A japánok számos helyzetben alkalmazzák az informális nyelvi formákat is. Ezek a nyelv minden területén jelentkeznék, azonban nagyon figyelnie kell a nyelvtanulónak, hogy milyen helyzetben használja őket. De arra is figyelnie kell, hogy a tiszteleti és a nagyon udvarias formákat se használja túlzottan, mert esetleg gúny érzetét fogja kelteni a hallgató félben (MAGASHÁZI 2012). Ezt a változatot közeli ismerősök, barátok, családtagok között szokás használni, illetve a televízióban a személytelen beszédet erősítik vele, a közvetlenséget akarják fenntartani a nézővel. (LAMPKIN 2004: 50)

Az informális nyelvhasználatot a média sugározza a legerőteljesebben, és mivel a japánok nagy többsége szeret televíziózni, hatással van rájuk, ebben az esetben is főleg az új jelenségekre fogékony fiatalokra (MAGASHÁZI 2012).

A japán popdalokban, televíziós drámákban, sorozatokban, filmekben és egyéb műsorokban ma sokszor lehet informális nyelvváltozatot hallani. Ez a nyelvtanulókra nézve nem mindig pozitívum, ugyanis sokan vannak, akik azt gondolják, ez a minden esetben helyes nyelvi változat, és azt tanulják meg. Ez azokra jellemző, akik

autodidakta módon, egyedül próbálják meg elsajátítani a nyelvet. Akik tanár segítségével tanulják a japán nyelvet, azok számára azonban segítséget is tud nyújtani az informális szövegek hallgatása, mert így könnyebben megértik nyelvi környezetben a különböző nyelvváltozatokat, képesek lesznek minden helyzetben megfelelően kommunikálni. Tehát az informális nyelvváltozatot is ismernie kell a nyelvtanulónak, de nem elég csak azt ismerni (MAGASHÁZI 2012).

A japán nyelvben vannak bizonyos csak beszélt nyelvi formák, amelyeket kizárólag a nagyon közeli ismerősök, családtagok között használnak, illetve néhány televíziós showműsorban is felhangzik, amennyiben a nézővel szemben familiáris viszonyt szeretnének felállítani (MAGASHÁZI 2012).

A nyelvtanuló leginkább japán nyelvi környezetben tudja az informális nyelvi formákat elsajátítani, megismerni, illetve a médiából. A televíziós sorozatok, filmek figyelése közben nagyon sok köznyelvi formát megtanulhatnak, amelyek későbbi megnyilatkozásaik során is nagy segítséget nyújtanak, emellett azt is megmutathatják nyelvi produkciójuk közben, hogy mennyire változatosan tudják kifejezni magukat a különböző szituációknak megfelelően (MAGASHÁZI 2012).

1.2.3. A japán kommunikáció

A japán nyelv kapcsán szükséges említést tenni a japán kommunikáció néhány jellegzetességéről, mert ezek nélkül nem lesz teljes és sikeres a nyelvtanulás. Két fogalmat mindenképpen tisztázni kell: a *honne* és *tatema* fogalmak jelentését. A japánok ambivalensen viszonyulnak környezetükhöz, ezt az ambivalenciát pedig minél jobban meg kell tanulni értelmezni és használni ahhoz, hogy magát a japán kultúrát is megértsük. A *honne* és *tatema* ezt a kettős viszonyulást jeleníti meg: az első a valódi szándékot, míg az utóbbi a kifelé mutatott viselkedést jelenti (HIDAS 2005). A japánok mindig igyekeznek a szituációnak megfelelően viselkedni és megnyilatkozni, ezért ezekben a helyzetekben a *tatema* kerül előtérbe: azt mondják, amit elvárnak tőlük. A *honne* – valódi szándék csupán az intim szférában juthat érvényre, csak ott mondhatják ki valós gondolataikat. Pontosan ebben rejlik a japán nyelven való kommunikáció nehézsége – a külföldinek látnia kell, hogy japán partnere nem feltétlenül az „igazat” mondja. Ez sok félreértést szül és szült, főleg az üzleti szférában, ahol a nem japán felek nem veszik észre, hogy japán partnerük nem egyezett bele pl. a feltételekbe (természetesen számos más példát lehet még felhozni az üzleti szférán kívül is).

A szakirodalom hagyományosan három funkciót különböztet meg a kommunikációban:

- információátadás, információcsere
- emberi kapcsolatok létesítése, ápolása
- érzelmek és attitűdök kifejezése (HIDASI 2005: 2).

„Valamennyit használja valamennyi emberi közösség. A különbség azonban a prioritásokban és az intenzitásban van. Míg például az európai kultúrában a kommunikáció elsődleges funkciója az információközlés, addig a japán kultúrában ennél nagyobb szerepe van a másik két funkciónak. Vagyis az utóbbi esetben nagyobb szerephez jut az „emberi kapcsolatok ápolása”, „a harmónia megtartása” a kommunikáló felek között, mint az információ maga. Ebből következik, hogy sokszor az információ háttérbe szorul, nehogy kimondásával esetleg feszültség keletkezzen a kommunikáló felek között. [...] A nyilatkozó önmaga dolgozza fel a problémát” (HIDASI 2005: 2).

A japán nyelv oktatásának története és helyzete

1. 3. Japánnyelv-oktatás itthon és Európában

A becslések azt mutatják, hogy Ázsiában sokkal többen tanulnak valamilyen európai nyelvet, mint fordítva. A Japan Foundation szerint 1998-ban világszerte 2.900.000 ember tanulta a japán nyelvet, amelyből 2,9% Európában ismerkedett a távol-keleti nyelvvel (CSILLAG-SZABÓ 2009). Természetesen ezek az adatok azóta változtak, valószínűsíthető, hogy növekedtek. Az utóbbi időben ugrásszerűen megnőtt a japán kultúra és nyelv iránt érdeklődők száma, továbbá Japán tudatos nyelvpolitikája is segíti nyelvük terjedését (CSILLAG-SZABÓ 2009).

Magyarországon 1987-től kezdődött meg a japán nyelv oktatása (CSILLAG-SZABÓ 2009). A két ország között gazdasági, kulturális kapcsolatok alakultak ki, amelyek szintén segítették a keleti nyelv népszerűsítését. A japánnyelv-oktatás nagy múltra tekinthet vissza: először Taivanon kezdték el tanítani 1896-ban, majd nem sokkal ezután az Eötvös Loránd Tudományegyetem létrehozta a Kelet-ázsiai tanszéket. Azonban az első „magyar” könyv ennél is korábbi: Seidel August nyelvtankönyve volt az első távol-keleti nyelvkönyv (akkor még német nyelven jelent meg). A legelső

magyar nyelvű japán tankönyv 1905-ben jelent meg Budapesten, a Rozsnyai nyelvkönyvsorozat egyik köteteként. A második világháborút követően a '60-as években indult be újra a japánnyelv-oktatás Magyarországon, amelynek eredményeképp még több nyelvkönyv és szótár készült el (SATO 1995).

Az országban a nyelvoktatásra ösztönzőleg hatott a Nemzetközi Japán Nyelvvizsga is. A 2009-es adatok szerint 13 középiskolában lehetett japánul tanulni, illetve az ELTE és a Károli Gáspár Református Egyetem rendelkezett japán szakiránnyal, emellett a Budapesti Külkereskedelmi Főiskola második idegen nyelvként oktatta a japánt. 2004 előtt számos önkéntes tanított az országban, azonban az EU-ba lépésünk után több önkéntesre nem számíthattunk (CSILLAG-SZABÓ 2009).

A média és nyelvtanulás kapcsolata

1.4. Média és nyelvtanulás: formális és informális

A média a mai modern világban már kikerülhetetlen, életünk minden részében fontos szerepet játszik a média valamilyen formája. A média ugyanis összekapcsol minket a külső világgal, a saját életünkön kívül eső világokkal, amelyeknek történéseit minden emberi egyed követni szeretné. A médiának ezen kívül önképünk kialakításában is fontos szerep jut: szocializálódásunk során ugyanis az anyanyelv elsajátítását követően a másodlagos szocializáció funkciója is befolyásoló tényezővé válik (MAGASHÁZI 2012). „Már kiskorunkban megismerkedünk a médiával: rádió és tévé, képeskönyvek, videofilmek, CD-lejátszó, a szüleink újságjai vesznek körül bennünket, s napjainkban ráadásul még az internethez csatlakozó, CD-ROM-mal vagy DVD-olvasóval is ellátott számítógép. Mindezek élvezeteket, információt, szorongást, izgalmat és játéklehetőségeket nyújtanak. Némely információk érthetetlenek maradnak számunkra, egy részük azonban megtalál minket, közvetlenül bennünket szólít meg [...] Az *otthonunkban* szólítanak meg bennünket, és ebben a tekintetben különböznek a másodlagos szocializáció összes többi formájától. Azt is mondhatnánk, hogy a média a társadalom „kiterjesztője”; rajta keresztül „jut el” a társadalom oda, amit úgy nevezünk: *intim szféra* [...]” (GRIPSRUD 2007: 14).

Azonban a média nemcsak identitásunk kialakításában segít, hanem tanít is bennünket, legyen szó történelemről, földrajzról, irodalomról, vagy nyelvtanulásról. Számos rádió- vagy televíziós műsort lehetne felsorolni, amelyek kimondottan oktatói/nyelvoktatói célból jöttek létre, sőt az okostelefonok megjelenésével már több eszközön keresztül érhetjük el ezeket. Külföldi országokban nagy hagyománya van a nyelvoktató csatornáknak, amelyek között nem egy a kisgyermek nyelvtanulását célozza meg.

Ezenkívül mivel tud még segíteni a média? A válasz nagyon egyszerű: eredeti nyelven sugárzott filmekkel, sorozatokkal, akár még szórakoztató showműsorokkal is. Finnországban például minden televízióban leadott filmet felirattal vetítenek, amelynek hatására a finnek nyelvtanulása sokkal sikeresebbé vált. Természetesen ez esetben egyáltalán nem mindegy, milyen műsorok kerülnek a nézők elé, hiszen nemcsak a nyelv gyakorlása a cél, hanem a nyelvi rendszer és kultúra mélyebb megértése is (lásd: 1.1.1 részt fentebb).

