

ERDŐSI VANDA

**A magyar mint idegen nyelv és kultúra közvetítése –
Az oktatás és kutatás fő szempontjai**

A dolgozat a magyar mint idegen nyelv/hungarológia feladatának bemutatására és a Pécsi Tudományegyetemen végzett oktatói és kutatói munka megismertetésére vállalkozik. Leírja a tananyagkészítés során figyelembe vett elveket, részletezi a magyar nyelv külföldiek számára történő leírásához és oktatásához szükséges fő nyelvészeti megközelítéseket és módszertani vonatkozásokat, bemutatta egyúttal a terület kiemelkedő kutatóinak néhány alapvető munkáját.

1. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán a Nyelvtudományi Tanszék keretein belül működik a magyar mint idegen nyelv/hungarológia nevet viselő képzés, melynek célja, hogy olyan szakembereket és oktatókat neveljen ki, akik majd külföldiek számára tanítják a magyar nyelvet, és közvetítik kultúránkat. A szakterület meghatározása röviden: a magyar nyelv leírása és oktatása külföldiek számára, valamint a magyar kultúra értékeinek közvetítése tudományközi és kultúraközi szintézisben. A fenti két szakterület összefüggése és elválaszthatatlan összetartozása jellemzi a pécsi programot, amely nagyjából egyforma súllyal igyekszik egységbe hozni a nyelvi és kulturális közvetítést.

1.1 Hallgatóinkról

A terület leendő szakembereinek képzése mellett a Pécsi Tudományegyetemen lehetőségünk van hivatásunk közvetlen művelésére is. A magyar mint idegen nyelv külföldieknek való oktatása a PTE Bölcsészettudományi Karán 2005 óta működik. Olyan külföldi diákokat tanítunk magyarul, akik a különböző ösztöndíj- és mobilitási programok keretében egy vagy két szemeszteren át tanulnak az egyetemünk valamely szakán. E diákok többsége közvetítő nyelvként az angolt használja. Itt tartózkodásuk során a magyarra elsősorban a szolgáltatások és a hétköznapi életben való boldogulás (például vásárlás, rendelés, közlekedés, utazás, stb.)

kapcsán van szükségük. Többségük elutazása után nem folytatja a magyartanulást. A magyar nyelvi kurzust sokuknak nem is kötelező elvégeznie. Azokon kívül, akiknek szükségük van a kreditre, olyan hallgatók járnak magyarórára, akik érdeklődnek a nyelv és a kultúra iránt. Ezek a diákok heti négy órában tanulják idegen nyelvként a magyart mintegy három, illetve hat hónapon át.

A fenti speciális igények kielégítésére olyan oktatóanyagra és olyan módszertan kialakítására volt szükségünk, amelynek segítségével rövid idő alatt tudunk az érdeklődő diákok számára hasznos magyar nyelvi tudást nyújtani negyven, illetve nyolcvan órában. Az oktatóanyag szűk értelemben vett célcsoportját tehát ezek a rövid ideig Magyarországon tartózkodó, tanulmányaikat angol nyelven folytató egyetemisták alkotják, akiket eleinte a „túlélés”, illetve az egyszerű érdeklődés motivál a magyar nyelv tanulására.

1.2 A tananyag készítéséről

A PTE BTK magyartanfolyamain kezdetben a piacon lévő tankönyveket ollózták össze és egészítették ki a tanárok, mígnem annyi anyag halmozódott fel, hogy egyetemi jegyzet készült belőlük. 2006 nyarára körvonalazódott az a gondolat, hogy egy szélesebb közönséget megcélzó, professzionális oktatócsomaggá fejlesszük a különálló egységeket.

A *Tettre kész* (Dóla – Baumann – Erdősi – Varga megjelenés előtt) munkacímet viselő oktatóanyag olyan magyarul tanuló felnőttek számára készül, akik a célnyelven folytatott általános társalgásban jól hasznosítható nyelvtudást kívánnak szerezni. A cél tehát az, hogy a tanulók megszerezzék a célnyelvi környezetben való mindennapi élethez szükséges kommunikatív kompetenciát. A szelekcióban a Közös Európai Referenciakeret (KER) követelményrendszerét és annak funkcionális célkitűzéseit vettük figyelembe.

