

## *Kocsis Gabriella*

# Magyaroktatás és a diákok tanulási stratégiái a UCL-en

### *1. Bevezetés – célok és módszerek*

2004 tavaszi trimeszterét volt alkalmam a *University College London, School of Slavonic and East European Studies* tanszékén eltölteni. Az ELTE magyar mint idegen nyelv szakos diákjaként nyertem el a Socrates/Erasmus program ösztöndíját, így 2004 januárjától április közepéig kísérhettem figyelemmel a SSEES-en folyó magyar nyelv oktatás menetét. Az oktatásba bekapcsolódva együtt jártam a hallgatókkal a nyelv- és irodalomórákra, illetve a „mesterképzés” egyetlen diákjának tanulmányaiával is megismerkedhettem.<sup>1</sup>

A közelmúltban több kutatás<sup>2</sup> foglalkozott a sikeres és a sikertelen nyelvtanulók tanulási stratégiáival. Legutóbb Edwards Melinda jelentette meg esettanulmányát<sup>3</sup>, mely kifejezetten a magyar nyelvtanulás szempontjából vizsgálta ezt a kérdést, egy sikeres angol anyanyelvű diák példáján.

E kutatásokat felhasználva és kiterjesztve az ösztöndíj ideje alatt nyelvpedagógiai kutatásokat végeztem, amelyek az University College London magyar nyelvet tanuló diákjainak nyelvtanulással kapcsolatos motivációit, nyelvtanulási stratégiáit vizsgálták. A kutatás részben célzott, strukturálatlan interjúkon és feladatmegoldásokon keresztül történt, de egész féléves tapasztalatomat felhasználtam a dolgozat megírásakor. Az interjú során céлом volt megvizsgálni azt, hogy korábban milyen idegen nyelveket tanultak az interjúalanyok, milyen sikerrel, s hogy milyen motívumok készítették őket a magyar nyelv tanulására. Szándékom volt feltárni azt is, hogy a nyelvtanulók milyen technikákat, módszereket alkalmaznak a nyelvtanulás során, ezek hogyan változnak a nyelvtanulás folyamatában. Külön érdekes volt a már Magyarországon járt, negyedéves diákok tapasztalatait összegezni, hogy ti. a célnyelvi környezetben való tanulás, a társas kapcsolatok mennyiben segítettek elő kommunikatív kompetenciájuk fejlődését. Az interjú a jövőre vonatkozó kérdésekkel is foglalkozott, vagyis azzal, hogy a tanuló a későbbiekben milyen területen szeretné hasznosítani nyelvismeretét, milyen tervei vannak ezzel kapcsolatban. A kutatás

---

<sup>1</sup> Szeretném megköszönni tanárainknak, Szili Katalinnak és Peter Sherwoodnak, hogy szakmai tanácsokkal segítettek a dolgozat megszületését, másrészt a diákoknak, hogy hajlandók voltak időt szánni a beszélgetésre, és megosztották velem gondolataikat.

<sup>2</sup> Oxford (1989) ad a kutatásokról kiváló összefoglalást.

<sup>3</sup> Edwards (2002)

második részében néhány – a nyelvtanuló szintjének megfelelő – feladaton keresztül a gyakorlatban is megvizsgáltam az egyetemisták tanulási stratégiáit. Vizsgálatom az etnografikus, interpretatív irányzat kutatási módszereivel dolgozott; a nyitott kérdéseket tartalmazó interjú és a feladatmegoldás mellett fontos volt számomra az órákon tett megfigyelés – az, hogy a diákokat természetes szituációban is lássam, halljam (Ötvösné Vadnay 2002: 424).

A kutatások hangsúlyozzák, hogy a nyelvtanároknak ismerniük kell tanítványaik tanulási stratégiáit és azt, hogy a nyelvtanulók ezek közül melyeket tartják sikeresnek és hasznosnak. Ezek ismeretében a nyelvtanárok hatékonyabb segítséget tudnak nyújtani a diákoknak, mivel könnyebben tudják kiválasztani a motiváló feladattípusokat és munkaformákat (Bárdos 2000: 239).

Edwards Melinda egyetlen magyarul tanuló diák példáján keresztül mutatta be a tanulási stratégiákat. Dolgozata végén megjegyzi, hogy „a továbbiakban mindenképpen hasznos lenne különböző anyanyelvű és célnyelvű résztvevőkkel készíteni esettanulmányokat, hogy ezáltal behatóbban megismerjük tanulási stratégiáikat és nyelvelsajátításuk hátterét” (Edwards 2002: 27). A magyar mint idegen nyelv leendő tanáraként úgy gondolom, hogy fontos volna kifejezetten magyarul tanuló diákokkal kibővíteni az eddigi kutatásokat; ezáltal is finomítható lenne a magyar mint idegen nyelv oktatása. A másik fontos kérdés, hogy létezik-e olyan tanulási stratégia, amely nyelvspecifikus, s ezáltal megkönnyíthetné a magyarul tanulók nyelvelsajátítását, avagy a dolog bonyolultsága folytán (amely szerint a tanulási stratégiákat sok minden más is befolyásolja, nem csak a tanulandó nyelv jellemzői: társadalmi kontextus, a tanuló életkora, személyisége, neme, előzetes tudása stb.) ilyen stratégia nem is létezik. Esettanulmányom csupán hét diákkal folytatott beszélgetés alapján készült, de a kutatás a későbbiekben talán folytatható további interjúkkal. Az így kapott eredmények, visszajelzések sokat segíthetnek a gyakorlói tanároknak abban, hogy nyelvtanítási módszereiket csiszolhassák, fejleszthessék.

Kutatásom során egyértelművé vált, hogy a UCL-en tanuló diákok háttere és más idegen nyelveken szerzett tapasztalataik annyira különbözőek, hogy a hét diákkal készített interjú eredményeként általános tapasztalatokat nehéz megfogalmazni. Ezért úgy gondoltam, hogy mindegyikük véleményét, gondolatát röviden összefoglalom (természetesen kitalált neveket használva). Ebben a részben beszámolok a diákok nyelvtanulási tapasztalatairól (milyen idegen nyelveket tanultak, milyen szinten sajátították el azokat), milyen céljaik vannak a magyar nyelvvel. Ekkor beszélek arról, hogy saját nyelvi fejlődésükről mi a véleményük, mikor érezték úgy, hogy ugrásszerűen fejlődött a nyelvtudásuk (ha volt ilyen). Arról is szólok esetenként, hogy mit találtak különösen nehéznek vagy könnyűnek, és hogy milyen technikákat alkalmaznak tanulmányaik során. Ezután bemutatom a különböző tanulási stratégiákat, és azt, hogy miként alkalmazzák ezeket a UCL diákjai.

## 2. *University College London – Szláv és kelet-európai tanulmányok* (*School of Slavonic and East European Studies*)

Egy kurrens honlap<sup>4</sup> szerint, amely a sanghaji egyetem kutatásait közli, a University College London a negyedik helyet foglalja el az európai egyetemek rangsorában, az egész világ egyetemeit tekintve pedig a huszadik. Igazán rangos egyetem falai között zajlik a magyar nyelv és irodalom oktatása, amely – mint látni fogjuk – ennek ellenére nem problémamentes.

A UCL-en folyó magyar nyelvoktatás jelenleg az egyetlen Nagy-Britanniában, kizárólag itt lehet magyar nyelvből diplomát szerezni (Sherwood 1993: 116, Váradi 1993: 154). Kis létszámmal folyik az oktatás, ottlétem alatt összesen hét diák tanult magyarul: egy diák „mesterképzésben” vett részt, két negyedéves és négy másodéves diák tanult a szakon. A másodévesek közül az egyik fiú, Wojtek a dijoni egyetem vendéghallgatójaként csak egy évre érkezett Londonba.

