

Tóthné Izsó Ágnes*

NYELV ÉS KULTÚRA KAPCSOLATA A KÍNAI GYEREKEK MAGYARNYELV-OKTATÁSÁBAN

1 A nemzetközi terminológia alapján kialakult és hagyományos értelemben vett 20. századi fogalomértelmezés is arra utal, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatása felnőttoktatási diszciplína. Az egész szakterület a felnőttoktatás – ezen belül főleg a felsőoktatás – kereteiben alakult ki.

Intézményes tanítása a külföldi egyetemeken létesített magyar tanszékek és lektorátusok megszervezésével kapott adekvát formát, majd a külföldi hallgatók magyarországi szakképzésének megindulásához kapcsolódva jelenik meg a szakirodalomban. Nyelvi előkészítésük, majd egyetemi szaknyelvi képzésük jelenti a szakterület és az elnevezés egyik hazai forrásvidékét (Giay 1998: 32–33).

A magyar mint idegen nyelv a 20. század végéig megőrizte a felnőttoktatási jellegét. A magyar nyelv tanulására vállalkozók szinte kizárólag a nem magyarországi születésű, idegen ajkú fiatal felnőttek köréből kerülnek ki, akik egyetemi tanulmányaikat szeretnék Magyarországon folytatni, vagy családot alapítanak, munkát vállalnak. Motivációikban keverednek az integratív és az instrumentális jegyek. A kultúra közvetítését pedig „direkt élményként” élik meg: a nyelvországban közvetlen módjuk nyílik a kultúra különböző rétegeinek megismerésére és elsajátítására is (Nádor 2003: 181). A magyar nyelv ismertsége és taníthatósága összhangban van az ország mindenkori kulturális, politikai irányvonalával, pontosabban mindig függ az országnak az adott történelmi korszakban, a nemzetközi szinten és a régióban elfoglalt helyétől (Nádor 2003: 173).

Magyarországnak az Európai Unióhoz történt csatlakozása, a társadalmi mozgások minőségi megváltozása – bevándorlás, családegyesítés – újfajta igényeket támaszt az oktatással szemben, így a magyar mint idegen nyelv oktatásával szemben is. A felnőttoktatás mellett egyre nagyobb a létjogosultsága a fiatalabb korosztálynak, a 10–16 éves korú gyermekek magyar nyelvi képzésének.

Az eddigi módszertan hagyományosan a felnőttoktatásra épült, így nem vagy csak korlátozottan alkalmazható a gyermekek magyar mint idegen nyelv tanításá-

* Tóthné Izsó Ágnes, nyelvtanár, Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet.

ban. Külön nehézséget jelent ez a magyartól gyökeresen eltérő kultúrkörökből származó – jelen esetben kínai – gyerekek esetében. Számos felmérés, tanulmány készül manapság a migráns gyermekek magyarországi beilleszkedésének problémájáról. Ezen tanulmányok közül kettőre hívom fel a figyelmet, mert jól áttekinthető helyzetképet vázolnak fel a tényekről: *Nem kívánt gyerekek?* címmel az MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézetének tanulmánya (Feischmidt–Nyíri 2006), illetve Vámos Ágnes az interkulturális pedagógiai rendszer iskolai bevezetésének első tapasztalatairól szóló tanulmánya (Vámos 2005). A felmérések meglehetősen negatív képet festenek a migráns gyerekek tanulmányi előmeneteléről, amely – Vámos Ágnes szerint – elsősorban az őket tanító tanárok szakmai hozzáértésének hiányával magyarázható.

2. A Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézetben a 2005/2006. tanév őszi és tavaszi félévében heti 20 órás intenzív nyelvoktatás keretében 12–17 éves korú kínai gyerekeket tanítottunk magyar nyelvre. A gyerekek Kína délkeleti részéből érkeztek Magyarországra 2005 szeptemberében.

