

## Lovorka Zergollern-Miletić – Horváth József

Zágrábi Tudományegyetem, BTK – PTE, BTK,  
Anglisztika Intézet

# Eredetiség zágrábi és pécsi egyetemisták angol nyelvű írásaiban

*A zágrábi és pécsi egyetemeken tanulmányaik megkezdésekor az angol szakra jelentkezett diákoknak már alkalmuk nyílt megismerni az idegen nyelvű írás különféle jellemzőit. Többek között olvasókként élményeket gyűjtöttek tankönyvi tartalmak, prózai szövegek és versek révén, megtanulták használni a nyelvi kódot grammatikailag helyes közlések alkotására, előrehaladtak szókincsük folyamatos kiterjesztésében és használatában, az összefüggő szövegekben megtanultak alkalmazni különböző kohéziós eszközöket, és kísérleteztek az álláspontoknak megfelelő más és más megközelítésekkel is. Az, hogy beléphetnek az egyetemre, részben annak köszönhető, hogy szintfelmérő vizsgákon formálisan is igazolták, elérték az európai skálán B2-nek nevezett szintet az íráskészségek komplex rendszerében.*

Vannak köztük olyan hallgatók, akik ezen felül azt is felismerték, hogyan kamatoztathatják szóbeli készségeiből eredő erőnyeiket az írás során. Egyesek behatóan tanulmányozták az íráskészségekkel és azok mérésével kapcsolatos elméleti jellegű szempontokat. Többségükről elmondható, hogy részben a középiskolai gyakorlatot is felhasználva, tudatos tanulói stratégiákat és technikákat fejlesztettek ki a használatuk annak érdekében, hogy megfeleljenek az angol nyelvi vizsgák íráskomponensei által támasztott követelményeknek, és így azokat megfelelő módon képesek reprezentálni szövegalkotásukban. Nyelvtanilag helyes, széles skálán mozgó struktúrákat és idiómákat alkalmaznak, mindent megtesznek azért, hogy megfeleljenek a feladatban előírt célnak, és ellenőrizni, javítani is képesek az elkészült szöveget.

Ebben a tanulmányban ilyen diákokról lesz szó: a zágrábi és pécsi egyetem angol szakos hallgatóiról és angol nyelvű írásaikról. Mindketten hosszabb ideje foglalkozunk az angol nyelvű íráskészség-fejlesztéssel (Zergollern-Miletić, 1996; Horváth, 2001). Ez idő alatt, egymástól függetlenül, számos olyan szempont is felmerült oktatói gyakorlatunkban, melyek valamelyest túlmutatnak azokon az igényeken és elvárásokon, melyeket a hallgatók rendszerint az ilyen kurzusokkal szemben támasztanak. A zágrábi és pécsi oktatási gyakorlat során megerősödött az a meggyőződésünk, hogy a diákok írásaival való foglalatosságnak van egy olyan területe, amely különösen nagy körültekintést és figyelmet igényel, ha a cél a diákok motivációjának megtartása és emelése. Ez a terület az eredetiség kérdése. (A projektumban ezenkívül a koherencia kérdését is megvizsgáltuk, de ebben a cikkben csak az eredetiséggel kapcsolatos eredményeket ismertetjük.)

Az eredetiséget a felsőoktatásban és az akadémia világában leginkább akkor érdemessük figyelemre, ha felmerül a gyanú, hogy megsértették a források használatának szabályait – tehát amikor plágiummal gyanúsítják a szerzőt. Feltáró és kvalitatív tanulmányunkban mi pozitívan igyekszünk megközelíteni a kiválasztott hallgatók szövegeinek (történeteinek, esszéinek, blogbejegyzéseinek) eredetével és eredetiségével összefüggő

kérdéseket. A szövegek a szerzők világáról számolnak be, az ő felfogásukról, a velük történt eseményekről, az eseményekre, valamint a bennük szereplőkre vonatkozó reflexiókról kapunk bennük közelképet. (Ez erre a tanulmányra is igaz, melynek természetesen a hazai szakirodalomban, és azon belül az *Iskolakultúrában* is vannak előzményei, vesd össze: *Géczy*, 2006).