Előfordul, hogy anyanyelvi beszélők veszik fel a szakot, vagy olyanok, akik már tudnak egy kicsit magyarul. A hallgatók közül ide sorolható Wojtek, aki már egy évet tanult az előbb említett dijoni egyetemen. Barbara pedig – félig magyar származású lévén – már beszélt magyarul az egyetem megkezdésekor. Ilyen esetekben másodévesként kezdenek meg tanulmányaikat.

A képzési forma szerint a harmadévet Budapesten töltik, az ELTE Központi Magyar Nyelvi Lektorátusának magyaróráin vesznek részt. Mivel esetenként előfordul, hogy egyáltalán nincs jelentkező egy-egy évben a magyar szakra, így 2003/2004-ben sem harmadévesek, sem elsőévesek nem tanultak a szakon. Úgy tűnik, egy diák jelentkezett a 2004/2005-ös tanévre, így talán lesz idén egy elsőse a szaknak.<sup>5</sup>

Mielőtt a diákokról és a különböző tanulási stratégiákról beszélnék részletesebben, fontos megjegyezni, hogy a UCL-en folyó nyelvoktatás sajátos helyzetben van 1996/97 óta. Ezelőtt az egyetemi képzés célja az olvasás-fordítás elsajátítása volt, főleg a szépirodalom fordítására helyezték a hangsúlyt. Ennek megfelelőek voltak az óraszámok is, első évben hetente nyolc órájuk volt. Ekkor még főszakként működött a magyar szak.

---

<sup>4</sup> [www.ed.sjtu.edu.cn/rank](http://www.ed.sjtu.edu.cn/rank)

<sup>5</sup> A teljesség kedvéért említtem meg, hogy az egyetem esti tanfolyamot is indít minden évben külsősök számára. A diákok hetente egyszer (kétszer hatvan percben) tanulják a magyar nyelvet, ez tulajdonképpen az egyetem keretein belül működő nyelviskola. Hét-tíz diák fizet be évenként erre a tanfolyamra. Ezen felül más egyetemek diákjai is felvehetnek órákat a SSEES-en; ők nem bölcsész érdeklődésűek, akik nyelvtudásukat akarják fejleszteni. Ők a *Reading Course* 1-2-t végezhetik el. Jellemző mindkét tanfolyamra, hogy a diákok vagy részben magyar származásúak, vagy a magyar nemzetiségű házastárs/barát/barátnő kedvéért tanulnak magyarul. Mivel céloom a négyéves képzésben résztvevők tanulási stratégiáinak feltérképezése volt, ezért ők nem szerepelnek a vizsgálatban.

1996/97-től az egyetem megváltoztatta koncepcióját, megalakították a *Language Unit*-ot, a tanároktól pedig elvárják, hogy mindössze heti négy órában tanítsák a nyelvet, de immár minden készséget figyelembe véve. Az így kialakult helyzettel mind a tanárok, mind a diákok elégedetlenek. A diákokkal folytatott beszélgetések alapján kiderült, hogy örülnének, ha növelnék az óraszámokat, így intenzívebben tudnák tanulni a magyar nyelvet, gyorsabban tudnának magasabb szintre eljutni. Csak az összehasonlítás kedvéért idézem Gaál Gergelyt, aki a Pekingi Idegen Nyelvek Egyetemén szerzett oktatói tapasztalatáról számol be cikkében: „mivel a magyar nyelv oktatása a pekingi egyetemen alapszintről indul, azaz a felvett hallgatók korábban egyáltalán nem részesülnek előkészítő nyelvi képzésben – azaz egyetemre kerülésük idején egy árva szót sem tudnak magyarul –, az első két év alapozással, illetve a nyelvi készség kialakításával és az alapszókincs megtanításával, megszerzésével telik. Ezt a munkát erősen megnehezíti a tény, hogy a magyar nyelvi óraszám mindössze heti 16-18 óra. Így a harmad-, illetve negyedévben igényelt szakjellegű ismeretek oktatása, illetve elsajátítása sem lehet zökkenőmentes” (Gaál 1997: 110). Nem állítom, hogy heti 16 óra szükséges volna a SSEES-en, de ennek ellenére érdemes elgondolkodni a két óraszám különbségén.

További nehézséget okoz, hogy a képzés kentaur-jellege folytán az egyetemistáknak nemcsak a nyelvet kell megtanulniuk, hanem a magyar irodalom ismerőivé és fordítójává is kell válniuk. A nyelvpedagógiai szakirodalom sokat foglalkozik azzal, hogy a nyelvtanulás mely szakaszában érdemes irodalmi szövegeket alkalmazni (Burke–Brumfit 2000). A pedagógiai célok pedig alapvetően meghatározzák az irodalmi szövegek felhasználhatóságát. Nem mindegy, hogy egy irodalmi szöveget miért vizsgálók: a nyelvi struktúra egy-egy elemét akarom bemutatni-megtanítani, vagy a stílusbeli különbségekre helyezem a hangsúlyt, vagy a szöveg története, szüzséje érdekel, avagy a szöveg „üzenetére” vagyok kíváncsi, avagy a szöveg és a szerző irodalomtörténeti helyét, szerepét akarom meghatározni (Littlewood 2000: 178).

A UCL-en kettéválik az irodalmi szövegekkel való foglalkozás; Peter Sherwood nyelvóráin nyelvtanulási célokat szolgálnak. Egyszer-egyszer házi feladatként kapnak a diákok irodalmi szövegrészleteket fordításra, más jellegű szövegek mellett. A másodévesek három hónap alatt Móricz Zsigmond és Hubert Griffith egy-egy szövegrészletét fordították. Az ellenőrzéskor sok szó esett a nyelvi elemek stílusbeli alkalmazhatóságáról is.

Daniel Abondolo irodalomóráin a kultúra, az irodalom megismerése, értelmezése a cél. A gondok ezeken az órákon jelentkeznek, mivel a szövegek nem a nyelvtudásuknak megfelelők. Már másodéves korukban kell magyar szépirodalmat olvasniuk és értelmezniük, de erre még csak korlátozottan képesek. Kellő nyelvi kompetencia hiányában (igen magas nyelvismeretet igényel egy-egy szerző stílusának érzékelése, a nyelvi játékok, stílusbeli különbségekre való ráismerés) irodalom-

értelmezés helyett az irodalomórákon is részben nyelvtanítás, a szövegek fordítása folyt. Az órákra és a vizsgákra sokszor a művek angol fordítását olvassák csak el, ami természetesen jobb, mintha semmit sem olvasnának, de így az eredeti cél kissé féloldalasan valósul meg. Daniel Abondolo elnöző diákjaival, hiszen tudja, hogy a képzés felépítésének gyengéiről nem ők tehetnek. A vizsgára viszont alaposan fel kell készülniük az adott irodalomtörténeti korszakból – ismerve az írók, költők életművét, s képesnek kell lenniük esszét írni egy már ismert alkotásról.

Szépirodalmat olvasni és érteni egy anyanyelvi beszélőnek sem mindig egyszerű, hiszen egy másféle, különleges kódrendszerről van szó, amelyet az anyanyelvi beszélőnek is tanulnia kell érteni. Ezzel szemben Korompay Klára azt írja, hogy ő is kezdettől fogva megismertette diákjait a magyar irodalommal. „Az első lépés az volt, hogy – lektor koromban – a költészettel való ismerkedést nem halasztottam későbbre, amikor már „jól tudják a nyelvet”, hanem éppen ellenkezőleg, a nyelvtanulás korábbi szakaszától (túlzás nélkül mondva: a legelső órától) kezdve költői szövegek olvasásával, elemzésével is közelítettem magához a magyar nyelvhez” (Korompay 1997: 47). Ennek eredményeként azt tapasztalta, hogy az irodalomra, nyelvre érzékeny diákok már a nyelvtanulás korai szakaszában képesek a szépirodalmi szövegértésre. S aztán ez a magyar nyelv megszeretéséhez vezet, ami erős motiváltságot ad a nyelvtanuláshoz. A UCL-en magam is ezt tapasztaltam, azaz az oktatók nem kizárólag oktatják a magyar nyelvet, hanem próbálják felkelteni az érdeklődést a magyar nyelv, irodalom és kultúra iránt, s ez mindenképpen meghozza eredményét. A tanulók szívesen járnak az órákra, és jó viszony alakul ki tanár és diák között.

