

*Pelcz Katalin*

## **Kétnyelvűség és identitás a magyar mint idegen nyelv oktatásában \***

Az előadás címében több fogalmat jelöltem meg, mégis a hangsúlyt az identitás körüljárására helyezem, a hozzá vezető úton azonban érintem a kétnyelvűség kérdését is, hogy e kettő vetületében vizsgálhassam a magyar mint idegen nyelv gyakorlati oktatását.

Nehezen tudunk elképzelni olyan embert, akinek ne lenne identitása. A kisgyermek erkölcsi normái, értékrendje a közvetlen környezete, családjá révén jön létre, formálódik, majd a későbbiekben a tágabb környezet, a társadalom és a kultúrkör alakítja azt tovább.

Az *identitás* latin eredetű szó, jelentése 'azonosság'. Bár ez társadalmilag szükségyszerűen állandónak tekintett fogalom, mégis egyes elemeiben folyamatosan változó rendszer, mely számos módosuló összetevőből áll össze. Főbb kategóriái a társadalom és történelem által meghatározott ismeretek és normák, a tudás, az értékek, valamint az egyéni tapasztalatok (Csepeli 1997). Ezen elemek meghatározzák, hogy ki és mi az egyén, mi számít fontosnak és mi nem, mivel érdemes foglalkozni az életben és mivel nem. Kialakít egy rendszert, aminek segítségével megítélünk másokat és saját magunkat (Atkinson et al. 1995). Nagyon lényeges elem, hogy az identitás csak abban az esetben élő rendszer, ha a környezet visszajelzései is megerősítik azt. Mind az identitás határainak meghatározása, mind a környezet visszajelzései a kommunikációs kapcsolatok által realizálódnak. A környezet visszajelzéseinek és az egyén kompetenciájának harmóniája elengedhetetlen a mentális egyensúly megléténél, annak kialakulásánál. Ha valaki például közelállónak érzi magát a magyarok csoportjához, de a környezete ezt nem fogadja el, ez a helyzet konfliktushoz vezet.

Elgondolkodtató, hogy a közvetlen kommunikációs kapcsolataink során nagy gyakorisággal viszonyulunk személytelenül a partnerünkhöz, s kezeljük őt is egy adott csoport tagjaként.

A környezet visszajelzései szerepekkel ruházzák fel a beszélőt. Ezeknek a szerepeknek az a funkciójuk, hogy megkönnyítsék a kapcsolatteremtést, segítsék a kommunikációt és a megítélést (Csepeli 1987). A kapcsolatteremtést és az interak-

---

\* A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Pécs, 2001. április 18.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában elhangzott előadás írott szövegváltozata

ciót a társadalom a konvenciókon alapuló szabályok segítségével irányítja, melyek minden csoportnál (jelen esetben nemzetnél) eltérő sajátosságokat mutatnak. Ezen a ponton kézenfekvő a sztereotípiák megemlítése, mert ezek azok a kategóriák, amelyek segítik a megismerést és ezáltal a nyelvtanár segítségére sietnek a tanulás kezdeti fázisában. A sztereotípiák minimalizálják az azonos csoportba sorolt emberek közötti különbséget, összesűrített, felületes és ismereteket közvetítenek, de képeznek egy olyan tudást, mely alapként szolgál. Kiindulási pont akár úgy is, hogy megcáfolandó adatokat rögzít. Gondoljunk csak arra, milyen nehéz dolga van a nyelvtanárnak akkor, ha semmilyen információra nem tud építeni!

A magyar nyelv elsajátítása révén szerzett szerepről beszélhetünk (szemben például a veleszületett szereppel); a tanulónak aktív cselekvésre van szüksége, míg a környezete is elfogadja az új szerepben. (Zárójelben jegyzem meg, hogy ha már a környezete elfogadta az egyént az új szerepében, akkor ez a szerep az identitása egy szegmensét képezi, és a későbbiekben ebből a szerepkörből nehezen kerül ki. Ez a gondolat szolgált az előadás alapjául is: vajon mi az alapja annak, hogy a külföldi tanulmányok befejeztével, hazatérve a diák az otthoni környezetében például „angolossá” vagy adott esetben „magyarossá” válik, még abban az esetben is, ha a kompetenciája nem is indokolja ezt; valamint: hogyan tehető hatékonyá a nyelvtanulási folyamat?)