### Az eredetiség elmélete

A kommunikációban, különösen pedig az idegen nyelvi kommunikációban megvalósuló eredetiség foka eltérő. Az íráskészségek bő szakirodalma, kivált az európai és amerikai, a hatásos, jó írásművek fontos elemének tételezi az originalitást. Nemritkán abban a vonatkozásban tárgyalják a témát, hogy mik azok a jelenségek és okok, melyek kiváltják egyes szerzőkben a plágiummal való operálást és erre milyen válaszokat ad az akadémikus közösség (például *Pecorari*, 2003). Abasi, Akbari és Graves (2006) vizsgálódásai a tudományos írásra jellemző eredetiség-vonásokat tárják fel, és a tanulmányokon kívül más műfajokat is elemeznek. Értelmezésük szerint az írás szorosan kötődik az identitáshoz, és arra a következtetésre jutnak, hogy az íróknak önmagukat is reprezentálniuk kell a szövegekben, identitásukat megteremtendő. Ramanathan és Atkinson (1999) a kérdéskör kulturálisan meghatározott aspektusait tárja fel.

Egyetértünk ezekkel a nézetekkel: a személyes jellegű esszék írásakor különösen fontos, hogy a szerző kialakítsa vagy megkísérelje kialakítani az olvasó számára is kommunikálható identitását, de igaz ez talán egyéb műfajokra is, amelyekben a konkrét helyekről vagy emberektől eredő állításoknak, jelenségeknek, tartalmaknak tulajdonít szerepet olvasó és író egyaránt. Ilyen, az egyetemi közösségen belül gyakran alkalmazott műfaj például a véleményeket ütköztető argumentatív írás. A vélemények, gondolatok, nézetek megosztása természetesen akkor válhat valóban értelmes feladattá, ha egyértelmű a diákok számára egyénenként és közösségként is, hogy mindenki véleményére kíváncsiak, nyitottak vagyunk, hogy ezek kifejtése nemcsak önmagáért való gyakorlat, de valódi érték-kommunikáció.

A mi meghatározásunkban akkor eredeti egy szöveg, ha abban fellelhetőek a szerző saját témamegformálásának vagy újraformálásának a jegyei, bármilyen szűk legyen is ez a téma. Számunkra, oktatók és kutatók számára éppen e sajátosság fokának, az eredetiség origójának, középpontjának megismerése és feltárása a cél. Az írásos kifejezőmódban tetten érhető ilyen jellegű tartalmak teszik ki oktatási gyakorlatunknak egyik területét, és ennek a tanulmánynak a fókuszát.

De mi is az, ami a sajátunk, amikor eredetiek vagyunk? Hiszen valamennyiünkre hatással van, amit olvastunk, hallottunk, láttunk. A közmegállapodás szerint nincs semmi új a nap alatt: nívumnak tartható gondolatokra nem érdemes időt fecsérelni. Ez azonban nem ilyen egyszerű. A diákok írásainak eredetiségével kapcsolatban például elmondható, hogy ezt találjuk, valahányszor megformálják valamely központi vagy akár periférikus kulturális, társadalmi vagy történelmi témával összefüggő látásmódjukat – amikor látszólag valóban reménytelen a „hatás”-sal hadakozni. Képeletbeli hallgatónk azonban (és mint majd látni fogjuk, a valóságosak közül is sokan) rálelhet ennek az élménynek a lényegére és annak feltárását megoszthatja olvasójával: az élmény eredetét tehát, valamint annak feldolgozásának folyamatát. Hogy mennyire tudatos ez a hozzáállás a diák részéről? Ez egyénenként változhat – és nemcsak a szerző, hanem az olvasó szempontjából is, hiszen a befogadói oldal eredetiségre való fogékonysága sem azonos. Prior (2001, 79.) felveti, hogy az íráspedagógia szerepe részben az, hogy ezt a folyamatot tudatossá tegye. Kifejti, hogy az irodalmi formákkal való értelmes tevékenység hozzásegít a szövegekről való beszéd, a szöveghasználat, valamint a konkrét olvasói és írói történetek átéléséhez. A szövegalkotás során pedig nemcsak készségeket sajátíthatunk el,

hanem tudást is teremtünk, amint ez a hagyományos, egy író-egy olvasó modellben történik, de ugyanúgy az új technológiák, mint például a blogok alkalmazásakor. Többek közt Bloch (2007) és Leja (2007) is kiemelte, hogy a diákok blogok létrehozásával saját műveik kiadóivá válnak, tehát olyan dialógust tesznek lehetővé, melyben tetten érhető a gondolatok eredeztetése.