1.3 Az egész tananyag, ill. egy-egy tananyagrészt felépítésének elvei

A magyar mint idegen nyelv tanításában és a tananyagok készítésében alkalmazott módszertani alapelvek a következők (az egyes fogalmak jelentését és magyarázatát a további vázlatpontok során adom meg):

- Kommunikativitás
- Fokozatosság
- Funkcionalitás
- Rendszerszerűség
- Szókincs és nyelvtan

- Pragmatika
- Interkulturalitás
- Tevékenykedtetés

2. A magyar nyelv külső megközelítése – Nyelvünket „kívülről és fölülről” lát(tat)va

A magyar mint idegen nyelv tanításának fő elveit, kérdéseit és megoldásait egy példa bemutatásából kiindulva szeretném megvilágítani. A nyelvtan tanításában felbukkanó, kulturális szempontból is érdekes jelenségekre nagyon jó példa a magyar nyelvben az irányhármasság kérdése. A nem magyar anyanyelvű diákok számára ugyanis sok nehézséget okoz a rendszer gazdagsága és használata. Bár a tér- és helyviszonyok kezelése univerzális jelenség, azonban nyelvenként másként működik. Az irányhármasság tanításán belül most mindössze egyetlen részletet emelek ki, mégpedig a helyviszonyok kifejezésének problémáját az ország- és városnevek esetében. Kognitív és kulturális szempontok felől közelítve a kérdést elegendő most a „hol?” kérdésre válaszoló inesszívuszi („-ban”, „-ben”) és szuperesszívuszi („-n”, „-on”, „-en”, „-ön”) ragokkal foglalkoznunk.

Az egyes megközelítések és elméletek meghatározása során többször is visszatérek az alábbi példához, melynek különböző részleteit és aspektusait a kifejtett teóriák illusztrálására és magyarázatára használom majd. Mivel a közvetíteni kívánt nyelvi tartalom egyik fontos területe a grammatika, ezért nyelvtani példából kiindulva illusztrálok bizonyos megközelítéseket. Szűcs Tiborral a témában közösen tartott egyetemi előadásunk során is alkalmazzuk az alábbi példát illusztrációként.

2.1 Példa – Helyviszonyok a magyar nyelvben

A magyar nyelv szabatosága, alaposága és logikussága talán legerősebben a helyviszonyok rendszerében mutatkozik meg. Nyelvünk a valóság térviszonyait a lehető legpontosabban tükrözi vissza, és e rendszerszemléletet átviszi metaforikus, grammatikai síkra is – ez érhető tetten a vonzatoknál.

1. táblázat. A helyviszonyok kifejezése a magyar nyelvben

Dóla – Baumann – Erdősi – Varga: Tettre kész. Megjelenés előtti tananyag a magyar mint idegen nyelv oktatásához

Ahogy a táblázat (1. táblázat) is mutatja, az irányhármasság eredetileg és maradéktalanul a helyhatározók rendszerében alakult ki. A határozók két szempont szerint rendeződnek (Szűcs 1999: 109-113):

- Az adott – rögzített, statikus – ponthoz viszonyítva az annak irányába történő mozgás, illetve az attól távolodó mozgás szerint;
- Az adott pont, egyed belsejében, külső felületén, illetve azzal érintkező elhelyezkedés szerint.

Magyarországon, Németországban, Budapesten, Párizsban, Debrecenben, Máltán, Temesváron – ezek a példák jól illusztrálják, hogy mennyire nem könnyű egy magyarul tanuló külföldinek a „hol?” kérdésre válaszoló ragok között eligazodni. Ez annyira látványos, hogy egy klasszikus, a magyar nyelv nehézségeivel foglalkozó kabaréjelenetben lehetett hallani a következő versikét:

„Miskolcon és Debrecenben, Győrött, Pécssett, Szegeden;
amíg mindezt megtanulod, beleöszülsz, idegen” (Bencze 1987).

A tanítást megkönnyítheti az a kognitív-kulturális szemléletű magyarázat, amelyre Szilágyi N. Sándorra (Szilágyi 1996: 26-29) és Szűcs Tiborra (Szűcs 1999: 110-113) hivatkozva támaszkodom. E megközelítés szerint lehet beszélni egy úgynevezett „kint-bent” térdimenzióról, melyhez a fenti ragok is hozzárendelhetők. Fontos tudni a „kint-bent” térdimenzióról, hogy többféle értékdimenzió kapcsolódik hozzá. Témánk szempontjából az az érdekes, hogy a pozitív vagy negatív értékek hogyan fonódnak össze a „kint” és a „bent” fogalmakkal. Esetünkben azt kell bemutatni, hogy a „bent”-hez negatív, a „kint”-hez pozitív értékek kötődnek – ezt jól példázza a „bajban”, „pácban” vagyunk kifejezések negatív és a „kint van” a vízből pozitív konnotációja. Ha ugyanezt a relációt feltételezzük az ország és városnevek esetében, akkor a magyarázatunkat még két fontos fogalom meghatározásával kell kiegészítenünk. Ezek a fogalmak a „mi” és a „mások” – talán nem igényel különösebb indoklást, hogy a „mi”-hez pozitív, a „mások”-hoz negatív értékek kapcsolódnak. Esetünkben ez pontosan azt jelenti, hogy a más országoknál és városoknál a negatív értékű, „bent” csoporthoz tartozó „-ban”, „-ben” ragokat használjuk (Párizsban, Franciaországban, Münchenben, Albániában, stb.). A „mi” csoporthoz tartozó Magyarországnál és magyar helységeknél általában a „bent”-hez képest „kinti” csoporthoz tartozó „-n”, „-on”, „-en”, „-ön” végződéseket alkalmazzuk (Budapesten, Magyarországon, Kiskunlacházán, Balatonfüreden, stb.). Fontos azonban, hogy egyes magyar helységnevek esetében hangtani alapon (-i, -j, -l, -r, -m, -n, -ny, -falú és városvégzések) előfordulnak a „-ban”, „-ben” végzések. A nyelvtanuló figyelmét fel kell hívni az eltérő példákra (Debrecenben,

Villányban, stb.). Külön csoportot képeznek a -vár utótaggal rendelkező, valamint bizonyos egyéb helynevek, melyek a „-t/-tt” végződést kaphatják: pl. Kaposvár, Pécs, Győr.

Kulturális szempontból külön érdekes, hogy a határainkon túli, ám egykor Magyarországhoz tartozó helységnevek estében ugyanez figyelhető meg, azaz nem Temesvárbán, hanem Temesváron, nem Besztercebányában, hanem Besztercebányán. Sőt tovább mehetünk, hiszen gyakori, hogy a hajdan Amerikába kivándorolt magyarok szerint sokan közülük például Clevelanden élnek. A Máltán példa esetében fontos tudni, hogy Máltára szigetként gondolunk, ami „kint” van a vízből, tehát a „kint”-hez kapcsolódó ragot használunk (*Szilágyi* 1996: 28).

Érdemes megvizsgálni a fenti tudnivalók módszertani vonatkozásait. Első látásra bonyolultnak, túlságosan aprólékosnak és indokolatlan teljességre való törekvésnek tűnhet a fenti ismeretek összegzése. Mégis szükséges a szabályok teljességének átlátása az oktatás során, hiszen egyszerűsíteni, a szabályokat bonyolultság, szükségesség és az oktatás sorrendjének meghatározása szempontjából osztályozni csak teljes rálátással lehetséges.

Meg kell felelni a fokozatosság követelményeinek: a grammatika tanításában az egyszerűtől a bonyolultabb felé kell haladni. Szili Katalin ezt a következőképpen fogalmazza meg az irányhármasság tanításával kapcsolatban: „Módszertani szempontból alapvetőnek tartom annak az alapelvnek a betartását, hogy ne zúdítsuk egy tömegben diákjainkra az egész rendszert” (*Szili* 2006b: 207).

Így természetesen ezt a bonyolult elméletet nem ilyen részletességgel tárjuk a diákok elé (különösen nem kezdő szinten), de a „mi” és „mások”, „kint” és „bent” pozitív és negatív fogalmakat és vizuális ábrázolást nagyon jó eredménnyel használom, és ez tapasztalataim szerint érthetőbbé és megjegyezhetőbbé teszik a jelenség magyarátát. Azt, hogy a széken állva illusztrálom „felülről mindent látok, minden ismerős számomra” problémát a szuperesszívuszi raggal kapcsolatban, mindig nagyon jól megjegyzik, és a használattal sem szokott probléma lenni. Fontos, hogy a tanítás során szem előtt tartsuk a rendszerszerűség elvét: láttatni kell a rendszert az összetartozó grammatikai jelenségek között, és bár egy-egy funkció formai jegyeit csak lépésenként, időbeli eltéréssel taníthatjuk, azonban egy újabb forma megismerésekor mindig csatolni kell az új információkat a már meglévő ismeretanyaghoz, és be kell mutatni az egyes nyelvi formák közötti összefüggést (*Szili* 2006b: 212).

2.2. Tipológia, hibaelemzés, kontrasztív megközelítés

A grammatikával kapcsolatos alapvető elvárás a magyar mint idegen nyelv tanításában, hogy meg kell tanulnunk „kívülről és fölülről” láttatni a nyelvet, tudatossá tenni és szabályokba foglalni azt, amit anyanyelvi beszélőként képesek vagyunk öntudatlanul is helyesen alkalmazni. Ehhez a szemlélethez szükséges, hogy segítségül hívjunk olyan nyelvészeti megközelítéseket, melyeknek eredményeit termékenyen felhasználhatjuk kutatásaink és a gyakorlati oktatás során. Ebben a tekintetben nélkülözhetetlenek a következő megközelítések, melyeket Szűcs Tibor is bemutatott munkájában:

Tipológia: Időtől és tértől függetlenül, „a nyelvi struktúrákban megragadható izomorfizmus (azaz a rendszer felépítésében mutatkozó egyezések és eltérések) alapján osztályozza és jellemzi a nyelveket” (Szűcs 1999: 13).

Hibaelemzés: Kulcsfogalom az „interlanguage” (köztes nyelv) – mely „a maga differenciáltságában és dinamikusan vázolja a tanulói nyelvváltozatok skáláját, az L1 és az L2 végpontjai között húzódó folytonos tartományt. Ebben a koncepcióban a kreatív szükségyszerűséggel elkövetett nyelvi hiba így nem bocsánatos bűnnek, hanem hasznos tévedésnek, logikus állomásnak minősül egy fejlődési folyamat menetében” (Szűcs 1999: 16-17).

Kontrasztív nyelvészet: Szűcs Tibor meghatározás szerint tekinthető alkalmazott tipológia. „Státusa azonban nem merül ki ebben. A gyakorlatban ugyanis nem öleli föl a tipológia teljes tárházát, hiszen – interlingvális (külső, vagyis nyelvek közötti) és intralingvális (belső, azaz nyelven belüli) viszonylatban egyaránt, a szinkroniában maradván – inkább az érintett nyelvtípusok szembesítésére és különösen a nyelvsajátos vonások összevetésére összpontosít (kevésbé az egyetemes vonásokra). Az alkalmazás egyébként sem egyirányú: jelentős kutatási eredmények visszajelzésével is számolhatunk, ezek tehát visszahatnak az elméleti megközelítésekre. Ebben az értelemben a kontrasztív nyelvészet fontos kontrollja, s így kiegészítő tényezője a tipológiának” (Szűcs 1999: 15).

A kontrasztív összehasonlítások eredményei azt mutatják, hogy például a német nyelv különféle előjárós megoldásai hasonlóan differenciált megoldásokkal szolgálnak. A kontrasztív összehasonlítások például a következő, hasznos tanulságokkal szolgálhatnak (Szűcs 1999: 109-110):

- von+Dativ: „-tól”, „-től”, „-ról”, „-ről” – egybeesés tapasztalható

- A magyarban nem lexikalizálódott és grammatizálódott a „zwischen” (meghatározott halmazra utaló) és az „unter” (határozatlan halmazra vonatkozó) különválasztása (mindkét esetben így mondjuk: barátok között; két szék között);

- A magyar nem létezik az „auf” (vízszintes) és „an” (függőleges) megkülönböztetése sem, hanem egysége „-n”, „-on”, „-en”, „-ön” toldalékokat használunk ennek kifejezésére;
- A németben a *Hol?* és *Hova?* kérdésre általában a megegyező előljárószó melletti eltérő esetvonzat tesz különbséget, Dativ vagy Akkusativ („in”, „auf”, „an”).

Módszertani szempontból nagyon hasznos tekintetbe venni a tipológiai sajátosságokat és a kontrasztív megközelítés eredményeit. Ahogyan Szili Katalin is megjegyzi, „a kilenc rag tanításának sorrendjében mindenképp figyelembe kell vennünk diákjaink anyanyelvét, azaz nem árt kontrasztív megfontolásokat alkalmaznunk. Azoknál, akiknek az anyanyelvében közel azonos módon tagolt rendszert találunk, illetve a nyelvi eszközök is hasonlóan differenciáltak, nagyobb lépéseket alkalmazhatunk, a három kérdés sorrendje (...) sem annyira meghatározó” (Szili 2006b: 207).

2.3 Funkcionalitás és kommunikativitás

A magyar mint idegen nyelv oktatásának területe sok szempontból hasonlóságot mutat az idegen nyelvek tanításának modern szemléletű alkalmazott nyelvészeti megközelítéseivel. Az egyik ilyen felfogás, hogy a nyelvtanítás során érvényesülnie kell a kommunikatív szemléletnek (Medgyes 1995).

A kommunikativitás fogalmának magyarázatához kiindulópontnak tekinthető, hogy a nyelvet információcserére használjuk, így elsőbbséget élvez az, aminek magasabb a kommunikatív értéke. Figyelembe kell venni a tanulók kommunikációs szükségleteit. Mivel a tartalom, a jelentés fontos eleme a kommunikációnak, kontextusban, kommunikatív szituációban kell tanítani és gyakoroltatni a nyelvet, illetve a nyelvhasználatot. Törekedni kell az életszerű nyelvhasználatra: például életszerű dialógusok, eredeti (vagy akként ható) összefüggő szövegek (pl. történet, levél, e-mail, üzenet, cikk, plakát, hirdetés, menetrend, étlap, recept stb.), autentikus kommunikációs helyzetek és célok, tartalomközvetítés.

A kommunikatív felfogás nem nélkülözheti a funkcionális szemléletet. Hogy világossá váljon a forma kommunikatív haszna, a grammatikai egységekhez nyelvi funkciókat kell társítani (Hegedűs 2005). Olyan feladatokon kell gyakorolni a grammatikát, amelyek megvilágítják annak használati értékét.

A kommunikatív felfogáshoz szorosan kötődik a rendszerszerűség elve, amely már a grammatikánál is felmerült, és amelyet most egy újabb szemponttal bővíthetünk: nemcsak az összetartozó grammatikai jelenségek között kell láttatni a rendszert, hanem meg kell mutatni az összefüggéseket a nyelvtani és a kommunikációs komponensek között.

