

KULTÚRA A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV ÓRÁN¹

ÁRVAY ANETT

Bevezetés

Az elmúlt évtizedekben egyre több nyelvpedagógiai tanulmány foglalkozott a nyelv és a kultúra integrált oktatásának kérdésével (Damen 1987; Hammerly 1982; Kramsh 1993, 1998; Seelye 1984; Valdes 1986), különösen az angolt második, illetőleg idegen² nyelvként tanulók nyelvóráival és tananyagaival. Ezidáig azonban még kevesen foglalkoztak azzal, hogy a magyar kultúrát miként lehetne szisztematikusan beépíteni a magyart idegen nyelvként (MID) tanulók nyelvórájába, pedig a feladat nem teljesíthetetlen kihívás. A magyar anyanyelvű, külföldieknek magyart tanító tanárok nagy előnyben vannak az idegennyelv-szakos kollégáikkal szemben, hiszen belülről ismerik a célnyelvi kultúrát, és ezáltal képesek egy-egy beszédhelyzetben szocio-pragmatikailag adekvát megnyilatkozásokat felsorolni, pontos háttérmagyarázatokkal szolgálni kulturálisan eltérő szituációkban, valamint stilisztikailag és retorikailag megfelelő kiegészítő anyagokat összeállítani.

Jelen cikk sorra veszi, hogy a magyart idegen nyelvként tanulók számára miért hasznos a magyar kultúra mielőbbi megismerése, tisztázza a nyelvórába integrálható kulturális tartalmak körét, valamint vázlatosan összefoglalja, miként lehet a kultúra egyes elemeit beilleszteni a magyar mint idegen nyelv órába.

Tanulói igények

A Szegedi Tudományegyetem Hungarológia Programjának keretében 1971 óta tanulnak külföldiek. Diákjaink sokféle motivációval és céllal érkeznek. Van, aki az egyetemi tanulmányai részeként, van, aki a munkája miatt, és van, aki pusztán érdeklődésből iratkozik be magyarórára. Az instrumentális motivációval érkezők jelentős része rövidebb-hosszabb időre Magyarországon marad, vagy rendszeres kapcsolatba kerül magyar üzleti partnerekkel, illetőleg oktatási intézményekkel, mivel a magyar nyelvet az országhatáron kívül viszonylag kevesen beszélik, karrier szempontjából kevésbé kamatoztatható külföldön a világnyelvekhez képest.

Nyelvtanulóink körében az instrumentális motiváció mellett jelentős az integratív motivációval érkezők aránya, akik a magyar nyelvet egzotikusnak, a magyar kultúrát megismerésre érdemesnek tartják, így nyitottak és érdeklődőek. A tanulói igények tehát szerencsésen összezsengenek a nyelvpedagógiai törekvésekkel, és azon alapvetéssel, miszerint a kultúra nem szigetelhető el a nyelvtől. Bár a külföldiek számára nehéz-

¹ Ezzel a rövid tanulmánnyal szeretném köszönteni Korchmáros Valéria tanárnőt születésnapján, és egyben megköszönni a sok hasznos útmutatást, amelyet a külföldiek oktatásával kapcsolatban kaptam Tőle az évek során.

² A másodiknyelv-tanulás mindig a célnyelv területén történik, az idegennyelv-tanulás pedig szervezett oktatási keretek között az anyanyelv országában (Giay 1998).