A gyermekeiket iskoláztatni kívánó szülők korábbi tapasztalataik alapján felismerték, hogy a kamaszkorú gyermekeik magyar oktatási rendszerű iskolában történő taníttatása a magyar nyelv ismerete nélkül nem lehetséges. Miért éppen magyar iskolában akarják taníttatni gyermekeiket? Hosszú távú elképzelésüknek a magyar tannyelvű iskola felelne meg. Magyarországon kívánnak letelepedni, így az angol tannyelvű iskola nem válna be. Magyarországon kizárólagos angol ismerettel nem lehet érvényesülni. A Budapesten működő magyar–kínai kéttannyelvű iskolában pedig „nem jól beszélnek a kínait” – mondták. Tudjuk, hogy ez a kijelentés nem helytálló. Ezen azt kell értenünk, hogy a délkelet-kínai nem beszéli a pekingi dialektust.

A kínai gyerekek esetében a magyar mint idegen nyelv tanításának célja sajátosságos: olyan jártasságok és készségek kialakítása szükséges a magyar nyelv terén, amelyek alkalmassá teszik a tanulókat arra, hogy a NAT követelményeinek megfelelően folytathassák tanulmányaikat 5–7. osztályban, életkoruknak, iskolai előképzettségüknek megfelelően. Ebben az esetben az oktatási-nevelési cél komplex megvalósítását kell szem előtt tartanunk, hiszen életkori sajátosságukból következően 12–16 éves korú gyermekeknél az oktatás és a nevelés egymástól nem választható el.

3. A 12–16. életév a serdülőkor ideje. Ez az időszak a biológiai és pszichológiai érés időszaka: a gyermek meg akarja ismerni önmaga képességeit és lehetőségeit. Kialakul bennük az autonóm, a felnőttektől függetlenedő erkölcsi felfogás: önálló véleményalakításra törekszenek, bírálják mások nézetét, kételkednek és a dolgokra bizonyítást várnak, még akkor is, ha nem beszéljük egymás nyelvét. Gyors megfigyelők, jó lényeglátók, kombinációs készségük kiváló. Most jutnak el a formális gondolkodás szintjére, képesek elvonatkoztatni a jelenségek konkrét tulajdonságaitól. Ebben a korban már lehetőség nyílik az absztrakt, logikai gondolkodásra. Az érzelmi motivációs tényezők jelentősen befolyásolják gondolkodásukat. A kama-

szokat fékezhetetlen vitakedv jellemzi (mindezt kínaiul teszik!). A biológiai és a pszichológiai fejlődés egyaránt nagy egyéni különbségekkel zajlik. Az életkori jellemzőket rendkívül széles variációs lehetőségekkel színezik az individuális sajátosságok (vö. NAT 2005: 15–16).

4. Mivel kínaiul nem tudok, hagytam magam meggyőzni Gaál Gergely tanulmányával, aki a Pekingi Idegen Nyelvek Egyetemén tanítva vizsgálta a magyar mint idegen nyelv tanításának módszertani sajátosságait. A kontrasztív szemléleten alapuló munkája kiváló segítséget nyújt a tanításhoz. Bemutatja a két nyelvi rendszer eltérő sajátosságait, különös figyelmet szentel az írás és a kiejtés eltéréseire, a kínai és a magyar nyelv grammatikai különbözőségére (Gaál 1997: 109–118).