Vizsgálatunkat az eredetiség három (részben egymást átfedő) aspektusára irányítottuk. Az első az egyéni hang, az a személyes karakter, amely által a téma kifejtése megvalósul, mintha megszűnne a határ a közvetett írásbeliség és a közvetlen szóbeliség között (vesd össze: Hirvela és Belcher, 2002; Ivanic és Camps, 2001; Matsuda, 2001). Ehhez az aspektushoz olyan tartalmak társulnak, mint a szerzői jelenlét és a kifejezések kreatív használata.

A második aspektus látszólag az eredetiségnek éppen az ellentéte: a szerepjáték. Az

---

*De mi is az, ami a sajátunk, amikor eredetiek vagyunk? Hiszen valamennyiünkre hatással van, amit olvastunk, hallottunk, láttunk. A közmegállapodás szerint nincs semmi új a nap alatt: nővumnak tartható gondolatokra nem érdemes időt fecsérelni. Ez azonban nem ilyen egyszerű. A diákok írásainak eredetiségével kapcsolatban például elmondható, hogy ezt találjuk, valahányszor megformálják valamely központi vagy akár periférikus kulturális, társadalmi vagy történelmi témával összefüggő látásmódjukat – amikor látszólag valóban reménytelen a „hatás”-sal hadakozni.*

---

ezzel jellemezhető szövegekben azonban mégis eredetiséget lehet felfedezni, mivel ezek szerzői a Prior (2001) által megfogalmazott konkrét olvasói és írói történeteket élik át, és teszik ezt, talán nem meglepő módon, úgy, hogy valaki másnak a szerepét próbálják eljátszani. Ebben a formában tehát a szerep és a játék egyaránt lényeges mozzanatot – hiszen éppen a kettő által válik lehetővé, hogy jobban megismerjük személyiségünket és írói mivoltunkat.

Végül a harmadik szempontot a személyes történetek alkotják. Ebben a tematikus csoportban egy vagy több konkrét narratív elemet tartalmazó szövegeket találunk, mely elemek egyúttal a fő szövegszervező erőt is jelentik – más szavakkal, a szöveg eredetét mutatják meg, az inspirációt. Az ide tartozó szövegekre fikció helyett a konkrét események és helyek realista igényű, gyakran reflektív leírása jellemző (Strunk és White, 2000; Zinsser, 1998). Valamennyi egy jól meghatározható helyről és időből származik.

### A zágrábi és pécsi egyetemi kontextus

A horvátországi diákok a zágrábi egyetemen a 2007–2008-as tanévben Írásgyakorlat kurzusra járó hallgatók voltak. Az egy szemeszteres kurzust a Bologna-rendszer bevezetése előtti angol szakos hallgatók vehették fel. Elsődleges célja a diákok személyes és érvelő esszéik írásához szükséges készségeinek fejlesztése volt. Emellett bevezette őket az angol nyelvű tanulmányok írásának különböző szerkezeti kérdéseibe, formáiba, megközelítéseibe is.

A magyarországi diákok a pécsi egyetem angol szakos BA programján belül vették fel az Olvasás- és Íráskészségek három kreditű kurzusát, mely fő- és mellékszakon is kötelező. A folyamat-orientált kurzus céljaként azt fogalmazta meg, hogy fenntartsa és növelje a diákok érdeklődését az írott kifejezés iránt olvasóként és íróként egyaránt. Ezt szolgálta többek közt olyan olvasási és írásfeladatok alkalmazása, melyek megfelelően látszottak a korcsoport számára, és amelyek figyelembe vették az egyéni különbségeket (Nagy és Nikolov, 2007). A folyamat lényegéhez tartozott a hallgatói szövegek extenzív

alkalmazása: olyan blogbejegyzéseké, melyeket a hallgatók rendszeresen tettek közzé az interneten. (1) A szemináriumokon és a bejegyzésekre tett hallgatói és tanári megjegyzésekben a hangsúlyt a pozitívra, az üzenet lényegére helyeztük (Horváth, 2009).