seget okozó nyelvtani jelenségek (pl. alanyi és tárgyas ragozás, birtoklás kifejezése, ragozott személyes névmások) oktatása mellett az elmúlt évtizedben egyre érezhetőbbé vált a kommunikatív szemlélet hatása a MID órákon, a kultúra komponens (különösen kezdő és középhaladó szinten) még mindig nem szervesen épül a négy készség (olvasás, írás, beszéd, hallás utáni megértés) fejlesztésébe, hanem gyakran ötödikként, önálló tematikai egységként van jelen. Ez azért probléma, mert nem csupán megalkotni kell tudni egy nyelvi szerkezetet, hanem adekvát módon használni is: adott beszédhelyzetben megfelelő megnyilatkozást tenni. Fontos tudatosítani nyelvtanulóban és nyelvtanárban egyaránt, hogy az anyanyelvi beszédpartner a grammatikai hibákat (pl. helytelen igerag vagy helyrag) sokkal jobban tolerálja, mint a nyelvhasználati hibákat (pl. tegezés-magázás tévesztése). Az előbbinél a nyelvtanuló nyelvismereti szintjéhez méri a hibát, akár még értékeli is a külföldi igyekezetét, az utóbbinál viszont a beszélőt minősítik udvariatlannak (Hidasi 2004).

A másik fontos pont annak tudatosítása, hogy a nyelvhasználatot az adott kulturális közeg határozza meg, azaz a nyelvhasználatbeli különbségek egyben kulturális különbségek is. Míg a nyelvtanuló könnyen elfogadja és tudatosítja, hogy két nyelv szerkezete különbözőképpen működik (pl. előjárószerű helyett ragot kell használnia), addig – még középhaladó, haladó szinten is – a saját nyelvének nyelvhasználati szabályaiból kiindulva reagál egy beszélgetésben: például nincs tudatában annak, hogy a magyarban a kapott dicséret erejét illik csökkenteni a szerénység elvének értelmében (Szili 2000: 271).

A nyelvtanár célja tehát minden esetben az, hogy hozzásegítse a nyelvtanulót a kommunikációt befolyásoló, nem látható kulturális különbségek feltárásához és tudatosításához. Ebben a kultúra és a nyelvi viselkedés összefüggéseit tanulmányozó interkulturális pragmatika segíthet (Blum-Kulka – Olshtain 1984), amelynek hazai művelői már jelentős empirikus kutatásokat folytattak a témában (pl. Bándli – Maróti 2003; Erdősi 2006, 2008; Maróti 2005; Mászlainé 2007; Óvári 2008; Suszczyńska 1999, 2003; Szili 2000, 2002a, 2002b, 2003, 2004, 2012)

Civilizáció kontra integrált kultúraoktatás

Amikor a kultúra oktatásáról beszélünk, sokan a magyar történelemre, művészettörténetre, néprajzra, zenetörténetre, esetleg a magyar emberek szokásaira, életmódjára, tehát a hagyományosan civilizációnak nevezett oktatási részegységre gondolnak („Culture with a Capital C/with a small c”, Landeskunde, Byram 1994). De a kultúra nemcsak tárgyasult, látható produktumokból áll, hanem vannak nem látható elemei is: normák, elvárások, gondolkodási sémák. E kettő között helyezkedik el a nyelv, amely az ember által létrehozott hallható/látható produktum, de maga a nyelvhasználat már nem az, mert a kontextusba ágyazott megnyilatkozásokra már hatnak a kultúra nem látható elemei a beszélő által.

Kulturális tudásra azért van szükség, mert a nyelvtanuló a szocializáció során megszerzett anyanyelvi és a célnyelvi sémái gyakran ellentmondásban vannak egymással (Holló 2008:199), és ezt fel kell oldani, meg kell tudni magyarázni.

<i>Civilizáció</i>	<i>Nyelvi viselkedés, nyelvi udvariasság</i>	<i>Szövegkezelés és -szerkezet</i>
<i>történelem földrajz művészetek irodalom folklor gazdaság tudomány szervezetek, intézmények életmód, szokások kulináris szokások</i>	<i>nem-verbális kommunikáció beszédaktusok helyes használata (pl. üdvözlés, kérés, dicséret, egyetértés, visszautasítás) társalgási szabályok</i>	<i>célnyelvi retorikai struktúra (írott/szóbeli)</i>

1. táblázat

A kultúra összetevői (Holló–Lázár 2000 alapján)

A fent említett civilizáció mellett a kultúra szerves részét képezi a nyelvi viselkedés, azaz a nem-verbális kommunikáció, a beszédaktusok használata és a társalgási szabályok, valamint a szövegalkotási és szövegszerkesztési hagyományok.

A nem verbális kommunikáció

A nyelvi viselkedés egyik legelhanyagoltabb része a nyelvtanórán a célnyelvi nem verbális kommunikáció bemutatása, pedig jelentős kulturális különbségek figyelhetők meg a nyelvek paralingvisztikai jellemzőinél és a gesztusokban is. Minden MID tanárnak ismerős a folyton mosolygó japán, a szemkontaktust gyakran kerülő arab diák. Szintén érdemes felhívni a külföldi nyelvtanulók figyelmét a térfüggetlen szabályozás kultúrafüggő zónatávolságaira is, hiszen ennek megsértése sok kellemetlenséget okozhat a nyelvtanulóknak, különösen, ha az anyanyelvi kultúrájában kisebb volt az optimális távolság, mint a magyaroknál.

A beszédaktusok helyes használata

Amennyiben a nyelvtanuló megnyilatkozása az adott beszédhelyzetben nem felel meg a célnyelvi szokás-kultúrának és a társadalmi elvárásoknak, szociopragmatikai hibáról beszélünk (Thomas 1995: 91). Tipikus eset a tegezés-magázás szabályának megsértése, amely különösen gyakori azoknál a nyelvtanulóknál, akiknek anyanyelvéből hiányzik ez a jelenség.

Pragmalingvisztikai hiba akkor jön létre, ha a megnyilatkozás pragmatikai ereje nem azonos a beszélő által neki tulajdonított pragmatikai erővel (i. m.). Másképpen fogalmazva, a hiba a beszédszándék helytelen kifejezése, pl. az „Elnézést, hogy zavarok, de szerintem nem jó itt dohányozni.” megnyilatkozással a japán adatközlő kérést

akar megfogalmazni, de a beszédpartner nagy valószínűséggel inkább tanácsként értelmezte azt (Bándli – Maróti 2003).

A szituációhoz legjobban illő beszédaktus kiválasztásának feltétele, hogy a beszélő helyesen mérje fel önmaga és a beszélgetőtárs közötti társadalmi távolságot, illetőleg hatalmi viszonyt, valamint hogy tudjon egy sor nyelvi formából választani. Fontos azonban tudatosítanunk tanárként, hogy az azonos nyelvközösséghez tartozók beszédaktus-használata is variabilitást mutat kor, nem, iskolázottság, státusz szerint.

A társalgási szabályok

Tapasztalataink szerint, a magyart idegen nyelvként tanulók nagy többsége már beszél valamilyen idegen nyelven (általában angolul), ezért egymás között legtöbbször sajnos nem a magyart használják közvetítő nyelvként, mert az alacsonyabb szintű nyelvtudás nem teszi lehetővé a gördülékeny társalgást, a plasztikus kifejezőmódot, és ezáltal kedvezőtlenebb képet alakíthat ki róluk a beszédpartner. Magyarul társalogni (értsd: beszélgetni) legtöbbször idegen nyelven nem beszélő (esetleg külföldiekkel ritkán érintkező) magyarokkal szoktak, ezért különösen fontos a társalgási szabályrendszer ismerete. Az étkezés előtti „Jó étvágyat kívánok!”, a tüsszentésre válaszolt „Egészségedre!”, és a megköszönés viszonzása mind megtanítható már a nyelvtanulás kezdeti szakaszában.

Gyakori beszédhelyzet a telefonálás, ahol a beszélgetés elkezdésének és lezárásának szabályát kell(ene) alkalmazni a nyelvtanulónak. Hasonlóképpen, egy több résztvevős társalgásban a beszélőváltás módját, a beszédjog átengedését is külön kulturális szokások szabályozzák. A magyarban folyamatos a beszélőváltás, a szünet megakadást jelez, ellentétben a svéd és a finn szokással, ahol gyakori a szünet. A közbevágás kevésbé elfogadott a magyarban, mint Európa déli államaiban.

Szövegszerkezet és kultúra

Ahogy a nyelvi megnyilatkozások, úgy az írott szövegek retorikai felépítése is magán hordozza az adott kultúra jellemzőit. A kontrasztív retorika a nyelvek szövegszerkesztési konvencióit vizsgálja (pl. Connor 1996; Mohan – Lo 1985; Tirconnen-Conditt 1985). A diszciplína megszületése egy angolt idegen nyelvként oktató tanár kutatásából indult ki (Kaplan 1966), aki sok vitát kiváltott tanulmányában amellelt érvelt, hogy a nyelvtanulók az anyanyelvi retorikai struktúrákat transzferálják a célnyelven írott fogalmazásaikba. Ez az észrevétel segített a nyelvtanároknak abban, hogy szisztematikusan tárják fel a fogalmazásírási problémákat, és hogy a célnyelven részletesen tanítsanak szöveget létrehozni.

Gyakorlati megfontolások

Kérdésünk tehát az, milyen fajta kultúrát kell a nyelvórába integrálni, és hogyan tehetjük? Mivel a nyelvóra kommunikációs témája bármi lehet, lehetőség van feldolgozni a kulturális különbségeket beszéd-, olvasás- vagy íráskészség fejlesztésénél is. A táblázatban szereplő *Civilizáció* oszlophoz tartozó tartalmak legtöbbször olvasmány-

ként jelennek meg a nyelvkönyvekben, általában középhaladó (B2³) szinttől kezdve. Ha az óra témája egy új nyelvtani anyag feldolgozása, a példamondatok szókincse lehet alkalmas magyar kulturális ismeretek közvetítésére (pl. földrajzi nevek, magyar történelmi alakok). Ezt a lehetőséget a MID tankönyvek általában kihasználják.

A civilizációhoz sorolt „életmód és szokások” témát tantermi körülmények között olvasmányokban, szövegeket hallgatva vagy akár rövid filmjeleneteket nézve sajátíthatja el a nyelvtanuló. A hangzó vagy leírt szöveg értésének ellenőrzése mellett kulcsfontosságú a kulturális tartalom elemzése és összevetése a nyelvtanuló kulturális szokásaival. Az összehasonlítás mellett izgalmas és hasznos a különbségek okának feltárása is. Ezekon a pontokon említhetők meg (természetesen csak vázlatosan) a kulturantropológia egyes kultúramodelljei (pl. Hall 1990; Hofstede 2002; Kluckhohn – Strodtbeck 1961; Trompenaars 1995) által leírt szempontok is, amelyek meghatározzák egy kultúra nyelvi és nem nyelvi viselkedésének szabályait. Ha a korosztály vagy az időhiány nem teszi lehetővé a rövid összefoglalást, akkor elég egy beszédhelyzet elemzése kapcsán magyarázatként felhozni az említett szerzők elméletének releváns gondolatát. Egyik legkönnyebben érthető és megjegyezhető modell szerint a kultúrák lehetnek alacsony, illetőleg magas kontextusúak (mint amilyen a magyar is) (Hall 1990). Minél magasabb kontextusú egy kultúra, annál több információ marad kimondatlan, azaz a nyelvhasználónak meg kell tanulnia olvasni a sorok között. A másik fontos, a szokásokkal összefüggő kultúraspecifikus jellemző például az időkezelés, azaz hogy mennyi a bevett és a tolerált késés az adott társadalomban.

A nyelvi viselkedés tehát legkönnyebben mintapárbeszéd elemzésével, alkotásával illetve eljátszásával tanítható. A párbeszédokban használójukhoz kötve lehet megfigyelni a társalgási szabályok, beszédaktusok használatát, és explicitálni az implicit tartalmakat, amely a fentebb említett magas kontextusú kultúrákban különösen fontos. Ez a fajta elemzői munka (passzív tudás) tehát a párbeszédírással és különösen a szerepjátszással tehető aktívvá. Az előre nem kidolgozott, rögtönzött dialógusok pedig felszínre hozhatnak egy sor, még meg nem beszélt kulturális különbséget.

