

SPECTRUM HUNGAROLOGICUM

HUNGAROLÓGIA A TÁVOL-KELETEN KOREA ÉS JAPÁN

Hungarian Studies in the Far East: Korea and Japan



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

HUNGAROLÓGIA A TÁVOL-KELETEN: KOREA ÉS JAPÁN

Hungarian Studies in the Far East: Korea and Japan

Edited by Krisztina Karizs, Kristóf Fenyvesi, Tuomo Lahdelma
Spectrum Hungarologicum Vol. 10
2020

UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

SPECTRUM HUNGAROLOGICUM VOL. 10

Editors-In-Chief

Tuomo Lahdelma
Beáta Thomka
Kristóf Fenyvesi

Editorial Board

Pál Deréky (Wien)
Jolanta Jastrzębska (Groningen)
Pál Pritz (Budapest)
Ignác Romsics (Budapest)
Tõnu Seilenthal (Tartu)
György Tverdota (Budapest)

© Spectrum Hungarologicum: ISBN 978-951-39-8138-9
ISSN 2341-8044

Publisher: University of Jyväskylä, Faculty of Humanities and Social Sciences,
Department of Music, Art and Culture Studies, Hungarian Studies, Jyväskylä
(<https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/mutku/en>)
Technical editing by Krisztina Karizs

Cover Photos: Krisztina Karizs: Hankuk University of Foreign Studies, Global Campus
(top) / László Bacskó: Lyric Autumn (bottom left) / Motoko Ishii Lighting Design Inc.:
Nagano Tomyo Festival 2019, Opening special light-up, Lighting Design: Motoko Ishii
& Akari-Lisa Ishii (bottom right)

© University of Jyväskylä

Nagy öröm és különleges megtiszteltetés számomra, hogy alma materem, a Pécsi Tudományegyetem által megrendezett VIII. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus tanulmánykötetét ajánlhatom az olvasók figyelmébe.

Ahogy keretei tágítására, más tudományterületekkel való együttműködésre törekszik maga a hungarológia is, a Kongresszus a lehető legtágabb értelemben foglalkozott a magyarságtudomány kérdéseivel. Ebben a kiadványban összegyűjtött tanulmányok pedig a témák és nézőpontok gazdag sorát kínálják.

Szívemnek különösen kedvesek a Japánban zajló hungarológiai kutatásokat bemutató írások, de a magyarságtudományt dialógusra törekvő tudományként bemutató kötet mindegyik tanulmányát ajánlom figyelmükbe.

*Dr. Palanovics Norbert
Nagykövet
Magyarország Nagykövetsége - Tokió*

TARTALOMJEGYZÉK

| | |
|---|----------|
| Abstract..... | 5 |
| Szerkesztői előszó | 6 |
| PARK SOO YOUNG Hungarológia Dél-Koreában és kelet-ázsiai implikációi | 8 |
| HIROKAZU SUZUKI Hungarológiai kutatás és oktatás Japánban | 18 |
| OKAMOTO MARI A magyar mint főszak a japán felsőoktatásban..... | 24 |
| MIKA WASEDA A kultúraspecifikus kifejezések fordítási nehézségei a japán szépirodalom magyarra fordításakor | 37 |
| KIYOKO EGUCHI The linguistic typology of second language acquisition..... | 46 |
| PARK YU JIN A magyar nyelvben lévő frazeológiai kifejezések oktatása koreai anyanyelvű diákoknak | 67 |
| KARIZS KRISZTINA A kulturális különbségek jelentősége a magyar nyelv tanításában | 78 |

ABSTRACT

Karizs, Krisztina – Fenyvesi, Kristóf – Lahdelma, Tuomo eds.
Hungarológia a Távols-Keleten: Korea és Japán / Hungarian Studies in the Far East: Korea and Japan
Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2020, 90 p.
Spectrum Hungarologicum
ISBN 978-951-39-5581-6
ISSN 2341-8044

The International Congress of Hungarian Studies takes place every five years to provide an academic forum for scholars worldwide. In 2016, as the opening of the University of Pécs's 650th-anniversary celebrations, the 8th International Congress of Hungarian Studies was held in Pécs, Hungary. The conference participants included more than 500 prominent scholars from 25 countries. Among the 40 symposia, the "Hungarian Studies in the Far East" Symposium appeared in the program for the first time. This occasion brought together founders, teachers, and researchers from Hungarian Studies departments in Japan, South Korea, and China. In addition to introducing education and research activities in their institutions, participants had the chance to discuss the challenges in the field of Hungarian Studies in Asia. This volume of Spectrum Hungarologicum includes papers from this symposium in Hungarian and English.

Keywords: Hungarian Studies, Far East, Korea, Japan

KARIZS KRISZTINA - FENYVESI KRISTÓF - TUOMO LAHDELMA: SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

2016 nyarán, augusztus 22. és 27. között, *Kultúra- és tudományköziség – Magyarságtudomány a 21. században* címmel, immár nyolcadik alkalommal került megrendezésre a Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus. A világ minden tájáról érkező több, mint 500 résztvevőt a fennállásának 650. évfordulóját ünneplő Pécsi Tudományegyetem látta vendégül, a Kongresszussal nyitva a kiemelt jubileumi események sorát. A kongresszus 40 különböző szimpóziummal várta a világ 25 országából érkező szakembereket, akik a magyarságtudományok csaknem minden területét képviselték a változatos programban.

A program egyik különleges eleme volt a távol-keleti hungarológiai műhelyek kiemelkedő munkásságát és helyzetét elemző önálló szimpózium. Az előadások árnyalt képet adtak az egyes távol-keleti hungarológiai kutató és oktató intézmények munkájáról, beleértve a magyar nyelvoktatást és a tudományos kutatási eredményeket is. A szakemberek közötti személyes találkozó módot adott arra, hogy a résztvevők globális kontextusba ágyazva oszthassák meg a távol-keleti hungarológiát érintő kérdéseket, problémákat és összehangolhassák a jövőbeli terveiket is.

A szimpózium előadói Japánból, Dél-Koreából és Kínából érkeztek olyan egyetemekről, mint az Osaka University, a Tokyo University of Foreign Studies, a Hankuk University of Foreign Studies vagy a Beijing Foreign Studies University. Képviseletük magukat az intézményeken működő hungarológiai tanszékek alapítói, tanárai, kutatói illetve magyar anyanyelvű lektorai is.

A szimpózium sikerességét és szükségességét is alátámasztja a résztvevők között kialakult párbeszéd. A különböző országok képviselői lelkesen osztották meg tapasztalataikat és ötleteiket is. Mivel a régió tanszékei általában hasonló problémákkal kerülnek szembe, ezek megoldási lehetőségeit is alkalmuk nyílt közösen megvitatni.

Ahogy el is hangzott, a 2016-os szimpózium volt az első alkalom, mikor távol-keleti országok hungarológusai szervezett keretek között találkozhattak és adhattak hangot az őket érintő fontos kérdéseknek.

A szimpózium zárásaként mindannyian kifejezték abbéli reményüket, hogy a jövőben rendszeresen sor kerülhet hasonló találkozásokra, mely mindenképpen hasznos lenne a távol-keleti hungarológia számára.

Jelen kötet a *Hungarológia a Távol-Keleten szimpózium* azon előadásait adja közre, amelyeket a szerzők a Spectrum Hungarologium periodika rendelkezésére bocsátottak. Elsőként Park Soo Young dokumentumértékű fordulatokat rögzítő cikke olvasható a dél-koreai hungarológia múltjáról és jövőjéről. Hirokazu Suzuki munkája a japán hungarológia helyzetét és jelentőségét foglalja össze, míg Okamoto Mari cikke az Oszakai Egyetem magyar tanszékén folyó munkáról közöl részletes leírást. Ezt követi Mika Waseda-nak a kultúraköziségből fakadó sajátos műfordítói kihívásokat megvilágító tanulmánya, majd Eguchi Kiyoko kontrasztív nyelvészeti munkája, melyben a mozgás eseményszerkezetének leírási különbségeit és ennek a nyelvtanulásra gyakorolt hatásait vizsgálja a japán és a magyar nyelvben. A kötetben a nyelvészeti szakkérdések és a mindennapi nyelvoktatói gyakorlat összefüggéseit tárja fel egy érzékletes példán keresztül Park Yu Jin idiómák oktatására vonatkozó munkája. A kötet egyik szerkesztője, Karizs Krisztina pedig a Dél-Koreában lektorként eltöltött évek tapasztalatai alapján a kulturális különbségek szerepét vizsgálja a magyar idegen nyelvként való tanításában.

Jyvässkylä, 2020. március 31.

Park Soo Young

HUNGAROLÓGIA DÉL-KOREÁBAN ÉS KELET- ÁZSIAI IMPLIKÁCIÓI¹

Absztrakt

A hungarológiát tudományos diszciplínaként a Hankuk University of Foreign Studies (HUFS) magyar nyelvi tanszékének létrejöttével, 1988 márciusától kezdték el művelni Dél-Koreában. Ugyanebben az évben tartották a történelmi jelentőségű szöuli olimpiai játékokat is. Egy évvel később, 1989-ben pedig aláírták a Korea és Magyarország közötti diplomáciai kapcsolatok felvételéről szóló szerződést. Ezzel Magyarország lett az első a volt kommunista országok közül, amely diplomáciai kapcsolatot létesített Dél-Koreával. Ilyenformán a hidegháború vége és Magyarország demokratizálódásának kezdete történetileg összekapcsolódik a HUFS magyar tanszékének alapításával.

Az elmúlt huszonhét évben ez a tanszék a magyarságtudomány egyik legnagyobb tudományos műhelyévé vált Kelet-Ázsiában. Azonban a gyorsuló globalizáció és az európai integráció következtében egyre csökken a kelet-európai régió és ezzel együtt a Magyarország iránti érdeklődés. Ez a körülmény befolyásolja a dél-koreai hungarológiai oktatást és annak fenntarthatóságát. Ebben a tanulmányban a dél-koreai hungarológia eddigi eredményeit és jövőbeli lehetőségeit ismertetem.

Kulcsszavak: hungarológia, Dél-Korea, magyar tanszék, globalizáció, európai integráció

¹ This work has been supported by the research grant of the Hankuk University of Foreign Studies in Seoul, Korea. This paper was presented at the 8th International Congress of Hungarian Studies held in Pécs in August 2016.

Abstract: Hungarian Studies in South Korea and its East-Asian implications

Hungarian Studies as an academic discipline started with the creation of the Department of Hungarian Language at the Hankuk University of Foreign Studies (HUFS) in March 1988 - in the same year as the historic Seoul Olympics were held. One year later, in 1989, the first agreement concerning the establishment of diplomatic relations between South Korea and Hungary was signed. By this Hungary became the first former socialist country to create diplomatic ties with South Korea. Thus the end of the Cold War and the start of Hungary's democratization is historically linked with the establishment of the Hungarian Department at HUFS. During the past 27 years, our department has become one of the major workshops of Hungarian Studies in Asia. However, with increasing globalization and European integration, there is less and less interest towards the East-European region, including Hungary. These circumstances affect the teaching and maintaining of Hungarian Studies in South Korea. In this study, I examine the results South Korean Hungarian Studies has yielded so far and its future prospects.

Keywords: Hungarian Studies, South Korea, Hungarian Department, globalization, European integration

1. Bevezetés

A hungarológiát tudományos diszciplínaként a HUFSS magyar nyelvi tanszékének létrejöttével, 1988 márciusától kezdték el művelni Dél-Koreában. Ugyanebben az évben tartották a történelmi jelentőségű szöuli olimpiai játékokat is. Egy évvel később, 1989-ben pedig aláírták a Korea és Magyarország közötti diplomáciai kapcsolatok felvételéről szóló szerződést. Ezzel Magyarország lett az első a volt kommunista országok közül, amely diplomáciai kapcsolatot létesített Dél-Koreával. Ilyenformán a hidegháború vége és Magyarország demokratizálódásának kezdete történelmileg összekapcsolódik a HUFSS magyar tanszékének alapításával. Ezzel a történelmi háttérrel nem csoda, hogy a tanszék nagymértékben hozzájárult a két ország közötti kapcsolat fejlődéséhez.

Rendkívül büszkék vagyunk arra, hogy az elmúlt huszonhét évben tanszékünk a magyarságtudomány egyik legnagyobb tudományos műhelyévé vált nem csupán Kelet-Ázsiában, hanem az egész világon. Azonban a felgyorsuló globalizáció következtében Dél-Koreában egyre csökken a kelet-európai országok, ezzel együtt a Magyarország iránti érdeklődés. Ez a körülmény befolyásolja a dél-koreai hungarológiai oktatást és annak fenntarthatóságát is.

Jelen tanulmányban szeretnék beszámolni a dél-koreai hungarológia múltjáról és jelenlegi helyzetéről. Azt hiszem, a koreai hungarológia nehézségei és problémái nem térnek el azoktól az általános problémáktól, amelyek a japán és a kínai hungarológia oktatásban és kutatásban is jelen vannak.

2. A koreai hungarológia kezdetei

Sokan kíváncsiak arra, hogyan és miért tanultam magyarul annak idején, amikor sejtelve sem volt senkinek a Magyarország és Dél-Korea közötti diplomáciai kapcsolatok sorsáról, valamint arról, hogyan lehetne magyar tanszékot működtetni egy olyan országban, amelynek alkotmányában deklarálták az antikommunizmust. Mivel a koreaiak közül hivatalosan én tanultam elsőként magyar nyelvet, szeretném röviden áttekinteni a dél-koreai hungarológia kezdeteinek hátterét.

Amikor elkezdtem a tanulmányaimat, hivatalosan nem volt egyetlen dél-koreai sem, aki tudott volna magyarul. Dél-Koreában az antikommunizmus politikai légkörében volt lehetőség arra, hogy a kelet-európai országok nyelvét tanulhassuk. Természetesen nem volt senki, aki megismerkedhetett volna a Szovjetunió térségében élő, finnugor nyelvcsaládhoz tartozó kis nyelvekkel sem. Mégis elterjedt egy olyan hipotézis, hogy a koreai nyelv az urál-altáji nyelvcsaládhoz tartozik. Ez a feltételezés a XX. század első negyedéből, egy finn diplomatától, Gustaf Ramstedt-től származik, aki Japánban ismerkedett meg a koreai nyelvvel. Hazatérése után nemcsak oktatta a koreait a Helsinkii Egyetemen, hanem hangsúlyozta a koreai és a finn közötti hasonlóságot is. Azóta Dél-Koreában az urál-altáji hipotézis általánosan elterjedt nézetté vált. Bár szinte

senki sem tud egyetlen finnugor nyelvet sem, mind a mai napig sokan bizonyítékok nélkül is hisznek az elméletben. Ez volt az én indítékom is arra, hogy magyar nyelvet és finnugrisztikát tanuljak.

A huszadik század hetvenes éveiben a dél-koreai állam a hidegháború utáni időkre készülve egy állami ösztöndíjat hozott létre, melynek segítségével az érdeklődők elkezdheték tanulni a szovjet blokk országainak nyelveit is. Ennek az ösztöndíjnak köszönhetően jutottam el a Hamburgi Egyetemre, az akkori Nyugat-Németországba, a néhai Wolfgang Veenker professzorhoz, aki a finnugor tanszék vezetője volt. Veenker azt tanácsolta, hogy felejtsem el azt a gondolatot, hogy bebizonyítom a koreai nyelv uráli nyelvekhez való tartozását, mivel egy ilyen kísérlet komoly módszertani problémákba ütközött volna. A finnugor nyelvek rokonságát ugyanazzal a módszerrel bizonyították be, mint az indoeurópaiakét. A történeti összehasonlító nyelvtudomány rendelkezik azzal a lehetőséggel, hogy a rokonsági viszonyok alapján a nyelvek írott anyagainak összehasonlításával Kr. e. 4000-5000 évre visszamenően egy ősi alapnyelvet rekonstruáljon. A koreai nyelvtörténeti kutatásokban ez a módszer nem alkalmazható, mivel koreai nyelvemlékek csak a XV. századtól kezdve lelhetők fel, miután a koreai írástudók a kínai írásjelekről áttértek a Hangeul használatára.

Alighogy a Hamburgi Egyetemen befejeztem a finnugrisztika területén végzett doktori tanulmányaimat, felkértek Szöulból egy magyar tanszék létrehozására. Abban az időben az új tanszékről felröppenő hírek és a személyem is – egy fiatal, koreai nő, aki a magyart, a szovjet blokk egyik országának nyelvét tanulta – különösnek számítottak Koreában. Ha figyelembe vesszük az ország akkori háttérét, az állandó konfrontációt Észak-Koreával és a hidegháborúval szembeni közhangulatot, az emberek reakciója nem is volt meglepő.

Magyarország azonban akkoriban nemcsak ezért került a koreai újságok címlapjára. Miután a kommunista országok közül elsőként jelentette be részvételi szándékát a szöuli olimpiai játékokon, a szovjet blokk többi országa sorra követte a példáját. Továbbá a keleti blokk országai közül Magyarország volt az első, aki felvette a diplomáciai kapcsolatot Dél-Koreával.

A koreai közvélemény magyarok iránti szimpátiájának nemcsak politikai, hanem kulturális okai is voltak. A művelt körökben elterjedt volt a korábban már említett, bizonytalan elmélet, amely ugyanazon tőről származtatta a koreai és a magyar nyelvet. Ezen kívül a család- és keresztnevek sorrendjének megegyezése és a kulináris hasonlóságok miatt Magyarország közel állt a koreaiak szívéhez.

Ebben a pozitív légkörben kezdte meg működését az újonnan alapított magyar tanszék, amely rövid időn belül a koreai felsőoktatás egyik legnépszerűbb tanszéke lett. Az ország minden szegletéből érkeztek tehetséges fiatalok, hogy megismerkedjenek a magyar nyelvvel és kultúrával. Intézményünk fennállásának második évében a rengeteg jelentkező miatt csak minden harminchatodik pályázó kezdhetette meg nálunk a tanulmányait.²

² PARK Soo Young, *Cultural Exchange and Cooperation between Korea and Hungary*, East European & Balkan Studies, 2015, Vol. 39/3, 52.

3. Hungarológia a HUFS-on

A Hankuk Idegennyelvi Egyetem (Hankuk University of Foreign Studies /HUFS), amely a magyar tanszéknek ad otthont, Korea legnagyobb idegennyelv-oktatásra szakosodott egyeteme, melyet 1954-ben, egy évvel a koreai háború fegyverszüneti megállapodása után azért alapítottak, hogy az idegen nyelvek oktatásával elősegítsék az ország modernizációját és globalizációját. Jelenleg mintegy húszezer hallgató tanul az egyetemen, ahol a világ 52 nyelvét oktatják. A magyar tanszék a kelet-európai nyelvek karán található, ahova a lengyel, román, cseh, szlovák, szerb, horvát, valamint az ukrán nyelvi tanszék is tartozik.

3.1 Az oktatás infrastruktúrája

Koreában a hungarológia oktatásának célja, hogy egyfelől olyan szakértőket képezzen, akik a magyar nyelv, irodalom és történelem, valamint a magyarságtudomány egyéb területein végeznek tudományos kutatásokat és megfelelő magyar nyelvi ismereteket szereznek, másfelől, hogy olyan hozzáértő szakemberekkel lássa el az országot, akik a két ország fejlődő politikai, gazdasági, társadalmi és kulturális kapcsolataiban tölthetnek be vezető szerepet.

A tanszéken alapvetően 4 éves, BA-szintű képzés folyik. Ami a magyar tanszék méretét illeti: a létrejötte utáni első két tanévben 40 hallgatót vett fel az egyetem, a harmadik tanév, azaz 1990 óta a BA képzésre felvettek létszáma 34 fő. Így a négy évfolyamon több, mint 100 hallgató tanul. 1992 óta lehetőség van a mesterképzés elvégzésére is, amely a Kelet-európai Nyelvek és Irodalmak Tanszék szervezésében zajlik. Az MA képzésen nyelvtudományi illetve irodalomtudományi specializáció választható.

Céljainknak megfelelően nagy hangsúlyt fektetünk a magyar nyelv oktatására. A tanszék létrehozása utáni második tanévben hívtuk az első anyanyelvi lektort Magyarországról, hogy biztosítsuk a hallgatóknak a színvonalas nyelvtanulás és a magyar kultúráról és irodalomról való ismeretszerzés lehetőségét is. Azóta is jól képzett magyar anyanyelvű tanárok tevékenykednek a tanszéken. Jelenleg két magyar lektor oktat nálunk.

A tanszék létrehozása óta mintegy 900 hallgató végezte el az alapképzést, tizenötven mesteri fokozatot is szereztek. Közülük hatan Magyarországon fejezték be a disszertációjukat, mára pedig mindannyian tanszékünk munkatársai, és aktívan részt vesznek mind az oktatásban, mind a kutatói tevékenységekben.

3.2. Publikációk és szótárak

Az elmúlt 28 év legjelentősebb eredménye a 2000-ben és 2002-ben kiadott magyar-koreai, illetve az azt 2012-ben követő koreai-magyar szótár volt.³ Az első kiadáson 1990-ben kezdtünk dolgozni Dr. Lee Sanghyuppal, a magyar tanszék másik alapítójával. Tíz évre volt szükségünk, hogy révbe érjen a projekt. A magyar-koreai szótár első kiadása 500 példányban jelent meg és mindössze két év alatt el is fogyott, így a második, javított kiadás előkészítését fel kellett gyorsítanunk. A nagy érdeklődés jól tükrözte a két ország közötti kapcsolatokat pozitív jellegét. 2012-ben jelent meg a koreai-magyar szótár, amely az oktatók közös munkájának eredménye. A tanszék méltán lehet büszke mindkét kiadványra, hiszen a HUFS 52 nyelvi tanszéke közül mi vagyunk az egyetlenek, akik sikeresen véghezvittek egy ilyen nagyszabású projektet. 2013 óta a szótárak tartalma online is ingyenesen elérhető a koreai internet portálon, a DAUM-on, 2014 óta pedig a NAVER-en is.⁴

Állami intézményeink széles körben támogatják a fontos irodalmi művek koreai nyelvre történő fordítását is. Ennek köszönhetően olyan magyar írók műveit szóltatták meg és adták ki koreaiul, mint Szabó Magda, Örkény István vagy Nádas Péter.⁵

3.3. Diákcsere programok

A személyes élmények és tapasztalatok alapvető fontosságúak a hungarológia tanulásában, így véleményem szerint a diákcsere programok adják az idegen nyelvek és kultúrák oktatásának magját. A múltban az Oktatási Minisztérium széles körben biztosított olyan állami ösztöndíjakat, melyek lehetővé tették, hogy diákjaink külföldön, többek között Magyarországon is tanulhassanak.

A HUFS bevezette a 7+1 elnevezésű programot, amely egyetemünk saját ösztöndíja, és fél éves tanulási lehetőséget biztosít a diákoknak a velünk együttműködő külföldi intézményekben. Tanszékünkéről évente maximum 12 diák részesülhet ebben az anyagi támogatásban és tölthet el egy vagy két félévet Magyarországon úgy, hogy a HUFS elismeri az ott megszerzett kreditpontjait. Ezen kívül a magyar tanszék önálló diákcsere programot tart fenn a Debreceni Egyetemen, így évente két diákunk végezhet ott kurzusokat. Ezen ösztöndíjprogramoknak köszönhetően a Magyarországra látogató koreai diákok

³ PARK Soo Young, LEE Sang Hyup, *Magyar-Koreai Kéziszótár (헝가리어-한국어 사전)*, Seoul, Hankuk University of Foreign Studies, 2000¹, 2005². PARK Soo Young et al., *Koreai-Magyar Kéziszótár (한국어-헝가리어 사전)*, Seoul, Hankuk University of Foreign Studies, 2012.

⁴ <http://dic.daum.net>, dic.naver.com

⁵ SZABÓ Magda: *Az őz (사슴)*. Trans. Bangkyu Zong, Seoul, 1992. SZABÓ Magda: *Freskó (프레스크)*. Trans. Bangkyu Zong, Seoul, 2009. ÖRKÉNY István: *Rózsakiállítás (장미전시회)*. Trans. Bokook Kim, Seoul, 2012. NÁDAS Péter: *Szerelem (세렐렘)*. Trans. Bokook Kim, Seoul, 2014. NÁDAS Péter: *Minotaurusz (미노타우루스)*. Trans. Kyungae Jin, Seoul, 2015. KOSZTOLÁNYI Dezső, *Édes Anna (예대시 언녀)*. Trans. Bangkyu Zong, Seoul, 2008. MOLNÁR Ferenc, *Pál utcai fiúk (빨 거리의 아이들)*. Trans. Kyungmin Han, Seoul, 2006.; MÓRICZ Zsigmond: *Válogatott novellái (모리스 단편선집)*. Trans. Jin II Yoo, Seoul, 2009. KONRÁD György, *A látogató (방문객)*. Trans. Bangkyu Zong, Seoul. GÁRDONYI Géza, *A lámpás (등불)*. Trans. Bangkyu Zong, Seoul

száma folyamatosan növekszik, és 2010–2014 között elérte a 110 főt. 2006 óta a Magyar Ösztöndíj Bizottság is egyre több segítséget nyújt a diákjainknak.

Korlátozott számban ugyan, de elérhető néhány szakmai gyakorlat is. Egyrészt a budapesti Koreai Nagykövetség és a KOTRA (Korea Trade-Investment Promotion Agency) biztosít munkalehetőséget az érdeklődőknek, másrészt többek között a Samsung Electronics és a Hankuk Gumiabroncs gyár is felajánl magyarországi gyakornoki helyeket.⁶

3.4. Kétszakos rendszer a BA képzésben

Az új évezredben a rendkívül erős neoliberalizmus és a globalizáció hatására a felsőoktatás a szakképzés helyett az általános műveltség átadása és az interdiszciplináris képzés felé tolódott el. Az úgynevezett felsőoktatási reformprogramban is benne rejlik az a gondolat, hogy a gyorsuló tempóban változó világban hasznosabb lenne az általános műveltség és a jól kombinálható szakmák megszerzése az alapszintű BA képzésen, mint valamilyen mély szakmai tudás elsajátítása.

A HUFS-on 2007-ben vezették be azt a rendszert, amelynek keretében biztosítják a hallgatóknak, hogy a BA képzés négy tanéve alatt két szakon szerezhessenek diplomát. A kétszakos rendszer és az általános műveltségi tárgyak számának növekedése, valamint az angol nyelv tanulása nem engedi, hogy a hallgatók intenzíven koncentráljanak a magyar nyelvtanulásra.

3.5. Finn nyelvórák a HUFS magyar tanszékén

2014-ben finn nyelvi kurzust indítottunk a magyar tanszéken, hogy a hallgatóknak legyen lehetőségük a finn nyelv elsajátítására is. Ennek két oka volt. Az utóbbi években egyre növekszik Finnország és a finn társadalom iránti érdeklődés Dél-Koreában, ahol az emberek egyre fontosabbnak tekintik a demokrácia és a jóléti társadalom megteremtését. Mivel Koreában még nincs olyan egyetem, ahol finn nyelvet oktatnak, a magyar és finn nyelv közötti rokonság miatt a magyar tanszék kezdeményezte egy finn nyelvi kurzus elindítását, hogy az új nyelv bevonásával növeljük a magyar szakosok motivációját és jobb helyzetbe hozzuk őket a munkahelykeresés során.

4. A koreai magyar tanszék tevékenységei

4.1. Diákkonferenciák

2009 óta tanszékünk minden ősszel megrendezi a tanszéki diákkonferenciát, melynek keretein belül a hallgatók számos programon vehetnek részt. Akik már jártak Magyarországon, megoszthatják az élményeiket a magyar diákeletről,

⁶ PARK Soo Young, *Cultural Exchange and Cooperation between Korea and Hungary*, East European & Balkan Studies, 2015, Vol. 39/3, 58.

illetve az egyetemekről és városokról, melyekben megfordultak. Ezenkívül nagy hangsúlyt fektetünk a diákok önálló tevékenységeinek ösztönzésére is, hiszen ezek nemcsak abban segítenek, hogy hallgatóink könnyebben azonosuljanak a tanult témákkal, hanem motivációt is nyújtanak.

4.2. Magyar néptáncsoport: Csárdás

A tanszéki tevékenységek sorában a néptánc bizonyult a legnépszerűbbnek: diákjaink nagy lelkesedéssel vesznek részt a tanszék néptáncsoportjának, a *Csárdás*nak a munkájában. A csoport nemcsak a tanszék berkein belül sikeres. Részt vett már több kulturális csereprogramban, rendszeresen kap meghívást Magyarország Szöuli Nagykövetségétől különböző kulturális és diplomáciai eseményekre, illetve minden évben színpadra lép az egyetemi World Folk Dance fesztiválon, ahol többször díjazott is volt.⁷

4.3. Koreai és magyar diákok találkozása a HUFS-on

A gazdasági kapcsolatok elmélyülése közepette az Eötvös Loránd Tudományegyetem 2008-ban megalapította a koreai tanszéket. Az ELTE tanszékének beindulása óta pedig egyre több olyan magyar diák érkezik hozzánk az ösztöndíjprogramok jóvoltából, akik Magyarországon koreai nyelvet tanultak.

Érdekes megjegyezni, hogy Korea nemcsak a magyar hallgatók körében vált kedvelt célponttá, hanem más külföldi diákok is egyre inkább érdeklődnek iránta. A QS listáján Szöul a 2012-ben elfoglalt 23. helyéről tavaly a 11. helyre ugrott, így a 2015-ös listán a diákok egyik legkedveltebb városává vált.⁸ Erre a folyamatra valószínűleg hatással volt a *Hallyun*nak nevezett globális folyamat: a koreai popkultúra elmúlt években végbement robbanásszerű térnyerése.

2014 őszén meghívtunk a tanszékre Koreában élő magyar cserediákokat, és szerveztünk számukra egy találkozót a saját hallgatóinkkal. Bár a magyar hallgatók tökéletesen beszéltek koreaiul, a beszélgetés végül jórészt magyarul zajlott. Mivel a mi hallgatóink közül is sokan éltek már hosszabb ideig Magyarországon, könnyen találtak közös témákat a vendégeinkkel. Az ilyen jellegű találkozások sokat segíthetnek a koreai hungarológia felélénkítésében.

5. Utószó

A koreai hungarológiáról beszámolva úgy vélem, hogy a kutatás és oktatás nem mindig kapcsolódik össze egy tudományos diszciplínánál. Ha meg akarjuk érteni a koreai hungarológiát, el kell választanunk a kutatást az oktatástól. Be kell vallanom, hogy a kutatás területén nem volt annyira eredményes a koreai hungarológia.

⁷ Uo., 61.

⁸ Uo., 59.

A kutatáshoz szükséges erőt és képességeket nem sajátíthatja el az ember egyik napról a másikra. Hosszútávra szóló, rendszeres anyagi támogatás szükséges ahhoz, hogy képesek legyünk kutatási eredményeket felhalmozni. Ilyen szempontból sajnos szerencsétlen a hungarológiai kutatás helyzete Dél-Koreában.

Japánban legalább két-három egyetemen végzik a magyar nyelv és kultúra oktatását. A japán hungarológia Magyarországgal való kapcsolatának is hosszú történelme van. Kína pedig az egyik nagyhatalomként sokoldalú kapcsolatban van Magyarországgal. A két országnak szocialista országokként történelmileg is szoros kapcsolata volt. Bár Dél-Korea feltörekvő gazdasági hatalommá vált, és a Magyarországgal való kapcsolata egyre erősödik, még nem alakult ki olyan környezet, amelyben megoldódhatnának a hungarológiai kutatás problémái. Az, hogy a HUFS magyar tanszéke az egyetlen hungarológiai műhely Koreában, mutatja meg a probléma komolyságát. Egyre kevesebben tevékenykednek Koreában a hungarológiai kutatások területén, mert nehéz megfelelő állást találni ezzel a háttérrel. Mivel a fiatal hungarológusok számára nincs lehetőség a folyamatos kutatásra illetve oktatásra, egyre lehetetlenebb helyzetbe kerülünk az utánpótlás kinevelése szempontjából. Ráadásul a humán tudományterületekre jutó társadalmi támogatás csökkentése, a népesség csökkenése, s ennek következtében a tanszékek leépítése súlyosbítja a kutatási nehézségeket a hungarológiában is.

Ennek ellenére véleményem szerint viszonylag sikeres rendszert építettünk ki az oktatás területén a HUFS magyar tanszékén: alapvető tankönyveket és szótárakat készítettünk, és a magyar anyanyelvi oktatóknak olyan környezetet biztosítottunk, hogy biztonságban érezhessék magukat egy idegen kultúrában. Széles körű diákcsera programokat biztosítottunk a magyar szakos hallgatók számára is. Tanárként nagyon fontosnak tartom, hogy egyre több diák tanuljon Magyarországon annak érdekében, hogy elmélyítsék a magyar nyelvtudásukat, valamint jobban megértsék a magyar kultúrát.

Dél-Korea és Magyarország 2014-ben ünnepelte az országaink közötti diplomáciai kapcsolatok fennállásának 25. évfordulóját. Ezen alkalomból Orbán Viktor, magyar miniszterelnök hivatalos látogatást tett Koreában. A látogatás során a HUFS magyar tanszékére is eljött, hogy találkozzon a magyar szakos hallgatókkal, és előadást tartson nekik. Nagy örömünkre szolgál, hogy a miniszterelnök ígéretet tett a támogatási lehetőségek további bővítésére, hogy a magyar állam támogatásával minél több hallgatónk anyanyelvi környezetben végezhesse a tanulmányait.

A BA képzésben különösen fontos a magyar nyelv oktatása, hogy a hallgatók később részt vehessenek a tudományos munkában. Az MA és PhD képzés tekintetében szeretnék javaslatot tenni egy közös egyetemi projekt kidolgozására, melyben hallgatóink külföldi tanárokkal, kutatókkal ismerkedhetnének meg. Meghatározó volna a távol-keleti intézmények közös projektjeinek megtervezése, valamint rendszeres találkozások megszervezése is, hogy fenntarthatóvá váljon a hungarológia a térségben.

A témához kapcsolódó egyéb források

OSVÁTH Gábor, *On the 25 Year Old History of Korean Language and Culture Teaching in Hungary*, Conference Celebrating the 25th Anniversary of the Establishment of Diplomatic Relation between Korea and Hungary, Hankuk University of Foreign Studies 2014, 59–70.

PARK Soo Young, *Hungarian Study in Korea and Korean Study in Hungary: Achievements and Problems*, Korea-Poland-Central Europe, 2nd International Academic Conference of the Korean Association of East European and Balkan Studies. 2002, 147–157.

YOO Jin Il, *Current State and Perspectives of Hungarian Studies in Republic of Korea*, Conference Celebrating the 25th Anniversary of the Establishment of Diplomatic Relations between Korea and Hungary, Hankuk University of Foreign Studies. 2014, 87–95.

Suzuki Hirokazu

HUNGAROLÓGIAI KUTATÁS ÉS OKTATÁS JAPÁNBAN¹

Absztrakt

Dolgozatomban két kérdést tárgyalok a japán hungarológiai kutatás és oktatás mai helyzetével kapcsolatban. Az első a japán hungarológia problémáira vonatkozik. Ennek kapcsán felvázolom, hogy milyen intézmények és szervezetek foglalkoznak magyarságtudományi kutatással és oktatással, és megállapítom, hogy nagy gondot jelent a fiatal kutatók képzése és utánpótlása.

A második kérdés, hogy mi a jelentősége a hungarológia oktatásának Japánban. Ezzel kapcsolatban említést teszek egy országismeret óráról, amelyet magam tartok elsőéves hallgatóknak az Oszakai Egyetemen. E példával próbálok rávilágítani arra, hogy a fiatal japán hallgatók számára fontos, hogy megismerjenek egy olyan kis országot, mint például Magyarország, hiszen így árnyalható a nagyhatalom-központú világszemlélet, és jobban megismerhető és megérthető a globalizált világ.

Kulcsszavak: Hungarológia Japánban, tudományos társaságok, egyetemi oktatás, országismeret óra

¹ A cikk ugyanezen a címen a *Frontier of Foreign Language Education* című folyóirat harmadik kötetében jelent meg 2020-ban. Jelen írás az eredeti cikk átdolgozott változata. SUZUKI Hirokazu, *Hungarológiai kutatás és oktatás Japánban*, *Frontier of Foreign Language Education*, 3 (2020), 133-137.

Abstract: Hungarian studies and hungarian education in japan

I discuss two topics that are relevant to the condition of Hungarian studies in Japan. The first is the education and training of young talent for Hungarian studies, which is a difficult task in present times. In relation to this topic, I outline the institutions and academic societies engaged in research and education in Hungarology in Japan.

The second topic is the meaning of Hungarology in university education. Here, I attempt to derive a conclusion from my introductory lectures on Hungarian studies for first-year students at Osaka University every year. The students who learned about Hungary through these lectures recognized the important role that such a small country plays in the globalized world or expressed their concerns about the great power-centric view of the world, which is usual among students. In conclusion, we could say that lectures on Hungarian studies for Japanese students have substantial significance in university education.

Keywords: Hungarology in Japan, academic societies, university education, introductory lectures to Hungarian studies

1. Bevezetés

Ezen írás célja annak bemutatása, hogy milyen helyzetben van a hungarológia kutatása és oktatása Japánban. E célt szem előtt tartva az alábbiakban a következő két kérdésre igyekszem választ adni saját tapasztalataim alapján: Milyen gondokkal és problémákkal küzd a hungarológia tudománya Japánban? Van-e jelentősége és szerepe a hungarológiának az egyetemi oktatásban, és ha van, mi az?

2. Hungarológiai kutatás Japánban

2.1. A kutatók helyzete

A hungarológia kutatói különböző tudományágakban tevékenykednek Japánban is. Többségben vannak köztük a nyelvészek, a közgazdászok és a történészek, de természetesen más szakterületeken is fontos munkát végeznek, ilyenek például a művészettörténet, a zenetudomány vagy a földrajz. A kutatók számát illetően hiányoznak a pontos statisztikai adatok, de számításaim szerint a számuk negyven fő fölött lehet. A japán hungarológusok jellemzően egyedül, más-más kutatóhelyeken vagy oktatási intézményekben dolgoznak. Kivételként említhető ez alól az Oszakai Egyetemen működő magyar tanszék.

2.2. Tudományos társaságok

A hungarológusok a munkahelyükön kívül tudományos társaságokban (pl. The Historical Society of Japan, magyarul: Japán Történelmi Társulat, The Linguistic Society of Japan, magyarul: Japán Nyelvészeti Társaság) folytatnak eszmecserét, és időnként közös kutatási projekteken más szakemberekkel is együttműködnek.

Jelen cikkben három társaságról szeretnék említést tenni. Az első a The Uralic Society of Japan, azaz a Japán Uralisztikai Tudományos Társaság, amelyet a hetvenes évek elején alapítottak. Főként olyan nyelvészekből áll, akik az uráli nyelveket kutatják, de más tudományok szakemberei is megtalálhatók a tagjai között. A társaság orgánuma az *Uralica*, amelyet az utóbbi években rendszerint két évente jelentetnek meg.

A következő társaság az Association for East European Studies, azaz a Kelet-Európai Kutató Társaság. Ezt 1975-ben hozták létre. Folyóirata, a *The Journal of East European Studies* minden évben megjelenik. A tagok száma körülbelül százhetven, jelenleg túlnyomóan történészek, bár korábban elég sok irodalmár és közgazdász is aktívan részt vett a társaság programjain és rendezvényein.

A fent említett két társaság fontos szerepet vállal abban, hogy a hungarológusok eszmecserét folytathassanak azokkal a szakemberekkel, akik

olyan országok vagy olyan kultúrák kutatásával foglalkoznak, amelyeknek a magyarokkal és Magyarországgal szoros kapcsolatuk van. Ennek nagy jelentősége volt és van abban, hogy a magyarságtudomány ne szigetelődjön el Japánban, és a hungarológusok együtt tudjanak működni más szakterületeken tevékenykedő kutatókkal.

Ugyanakkor elmondható, hogy sokáig hiányzott a japán tudományos életből egy olyan társaság, amely kizárólag a hungarológiára fókuszál. Ez a helyzet nemrégiben, 2013 februárjában változott meg, amikor megalakult a Japán Hungarológiai Társaság. Mivel még gyerekcipőben jár, hiszen még csak hat éve létezik, egyelőre nem rendelkezik saját orgánummal. Mindazonáltal egyre fejlődik, és ma már több, mint harminc tagja van. Mindenképpen érdemes figyelemmel kísérni a tagok munkásságát, és részt venni a társaság életében. Azt reméljük, hogy a társaság tovább fejlődik és hamarosan saját folyóirata is lesz. Ezáltal fejlett tudományos műhellyé válhat és nagy szerepet vállalhat a japán hungarológia további előrehaladásában.

Pozitív tehát, hogy több olyan társaság is működik Japánban, amelyek fontos szerepet játszanak, játszhatnak a hungarológia fejlődésében. Természetesen azonban akadnak problémák is. Az egyik a kutatók utánpótlásának és a fiatal kutatók képzésének biztosítása.² Ahogy már említettem, Japánban a hungarológusok egymástól elkülönülten, más-más egyetemeken vagy egyéb intézetekben dolgoznak. Az Oszakai Egyetem magyar tanszékén kívül nem létezik olyan oktatási intézmény az országban, ahol szisztematikusan lehetne képezni hungarológiával foglalkozó szakembereket. Ezen felül a fiatal kutatók Japánban (is) egyre nehezebben kapnak állást az egyetemeken vagy kutatóintézetekben, különösen a humán tudományok területén, így egyre kevesebb diák választja a hungarológus pályát.

3. A hungarológia jelentősége az egyetemi oktatásban

Ebben a kötetben Okamoto Mari kolléganőm részletesen bemutatja az Oszakai Egyetem magyar tanszékén folyó oktatást, ezért itt ennek megismétlésétől eltekintek, és arról az országismeret óráról számolok be részletesebben, amelyet magam tartok különböző karkok elsőéves hallgatóinak. A magyar szakosok száma évfolyamonként tizenöt körül mozog, és ezen hallgatók szinte mindegyike jár erre az órára.

Az óra címe *A magyar történelem és kultúra*, tartalma pedig a következő: nyelv, földrajz, éghajlat, ételek, híres magyarok, főváros, világörökségi helyek, történelem, a berlini fal leomlása és Magyarország, a rendszerváltozás utáni politika és gazdaság stb.

² Akiyama Shingó hozzánk hasonló véleményre jut, bár ő főleg a történészekről szól. Akiyama SHINGO, *A Magyarország-kutatás múltja és jelene Japánban = Átmeneti zónák és áramlási terek a Balkánon*, szerk. LÉPHAFT Áron, PAP Norbert, REMÉNYI Péter, Pécs, Publikon kiadó, 2014, 30.

A beiratkozott hallgatók száma 2012-ben 114 fő, 2013-ban 123, 2014-ben 165, 2015-ben 101, 2016-ban pedig 51 fő volt. Általában minden évben a beiratkozottak körülbelül 80%-a jár rendszeresen órára, és szinte minden karról – bölcsészkar, jogi, gazdasági, idegen nyelvi, természettudományi, műszaki és orvosi karok – regisztrálnak hallgatók.

Az óra célja az, hogy a hallgatók belekóstoljanak Európa sokszínűségébe. Ez azért fontos, mert Japánban a fiatal diákok általában csak bizonytalan, nem világos ismeretekkel rendelkeznek Európáról, és meglévő ismereteik is elsősorban a nyugat-európai országokra vonatkoznak. A magyar szakosoktól emellett az is elvárható, hogy elsajátítsák a hungarológiához szükséges alapvető ismereteket.

A hallgatók véleményéből és megjegyzéseiből egyértelmű, hogy többségük megérti az óra lényegét. Ugyan minden évben sokan vannak azok, akik csak a kreditért regisztrálnak, és a szemeszter elején nem érdeklődnek a magyarok vagy Magyarország iránt, a szemeszter végén sokaktól kapok pozitív visszajelzést. Az egyik diák például a következőt írta: „A szemeszter elején nem tudtam semmit Magyarországról, de most arra gondolok, ha lesz alkalom, szeretnék Magyarországra utazni, hogy saját szemmel láthassam Magyarországot.” Ezekből a szavakból nyilvánvaló, hogy a diákok fogékonyak az európai sokszínűségre, és biztos, hogy az órán bemutatott képek és videók, amelyeken keresztül megismerhetik Magyarország szépségét, hatnak rájuk. (Megjegyezhetjük, hogy nem könnyű feladat a tanár számára, hogy naprakész, jó minőségű, sőt japánul beszélő videóanyagot találjon.)

Azok a hallgatók, akikben tudatosan Európa sokszínűsége, felismerik azt, hogy árnyalni kell az úgymond „nyugati országokat” vagy nagyhatalmakat középpontba állító világszemléletet, és azt, hogy nem elég a nagyhatalmakra figyelni ahhoz, hogy jól megismerjék a globalizált világot. Ezt többek között az a tény is bizonyítja, hogy a berlini fal leomlásában annak idején a magyar politika nagy szerepet játszott. Elmondhatjuk tehát, hogy nemcsak a magyar szakosoknak hanem minden diáknak érdemes országismeret órát tartani.

4. Összegzés

Cikkem első, a japán hungarológia problémáit firtató kérdésére az a válasz, hogy akutatók, oktatók utánpótlása nagy gondot jelent. Ezzel kapcsolatban felmerül az a kérdés is, hogy vannak-e hasonló gondok Kínában és Koreában, és ha a válasz igen, mi a teendőnk. Park Soo Young professzor tanulmányából már tudjuk, hogy Koreában hasonló nehézségekkel küzdenek, mint Japánban, Kínában viszont – Wang Qiuping professzor szavaiból úgy tűnik³ – más lehet a helyzet.

³ Wang Qiuping professzor (Pekingi Idegennyelvi Egyetem) *A magyar nyelvoktatás és a magyar kultúra terjesztése Kínában* című előadása a 2016 augusztusában a Pécsen megrendezett VIII. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszuson, a Hungarológia a Távol-Keleten című szimpóziumon hangzott el. Jelen kiadvány nem tartalmazza az előadás szövegét.

Második kérdésemre, hogy van-e jelentősége a hungarológiának az egyetemi oktatásban, azt az egyértelmű választ adhatjuk, hogy igenis van. A magyarságtudományokkal foglalkozó tanórák egyik legfontosabb hozadéka, hogy a globalizált világban felnövekvő generációk megismernek egy olyan kis országot, mint Magyarország. Ezáltal tudatosodhat bennük Európa (és a világ) sokszínűsége.

Okamoto Mari
**A MAGYAR MINT FŐSZAK A JAPÁN
FELSŐOKTATÁSBAN¹**

Absztrakt

A jelen cikkben az Oszakai Idegennyelvi Egyetem, illetve az annak utódintézményeként működő Oszakai Egyetem Idegennyelvi Karán zajló magyarnyelv-oktatást mutatom be, amely a japán felsőoktatásban egyedülálló módon főszakként van jelen.

A japánban folyó magyarnyelv-oktatás történetének áttekintésekor két fontos körülményt kell figyelembe venni: egyrészt az angol nyelv dominanciáját, másrészt pedig a felsőoktatásban választható második idegen nyelv tanításának háttérbe szorulását. A magyar tanszék munkatársai a kis nyelvek oktatásának egyáltalán nem kedvező körülmények között igyekeztek tankönyveket és szógyűjteményt írni a japán anyanyelvű tanulók számára. (Saját tananyagaink listáját a cikk végén feltüntettem). A fejlődéshez hozzájárult az oktatók fokozatosan növekvő száma, beleértve az állandó anyanyelvi lektor pozíciójának bevezetését. Folyamatosan támogatjuk a hallgatókat ösztöndíjak megpályázásában, illetve a tanszékünkön szervezett különféle rendezvények (orientációhoz kapcsolt welcome party, palacsintasütés a kampusz nyári fesztiválján, a magyar nyelvű diákszínház) által is igyekszünk növelni a motivációjukat. Mindennek köszönhetően hallgatóink általában elégedettek azzal, hogy a magyar szak mellett döntöttek, és a legtöbb esetben kezdeti motivációjukat sikerül is fenntartani. Azonban a diákoknak és az oktatóknak is egyaránt fejtörést okoz, hogy a hallgatóknak a diplomaszerzés utáni pályaválasztáskor még mindig kicsi az esélyük arra, hogy a magyar nyelvtudásukat munkájukban is használni tudják.

Kulcsszavak: magyarnyelv-oktatás, magyar szak, Oszakai Egyetem

¹ A cikk ugyanezen a címen a *Frontier of Foreign Language Education* című folyóirat második kötetében jelent meg 2019 márciusában. Okamoto Mari, *A magyar mint főszak a japán felsőoktatásban*, *Frontier of Foreign Language Education*, 2019(2), 169-180.

Abstract: The Hungarian language major in the Japanese higher education

This article gives a summary of teaching the Hungarian language over twenty years at the Osaka University of Foreign Languages and its successor, the Faculty of Foreign Languages of Osaka University.

Two important contextual points should be taken into account when reviewing how Hungarian, which is unique as a major in Japanese higher education, is taught. These are the dominance of English language education and the general relegation of second foreign language education in higher education. The lecturers at the Hungarian Department have thus been developing textbooks and vocabulary learning tools for Japanese students in an environment that is generally not conducive to teaching small languages (our publications are listed at the end of the article). The number of lecturers has gradually expanded and a permanent native speaker position is also included. The department supports students in obtaining scholarships, and continually seeks ways to improve student motivation through a variety of activities such as the Orientation Welcome Party, pancake baking at the campus summer festival and the Hungarian-language student theatre. Thanks to these, students of Hungarian are usually satisfied with their major selection and their motivation is mostly successfully maintained throughout their studies. However, the students' chances of using Hungarian language skills in a career after graduation are still small, which is the biggest concern for both our students and lecturers.

Keywords: teaching Hungarian, Osaka University

1. Az Oszakai Egyetem Magyar Tanszékének helyzete a japán idegennyelv-oktatásban

A magyar nyelv tanítása a japán felsőoktatási intézményekben sokáig csupán heti egyszeri alkalommal történt, többek között a Tokiói Idegennyelvi Egyetemen (Tokió), a Tokai Egyetemen (Tokió), a Kanszai Idegennyelvi Egyetemen (Oszaka), mára pedig néhány más egyetemen is bevezették. A teljes körű magyar nyelvoktatás a múlt század utolsó évtizedében indult meg, amikor az Oszakai Idegennyelvi Egyetemen (ma az Oszakai Egyetem Idegennyelvi Kara) megnyitották az első magyar tanszéküket. Tanszékünk 1993-ban alakult meg az egyetem 24. nyelvi szakjaként, amivel máig a legfiatalabb szak az 1921-től Oszakai Idegennyelvi Iskolaként, 1949-től pedig Oszakai Idegennyelvi Egyetemenként működő intézményben. Jelen tanulmány célja, hogy az oktatás szerkezetét és az oktatási tapasztalatokat összefoglalva teljes képet adjon a tanszékünkről, majd hallgatóink motivációjára és karrierépítési lehetőségeire is kitérve megvizsgálja a tanszékünkön folyó oktatás különböző feladatait.

Ahhoz, hogy pontosan lássuk a Magyar Tanszék helyzetét, mindenképpen szükséges figyelembe venni az idegen nyelvek oktatásának helyzetét Japánban. Az idegennyelv-oktatással kapcsolatos politika az adott országot vagy területet körülvevő politikai-kulturális helyzet, illetve történelmi tényezők, a mai világban pedig leginkább a globalizáció hatásai mentén alakul ki. Érdekes először is megfigyelni azt, hogy a plurilingvizmusra törekvő európai országokhoz képest Japánban az idegennyelv-oktatás erősen angolközpontú. Az angol nyelv mindig is az egyetlen kötelező idegennyelvi tantárgy volt az iskola 7-12. évfolyamában (az alsó középiskola első évétől a felső középiskola 3. évéig), ami 2013-tól az ezt megelőző két éves ún. „angol nyelvű tevékenységgel” (5-6. évfolyam) egészült ki. Az Oktatási Minisztérium által tervezett legújabb reform 2018-tól részlegesen, 2020-tól pedig teljes körűen bevezeti majd a 3. évfolyamtól való angoltanulást. Ami a felsőoktatási felvételiket illeti, az orvostudományi-műszaki karoktól kezdve a bölcsész-művészeti karokig gyakorlatilag minden szakterületen kötelező az angol nyelvvizsga a felvételizők számára. Az alábbi táblázatban megfigyelhető, hogy az Egyetemi Központi Felvételin, mely a felvételi első fordulóját jelenti az egyes egyetemek saját felvételi vizsgái előtt, a jelentkezők túlnyomó többsége angolból felvételizik, miközben a kínait, a koreait és az egyes európai nyelveket alig néhány száz olyan diák választja, aki főleg „speciális” családi körülményekből adódóan vizsgázik az adott nyelvből.

| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
|----------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Angol | 512,451 | 519,538 | 519,867 | 535,835 | 525,217 |
| Német | 124 | 132 | 125 | 123 | 147 |
| Francia | 165 | 151 | 142 | 151 | 134 |
| Kínai | 364 | 392 | 389 | 445 | 449 |
| Koreai | 167 | 163 | 151 | 180 | 161 |

Az Egyetemi Központi Felvételin választott nyelvek (fő)

Ez az erősen angolközpontú politika folytatódik a felsőoktatásban is: az egyetemeken heti két alkalomnyi (2x90 perc) és összesen 2 vagy 4 szemeszternyi angoltanulás kötelező minden karon. Emellett azonban ún. második idegen nyelvet is választanak a hallgatók, amelyet szintén heti kétszer, négy szemeszteren át tanulnak. Az európai nyelvek közül a francia vagy a német, az ázsiai nyelvek közül pedig a kínai és a koreai a leggyakrabban választott nyelvek. A második idegen nyelv tanulása azonban az egyetemisták többségénél korántsem mondható hatékonynak egyrészt az általános motivációhiány, másrészt a csupán heti két órányi óraszám és a gyakran előadászerű tanítási módszer miatt. Így tehát a gyakorlatban továbbra is az angol nyelv marad az egyetlen idegen nyelv a japán oktatásban, és az egyetemeken viszonylag ritka, hogy a hallgatók valamilyen más idegen nyelvet válasszanak, noha mind állami-önkormányzati, mind privát fenntartású idegennyelvi egyetemek is léteznek. Ebből a szempontból azt mondhatjuk, hogy az Oszakai Egyetem Magyar Tanszéke meglehetősen különleges helyet foglal el a japán felsőoktatásban.

2. Magyar Tanszék tanulmányi rendszere

1993 óta működő tanszékünknek jelenleg minden évben 15 új diákja van, akik négy év alatt végzik el BA szintű tanulmányaikat. Az első két évben jellemzően nem egy, hanem két féléves tantárgyak vannak, és heti ötször 90 percnyi kötelező magyar nyelvórán vesznek részt a hallgatók. A heti öt óra közül kettőt az anyanyelvi lektor tart, elsősorban a beszédképesség fejlesztése céljából. A másik három órát két vagy három japán oktató tartja. Ezek célja a nyelvtani ismeretek, illetve az írás- és az olvasási készség fejlesztése. Az öt nyelvóra mellett az első év második szemeszterében a hallgatók egy hungarológiai előadáson vesznek részt,

ahol általános és alapvetõ információkat kapnak Magyarországról és a magyar kultúráról. A második évben már több hungarológiai elõadás közül választanak néhányat: pl. magyar politika és gazdaság, hungarikum-ismeret és kezdõ szintû finn nyelv.

| | Nyelvtan, olvasmányok | Beszédgyakorlat | Fogalmazás | Hungarológiai bevezetõ elõadások |
|-------|--------------------------|-------------------|------------------|-------------------------------------|
| 1. év | 180 perc x 30 hét | 180 perc x 30 hét | 90 perc x 30 hét | 90 perc x 15 hét x 1 elõadás |
| 2. év | 180 perc x 30 hét | 180 perc x 30 hét | 90 perc x 30 hét | 90 perc x 15 hét x 4 elõadás |

A harmadik és negyedik évben már minden tantárgy egy szemeszter (15 hét) hosszúságú. Ezek nem kötelezõ, hanem választható órák. A diplomaszerzéshez szükséges 44 kreditbõl (1 óra 2 kredit) legalább 12-t nyelvórákból, 16-ot elõadásokból és szemináriumokból kell választaniuk. A nyelvi tantárgyak egy részét a japán tanárok, másik részét az anyanyelvi lektor tartja. Az elsõ két év alatt megszerzett általános ismeretekre építve próbáljuk tovább fejleszteni a hallgatók nyelvtudását például különbözõ témákkal kapcsolatos kifejezések tanításával, versek vagy elbeszélések fordításával és értelmezésével, stb. Az elõadások témái között szerepel egyebek mellett a magyar nyelvészet, a magyar irodalomtörténet, az irodalmi mûvek fordítása, a magyar történelem, a magyar szociológia, a magyar politika és gazdaság. Az itt felsorolt elõadások közül többet azok a más egyetemeken oktató, vagy fiatal kutatóként tevékenykedõ óraadók tartanak, akiknek a segítségével a tanszékünkön oktatott témák körét nagymértékben tudjuk gazdagítani.

| | Választható nyelvi órák | Választható elõadások | Szemináriumok | Szakdolgozat |
|----------|----------------------------|--------------------------|------------------|------------------|
| 3. év | 90 perc x 15 hét | 90 perc x 15 hét | 90 perc x 30 hét | |
| 4. év | 90 perc x 15 hét | 90 perc x 15 hét | 90 perc x 30 hét | Szakdolgozatírás |

Az utolsó évben kötelezõ a szakdolgozatírás: a hallgatók már a harmadik évtõl részt vesznek egy szemináriumon, ahol próbálnak jó témát keresni maguknak, azzal kapcsolatos szakirodalmat gyûjteni és olvasni, valamint rendszeresen beszámolnak a haladásról kiselõadás formájában, ami után ötleteket, javaslatokat kapnak a tanároktól és a többi hallgatótól. Mivel a szakdolgozathoz a hallgatók saját érdeklõdésüknek megfelelõen, szabadon választanak témát, a nyelvészettõl és irodalomtól kezdve politikai, szociológiai és sok más kulturális témáig terjed a szakdolgozatok témájának köre (ahogy ez az alábbiakban is látható). Nincs könnyû dolguk a témavezetõ tanároknak, akiknek meg kell keresniük egy-egy diák részére a szükséges szakirodalmat, de maguknak a hallgatóknak is nagy

feladat ez, hiszen magyar nyelven kell tanulmányokat és cikkeket olvasniuk, és információt gyűjteniük a kiválasztott témában.

A szakdolgozatok témái (a 2015. évben)

- A magyar és a japán mutató névmások összehasonlítása
- Japán és magyar irodalmi fordítások igeidőhasználatbeli különbségei
- A magyar *durva* szó használata a japán *jabai*-val összehasonlítva
- Reformok a magyar és kelet-európai felsőfokú oktatásában
- Az idegennyelv-oktatás rendszere a japán és a magyar iskolákban
- A dualizmus kori magyar társadalom és Károlyi Mihály 1918-as forradalma
- Habsburg Ottó szerepe a páneurópai piknikben
- Egyetemi hallgatók szerepe az 1956-os forradalomban
- A születésszám-csökkenés okai és megoldási kísérletek Magyarországon és Japánban
- A házasságon kívül született gyerekek helyzete Japánban és Magyarországon
- Nemi szerepek a munkában Japánban és Magyarországon
- A magyar médiatörvény problémái és a japán média jövője
- A magyar népművészet motívumai
- A japán anime-kultúra befogadása Magyarországon
- Házi orvosi rendszer Magyarországon és Japánban
- A Mercedes-Benz kecskeméti gyárépítésének stratégiája
- Természeti katasztrófák és lakástámogatás Magyarországon és Japánban: esettanulmány a vörösiszap-katasztrófa és a tóhokui földrengés alapján

Egyesek már a BA szinten is figyelemre méltó kutatási eredményekre és felfedezésekre jutnak, mások esetében viszont a téma nehézsége, vagy a nem elegendő igyekezet miatt a dolgozat nem éri el a szükséges színvonalat. Mi, tanárok magunk is gyakran érezzük a nehézséget a témavezetésben. Mégsem tartjuk jó ötletnek azt, hogy a témák körét mereven leszűkítsük és előre megadjuk a diákoknak, hiszen a témaválasztás maga is nagyon fontos kihívás, és növeli a hallgatók motivációját, továbbá úgy érzem, hogy ez a sokszínűség jobban beleilleszkedik az idegennyelvi karon folyó régió kutatás jellegű oktatásba.

3. Tananyagok fejlesztése, az oktatók köre

Az előzetes oktatási tapasztalattal alig rendelkező magyar tanszék számára a kezdetektől fontos feladat volt a tananyagok, illetve tankönyvek fejlesztése. A tanszék 1993-as létrehozása előtt a magyar nyelv heti egyszeri választható óraként már létezett az egyetemen, ezt Waseda Míka tartotta egy évtizedig, az általa írt *Expressz Hangari-go* című nyelvkönyvet használva. Azonban ez a kezdő

tanulók számára írt könyv nem felelt meg a szakos hallgatók tanításához, így a Magyarországon kiadott tankönyvek közül a *Halló, itt Magyarország!* címû könyvet a középpontba állítva, de részben más tankönyvekbõl (pl. *Hungarolingua, Lépésenként magyarul*) is anyagokat gyûjtögetve folyt az oktatás. Idõvel sorra kezdtek megjelenni azok a japánul írt könyvek, amelyek ma a tanszéken folyó oktatás fõ tananyagául szolgálnak: *A magyar nyelvtan* (WASEDA, 1995), *Bevezetés a magyar nyelvre* (WASEDA, 2001), *Magyar szógyûjtemény háromezer szócikkkel* (WASEDA, OKAMOTO, BARTA, 2012), *Magyar nyelv* (OKAMOTO, 2013). Emellett más kiadványok is megjelentek, amelyeket a tanszéken nem, de más helyeken használnak. Ilyen például a *Magyar nyelv turistáknak* (EGUCHI Kiyoko, 2003), *A magyar nyelv szerkezete* (OSHIMA Hajime, 2009), *Magyar nyelv kezdõknek* (OKAMOTO, 2002, 2014), *New Expressz Hangari-go* (WASEDA, BARTA, 2014). Jelenleg fõleg a Japánban kiadott tananyagok alapján, de alkalmanként és a csoportok színvonalának megfelelõen különbözõ magyar kiadású tananyagokat is felhasználva folyik a tanszéken az oktatás. A másik, még hátralevõ feladat a magyar-japán szótár elkészítése: a félszázaddal ezelõtt megjelent szótár (az Imaoka Dzsúicsiró által írt 1973-as elsõ szótár 55 000 szócikkkel) ugyan terjedelmes, de mára már elavult (bár 2009-ben felére csökkentett szókinccsel újra kiadták Iwasaki Etsuko szerkesztésében). Több mint egy évtizede megindult a próbálkozás egy új szótár megalkotására, de ez sajnálatos módon megakadt. A rendkívül sok idõt és munkát igénylõ szótárírásnak egyelõre még nincs elõrelátható eredménye, de a tanszék oktatóinak közös reménye és kötelessége is egyben, hogy elõbb-utóbb kiadjunk egy korszerûsített szótárt.

Az oktatók köre is alakul és változik. A kezdetben hivatalosan 15 fõs évfolyamokkal induló tanszéken még az Oszakai Idegennyelvi Egyetem korszakában a másik, nemzetközi tanszékrõl érkező néhány hallgatóval együtt 22-23 fõs csoportok jöttek létre. 1993-ban, amikor még csak az elsõ évfolyam indult el, Waseda Mika mint tanszékvezetõ tanította a csoportot Cseresnyési László segítségével, aki mint óraadó járt át a Sikoku Gakuin Egyetemrõl. 1995-ben Suzuki Hirokazu történész csatlakozott, a következõ évben pedig jómagam kezdtem tanítani a már teljes, négy évfolyamossá gyarapodott tanszéken. Azóta ez a három japán anyanyelvû állandó oktató tevékenykedik a magyar szakon. Az Oszakai Egyetemhez való 2007-es csatlakozáskor a Humántudományi Karra áthelyezett Suzuki kollégánk is változatlanul részt vesz a tanszéken zajló munkában. Ezen kívül több tucatnyi japán és magyar óraadó is tevékenykedett a tanszéken az elmúlt két évtizedben. A hallgatók létszáma az Oszakai Egyetemmel való egyesülés, illetve a nemzetközi tanszék megszûnése következtében jelenleg 17-18 fõben rögzült évfolyamonként.

Az anyanyelvi lektorok munkája kulcsfontosságú a tanszék számára, de a minisztérium a tanszék létrehozása után másfél évtizedig nem finanszírozta egy állandó anyanyelvi lektor foglalkoztatását, így nem hívhattunk senkit Magyarországról, hanem állandóan olyan magyar anyanyelvû óraadókat kerestünk, akik éppen a Kanszai régióban tartózkodtak valamilyen családi ügy miatt. Az elsõ állandó anyanyelvi lektor Barta László (2007–2011) volt, akit Borsos Levente (2012–2016) követett. E lektorok segítségével a tanszék oktatási

színvonala ugrásszerűen emelkedett: a hallgatók nemcsak az órákon tanulnak a lektorral, hanem a szakdolgozatírásban, rendezvények szervezésében és minden más kérdésben konzultálni tudnak vele, a japán tanárok pedig a vizsgák készítésétől kezdve a kutatási együttműködésig számíthatnak rá.

4. Tanszékünk éves tanrendje

Japánban minden oktatási intézményben áprilisban kezdődik és márciusban fejeződik be a tanítás. A tanév két szemeszterből áll: a tavaszi-nyári szemeszter áprilistól augusztusig tart (15 hét), az őszi-téli szemeszter pedig októbertől februárig (15 hét). Az összesen 30 hetes tanítási időszakban sokféle program kerül megrendezésre az egyes tanszékeken, a karon, és az egész egyetemen is. Az alábbiakban a 2015. év példáján mutatom be ezeket.

- **április 4.:** Évnyitó, „welcome party” az elsőéves hallgatóknak.
- **május 2-3.** *Icsó* fesztivál: az egyetem két napos tavaszi fesztiválja. Több száz egyetemi sport- illetve kulturális klub és szakkör állít sátrat különböző ételekkel, italokkal. Ekkor kerül megrendezésre az öregdiák találkozó („Home coming day”) is. A Műszaki és Természettudományi Karon nyílt napot tartanak a laboratóriumok, az Idegennyelvi Karon az egyes nyelvszakok néprajzi tárgyakat állítanak ki, a diákok pedig népviseletben vonulnak fel a kampuszon.
- **július 9.** Nyári fesztivál: Az Idegennyelvi Kar saját fesztiválja. Az egyes nyelvszakok hallgatói elkészítik az adott ország egy-egy ínycsokját. (A magyar szakosok rendszerint palacsintát sütnek, de volt olyan év, amikor somlói galuskát készítettek.) A diákok néptánc bemutatóval egybekötött népviseletversenyt tartanak, amelyen nagyrészt az elsőévesek vesznek részt.
- **július-augusztus:** az 1. szemeszter végi vizsgaidőszak
- **augusztus 11.** Nyílt nap („Open Campus”): a közeljövőben felvételizni készülő gimnazisták számára bemutatjuk tanszékünket, a magyar nyelvet és kultúrát. Az előadáson néhány hallgatónk is részt vesz.
- **július végétől augusztusig:** Nyári egyetemeken való részvétel (főleg első- és másodéveseknek)
- **november 4-6.** *Macsikane* fesztivál: az egyetem 3 napos őszi fesztiválja
- **november 26-27.** *Gogeki* fesztivál: az Idegennyelvi Kar fesztiválja, ahol az egyes tanszékek diákjai (főleg másodévesek) azon a nyelven adnak elő egy-egy színdarabot, amelyet tanulnak.
- **január-február:** a 2. szemeszter végi vizsgaidőszak
- **január 20.:** A szakdolgozat és a mesterképzés záródolgozatának leadása
- **február eleje:** A szakdolgozat védeése és prezentálása (negyedéveseknek)
- **március 28.:** Diplomaosztó ünnepség, búcsú bankett (negyedéveseknek)

Látható, hogy az év során elég sok különféle rendezvény és program várja az érdeklõdõket. Ezek közül különösen figyelemre méltó a fesztiválok szervezése, mert az ilyen szórakoztató események és órán kívüli tevékenységek általában nagyon jól összehozzák egymással a hallgatókat. Az elsõsök a nyári fesztivál elõtt az anyanyelvi lektor segítségével tanulnak bele a palacsintasütésbe és a magyar néptáncba. A diákok az ebédszünetben a kampusz udvarán együtt gyakorolják a táncot, hétvégén pedig valamelyikük albérletében gyakorolják a palacsintasütést. A másodévesek a *Gogeki* fesztiválra (az idegennyelvi színházi fesztiválra) készülnek. A tanárok kiválasztanak egy 25–30 perces magyar színdarabot, kiválasztják a színészeket, a forgatókönyv japánra való fordításán pedig az egész csoport együtt dolgozik (a lefordított szövegbõl az elõadás alatt kivetített felirat készül). A színdarab kiválasztásában, elõkészítésében esetenként harmad- és negyedévesek is részt vesznek: az elõzõ évben elolvasnak egy terjedelmes színmûvet és úgy szerkesztik át, hogy hosszúsága és a szereplõk száma tekintetében alkalmas legyen a fesztiválon történõ elõadásra. Arra is volt példa, hogy egy regény alapján a felsõbb éves diákok maguk írták meg a forgatókönyvet. A tanszék létrehozása óta a magyar szakos diákok minden évben felléptek a színházi fesztiválon. Az elõadott színdarabok között szép számban fordultak elõ Karinthy (pl. *Visszakérem a tandíjat*, *A bûvös szék*, *A marha férj*, *A dráma*), Molnár Ferenc (*Liliom*, *Játék a kastélyban*, *Pál utcai fiúk*) és Kosztolányi Dezsõ (*A kanári*) mûvei. Az egyetemi rendezvények elõnye, hogy segítségükkel a diákok jobban megismerkednek a magyar kultúrával, többet gyakorolnak és fejlődik a nyelvtudásuk. Mindenekelõtt az kelti fel a hallgatók érdeklõdését, hogy a közös munka során mélyebben összebarátkoznak egymással, és jobban megismerik és megszeretik a csoportot, ami a késõbbieken hozzásegíti õket ahhoz, hogy élvezzék az egyetemi éveiket. Az efféle tevékenységek nemcsak a tanulásban, hanem az élet más területén is pozitív attitûdöt idéznek elõ a hallgatóknál. Természetesen negatív oldala is lehet a dolognak: az esetleges egyet nem értékek következtében konfliktusok is támadhatnak a megszokott családi hangulat helyett. A kis létszámú tanszékek hátránya, hogy bezártságra hajlamosak, de túlsûrûsödõ emberi kapcsolatokban mégis maguknak kell megoldaniuk a problémáikat.

5. Magyarországi tanulási lehetõségek

A magyar szakos hallgatók számára egyre több lehetõség nyílik a Magyarországon való tanulásra a Tempus Közalapítvány ösztöndíjai és egyetemközi szerzõdések révén. A Tempus Közalapítványnál a két- vagy négy hetes nyári egyetemekre leginkább másodévesek pályáznak, a tíz hónapos ösztöndíjra pedig harmadévesek. Általában minden évben a csoport több mint fele, néha szinte mindenki pályázik, és közülük szép számban el is jutnak Magyarországra. Az ott töltött szemeszterek alatt Japánban nem kell tandíjat fizetniük a részképzésen részt vevõ diákoknak, a megszerzett krediteket pedig hazaérkezésük után elfogadtathatják. Ugyanakkor mivel 8 szemesztert

mindenképpen Japánban kell tanulni a diplomaszerezéshez, így ezek a diákok 5 év alatt fejezik be az egyetemet. Egyetemközi diákcsereprogram jelenleg csupán az ELTE-vel működik: az ebben részt vevő diákok otthon fizetik a tandíjat, így az ő esetükben a Magyarországon töltött két szemesztert is beleszámítják a kötelező 8 szemeszterbe. A hallgatók számára azonban sokszor kényelmesebb az „ötéves terv”, hiszen Japánban a munkakeresés folyamata gyakorlatilag már egy évvel a diploma megszerzése előtt elkezdődik, és a diákok a hazaérkezésük után szívesebben töltenek még több szemesztert az egyetemen, hogy legyen elég idejük nemcsak a tanulásra, hanem a munkakeresésre való felkészülésére is.

A Tempus ösztöndíját elnyerők közül legtöbben a Balassi Intézetben tanulnak, mert a diákok számára vonzó az ott alkalmazott intenzív és gyakorlatias nyelvtanítási módszer. Egyesek más egyetemeket választanak, a fővárosban az ELTE-t, a vidéki egyetemek közül pedig a Szegedi, a Pécsi és a Debreceni Egyetemet.

Az ösztöndíjra való pályázás folyamata maga is kihívást jelent és megköveteli egy idegen kultúra megismerését, hiszen a nehezen átlátható pályázati honlap megértésén túl magyarul kell motivációs levelet írni, és interjúknak részt venni a Tokiói Magyar Nagykövetségen. A hallgatókat igencsak aggasztja a bizonytalanság is: mivel a pályázat elbírálása hosszú időt vesz igénybe, a vízummal és szállással kapcsolatos ügyek általában az utolsó pillanatig húzódnak. A Magyarországon való tanulás és az ezzel járó tapasztalat azonban semmivel sem felcserélhető élmény számukra. A tanulás mellett szabadidejükben sokféle programot találnak maguknak Magyarországon: összebarátkoznak japán szakos magyar egyetemistákkal, kölcsönösen tanulhatnak egymástól, csatlakoznak valamilyen kulturális csoporthoz (pl. hímzőkör, kórus, zenekar stb.), a tanítási szünetekben pedig a szomszédos országokba is elutaznak. Szinte minden hallgatónk elégedetten tér haza, ki nagyobb, ki kisebb fejlődést mutatva mind nyelvtudása, mind személyisége tekintetében.

6. Hallgatóink motivációi

Mint korábban már utaltam rá, a japán oktatási intézményekben az angol nyelv gyakorlatilag egyeduralkodóként van jelen. Néhány gimnáziumban és az egyetemeken második idegen nyelvként van lehetőség olyan nyelveket megismerni, mint például a kínai, a koreai, a német, a francia, a spanyol és az olasz. Vajon mi ösztönözheti a felvételizőket ilyen körülmények között arra, hogy a magyar nyelvet válasszák? A válasz nem bonyolult: semmi. A legtöbben azzal az indokkal jelentkeznek, hogy valamilyen új (lehetőleg európai) idegen nyelvet szeretnének tanulni az egyetemen, elsősorban például svédet, dán vagy olaszt. Ha az Országos Központi Felvételin nem sikerül annyi pontot szerezniük, amennyi az ezekre a szakokra való bejutáshoz szükséges, „a magyar marad a végső döntés”. Néhány diáknak egy gimnáziumi tanára javasolja a magyart (például mert a tanár valaha személyesen járt Magyarországon és megtetszett

neki, vagy esetleg történelemtanárként érdeklődik az Osztrák-Magyar Monarchia vagy az 1956-os forradalom iránt), mások pedig azért választják a magyar szakot, mert az iskolában megismerkedtek Kodály kórusműveivel vagy Liszt zongoradarabjaival.

Az újoncok viszonylag gyenge motivációjuk ellenére általában már kezdettől fogva érdeklődők és aktívan vesznek részt a számukra teljesen ismeretlen nyelv és kultúra tanulásában. E pozitív jelenség egyrészt azzal magyarázható, hogy az angolt egyébként is kedvelő diákok számára roppant érdekes lehet bármely idegen nyelv tanulása, másrészt a felsőbb éves hallgatóktól kapott meleg, családias fogadtatás és a csoport jó légköre pozitív hatással van a motivációra is.

A magyarországi nyári egyetemen való részvétel természetesen szintén erős motivációt jelent: az addig kissé bizonytalan, gátlásos magatartású diákok a hazatérésük után gyakran nyitottabban, merészebben szólnak meg magyarul az órákon, aktívabban, érdeklődőbben fognak hozzá a tanuláshoz, hogy megragadják a hosszabb ideig tartó, magyarországi tanulás lehetőségét.

7. Diákjaink karrierépítési lehetőségei

Annak ellenére, hogy egyetemi tanulmányai során a hallgatóink jó része megszereti a tanulmányainak tárgyát, magas szintű ismereteket szerez a magyar nyelvről és kultúráról, ennek későbbi hasznosítására sajnos eddig csak elvétve találunk példát. A japán egyetemisták általában a harmadik tanév végén, március táján fognak hozzá a munkakereséshez (aki egy évig Magyarországon tanult, az a negyedik év végén), különböző vállalatokhoz járnak konzultációkra és beszélgetésekre, több céghez is jelentkezik, majd írásbeli vizsgákon, többszörös interjúkon keresztül június-augusztus táján döntenek el, hol helyezkednek el. A diákjaink által választott cégek között a legkülönbözőbb területeken működő vállalatok vannak: különböző termelő cégek, kereskedelmi, pénzügy, turisztikai, logisztikai cégek. Néhányan állami- vagy önkormányzati közalkalmazottak, vagy iskolai angoltanárok lesznek. Általános panasz, hogy kevés lehetőségük van a magyar nyelv használatára, a munkakeresés során az angoltudást értékelik leginkább. Sokszor halljuk, hogy a magyart legfeljebb azért sikerül hasznosítani, mert az interjúztatók csodálkoznak a pályázó tanulmányain, és ezért érdeklődni kezdenek iránta. Mindez jó hangulatú, sőt akár sikeres állásinterjút is eredményezhet a magyar szakosok számára.

Néhány diák kizárólag olyan vállalatokhoz jelentkezik, amely magyarországi irodával vagy gyárral rendelkezik. Őket szerencsés esetben a felvétel után néhány hónappal akár hosszú évekre Magyarországra küldik. Abban az esetben, ha Japánban nem tudnak ilyen munkát találni, esetleg maguk mennek el Magyarországra és az ottani japán cégeknél próbálnak szerencsét. Azonban ez sem igazán jó megoldás, hiszen egy így szerzett munkának mások a feltételei: bár lehetőséget ad a magyar nyelv használatára, alacsonyabb fizetésre és beosztásra számíthat az illető. Néhány diákunk diplomaszerezés után

Magyarországon házasodott meg. Közülük vannak, akik japán nyelvet tanítanak vagy a Budapesti Japán Nagykövetségen dolgoznak.

A magyar nyelv és kultúra ismerete révén történő karrierépítésnek nemcsak a munkaerőpiacon vannak korlátai, hanem a kutatói pályára készülők esetében is. Ugyan az alapképzés után lehetőség van a további tanulmányokra, azaz MA és PhD képzésre, a kutatói pozíciókba rendkívül szűk kapun lehet csak bejutni, nem is beszélve az amúgy is szűk hungarológiai szakterületről. Ráadásul jelenleg Japánban egyre kevesebb a határozatlan idejű pozíció, a kutatóhelyek inkább csupán 3-5 éves kutatási projektekben kínálnak munkát, ami kiszámíthatatlanná teszi a fiatal kutatók életpályáját. Mindezek a körülmények megnehezítik a magyar szakos hallgatók továbbtanulását.