### A kutatás módszere

Kutatásunk feltáró utat járt be annak érdekében, hogy megragadhatjuk a diákok személyes írásaira jellemző minőségeket. Kvalitatív vizsgáldást folytattunk tehát, melyet a ciklikusság hatott át (Grabe és Kaplan, 1996): a szomszédos országokból és kultúrákból származó hallgatók írásműveinek értelmezése volt a célunk, egyben olyan tanulmány véghezvitele, mely a lehető legszorosabban illeszkedik tanítási gyakorlatunkhoz. Ily módon olyan lépéseket tettünk, melyeket mindennapos gyakorlatunkban rendszeresen alkalmazunk. Húsz szöveget választottunk ki: tízet a horvát, tízet a magyar egyetemistáktól. Miután többször újra elolvastuk, az eredetiség szempontjából elemeztük őket, melynek során igyekeztünk a diákok kurzusokra beadott írásainak értékelésekor alkalmazott gyakorlatot követni, mindketten a saját egyéni megközelítésünknek megfelelően. Ennek elvégzése után a tartalmi elemzésre fordítottuk a figyelmet, annak érdekében, hogy fel tudjuk tární a zágrábi és pécsi gyűjtemény közti tematikus hasonlóságokat és különbségeket. Mindezek után került sor az eredetiség szempontjából történő csoportosításra.

Az első három lépés után megosztottuk egymással a tapasztalatainkat és reflektáltunk azokra. Ennek a folyamatnak köszönhető, hogy kiviláglott, mennyiben tér el a két értelmezés, ami további megfigyelésekhez vezetett, egyben hozzájárult a kutatás belső és külső érvényességéhez. A csoportosítás végső ellenőrzése szolgálta a projektum megbízhatóságának erősítését. Ugyanakkor nem kívánjuk tagadni, hogy az értelmezés egyéb formái is éppoly lehetségesek, mint a miénk. A jövőben szeretnénk is triangulációs eljárásokkal kiterjeszteni a kutatás érvényét, többek között a diákok értelmezésének bevonásával.

### A diákok és írásaik

Mindkét egyetemről tíz-tíz szöveget választottunk ki a 2007–2008-as tanév tavaszi félévében. A zágrábi gyűjteményt személyes esszék alkotják, melyeket a diákok elektronikusan juttattak el az októnak. A pécsi oktató választotta ki a gyűjtemény számára a tíz szöveget, melyeket a legeredetibbnek (és legkoherensebbnek) tartott. A zágrábi kolléga a Pécsen abban a félévben a BA-program keretében zajló Olvasás- és íráskészség kurzusra írt hallgatói blogokon megjelent bejegyzések közül választotta ki az általa legeredetibbnek (és legkoherensebbnek) ítélt tízet. Minden diák egy szöveggel szerepel a gyűjteményben. Ebben a tanulmányban tizenegy diák írását mutatjuk be: hét horvát és négy magyar egyetemistáét. Keresztnevüket engedélyükkel használjuk.

### A kutatás eredményei

Lássuk most az eredetiség három aspektusa (egyéni hang, szerepjáték és személyes történet) szerint rendszerezett diákszövegeket. Igyekszünk kitérni a legjellemzőbb jegyekre és az olvasó számára is élményszerűvé tenni a hallgatók írásait, melyek közül néhány részletet eredeti változatban, angolul teszünk közzé. Ismertetjük a szövegek tartalmi vonatkozásait, és azt reméljük, közelebb sikerül hozni valamennyi itt bemutatott diák egyéni hangját, játékos szerepeit és személyes történetét. Nekünk nagy élményt jelentett a korábban már ismert és az újonnan megismert írások olvasása, elemzése: felkeltették érdeklődésünket, kíváncsivá tettek, elgondolkodtattak, egyetértésre vagy vitára készítettek.

### Személyes hang

Két horvátországi egyetemista is foglalkozik esszéjében a horvát függetlenségi háborúval. Iva az egyik ilyen szerző. *Kölcsönvett emlékek* című írásában a szerző-narrátor egy kisleány szemszögéből mondja el, az ő városukban nem folytak harcok. Látszólag maguk az emlékek tehát nem eredetiek – a címben ő maga határozza meg őket kölcsönvettként. Elmondja, csak a szirénázást tudja felidézni gyerekkorából, és a család könyörgését, hogy maradjon otthon az édesapa. Iva most a saját és más családok korabeli fotóinak a szemlélése alapján gondolkodik el gyermekkoráról és a háborúról, arról, hogyan veszi kölcsön mások emlékeit a sajátja újratereztésekor. (2)

Egészen más témával, más hanggal találkozunk a magyar Balázs blogján az egyik bejegyzésben. A szerző beszámol arról, milyen élmények érték, amikor meglátogatta „rég” középiskoláját, és hogyan szembesült azzal, milyen kis ügyekben is mennyire erősen érezteti erejét a hatalom. Szórakozató módon kritizálja ezt a hozzáállást, mely zavar kelt a környezetben. (3)

Tímea (Pécsről) egy teljes blogbejegyzést szentelt egyik kedvenc szerzőjének, a regényíró Paulo Coelho-nak. Elmagyarazza, miért szereti Coelho műveit – és megosztja az olvasóval eredeti értelmezését, mely szerint a novellista saját filozófiáját fejt ki a lélekről és önnön spirituális világáról.

### Szerepjátékok

Két olyan szöveget találtunk, melyet leginkább ebbe a csoportba tudunk besorolni. A horvát és a magyar diák is egyfajta szerepjátékot vesz fel, kipróbálva, kísérletezve, játszadoxva a kifejezés különféle elemeivel. Andrija szerepe az, hogy ő most képtelen a szövegalkotásra: írói zárlatot el át. A játék már a címben megjelenik, mely eltűzött hosszával és a benne foglalt rövidítéssel felkészíti az olvasót az együtt játszásra. Közli az olvasóval (eredetileg a tanárral), hogy nem talált megfelelő, eléggé érdekfeszítő témát a személyes esszé feladathoz, de aztán a szöveg folytatódik, és már el is készült az esszé. (4)

A magyar diák, Keve szerepe más jellegű. Ő J. D. Salinger magyarra *Zabhegyező* címmel fordított (az angol eredetiben *The Catcher in the Rye* című) regényét írja tovább blogján, három folytatásban. Holden Caulfield szerepét játssza el, aki most angol szakos diák a pécsi egyetemen. Sziporkázóan ötletes szövege remekül ötvözi Holden hangját a sajátjával, a mester, Salinger stílusát Kevéével. A *Jegyzetekben* bemutatott részlet az egyik legjátékosabbra sikerült epizódból való. (5)

### Saját történetek

Nem meglepő a számunkra, hogy a saját történetek köré csoportosítottuk a legtöbb diákszöveget. Horvátországban és Magyarországon is kitüntetett szerepet kap a diákok saját élete, a velük történeten való elgondolkodás, a családjukkal, születésnapjukkal, tanulmányaikkal kapcsolatos események. Az iskolával több esszé és blogbejegyzés is foglalkozik. Matija írásában (Zágrábból), melynek címe *Hogyan kötöttem itt ki*, a szerző először a középiskola utolsó időszakát idézi meg, mikor, mint mondja, a továbbtanulás kérdése lengte a feje fölött fejszeként. Nem igazán kívánt rögtön továbbtanulni, de mivel igen eszesnek tartotta mindenki, mégis jelentkezett és felvették. Most viszont egyedül, sötétségben érzi magát. Azon mereng, miért nem érzi magát idevalónak és hogy jobb lett volna röntgenteknikusi pályára lépnie.