Összegzés

Összegzésként elmondható, hogy a kultúra nyelvórába integrálása az eddig is tanított országismereti témák megbeszélése mellett az interkulturális pragmatika szempontjának érvényesítésével valósítható meg. A cél az lenne, hogy a MID könyvekben hangsúlyosabb szerepet kapjanak a nyelvi viselkedést és a szövegszerkesztést bemutató, tudatosító és fejlesztő feladatok, mert ezekkel segíthetjük a nyelvtanulókat, hogy sikeres interakciókat tudjanak kezdeményezni, és azokban részt is tudjanak venni. Az interkulturális pragmatika magyar nyelvet is vizsgáló empirikus kutatásainak eredményei alapján egyre célzottabban lehet kiegészítő anyagokat összeállítani a különböző kulturális háttérrel rendelkező nyelvtanulók számára.

³ A nyelvtudás szintjeit hivatalosan a Közös Európai Referenciakeret (CEFR) útmutatása alapján határozzuk meg 2006 óta.

A multikulturális csoportösszetétel különösen segíti és élvezetessé teszi a kultúrák összehasonlítását, hiszen az egyes kulturális variációk tudatosítása és megbeszélése gazdagítja és élményszerűvé teszi a nyelvi kurzust nemcsak a nyelvtanulók, hanem a tanár számára is. A nyelvóra megfelelő terep arra, hogy a nyelvtanulók interkulturális felfedezéseket tegyenek, és ne csak tudatában legyenek a kulturális különbségeknek, hanem meg is tudják tapasztalni azokat, és képesek legyenek reflektálni a tanterem biztosította „semleges térben” (Kramersch 1993).

IRODALOM

- Bándli Judit – Maróti Orsolya 2003: Kultúra és nyelvi viselkedés. Japán diákok kérései és visszautasítási stratégiái magyar nyelven, in Nádor Orsolya – Szűcs Tibor szerk.: *Hungarológiai Évkönyv* 4, 137–52.
- Blum-Kulka, Shoshana – Elite Olshtain 1984: Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP), *Applied Linguistics* 3, 196–213.
- Byram, Mike 1994: *Teaching and learning language and culture*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- Connor, Ulla 1996: *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Damen, Louise 1987: *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*, Reading, MA, Addison Publishing.
- Erdősi Vanda 2006: Empirikus beszédaktus-kutatás a magyar mint idegen nyelv kommunikatív oktatásában – A köszönetnyilvánítás beszédaktusának vizsgálata, in Nádor Orsolya – Szűcs Tibor szerk.: *Hungarológiai Évkönyv* 9. Pécs, PTE BTK, 109–23.
- Giay Béla 1998: A magyar mint idegen nyelv fogalma, in Giay Béla – Nádor Orsolya szerk.: *Magyar mint idegen nyelv. Hungarológia*, Budapest, Janus – Osiris, 28–36.
- Hammerly, Hector. 1982: *Synthesis in Second Language Teaching: An Introduction to Linguistics*, Blaine, Washington, Second Language Publications.
- Hall, Edward T. – Mildred R. Hall 1990: *Understanding Cultural Differences*, Yarmouth, Maine.
- Hofstede, Geert 2006: Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context, in Walter J. Lonner ed.: *Online Readings in Psychology and Culture, Unit 2: Conceptual, Methodological and Ethical Issues in Psychology and Culture*, Bellingham, WA, Center for Cross Cultural Research.
- Hidasi Judit 2004: *Interkulturális kommunikáció*, Budapest, Scolar.
- Holló Dorottya 2008: *Értsünk szót!* Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Holló Dorottya – Lázár Ildikó 2000: Take the bull in the china shop by the horns: teaching language through culture, *Folio* 6/1, 4–8.

- Kaplan, Robert 1966: Cultural thought patterns in intercultural education, *Language Learning* 16/1, 1–20.
- Kluckhohn, Clyde – Fred L. Strodtbeck 1961: *Variations in value orientations*, Evanston, Illinois, Row, Peterson.
- Kramsh, Claire 1993: *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Kramsch, Claire 1998: *Language and Culture*, Oxford, Oxford University Press.
- Maróti Orsolya 2005: Sajnálom, de nem érek rá. Indirektség a performatívumok használatában, *THL2* 1, 93–100.
- Mohan, Bernard – Winnie Au-Yeung Lo 1985: Academic writing and Chinese students: Transfer and developmental factors, *TESOL Quarterly* 19/3, 515–34.
- Mászlainé Nagy Judit 2007: A bocsánatkérés pragmatikája a kisiskolások körében, *Argumentum* 3, 65–84.
- Óvári Valéria 2008: Magyar–török bocsánatkérési stratégiák. *THL2*, 32–41.
- Seelye, H. Ned 1988: *Teaching Culture*, Lincolnwood, IL., National Textbook Company.
- Szuczynska, Małgorzata 1999: Apologizing in English, Polish and Hungarian: Different languages, different strategies, *Journal of Pragmatics* 31, 1053–65.
- Szuczynska, Małgorzata 2003: A jóvátevés beszédaktusai a magyarban, *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XX*, 255–95.
- Szili Katalin 2000: Az udvariasság elméletéről, megjelenésmódjairól a magyar nyelvben, *Hungarológia* 2000/1–2, 261–82.
- Szili Katalin 2002a: A kérdés pragmatikája a magyar nyelvben, *Magyar Nyelvőr* 126, 2–30.
- Szili Katalin 2002b: Hogyan is mondunk nemet magyarul? *Magyar Nyelvőr* 126, 204–20.
- Szili Katalin 2003: Elnézést, bocsánat, bocs. A bocsánatkérés pragmatikája a magyar nyelvben, *Magyar Nyelvőr* 127, 292–307.
- Szili Katalin 2004: *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*, Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- Szili Katalin 2012: A grammatika és kultúra viszonyának kérdéséhez, a felszólító mód kapcsán, in Balázs Géza – Veszelszki Ágnes szerk.: *Nyelv és kultúra – kulturális nyelvészet*, Budapest, Magyar Szemiotikai Társaság, 327–33.
- Thomas, Jenny 1995: *Meaning in Interaction*, London, Longman.
- Tirkonnen-Condit, Sonja 1985: *Argumentative Text Structure and Translation* (Studia Philologica Jyväskyläensia 18.), Kirjapaino Oy Sisasuomi, Jyväskylä, Finland.
- Trompenaars, Fons 1995: *Riding the waves of culture*, London, Nicolas Brealy Publishing.
- Valdes, Joyce Merrill 1986: *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

CULTURE IN THE TEACHING OF HUNGARIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

ANETT ÁRVAY

Since language embodies cultural reality, the integration of culture in language teaching has been in focus for many decades in language pedagogy, however, its systematic integration into classroom practice has not been fulfilled yet in the teaching of Hungarian as a foreign language.

In the present article the elements of culture are summarized first, highlighting the need for incorporating the often neglected element of culture, the linguistic behaviour (i.e. the proper usage of speech acts, linguistic politeness, turn-taking strategies in conversation). The lack of knowledge of the sociopragmatic rules can result in communication breakdowns between foreigners and Hungarians, whereas grammatical mistakes are better tolerated by native speakers of Hungarians.

Second, the article offers a few practical insights on how the integration can be fulfilled and states that cultural diversity can be fruitfully managed by exploring cultural differences especially in a multiethnic classroom. It is also argued that the differences are rooted in the different cultural patterns that are mapped by various cultur-antropological models. These models can serve as a basis for explaining the causes of differences that are strange and suprising for our foreign students.