A nyelvtanulás sikerének legfontosabb kritériuma a motiváció. Bárdos Jenő szerint a motiváció szinte a semmiből támad, mint a vágy, tartalmaiban ott bolyong az elfogódottság, valamilyen érzelmi elkötelezettség olyan ritmussal, hanggal, viselkedéssel és mozgásokkal összefüggő jelenségek iránt, amelyeket a nyelvtanulás során jóval később egy adott kultúra célnyelvi viselkedéseként fogadunk el (Bárdos 2000: 242). Mi motiválhatja a gyermekeket a nyelvtanulásban? Ők nem üzletemberek, nem turisták, nem is hazatelepülni szándékozó külhoniak, nem egyetemi ösztöndíjjal hazánkban tartózkodó hallgatók, akik meg akarják ismerni a magyar nyelv és kultúra szépségeit, értékeit, hanem gyerekek, akiknél a legfőbb motiváció legfeljebb az lehet, hogy szeptembertől olyan iskolába járhatnak, ahol az udvaron focizni is lehet. Milyenek ezek a gyerekek? Éppen olyanok, mint a mieink: okosak, szépek, vidámak, szeretetreméltóak. Mégis, miben különböznek a mi gyerekeinktől? A kultúrájukban: magukban hordozzák annak a több ezer éves kínai kultúrának az ősi elemeit, amelyet szüleik, dédszüleik apáról fiúra átörököltettek. Következésképpen erős az érzelmi kötődésük Kínához, ismerik és elfogadják az egyetemes ismereteket, de a Magyarországra jellemző kultúrspecifikus vonásokat eltaszítják maguktól. (Egy példa: mesét olvastunk Mátyás királyról. Mátyás szimbólumértékű, a magyar történelem kiemelkedő személyisége a gyerekeket nem érdekelte, repülőt hajtogattak a papírból és azzal játszottak.) A kínai másképp szimbolizál, mint a magyar, másképp értelmezi a számára ismeretlen dolgokat, jelenségeket, mint az európai. A szimbólumok törzsállománya mélyen archaikus természetű, az írásbeliséget megelőző időkre megy vissza, amikor is bizonyos jelek a közösség verbális emlékezetében őrzött teljes szövegek és szüzsék mnemonikus programját sűrítették magukba. A szimbólum emlékezete mindig régebbre megy vissza, mint az őt körülvevő nem szimbolikus szöveggörnyezeté. A különböző kulturális mechanizmusok „szekerei” eltérő sebességgel haladnak, a szakrális szféra mindig konzervatívabb, mint a profán világi (Lotman 2002: 79).

Ha valami számomra érthetetlen, akkor azt mondom: nekem ez kínaiul hangzik. Fordítsuk meg ezt a szituációt a magyarul tanuló gyerek szemszögéből nézve: „Nekem ez magyarul hangzik” – mondhatná egy kínai diák. Hogy miért? Közelítsük meg ezt a kérdést a kultúra oldaláról! Ennek magyarázatára Hidasi Judit gondolatait kölcsönzöm (Hidasi 2004: 39–41). Bizonyos rendező elvek, paraméterek mentén a kultúrák bemutatathatók, leírhatóak és értelmezhetőek. Számos kísérletet tettek

a tudománytörténetben (antropológia, néprajz, nyelvészet, szociológia) a kultúra modellálására. Számunkra Gerthofstede (1980) holland kutató megközelítési módszere és eredményei lehetnek hasznosak. Empirikus adatok alapján azonosított négy kulturális dimenziót, amelyek valamennyi kultúrában jelentékenyen hatnak a viselkedésre. Hatalmas adatbázis (mintegy százezer adat a világ negyven országából) négy dimenzió tekintetében határozta meg, hogy az egyes országok milyen helyet foglalnak el, és az egyes kultúrákban az egyedek viselkedését milyen értékek irányítják. A négy dimenzió közül az első lehet érdekes, fontos a téma szempontjából: az individualizmus–kollektizmus. Az individualista társadalomban az egyén szerepe és tisztelete kitüntetett (egocentrikus, sikerorientált társadalmak: pl. USA, Nagy-Britannia, Kanada, Hollandia, Új-Zéland). A kollektizmus esetén az „én”-tudatnál erősebb a „mi”-tudat, a család fontos tényező, az együttműködés jellemzőbb, mint a verseny (ide tartozik Ázsia és Afrika jó része, és eddig Magyarország is).

Michael Bond és kutatótársai (1984) újabb dimenzióval bővítették a sort, ezt a dimenziót alkotja a konfuciánus dinamizmus. Ide tartoznak a gazdaságilag jól teljesítő ázsiai országok, mint pl. Hongkong, Tajvan, Japán, Dél-Korea, Szingapúr.

Közös értékeik:

- dinamikus, hosszú távú szemlélet,
- kitartás,
- státusközpontú emberi kapcsolatrendszer,
- takarékoság,
- szégyenérzet,
- a közösség méltóságának megőrzése.

Mindezek az értékek egybeesnek Konfuciusz etikai tanításaival. Hogyan nyilvánulnak meg ezek a konfuciusi értékek a gyerekeknél? Például:

- Csak kínai ételeket esznek.
- Nem kóstolják meg a karácsonyi szaloncukrot, a farsangi fánkot.
- „Kis Kínát” alkotnak a csoportban.
- Kitartás, szinte erőn felül.