A magyar identitás kialakulása az idegen anyanyelvű, a célországban tanuló diákok esetében erősen észlelhetően artikulálódik. Ennek alappillére az, hogy a magyar identitás a mai napig elsősorban kulturális identitás (szemben a vérségi vagy földrajzi identitással), amelynek legfontosabb összetevője a nyelv. Általános tapasztalat, hogy az idegen anyanyelvű beszélő kezdetben első nyelvének szociális szerepeit viszi át a második nyelvre is. Az idegen nyelv rendszerénél fogva megkívánja, hogy mind a megértés, mind a beszédtevékenység szintjein a tanuló tisztában legyen az adott szubkultúra követelményrendszerével. A Rivers által meghatározott hét nyelvoktatás cél (Zerkovitz 1988) több pontjában is felhívja erre a figyelmünket. Nemcsak a formalisztikus cél, a gondolkodási rendszer elsajátításánál, hanem a megnyilatkozás, új kifejezésforma címmel ellátott pontban is ezt az elvárást írja körül. Bár az általa első pontba sorolt „formalisztikus cél, gondolkodás” számára az anyanyelv által elsajátított viselkedési normák alkalmazását jelenti a célnyelv által meghatározott viselkedési helyzetek esetében, szerintem némely esetekben teljesen különálló rendszerről van szó. Ezen rendszerek között, miután egy személy viselkedésrendjében realizálódnak, természetesen kölcsönhatás áll fenn.

A tanult nyelv elsajátítása és használata során elkerülhetetlen, hogy a kulturális dimenziók a diák nyelvi identitásának részévé váljanak. A jelenség több szinten is megfigyelhető; az interakciót befolyásolják a csoportközi relációk (a

beszélők honnan érkeztek, milyen az első pillanatban könnyen megállapítható státusuk, stb.), a szerepviszonyok által közvetített viselkedési utasítások (milyen az adott szituáció), valamint a nyelvi kompetencia is.

Az anyanyelv és a tanult nyelv kultúrája kölcsönösen befolyásolja egymást, a tanulandó nyelv nemcsak cél, hanem az új ismeretekhez vezető út, az eltérő gondolkodásmód eszköze is.

A nyelvi összefüggések és a nyelvi logika átlátásának első lépése az adott kultúra elfogadása. Így az első tanórától kezdve a nyelv egyszerre tölti be a cél és eszköz funkcióját. Ezt az új rendszert akarja a tanuló elsajátítani, alkalmazni, és az alkalmazáson keresztül szeretne közelebb jutni a kultúrához. Az új rendszer aktív cselekvésre készítet mind az elsajátítás, mind a használat területén. Austin (1990) elmélete értelmében a szavak minden alkalmazása tetté válik.

A kommunikáció nem kizárólag a gondolatok, szándékok cseréjét jelenti, mivel a nyelv gondolataalkotó és formáló munkát is végez. Ha a nyelvtanuló gondolatokat alkot magyarul, s ha ezek a nyelvi formák hatnak a gondolkodásmódjára, akkor elindult a kétnyelvűvé válás útján. E felfogás értelmében a kétnyelvűség meghatározásai közül a leginkább megengedett, a Weinreich által definiált kétnyelvűséget vehetjük alapul. Weinreich számára a használat volt kulcsfontosságú. „Két nyelv váltakozó használatának gyakorlatát kétnyelvűségnek, az ebben részt vevő egyént pedig kétnyelvűnek nevezzük” (Bartha 1999).

Ha a diák érzelmileg is azonosul a magyarul beszélők csoportjával, ez a viszonyulás könnyebb kommunikációt biztosít számára, hiszen már érzékeli, hogy ebben a kulturális közegben mi számít megszokottnak, tipikusnak és mi nem, mi logikus, vagy mit tart a közösség illetlennek. Ugyanakkor a diáknak képesnek kell lennie önreflexióra, vagyis arra, hogy a magyar nyelvet beszélők csoportjának szemével lássa önmagát, annak elvárásai szerint viselkedjen.