Stela és Andrea szintén Zágrábban tanul. Stela írásában egy óvodai foglalkozásról számol be, Andrea pedig arról, milyen érzés távol lenni az otthonától. Mindkét szövegre a reflexió, a leírás konkrétsága jellemző. Stela arra a következtetésre jut, nem volt elég

gyakorlott még a foglalkozás megtartásához, és emiatt megcsappant a lelkesedése. A történet bővelkedik a specifikus (és időnként eltúlzottnak is tűnő) megfigyelésekben és képekben. (6) Andrea esszéjének címe (*Mindenhol jó, de legjobb otthon*) akár közhelyesnek is tűnhet, de az esszé maga egyáltalán nem az. Azért nem, mert megismerteti azokat a nehézségeket, melyekkel a horvát fővárosban nap mint nap szembe kell néznie, azok után, hogy egész gyermekkorát Poreč-ben, a csodás tengerparti kisvárosban töltötte. Mindenki hiányzik neki: a telefon sem hozza igazán közel azokat, akiket szeret.

A pécsi egyetemre járó Adrienn is elkerült otthonról, és most kollégiumban lakik. Blogján számol be arról az esetről, amikor a szomszéd szoba lakóinál rabló járt: elvitt egy laptopot. A szerző elmondja, ő közben rájött, látta is az illetőt a lappal, és érzéketlenül írja le, mi játszódott le benne, mikor rájött, valójában minek is volt szemtanúja. Majd levonja saját következtetését arról, mennyire fontos, hogy megbízható emberekkel éljünk együtt – és mit jelent, ha valakiről kiderül, eljátszotta a bizalmat. Saját tanulságot fogalmaz meg Adrienn, a saját élménye és felfogása alapján, egy olyan történet kapcsán, mely életének jelenlegi szakaszában kitüntetett jelentőséggel bír.

Boris-t, a horvátországi egyetemistát másfajta aggodalmak gyötrik esszéje tanúsága szerint: az, hogy miképp is lehet elkerülni az elhízást. Meg is határozza, mit tart annak: körülbelül tizenöt kilóval nagyobb súlyt, mint a test paraméterei alapján egészségesnek tartottat. Kifejti, a nőknél kifejezetten előnyös ennél kisebb, 5–7 kilónyi többlet, hiszen az a jó egészség jele lehet. Ugyanakkor arról sem feledkezik meg, hogy elmondja, az éhes emberekben ő nem is tud igazán megbízni.

Iva mellett, aki a kölcsönbe kapott fényképek és emlékek alapján írt személyes hangú esszét, Ana a másik zágrábi diák, aki a háborús történelmet tárgyalja esszéjében. Neki a történet is a sajátja: annak emléke, hogyan élte át a háborút hétévesen. (7) Az esszé címe alapján (*A háború felidézése*) lehet fogalmunk a tartalomról, de a szövegben csak az ötödik mondatból tudjuk meg, mi a konkrét fókusz. Olyan egyszerű szavakkal vezeti be a háborús emlékekkel kapcsolatos gondolatait, mint „téma” és „ez”, és részben ezzel a kissé késleltetett, merengő, lassú bevezetéssel éri el az olvasóban, hogy az felkészüljön a bemutatott érzések befogadására, pedig azok megidézésének igénye nem is a szerzőtől ered ebben a narrációban, hanem egy társától, aki megkéri, meséljen neki a háborúról. A talán fikatív, talán valós narratív keret mindenestre remekül tölti be a szerepét azzal, hogy megduplázza a történetet, és így még későbbre tolhatja ki a háború felidézésének megkezdését: tehát egyszerre akar is és nem is beszélni valami nagyon fájó, még most, évek múltán is felkavaró időről. Ana egyszerre képes a gyermek szemével láttatni a történeteket és érzéseket, de a felnőtt hangján és értelmezésében.