A nehézségek között meg kell említenem, hogy a szak számára lektort sem biztosít az egyetem. Korábban egy lektor is részt vett a magyar szak munkájában, de 1997-ben megszüntették a lektori státuszt, nyilván költségcsökkentési szempontok miatt. Ha már a finanszírozási nehézségeknél tartunk: a *Language Unit* tanárait óraberben fizeti az egyetem. Azt is ki kell számolniuk, hogy egy vizsga összeállítása hány órát vesz igénybe.

Úgy gondolom, hogy a nehézségek ellenére (hogy ti. alacsony az óraszám, s az egyetem vezetése nem teremti meg a feltételeket a megfogalmazott célokhoz) a képzés jól működik, betölti szerepét. Peter Sherwood harmincöt éve tanítja magyar nyelvet, a tanári szerepet elsősorban konzultánsi-segítő szerepként határozza meg. Fontosnak gondolja, hogy a tanóra nem kizárólag a tanítandók átadásának színtere, hanem egyben „előadás”, lényeges, hogy az órák élvezetesek legyenek a diákok számára. Nagyban épít a diákok autonómiájára, ami egy egyetemen már el is várható. Saját nyelvészeti rendszerén belül oktatja a magyar nyelvet:<sup>6</sup> „először egy kicsit megnehezítem a helyzetüket, de aztán később ezáltal könnyebb lesz.” Tanítási

<sup>6</sup> Nincs módomban részletesen ismertetni e rendszert; Sherwood tankönyvét l. a bibliográfiában.

módszere rendszerszemléletet ad, s főleg a diákok kognitív képességeire helyezi a hangsúlyt. A funkcionális szemlélet és a hagyományos grammatizáló-fordító módszer együtt jelenik meg az órákon – főleg szövegek fordításával, a hibák elemzésével, a grammatika részletes megértésével, megtanulásával és használatával foglalkoznak az első két évben. A harmadik évet a diákok célnyelvi környezetben, Magyarországon töltik, ekkor a képzésben elvárt beszédértésük és -készségük is gyorsan fejlődik. Erre még bővebben kitérek a későbbiekben, de addig is fontos megjegyezni, hogy a két negyedéves diák tapasztalata szerint a nyelvtannal nem volt gondjuk Magyarországra érkezésükkor, ami a londoni oktatást dicséri. Beszédértésük és kommunikációs képességük viszont gyenge a másodéveseknek, ezt kell kompenzálniuk magyarországi tartózkodásuk alatt. A meglévő elméleti tudást kell a gyakorlatba átültetniük, azaz meg kell tanulniuk, hogy a beszédben is használni tudják nyelvi ismereteiket. Ezáltal sikerül kiegyenlíteni azt a különbséget, amely az olvasás-fordítás, illetve a beszédértés-beszédkészség között fennáll.

Még fontos megjegyezni, hogy a SSEES-nek jól felszerelt könyvtára van. Az alapvető irodalmi és nyelvészeti szakkönyvek, szótárak megtalálhatók, sőt napilapokat, folyóiratokat is bőven talál a magyarul tanuló.

### 3. A diákok

#### 3.1. A másodévesek

**Barbara** tizenkilenc éves, a 2003/2004-es tanévben kezdte meg tanulmányait a SSEES East European Languages and Culture magyar szakán. Édesapja magyar származású, édesanyja pedig lengyel. Budapesten született, négy éves volt, amikor a család Svédországba költözött. A szüleivel magyarul beszél, mivel lengyel édesanyja megtanult magyarul. A család jelenleg is Svédországban él, tehát Barbara első nyelve a svéd, „anyanyelve” ugyan a magyar, de nála is egyértelmű, hogy a környezetnyelv fontosabbá vált, a svéd az első nyelve. Az ő esetében a sociolingvisztika által nyelvvesztésnek nevezett jelenséggel állunk szemben (Kontra 1997: 78), ám magyar tanulmányaival ennek ellenhatása érvényesül. Svéd nyelvi kompetenciája egyezik meg azzal a nyelvi kompetenciával, amellyel az anyanyelven rendelkezik általában az ember. „A szüleimmel magyarul beszélünk, de ha valamit nem tudok magyarul, akkor svédül mondom. Néha a svéd szót magyar véggel használom.” Testvéreivel viszont már nem a magyar nyelvet használja, velük svédül kommunikál. Mivel két idősebb testvérrel van szó, ők már nagyobbak voltak, amikor elhagyták Magyarországot, így ők jobban beszélnek magyarul. Angolul is kiválóan beszél, tizenegy évesen kezdte meg angol tanulmányait, amelyre természetesen a londoni egyetemen nagy szüksége van. Magyarul is tanult pár évig Svédországban formális keretek között, egy magántanártól, illetve csoportban. Nyelvtant nem tanult ek-

kor, főleg verseket olvastak (Petőfit és József Attilát említette). „Nem tetszett nekem, mert nem értettem, nem a hétköznapi nyelvet tanultam.” Akkor nem látta hasznát a magyar irodalom ismeretének, de ma már más a viszonya a magyar irodalomhoz. Az elmúlt egy év is sokat változtatott felfogásán.

Mint már szó esett róla, a már ismeretekkel rendelkező vagy anyanyelvű diákok esetében nem az alapoktól indul az oktatás, hanem egyből a másodévesek csoportjában kezdenek meg tanulmányaikat, így Barbara is rögtön másodévesként kezdte meg a magyar szakot.

Saját megítélése szerint jelenleg középfokon beszéli a magyar nyelvet, és a Londonban töltött egy év áttörést okozott a nyelvtudásában. „Mindig csak mondtam, amit tudtam, de igazából nem tudatosan használtam. Most próbálom megérteni, hogy hogyan is használjam.” Ebben az évben olvasta el az első magyar könyvet, és „nem kellett minden második szót megnézni”. Egyértelműen pozitív a hozzáállása a magyar nyelvhez és a magyar irodalomhoz. „Talán újságíró szeretnék lenni, irodalommal foglalkozni, esetleg fordítani.” A családi indíttatás meghatározza Barbara erős pozitív érzelmi viszonyulását a magyar nyelvhez: „Van valami a magyar irodalomban, ami nagyon tetszik nekem, olyan erős és gazdag.” – „Az is tetszik, hogy soha nem lehet ugyanolyan a magyar és az angol szó.” (Azaz a jelentésük nem pontosan fedik egymást, esetleg más hangulati tartalmuk van.) „Azért is jöttem Londonba, mert tudtam, hogy egy évet majd Magyarországon tölthetek, illetve már jártam Londonban, és az is tetszett.”

Annak ellenére, hogy felsőfokú szinten beszél angolul, néha mégis nehéz, hogy egy tanult nyelven kell egy másik nyelvet tanulnia. „Csak akkor nehéz, amikor a svéd szó közelebb van a magyarhoz, mint az angolhoz.”

**Andrew** húszéves, édesanyja magyar, édesapja angol. Anyanyelve az angol, mivel édesanyja még gyerekkorában Angliába települt át családjával, azaz a nyelvvesztés folyamata már az előző generációban végbement. (Amíg a nagymama élt, addig édesanyja és ő is magyarul beszéltek a nagymamával, de mióta meghalt, azóta a családban is csak angolul beszélnek.) Az első idegen nyelv a héber volt, amit négyéves korában kezdett el tanulni, és tizenegy éves volt, amikor abbahagyta. Körülbelül középfokú szinten sajátította el, de a képességek szétválnak e tekintetben, mivel olvasni és „érteni” jobban tud, „csak egy kicsit tudok beszélni”.

A második idegen nyelv a francia volt, héttől tizenhárom éves koráig tanulta, felsőfokon beszéli. A spanyol nyelvet, középiskolás korában tanulta, a közép és a felsőfok között beszéli. Andrew a magyar szak mellett francia szakos is, ellentétben Barbarával, akinek a magyar az egyetlen szakja. A jövőben hasznosítani szeretné nyelvtudását. „Azt gondolom, hogy a magyar hasznosabb, mert kevesen beszélik, és a munkakeresésnél rövidebb lesz a sor.” „Az angolra fordításnál az a legjobb, ha egy angol anyanyelvű fordítja a szöveget magyarról.”

Véleménye szerint természetesen az valamelyest segít, hogy mielőtt elkezdett volna magyarul tanulni, már három másik nyelvet tanult. Igazából csak annyiban segíti, mondta, hogy nem esik nagyon kétségbe, amikor valami nagyon furcsa vagy idegen. Viszont a magyar nyelv annyira különböző, hogy a már beszélt nyelveken szerzett tapasztalata nem igazán lendíti előre magyar tanulmányait. „Felejtse el a többi nyelvet, amit tanult, ne keresse a hasonlóságot a többi nyelvvel” – adná tanácsként a kezdő diáknak.

Nyelvtudását ő ítélte meg a legkedvezőtlenebbül a diákok közül, kezdő szintként határozta meg. Valóban, az ő tudása talán tényleg elmaradt egy kicsit többiekétől. Főleg abban látta a problémát, hogy szókinése nagyon kicsi. Tanácsként is ezt adná egy kezdő tanulónak: „Tanulj szavakat az elején, a szókinész nagyon fontos.” Ezért kitalálta, hogy mindennap megtanul tíz új szót, „ez az egyetlen trükk, amit használok.”

**Wojtek** húszéves, helyzete hasonló Barbarához. Nemzetiségét tekintve lengyel, viszont a szülei Belgiumba vándoroltak, amikor ő két éves volt. Így „az első nyelvem a francia, de az anyanyelvem a lengyel.” A családban lengyelül beszélnek, „de jobban beszélek franciául, mint lengyelül.” Brüsszel kétnyelvű város lévén, számára a „második nyelv” (Oxford 1990: 6) – illetve a harmadik – a holland, pontosabban a flamand. Nyolcévesen kezdte, és egészen tizennyolc éves koráig tanulta, bár „nem voltam teljesen kétnyelvű” – mondta, viszont felsőfokon beszéli a nyelvet. „Angolul könnyű volt megtanulni, mert már beszéltem hollandul és franciául.” Tizennégy éves korától tizennyolc éves koráig tanulta, felsőfokon beszéli, egyértelműen francia akcentussal. Németül tizenöt évesen tanult, de csak hetente egy órában, megítélése szerint középfok alatti szintet sikerült elérnie. Tanult görögül és latinul is, illetve az dijoni egyetemen egy kicsit oroszul. Dijonban politológiát, társadalomtudományokat tanul, ahol minden külföldi hallgatónak két idegen nyelvet kell elsajátítania. Egy évre érkezett vendéghallgatóként Londonba. „Az indoeurópai nyelveket már ismertem. Valami mást akartam tanulni. A magyar a latin betűket használja, egy más nyelvcsaládba tartozik, de mégis európai. Kihívás volt számomra, mivel nekem már könnyebb lenne olaszul vagy akár a csehül megtanulni.”

Véleménye szerint nyelvtudása az alapfok és a középfok között helyezkedik el. „Azt hiszem, jó alapjaim vannak, de még olyan a nyelvtudásom, mint amikor valaki házat épít. Már megvan a betonozás, de még nedves. Ha belelépsz, meglátszik.” A magyar nyelv tanulása nem az elsődleges célja. Elsősorban társadalomtudománnyal szeretne foglalkozni, a jövőben esetleg a budapesti Közép-Európai Egyetemen szeretne továbbtanulni. A kelet-európai kisebbségi problémák érdeklik, és ez esetben Magyarország is egy lehetséges kutatási helyszín. Ezért is gondolja úgy, hogy tudna gyorsabban és hatékonyabban is tanulni, de motivációja nem elég: „nem vagyok igazán bevonódva”. Tudása mégsem maradt el a többiekétől.



Ő is beszélt arról, hogy sokszor nem könnyű (annak ellenére, hogy angol nyelvtudása nagyon jó), hogy „először meg kell értenem az angol struktúrát, és csak azután tudom megérteni a magyart.”

**Thomas** huszonkét éves, anyanyelve és nemzetisége angol, semmiféle magyar gyökerei nincsenek. Franciául, latinul és ógörögül tanult a középiskolában. Franciául és ógörögül alapkilon, latinul középilon tanult meg. „Valami mást akartam tanulni, mint eddig” – vallotta. Másrészt fontos szempont volt, hogy egyházának magyar térítőkire van szüksége. Egyháza magyarul a Krisztadelfian nevet viseli. (Ez az egyház Angliában százötven éve létezik, de Magyarországon még teljesen új.) Azonkívíül „bármilyen diplomám van, az többletet jelent.” Reméli, hogy a magyar nyelvet megtanulja annyira, hogy fordítóként, akár az EU valamely intézményében, akár az üzleti életben hasznosítani tudja.

Véleménye szerint a többi tanult nyelv, illetve az anyanyelve nem segít a magyar nyelv tanulásánál, inkább hátráltatja. „Van, amikor, először franciául jut eszembe, sőt először eszembe jut az összes másik nyelven, és csak azután magyarul.” Egyetlen példát emelt ki, amikor az igekötő megegyezik angolban és a magyarban, ez esetben könnyű megjegyezni, de „gyakrabban inkább összezavar, annyira más a rendszer, nem működik azonos módon.” A legnehezebbnek a szókincs fejlesztését, a szavak tanulasát ítélte, „a nyelvtan logikus számomra, az nem nehéz.” Ezért találta ki, hogy témák szerinti szólistákat ír, például összegyűjtötte a gyümölcsök neveit, és az így összegyűjtött tíz-tizenöt szót egy-egy kártyára írta.

Arról számolt be az interjú során, hogy nyelvi fejlődése tekintetében csalódott egy kicsit, mivel azt remélte, hogy két év alatt középilonú szintet fog elérni, a harmadik évben pedig már felsőilonon tud majd beszélni. A fejlődése lassabban haladt, mint szeretne volna, „minden csak kis lépésekben megy előre”.

Ő és Andrew szeptemberben az ELTE-n folytatják tanulmányaikat a „year abroad” keretében.

### 3.2. A negyedévesek

**Nina** huszonhat éves, a SSEES-en politológiát és magyar nyelvet tanul. Finn anyanyelvű és állampolgárságú, egyetemi tanulmányai idejére érkezett Londonba. Ő is több idegen nyelvet tanult, mielőtt magyarul kezdett tanulni. Az első idegen nyelv az angol volt, melyet most majdnem anyanyelvi szinten beszél, de legalábbis felsőilonon. Svédül tizenhárom évesen kezdett tanulni, közép és felsőilon között tudja használni. Franciául és spanyolul a középiskolában tanult, mindkét nyelven beszélni kevésbé tud, írni, olvasni viszont jól.

A francia igeragozás bonyolultsága segített neki a magyar igeragozást elsajátítani. Az, hogy a finn rokon nyelv, megítélése szerint nem sokat segített neki, egyedül a névutókat emelte ki mint olyan hasonlóságot, amely a segítségére volt. Nina

azt jegyezte meg, „inkább furcsa volt, hogy hasonló” (mármint a magyar nyelv a finnre). Máté József idézi a hasonló álláspontot képviselő Korhont ezzel kapcsolatban: „A nyelvtanulásban vagy a fordítói munkában a nyelvrokonság ténye elég kevés segítséget nyújt” (Máté 1997: 119).

Nyelvtudását a középszint fölöttinek ítélte, de elégedetlen volt vele. Angol nyelvtudásával hasonlította össze a magyar nyelvben elért eredményeit. Ennek alapján úgy ítélte meg, hogy a befektetett idő és energia alapján a magyar nyelvvel kapcsolatban kisebb eredményt ért el. A Budapesten töltött időt áttörésnek értékelte nyelvi fejlődésében, véleménye szerint jobb lett volna, ha inkább az első év után jöhetett volna Magyarországra. „Nagyon nehéz volt az első két hónap, amikor az ELTE-re mentem. A tanárok csak magyarul beszéltek.”

Egyrészt a finn–magyar nyelvrokonság motiválta a magyar nyelv tanulására, másrészt a kelet-európai régióban végbement rendszerváltás utáni politikai-gazdasági átmenet folyamata érdekli. Úgy gondolta, hogy érdekes és hasznos társadalomtudományos érdeklődése szempontjából is, ha beszél e régió valamely népének nyelvét. A későbbiekben szívesen helyezkedne el európai uniós szakterületen. A magyar nyelvet szeretné használni, ha erre lehetősége adódik. Tervei között szerepel, hogy mind a magyar, mind a spanyol és francia tanulmányait folytatni fogja.

**Paul** huszonhárom éves, nemzetiségét tekintve félig skót, félig perzsa. Angolul beszél a legjobban, de az újperzsa is anyanyelve. Családjával Spanyolországban él, így iskolái nagy részét ott végezte. Így spanyolul is megközelíti az anyanyelvű beszélő szintjét. A családban néha angolul, néha perzsául, néha spanyolul beszélnek. Paul egyértelműen két- vagy háromnyelvű. Összesen hat nyelven beszél, az előbbieket mellett franciául, oroszul és magyarul. Két szakot végez a SSEES-en: a magyar mellett az orosz a másik.

A magyar nyelv tanulásánál legtöbbit a perzsa segített neki, mivel az újperzsa nyelvből is hiányzik a nyelvtani nem. A birtokos szerkezetet említette még, ami részben hasonló, mint a magyarban. A perzsában is a *kutya* kap végződést a „*fiú kutyája*” példája esetében. Ezen kívül a latin eredetű szavakat is könnyebb volt megjegyeznie a spanyol nyelvtudása miatt.

Húga barátja magyar származású, őt hallotta először magyarul beszélni. „Nagyon furcsa volt először, valahol az arab és kínai között.” Az orosz nyelvet is az egyetemen kezdte el tanulni, volt egy-két orosz barátja középiskolás korában, és az orosz irodalom és zene iránti érdeklődés miatt fordult a figyelme az orosz nyelv iránt. A magyar kultúráról nem sokat tudott, mielőtt el kezdte volna tanulni: „csak Bartókról tudtam, mivel zongorázom.”

A magyar nyelvtanulását sikeresnek tartja, de „jobban is tanulhattam volna.” Ezért egyedül magát hibáztatja, mivel az „első évben, mikor az oroszra kezdtem el tanulni, még nem voltak barátaim, de aztán a következő évben, amikor magyarul

kezdtem tanulni, már sok barátom volt, és többet jártam el bulizni.” – „Általában nem vagyok optimista” – jegyezte meg először, amikor arról kérdeztem, hogy hogyan ítéli meg a magyar nyelvi fejlődését. Ez a mondat annyiban fontos, amennyiben felhívja a figyelmünket arra, hogy a válaszokat az interjúalany személyisége is meghatározza.

Ő csak egy félévet volt Budapesten, mivel kétszakosként az egyéves külföldi tanulmányutat két részre kellett bontania, a másik félévet Szentpétervárott töltötte. „A nyelvtanból majdnem mindent tudtam, csak nem tudtam beszélni. A semmiről eljutottam a középszintig.”

### 3.3. Mesterképzés – „*Master of Arts*”

2003/2004-es tanévben egyetlen diák kezdte meg tanulmányait a „mesterképzésen”. (*MA in East European Language and Culture*). Egy év alatt összesen hatvanhat órában kell egy idegen nyelvet tanulni. Ez összesen heti három órát jelent, így a szövegértésre és fordításra koncentrálni a képzés.

Liz negyvenegy éves, három lány édesanyja, angol irodalmat tanít a walesi határ közelében. Ő a másik diák, aki Thomasszal együtt kizárólag angol anyanyelvű és származású. Ugyan tanult a középiskolában franciául, de tanulmányait egyáltalán nem tartotta sikeresnek. Története, amíg eljutott a magyar nyelv tanulásáig és szeretetéig, elég szokatlan. PhD-programja keretében, amely a bibliai motívumok kutatása volt az irodalomban, Jeruzsálembé utazhatott. Ekkor találkozott az első magyarral, aki megismertette vele a magyar kultúrát, és meggyőzte, hogy a héber helyett magyarul tanuljon. Ez azért is történhetett meg, mert PhD-programja csalódást okozott számára: a modern irodalomértelmezés helyett pusztán filológiai munkát vártak el tőle, ami nem különösebben érdekelte.

Egyetemi tanulmányai megkezdése előtt két magántanárral és egy birminghami esti iskolával próbálkozott, de egyik sem volt túl sikeres. A magyar kultúrát, az országot elég jól megismerte, ötször volt Magyarországon. Egyik alkalommal egy háromhetes biciklitúrát tett hazánkban, végigutazva az országon adatokat, élményeket gyűjtött, ebből útikönyvet szeretne írni Magyarországról az angol olvasóknak. „Két dolgot szeretnék csinálni: megtanulni nagyon jól magyarul és írni.” Az évek során sok magyar baráttra tett szert, a magyar irodalom nagyon érdekli, szeretne a későbbiekben a magyar szépirodalom fordításával foglalkozni.

„Ez teljesen személyes, de valahogy azt érzem, hogy Magyarország és az én helyzetem hasonló. Van három lányom, már csak egy van otthon, ő is hamarosan elmegy egyetemre, és akkor el fog költözni. Ez egy olyan kor, amikor átalakul az ember, úgy gondolom, valami mást kell csinálni. Magyarország is átmeneti állapotban van, mint én.” – „Budapest nem gyönyörű, ha mondjuk, összehasonlítjuk Prágával, de Magyarországon érezni lehet egyfajta különös atmoszférát, amit itthon nem.”

Az internetről mindennap elolvas egy rövid szöveget, általában irodalmi témakörben. Egy-egy író életrajzát vagy egy-egy riportot. Ő is megemlítette, hogy mindennap megtanul tíz új szót, így kívánja fejleszteni szókincsét.

Akkor fejlődött tudása ugrásszerűen, amikor megértette a topik-fókusz problémát a magyar nyelvben. Bár még most is nagyon nehéz számára egy hosszabb, bonyolult szerkezetű mondatot lefordítani, de már legalább tudja, hogyan fogjon hozzá. „Néha még most is a mondat elejét próbálom megérteni, aztán rájövök, hogy nem így kell.”

Láthatjuk, hogy a diákok nyelvtanulási motivációja részben instrumentális jellegű és nem integratív, még akkor is, ha a konkrét célok különbözőek az esetükben (Angeli 2002: 380). Ki szépirodalmat szeretne fordítani, kinek térítési szándékai vannak, ki pedig a társadalomtudományok terén szeretné hasznosítani nyelvtudását. Az eszközjellegű motiváltság megváltozik akkor, amikor egy évet célnyelvi környezetben töltenek. Ekkor az instrumentális motiváció mellett megjelenik az integratív szándék. Erről beszéltek a már Magyarországon járt negyedévesek, és nyilván Thomas és Andrew hozzáállása is változik, amikor a Magyar Nyelvi Lektorátuson eltöltenek egy évet.

Barbara említette meg, hogy az egyetemek közötti választásában szerepet játszott, hogy előre tudta, egy évet Magyarországon tölthet majd a képzés alatt. Liz is tervez egy hosszabb tartózkodást Budapesten, amikor fejlesztheti nyelvtudását. Az ország és a kultúra iránti érdeklődésük és lelkesedésük arra ösztönzi őket, hogy a magyar társadalmat belülről ismerjék meg.

Wojtek és Nina esetében (ők ketten tanulnak társadalomtudományokat) dominálnak elsősorban a praktikus célok, bár továbbtanulás céljából esetleg Wojtek is Magyarországra költözhet egy időre. Barbara, Liz és Paul érdeklődési köre találkozik a UCL-SSEES által kínált lehetőséggel. A társadalomtudományok iránt érdeklődők kevésbé értékelik a magyar irodalmat, míg az eleve irodalomszerető és irodalomértő diákok érthetően nagyobb motivációval állnak neki a magyar irodalom tanulmányozásának. Nyelvtanulási eredményeiket tekintve nem lehetett nagy különbséget felmutatni a különböző érdeklődésű diákok között.

További kérdés az, főleg a diplomát szerzők esetében, hogy majdan tudják-e, avagy hogyan tudják hasznosítani nyelvtudásukat és egyéb ismereteiket. Úgy tudom, felmérés erről nem készült, de a tanárokkal kapcsolatot tartó diákok visszajelzései alapján tudható, hogy a későbbiekben általában adódik lehetőségük arra, hogy megszerzett ismereteiket hasznosítsák (Sherwood 1997: 118).

#### ***4. Tanulási stratégiák***

Edwards Melinda Oxford (1990) kategóriarendszerét használva felsorolja a hat tanulási stratégiát, amelyet az amerikai diákkal kapcsolatban megvizsgált (Edwards

2002: 17-18). Ezeket a stratégiákat igyekeztem megfigyelni a UCL magyar szakos diákjai esetében is.

**1. Memóriastratégiák:** olyan technikák, melyeknek segítségével a tanulók képesek megjegyezni és a későbbiekben felidézni a megtanult nyelvi elemeket.

Paul esetében azt figyeltem meg, hogy egyes szavakat az általa ismert nyelvek valamely szavaihoz köt. A magyar nyelv latin eredetű szavait vagy a török eredetű szavakat, amelyek hasonlítanak újperzsa rokonaikhoz, könnyebben tudta megjegyezni. A már ismert szó alapján idézte fel később az újabban tanult magyar szavakat.

Liz esetében a szavak szituációhoz való kötését figyelhettem meg. Tanórákon kívül, ha rákérdezett egy-egy szóra, arra a későbbiekben biztosan emlékezett. Például egy *csigalépcsőn* lefelé lépkedve megtanulta ezt az új szót, és a *vonal*, illetve *csigavonal* szavakat. Mint mondta, az így tanult szavakat könnyű felidézni, az egész szituáció és a csigalépcső látványa összekapcsolódik a szóval. A másik fontos dolog számára az volt, hogy a tanult szavakat hangosan kimondja. Így könnyebben meg tudja jegyezni a szavakat, „ez valahogy másféle módon rögzíti az agyamban a szavakat.”

Nina említette, hogy tanulmányai kezdetén az igék ragozását leírta, így próbálta megjegyezni őket. Az első időkben az igék ragozását írásban gyakorolta, csak így volt képes megtanulni őket. Erre ma már nincs szüksége, e nélkül is képes használni egy új igét és ragozását.

**2. Kognitív stratégiák:** a tanuló az ismeretlen nyelvi elemeket dedukció útján vagy a szövegösszefüggésből próbálja kikövetkeztetni, illetve ide tartozik a rokon értelmű szavak és az ellentétekből való következtetés. Mindegyik stratégia a dedukcióra épül, de különböznek abban, hogy mi alapján próbálják kikövetkeztetni a nyelvi elemeket.

A másodévesek számára kiválasztott feladatok között az egyikben a *kell*, *nem szabad*, *lehet*, *tilos* szavakat kellett különböző mondatokba helyezni. Ebben az esetben is voltak ketten, akik az ismert szavak jelentését figyelembe véve próbálták meg a számukra ismeretlent megérteni. Az egyik feladatban összefüggő szöveget kaptak. Ketten nem ismerték az *általános iskola* kifejezést, és azt a szövegkörnyezetből próbálták kikövetkeztetni („biztos, hogy *valamilyen* iskola”), tehát megpróbálták kitalálni, hogy milyen szintű iskoláról lehet szó.

A szóképzéssel kapcsolatos stratégiákat tulajdonképpen a kognitív stratégia és a memóriastratégia közé is besorolhatjuk. Nagyon fontos szólni róla, mivel talán az egyetlen, amit minden diák hangsúlyozott magyar tanulmányaival kapcsolatban: a magyar nyelv tanulása során lényeges és hasznos, hogy azokat a szavakat, amelyek azonos töből erednek, felismerjék és összekapcsolják. Ez esetben tehát nem egy másik idegen nyelv szavához kötik a tanulók az új megtanulandó szót, hanem a magyar nyelv már tanult szavához. Wojtek egy külön füzetbe kezdte gyűjteni az

azonos tőhöz tartozó szavakat, ez éppen akkor egy új „trükk” volt számára, amelytől hatékonyabb tanulást várt. (Az eredményt sajnos nem figyelhettem meg, mivel a vizsgák előtti egy hónapra visszautazott Brüsszelbe.)

Liz sokkal könnyebben tanulta meg a *kísérő* szót, amikor felismerte, hogy a *kísér* igéhez tudja kapcsolni. Tehát a képzők ismerete nemcsak azt segíti elő, hogy egy ismeretlen szót analizálni tudjanak és ezáltal „kitalálják” a jelentését, hanem a szó megtanulásában, visszaidézésében is nagy segítséget nyújt.

Nem véletlen, hogy a diákok hangsúlyozták a közös tőből eredő szavak jelentőségét: Peter Sherwood nagy hangsúlyt fektet a tanítás során az egymással összefüggésbe hozható szavakra, a szóképzésre. (Ezzel kapcsolatban l. Sherwood 1996: 134-136, illetve az igekötős igékhez: Sherwood 1997: 154-160.)

Ezért sokszor próbálkoztak a diákok azzal, hogy összefüggést keressenek a szavak között. A stratégia amellet, hogy sokszor sikeres, néhány esetben félre is vezetheti a diákokat. Számos olyan szó van, amely hasonlít egymáshoz, még sincs közük egymáshoz. Ilyenkor ez a stratégia nem vezet eredményre, avagy félreértést okoz. Ha a diákok összefüggést véltek felfedezni a szavak között, megkérdezték az órák alatt, hogy feltételezésük helyes-e. Tehát a félreértés egy ellenőrző kérdéssel elkerülhető volt.

A diákok tanulási stratégiái, kísérletei is felhívják a figyelmet arra, hogy nagyobb szerepet kellene szánni a szóképzésnek az oktatás során. Több alkalmazott nyelvészeti kutatásra lenne szükség, melyek használható szabályokat adnának a magyar mint idegen nyelv tanárok kezébe. Érdemes volna kidolgozni azt, hogy a tankönyvekben szereplő néhány képző mellett mely képzőket lenne hasznos még tanítani, a nyelvtanulás mely szakaszára időzítve azokat. Ezzel megkönnyíthetnénk a nyelvtanulást, és növelnénk a diákok kreatív nyelvhasználatának kialakulását.

**3. Kompenzációs stratégiákat** a diákok akkor használnak, amikor nyelvtudásuk még nem elégséges, de valahogy megpróbálják a hiányt „kipótolni”.

Mindannyian alkalmazták a nyelvhelyességet ellenőrző kérdést. Ha valamiben nem voltak biztosak, akkor rákérdeztek, jól mondták-e, illetve elmondták, hogy miben nem teljesen biztosak a feladatmegoldás közben.