Míg a beszélő az anyanyelvével ideális esetben direkt vagy látens módon egy életen át foglalkozik, addig a magyar nyelv (vagy más tanult nyelv) elsajátítására, az új identitáselem kialakítására szánt idő sokkal behatároltabb. A relatív szűk időintervallumon belül be kell vezetni a diákot a magyar grammatikán túli ismeretekbe, valamint a nyelv használatának rejtjelmeibe. Lengyel Zsolt (1989) meghatározása szerint a grammatikán túli tudást az országismeret foglalja magában. Ennek a minden egyebet magába olvasztó, tág meghatározásnak az értelmében az ország ismerete képessé teszi a nyelvtanulót arra, hogy az idegen nyelv nyelvi-szociális szerepeit betöltse, egy olyan ismerettárat is ad a diáknak, amely tartalmaz az emberekre, környezetre, földrajzra, gazdaságra, szociológiára, politikára stb. vonatkozó tudásanyagot. Ezen felsorolás is mutatja, hogy a diák és a nyelvtanár feladata egyaránt fontos, ha ezen ismerettárat, így az identitás egy szegmensét szeretnék rövid idő alatt kialakíta-

ni. Az országismeret a „kulturális akcentus” megszüntetésének eszköze is (Mayer). Tehát nem magyarrá válási folyamatról van szó, hanem bizonyos fokú identitásmódosulásról, amely az új ismeretekre épül. A nyelvórák alkalmával ezen ismereteket a tankönyv és a kiegészítő anyagok biztosítják.

A tankönyvekben nagyon későn jelennek meg a civilizációs, kulturális ismeretek, pedig alacsonyabb nyelvi szinteken is viszonylag egyszerű beépíteni ezeket a tanításba (például színek tanítása festmények segítségével; lakás részeinek ismertetése egy magyar parasztház segítségével stb.). Ez a hiány egyben szabadságot is ad a kiegészítő anyagok megválasztásánál.

A tanárok és a diákok szelekciós dilemmákkal kerülnek szembe, hiszen ahogy nem lehet mindent megtanítani, úgy képtelenség mindent megtanulni. Az adott csoport összetétele, előismeretei, életkora, korábban megszerzett identitása adja meg a kulcsot ahhoz, hogy mennyit és mit vehetünk bele a tananyagba, és mit nem.

Ezen dilemma az előadás folyamán nem kerül feloldásra; csak Ár Zsuzsannára (1987) hivatkozva annyit jegyeznek meg, hogy a célnyelvi környezetben tanuló diákok számára sokkal maradandóbb élményt nyújtanak az empirikusan megtapasztalható, s ezzel könnyebben elsajátítható, beépíthető ismeretek.

A „magyar” identitáselem, így a kétnyelvűség kialakulásánál és kialakításánál a legfontosabb tényező az új, az élményszerű és maradandó ismeret. A tanár – mint az új elem kialakításának szignifikáns, meghatározó személye – jelentős felelősséggel rendelkezik abban, hogy az új identitáselem kialakulása és koherenssé válása konfliktusmentesen és eredményesen menjen végbe.

## IRODALOM

- ATKINSON, Rita L. – ATKINSON, Richard C. – SMITH, Edward E. – DARYL J. Ben (1995): *Pszichológia*. Osiris – Századvég, Budapest.
- AUSTIN, John L. (1990): *Tetten ért szavak*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- ÁR Zsuzsanna (1987): *A vizuális kultúra szerepe a magyarságtudat megőrzésében*. A hungarológia oktatása 1: 77–79.
- BARTHA Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- CSEPELI György (1987): *Csoporttudat – nemzettudat*. Magvető, Budapest
- CSEPELI György (1997): *Szociálpszichológia*. Osiris, Budapest
- KULCSÁR SZABÓ Ernő (2000): A (nemzeti) kultúra – mint változékony üzenetek metaforája. *Tiszatáj* 3: 66–77.
- LENGYEL Zsolt (1989): Országismeret – beszédetikett – szociolingvisztika. In.: *A hungarológiai oktatás elmélete és gyakorlata* (Válogatás a magyar lektori konferenciák anyagából, 1969–1986). Hungarológiai ismerettár 2. Szerk.: B. Nádor Orsolya – Giay Béla – Varga Márta. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest. 275–281.
- MAYER Klára (1983): Magyar nyelv, magyar kultúra. In.: *Hungarológiai oktatás régen és ma*. Szerk.: M. Róna Judit. Tankönyvkiadó, Budapest. 45–49.
- ZERKOVITZ Judit (1988): *Tanítsunk nyelveket! Általános módszertan nyelvtanárok számára*. Tankönyvkiadó, Budapest