### A vizsgálat felhasználása

Íráspedagógiánkban és ebben a tanulmányban is a pozitív üzenetek kommunikálására igyekszünk helyezni a hangsúlyt: arra, hogy mit tartunk gondolatébresztőnek és relevánsnak, hasznosnak és folyékonyak, koherensnek és eredetinek. Írásunkban arra törekedtünk, hogy bemutassuk horvát és magyar egyetemisták közelmúltban írt, általunk eredetinek vélt angol nyelvű munkájának értelmezését. Megítélésünk szerint az eredetiség olyan lényegi mozzanata az idegen nyelvű írásnak is, mely nélkül sem a szerző, sem az olvasó nem lehet valóban motivált résztvevője a kommunikációnak. Igaz ez a legtöbb nyelvi szintre, de különösen az egyetemi, az anyanyelvi szintű kommunikációs készségeket célba vevő, azok elérésére felkészíteni szándékozó gyakorlat számára. A területet a jövőben is szeretnénk tovább kutatni, részben azzal a kiegészítéssel, hogy immár nemcsak a hallgatók írásait, de magukat a szerzőket is bevonnánk a kutatásba, hogy reprezentációjuk még erőteljesebb legyen: hogy eredetiségük a saját nézőpontjukból is megvilágíthatóvá váljék. Ennek egyik formája a horvátországi és magyarországi diákokkal végzett esettanulmány lehetne, mely-

nek révén többek között az esszék és blogbejegyzések alkotása során alkalmazott tanulói stratégiákat és az írásokkal kapcsolatos célkitűzéseket vizsgálhatnánk meg. A diákok által a saját munkájukról és társaikéről alkotott kép megismerése lehetne a másik út: ha ők mutatnák meg nekünk és egymásnak, mit látnak eredetinek ezekben a szövegekben. Az itt közölt és a gyűjteményben szereplő többi írás valószínűleg jó például szolgál majd későbbi kurzusainkon is, akár mint illusztratív szemelvények, akár mint a tudatosságot erősítő gyakorlatok alapjai, mind Zágrábban, mind Pécsen.

## Jegyzet

(1) Valamennyi pécsi diák blogja teljes terjedelmében megtalálható a <http://take-o-f-f.blogspot.com> blogon.

(2) Részlet Iva esszéből: „Almost every memory or feeling that I have about the war is borrowed from somebody else. The few memories that are my own are more like pictures frozen in time. The news, the basement in my building, my father trying to act like everything was normal. And it was in a way. At least for me.

The war stopped 21 kilometers from my town. In Varaždin. Not even one bullet was fired in Ivanec. There were no soldiers, no shots, no war. Nobody from my family was recruited. I remember a period when my mother and father were unusually silent. I asked her why, she only said to me to be quiet and pray to God that my father stays with us. That was the only time in my life that I didn't ask more questions. The war came, and the war was over.”

(3) Részlet Balázs blogjából: „A boy stabbed two forks and two knives into his apple while having lunch, and a woman who works there warned the headmaster, who decided to speak with the parents in connection with this fatal crime and started an official punishing procedure against this student, who was called in the office and was told that they let him go only if he told some names. Names, in connection with what? What was it, an interrogation? And anyway, imagine that your parents are called in the headmaster's office, and, as evidence they're shown an apple with forks and knives in it and are told that you get a hard punishment because of it. The thing I'm most afraid of is that our old head master now really thinks that he saved the world again.”

(4) Részlet Andrija *What Leads to the Frustration of Not Being Able to Think of a Good Subject for a Personal Essay, or Most Commonly Known as the F. N. B. A. T. G. S. P. E. Syndrome* című esszéből: „One truly asks oneself what good are all of one's education and knowledge if one cannot even think of a subject and write a simple personal essay. I hope you will read my second essay on How to avoid the F. N. B. A. T. G. S. P. E. syndrome, and live to tell the tale.”

(5) Részlet Keve blogjából: „After we drank our coffee, we went for a taxi because no more buses were running that late and she told me that she lives quite

close to the hostel. She did too. I sort of went with her to the door. 'Well, that was one helluva good time we had. Thanks!' 'Thank you for the coffee.' – she said smiling, but her smile was a bit different now. She had this sort of an embarrassed smile. I was also a bit nervous I have to admit. 'So good night then! Will see you at the university, right?' 'Sure! Good night to you too' – she answered and slowly went inside. I sort of stood there for a while, just couldn't start my legs which were still shaking if you want to know. God, I like that girl! Now I like her even more!”