A negyedikesekek esetében, illetve a két félig magyar származású diákkal (Barbara és Andrew) az interjúkat magyarul készítettem. Részben azért láttam ezt hasznosnak, mert legtöbbjüknek amúgy sem az angol az anyanyelve, tehát mindenképpen közvetítő nyelvként kellett volna használni. Másrészt ezáltal is megfigyelhettem, hogy milyen szinten képesek beszélni a nyelvet, de hozzátettem, hogyha valamit nem tudnak, akkor kérdezzék meg nyugodtan. Minden esetben megfigyelhető volt, hogy az interjú vége felé elfáradtak, egyre több mindent mondtak angolul. Andrew és Nina az interjú végére teljesen átváltott az angolra, és Nina esetében ez magánbeszélgetésekben is megfigyelhető volt. Ez tulajdonképpen egy negatív stratégia, amikor a

diák tulajdonképpen „feladja a küzdelmet” (Edwards 2002: 23). (A többiek esetében nem próbáltam meg magyarul elkészíteni az interjút, mert egyértelmű volt, hogy beszédkészségük még nem alkalmas erre. Így velük angolul folyt a beszélgetés.)

**4. Metakognitív stratégiák:** a diákok milyen módon szervezik meg és ellenőrzik a nyelvtanulásukat és nyelvhasználatukat.

Az önkorrekción minden diákra jellemző volt, rendszeresen rákérdeztek egy-egy nyelvi elemre, hogy jól használják-e, illetve előfordult, hogy valamit először rosszul használtak, de egy kis gondolkodás után magukat javították ki. Abban az esetben, ha én mondtam meg a jó megoldást, mert egyáltalán nem emlékeztek, akkor a javítás után rendszerint a következő alkalommal már jól használták azt a bizonyos nyelvi elemet.

A feladatmegoldásnál is megjelent ez a stratégia, amikor nem tudták a *-lak/-lek* végződést használni. Miután elmagyaráztam, hogy kell használni, már képesek voltak felidézni a tanultakat, és ezután a következő példákban már helyesen alkalmazták.

A két negyedikes diáknál volt megfigyelhető, hogy amikor valamiben nem voltak biztosak, akkor megpróbálták hangosan kimondani, próbálgatni, „mi hangzik jól”, hallották-e valaha így vagy úgy használva. Ez már egyfajta kialakult nyelvérzékről tanúskodik.

**5. Érzelmi stratégiák:** a tanulók érzelmi viszonyulása a megtanulandó nyelvhez.

A szakirodalom hangsúlyozza, hogy mennyire fontos a diákok viszonyulása a tanulandó nyelvhez. A rendszerváltást megelőző időkből teljesen egyértelmű volt, hogy az orosz nyelv tanulásának megtagadása egyfajta politikai ellenállást fejez ki. Generációk tanulták az orosz 6–8 éven keresztül anélkül, hogy végül egyetlen mondatot is megtanultak volna. Ez is felhívja a figyelmet arra, hogy a sikeres nyelvtanuláshoz nélkülözhetetlen a tanulók pozitív hozzáállása a célnyelvhez, illetve az eredményesség függ attól, hogy a nyelvnek milyen presztízse van az adott kulturális környezetben.

Egyedül Wojtek célt az arra, hogy azért nem tanulja annyira intenzíven a nyelvet, mert nem eléggé motivált, nem a magyar nyelv tanulása az elsődleges célja. Ennek ellenére eredményei nem voltak rosszabbak a többiekénél. Azt gondolom, hogy Nina, Alan és Wojtek is inkább relatív értelemben érezte gyengébbnek eredményeit a nyelvtanulásban, hiszen mindannyian több nyelvet beszéltek felsőfokon vagy igen magas szinten, és ehhez képest voltak elégedetlenek magyar nyelvi tanulmányaikkal.

Ahogy korábban említettem, úgy láttam, hogy mindannyian motiváltak és érdeklődőek, hiszen aki Londonban (talán mondhatjuk, hogy bárhol a világon) magyarul kezd tanulni, már rendelkezik valamiféle érdeklődéssel, avagy magyar családi, baráti kapcsolattal, valamint intellektuális érdeklődéssel.

**6. Társas stratégiák:** a másokkal való kommunikációt jelenti, amely alkalmas nyelvgyakorlás és nyelvtanulás céljára.

A két negyedéves diák esetében volt megfigyelhető, hogy a célnyelvi környezetben eltöltött idő és az ez idő alatt kialakult társas kapcsolatok nagy mértékben hozzájárultak ahhoz, hogy a nyelvtudásuk, pontosabban a beszédértésük és beszéd-készségük ugrásszerűen fejlődjön. Nina egy évet töltött Budapesten, Paul kétszagos lévén csak felet. Mindketten találtak egy-két embert, aki türelmesen hajlandó volt velük beszélgetni. Nina a szomszéd nénivel beszélgetett nagyon sokat, aki egyedül-álló lévén örült, hogy valaki beszélget vele, Nina pedig azért volt boldog, mert valakinek volt ideje és türelme hallgatni a próbálkozásait. Ezen kívül volt még egy barátja, aki nagyon türelmes „irodalmi ember volt”, ha javította, akkor először megvárta, amíg elmondja, amit szeretett volna, és csak utána javította ki. A modern pedagógiai szakirodalom is felhívja a figyelmet arra, hogy a tanárnak nem szabad folyton megakasztania a beszédben a diákot, mert ha ezt teszi, akkor a diáknak elmegy a kedve a beszédtől. Akkor kell a javításokat megtenni, amikor a tanuló befejezte mondanivalóját.

Paul egy családnál lakott. A gyerekek nagyon jól beszéltek angolul, így aztán velük angolul beszélt. Az édesanya annak ellenére, hogy jól beszélt angolul, hajlandó volt időt szentelni a magyarul folyó beszélgetésekre. „Ő megértette, hogy én magyarul szeretnék beszélni.” Mindketten felhívták a figyelmet arra, hogy számukra az jelentette a legnagyobb problémát (Liz is megemlítette ugyanezt), hogy Magyarországon a diákok nagy többsége beszél vagy tanul angolul, és ráadásul nagyon örülnek, ha egy anyanyelvi beszélővel akadnak össze. Így aztán ez sok esetben megakadályozza a külföldi diákokat abban, hogy magyar nyelvtudásukat fejlesszék. Ekkor az anyanyelvi beszélő stratégiája arra irányul, hogy ő tudja gyakorolni az angolt, így aztán a magyarul tanuló szándéka háttérbe szorul. Úgyiszlóván hoppon marad.

Egy másik szempont, amire Paul hívta fel a figyelmemet, hogy „egészen más érzés egy anyanyelvi beszélővel beszélgetni, mint egy olyan diákkal, aki szintén tanulta a nyelvet.” Arról számolt be, hogy sokkal magabiztosabban beszélgetett magyarul, ha egy hasonlóan magyarul tanuló diákkal beszélt, például a vele egy kurzusra járókkal. Könnyebben zavarba jött, illetve sokkal kínosabbnak érezte, ha hibázik, ha ezt egy anyanyelvi beszélő társaságában tette. A nyelvtanulókkal való beszélgetés feloldhatja az eleinte meglévő kínos érzéseket, és ez hasznos lehet, viszont ilyen esetben könnyű eltanulni a rossz nyelvi formákat, és ez valószínűleg hátráltatja a későbbi fejlődést.

A társas stratégiák közé sorolhatjuk Andrew igyekezetét is, hogy édesanyjával gyakorolja a magyar nyelvet. Ugyan édesanyja a „konyhanyelvet” beszéli, „és ez a magyar irodalom tanulásánál nem sokat segít”, állította, de a mindennapi beszéd gyakorlása érdekében újra beszélgetnek otthon magyarul egy kicsit. Andrew édesanyjának van néhány magyar barátja, akikkel Andrew szintén megpróbál magyarul beszélgetni.



A társas stratégiákkal kapcsolatban még egy probléma merül fel. Amíg egy angol anyanyelvű számára mindennapi tapasztalat, hogy olyan emberekkel találkozik hazájában, akik egyrészt nem beszélnek a nyelvet tökéletesen, avagy valamilyen akcentussal beszélnek azt, addig Magyarországon ez nem tartozik a mindennapi élmények közé. „A magyarok nincsenek hozzászokva ahhoz, hogy valaki rosszul beszél, és sokszor nem kedvesek, nem akarnak segíteni.” – mondta egyikük. Inkább meglepődnek, furcsának találják, hogy valaki magyarul próbál beszélni – számoltak be élményeikről interjúalanyaim. Ezen nem igazán lehet segíteni, mivel nem várható, hogy a magyar nyelv rövidesen világnyelv lesz. Inkább a nyelvtanulók figyelmét kell felhívni arra, ahogy ez több nyelvi órán esetükben is megtörtént, hogy ne adják fel kísérleteiket, azaz inkább alakítsák ki saját stratégiájukat: kérjék meg a beszélőt, hogy lassabban beszéljen, vagy ismétlje meg a mondottakat, ha erre szükség van. Ha a beszélgetőpartner átváltana egy közösen beszélt idegen nyelvre, akkor jeleznék, hogy inkább magyarul szeretnének beszélni.

## 5. Összefoglalás

Számos szempont befolyásolja, hogy mely tanulási stratégia lesz sikeres egy tanulónál: figyelembe kell venni a diák nemét, korát, kulturális háttérét, egyéni képességeit, illetve adottságait, hiszen ugyanaz a tanulási stratégia sikeres lehet az egyik tanuló esetében, és sikertelen a másikéban.

A sok apró részlet mellett, mely elárulhat néhány dolgot a magyarul tanulókról és az angliai magyarktatásról, nem tudok megfogalmazni általánosságokat, mert a UCL diákjai annyira heterogén csoportot alkottak. Egy közös dolog volt, ami mindenképpen továbbgondolásra érdemes: a szóképzés oktatása. Károly Sándor már 1965-ben felhívta a figyelmet ennek jelentőségére: „A nyelvtanítás a szóképzés terén különösen jól hasznosíthatja a kategorikusan produktív képzők csoportjainak összeállítását. Mennél több ilyen csoportot sikerül megállapítani, annál több lehetőséget kapnak a tanulók szókincsük önálló gyarapításához. Hasznos segítséget jelent a szabályszerűen produktív képzők megtanítása is” (Károly 1965: 288).

Talán a magyar nyelv e jellegzetességét jobban ki lehetne használni az oktatásban, és ezzel olyan tanulási stratégiát mutatni meg a diákoknak, amely hozzájárulhat nyelvtanulási sikerességükhöz. A UCL diákjai felismerték a szóképzés jelentőségét, és igyekeztek hasznosítani tanulásuk során. A tanulási stratégiák vizsgálatán keresztül is bebizonyosodott, hogy mindezzel nem volna felesleges foglalkozni, bővíteni kellene a szóképzés megtanításának metodikáját.

A három diákból, akiknek nem anyanyelvük az angol, tehát közvetítő nyelv által tanulják a magyart, ketten megjegyezték, hogy mindenképpen nehézséget okoz, hogy nem az anyanyelvükön tanulják a nyelvet. Ez is – bár két ember nem nevezhető rep-

rezentatív felmérésnek – ráirányíthatja arra a figyelmet, hogy ezt a szempontot sem lehet elhanyagolni a nyelvtanárnak az oktatás során.

A hetvenes évektől kezdve megindult a tanulási stratégiák módszeres kutatása. Ekkor kezdett nyilvánvalóvá válni, hogy az addigi eredmények kibővítésre várnak, még nem tudunk eleget a diákok tanulási módszereiről, és főként az oktatók nem tudnak sokat diákjaik tanulási stratégiáiról.

Ma már könyvtárnyi szakirodalom áll a nyelvtanárok rendelkezésére, sőt olyan könyvek és internetes honlapok is megjelentek, amelyek a diákok számára adnak ötleteket. Ezekkel a diákoknak vigyázniuk kell, hiszen a valóban jó minőségű segédanyagok mellett megjelentek olyan típusú könyvek is, amelyek hasonlóak azokhoz a fogyókúrával foglalkozó könyvekhez, amelyek minden erőfeszítés nélkül ígérnek „gyors és biztos” fogyást. A végén biztosan csalódás éri a módszer alkalmazóját, hiszen lefogni vagy éppenséggel nyelvet tanulni mindig sok erőfeszítést igényel.

„Először is tanítványaink tapasztalataiból tanulhatunk” (Korompay 1997: 43). Magam is úgy gondolom, hogy fontos, hogy a magyar mint idegen nyelv tanárai kapjanak visszajelzéseket a mindenkori magyarul tanuló diákoktól, így a későbbiekben talán még hatékonyabb segítséget tudnak nyújtani diákjaik számára. A magyar nyelvet tanulók segítségére lehetnek a nyelvtanároknak, hiszen egy olyan tanulási-megismerési folyamaton mennek keresztül, amelynek érthető módon az anyanyelvi tanárok nem voltak részesei.

## IRODALOM

- ANGELI Zsuzsanna (2002): A nyelvtanulási folyamat sajátosságai. *Nyelvpedagógia az ezredfordulón* (Szerk.: Bárdos Jenő – Garaczi Imre). Veszprém. 375-402.
- BÁRDOS Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest
- BURKE, S. J. – BRUMFIT, C. J. (2000): Literature and education. *Literature and Language teaching*, Oxford University Press, 22-34.
- EDWARDS Melinda (2002): „Én követem a szabályokat, de ők nem követnek engem.” Esettanulmány a magyar mint idegen nyelv elsajátításáról. *Modern Nyelvoktatás* (2002. december) VIII/4:17-29.
- GAÁL Gergely (1997): A magyar mint idegen nyelv tanítása és módszertani sajátosságai a Pekingi Idegen Nyelvek Egyetemen. *Hungarológia* 9: 109-118.
- KÁROLY Sándor (1965): A szóképzés grammatikai jellegéről, szuffixumfajták elkülönítéséről és a képzőproduktivitásról. *Nyelvtudományi Közlemények*, 1965: 273-289.
- KONTRA Miklós (1997): Szociolingvisztikai lehetőségek a magyar vendégoktatók munkájában. *Hungarológia* 9. 73-84.
- KOROMPAY Klára (1997): Magyartanítás külföldön: kérdések, szempontok és elméleti lehetőségek a magyar nyelvtudomány szemszögéből. *Hungarológia* 9. 43-53.
- LENGYELZsolt (1996): *Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák*. Veszprém
- LITTLEWOOD, William T. (2000): Literature in the School Foreign-Language Course. *Literature and Language teaching*. Oxford University Press, 175-183.
- MÁTÉ József (1997): A magyarul tanuló finnek nyelvtani-stilisztikai típusbáíról. *Hungarológia* 9. 119-130.
- NAGY FERENC (1969): A lexikális szóképzés. *ÁNyT* VI. 329-357.

- OXFORD, Rebecca (1989): Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues. *Modern Language Journal*, No. 4. 404-419.
- OXFORD, Rebecca (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York, Newbury House
- ÖTVÖSNÉ VADNAY Marianna (2002): A pedagógiai kutatásban alkalmazható néhány módszerről. *Nyelvpedagógia az ezredfordulón* (Szerk.: Bárdos Jenő és Garaczi Imre). Veszprém. 423-444.
- SHERWOOD, Peter (1993): Magyar stúdiumok Londonban. *Hungarológia 1*. 111-121.
- SHERWOOD, Peter (1996): *A Concise Introduction to Hungarian*. UCL, SSEES
- SHERWOOD, Peter (1997): Alkalmazott nyelvészet a tanulói szótár felépítésében (Igekötős igék a londoni magyar tanulói szótárban). *Hungarológia 9*. 154-160.
- SHERWOOD, Peter (2002): Hungarian as L2: problems as seen from abroad. *Hungarológiai Évkönyv 3*: 21-30.
- VÁRADI Tamás (1993): Tájékoztató a Londoni Egyetem Szláv és Kelet-Európai Tanulmányok Intézetében (SSEES) folyó magyar szakos oktatásról. *Hungarológia 1*. 154-157.