Knowles (1950) különböztette meg először a formális és informális nyelvtanulást. Az előbbi az osztálytermi keretek között zajló tanulást jelenti, míg az utóbbi az osztálytermen kívüli tanulást, amelybe a média is tartozik. Rogers 2004-es tanulmányában kifejtette, hogy bár az informális tanulás nem strukturált, mégis ez a legfontosabb része a nyelvtanulásnak. Korábban Coombs és Ahmed (1974) kifejtették, hogy az informális tanulás egy élethosszig tartó folyamat, amely során folyamatosan több és több tudást szerzünk – otthon, munkában, újság- és könyvolvasás közben, rádió, film és televízió hallgatás/nézés közben (BAHRANI ÉS SIM 2002).

Lightbown és Spada (2001) még pontosabb leírást adtak e két típusról: a formális nyelvtanulásban a nyelv áll a középpontban, míg az informálisban a jelentés. Az informális nyelvtanulók interakcióba kerülnek anyanyelvi beszélőkkel, különböző stratégiákat alkalmaznak (amelyekre rá vannak kényszerülve), filmet néznek, zenét hallgatnak a célnyelven. Még ha ezt csupán szórakozásból is teszik, egy idő után elsajátítják a célnyelvet, mert közvetlen kapcsolatba kerülnek a nyelvvel és annak környezetével, amikor pl. szótár segítségével vagy anélkül próbálnak meg megérteni egy filmet vagy dalszöveget (BAHRANI ÉS SIM 2002).

1.4.1. Híradó, film és talk show – elméleti keretek és gyakorlati megvalósulásuk

Már a múlt században is több kutató foglalkozott azzal, hogyan lehet osztálytermi (formális) keretek között a TV-filmeket, rádióműsorokat és egyéb televíziós műsorokat bevonni a nyelvtanításba (Neuman – Koskinen 1992, Koolstra – Beentjes 1999), jelen korunkban pedig a folyamatos technológiai fejlődés miatt még inkább előtérbe került ez a kérdés (Chapple – Curtis 2000, King 2002, Colwell – Ipinche Braschi 2006, Webb – Rogers 2009). A médiumokkal való nyelvtanulás ugyanis lehetőséget ad a nyelvtanulóknak, hogy fejlesszék nyelvi, paralingvisztikai és pragmatikai képességüket audio-vizuális és írott jeleken keresztül is (GILMORE 2010).

Poon 1992-ben végzett vizsgálatában szignifikáns eredményeket kapott a híradó hallgatás és a hallásértési képesség fejlődése közti kapcsolatban. Később, 1996-ban Baker is a híradó pedagógiai alkalmazását vizsgálta, és hasonlóan Poonhoz, ő is megállapította, hogy a híradó fejleszti az angolt idegen nyelvként tanulók hallásértési képességét (BAHRANI – SIM 2011).

Cauldwell (1996) azt is hozzátette az eddigi felmérésekhez, hogy a nyelvtanulók először nehézségekbe ütköznek, amikor hallgatják a híreket, ugyanis nehezen alkalmazkodnak a gyors beszédtempóhoz, viszont rendszeres gyakorlás után már nincs problémájuk a beszédtempóval és az interpretációval. Cabaj és Nicolice (2000) kifejtették továbbá, hogy a nyelvtanulóknak nemcsak a hallásértési képességük fejlődik a hírek hallgatása közben, hanem olyan tudást, nyelvi szerkezeteket, szókincset és stratégiákat sajátítanak el, amelyek a mindennapi nyelvhasználatban és mindennapi szituációkban is hasznossá válnak (BAHRANI – SIM 2011). A híradó megértéséhez azonban mindenképpen szükséges egy megfelelő szintű nyelvtudás, amelyet a tanároknak figyelembe kell venniük, ha médiumokat akarnak az órán használni: körültekintően kell választaniuk, mert ha a tanulót sikertelenség éri, könnyen elvesztheti motivációját.

Azért is hasznos a média bevonása a nyelvtanításba, mert ezáltal összekapcsolhatjuk a nyelvtanulót idegen nyelvekkel és kultúrákkal (<http://dcalblog.wordpress.com/2010/04/26/teaching-language-through-film/> Anthony Helm). Vinjé (1994) Hollandiában vizsgálta 6. osztályosok körében a médiumok hatását az angol nyelvtudásra, ahol az osztály negyede egy interjú során azt vallotta, hogy többet tanultak a rádióból és televízióból, mint az iskolában. 2005-ben Gieve és Clark felfedezték, hogy a leggyakoribb tanulási stratégia kínai és európai diákok között a televízió és filmnézés volt (brit egyetemeken tanultak) (GILMORE 2010).

A következőkben két gyakorlati példát mutatok be, ahol a filmek bevonása az órai nyelvtanulásba sikerrel végződött.

Alfia Rakova az orosz nyelv tanításához filmek szövegét használta. Ő maga jegyezte le a szöveget (egy új szövegkönyvet készített), a tanítandó szavakból szólistát készített, továbbá kiemelte azokat a részeket a szövegből, amelyeknek a nyelvtanát az adott órán tanítani szeretne volna. Emellett a filmek adta valós nyelvhasználatot is oktatta. A kiválasztott filmek mind gazdag tárházát nyújtották az orosz kultúrának, történelemnek és zenének – a gyerekek gyakorlatilag a filmeket használták tankönyvként. Rakova elmondta, hogy a filmekkel való tanítás a diákok írás, olvasás, beszéd és hallásértési képességeit egyszerre mozgatta és fejlesztette. Rakovához hasonlóan Ishida Mayumi is filmekken keresztül tanította a japán nyelvet. Ő is így mutatta be a japán nyelvet, kultúrát és társadalmat a diákoknak, és hozzátette, hogy a filmek a nonverbális kommunikációt is tisztán megmutatták, amelyeket a tankönyvek nem tudnak relevánsan átadni. Ishida kanji-jegyzéket is készített, a filmek szövegében feltűnő új kanjikat tanította a diákjainak. Új feladatokat is kitalált: megnevezett egy témát, majd ezzel a témával kapcsolatosan vitt filmeket az órákra, amelyekből aztán a diákoknak prezentációt kellett készíteniük és dolgozatot írniuk. Mindkét tanár azt tapasztalta, hogy a diákok ezzel a módszerrel sokkal motiváltabbak voltak (<http://dcalblog.wordpress.com/2010/04/26/teaching-language-through-film/> Anthony Helm).

A filmek és televíziós műsorok a mindennapi élet valós, spontán nyelvhasználatát tükrözik, amely gyakran hiányzik a tankönyvekből. Szövegeikkel a spontaneitásra törekszenek, az előre megírt forgatókönyvek ellenére is. Megjelenítik a hezitációkat, ismétléseket, hibás kezdéseket, amelyek a percepciót fejlesztik, hiszen az előszóbeli kommunikáció során mindig ejtünk hibákat. Továbbá (ahogy már az előzőekben is írtam) a filmek használata jobban motiválja a tanulókat (GILMORE 2010). A híradó tehát inkább a mindennapi formális nyelvhasználat tanítására alkalmazható, a filmek pedig a mindennapi informális nyelvhasználatról adnak informatív tudást.

Bár a beszélgetős műsorok (*talk show*) pedagógiai alkalmazásáról nem találtam külön tanulmányt, mégis érdemesnek tartom megemlíteni, ugyanis ez az a műfaj, ahol nincs előre megírt szövegkönyv, a beszélgetés teljesen spontán történik. Andrew Tolson szerint a beszélők széles repertoárból választhatják ki, hogy milyen beszédmódot követnek (saját, mások vagy az intézmény beszédmódját) (CSÁSZI 2008, http://www.mediakutato.hu/cikk/2008_01_tavasz/02_tv_talk_show/#02). „A talk show

tehát kötetlen, személyes stílusú beszélgetést jelent, amely a médiára korábban jellemző hivatalos, személytelen, formális beszédmodot váltotta fel, és amely laza stílus ma már áthatja az összes médiumot, azok valamennyi formáját és műfaját” (CSÁSZI 2008, http://www.mediakutato.hu/cikk/2008_01_tavaszi/02_tv_talk_show/#02). A japán televízióban különösen sok beszélgetős műsort lehet találni, amelyekben különböző életkorú, nemű és foglalkozású személyek tűnnek fel. Ezekben a műsorokban jól meg lehet figyelni, hogyan használják ma a japánok a nyelvüket spontán szituációkban, illetve, hogy a hierarchia mennyire van még jelen a nemek között és a különböző életkorú személyek között.

Az órákon alkalmazott műsorok, médiumok kiválasztásakor az egyes műfajok nyelvi jellemzőit, pozitív és egyben negatív oldalait is fontos figyelembe venni.

Az első vizsgálat eredményei: kérdőíves felmérés japán anyanyelvűek körében

1.5. Az eddigi vizsgálat és eredményei (MAGASHÁZI 2012)

Előző vizsgálatom egy online kérdőíves felmérés volt, amellyel az volt a célom, hogy japán válaszadók körében megvizsgáljam a formális és informális nyelvhasználattal kapcsolatos nyelvi attitűdöket. A kérdőívet kitöltők naiv nyelvhasználók voltak, akik nyelvészeti szempontból nem voltak képezve, ezért tekinthető attitűdvizsgálatnak a felmérés. Annak viszont értékes, ugyanis az adatközlők saját véleményüket is megfogalmazhatták.

A kutatásommal elsődleges célom az volt, hogy képet kapjak arról, hogy a japán anyanyelvűek mit gondolnak a japán média nyelvhasználatáról, mit gondolnak a nyelv változásáról, hogyan használják a hétköznapijaikban anyanyelvüket, és hogy a formalitás és informalitás tulajdonképpen hol is jelenik meg. A dolgozatom számára azért is érdekes és fontos az itt megkapott eredményeknek a feldolgozása, mert képet nyújt arról is, hogy a formális és informális nyelvhasználat valóban elkülöníthető-e egy laikus számára is olyan mértékben, mint ahogy a nyelvészet azt elképzei.

Majdnem minden kérdésre olyan eredményt kaptam, amelyre egyáltalán nem számítottam. Öt hipotézist fogalmaztam meg, amelyek mind megdőlni látszottak.

1.) A formális japán nyelvet ugyanolyan gyakran lehet hallani, mint az informálisat. Azok a hagyományok és íratlan szabályok, amelyek a japánok életét és nyelvhasználatát jellemzik, ugyanúgy megjelennek a médiában is. A különböző televíziós műsorok azonban meghatározzák ezek használatát. A kimondottan csak szórakoztatás céljából készült műsorokban (pl. varieté, egyéb showműsorok) sok köznyelvi nyelvi formát lehet hallani, amelyet többen rossz hatásként értelmeztek. Saját magam is szoktam varieté műsorokat nézni, ezért a személyes tapasztalatom is tudja igazolni állításomat. Azt nem gondolom, hogy rossz hatása lenne a japán nyelvre, mert továbbra is úgy vélem, hogy a nyelvtanulóknak segítséget tud nyújtani.