(6) Részlet Stela esszéből: „I decided that it would not be such a bad idea if I entered the teaching arena in order to get a general feeling of my future profession. In a very Mary Poppins kind of mood, as a freshman in college, I found employment in a kindergarten, teaching English to five-year-olds. My month-long training gave me some general guidelines, but nothing could prepare me for the horror of dealing with little five-year-old fallen angels with an attitude.”

(7) Részlet Ana esszéből: „A colleague of mine reminded me recently of a topic I had not thought about for a long time. I was just that age that I can remember what was happening, but did not quite understand it at the time. Sometimes it feels as if it was all a dream from which I awoke to find myself in a new country. I was luckier than most because my part of the country wasn't really affected and I was too young to fully comprehend the circumstances. Personally, I didn't know anyone who was killed or had even spent time in the army. I was in a shelter with my family for a few weeks I think, but I don't remember being scared. My seven-year-old self didn't really understand what was going on, or why exactly somebody was attacking us, and I would even go so far as to say that I thought it was fun hiding in the shelter with all my neighbours, playing cards and listening to songs on the radio. My parents assured me that it was all pretend, and that nobody would get hurt. When the news came on, my mother covered my eyes so that I couldn't see the bloody corpses splattered across the road, and when I did get a peak, she comforted me by saying they were just actors, that it wasn't real.”

## Irodalom

- Ali R. Abasi, A. R., Akbari, N. és Graves, B. (2006): Discourse appropriation, construction of identities, and the complex issue of plagiarism: ESL students writing in graduate school. *Journal of Second Language Writing*, 15. sz. 102–117.
- Bloch, J. (2007): Abdullah's blogging: A generation 1.5 student enters the blogosphere. *Language Learning & Technology*, 2. 128–141.
- Géczi J. (2006): *Az iskola kultúrája: Nevelés és tudomány*. Iskolakultúra, Pécs.
- Grabe, W. és Kaplan, R. B. (1996): *Theory and practice of writing*. Longman, London.
- Hirvela, A. és Belcher, D. (2001): Coming back to voice: The multiple voices and identities of mature multilingual writers. *Journal of Second Language Writing*, 10. 83–106.
- Horváth J. (2001): *Advanced writing in English as a foreign language: A corpus-based study of processes and products*. Lingua Franca Csoport, Pécs.
- Horváth J. (2009): Hungarian university students' blogs in EFL: Shaping language and social connections. *TESL-EJ*, 4. 1–9.
- Ivanic, R. és Camps, D. (2001): I am how I sound: Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 10. 3–33.
- Kang, J. Y. (2005): Written narratives as an index of L2 competence in Korean EFL learners. *Journal of Second Language Writing*, 14. 259–279.
- Leja, H. (2007): Improving writing skills in foreign language classes. In *Blogs: Web journals in language education*. European Centre for Modern Languages / Council of Europe, Graz.
- Matsuda, P. K. (2001): Voice in Japanese written discourse: Implications for second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 10. sz. 35–53.
- Nagy B. és Nikolov M. (2007): A qualitative inquiry into Hungarian English majors' willingness to communicate in English: Classroom perspectives. In Nikolov, M. és Horváth, J. (szerk.): *UPRT 2007: Empirical studies in English applied linguistics*. Lingua Franca Csoport, Pécs.
- Pecorari, D. (2003): Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, 12. 317–345.
- Prior, P. (2001): Voices in text, mind, and society: Sociohistoric accounts of discourse acquisition and use. *Journal of Second Language Writing*, 10. 55–81.
- Ramanathan, V. és Atkinson, D. (1999): Individualism, academic writing, and ESL writers. *Journal of Second Language Writing*, 8. 45–75.
- Strunk, W. és White, E. B. (2000): *Elements of style*. (4. kiadás). Allyn & Bacon, Boston.
- Zergollern-Miletić, L. (1996): A short error analysis in essays by university students of English. In Andrijašević, M. és Zergollern-Miletić, L. (szerk.): *Proceedings of the annual conference of the Croatian Applied Linguistics Society: Language and communication*. Croatian Applied Linguistics Society, Zagreb. 165–168.
- Zinsser, W. (1998): *On writing well*. Harper, New York.