A fenti szempontokat figyelembe véve határozható meg a nyelvtanítás célja, a kommunikatív kompetencia kialakítása. A kommunikatív kompetencia összetevői a következők (Bárdos 2000: 94-95):

- Nyelvi kompetencia (kompetencia és performancia);
- Szociolingvisztikai kompetencia (elfogadhatóság, társadalmi elvárásoknak való megfelelés),
- Beszéd- és szövegalkotói kompetencia (kohézió – nyelvtan, logika, lexika, és koherencia, az egész szöveg értelmessége);
- Stratégiai kompetencia (elkerülési technikák, hiányosságok leplezése).

A kommunikatív szemlélethez kapcsolódó fogalom a tevékenykedtetés (Medgyes 1995: 83-84). Kommunikálni tanulni csak kommunikálva lehet. A kötött feladatokon (pl. formaközpontú automatizálás, drillezés) tartalomközpontú tevékenykedtető gyakorlatokat kell alkalmazni. A nyelvtani kompetencia és a lexikai tudás építése mellett nagyszámban kell, hogy szerepeljenek készségeket és képességeket (olvasott és hallott szöveg megértése, beszéd, írás, kiejtés) fejlesztő feladatok – például információs szakadékon alapuló feladat, autentikus(nak látszó) szövegek tartalmának megértése, szerepjáték, szimulációs feladat, vita, társalgás, nyelvi játék, tartalomközvetítő szövegek alkotása.

A fenti elvek jelenléte szükséges a magyar mint idegen nyelv korszerű tananyagainak kidolgozásában és tantermi gyakorlatában is, de meghatározzák a magyar mint idegen nyelv területén végzett alkalmazott nyelvészeti kutatások irányát is.

3. A magyar nyelv és kultúra egységes oktatása

A magyar mint idegen nyelv tanításától nem választható el a magyar kultúra közvetítése. Voltaképpen a nyelvtanítás szinte minden mozzanatához elválaszthatatlanul kötődnek olyan kulturális információk, amelyeket nem szabad kihagyni a tanítás folyamatából és a magyarázatokból. A magyar nyelv és kultúra közvetítésében is kulcsfogalommá vált az interkulturalitás (Hidasi 2004; Holló 2008). Eszerint egyrészt dialogikus formában kell közvetíteni a magyar kultúrát (kulturális kompetencia, országismeret), másrészt a csoportok heterogenitása okot és célt adhat a különböző kultúrák összevetésére (crosscultural studies). A következőkben néhány példát említek ennek illusztrálására.

3.1 Reáliák (mint nyelvi konzervek, illetve megfelelő nélküli lexikai egységek a fordításban)

A közvetítendő nyelvi tartalom egyik fontos része a szókincs tanítása. Egyértelműen adódik, hogy megemlítem a szókincs talán legproblémásabb elemeit, az ekvivalens nélküli lexikákat,

az erős kulturális töltettel bíró szavakat (*Klaudy 1997*), amelyeket nyelvtanulóink számára nem tudunk egy az egyben, vagy akár egyáltalán megfeleltetni egy másik nyelv szókincsének valamilyen elemével. Az ilyen szavak bővebb magyarázatot, sok esetben kulturális információk és összefüggések értelmezését is igénylik, és nagyon hasznos segítséget jelenthetnek magyarázatuknál a kulturális szótárak (ezekre talán leginkább evidens példák az ünnepek és az ünnepekkel kapcsolatos hagyományok, ezek akár a kezdő nyelvtanulók tananyagaiban is helyet kaphatnak, és jellemző az irántuk való érdeklődés is).

Példaként mégis inkább a szókincs egészen hétköznapi és evidensnek tűnő elemeit említem. Ilyenek például a napszakok, amelyek a magyar nyelvben: a reggel, a délelőtt, a dél, a délután, az este, az éjfél és az éjszaka. Tapasztalataim szerint az egyes napszak-fogalmak megléte és időpont szerinti meghatározása az időkezelés kulturális problémáit is felveti. Eleve hiányzik a délelőtt-fogalom angol nyelvi megfelelője (*Szili 2006a: 37*), tehát angol anyanyelvű diákok esetén magyarázatra szorul, hogy a magyar nyelv a reggel és a dél közötti időszakot külön napszakként kezeli, és így nevet is ad neki, az pedig gyakran meglepő információ, hogy a kilenc-tíz óra körüli időszakot a magyarok már nem a reggel részének tekintik - inkább az azt követő napszakhoz, a délelőtt-höz tartozik. Ugyanez a helyzet a fő és kisebb étkezésekkel és annak időpontjával – mediterrán országokból érkező diákok számára meglepő, hogy a magyarok hat, hét, de legkésőbb nyolc óra körül vacsoráznak.