2.) A *keigo* használata is gyakori a médiában az eredmények szerint. Leginkább a hírműsorokban hallhatjuk a tiszteleti nyelvet, de a beszélgetős műsorokban is jelen van (jóval kevesebb arányban), illetve filmekben és sorozatokban a témától függően. Ezen kívül nemcsak gyakori, de helyes is az alkalmazása, ami szintén fontos, főleg, ha a nyelvtanulási szempontokat is figyelembe vesszük.

3.) Az életkor is még mindig meghatározó a nyelvi forma megválasztásában. Akármennyire is úgy tűnik, hogy a fiatalok egyre kevésbé használják a tiszteleti vagy formális nyelvi változatot az idősebbekkel szemben, a válaszokból kiderült, hogy ez nem igaz. Bár ők maguk is „felróják” maguknak az idősebbekkel szembeni udvariatlanabb nyelvhasználatot, mégis jelen van életük sok színterén (pl. iskola, egyetem, stb.). Ugyanígy persze az idősebbek is követik a hagyományokat, a munkahelyen, a régi iskolai *senpai*okkal (felsőbb évesek) szemben azonnal életbe lép a formalitás és a *keigo*.

4.) A nemek közötti nyelvhasználati különbség kezd talán eltűnni, de még mindig inkább az a jellemző, hogy a médiában próbálja megtartani mindkét nem a saját nyelvét. Bizonyos szórakoztató műsorok ez alól is kivételek, bár ott, ha előfordul, hogy nők és férfiak egymás nyelvi formáit beszélik, az inkább azért történik meg, hogy a nézőket megnevettsék.

A nemek különböző nyelvi formáinak megjelenése talán a dalszövegekben a legfeltűnőbb. A női énekesek dalszövegeiben sokszor a férfiak által használt E/1. személyű személyes névmást hallhatjuk (*boku*). Ezzel szemben a férfiak dalszövegei

nem tartalmaznak női nyelvhasználati jellemzőket. Ezeket a megállapításokat saját megfigyeléseimre alapoztam, részletes kutatást nem végeztem.

5.) Az sajnos nem derült ki a kérdőív eredményeiből egyértelműen, hogy vajon a férfiak vagy a nők használják-e gyakrabban a formális stílust a médiában. Egy további kutatás szükséges ennek részletesebb kifejtéséhez, de annyi bizonyos, hogy mindkét nemre jellemző az informális nyelv használata megnyilatkozásaikban.

Összességében úgy gondolom, hogy a média hatását inkább pozitívnak minősítették a válaszadók, mint negatívnak. A média ugyanis az a fórum, ahol a nyelvhasználók hallhatják az újonnan alkotott szavakat, ugyanakkor az archaikusabb nyelvi formákat is, például egy történelmi műsor keretein belül stb. A japán média ugyanakkor anglicizmusokkal is tele van, az angol nyelv a médián keresztül épül bele a hétköznapi nyelvhasználatukba. A nyelvtanuló szempontjából ez ismételten lényeges, hiszen meg kell tanulniuk felismerni és használni ezeket az idegen szavakat, amelyeknek japán kiejtése igencsak furcsa lehet első hallásra. Azonban ha nem a japán hangrendszerhez igazítjuk őket, akkor nem fognak minket megérteni.

Következtetésképp azt tudtam megfogalmazni előző eredményeim alapján, hogy a tankönyvekből nem lehet mindent elsajátítani, és ha arra sincs lehetőség, hogy japán nyelvi környezetben éljünk, akkor a média lehet az a nyelvhasználati segítség, amelyből tanulhatunk, persze csak körültekintően. A japán média merőben másképp működik, mint a magyar. A japánok figyelnek arra, hogy a helyzetnek megfelelő módon nyilatkozzanak meg és igyekeznek fenntartani a hagyományokat. Persze ott is előfordulnak már pongyolaságok, és a fiatalok válaszaiból az is kiderült, hogy nem mindig érdekli az idősebbeket sem, hogyan beszélnek. Azonban a médiában nagyon fontos lehet számukra a látszat fenntartása és a példamutatás, mert ott többnyire mégis betartják a formáságokat.

Jelen dolgozattal az a célom, hogy az előző kérdőíves felmérés eredményeiből kiindulva megvizsgáljam, vajon a média mennyire tud segédeszközként funkcionálni a nyelvtanulók tudásának fejlesztésében. Ehhez előzetesen egy kérdőíves vizsgálatot végeztem el, így a dolgozat előtanulmánynak tekinthető.

2. Anyag és módszer

Egy kérdőíves attitűdvizsgálatot végeztem el japánt idegen nyelvként tanuló diákok között a budapesti Hunfalvy János Két Tanítási Nyelvű Közgazdasági és Kereskedelmi Szakközépiskolában, ahol 5 idegen nyelvet tanítanak: orosz, angol, német, francia és japán. Az 5 évfolyamból (9-13. osztály) egy-egy osztályban töltöttem ki a kérdőíveket, amelyekben japántanítás is folyik egészen az érettségiig. Azonban teljes létszámú osztályt nem tudtam vizsgálni, mivel a diákok fele tanul csak a japánul, a másik fele oroszul. Így összesen 69 kérdőívet kaptam vissza, amelyből azonban csak 68-at tudtam felhasználni a kutatásomhoz. A 9., 11., 12., 13. osztályban 13-13 tanuló tanul japánul, a 10. osztályban pedig 16; nemek szerint 55 lány (80,89%) és 13 fiú (19,11%). A kérdőív anonim volt, csak a nemekre és életkorra kérdeztem rá, illetve arra, hogy hányadik osztályba járnak.

A kérdőív 24 kérdést tartalmazott, amelyek a japán nyelvhez és japán médiához való viszonyulásukra, illetve a nyelvtanulás és a média viszonyára vonatkoztak. A kérdőívvel egy előzetes felmérést végeztem el, amellyel választ szerettem volna kapni a kitöltők japántanulási motivációjára és arra, hogy fontosnak tartják-e a média szerepét a japán nyelv tanulásában. Az volt a feltevés, hogy 1) a diákok többsége pozitívan viszonyul a japán nyelvhez, viszont ez a pozitív hozzáállás és ezáltal a motivációjuk is inkább csak a japán populáris kultúra elemeihez köthető (anime, manga stb.); 2) mindemellett hasznosnak tartják a japán nyelvtudást; 3) az informális nyelvtanulás jelen van a vizsgált diákok között és segítséget is nyújt számukra.

3. Eredmények

Az egyes eredmények bemutatásakor ahol szükséges, ott osztályokra lebontva és az öt osztályt egybevéve is ismertetem a válaszokat. A dolgozatban nem térek ki minden kérdésre és válaszra, csak a fontosabbakat emelem ki. A kérdőív a dolgozat végén mellékletben megtalálható.

3.1. Nyelvtudás

A kérdőív elején két kérdésben (4-5.) meg kellett válaszolniuk a kitöltőknek, hogy hány nyelvet tanultak a japán nyelven kívül, illetve meg is kellett nevezniük ezeket a nyelveket. A legnagyobb arányban (57,4% = 39 fő) a japánon kívül plusz egy idegen nyelvet tanultak/tanulnak a diákok, plusz két idegen nyelvet 39,7%-uk (27 fő) tanul, és csupán két személy van a 68 tanulóból, akik három, illetve négy nyelvet is tanulnak a japán mellett (1,5 – 1,5%): angol, francia, német + japán; angol, görög, spanyol, orosz + japán. Ez a két diák a 12. és 13. osztályba jár.

Angol nyelvet egy 12. osztályos tanulón kívül mindenki tanul (98,6%), 39 diák pedig csak az angolt tanulja a japán mellett. A 27 diák esetében, akik két nyelvet tanulnak a japán mellett, többnyire a német és angol párosítást találtam (16 fő), illetve koreai nyelvet is a 11. osztályon kívül mindegyikben tanul egy-egy diák (5 fő). Osztályokra lebontva (szintén nem szerepel a japán nyelv):

Osztályok:	+1 nyelv	+2 nyelv	+3 nyelv	+4 nyelv
9.	<u>9 fő</u> (angol)	<u>4 fő</u> (angol+ héber/ koreai/ román/ német)	0	0
10.	<u>9 fő</u> (angol)	<u>7 fő</u> (angol + német/ koreai/ olasz)	0	0
11.	<u>10 fő</u> (angol)	<u>3 fő</u> (angol + német)	0	0
12.	<u>7 fő</u> (angol)	<u>5 fő</u> (angol + német/ koreai/ spanyol)	0	<u>1 fő</u> (angol + görög/ spanyol/ olasz)

		+ olasz)		
13.	4 fő (angol)	8 fő (angol + koreai/ német/ szerb/ olasz)	1 fő (angol + francia/ német)	0

1. táblázat: Az idegen nyelvek megjelenése osztályokra lebontva

Meglepő volt számomra, hogy ennyiféle nyelvet tanulnak/tanultak a diákok, a megszokottnak mondható angolon és németen kívül olyan különleges nyelvekkel is kapcsolatba kerültek, mint a héber, koreai, görög, vagy mint a szomszédos országok nyelvei (román, szerb), amelyekkel csak kevesen foglalkoznak ilyen fiatalon.

3.2. Japán nyelv és kultúra iránti érdeklődés

A kérdésre, hogy tanulták-e a japán nyelvet a középiskola előtt, 14-en (20,59%) válaszoltak igennel, 54-en (79,41%) nemmel, tehát a többség nem tanulta a japánt, mielőtt megkezdte középiskolai tanulmányait. A 12. osztályosok között volt a legtöbb, aki már tanulta (5 fő), a 11. osztályosok között pedig a legkevesebb (1 fő).