Kereskedelem és transznacionalitás jellemzi a kínai migráns csoport érvényesülési stratégiáját (Nyíri 2006), nem akarnak asszimilálódni, megőrzik identitásukat.

További példák a kulturális különbségekre, ütközésekre:

- „Vegyé! kenyeret, tejet” – „Nem veszünk, mert a kínai ember nem eszik kenyeret.”
- „Hol lakik a nagypapa?” – „Már nem él: itt van, lent van, fent van és néz minket.” Ilyen „komoly” filozófiai diskurzust folytattunk már az első hetekben. Szótárban megkeresték a kulcsszavakat: „hisz/hit”, „vallás”.
- A magyar iskolákban a tanító néni a szépen dolgozó, ügyes gyerekek fejét szeretettel megsimogatja. A kínai gyerek elhúzza a fejét, mert náluk nem a fej simogatása a szeretet jele. A fejben lakozik a szellem, ezért a fej érintése tilos, tabu.

A Távol-Keletnek a miénktől alapvetően különböző a szellemi világa. A hagyomány szerint legkevesebb háromezer év alatt számtalan vallási teóriát dolgoztak ki. A kínai világnézetnek van egy közös alapja, amelyre valamennyi teória visszavezet-

hető: Ég, Föld és Ember összhangja, a világev mint valami felfoghatatlan jelenik meg, amelyben összekeverednek a személyes és személytelen vonások. A kozmikus törvényszerűségekről és a makro- és mikrokozmosz közötti analógiákról vallott nézeteik oly mélyen gyökereznek az egész nép tudatában, hogy valamennyi kínai vallási rendszer közös alapját kell látni bennük. A kínaiaknak egész sor mágikus módszer áll rendelkezésükre (számok, színek misztikája), hogy harmonikusan alkalmazkodni tudjanak, hiszen „a kozmoszsal való összhang biztosítja a lét boldogságát” (Glasenapp 1987).

5. Tapasztalataim azt igazolják, hogy nagyobb figyelmet kell fordítani a gyerekek magyar mint idegen nyelv oktatásában a kulturális megközelítésre. Az külföldi kultúrára való odafigyelés nem csorbitja a mi kultúrákövetítő szerepünket, sőt erősíti. A gyerekeknek a saját kultúrájukból vannak ismereteik és tapasztalatuk. Nagy örömmel mesélik el, hogy honnan jöttek, milyen a hazájuk, és ott hogyan élnek az emberek. Életkori sajátosságukból adódóan nincs még olyan rálátásuk a világra, mint egy felnőttnek. Egyetemes dolgokat tudnak értelmezni, kultúrspecifikusakat nem. Nagyon könnyen taníthatók, ha a saját nyelvük és kultúrájuk adta lehetőségeket kihasználjuk.

Irodalom

- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Feischmidt Margit–Nyíri Pál (szerk.) 2006. *Nem kívánt gyerekek?* MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- Gaál Gergely 1997. A magyar mint idegen nyelv tanítása és módszertani sajátosságai a Pekin-i Idegen Nyelvek Egyetemén. *Hungarológia* 9. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest.
- Gay Béla és Nádor Orsolya 1998. *A magyar mint idegen nyelv / Hungarológia*. Janus/Osiris Kiadó, Pécs/Budapest.
- Glasenapp, Helmuth von 1987. *Az öt világvallás*. Gondolat, Budapest.
- Hidasi Judit 2004. *Interkulturális kommunikáció*. Scolar Kiadó, Budapest.
- Lotman, Jurij 2002. *Kultúra és intellektus*. Argumentum Könyvkiadó, Budapest.
- Nádor Orsolya 2003. Nyelvek és kultúrák találkozása – a magyar mint idegen nyelv szemszögéből. *Hungarológiai Évkönyv* 4. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- NAT – Nemzeti alaptanterv 1995. Művelődési és Közoktatási Minisztérium.
- Vámos Ágnes 2005. *A magyar és a külföldi állampolgár gyermekek és tanulók közös nevelésekor, illetve nevelése-oktatásakor alkalmazott interkulturális pedagógiai rendszer 2004. szeptemberi iskolai bevezetésének első tapasztalatai, javaslatok további teendőkre*. ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest.