

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 utóbbin 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 tanulóakra 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 megfejteni 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 nyelvvél 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 Pekíngi 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 113 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