

A szociolingvisztikai megközelítésmód érvényesítési problémái a közoktatásban

Az új Nemzeti Alaptanterv 2012. május 16-i elfogadása számos területen indukált változásokat a közoktatásban.

A NAT bevezetőjének átalakulásával a közoktatás hangsúlyos célja is megváltozott. A törvényalkotó az Alaptanterv rendeltetését „a nemzeti műveltség, a hazai nemzetiségek kultúrájának átadásában, megőrzésében, az egyetemes kultúra közvetítésében, az erkölcsi érzék és a szellemi-érzelmi fogékonyság elmélyítésében jelöli meg” (NAT, 2012, 30. o.).

Az újfajta célkitűzés szellemében érdemes egy pillantást vetni a „magyar nyelv és irodalom” műveltségterületre, azon belül is az „anyanyelvi kultúra” című fejlesztendő feladatra. A dokumentum a tanulók számára a 9–12. évfolyamokra írja elő többek között a „nyelv több szempontú megközelítésének” elsajátítását (NAT, 2012: 62), „a nyelvhasználat társadalmi jelenségként való (szociolingvisztikai) szemléletét”, (ugyanott) illetve „napjaink nyelvi változásainak felismerését” (NAT, 2012, 63. o.). Pontosnak és árnyaltnak, már-már kutatóhoz méltónak tűnnek számomra ezek a sorok.

Néhány bekezdéssel lentebb, a Közműveltségi feladatok között szerepel az Anyanyelvi kultúra, ismeretek az anyanyelvről című alfejezet (NAT, 2012, 70. o.), amelyből kiolvasható az új NAT nyelvpolitikája. A dokumentum szellemisége üdvözlendő: hangsúlyos célként jelenik meg benne a „nyelvi sokszínűség, nyelvi tolerancia” (ugyanott), amely többek között a „nyelvváltozatok, nyelvjárások” megismertetését; illetve „a hazánkban élő nemzetiségek nyelve, nyelvhasználatára” című témakört foglalja magában.

A közoktatás elvi fundamentumai tehát adottak ahhoz, hogy a nyelvtanoktatás többszólamú, demokratikus szellemű legyen.

A közoktatás konkrét szociolingvisztikai feladatai és néhány megoldási javaslat

A NAT szerint „az anyanyelvi nevelés alapvető feladata a nyelv mint változó rendszer megismerése, illetve a nyelvi kompetencia fejlesztése annak érdekében, hogy a tanulók életkoruknak megfelelő szinten birtokolják a szóbeli és írásbeli kommunikáció eszköztárát, képessé váljanak azok funkcionális elemzésére, gyakorlati alkalmazására” (NAT, 2012, 56. o.). A tanítás gyakorlatában ez általában két nagyobb, egymással összefüggő fejlesztési területet jelent: (1) a tanulónak el kell sajátítania a magyar nyelv grammatikájának alapjait, majd ezt a tudást biztonsággal használnia is kell, (2) a nyelv-

tanórai céljai között szerepel a tanuló verbalitásának (beszédképesség, kommunikatív kompetencia) fejlesztése is. Sok pedagógus éppen ezt a fejlesztést hanyagolja el, pedig az árnyalt, kulturált beszédnek tanulók későbbi életében, munkapiaci lehetőségében óriási szerepe lehet. Az adekvát kommunikáció ipari-gazdasági igényéről ír Huszár Ágnes is. A szerző leszögezi: „az utóbbi időben egyre-másra jönnek létre azok a professziók, [...] melyeknek képviselői munkaidejük jó részében kommunikációs feladatokat oldanak meg. Ezeknek a professzióknak a gyakorlót Sankoff a nyelv technikusainak [...] nevezi” (Huszár, 2003, 103. o.).

Nyilvánvalónak látszik, hogy nem csak az iskola, hanem a munkaerőpiac érdeke is, hogy a közoktatás közvetítsen nyelvre vonatkozó szociális-kommunikatív ismereteket. Ezeknek fontos része a hazai nyelvjáráshoz kapcsolódó tapintat, a nyelvi illemszabályok ismerete és következetes alkalmazása. Ha mindez nem kap hangsúlyt a közoktatásban, akkor a későbbiekben szociális feszültségeket indukálhat a társadalomban. Például: ha a diákok nem jutnak modern szociolingvisztikai ismeretekhez, akkor nem lesznek képesek megfelelőképpen kezelni a nyelv presztízsváltozatának és stigmatizált változatának különbségeit.

A két fogalmat egy példával szeretném megmagyarázni: az édes, kelesztett tészta sztenderd nyelvváltozatbeli neve szalagos fánk, míg a palócok ezt az ételt – szlovák nyelvi hatás miatt – pampuskának nevezik. Általában, ha ez a kifejezés sztenderd nyelvváltozatot beszélők előtt hangzik el (például Budapesten, egy büfében), az negatív attitűddel ruházza fel (stigmatizálja) a nyelvjárás használóját. Fodor Katalin és Huszár Ágnes a jelenséget így magyarázza: „Az egyes szociolektusok vagy dialektusok normáit követő beszédmód jelként értelmeződik a beszélő társadalmi hovatartozására vagy származására vonatkozólag. A nyelvi változatok felismerése legtöbbször intuitív, és hozzájuk értéképekzetek kapcsolódása is ösztönös” (Fodor és Huszár, 1998, 196. o.).

A közoktatásnak a nyelvi megőrzést tekintve az árral szemben kell haladnia: a diákok nyelvjárási beszélőkkel szembeni negatív attitűdjére csak ráerősítenek a tévés sorozatok, filmek szinkronjai. Ezekben általában „egy-egy hangtani sajátosság túlhangsúlyozott, karikatúrisztikus használatával” (Fodor és Huszár, 1998, 201. o.) hangsúlyozzák a „mucsai stílusban” beszélő tanulatlanságát. Éppen ezért kell kiemelnünk, hogy a nyelvi tapintatnak – bár a tanulók első megnyilvánulása alapján általában ellentmond intuitív vélekedésüknek – fontos helye van a tananyagban.

Érdemes megfigyelnünk, hogy a leggyakrabban és a legszélesebb körben használt tankönyvek milyen mértékben felelnek meg a NAT szociolingvisztikai elvárásainak. Vizsgálatom során találok olyan taneszközzel, melynek törzsszövegében a nyelvi tolerancia kisebb jelentőséggel bírt, ellenben teljes szakaszokat találtam benne a nyelvvédelemről, a nyelvi tervezésről. Fontos aláhúzni: a nyelvészet mostani ismeretei szerint a nyelvhasználat alapú megőrzésnek semmiféle tudományos alapja nincsen. A közoktatásnak mindenekelőtt a tanulók szituatív, tehát helyszíntől és helyzettől függő nyelvhasználatát kellene elősegítenie.

A taneszközök és a pedagógusok szemlélete szerencsére sokat fejlődött az elmúlt években, de még így is sok a tennivaló ezen a területen. Beregszászi Anikó (2011, 60. o.) írásában felel a „milyen volt?” kérdésre, és így jellemzi az anyanyelvi nevelés múltját: az oktatásban a felcserélő szemléletmód uralkodott, a kényelvűség fogalma negatív töltetű volt, a nyelvjárást és azok jellegzetességeit megőrzésként, a nyelvtanoktatás nagyrészt a grammatika tanítására korlátozódott. Hogyan láthatjuk, van még mit tennünk. Például még ma sem számít általánosnak, hogy a diákok ismernék a határon túli magyarság sajátos, – Kontra Miklós (2001, 69. o.) alapján – „interferálónak” nevezhető nyelvváltozatait.

A rendszerváltás utáni oktatáspolitikai 1990-es évek végére indukált a tankönyvekben nagyobb szerkezeti és tananyagbeli változásokat. A tankönyvek szerzői egyre több

intertextuális, témák között átnyúló elemet építettek a tankönyvek törzsszövegébe: ezzel lehetővé tették a tanuló számára a jobb hatásfokú tanulást. Ez a folyamat azonban tovább optimalizálható.

Ennek az úgynevezett „kontrasztív szemléletnek” a kiteljesítése a nyelvtan oktatásában lehetővé tenné, hogy a tanulók megismerkedhessenek a társadalmon belül, egymás mellett létező nyelvi változatokkal. Előnyelvi anyagok integrálásával a tankönyvek szervesen építhetnének a tanuló otthonról hozott nyelvi mintájára is. Elősegítené ezt a folyamatot a hanganyagok gyakoribb, órán való felhasználása: ez helyet adhatna az élő nyelvnek a tananyagban is. Ha a taneszközök lehetővé tennék, akkor az élő nyelv alapjául szolgálhatna egy informatívabb, nagyobb hatásfokkal rendelkező közoktatási módszertannak.