Még azok a fogalmak és relációk is okozhatnak kulturális értelemben meglepetést, amelyek több nyelvben is működnek, és amelyekről jelentésüket és értelmezésüket tekintve azt gondolnánk, hogy egy az egyben megfeleltethetők egymásnak. Jó példája ennek az az eset, amikor lengyel diákom az ételek italok, illetve azok mennyiségeinek gyakorlásánál megkérdezte, hogy mennyit-mekkorát is jelent egy korsó sör. A másik, témában tájékozottabb diákom felvilágosította, hogy gyakorlatilag egy „kis sörről” van szó. Mondanom sem kell, hogy a korsó sört kis mennyiségűnek tekintő diákom német volt, aki hazájának sörhagyományai alapján „kis sörként” definiálta a magyarok számára nem éppen kicsi sörmennyiséget. A mértékegységek használatának tanítása általában amúgy sem problémamentes terület. Gyakori jelenség, hogy nagyon nehezen sajátítják el a „deka” és „deci” mértékegységeinket, így nem ritkák külföldiek szájából az „500 gramm alma” és „150 gramm sonka” valamint a „200 milliliter narancslé” kifejezések, amelyek korrigálást és magyarázatot igényelnek.

Gasztronómiai és borkultúránk indokolja, hogy hasonlóképpen megemlítsük a kisfröccs, nagyfröccs, hosszúlépés, stb. szavakat is, melyek szintén a kultúránk által adott reáliák, és

amelyeknek jelentősége – diákjaink érdeklődéséből adódóan – már kezdő szinten felmerül, hasonlóan a speciálisan magyar élelmiszerekhez, mint a túró, tejföl, pogácsa, lángos, stb.

Hasonló érdeklődést keltenek azok a különbségek, amelyek azon a területen mutatkoznak, hogy mit miben, milyen formában tárolunk. Voltak már diákok, akiknek körében nagy derűtséget keltett, tubusban tarthatunk például majonézt, fogkrémet, festéket vagy krémet. Az is okozott már meglepetést külföldi nyelvtanulóknak, hogy mi, magyarok üvegnek tituláljuk a borosüveget, az ablaküveget és a műanyag palackos ásványvizet is (amit „egy üveg víz” megnevezéssel emlegetünk, nem pedig egy „palack” vagy „egy műanyag palack víz” névvel nevezünk meg), tehát az átlátszóság a logikánk szerint erősebb kritérium, mint az anyag jellege.

3.2 *Pragmatika*

A nyelvtanítás és az azzal kapcsolatos kutatások fontos területét jelenti a pragmatika: a kommunikációs funkciók, a társalgás elemei és szabályai, a nyelvi udvariasság. A kommunikatív szemléletű nyelvoktatás fontos célkitűzése, hogy a nyelvtanuló ne csak a grammatikai szabályokat tanulja meg és használja helyesen, hanem a kommunikációs céljait is képes legyen megvalósítani. A nyelvtanulónak el kell sajátítania a nyelv szociális és kulturális szempontból helyes használatát. E szemlélet értelmében a nyelvtanítás elsődleges célja a kommunikálni tanítás: annak a képességnek a kialakítása, hogy a nyelvtanuló „cselekedni tudjon a nyelvvel”. A nyelv nem önmagában álló absztrakt rendszer, végcél, hanem különféle szocio-interakciós célokra használt eszköz. Tanításakor figyelembe kell venni bizonyos pragmatikai szabályokat (például beszédaktusok, nyelvhasználati helyénvalóság, a társalgás szabályai, stb.) (Szili 2004).

A nyelvvel való „cselekvés” gondolata és kommunikációs funkciók előtérbe helyezése indokolja, hogy a nyelvtanításhoz és a tananyagkészítéshez kapcsolódó kutatások egyik fő területe a beszédaktusok vizsgálata. A magyar nyelv területén végzett beszédaktus-kutatások elsősorban Szili Katalin nevéhez köthetők (Szili 2004), és ezek a vizsgálatok azzal a szándékkal is történtek, hogy eredményei felhasználhatók legyenek a magyar mint idegen nyelv tanításában.

Az empirikus beszédaktus-kutatások lényegét, az eredmények felhasználását és annak interkulturális vonatkozását a magyar mint idegen nyelv oktatásának területén saját kutatásom eredményeivel szeretném illusztrálni.

Vizsgálataim tárgyai a köszönetnyilvánítás (Erdősi 2006), valamint - ennek kiegészítéseként - a köszönetre adott válasz (Erdősi 2008) beszédaktusai voltak. A kutatás

elsődleges céljával azt tűzte ki, hogy feltérképezze, milyen stratégiák alkalmasak egy adott beszédfunkció megvalósítására, valamint elemezze, milyen tanulságok vonhatók le a választott stratégiák minőségi és mennyiségi analizisével. Az anyaggyűjtés kérdőíves módszerrel történt.