Az attitűdvizsgálat egyik kulcsponja volt, hogy vajon ezek a diákok hogyan viszonyulnak a japán nyelvhez és kultúrához, szeretik-e, érdekli-e őket, vagy csak kényszerből tanulják (10-11. kérdés). A 68 válaszadó egyike sem jelölte, hogy nem szereti a japán nyelvet, 53-an (77,95%) szeretik, míg 15-en (22,05%) közömbösek vele szemben. A japán kultúra iránt (a nyelv mellett) már kicsivel többen érdeklődnek: 61-en (89,7%). Csak 7 diák jelölte, hogy nem érdekli a japán kultúra (10,30%). Érdekes, hogy ennél a kérdésnél a két szélső osztály (9-13.) mutatkozott a legpozitívabbnak, ebben a két osztályban kivétel nélkül mindenki érdeklődik mind a nyelv, mind a kultúra iránt. A legtöbb 'nem érdekel' válasz a 11. osztályosoktól érkezett (4 fő). Ezek az adatok az első feltevésem egy részét (a japán nyelvhez pozitívan viszonyulnak a diákok) igazolták: a diákoknak több mint a fele szereti a japán nyelvet és kultúrát. Azt azonban hogy a motivációjuk miből fakad, a következő részben fejtem ki.

3.3. Motiváció

A nyelvtanulás egyik legfontosabb tényezője, hogy a tanuló motivált legyen az adott idegen nyelv elsajátításában. Azt feltételeztem, hogy a kérdőívet kitöltő diákok mind motiváltak lesznek a japán nyelv tanulásában, hiszen a délkelet-ázsiai nyelveket tapasztalatom szerint általában azok kezdik el tanulni, akik már a nyelvtanulást megelőzően is találkoztak a nyelvvel és kultúrával (többnyire a populáris kultúrával). (Az ázsiai emberekre és nyelvekre az európai többség még mindig idegenkedve néz, sokszor „csodabogárnak” tartják azokat is, akik ezekkel a nyelvekkel foglalkoznak.)

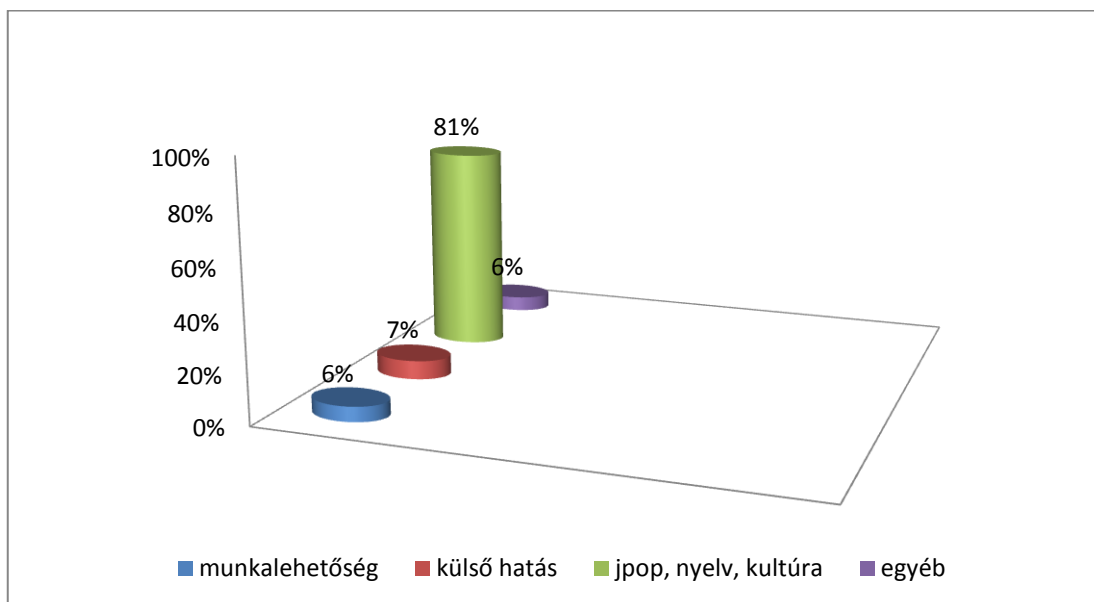
A diákok motivációját a kapott válaszok alapján (9. kérdés) 5 csoportra osztottam (az egyik 11. osztályos diák nem válaszolt erre a kérdésre)(1. ábra):

1. **Munkalehetőség:** ebbe a csoportba 4 diákot soroltam (5,97%), ők gyakorlati hasznót látnak a japán nyelvben, a munkaerő-piacon való elhelyezkedés motiválja őket: *„Kihívásnak tartottam, munka szempontjából, nyelvtudás miatt”, „Különleges nyelv és kevesen tanulják, rengeteg lehetőség van a munkavállalásra a japán nyelvvel”, „Hogy kevesen beszélik ezt a nyelvet és viszonylag sok japán cég van ami munkalehetőséggel szolgál”.*
2. **Külső hatás:** 5 tanuló került ebbe a csoportba (7,47%), rájuk az a jellemző, hogy valamiféle külső hatásra választották a japán nyelvet, pl. a szülők miatt, vagy egy diák aikidózott stb.: *„szüleim”, „Anyukám rengeteget mesélt a Japánban töltött hónapjairól és megszerettette velem a nyelvet és a kultúrát”.*
3. **A kultúra és nyelv szépsége, ritka és különleges nyelv:** A legtöbb diákot ebbe a csoportba soroltam (40 fő), ők mind különlegesnek és szépnek tartják a japán nyelvet, ezért választották ezt a középiskolában: *„Érdekesnek találtam a kultúrájukat, és úgy gondoltam, hogy egy ilyen különleges nyelvet nem sokan tanulhatnak”, „A kultúra, maga a nyelv és persze az animék”, „Érdekelt a kultúra, zene, nyelv, művészet. Könyveket olvastam japán íróktól”.*
 - a) A 3. csoportnak egy alcsoportját is megkülönböztettem, ez pedig a **populáris kultúra** iránt való érdeklődés, mivel többen azt választották, hogy az animék (animációs sorozat) és mangák (képregény), illetve a popzene motiválta őket elsősorban, a nyelv és kultúra iránt ezek után kezdtek el érdeklődni: *„Kezdetben az animék, mangák miatt, de utána maga a nyelv szépsége ragadott meg”, „Az animék és a visual kei”, „A kedvenc animéim, zeném, műsoraim megértése felirat vagy fordítás nélkül”.*

A 3. csoportba összesen 54 tanuló került (80,59%).

4. **Egyéb okok:** 4 tanulót soroltam ide (5,97%), közöttük volt olyan, aki nem tudta megindokolni, hogy miért választotta a japán nyelvet: „nem tudom, csak megtetszett”, „Nem tudom, csak éreztem, hogy ezt kell tanulnom”.

A kapott válaszok alapján látható, hogy pár tanuló kivételével a többség motivált a japántanulásban. A válaszokból az is kiderült, hogy a diákoknak ismét több mint a fele a populáris kultúra termékeivel, a médiával való megismerkedés után szerette meg a nyelvet és a kultúrát. Többen azt is leírták, hogy kinn szeretnének élni, és jobban szeretnének megismerkedni a japán kultúrával.



1. ábra: A tanulók motivációjának csoportjai összesítve

3.4. Média

A japán médiával kapcsolatban tettem fel a legtöbb kérdést, amelynek az volt az oka, hogy egyrészt szerettem volna megtudni, hasznosnak tartják-e a nyelvtanulásban a média szerepét és miért, illetve arra is kíváncsi voltam, ők foglalkoznak-e a japán médiával, néznek-e japán műsorokat, tanulnak-e belőlük valamit, továbbá a tanáruk használ-e műsorokat oktatás céljából az órán.

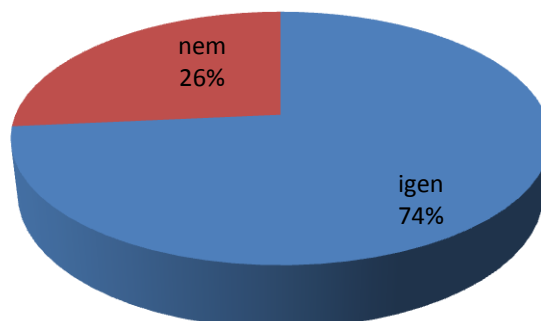
Két 11. osztályos diákon kívül mindenki fontosnak tartja a média szerepét a nyelvtanulásban (egy 10. osztályos diák nem válaszolt erre a kérdésre). Ez a két tanuló nem indokolta meg a választát. Számomra meglepetés volt, hogy a diákok mennyire

tudatosan válaszolták meg a média fontosságára vonatkozó kérdést. A legtudatosabb választ a 13. osztályosok adták: a média széleskörű tudást ad a japán nyelvről és kultúráról, illetve a valós nyelvhasználatról. De már a 9. osztályosok is (akik még csak kezdő nyelvtanulók) azzal indokolták a média fontosságát, hogy a valós japán nyelvhasználat más, mint amit a tankönyvekből megtanulnak. A diákok azzal is érveltek, hogy a tankönyv, amiből tanulnak, régi és nem tükrözi a mai nyelvhasználatot. Az egyikük válaszából kiderült, hogy valóban egy régi könyvből oktatják őket, a Minna no nihongo c. tankönyvből, amelynek a második kötetéből magam is tanultam. A könyv 1998-ból származik, azóta több kiadást is megért, azonban a tartalmán nem változtattak. A legproblémásabb része a szókincs, ami azóta sokat változott, azonban ebben a könyvben még mindig a 14-15 évvel ezelőtti használatos szókészlet szerepel.

A 12. osztályosoktól érkeztek olyan válaszok, amelyek arra utalnak, hogy szórakozva tanulni sokkal könnyebb és hatékonyabb, mint tankönyvből, ezért is hasznos a médiából való tanulás. A hallás utáni értés fejlesztését és a szavak, kifejezések elsajátítását is sokan említették mint indokot. Néhány példa: *„Igen, mert könnyebben meg lehet tanulni a szavakat, stb.”*, *„Igen, mivel a médiában könnyebb a diákokat érdeklő témákat találni, valamint látják a hétköznapiakban használt nyelvtanokat”*, *„Igen, mert megismerik ezáltal picit a japán nyelv hétköznapi beszédstílusát”*, *„Igen, így még több új dolgot találhatnak/tanulhatnak a nyelvvel kapcsolatban, ami esetleg tankönyvben nincs”*, *„Igen, mert sokkal szélesebb körben ismerkednek meg a japán nyelvvel, naprakészebb lesz a tudás”*.

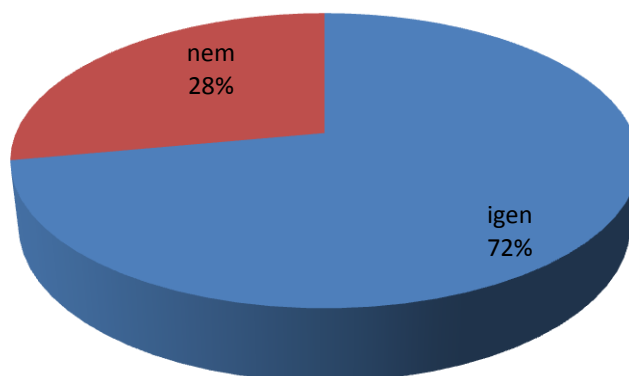
A tanulók 73,52%-a (50 fő) foglalkozik a japán nyelvvel és kultúrával a japán órákon kívül is (2. ábra), 72,05%-uk pedig (49 fő) szokott japán televíziós műsorokat nézni (jelenleg is, vagy a múltban) (3. ábra).

Az órai nyelvtanuláson kívül is foglalkozol a japán nyelvvel, kultúrával?



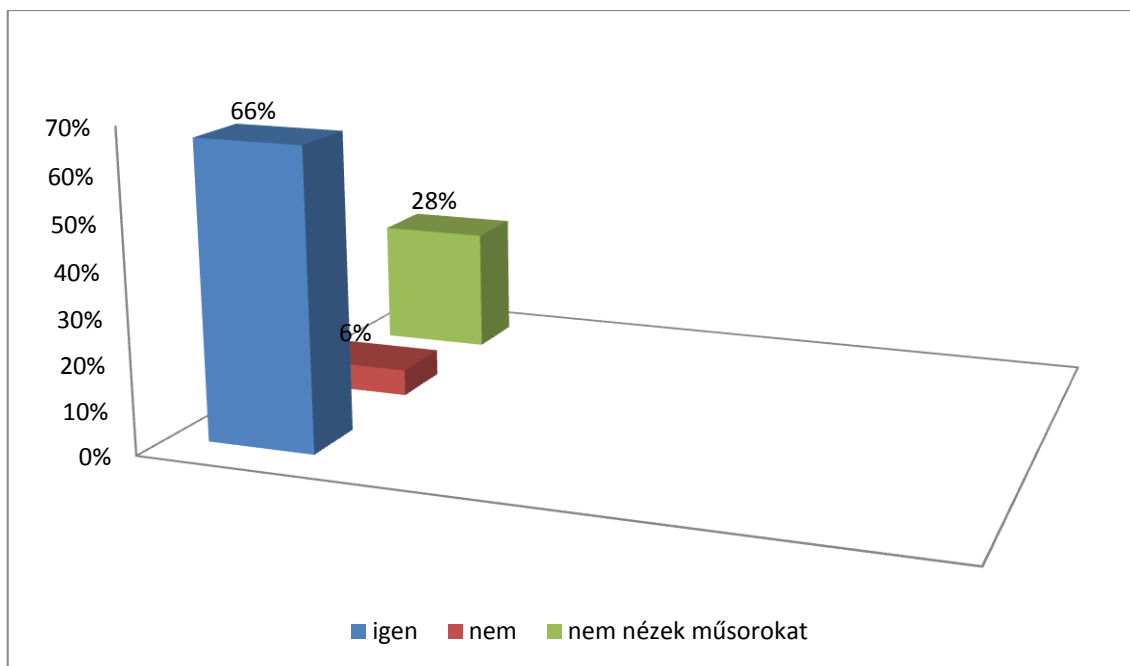
2. ábra: Az órán kívüli tevékenység megoszlása a diákok között

Szoktál japán televíziós műsorokat nézni?

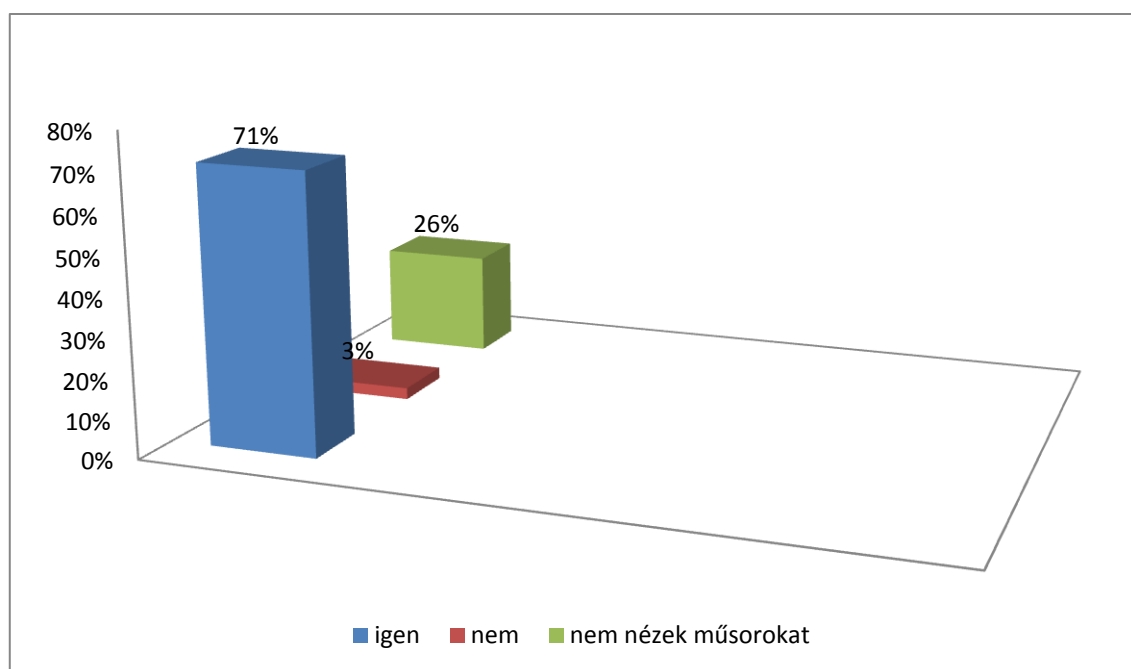


3. ábra: A japán műsorok megtekintésének megoszlása a diákok között

A tanulók 66,1%-a (45 fő) számára a japán műsorok megtekintése segítséget nyújt a nyelvtanulásban, és csak 5,9% (4 fő) jelölte, hogy nem könnyíti meg számára a nyelvtanulást a japán média (4. ábra). 19 fő (28%) nem néz ilyen műsorokat. Némileg módosulva, de hasonló arányban kaptam a válaszokat a 18. kérdésre: 70,59% tanult új kifejezéseket egy műsor megtekintése során (48 fő), 2 fő (2,9%) nemmel válaszolt, és érdekes módon 18 fő jelölte ennél a kérdésnél, hogy nem néz műsorokat (5. ábra).



4. ábra: A japán műsorok nyelvtanulásra való hatása I.

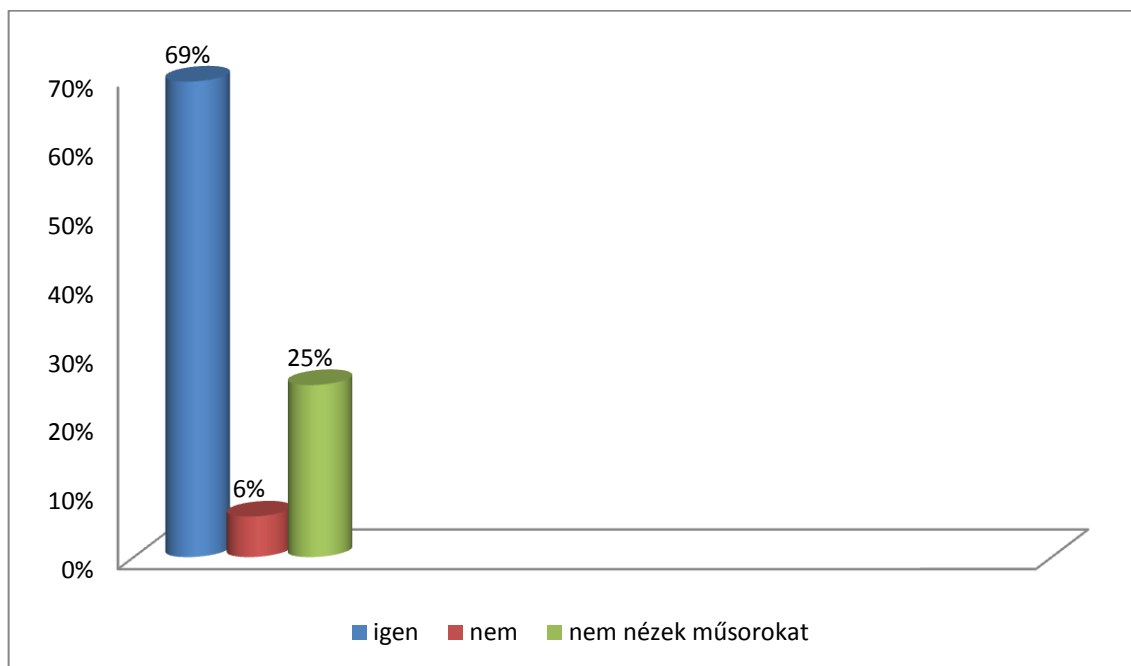


5. ábra: A japán műsorok nyelvtanulásra való hatása II.

Természetesen nemcsak arra voltam kíváncsi, hogy könnyítenek-e a japán műsorok a nyelvtanuláson, hanem egyúttal arra is, hogy mi az, amit elsajátítanak a médiából. Sokan nem válaszolták meg az erre vonatkozó kérdést (19. kérdés), akik viszont igen,

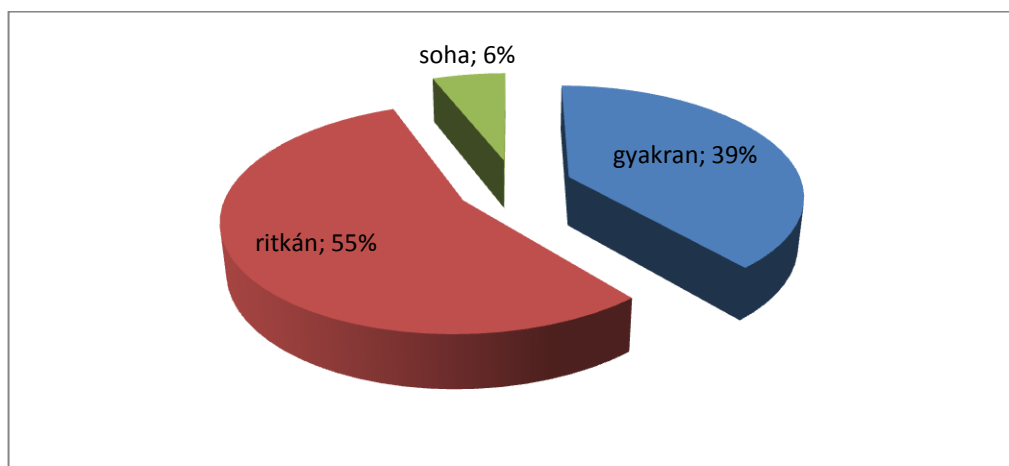
többnyire a beszédmodot, szavakat és a nyelvtant említették. Néhány tanuló a kulturális jellemzőket és a japán normákat is felsorolta, de a legtöbben csak magára a nyelvre vonatkozó jellemzőket említették.

A megkérdezettek többsége (69,11%=47 fő) tapasztalt már eltérést a televíziós műsorokban megjelenő nyelvhasználat és a nyelvórákon tanult nyelvhasználat között, 5, 89%-uk pedig nemmel válaszolt (4 fő). Ennél a kérdésnél 17-en jelezték azt, hogy nem néznek ilyen műsorokat (6. ábra):



6. ábra: A nyelvórákon tanult nyelvhasználat és a média nyelvhasználat közötti eltérés

Arról nem volt előzetes információ, hogy az iskolában a japántanárok milyen mértékben használják (ha használják) a japán médiumokat az oktatásban, így erre is rákérdeztem (23. kérdés). Az eredmények összegzése a következő, 7. ábrán látható:

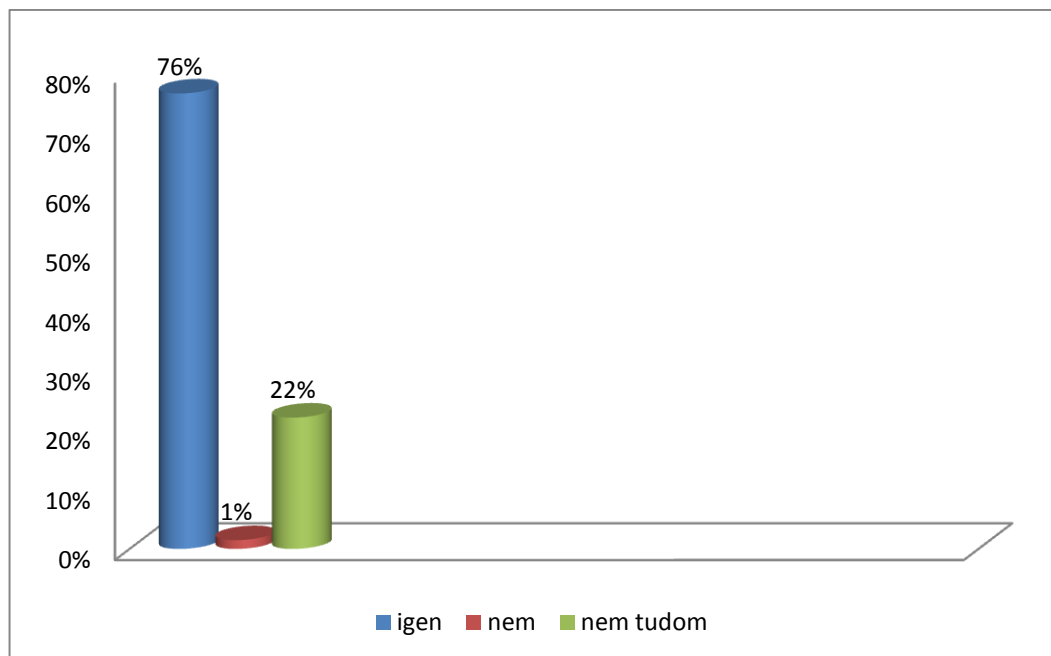


7. ábra: A japán médiumok alkalmazása nyelvórákon

Csak 38,80% gondolja úgy, hogy a tanáruk gyakran alkalmaz videókat, filmeket az órán tanítás céljából, 55,23%-uk szerint pedig ez csak ritkán esik meg. Volt 4 válaszadó, akik szerint a tanár soha nem használja a nyelvórákon az említett lehetőségeket. Ezt a választ azonban nem tudtam értelmezni, hiszen rajtuk kívül senki nem adott nemleges választ, csupán a mennyiségben volt eltérés.

3.5. A japán nyelvtudás haszna

A kérdőív legutolsó kérdésében azt szerettem volna megtudni, hogy a diákok hasznosnak tartják-e a japán nyelvtudást, lesz-e valamiféle pozitív haszna ennek a jövőben. A 68 tanulóból csak 1 fő szerint nincs értelme ezt a nyelvet tanulni, 52-en (76,48%) úgy érzik, fogják tudni kamatoztatni a japán nyelvtudást. Nem elhanyagolható azonban az sem, hogy 15 diák (22,05%) bizonytalan ebben a kérdésben, ők nem tudják, vajon kezdhettek-e valamit a jövőjükben ezzel a ritka nyelvvel. A legtöbb bizonytalan diák a 10. osztályban volt (5 fő), továbbá aki nemleges választ adott, ő szintén ebbe az osztályba jár. A legkevesebb bizonytalan választ a 9. és 11. osztályból kaptam (1-1 fő) (8. ábra).



8. ábra: A japán nyelvtudás jövőbeni hasznossága

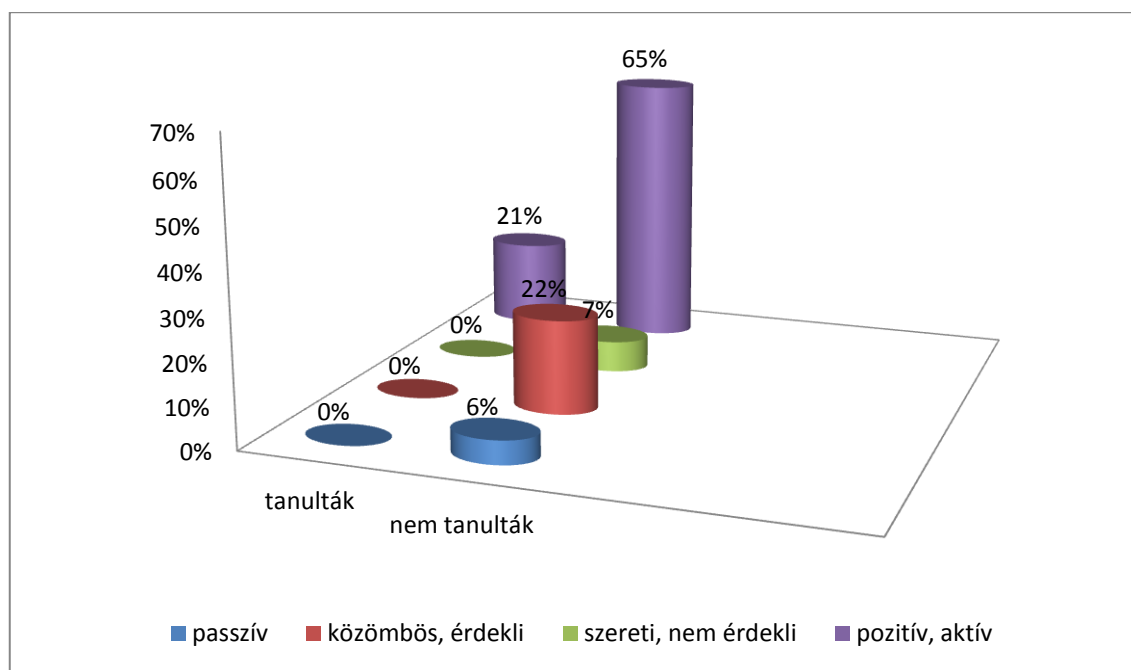
3.6. A motiváció, a nyelvhez és kultúrához való viszony és a japán nyelvvel való találkozás időpontjának összevetése

Hogy még részletesebb képet kaphassak a diákok motivációjáról, összehasonlítottam két csoportot: azokat, akik a középiskola megkezdése előtt is tanultak már japán nyelvet azokkal, akik csak a középiskolában kezdték el. Ez alapján négy csoportba soroltam be azt az 54 tanulót, akik az utóbbihoz tartoznak:

1. **Szereti a nyelvet és érdekli a kultúra is:** a legtöbben ehhez a csoporthoz tartoznak, összesen 35-en. Ők azok a diákok, akik már a középiskola előtt találkoztak valamilyen formában a japán nyelvvel és kultúrával, de tanulni még nem kezdték el akkor. 29-en foglalkoznak a nyelvvel órán kívül is, néznek műsorokat, 6-an pedig egyiket sem. A média szerepét mindannyian fontosnak tartják.
2. **Közömbös a nyelvvel szemben, de érdekli a kultúra:** 12 főt soroltam ide, akiknek a motivációja egy új nyelv megismeréséből és a kultúra iránt való érdeklődésből fakad. Közülük többen ki is szeretnének költözni Japánba. A 12 főből 7 foglalkozik órán kívül is a nyelvvel és kultúrával, továbbá műsorokat is néznek, 5 fő pedig egyiket sem. A média szerepét fontosnak tartják (egy diák nem válaszolt a kérdésre).
3. **Szereti a nyelvet, de nem érdekli a kultúra:** 4 tanulót az motivált a japán nyelv elkezdesében, hogy ritka nyelvről van szó, amelyet kevesen beszélnek. Közülük csak egy tanuló foglalkozik a nyelvvel órán kívül is, viszont műsort egyikük sem néz. Ketten fontosnak tartják a média szerepét a nyelvtanulásban, ketten pedig nem (utóbbiak nem indokolták meg, miért nemleges a válaszuk).
4. **Közömbös a nyelvvel szemben, nem érdekli a kultúra:** 3 fő került ebbe a csoportba. Közülük egy nem válaszolt a motivációra irányuló kérdésre, a másik két diák pedig a munkalehetőséget és a szülőket írta mint motivációs tényezőket. Órán kívül egyikük sem foglalkozik a nyelvvel, nem néznek műsorokat sem, mindazonáltal fontosnak tartják a média szerepét a nyelvoktatásban.

14 diák tanulta már a nyelvet a középiskola előtt, ők szeretik mind a nyelvet, mind a kultúrát. Az ő motivációjukban is szerepet kap a populáris kultúra, továbbá a nyelv szépsége. Köztük van olyan, aki mangarajzoló vagy tolmács szeretne lenni, illetve egy japán születésű fiú is, akit a japán nyelv minél sikeresebb elsajátítása motivál elsősorban. Csak 1 tanuló jelezte, hogy órán kívül nem foglalkozik a nyelvvel és műsorokat sem néz. A médiát ebben a csoportban is mindenki fontosnak tartja a nyelvoktatásban.

A 9. ábra a két nagy csoportot mutatja:



9. ábra: A nyelvhez és kultúrához való viszony megoszlása a csoportok között

Összesen 49 tanuló viszonyul teljesen pozitívan és érdeklődve a japán nyelv és kultúra felé a 68 tanulóból, közülük 8-an bizonytalanok abban, hogy tudják-e kamatoztatni a nyelvtudásukat a jövőben. Azok közül, akiknek passzív a viszonyulásuk (3 fő), 2-en bizonytalanok, egy szerint pedig van haszna a japán nyelvtudásnak. Akiket csupán a kultúra érdekel (12 fő), közülük egy nem tartja hasznosnak a japán nyelvtudást, 5-en bizonytalanok és 6-an gondolják kamatoztatható tudásnak. Az a négy diák viszont, aki kimondottan csak a nyelv iránt érdeklődik, úgy érzi, kamatoztatni tudja a nyelvtudását.

Ha még két csoportra osztjuk a tanulókat aszerint, hogy szeretik-e a nyelvet vagy nem, és megnézzük, hogy így hogyan alakulnak a számok a japán nyelvtudás hasznosságát illetően, még érdekesebb adatokat kapunk: 53 diáknak pozitív az attitűdje a nyelv felé; 45-en hasznosnak tartják a japán nyelvtudást és csak 8-an bizonytalanok, viszont a közömbösek csoportjából (összesen 15 fő) 7-en bizonytalanok, 1 nem tartja hasznosnak és csak 7 gondolja, hogy kezdhet valamit a jövőben a japán nyelvtudásával.

4. Diszkusszió

A felmérés előtt úgy terveztem, hogy az osztályok között is fogok összehasonlítást végezni, azonban a kevés létszám miatt erre nem került sor, illetve a legtöbb kérdésre hasonló vagy ugyanolyan választ adtak az egyes osztályok tanulói, így nem is nagyon találtam különbségeket.

Az első táblázat alapján láthatóvá vált, hogy a diákok több nyelvvel is kapcsolatba kerültek, a japánnal együtt legalább 2 idegen nyelvet tanultak/tanulnak, de nem volt ritka a 3 nyelv ismerete sem. A több nyelv ismerete a nyelvtanulás iránti motivációra és a nyelvek felé való attitűdre is hatással van.

Az eredményekből látszik, hogy a megkérdezett diákok többsége pozitívan viszonyul a japán nyelvhez, akár tanulták a középiskola előtt, akár nem. Első feltevésem az volt, hogy ez a pozitív hozzáállás csak a populáris kultúrának köszönhető, azonban ezt nem lehet egyértelműen kijelenteni, mert akik az animéket vagy mangákat említették mint motivációs tényezőket, ők a kultúra és a nyelv szépségét is kiemelték, bár igaz, hogy sok tanuló az utóbbiakat a popkultúra megismerésén keresztül szerette meg. Itt szeretnék utalni a Dörnyei és munkatársai által megállapított 5 motivációs dimenzióra, amelyek közül a *kulturális érdeklődés* dimenziója abszolút megjelenik a vizsgált tanulók motivációjában.

Érdekesnek találtam azt a jelenséget is, hogy néhány tanuló nagyon tudatosan választotta ki a japán nyelvet; munkalehetőséget vagy könnyebb elhelyezkedési lehetőséget látnak a japán nyelvtudásban. Ezeknél a diákoknál így az *instrumentális* motiváció érvényesül elsősorban. *Integratív* motivációra nem találtam példát, de vannak olyan diákok, akik szeretnének kint élni Japánban – ez természetesen azt is kell, hogy jelentse, hogy valamilyen szinten integrálódni szeretnének az ottani társadalomba. Azonban az nem derül ki, hogy mennyire gondolták át ezt tudatosan, lehetséges, hogy kamaszkoruknak köszönhetőek ezek a válaszok.

Második feltételezésem szerint a tanulók hasznosnak tartják a japánnyelv-tanulást, amely beigazolódt: a diákok kb 76%-a biztos abban, hogy kamatoztatni tudja nyelvtudását a jövőben (csak egy diák jelzett negatív attitűdöt ebben a kérdésben, a többiek pedig bizonytalanok). Ez az arány is a nyelvhez való pozitív viszonyulást tükrözi, továbbá az *instrumentális* motiváció/dimenzió jelenlétét is ismételten mutatja, amely így szinte az összes diáknál megjelenik, de nem mindenkinél ez az elsődleges. A japán nyelvtudás hasznossága kapcsolatban áll az attitűdökkel is, ugyanis azok a diákok,

akik szeretik a japán nyelvet, sokkal kevésbé bizonytalanok ebben a kérdésben, mint azok, akik közömbös érzésekkel tanulják.

A harmadik feltételezésem az informális nyelvtanulásra vonatkozott. Ismét jellemző volt a diákok többségére, hogy figyelemmel kísérik a japán médiát valamilyen módon, illetve az órán kívül is foglalkoznak a nyelvvel. Számukra a média megkönnyíti a nyelvtanulást. Többnyire a szavakat és a nyelvtani szerkezeteket említették, amelyeket egy-egy műsor során megtanulnak, elsajátítanak, de a beszédmod és a kiejtés is szerepelt a listán. A média fontosságára vonatkozó kérdésre pedig hasonló indokokkal feleltek. Az összes diák tisztában van tehát azzal (emellett tapasztalják is), hogy a tankönyvek nyelvhasználata és az, amit órán meg kell tanulniuk, nem egyezik a valós nyelvhasználattal, emiatt nagyon sokat tud segíteni a média. Viszont a nyelvtanulásnak nemcsak a nyelvhasználat elsajátítása a része, hanem a kultúra és a másik nép világszemléletének elsajátítása, megértése is, amely viszont csak nagyon kevés diák válaszaiban szerepelt, holott sokakat pont a kultúra motivált a japán nyelv elkezdésében. Azt feltételezem, hogy a nyelvtanár talán azt már nem tudatosította a diákokban, hogy erre is figyeljenek.

Az órákon, informális keretek között csak ritkán nyílik lehetőség arra a diákok szerint, hogy a tanár a japán műsorokat bevonja az oktatásba. A kérdőívben nem kérdeztem meg, hogy milyen módon történik ezeken az alkalmakon a tanítás, így ez a jelen dolgozatban nem szerepel, de azt a tényt mindenképp fontos tudni, hogy kevés az olyan órák száma, ahol a média is megjelenik. Az informális nyelvtanulás így az órákon kevésbé van jelen, viszont órán kívül annál inkább. A diákok animéket, sorozatokat, filmeket és showműsorokat is megnéznék, amelyeket nemcsak a nyelvtanulás szempontjából tartanak fontosnak, hanem válaszaik alapján komoly motiváló tényezővel is bírnak.

5. Összegzés és kitekintés

Dolgozatomban arra kerestem a választ, hogy a média milyen módon/módokon tudja fejleszteni a nyelvtudást, továbbá hogy miért fontos az informális nyelvtanulás alkalmazása formális keretek között. Az idegen nyelv, amellyel kapcsolatban vizsgáltam a kérdést, a japán. Ennek kiválasztásában a személyes érdeklődés is közrejátszott.

A dolgozat elméleti részében kifejtettem, hogy mi a szociolingvisztika és pszicholingvisztika nézete a nyelvtanulásról, illetve nyelvoktatásról; bemutattam a japán kultúrát, nyelvet és kommunikációs szokásokat; röviden összefoglaltam a magyarországi és európai japánoktatás történetét, majd rátértem a média jellemzésére és a nyelvoktatásban/nyelvtanulásban betöltött szerepére. Több kutató eredményeiről is szót ejtettem, amelyek bizonyítják, hogy a televíziós műsorok és filmek valóban képesek fejleszteni a nyelvtudást, illetve növelik a tanulók motivációját is.

A dolgozat empirikus részében a kutatás első fázisának eredményeit mutattam be: a budapesti középiskola diákjai körében végzett kérdőíves felméréssel az volt a célom, hogy kiderítsem, i) milyen a diákok attitűdje a japán nyelvvel és kultúrával szemben, ii) mi motiválta őket a japán nyelv tanulásának elkezdésében, iii) figyelik-e a japán médiát és hasznosnak tartják-e az alkalmazását a nyelvoktatásban. A tanulók válaszai számos olyan pontra rámutattak, amelyek a kutatás további fázisainak megtervezését alapozzák meg.

A vizsgált diákok többsége néz japán műsorokat és tanulnak is ezekből, sokuk számára könnyítik meg a nyelvtanulást. Azonban a válaszokból számomra az derült ki, hogy míg a nyelvi produkcióra odafigyelnek a műsorok megtekintése során, a japánokra jellemző sajátosságokra és a japánok közti interakciókra már kevésbé. Ennek a részletesebb vizsgálatát diákokkal készített mélyinterjúkkal tervezem elvégezni, amelyben főképp arra fogom helyezni a hangsúlyt, hogy az órákon a tanár hogyan vonja be az órai munkába a műsorokat, videókat (ha bevonja) és hogy általában milyen az óra menete. Mivel a diákok közül kevesen jelezték, hogy az órákon gyakori a filmek, videók használata, így a tanári oldalt is meg szeretném kérdezni egy vagy több interjú keretén belül arról, hogy miként és milyen gyakorisággal építik bele óratervükbe a médiumokat, valamint hogy mit gondolnak a média nyelvtudásfejlesztő szerepéről.

Az interjúk készítése mellett a LEAP-Q (Language Experience and Proficiency Questionnaire) általam átdolgozott kérdőívet is használni fogom, amellyel azt fogom

felmérni, hogy a diákok mit gondolnak saját nyelvi képességeikről, továbbá arról, hogy bizonyos tényezők milyen szerepet játszottak az egyes nyelvek elsajátításában. Három nyelv fog a kérdőív középpontjában állni: az anyanyelvük, az angol és a japán nyelv.

A mai többnyelvű világban egy nyelvet sem lehet úgy elsajátítani, megtanulni és megtanítani, hogy csak a nyelvtani alapozásra és a tankönyvekre támaszkodunk. Ma csak úgy szabad nyelvet oktatni, hogy a tanuló érdeklődését felkeltsük, megalapozzuk a motivációját és arra is megtanítsuk, hogy minden ember egyformán értékes, bárhol is éljen a világon.

A világ fejlődésével és a kommunikatív tanítási módszer előretörésével egyre több olyan eszköz áll rendelkezésünkre, amelyekkel még hatékonyabb nyelvtudást érhetünk el. A világ elvárja a mobilitást a lakóitól, a különböző ösztöndíj-programok lehetővé teszik, hogy a nyelvtanulás valós környezetben történjen, a kultúra és a világnézetekről való tudás pedig elmélyüljön. Míg Európán belül viszonylag könnyebben megvalósul a mobilitás, addig az ázsiai területekre, így Japánba is már nehezebben lehet eljutni. Számos ösztöndíjat meg lehet pályázni, de ezek legtöbbje csak japán szakosok számára elérhető, a nyilvános pályázatokon pedig csak nagyon kevés embert választanak ki. De a szükséges és hiányzó tudást a média tudja pótolni: nemcsak nyelvet és nyelvhasználatot tanít, hanem nyelvi viselkedést, kultúrát és toleranciát egyaránt.

Felhasznált irodalom:

BAHRANI, TAHER és SIM, TAM SHU: Informal Language Learning Setting: Technology or Social Interaction? *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*. Volume 11, issue 2. 2002/April. 142-149.

BAHRANI, TAHER és SIM, TAM SHU: The Role of Audiovisual Mass Media News in Language Learning. *English Language Teaching*. Volume 4, No. 2. 2011. 260-266.

BÁRDOS JENŐ: A nyelvpedagógia fejlődése és tudatosulása. *Magyar Pedagógia*. 97. évfolyam, 1. szám. 1997. 3-17.

BENEDICT, RUTH: *Krizantém és kard. A japán kultúra*. Budapest. Nyitott Könyvműhely. 2009.

CSILLAG-SZABÓ KATALIN: *Japán és Magyarország kulturális kapcsolatai. Eltérő módszerek alkalmazása eltérő kultúrákban*. (Budapesti Gazdasági Főiskola, szakdolgozat.) Budapest. 2009.

CSIZÉR KATA és DÖRNYEI ZOLTÁN: Az általános iskolások idegennyelv-tanulási attitűdjei és motivációja. *Magyar Pedagógia*. 102. évf. 3. szám. 2002. 333-353.

DE BOT, KEES: DST: *Do We Really Need a New Theory of Second Language Development?* 2014. (megjelenés alatt)

DUDÁS ÉVA: *Japán és a globalizáció*. (Budapesti Gazdasági Főiskola, szakdolgozat.) Budapest. 2004.

GILMORE, ALEX: *Catching words: Exploiting film discourse in the foreign language classroom*. In.: F. Mishan, A. Chambers (szerk.) *Perspectives on Language Learning Materials Development*. Oxford: Peter Lang AG. 2010. 110-148.

GRIPSRUD, J.: *Médiakultúra, médiatársadalom*. Budapest. Új Mandátum Könyvkiadó. 2007. 11-35.

HEGEDŰS JÓZSEF: *Az idegennyelv-elsajátítás néhány általános kérdése*. In: Terts István (szerk.) *Nyelv, nyelvész, társadalom*. Janus Pannonius Tudományegyetem. 1996. 106-110.

HIDAS JUDIT: *Stílusváltás a japán politikai kommunikációban*. Kül-Világ. II.évfolyam. 2005/4: 1-12.

HOLLÓ DOROTTYA: *Idegennyelv-tanulás, idegennyelv-oktatás*. In: Kiefer Ferenc (szerk.) *Magyar Nyelv*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 2006. 996-1018.

LAMPKIN, R.: *Japanese verbs and essentials of grammar*. The McGraw-Hill Companies. 2004.

MAGASHÁZI VIRÁG: *A japán mint idegen nyelv: formalitás és informalitás a japán média nyelvhasználatában, és ennek jelentősége a nyelvelsajátításban*. (Pannon Egyetem, szakdolgozat.) In.: Pannon Tanulmányok III. 2012. 23-44.

MARTIN, S.: *A beszéd szintjei Japánban és Koreában*. In: Társadalom és nyelv. Budapest. 1975: 339-358.

MATSUMOTO MASANORI és OBANA YASUKO: Motivational factors and persistence in learning Japanese as a foreign language. *New Zealand Journal of Asian Studies*. 3;1. 2001/June. 59-86.

MIZOKAMI YUKI: Ambiguous boundary between women's and men's speech in the Japanese language in the use of polite expressions. *Academic Journal*. 2003/13: 105-126.

MORI SADAHIKO: *A krizantém és kard újralfedezése*. Budapest. Nyitott Könyvműhely. 2009.

MURRAY, GAROLD – GAO XUESONG – LAMB, TERRY (szerk.): *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. SLA series. Ed.: David Singleton. Multilingual Matters. Bristol/Buffalo/Toronto. 2011.

NAVRACSICS JUDIT: *Szóaktiváció két nyelven*. Gondolat Kiadó. Budapest. 2011. 39-52.

NGUYEN THI PHUONG HONG: *Dynamic Usage-Based Approach to Second Language Teaching*. University of Groningen. 2013. 6-32.

SATO NORIKO: *A japán nyelvoktatás története és helyzete Magyarországon a nyelvkönyvek tükrében*. 1995. Budapesti Gazdasági Főiskola. Elektronikus könyvtár. Szakmai füzetek, 6. szám. 293-298.

SZÉKÁCS ANNA: *Új módszerek a japán tiszteleti nyelv oktatásában*. Külkereskedelmi Főiskolai Füzetek. 2001/9: 127-134

WARDAUGH, R. : *Szociolingvisztika*. Budapest. Osiris – Századvég. 1995.

Internetes források:

<http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/met/hu2855768.htm>

<http://edition.tefl.net/articles/teacher-technique/language-culture/>

<http://www1.gdufs.edu.cn/jwc/bestcourse/kecheng/38/whjiaoan/files/intro.html>

ANTHONY HELM: *Teaching Language Through Film*. Dartmouth Center for the Advancement of Learning: **<http://dcalblog.wordpress.com/2010/04/26/teaching-language-through-film/>**

A Rationale For Foreign Language Education: A Position Paper of The National Council of State Supervisors for Languages (NCSSFL): **<http://www.ncssfl.org/papers/index.php?rationale>**

PETER SKEHAN: *Individual differences in second and foreign language learning*. Centre for Languages, Linguistics and Area Studies (LLAS): **<https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/91>**

KÉRDŐÍV

A nevem Magasházi Virág, jelenleg a Pannon Egyetem hallgatója vagyok Alkalmazott nyelvészet mesterszakon. Tudományos dolgozatot készítek a japán média használatáról a nyelvtanulásban, és ehhez szeretném a segítséged kérni ezzel a kérdőívvel. A kérdőív kitöltése anonim, válaszaidat kizárólag a saját dolgozatomhoz használom fel.

Köszönöm a segítséget!

Válaszaidat aláhúzással vagy karikázással jelöld, ahol szükséges!

1. Nemed? a) nő b) férfi

2. Korod?

3. Hányadik osztályba jársz?

4. A japánon kívül hány idegen nyelvet tanultál/tanulsz? (csak számot írd)

5. Melyek ezek a nyelvek? (a tanulás megkezdésének sorrendjében írd fel)

6. Milyen nyelveket tanítanak az iskolában a japánon kívül?

7. Mennyi ideje tanulsz japánul?

8. A középiskola megkezdése előtt is tanultad már a japán nyelvet?

- a) igen
- b) nem

9. Mi motivált a japántanulás elkezdésében?

10. Szereted a japán nyelvet?

- a) igen
- b) nem
- c) közömbös vagyok vele szemben

11. Érdekel a japán kultúra is, vagy csak a nyelv?

- a) érdekel
- b) nem érdekel

12. Fontosnak tartod-e, hogy a nyelvtanulók ne csak a japán nyelvi tankönyvekből, hanem a médiából is tanuljanak? Miért?

13. Az órai nyelvtanuláson (és házi feladaton) kívül is foglalkozol a japán nyelvvel, kultúrával?

- a) igen
- b) nem

14. Szoktál japán televíziós műsorokat nézni? (pl. anime, sorozat, film stb.)

- a) igen
- b) nem

15. Ha igen, akkor milyen japán televíziós műsortípusokat nézel/néztél?

16. Milyen gyakran nézed/nézted ezeket a műsorokat? (csak egy válasz lehetséges)

- a) naponta
- b) hetente párszor
- c) hetente egyszer
- d) havonta
- e) nem nézek műsorokat

17. A japán műsorok megtekintése megkönnyíti számodra a japán nyelv tanulását?

- a) igen
- b) nem
- c) nem nézek műsorokat

18. Tanulsz/tanultál új kifejezéseket egy-egy műsor megtekintése során?

- a) igen
- b) nem
- c) nem nézek műsorokat

19. Te mit tanulsz/tanultál leginkább egy-egy japán televíziós műsor megtekintése során? (pl. szavak, beszédmód, nyelvtani szerkezetek stb.)

20. Tapasztaltad-e már, hogy egy japán televíziós műsorban másképpen nyilatkoztak meg, mint ahogy azt a nyelvórákon tanultad?

- a) igen

- b) nem
- c) nem nézek műsorokat

21. Milyen gyakran tapasztalsz/tapasztaltál ilyen jelenséget?

- a) szinte mindig
- b) gyakran
- c) néha
- d) ritkán
- e) soha
- f) nem nézek ilyen műsorokat

22. Milyen japán televíziós műsorokban tapasztaltad/tapasztalod ezt a jelenséget? (címet is lehet írni)

23. A nyelvórákon a tanárod szokta használni a japán médiumokat az oktatásban? (pl. filmnézés, kultúrával kapcsolatos műsorok, videók megtekintése stb.)

- a) gyakran
- b) ritkán
- c) soha

24. Szerinted a jövőben tudod majd kamatoztatni a japán nyelvtudásodat?

- a) igen
- b) nem
- c) nem tudom

Nagyon köszönöm a segítségedet! ☺