Ennek másik feltétele természetesen az, hogy valódi hangsúlyt kaphasson a közoktatás „nyelvvél és társadalommal” foglalkozó része a tanítás gyakorlatában is: a dialektus és szociolektus fogalompárnak kontextusban kellene előkerülnie, s nem csak kétszavas definícióként, megtanulandó szósorként a tananyag végi kék vagy sárga négyzetben.

Ez a gondolatsor elvezet írásom következő, sarkalatos pontjához: a tanulói motiváció, érdeklődés kérdésköréhez. E témakör rendkívül szerzeágazó és bonyolult egységet képez a neveléstudományban. Nehezen lehetne vitatni Antalné Szabó Ágnes (2004, 330. o.) azon kijelentését, hogy a tanulói motiváció felkeltésében szerepet kell szánni a pedagógusnak is: „Az iskola, a pedagógusok felelőssége is, hogy a tanulóknak egészséges, előítélet-mentes, pozitív anyanyelvvel szemlélet alakuljon ki saját nyelvhasználatukkal, valamint társaik, a kisebbségek és a nyelvjárást beszélők nyelvhasználatával kapcsolatban”.

Én azonban egy másik szemléletmód figyelembevételét is szükségesnek tartom: a tankönyvek szerepét a motiváció felkeltésében. A tankönyveket átvizsgálva úgy találtam, hogy a taneszközök példaanyaga többnyire életidegen, nem illeszkedik a fiatalok mindennapi tapasztalataihoz. Ennek fontosságára már 2003-ban felhívta a figyelmet Kojanitz László: „...az elektronikus szórakoztatóiparból táplálkozó kultúrát szükséges bevonni az anyanyelvi és az irodalmi nevelésbe”.

Természetesen nem szükséges a tankönyvek feladatsorát minden kiadás során átdolgozni, az azonban elvárható, hogy az internetes közösségi oldalak „írott beszélt nyelve” (vesd össze: Bódi, 2004) nagyobb mértékben legyen képviselve a nyomtatott taneszközökben. Az élő nyelvi megközelítés alkalmazása a közoktatásban áthidalhatja a köznyelv és az internetes nyelv közötti szakadékot, amely évről-évre egyre mélyül. Az iskolának és a tankönyveknek megfelelő mértékben reagálnia kell minderre: túl kellene lendülniük a hibakeresés, „boszorkányüldözés” fázisán. Sajnos, a szakirodalomban megfogalmazott prognózisokat tekintve nem számíthatunk gyors javulásra ebben a kérdésben. A már idézett Kojanitz László (2003) így ír erről: „...a korábban bevált szerzők nem tudnak és nem

Én azonban egy másik szemléletmód figyelembevételét is szükségesnek tartom: a tankönyvek szerepét a motiváció felkeltésében. A tankönyveket átvizsgálva úgy találtam, hogy a taneszközök példaanyaga többnyire életidegen, nem illeszkedik a fiatalok mindennapi tapasztalataihoz. Ennek fontosságára már 2003-ban felhívta a figyelmet Kojanitz László: „...az elektronikus szórakoztatóiparból táplálkozó kultúrát szükséges bevonni az anyanyelvi és az irodalmi nevelésbe”.

is nagyon akarnak változtatni szemléletükön sem a műveltséganyag kiválasztása, sem pedig az ismeretközvetítés módszerei tekintetében”.

A közoktatás szerencsére nem csak kritikát, hanem megoldási javaslatokat is kapott a szaktudománytól. A szociolingvisztikai szakirodalomban számos útmutatás született az anyanyelvi nevelés elősegítésére. Csak három példa a könyvtárakat megtöltő szakirodalomból. Beregszászi Anikó (2011, 61. o.) például a következők érvényesítését látja szükségyszerűnek a közoktatásban:

- A hozzáadó nyelvi szemlélet rendszerszintű alkalmazását.
- A nyelvi változatosságra épülő oktatási stratégia alkalmazását.
- A kétnyelvűség természetes állapotként való elfogadását.
- A nyelvjárások sajátosságaira való értékékként tekintést, a helyi nyelvhasználati jellemzők beépítését a közoktatásba.
- Az iskolán kívül is felhasználható nyelvtani ismeretek közvetítését.

Antalné Szabó Ágnes (2004, 330. o.) a közoktatás végső céljaként a kódváltás képességének kifejlesztését jelöli meg a tanulóknál: a diákok legyenek képesek a standard nyelvváltozattól eltérő nyelvi produktumot befogadni, és megfelelő hatékonysággal kiválasztani az adott beszédhelyzetnek megfelelő nyelvváltozatot.

Kiss Jenő a funkcionális-szituatív kettősnyelvűség kialakítása mellett érvel. A szerző szerint az ilyen szemléletmód „a nyelvjárást tudatosan beépíti a köznyelv oktatásába” (Kiss, 2003: 150), valamint „támaszkodik a tanulók elsődleges nyelvváltozatára” (ugyanott).

Az elemzett tankönyvek szociolingvisztikai szemléletmódja

Az elméleti áttekintés után rátérünk arra: hogyan is konstruálódik meg ez az elméleti tudásanyag a tanórákon. Négy tankönyvet vizsgáltam át a szociolingvisztikai ismeretek megjelenését keresve a törzsszövegben. Mivel elsősorban a praktikumból kiindulva szerettem volna a kutatásomat indítani, így az elemzéshez nem akartam felhasználni kísérleti, vagy nagyon ritka tankönyveket. Kizárólag olyanokat, amelyek egy gimnáziumba is eljutnak. Emiatt nem az egyetemi könyvtárban fellelhető tananyagokat tanulmányoztam, hanem a pécsi Babits Mihály Gyakorló Gimnázium és Szakközépiskola könyvtárában előforduló tankönyveket vettem igénybe. Ugyanezzel okolható, hogy nem legújabb kiadásokat alkalmaztam, hanem azokat, amelyeket az intézménykönyvtár aktuális adatbázisa tartalmazott. Így találtam, hogy mindegyik tankönyv 12. évfolyamra tervezte a legtöbb szociolingvisztikai téma tárgyalását, így tehát erre az évfolyamra fókuszáltam. A tankönyvelemzési szakirodalom gyakorlata alapján nem vettem be a kutatásomba a tankönyvekhez kiadott munkafüzeteket (erről ír Szabó, 2008 is).

Az elemzett tankönyvek

Jobbágné András Katalin, dr. Széplaki György és Törzsök Édua (2002): *Magyar nyelv (Tankönyv és szöveggyűjtemény a 12. Évfolyam számára)*. Nodus Kiadó, Veszprém. (Továbbiakban: Tankönyv 1.)

Antalné Szabó Ágnes és Raátz Judit (2003): *Magyar nyelv és kommunikáció (Tankönyv a 11-12. évfolyam számára)*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (Továbbiakban: Tankönyv 2.)

Balázs Géza és Benkes Zsuzsa (2004): *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 12. évfolyama számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (Továbbiakban: Tankönyv 3.)

Hajas Zsuzsa (2009): *Magyar nyelv 12. (középiskolásoknak)*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen. (Továbbiakban: Tankönyv 4.)

A *Nyelv és társadalom* fejezet szemléletmódja szerint a képzeletbeli skála szélső, nyelv-
védő intervallumába sorolhatjuk az Antalné – Raátz szerzőpáros munkáját. A tankönyv
bizonyos fejezetei¹ felcserélő (szubtraktív) szemléletűek.² A 14 oldalnyi törzsanyag több
olyan mondatot is tartalmaz, amely alátámasztja ezt. Például: „A nyelvi tervezés feladatai
közé tartozik az is, hogy intézményhálózzal, megfelelő tömegtájékoztatóval segítse
a magyar nyelv fejlődését, a káros jelenségek visszaszorítását.” (*Tankönyv 2*, 135. o.)
Továbbá: „Ezért a nyelvművelőknek [...] tudatos döntéseket kell hozniuk az intézmé-
nyek [értsd: iskolák] munkájával kapcsolatban.” (*Tankönyv 2*, 136. o.)

A nyelvpolitikai témakör taglalása szempontjából talán a Hajas Zsuzsa-féle tanköny-
vet említhetném pozitív példaként. A taneszköz nyelvi szemléletmódja a szakirodalom
kívánalmainak megfelelő. Példaképpen idézem a ráhangoló feladatsort a nyelvterve-
zéssel foglalkozó fejezet elejéről: „Kell-e a nyelvet gondozni, védeni, ápolni és milyen
eszközökkel?” (*Tankönyv 4*, 77. o.) A vita a következő irányított kérdéssel folytatódik:
„Melyik módszert részesítenéd előnyben a nyelvhasználati kérdések megítélésben: a
tanácsadó munkát vagy a szigorú normák előírásait?” (ugyanott)

Az idézett feladatszöveg, illetve a törzsszöveg alapján állíthatom, hogy az elemzett
tankönyvek közül talán e nyomtatott taneszköz esetében jelenik meg optimális formában
a modern, szociolingvisztikai nyelv szemlélet. Szerencsés pedagógiai megoldással pedig
a diákok vitájuk során már azelőtt összeállíthatják a szembenálló szemléletmódok leg-
főbb jellegzetességeit, még mielőtt konkrétan szó lenne erről: a pedagógus számára csak
az összefoglalás, rendszerbe szervezés feladata marad.

A nyomtatott taneszköz elsősorban a tudományosság szempontjából tartalmaz néhány
tárgyi tévedést. Egy példa: egyedülálló módon ez a tankönyv külön részeket közöl a
cigányságról, melyekben a nemzetiség létszámához és életformájához kapcsolódó for-
rásokat épít be a tankönyvbe. Azonban tévedésnek tartom, hogy a tankönyv 1996-os
statisztika adataira támaszkodik, amely mára elavultnak tekinthető. Számtalan releváns
adat nyerhető ki a haza kutatók munkájából. Pálmainé Orsós Anna (2007, 54. o.) kutató-
saiból például kiderül, hogy Európában körülbelül 7–8,5 millió fő a cigányság létszáma,
szemben a tankönyvben szereplő 2–5,6 millió fős becsléssel.

Az ilyen és ehhez hasonló hibák miatt nem nevezhetjük a munkát jól megírtnak dacára
annak, hogy a külső kivitel, a hivatkozott források és a tananyag strukturáltsága elsőran-
gú tankönyvvé teszi a diákság számára. A nyomtatott taneszköz megfelelő szakirodalmi
háttérrel, a többi munkához képest változatos forrásanyaggal és feladatsorral mutatja be
a nyelvi tervezés, a nyelvi emberi jogok, az egyéni kétnyelvűség témaköreit. A tankönyv
szakirodalmi megalapozottságú, viszonylag modern törzsszövegét jól használható fel-
adatok és ábrák támasztják alá.

A másik két tankönyv a két minőségi véglet között helyezkedik el.

A Balázs–Benkes-féle tankönyvet nagyrészt modern szemléletűnek tartom. A törzs-
anyag szakirodalmi alátámasztását Szöllősy Éva (2008, 175. o.) is kiemeli, magát a *Nyelv
és társadalom* fejezetet pedig „az ideális ismeretterjesztő szövegnek” tekinti. A tankönyv
alaposan, tudományos alapokra építve körüljárja a *Nyelv és társadalom* témáját: a nyelv-
járásokat, nem standard nyelvváltozatokat nem minősíti, igaz ugyan, hogy ez a tankönyv
is tartalmazza „néhány nyelvi vétség” leírását, de az ezekre helyezett hangsúly cseké-
lyebb, mint az előbb említett tankönyvben volt. A kötet nagy hiányossága, hogy a nyelv-
műveléssel foglalkozó fejezet ellentmond a többi fejezet szemléletmódjának.

A nyomtatott taneszköz másik hátránya, hogy törzsanyaga rendkívül részletes és szeretőgázó, amely középiskolások számára (életkori sajátosságainak köszönhetően) nehezen megtanulható. A tankönyv e negatívumát még az sem tudja ellensúlyozni, hogy a benne található feladatok segítségével a tananyag valamennyi eleme feldolgozható: ennek csak óraszám és a pedagógus kreativitása szab határt.

A Jobbágyiné–Széplaki–Törzsök-féle munkacsoport tankönyvének előnye, hogy viszonylag modern szemlélettel, kevés tárgyi tévedéssel mutatja be a *Nyelv és társadalom* fejezetet. Hátránya, hogy a fogalomválogatás, valamint definíciók kérdéskörében következtelen, néhol szerkesztési hibák is nehezítik az órai felhasználást. Az egyik ilyen negatívum, hogy a szerzők az elemzett fejezet bekezdései közé helyezték a „nyelvtudomány újabb ágai” című rövid ismertetőt, amelyet pedagógiailag nem tartok indokoltnak (*Tankönyv 1*, 101. o.). A kognitív nyelvészet, a pszicholingvisztika és a szociolingvisztika terminusok adott helyen való használatát ad hoc jellegűnek érzem, melyet a tananyag összetétele nem igazol. Azzal sem számoltak a szerzők, hogy a tankönyv hevenyészett értelmezéseinek kijavítása többletidőt igényel a pedagógustól, aki – nem értve a tankönyvírók logikáját – ki is hagyja az egyébként sokszínű nyelvészeti tudományágak bemutatását az órájából.

A tankönyv tárgyi tévedései közé tartozik például az, hogy egyenlőség jelet tesz a nyelvi és a kommunikációs (helyesebben kommunikatív) kompetencia közé. A fejezet, bár törzsszövegében megfelelőképpen körülírja a különbséget, mégsem fogalmaz egyértelműen: a diákság számára nem lesz tisztán érthető, hogy a nyelvi kompetencia Noam Chomskyhoz köthető fogalma (*Wardhaugh*, 1995, 10. o.) „a beszélőnek a grammatikailag helyes mondatok létrehozására szolgáló képessége” (lásd: *Gumperz*, 1972, idézi: *Wardhaugh*, 1995, 224. o.), míg a kommunikatív kompetencia (*Csernicskó*, 2008, 107. o. alapján) annak alkalmasságára értendő, hogy az ember az adott szituációnak megfelelő nyelvváltozatot használja.

Pedagógiai perspektívából talán Hajas Zsuzsa tankönyve a legerőteljesebb. Szerkesztésmódja és a tanulói feldolgozást segítő elemek gazdasága miatt tartom én korszerűnek. A sorban Balázs Géza és Benkes Zsuzsa munkája követi, amely bár a tanulói feldolgozáshoz elengedhetetlenül szükséges ábrákból, illusztrációból kevesebbet tartalmaz, ám feladatai sokszínűségével³ és szakirodalmi alapú törzsszövegének frissességével mindenképpen előkelő helyen szerepelne a képzeletbeli pedagógiai szempontú ranglistán. Őt követi Jobbágyiné András Katalin, dr. Széplaki György és Törzsök Édua tankönyve, amely világos szerkesztésű és modernebb szemléletmóddal rendelkezik, mint az Antalné – Raátz szerzőpáros munkája. Azonban a modern pedagógiai szakmódszertanból alig használ valamit, törzsanyagának órai feldolgozásához jelentős tanári előkészület szükséges. Az elemzett tankönyvek közül Antalné Szabó Ágnes és Raátz Judit munkája szemléletmódját tekintve és pedagógiai szempontból sem mintaszerű: a túlzottan leegyszerűsített törzsszöveg és a túlnyomórészt az ismeretek „bemagolását” lehetővé tevő feladatok felesleges terhet rónak a pedagógus vállára.

1. táblázat. Az elemzett tankönyvek fontosabb adatai

Tankönyv megnevezése:	A „Nyelv és társadalom” című fejezet terjedelme:	Az átnézett szöveg szaknyelvi elemeinek száma:	A megértést segítő elemek összetétele:
Jobbágné András Katalin – Dr. Széplaki György – Törzsök Édua: <i>Magyar nyelv (Tankönyv és szöveggyűjtemény a 12. évfolyam számára)</i> [TANKÖNYV 1.]	7 + 7 A/5 oldal	16 db	1 db szöveges forrás
Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit: <i>Magyar nyelv és kommunikáció (Tankönyv a 11–12. évfolyam számára)</i> [TANKÖNYV 2.]	14 A/5 oldal (7 oldal szól a nyelvmuvelésről [11. évfolyam], 3 oldal a határon túli magyarok nyelvhasználatáról, és 3 oldal a nyelvpolitikáról.)	12 db	2 db idézet és 2 db fénykép.
Balázs Géza – Benkes Zsuzsa: <i>Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 12. évfolyama számára</i> [TANKÖNYV 3.]	22 oldal A/5 oldal	20 db	4 táblázat, 5 szöveges forrás, 1 fotó
Hajas Zsuzsa: <i>Magyar nyelv 12. (középkölásoknek)</i> [TANKÖNYV 4.]	29 A/4 oldal	22 db	2 diagram, 8 idézet, 45 fotó és illusztráció, 8 táblázat, 5 térkép

A tankönyvek elemzése eléggé vegyes eredményt hozott. Egyrészt megállapítható, hogy valamennyi munka tartalmazott szociolingvisztikai részt, amelyeket a különböző tankönyvszerzők máshogyan dolgoztak fel. A legtöbb nyomtatott taneszköz kevés hibával integrálta a törzsszövegébe a NAT által meghatározott célokat és előírt közismereteket. A tankönyvek pedagógiai kidolgozása is eltérő határfokú: a feladatok és a megértést segítő elemek mennyisége általában optimálisan megoldott, egy esetben túlzott mértékű, és csupán egy esetben tartható kevésnek.

Természetesen valamennyi tankönyv felhasználható a tanításban: a közöttük levő markáns különbség a pedagógusnak nyújtott didaktikus segítség arányából és a diák otthoni munkáltatásának lehetőségéből fakad. Ha nekem kellene összeállítanom az ideális tankönyvet, minden bizonnyal ötvözném Hajas Zsuzsa szerkesztésmódját a Balázs – Benkes szerzőpáros általam redukált, egyszerűsített nyelvezetű törzsszövegével. Az optimális oktatási anyag azonban nem csak a két kötet kompilátuma lenne: a megfelelő tankönyvi nyelvezet kialakítását feltétlenül el kellene végezni. Erre figyelmeztet Peter Trudgill is. Úgy vélekedik, hogy a tankönyveknek „amennyire csak lehetséges, figyelembe kell venniük a gyerek már meglévő nyelvi, nyelvhasználati ismereteit és a világról összegyűjtött tudását, ebből kell kiindulnunk” (Trudgill, 2001, 134. o.).

Az elemzés csak megerősíteni tudta az a tudományos megállapítást: a nyomtatott taneszközöknek mindenképpen tovább kell fejlődniük azért, hogy segítségükkel a közoktatás a diákokból jól felkészült érettségizetteket, majd azután a munkaerőpiacon elhelyezkedni tudó felnőtteket nevelhessen.

Jegyzetek

¹ Például: *Tankönyv 2*, 78. o. (*A nyelvművelés napjainkban*); *Tankönyv 2*, 82. o. (*A tömegkommunikáció szerepe a nyelvművelésben*)

² Ennek jellemzőit leírja *Beregszászi*, 2011, 60. o.

³ A tankönyvcsalád feladatait méltatja: *Szöllősy*, 2008.

Irodalomjegyzék

Antalné Szabó Ágnes és Raátz Judit (2003): *Magyar nyelv és kommunikáció (Tankönyv a 11–12. évfolyam számára)*. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest. (Tankönyv 2.)

Antalné Szabó Ágnes (2004): Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. In: Balázs Géza (szerk.): *A magyar nyelvi kultúra jelene és jövője II*. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 328–348.

Balázs Géza és Benkes Zsuzsa (2004): *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 12. évfolyama számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (Tankönyv 3.)

Beregszászi Anikó (2011): Ideológiák, kutatási eredménye a kárpátaljai magyar anyanyelvi oktatásban és a hasznosíthatóság gyakorlata. In: Hires-László Kornélia, Karmacsai Zoltán és Márku Anita (szerk.): *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban – a 16. Előnyelvi Konferencia előadásai*. Tinta, Budapest–Beregszász. 59–71.

Bódi Zoltán (2004): Az internet hatása a szövegre és a nyelvstratégiára. In: Balázs Géza (szerk.): *A magyar nyelvi kultúra jelene és jövője II*. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 129–154.

Csernicskó István (2008): Új szemlélet – régi reflexek. In: Csernicskó István és Kontra Miklós (szerk.): *Az üveghegyen innen*. PoliPrint Kft. – II. Rákóczi Ferenc KMF, Ungvár–Beregszász. 105–147.

Fodor Katalin és Huszár Ágnes (1998): Magyar nyelvjárások presztízisének rangsora. *Magyar Nyelv*, 2. sz. 196–210.

Hajas Zsuzsa (2009): *Magyar nyelv 12. (középközépsoknák)*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen. (Tankönyv 4.)

Huszár Ágnes (2003): Szakmai és szociális kompetencia – kulturált beszéd. *Iskolakultúra*, 13. 10. sz. 101–109.

Jobbágné András Katalin, dr. Széplaki György és Törzsök Édua (2002): *Magyar nyelv (Tankönyv és*

szöveggyűjtemény a 12. Évfolyam számára). Nodus Kiadó, Veszprém. (Tankönyv 1.)

Kiss Jenő (2003): *Magyar dialektológia*. Osiris, Budapest.

Kojanitz László (2003): *Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata I*. 2012. 11. 06-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/tudastar/szakiskolai-tankonyvek>, elérés: 2012-11-06)

Kontra Miklós (2001): *Egy s más a kétnyelvűségről*. In: Sándor Klára (szerk.): *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás*. JGYF Kiadó, Szeged. 69–82.

NAT (2012) *Új Pedagógiai Szemle*, január-március. 2013. 11. 10-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/tudastar/upsz-2012-1-3-jav4>

Pálmainé Orsós Anna (2007): A beás nyelv Magyarországon. In: Bartha Csilla (szerk.): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 52–70.

Szabó Veronika (2008): Tankönyvek és kontrasztív nyelvészet. In: Medve Anna és Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III*. Iskolakultúra, Budapest. 156–166.

Szöllősy Éva (2008): Egy additív tankönyvcsalád. In: Medve Anna és Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III*. Iskolakultúra, Budapest. 167–182.

Trudgill, P. (2001): A tankönyvek és a nyelvészeti ideológia – szociolingvisztikai nézőpontból. In: Sándor Klára (szerk.): *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás*. JGYF Kiadó, Szeged. 133–145.

Wardhaugh, R. (1995): *Szociolingvisztika*. Osiris-Századvég, Budapest.

Porkoláb Ádám

PhD-hallgató

Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi
Doktori Iskola

Pekingi egyetemi hallgatók magaryelv-tanulási motivációról

A magyar nyelv a nem gyakran használt nyelvek (non common languages) közé tartozik. Ezt a fogalmat az 1990-es évek óta használják Kínában, és az ENSZ hat hivatalos nyelvén kívüli nyelveket jelölik vele. Ezeket a nyelveket csak az emberek szűkebb csoportja használja és csak korlátozott területen beszélik őket. Néha az angolon kívül minden más nyelvet a nem gyakran használt nyelvek közé sorolnak. A nem gyakran használt nyelvek közül Kínában legelőször a hindi nyelv kapott tanszéket. Ez 1942-ben történt. 2008-ban összesen 45 nem gyakran használt nyelvet tanítottak kínai egyetemeken BA szinten (Ding, 2010, 248. o.).

Jelenleg a Pekingi Idegen Nyelvi Egyetemen az Európai Unió 27 tagországának összesen 23 hivatalos nyelvét tanítják.¹ A Kínai Oktatási Minisztérium Nyelvek és Szavak Információs Főosztályának vezetője, Li Yuming professzor úgy véli, hogy

„nem lehet az angol a globalizáció fokának értékmérője, nem lehet az idegen nyelvek körét leszűkíteni az angol nyelvre. Egy országnak a sok nem gyakran használt nyelv képezi az erőforrás-tartalékát.” (Li, 2010, 5. o.)

2012-ben az egyetemen megnyitották az uniós nyelvek és kultúrák oktatási platformját, amelynek része az Angol Kar, a Német Kar, a Francia Kar, a Spanyol és Portugál Kar, illetve az Európai Nyelvek és Kultúrák Kara. Ez utóbbit tanítják a legtöbb nem gyakran használt nyelvet, ezen belül a magyar nyelvet is. Az egyetemen tanított 23 uniós nyelvből 16-ot az Európai Nyelvek és Kultúrák Karán tanítanak (Chai, 2012. 12. 1).

Régen Kínában a nyelvtanítás egyik legfontosabb célja az volt, hogy szolgálja az ország külpolitikáját és külkapcsolatait, és ez meghatározta a diákok képzését. Mára a nyelvoktatás szerepe és feladata átalakult. A diákok több nyelvet és több kultúrát is megismerhetnek a Pekingi Idegen Nyelvi Egyetemen. Az egyetemet elvégzett hallgatók tehát ideális esetben jelentős multikulturális ismeretekre tesznek szert.

A Pekingi Idegen Nyelvi Egyetem (BFSU) Magyar Tanszékén már 1961 óta van magaryelv-oktatás. Az egyetemen folyó magyar nyelv tanításának történetéről Kong Kun-jü (2008a, 2008b) két alkalommal is készített összefoglalót. Az utolsó öt év történései azonban értelemszerűen kimaradtak a 2008-ban megjelent cikkekből. Pedig az egyetem megváltozott szerepéről az imént írtak alapján éppen ez a fél évtized volt az, amikor a tanulmányunk témája szempontjából is fontos változások történtek a Pekingi Idegen Nyelvi Egyetemen.

Kong Kun-jü két cikke alapján arról bárki rendelkezhet információval, hogy, Ivar Sinimets (2003) szavait kölcsönvéve, „kinek, minek és hogyan” folyik a magyartanítás Pekingben. Eddig azonban még nem tette fel senki azt a kérdést, hogy miért is tanulnak kínai diákok magyar nyelvet.

Ennek a kérdésnek a megnyugtató megválaszolásához nyilvánvalóan rendkívül alapos motivációkutatásra lenne szükség. Ilyen kutatás hiányában azonban első pillantásra úgy tűnhet, hogy a kínai egyetemisták magyar nyelv tanulása okainak felsorolását rövidre lehet zárni a „motiváció = állás” képlet alkalmazásával, ahogy azt tulajdonképpen Jakab András (2003, 139. o.) is teszi az oroszországi magaryelv-oktatással kapcsolatos cik-

kében. A szakirodalom ezt a motivációtípust, mint közismert, *instrumentális (eszközjellegű) motiváció* néven ismeri (Qin, 2012, 63. o.). A nem gyakran használt nyelvek esetében, főleg amikor kínai egyetemistákról beszélünk, feltételezhető, hogy szinte kizárólag csak az instrumentális motiváció játszik szerepet a nyelvválasztásban. Hiszen milyen más következtetést lehetne levonni abból, ha kiderül, hogy a magyar nyelvet tanuló kínai diák korábban sem a magyar nyelvről, sem Magyarországról nem rendelkezett semmilyen ismerettel.

Sőt akár hozzá is tehetjük, hogy az még a jobb eset, ha a nyelvválasztást a diák instrumentális motivációja határozta meg, mivel a kínai diákoknak sokszor a szüleik segítenek a végső döntés meghozatalában vagy nem is maguk választanak nyelvet (egyetemi szakot), hanem a szüleik választják ki helyettük. A kínai szülők motivációt pedig, bármennyire is izgalmas és tanulságos volna, már végképp nem vizsgálhattuk.²

A részletes, szakszerű motivációkutatásnak úgy vélem, egyelőre nincsenek meg a feltételei a magyarul tanuló pekíngi diákok körében, hiszen a mintavétel csak kevés diákra korlátozódna, akik ráadásul valamennyien hasonló feltételek mellett kezdtek el magyarul tanulni. Mindennek a belátásához elég csak megnézni a második nyelv (L2) tanulásával kapcsolatos Dörnyei-kérdőíveket, illetve amit a szerző a korábbi kérdőíveknek a kínai anyanyelvű tanulókra adaptált változat nehézségeiről ír (Dörnyei, 2010, 124-126. o.). Ugyanakkor az egyetem szerepének a bevezetőben már jelzett átalakulásával, a diákok nyitottabbá, önállóbbá válásával a motivációkutatásnak is meg fognak teremtni a feltételei. Addig is Vecsernyés Ildikó megoldása szimpatikus számunkra. Annak ellenére ugyanis, hogy dolgozatának címe „Helsinki egyetemi hallgatók gondolatai a magyar nyelvről”, a példák egy része nem a magyar nyelvről, hanem a finn diákok magyar nyelv-tanulási motivációjával kapcsolatosak (Vecsernyés, 2009). A pekíngi egyetemi hallgatók magyar nyelvvel kapcsolatos véleményét mi is több kérdés segítségével próbáltuk megtudni, és ugyanarra az eredményre jutottunk, mint amit Vecsernyés Ildikó cikéből is megtudhattunk, vagyis hogy a magyar nyelvről szerzett ismeretek és a magyar nyelv tanulásának motivációi igencsak egy töről fakadnak. Ezzel persze semmi újat nem mondunk, hiszen a szakirodalomban már 1959 óta jól ismert, hogy az idegen nyelvek elsajátításakor a nyelvérzékhez hasonló jelentősége van a motivációnak is (Gardner and Lambert, 1959). A motivációkutatás egyik legjelesebb alakja egy évvel később doktori értekezésében is ezt a felismerést bontotta ki részletesebben (Gardner, 1960) Ugyanakkor Gardner arról is írt, hogy a nyelv tanulásának van a legerősebb társadalmi és pszichológiai értéke.

Ezek után lássuk a Pekingben magyar nyelvet tanuló kínai egyetemi hallgatóknak feltejt három kérdést:

Miért kezdett magyar nyelvet tanulni?

Korábban tudott-e valamit a magyar nyelvről, és ha igen, akkor mit?

Korábban tudott-e valamit Magyarországról, és ha igen, akkor mit?

A kérdésekre másod- és negyedéves diákok válaszoltak, 14-en, illetve 12-en, vagyis összesen 26 Pekingben tanuló kínai egyetemista. A kérdéseket kínaiul tettük fel, a válaszok is kínaiul érkeztek.

A Pekíngi Idegen Nyelvi Egyetem szerepe

A kínai diákok és szülők pontosan tudják, hogy a Pekíngi Idegen Nyelvi Egyetemet kitűnő nyelvi képzés folyik, tudják, a Pekíngi Idegen Nyelvi Egyetemet a diplomaták bölcsőjének hívják, minthogy az egyetemen végzetek közül többen lettek diplomaták, sőt nagykövetek és más magas beosztású állami alkalmazottak. A globalizáció korszakában egyre fontosabb a nyelv tanulása. Ezek alapján a középsikolát végzetek szívesen választ-

ják a Pekingi Idegen Nyelvi Egyetemet, amikor a továbbtanulás kérdésében döntenek. Vagyis, ha nem is mindig, de meglehetősen sokszor előfordul, hogy először kiválasztják az intézményt, esetünkben a Pekingi Idegen Nyelvi Egyetemenet, majd pedig eldöntik, hogy az egyetem által, a hozott pontszámok alapján felajánlott nyelvek közül melyik a szimpatikus számukra. Ezt egyébként a kínai oktatási, pontosabban a felvételi rendszer is támogatja valamennyire, hiszen a diákok nevezetes, talán már külföldön is ismert, sőt kínai nevén is ismert felvételi vizsgája, a *gaokao* ma már nem szakspecifikus, azaz egyszerűen nem is lehet „magyar nyelvi szakra felvételi vizsgát írni”. Ugyanakkor a nem gyakran használt nyelvek felvételi vizsgája régen három módon zajlott.

Az első szerint a *gaokao* előtt előzetes szóbeli és írásbeli felvételi vizsgát tartottak, amelynek témájáról az egyetem döntött. Ilyenkor a szóbeli vizsgán arra kérték a magyar szakra jelentkező diákokat, hogy utánozzák a magyar kiejtést, illetve Magyarországról is tettek fel kérdéseket. A Pekingi Idegen Nyelvi Egyetem vizsgáztatói 1996-tól 2009-ig ezt a módszert használták a vidéki vizsgák során.

A második módszer szerint volt egy előzetes szóbeli vizsga, amelyet a *gaokao* követett, a végső döntés pedig a két vizsga összesített eredménye alapján született meg. A Pekingi Idegen Nyelvi Egyetemen 1996-tól 2009-ig ezt a módszert használták a pekingi diákok esetében.

A harmadik módszer szerint a diákok részt vesznek a *gaokao*-n, a vizsga után pedig kitöltenek egy űrlapot, amelyben nyilatkoznak a továbbtanulási preferenciáikról. Az egyetem ez alapján veszi fel a diákokat, mégpedig legelőször a nem gyakran használt nyelveket bejelölőket.

Látható tehát, hogy az első módszer szerint a felvételi vizsga függetlenül zajlott a *gaokao*-tól. 2008-tól azonban a Kínai Oktatási Minisztérium reformot indított el, amelynek értelmében 2011-ig minden felső középiskolás diáknak részt kell vennie a *gaokao* vizsgán, bármely szakra is felvételizzen. A Pekingi Idegen Nyelvi Egyetem már 2009-től alkalmazza a minisztérium utasítását (*Zhan és Zhao*, 2011, 26. o.).

Eszerint tehát az állami egyetemi felvételi vizsgának közvetett módon nagy jelentősége van abban, hogy egy kínai felső középiskolás diák magyar nyelvet fog tanulni vagy sem, de ez a hatás csak technikai, valamennyi nem gyakran használt nyelv esetében hasonló a helyzet.³

A diákok és szüleik választásának az imént említett jellegzetessége az alábbi válaszokból is kiderül:

„A Pekingi Idegen Nyelvi Egyetem nagyon híres, jól tanítják az idegen nyelvet, a nem angol szakos diákok is részt vehetnek az angol nyelvi vizsgákon.” (Q. W.)

„Mivel a Pekingi Idegen Nyelvi Egyetemen szerettem volna nyelvet tanulni, és bizonyos korlátozó feltételek miatt 2011-ben csak az arab és a magyar nyelvre jelentkezhettem, a felvételi vizsgán szerzett pontszámom miatt választottam a magyar nyelvet.” (L. S. Q.)

Ezek után még mindig fel lehet tenni a kérdést, hogy mely nyelvekkel kell versenyeznie a magyarnak. A döntésben nyilván szerepet játszanak az adott ország politikai helyzetére, gazdasági fejlődésére, kultúrájára, a két ország közötti kapcsolatokra vonatkozó információk is. Elméletileg valamennyi nem gyakran használt nyelvet választhatja a Pekingi Idegen Nyelvi Egyetemre bekerülő diák, de az egyetem különböző tartományra vonatkozó felvételi tervei alapján csak megadott nyelvek közül választhatnak. Ez szorosan kapcsolódik az egyetem felvételi terveihez (*Wu*, 2013, 72. o.).

Ez a magyarázata a kérdőívünkben megjelenő, a kínai oktatási rendszert, a felvételi gyakorlatot nem ismerők számára minden bizonnyal különösnek tűnő válaszoknak.

„Arab, görög, magyar, koreai. A vizsgaeredményem alapján ezt a sorrendet állapítottam meg, és végül a magyarra vettek fel” (Q. W.)

Ezek után már nem nehéz megfejteti az egyik diák alábbi lakonikus válaszát:

„Nem választhattam mást” (L. Zh. C.)

Vagy itt van egy másik tömör indoklás:

„A felvételi pontom miatt [választottam a magyar nyelvet].” (L. H. X.)

És végül egy kicsit hosszabban:

„Nem volt elég magas a felvételi pontszámom, nem választhattam más.” (M. Q. Y.)

Vagyis biztosra vehetjük, hogy az utóbbi három diáknak is az volt a legfontosabb, hogy bejusson a Pekingi Idegen Nyelvi Egyetemre, ez meg is történt. És mivel a felvételi vizsgán elért pontszámaik, valamint a már említett úrlapon szereplő preferencia alapján az egyetem a magyar nyelvre osztotta be őket, ezért ők magyarul kezdtek el tanulni.

„Nagyon kevesen beszélnek ezen a nyelven” (J. B. A.)

Magyarországon tévedésnek, a kishitőség megnyilvánulásának, az adatok félreértésének tartják azt az állítást, hogy a magyar nyelv nem gyakran használt nyelv lenne, és arra szoktak hivatkozni, hogy a világ első néhány tucat nyelve között, Lanstyák Istvánnál (1998, 131. o.) például a 46. helyen⁴ áll beszélői számát tekintve a magyar nyelv. Az adatoknak azonban mindig több olvasata van, márpedig ha az első 10 nyelvet a világ lakosainak több, mint 90 százaléka beszéli, akkor nem tévedés nem gyakran használt nyelvnek nevezni a magyart. Ahogy azt több pekingi diák meg is teszi, csakhogy egyáltalán nem lekicsinylő értelemben. A „small is beautiful” jegyében például ezt írta L. A. R.:

„A nyelv kicsi, nagy a fejlődési potenciálja, segítségével könnyen lehet munkát találni.”

Egy diáklány arra a kérdésre, hogy miért kezdett magyarul tanulni:

„A magyar nyelv nem gyakran használt nyelv. Egyrészt ha egy nem gyakran használt nyelvet tanulunk, akkor könnyebben találunk munkát. Másrészt pedig a társadalom fejlődésének is szüksége van ilyen [ti. nem gyakran használt nyelvet ismerő] emberre.” (G. X.)

Habár kutatásomat sem a résztvevők számát, sem a felmérés mélységét tekintve nem lehet összehasonlítani az angol nyelv tanulásának motivációit vizsgáló kínai tanulmányokkal, ezen a ponton mégis érdemes utalni egy országos felmérésre. 2002-ben végeztek Kínában egy reprezentatív felmérést, amelyen az angolul tanuló egyetemisták nyelvtanulási motivációit vizsgálták meg. A válaszok alapján a szerzők hét motivációtípust különböztettek meg. A hét közül az egyik a társadalmi felelősség nevet kapta, és a szerzők megjegyzik, hogy a szakirodalomban ez a típus nem lelhető fel. Konfucianus ere-

detűnek és jellemzően kínai, illetve ázsiai jelenségnek tartják⁵, amivel teljes mértékben egyet is érthetünk. Ugyanakkor az utóbbi évekre már nem igaz, hogy a szakirodalomban ne lenne tárgyalt a társadalmi célok (social goals) szerepe a motivációk között (*King és McInerney, 2012; King és Watkins, 2012*), viszont az idegennyelv-tanulás motivációi között továbbra is az ázsiai, elsősorban a konfucianus gondolkodástól átítatott társadalmakban élőkől várható a társadalmi felelősség hangoztatása.

Mindezek után könnyebb eldönteni, hogy a fejezetcímnek választott idézet mire utal. A magyar anyanyelvűek számára arra is vonatkozhatott volna, hogy kevés a magyar anyanyelvi beszélő, de arra is, hogy kevesen tanulják és ezért kevesen beszélnek idegen nyelvként a magyart. Ugyanakkor ennek a mondatnak a kínaiak számára csak egy jelentése van, az, hogy kevesen beszélnek idegen nyelvként magyarul. A J. B. A. nevű kínai diák tehát arra gondolt, hogy hasznos számára, ha olyan nyelven tanul, amelyen „nagyon kevesen” beszélnek Kínában, vagyis kisebb lesz a konkurenciája, amikor majd állást keres. De kimondatlanul azért benne van ebben a mondatban az is, hogy ugyan kevesen beszélnek magyarul, de mivel egy nagy presztizsű kínai egyetemen tanítják ezt a nyelvet, ezért van értelme magyarul tanulni. Hogy ez mennyire így van, ahhoz elég utalni a fentebb említett tényre, miszerint nem nyelvet, hanem egyetemet választanak a diákok és szüleik.

Az instrumentális motiváció elsöprő erejéről már a bevezetőben is volt szó, az imént idézett egyetemista véleményének apropóján ezt még ki lehet egészíteni azzal, hogy már a felső középiskolától kezdve tulajdonképpen mindennek ez a mozgatórugója. Ahogy azt Wu Pengsen megfogalmazta:

„Egy vizsga sorsokról dönt... Ha egy családban valaki felsőfokú végzettséget szerzett, akkor jogot szerzett arra, hogy belépjen a középosztályba. Ha egy szegény falusi családból valaki sikeresen felvételizett az egyetemre, akkor az azt jelent, hogy a család megszabadul a szegénységtől. A felsőoktatás nemcsak a fiatalok álmainak megvalósításában, hanem a család társadalmi és gazdasági helyzetének emelésében is segít.” (*Wu, 2013, 72. o.*)

Ugyanez a gondolat érhető utol Cockain tanulmányában is, amikor az alábbi véleményt idézi egy kínai középiskolástól:

„We can lose everything at the *gaokao*: a bad score in the *gaokao* means we go to a bad university ... This means we get a bad job ... and this means we will have a bad life.” (*Cockain, 2011, 109. o.*)

De kicsit messzire kalandoztunk attól, hogy a diákok tudják, milyen viszonylagos előnyei vannak annak, ha nem gyakran használt nyelvet tanulnak. Visszatérve a példákhoz, L. Ch. L. így fogalmazta meg azt, hogy miért kezdett magyar nyelvet tanulni:

„Mert egy nem gyakran használt nyelvet akarok tanulni.”

Ugyanakkor arra a kérdésre, hogy mit tudott korábban a magyar nyelvről, azt válaszolta, hogy semmit. Ezt nyilván úgy kell érteni, hogy azon kívül, hogy nem gyakran használt nyelv.

Ahogy az eddigi példák mindegyike, úgy a következő is negyedéves, vagyis végzős diáktól származik.

„Kínában csak egy helyen, a BFSU-n van nem gyakran használt nyelv, ezért jelentkezem ide, és szeretem Sziszit, ezért jelentkezem magyar nyelvre.” (Q. H. M.)

Később még visszatérünk természetesen Erzsébet királynéra, de most még a nem gyakran használt nyelvekkel kapcsolatos idézetek következnek. Még három, amelyekből az első kettő viszont már másodéves hallgatóktól való. Érdekes kérdés lenne egyébként megvizsgálni, hogy miért tartják többen nem gyakran használt nyelvnek a magyart a már régebb óta tanulók között, illetve a kérdést talán úgy lehetne inkább feltenni, hogy miért ezt az aspektusát emelik ki az idősebb diákok, és miért nem tartják annyira megemlíthetőnek az alsóbb évesek. A diákok által kitöltött rövid kérdőív alapján ugyan erre nem tudunk teljes biztonsággal válaszolni, de ha figyelembe vesszük az egyetemre bekerült kínai diákok első 1-2 évének eufóriájáról imént elmondottakat, akkor talán ugyanazt a választ mi is megkockáztathatjuk, mint amire a magyarul tanuló lengyel diákok esetében Elzbieta Artowicz és Kozák Ildikó (1999, 5. o.) is gondolt, vagyis hogy „[a] harmadik év körül jönnek rá, hogy tévedtek.” Már tudniillik abban, hogy könnyen találnak maguknak munkát. Hiszen a lengyel és a kínai diákok is ebben a reményben, sőt a kínai diákok inkább ebben a hitben kezdik meg magyar nyelvi tanulmányaikat. Távoli párhuzamként lássuk a Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Főiskolai Karán spanyol nyelvet tanulók körében végzett felmérés egyik megállapítását. Eszerint:

„a már több mint négy éve spanyolul tanulók közül igen sokan kifejezik azt a reményüket, hogy a jövőben, munkájukban használják a spanyolt”, míg „a rövidebb idő óta tanulók is gyakran írnak erről, de igen sokan »akadémiai rövidlátásban« szenvednek és végecélnak az eredményes nyelvvizsgát tekintik.” (Győri, 2002, 61. o.)

A három nyelvet tanulók későbbi esélyeivel kapcsolatban meg lehet kockáztatni azt a feltételezést, hogy a nyelvválasztási stratégiák tulajdonképpen azonos sikerességi eséllyel kecsegtetnek. A nem gyakran használt nyelveket választók úgy gondolkodnak, hogy kisebb a konkurenciájuk, de tudják azt is, hogy kevesebb a munkalehetőség. A gyakrabban használt nyelvet⁶ tanulók ezzel szemben bíznak a több munkalehetőségben, de tudatában vannak a nagyobb konkurenciának.

De most már valóban következék két pekingi másodéves magyar szakos diák véleménye:

„Nem gyakran használt nyelvet akartam tanulni, az egyetemi felvételi tervben a magyar nyelv tetszett a legjobban nekem” (W. B. L.)

„Idegen nyelvet akartam tanulni, a nem gyakran használt nyelvnél a konkurencia is kisebb. Ha egy európai nem gyakran használt nyelvet tanulok, akkor Európában dolgozhatok, így a magyar nyelv lett az egyetlen választásom.” (W. R. P.)

A három nyelvet tanulók későbbi esélyeivel kapcsolatban meg lehet kockáztatni azt a feltételezést, hogy a nyelvválasztási stratégiák tulajdonképpen azonos sikerességi eséllyel kecsegtetnek. A nem gyakran használt nyelveket választók úgy gondolkodnak, hogy kisebb a konkurenciájuk, de tudják azt is, hogy kevesebb a munkalehetőség. A gyakrabban használt nyelvet tanulók ezzel szemben bíznak a több munkalehetőségben, de tudatában vannak a nagyobb konkurenciának.

Végül az utolsó ide tartozó idézet ismét egy negyedéves hallgatótól. Sh. Q. válaszában talán a legtisztábban fogalmazódik meg mindaz, amit az előzőekben idézett diákok részleteiben már megfogalmaztak:

„[Azért választottam a magyar nyelvet] mert egy nem gyakran használt nyelv gyors út a kormányhivatalokhoz, a magyar nyelv európai nyelv, régen is tudtam, hogy a diákok egy részének van lehetősége külföldön tanulni állami ösztöndíjjal.” (Sh. Q.)

Liszt, Sziszi, a Monarchia

Arra a kérdésre, hogy az egyetemi felvételi előtt mit tudott Magyarországról, többen is említették az Osztrák-Magyar Monarchiát: a másodévesek közül öten, a negyedévesek közül pedig négyen. A Monarchia ismertsége két dolognak köszönhető. Az egyik természetesen Erzsébet királyné, aki a körülményekhez képest nagy kultusznak örvend Kínában, egyértelműen a róla szóló 1955 és 1957 között készült *Sissi* című filmtrilógia miatt. De Erzsébet királyné mellett a kínai köztudatban máig szerepel az Osztrák-Magyar Monarchia, mint a nyolc nemzet szövetségének egyik tagja.

De lássunk is példaként két érdekesebb megfogalmazást:

„Hallottam, hogy az Osztrák-Magyar Monarchiának egy része volt, most talán egy modern európai ország.” (Q. H.)

„Magyarországról a benyomásom az Osztrák-Magyar Monarchiáról szóló filmekből szereztem, úgy éreztem, ez az ország rejtelmes.” (L. Ch. L.)

És talán itt érdemes idézni a magyarok számára nyilván legmegdöbbentőbb „vallomást”:

„Nem hallottam Magyarországról, sőt az egyetem előtt nem is tudtam, hogy van ez a nyelv.” (Ch. B. Ch.)

Persze a felvételig írtak fényében ezen nincs mit csodálkozni. Akitől korábban azt idéztük, hogy a pontszáma nem volt elég a kiválasztott nyelv tanulásához, csak a magyar nyelvéhez, attól logikus, ha szintén azt a választ kapjuk, hogy előzetesen annyit tudott csak Magyarországról, hogy a Duna arrafelé folyik. Ehhez képest talán meglepetés egy későbbi válasza. Arra a kérdésre, hogy akar-e a későbbiekben is magyar nyelvvvel foglalkozni, ez a válasz szerepel:

„Szeretnék a magyarral foglalkozni, mert ez a legnagyobb előnyöm, négy évet tanultam, ha abbahagyom, nagyon sajnálom, ezen kívül a magyarral foglalkozó munka terén kicsi a konkurencia.” (M. Q.)

A 19 éves J. B. A. viszont, aki 1 éve tanul magyarul, arra a kérdésre, hogy mit tudott korábban Magyarországról, ezt válaszolta:

„Tudtam, hogy Liszt Ferenc híres magyar zongorista volt”.

Egy negyedéves diák is úgy emlékszik vissza, már ismerte Lisztet magyar nyelvi tanulmányainak megkezdése előtt is. Ő ezt írta ezzel kapcsolatban:

„Szeretem a klasszikus zenét, ezért szeretem Liszt zongoradarabjait.” (S. Ch. Ch.)

Liszt említéséről mindenképpen eszünkbe jut Rákos Péternek (2000, 14. o.) a Kínában zajló magyartanításra is kiválóan alkalmazható megállapítása:

„Vajon előfordul-e Magyarországon, hogy akit Liszt Ferencel vagy Bolyai Jánossal kapcsolatban érdekel valami, az ELTE valamelyik irodalomtörténeti tanszékén vagy a MTA Irodalomtudományi Intézetében keressen útbaigazítást, ahelyett, hogy valamely illetékes zenetörténeti vagy matematikai intézethez vagy tanszékhez fordulna (Rákos, 2000, 14. o.)”

Mint láthattuk, illetve a példa alapján elképzelhetjük, az „előfordul” Kína esetében még understatement is: itt tulajdonképpen ez a gyakorlat. Ezért aztán idézendő Galambos Csaba találó megjegyzése is, miszerint a nyelvtanár „afféle miniatűr országimázs-központként működik (Galambos, 2003, 102. o.)”. Fazekas Tiborc máshonnan közelíti meg a dolgot, amikor úgy fogalmaz, hogy „a lektor [...] többnyire igencsak kérészéletű lény (Fazekas, 1999, 18. o.)”. A „miniatűr országimázs-központ” és a „kérészéletű lény” hasonlatokat hadd egészítsem ki én is egyvel. A Pekingi Idegen Nyelvi Egyetemen dolgozó tucatnyi magyar lektor közül az egyik kvázi stand up komikus volt, az ő elve ugyanis az volt, hogy szórakozva, vidáman lehet a legtöbbet tanulni (lásd: Poletto, 2007).

De visszatérve a 19 éves J. B. A.-hoz, nem arról van természetesen szó, hogy a diáklány Liszt Ferenc miatt kezdett magyarul tanulni, de a párhuzam ettől még valós, hiszen azt mindenképpen feltételezhetjük, hogy a Liszt Ferenc kapcsán szerzett élményei megerősítették döntése helyességében. És nézzük csak, mit is válaszol arra ugyanez a másodéves diáklány arra a kérdésre, hogy miért kezdett magyarul tanulni.