A köszönetnyilvánítás elemzése során kiderült, hogy a direkt köszönetnyilvánításon („köszönöm”, „köszí”, „köszönöm szépen”) kívül a magyar nyelvben számos más stratégia is előfordul a köszönetnyilvánítási aktus részeként, amelyeknek súlya, gyakorisága azonban hasonló a köszönet direkt kifejezéséhez. Milyen stratégiákról van szó?

Az egyik nagyon fontos aktus az érzelmek kifejezése, amely mind az ajándék, mind a nagyobb szívesség megköszönése esetén nagyon jelentős volt (ilyenek: „Nagyon örülök!”, „Nagyon boldog vagyok!”). Szintén gyakori a beszédpartnernek szóló bók („Ön nagyon kedves!”, „Jaj, fantasztikus vagy!”), de hasonlóképpen fontos magának a gesztusnak a minősítése is („Ez nagyon kedves Öntől”, „Ez nagyon nagy segítség volt”) Bizonyos szituációk esetén a válaszadók fontosnak érezték, hogy kifejezzék beszédpartnerük felé viszonzási és kárenyhítési szándékukat. A viszonzás nagyon gyakori volt az ajándékozás esetén („Én is hoztam neked valamit”, „Gyere el este a névnapi bulimra!”); a kárenyhítés szándéka pedig bizonyos szívességek, elsősorban tárgyak, pl. mobiltelefon, toll kölcsönadása esetén fordult elő („Csak egy pillanat, és máris visszaadom a tollat”, „Hadd fizessem ki a telefonhívás költségét!”). Különösen nagy figyelmet érdemel a magyar köszönetnyilvánítás vizsgálatában a színlelt elutasítás aktusa, amelyek bizonyára mindenkinek ismerősek („Ezt nem fogadhatom el”, „Meg sem érdemlem”). A köszönetre adott válasz stratégiái is nagyon színes, gazdag képet mutattak.

Az eredmények nagyon érdekes következtetésekre vezetnek, ha figyelembe vesszük az udvariassági elméleteket, Leech udvariassági elveit, vagy Brown és Levinson arc-fogalomhoz kötődő elméletét (Szili 2005: 32-35). Feltűnő a magyar nyelvben Leech szerénység-elve, ami szerint maximalizáljuk önmagunk leszólását és minimalizáljuk az öndicséretet. Ez az elv figyelhető meg a köszönet esetén az ajándék színlelt elutasításában („Meg sem érdemlem”), és a köszönet hártásában („Bárki ezt tette volna”). A Leech-féle megerősítés elve működik, amikor beszédpartnerünk megköszöni a segítséget, mi pedig azzal hártjuk el, hogy ő nagyon jól csinálta a dolgát nélkülünk is, a mi segítségünk formális volt csupán: a megerősítés elvének értelmében minimalizáljuk a partnerünk lebecsülését és maximalizáljuk megerősítését, de felfogható ez a stratégia a beszélgetőpartner arcának helyreállítására tett erőfeszítésként. A tapintat elvének megfelelően a beszédpartner kárára tett kijelentéseket minimalizáljuk, és a hasznára vonatkozókat maximalizáljuk, ez működik a telefon

kölcsönadásának megköszönésekor („Köszönöm. Csak egy perc az egész, és kifizetem a beszélgetést”).

A köszönet vizsgálata során kiderült, hogy a magyar nyelvben a köszönet olyan esetekben a legdirektebb, melyekben a megnyilatkozó valamely anyagi áldozattal járó szívességet köszön meg a másik félnek, mint például egy mobiltelefon-kölcsönadást, pénz kölcsönzését, vagy azt, hogy autóval elvitte valahová az illető. Ezek a köszönet-aktusok tartalmazták a legtöbb támogató magyarázatot és fokozó elemet is. Mindez összekapcsolható Szili Katalin kérést vizsgáló kutatásának eredményeivel (*Szili 2004: 103-120*), amely kimutatta, hogy a magyar kultúra nagyobb jelentőséget tulajdonít, értékeőbb segítségnek tartja az anyagi áldozattal járó szívességet, mint a pusztán energia-befektetéssel, fáradtsággal, időáldozattal járó gesztust, és ez megmutatkozik az adott szívességre vonatkozó kérés és köszönet fokozó és támogató elemeinek számában és direktségében is.

Érdemes felhívni a figyelmet, hogy a grammatikai példánál már említett, kognitív szemléletet sem nélkülöző „közel-távol” értékdimenzió nagyon erősen működik a nyelvhasználatban. A magyar nyelv számára nagyon fontos - és ezért végtelenül gazdag eszközzel rendelkezik erre - annak kifejezése, hogy pl. valaki ismerősként közel áll-e a beszélőhöz, vagy idegenként távol áll tőle, egyenrangúként közel állunk-e valakihez, vagy a hatalmi távolság eltávolít-e tőle. Mindez megmutatkozik többek között a tegezés és magázás rendszerében, a köszönés és megszólítás eszközeinek megválasztásában vagy a beszédaktusokat kifejező formai lehetőségekben is (*Szili 2004*).

Az említett vizsgálatoknak az a célja, hogy a magyar nyelvtanárok bővebb információkat kapjanak az egyes beszédzándékok működéséről, és a levonható tanulságokat, kulturális sajátosságokat beépítve a tananyagba árnyaltabban taníthassa azok használatát. A „köszönöm” és a „szívesen” kifejezéseken túl a nyelvtanuló szintjének megfelelően érdemes bemutatni egyéb stratégiákat, és megmagyarázni használatuk sok esetben kulturális vonatkozású mikéntjét, és a nyelvtanuló adott esetben eldöntheti, él-e azokkal a magyar nyelvhasználat hagyományainak megfelelően, de legalábbis nem fog értetlenül nézni, ha segítségét bókkal, vagy ajándékát színlelt elutasítással köszönik meg.

4. Összefoglalás

Jelen tanulmányban mindössze röviden, gyakran csak említésszerűen kíséreltem meg összefoglalni a magyar nyelv és kultúra közvetítésének fő szempontjait. A fenti szempontok alapján igyekeznek szervezni az oktatási és kutatási tevékenységüket a terület szakemberei.

Valamennyi kutatás azt a célt szolgálja, hogy minél maradéktalanabban és rendszerszerűbben írjuk le anyanyelvünket a külföldi tanulók számára, és minél integráltabban valósuljon meg a magyar nyelv és kultúra egységes közvetítése.

IRODALOM

BÁRDOS JENŐ (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

BENCZE IMRE (1987): Édes, ékes anyanyelvünk. [online]

<URL: http://grin.hu/mindburp/edes-ekes_apanyelvunk.html> [2010. december 29.]

DÓLA MÓNICA – BAUMANN TÍMEA – ERDŐSI VANDA – VARGA RÓBERT: *Tettre kész – Magyar nyelvkönyv kezdőknek* (1. kötet). ISBN 978-963-642-239-4 (Megjelenés előtt)

DÓLA MÓNICA – BAUMANN TÍMEA – ERDŐSI VANDA – VARGA RÓBERT: *Tettre kész – Magyar nyelvi munkafüzet kezdőknek* (1. kötet). ISBN 978-963-642-240-0 (Megjelenés előtt)

ERDŐSI VANDA (2006): Empirikus beszédaktus-kutatás a magyar mint idegen nyelv tanításában – A köszönetnyilvánítás beszédaktusának vizsgálata. In: Nádor Orsolya – Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv 7*. VII. évf. 1. szám. PTE BTK, Pécs. 69-84.

ERDŐSI VANDA (2008): „Nincs mit, szóra sem érdemes...” A köszönetre adott válasz beszédaktusának vizsgálata. In: Nádor Orsolya – Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv 9*. IX. évf. 1. szám. PTE BTK, Pécs. 109-123.

HEGEDŰS RITA (2005): *Magyar Nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta, Budapest.

HIDAS JUDIT (2004): *Interkulturális kommunikáció*. Scolar, Budapest.

HOLLÓ DOROTTYA (2008): *Értsünk szót! Kultúra, tanítás, nyelvhasználat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

KLAUDY KINGA (1997): *Fordítás I. Bevezetés a fordítás elméletébe*. 4. átdolgozott kiadás. Scholastica, Budapest.

MEDGYES PÉTER (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

SZILÁGYI N. SÁNDOR (1996): *Hogyan teremtsünk világot? Rávezetés a nyelvi világ vizsgálatára*. Erdélyi Könyvtanács, Kolozsvár.







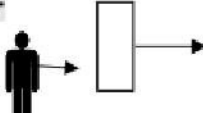
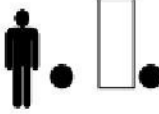
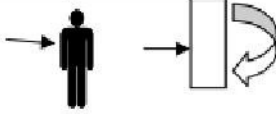
SZILI KATALIN (2004): *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

SZILI KATALIN (2006a): Nyelvbe rejtett üzenetek. A nyelv és kultúra viszonyáról általában és a magyar nyelv kapcsán. *Magyar nyelv*. CII./1. szám. 33-43.

SZILI KATALIN (2006b): *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához. (A magyart idegen nyelvként oktató tanároknak)*. Enciklopédia Kiadó, Budapest.

SZÜCS TIBOR (1999): *Magyar-német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Ábrák

HONNAN? ○→	HOL? ○	HOVA? →○
 -BÓL -BŐL	 -BAN -BEN	 -BA -BE
 -RÓL -RŐL	 -N -ON -EN -ÖN	 -RA -RE
EL-  -TÓL -TŐL	 -NÁL -NÉL	ODA-, VISSZA-  -HOZ -HEZ -HÖZ
innen, onnan	itt, ott	ide, oda

1. Ábra