„A magyar nyelv kiejtése nagyon szép.” (J. B. A.)

Ami alatt természetesen a magyar nyelv zeneisége, dallamossága értendő. Zárásként álljon itt egy idézet a 22 éves G. X. által írtakból. A negyedéves diák egy Qing-dinasztia idején élt meglehetősen ismert festő nevét viseli, ezért tőle különösen érdekes olvasni, amikor azt írja:

„Sokat hallottam az Osztrák-Magyar Monarchiáról, és még azt is hallottam, hogy Budapestet kis Párizsnak hívták, és nagyon szép.”

Az iménti gondolat értelmezéséhez tudni kell, hogy ugyan Európában Budapestet, ellentétben Bukaresttel, valószínűleg soha nem nevezték kis Párizsnak, Kínában viszont rendkívül elterjedt az a nézet, hogy Budapest Kelet-Európa, más változatban: Közép-Európa „kis Párizsa”.

Jegyzetek

¹ <http://europe.bfsu.edu.cn/IntroOfAcademy.aspx>

² Hadd utaljunk viszont itt egy érdekes, távoli példára. Míg Kínában a konfucianizmus szelleme irányítja a szülőket a gyerekek tanulásra ösztönzésében, addig Észak-Írországban a vallás befolyásolja a katolikus szülőket, hogy nyelvtanulásra biztassák a gyermekeiket. (Prichard-Loulidi, 1994).

³ A *gaokao* jelentőségéről számos tanulmány, cikk olvasható kínaiul és más nyelveken. (Peng, 2012). Az utóbbi években a témában született angol nyelvű szakirodalomról ld. Cockain, 2011, 101-102. o.

⁴ *Lanstyák*, 1998, 131. o. Lanstyák egyébként Décsy Gyula amerikai magyar nyelvészprofesszor számítá-saira hivatkozik.

⁵ A felmérésről írt kínai nyelvű tanulmány: Gao Yihong, Zhao Yuan, Cheng Ying és Zhou Yan, 2002. A felmérés redményeinek angol nyelvű összefoglalása: Gao Yihong, Zhao Yuan, Cheng Ying and Zhou Yan, 2007.

⁶ Habár Győri Anna (2002, 59. és 60. o.) idézett tanulmányában a spanyollal kapcsolatban a diákok válaszaiban a világnyelv jelleget kiemelők mellett ilyen megjegyzések is vannak: „nem akartam tömeges nyelvet tanulni”, illetve „különleges nyelv”.

Irodalomjegyzék

- Artowicz, E. és Kozák Ildikó (1999): A magyar nyelv elsajátításának nehézségei a lengyel anyanyelvű tanulók szempontjából. *Hungarologische Beiträge* 12. sz. 5–16.
- Chai Wei (2012. 12. 01.): Beijing waiguoyu daxue oumeng yuyan wenhua zhuanke jianshe pingtai qidong (A BFSU megindítja az EU-s nyelvek és kultúrák tanítási platformját). *Zhongguo jiaoyubao (Kínai Oktatási Újság)*.
- Cockain, A. (2011): Students' Ambivalence Toward Their Experiences in Secondary Education: Views From a Group of Young Chinese Studying on an International Foundation Program in Beijing. *The China Journal*, 65. sz. 101-118.
- Ding Chao (2010): Beiwai Ouzhou feitongyongyu yuyan jiaoxue: chuantong, xianzhuang yu qianjing. (A Pekingi Idegen Nyelvi Egyetem nem gyakran használt nyelvek tanítása, hagyománya, jelene és perspektívája). In: 2009 Zhongguo–Oumeng yuyan hezuo yantaohui lunwenji (2009 évi Kína-EU nyelvi együttműködések című konferencia tanulmányai). Waiyu Jiaoxue Yu Yanjiu kiadó, Peking. 247-252.
- Dörnyei Zoltán (2010): Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing. 2nd ed. with Tatsuya Taguchi (Second language acquisition research series. Monographs on research methodology) New York.
- Fazekas Tibor (1999): A magyar nyelv elsajátításának nehézségei a német anyanyelvű tanulók szempontjából. *Hungarologische Beiträge*, 12. sz. 17-26.
- Galamos Csaba (2003): Nyelvtanítási kánonok és tabuk. In: *A Balassi Bálint Intézet Évkönyve 2003. Hungarológia a XXI. Században*. 102-109.
- Gao Yihong, Zhao Yuan, Cheng Ying és Zhou Yan (2002): Daxue benkesheng yingyu xuexi dongji leixing yu ziwu rentong bianhua de guanxi (Az egyetemi Szemle témisták angol tanulási motivációinak fajtái és az önismereti változás közötti kapcsolatok). *Guowai waiguoyu jiaoxue (Külföldi idegen nyelv-oktatás)*, 4. sz. 20. 18-24.
- Gao Yihong, Zhao Yuan, Cheng Ying és Zhou Yan (2007): Relationship between English Learning Motivation Types and Self-Identity Changes among Chinese Students. *TESOL Quarterly*, 41. 1. sz. 133-155.
- Gardner, R. C. and Lambert, W. E. (1959): Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13. sz. 266-272.
- Gardner, Robert C. (1960): *Motivational Variables in Second-Language Acquisition*. McGill University
- Győri Anna (2002): Választott nyelve a spanyol. In: *Nyelvpedagógia. Iskolakultúra-könyvek 12., Iskolakultúra, Pécs*, 53-62.
- Jakab András (2003): A magyarnyelv-oktatás helyzete Oroszországban. In: *A Balassi Bálint Intézet Évkönyve 2003. Hungarológia a XXI. Században*, 2003. 138-140.
- King, R. B. és McInerney, D. M. (2012): Including social goals in achievement motivation research: Examples from the Philippines. *Online Readings in Psychology and Culture*, 5. 3. sz. <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1104>
- King, R. B. és Watkins, D. A. (2012): „Socializing” achievement goal theory: The case for social goals. *Psychological Studies*, 57. sz. 112–116.
- Kong Kun-jü (2008a): Negyvenhat éves a magyaroktatás Kínában. *Magyar Nyelv*, 104. 1. sz. 101–104.
- Kong Kun-jü (2008b): A magyartanítás múltja és jelene Pekingben. *THL2*, 1–2. sz. 44–47.
- Lanstyák István (1998): *Nyelvünkben - otthon*. NAP Kiadó, Dunaszerdahely
- Li Yuming (2010): Zhongguo waiyu jihua de ruogan sikao (Kínai idegen nyelvi tervezési gondolatok). *Waiyu yu (Idegen nyelv)*, 33. 1. sz. 2-8.
- Peng Yongjun (2012): Gaokao gaige yu jingying zhizao (A gaokao reformja és az elitnevelés). *Daxue jiaoyu kexue (Egyetemi Oktatástudomány)*, 3. sz. 98-103.
- Poletto, G. (2007): A humor mint problémamegoldó stratégia interkulturális és didaktikai megközelítésben (olasz háttérrel). *Modern Nyelvoktatás*, 1. sz. 46-60.
- Pritchard, Rosalind M. O. and Loulidi, Rafik (1994): Some Attitudinal Aspects of Foreign Language Learning in Northern Ireland: Focus on Gender and Religious Affiliation. *British Journal of Educational Studies*, 42. 4. sz. 388-401.
- Qin Shujing (2012): Yixiang guanyu waiyu xuexi dongji de shizheng yanjiu (Idegen nyelv tanulási motivációjának empirikus kutatása). *Haiwai yingyu (Tengerentúli angol nyelv)*, 60-64.
- Rákos Péter (2000): Multilaterális megközelítés. *Hungarológia*, 2. 1-2. sz. 13-23.
- Sinimets, Ivar (2003): Magyartanítás Észtországban: kinek, minek és hogyan? In: *A Balassi Bálint Intézet Évkönyve 2003. Hungarológia a XXI. Században*, 2003. 173-176.
- Vecsernyés Ildikó (2009): Helsinki egyetemi hallgatók gondolatai a magyar nyelvről. *THL2*, 1-2. sz. 146-149.
- Wu Pengsen (2013): Zhongguo gaokao xin silu (A kínai egyetem felvételi vizsga, a gaokao új gondolatai). *Tansuo yu Zhengming (Felfedezés és állítás)*, 4. sz. 70-76.
- Zhan Xianjun, Zhao Jingmei (2011): Xiao yuzhong haosheng binggui dongyin guan cha (A nem gyakran használt nyelvek felvételi reformjának okai). *Hubei Zhaosheng kaoshi (Hubei tartomány felvételi vizsgálója)*, 2. sz. 26-29.

Guo Xiaojing

Pekingi Idegen Nyelvi Egyetem