8. Összegzés és jövőbeli feladatok

Visszatekintve magyar tanszékünk két és fél évtizednyi történetére, azt mondhatjuk, hogy a gyakorlatilag a semmiből induló tanszéken lépcsőről lépésre fejlődött az oktatás minősége, és az oktatók és tananyagok számának növekedésével fokozatosan rendeződtek és javultak a körülmények és a feltételek is. Hallgatóink motiváltak, és dicséretre méltó, hogy a kevés lehetőség ellenére is értékelik és kedvelik az általuk választott szakot. Azonban komoly, megoldandó feladat, hogy hallgatóink a lediplomázás után is tudják használni az elsajátított tudást. Fontos, hogy valamilyen módon a munkaerőpiac is értékelje a magyar nyelv és kultúra ismeretét, és a volt magyar szakosok különleges tudásukat a társadalom szolgálatába állíthassák. Nekünk oktatóknak ugyan kevés módunk van ennek elérésére, de reménykedünk a változásban és arra tanítjuk diákjainkat, hogy több nyelv elsajátítása rendkívül nagy értéket jelent, amelynek révén több világnézettel és értékrenddel is megismerkedhetnek. Meg vagyunk győződve arról, hogy a világ más kultúráit és embereit megérteni, a saját kultúránkat újra megismerni, a különböző kultúrák képviselőit összekötni napjainkban olyan fontos és sürgető feladat, amelyet azok tudnak leginkább megvalósítani, akik egyetemi éveik alatt nap mint nap egy olyan idegen nyelvet tanultak, mint például a magyar.

Az oktatásban használt tananyagok listája

- DURST Péter, *Lépésenként magyarul 1. Magyar nyelv külföldieknek*, Szegedi Tudományegyetem, 2005.
- EGUCHI Kiyoko, *Kototabi Hangari-go (Magyar nyelv turistáknak)*, Hakusuisha, 2003.
- ERDOS József – PRILESZKY Csilla, *Halló, itt Magyarország!*, Bp., Akadémiai, 2001.
- Imaoka Juichiro, *Hangari-go jiten (Magyar-japán szótár)*, Daigakushorin, 1973.
- Imaoka Juichiro – Iwasaki Etsuko, *Kanyaku Hangari-go jiten (Magyar-japán kéziszótár)*, Daigakushorin, 2009.

- Okamoto Mari, *Zero kara hanaseru hangari-go (Magyar nyelv kezdõknek)*, Sanshusha, 2002, 2014.
- Okamoto Mari, *Hangari-go (Magyar nyelv)*, Osaka University Press, 2013.
- OSHIMA Hajime, *Hangari-go no shikumi (A magyar nyelv szerkezete)*, Hakusuisha, 2009.
- WASEDA Mika, *Express Hangari-go (Expressz magyar nyelv)*, Hakusuisha, 1989.
- WASEDA Mika, *Hangari-go no bunpo (A magyar nyelvtan)*, Daigakushorin, 1995.
- WASEDA Mika, *Hangari-go no nyumon (Bevezetés a magyar nyelvbe)*, Hakusuisha, 2001.
- WASEDA Mika - Okamoto Mari - BARTA László, *Hangari-go tangoshu (Magyar szógyûjtemény háromezer szócikkkel)*, Hakusuisha, 2012.
- WASEDA Mika - BARTA László, *New express Hangari-go (Az új expressz magyar nyelv)*, Hakusuisha, 2014.

Mika Waseda

**A KULTÚRASPECIFIKUS KIFEJEZÉSEK FORDÍTÁSI
NEHÉZSÉGEI A MAGYAR SZÉPIRODALOM
JAPÁNRA FORDÍTÁSAKOR: ESTERHÁZY PÉTER
ÉS KRASZNAHORKAI LÁSZLÓ SZÖVEGEINEK
FORDÍTÁSA**

Absztrakt

A tanulmány célja, hogy bemutassa, milyen nehézségekkel szembesülünk a magyar szépirodalom japánra való fordításakor. Elsősorban a kultúraspecifikus kifejezésekkel kapcsolatos kérdéseket vizsgálom Esterházy Péter és Krasznahorkai László két szövege alapján. A tanulmányban bemutatom a konkrét fordítási módszereket és megoldásokat. Végezetül pedig utalok arra, hogy a szépirodalmi fordításnak nemcsak kultúráközvetítő funkciója van, hanem egy új látásmódot is közvetíthet.

Kulcsszavak: műfordítás, kultúraspecifikus kifejezések, reália, magyar irodalom, Esterházy Péter, Krasznahorkai László

Abstract: The Challenges of Translating Culture-specific Expressions from Hungarian Literary Texts into Japanese: Translating Péter Esterházy and László Krasznahorkai

The purpose of this paper is to demonstrate the problems encountered in translating culture-specific expressions from Hungarian literary texts into Japanese. The methods and strategies for dealing with culture-specific expressions are discussed in the case of two literary texts. The one is a text from Péter Esterházy and the other is a novel from László Krasznahorkai. As a conclusion, it is suggested that literary translation not only provides a better understanding of other cultures, but also a new perspective.

Keywords: literary translation, culture-specific expressions, realia, Hungarian literature, Péter Esterházy, László Krasznahorkai

1. Bevezetés

A magyar szépirodalom japánra való fordítása során számos nehézséggel szembesültem, különösen a kultúraspecifikus kifejezések esetében. Az ilyen kifejezések fordításakor felmerülő kérdéseket két szöveg példáin vizsgálom. Az egyik Esterházy Péter írása, melyet nehéz megérteni a magyar történelem ismerete nélkül. A másik Krasznahorkai László regénye, amely Japánban játszódik, és éppen ezért a fordítása másfajta nehézségeket rejt magában.

2. Kultúraspecifikus kifejezések

A kultúraspecifikus kifejezések – más szóval kulturális reáliák – azok a fogalmak, amelyek egy adott közösségen belül speciális jelentéssel bírnak, más kultúrák számára viszont ismeretlenek, vagy nem ugyanúgy értik őket.¹ Egyszerű példák a forrásnyelvi kultúrára sajátosan jellemző jeltárgyak, mint az ételek és italok. Tágabb értelemben a reáliák közé tartozik minden olyan kifejezés, amelynek az értelmezéséhez nyelven kívüli információ szükséges, például történelmi események vagy népszokások ismerete.

3. Fordítási módszerek

A forrásnyelvi reáliák gyakran semmit sem jelentenek a célnyelvi olvasók számára. Ez a probléma többféle módszerrel oldható meg, például általánosítással, az adott kifejezés körülírásával vagy kihagyásával, illetve analógia keresésével. Ha a kultúraspecifikus kifejezéseknek valamilyen szempontból fontos funkciója van a szövegben, akkor sem az általánosítás, sem a kihagyás nem alkalmazható. Ilyenkor mindenképpen meg kell magyarázni, mit jelent, hogy a célnyelvi olvasók is megérthessék az egész szöveget. Az explicitáció olyan fordítási művelet, melynek során a fordító esetleg több szóval vagy lábjegyzetben magyarázza a kultúraspecifikus kifejezést a célnyelvi szövegben.²

¹ KLAUDY Kinga, *Nyelv és fordítás*, Bp., Tinta könyvkiadó, 2007, 86. NEWMARK Peter, *A Textbook of Translation*, New York, Prentice Hall International, 1988, 96. VALLÓ Zsuzsa, *A fordítás pragmatikai dimenziói és a kulturális reáliák*, *Fordítástudomány*, 2000, II/1, 34–49.

² KLAUDY, *i. m.*, Bp., 161.

4. A reáliák fordítása Esterházy szövegében

Esterházy Péter *A szavak csodálatos életéből*³ című szövegében a következő kultúraspecifikus kifejezésekkel találkoztam:

Zürichben ugyanazt a nyelvet beszélik-e, mint Bécsben? Nem egészen. És Csíkszeredán se úgy és azt, mint Budapesten.

チューリヒではウィーンと同じことばを話しているのでしょうか? そっくり同じとはいえませんが。[ルーマニアのハンガリー系住民の多い町] チークセレダでもブダペストと同じではありません。

A helynevek is kultúraspecifikusak. Zürich, Bécs és Budapest ismerősek az átlag japán olvasók számára, Csíkszereda viszont nem. Mivel itt az a fontos, hogy Csíkszeredán magyarul beszélnek, zárójelben hozzátettem (betoldás), hogy Csíkszereda egy Romániában lévő magyarlakta város.

Az írónak testközelből kell ismernie a szavakat, kézbe kell venni őket, fogdosni, mit lehet velük csinálni, mit engednek magukkal, hogyan öregszenek, fásulnak el vagy kezdenek el hirtelen gügyögni, épp milyen a kedvük, milyen lábbal keltek föl, babusgatni kell őket és olykor üvöltözni velük, vagy ők babusgatnak és ők üvöltöznek.

作家はことばを身体で理解しなければなりません。手にとり、なでまわし、それでいったい何ができるのか、何をやらせてくれるのか、どんなふう to 老いていって、どんなふう to 無関心になっていくのか、どんなふう to していきなりわけのわからないことをわめきだすのか。 ご気分はいかが? 朝起きたとき、どっちの足から先に踏み出しましたか?* かわいがって、あやしてやらなくてはいけません、ときにはそいつらを使ってどなったりもして。さもなければ、むこう様がわたしをかわいがってくれたり、かなりたてたりもします。

[注]朝起きて左足から踏み出すと、その日は物事がうまくいかないという迷信がある。

A japán fordításban egy lábjegyzetben magyaráltam meg, hogy magyarul, ha valaki rosszkedvű, azt mondják, hogy *bal lábbal kelt fel*. Ennek az az ősi hiedelem lehet az eredete, hogy az ember bal oldalával kapcsolatos dolgok rosszat jelentenek. Erre utal számos más kifejezés is, mint például a *balsors*, *balszerencse*, *balsiker*, *ballépés* vagy *balog* (balkezes). Ez a babona Európában közismert, de Japánban nem. Érdekes módon Japánban inkább a bal oldal minősül „szentnek”, amit több ismert szokás is bizonyít. A szentélyek kapuján is bal lábbal lépünk be, akárcsak teaszertartáskor a teaházba.

³ ESTERHÁZY Péter, *A szavak csodálatos életéből*, Bp., Magvető, 2003. (Japán fordításban: エステルハージ・ペーテル「ことばの素晴らしき人生より」 Füredi fordítói füzetek XV. Magyar fordítóház, 2016.)

És más a környezet is, másképp hangzik az elkiáltott szó egy kútban és másképp [...] a pampákon, föltéve, hogy a pampa olyan rónaszerűség, nem pedig egy állatfajta, a puma és az emu közeli rokona [...]

環境だってちがいます。井戸のなかで 叫んだことばは、別の場所だとちがって聞こえます。パンパスで叫べば、またちがって聞こえます。パンパスというのは大平原のよ
うなところだとおわかりなら、ご理解いただけだと思います。ご婦人の履き物の一種
ではありませんよ。

Esterházy ebben a részletben a szavakkal, pontosabban a *pampa* szó hangzásával játszik. A *pampa* olyan, mint a *róna*, de ő most azt képzei, hogy ez lehetne egy állat neve is. A *pampa* szó hangzásra hasonló, mint a *puma*, de kicsit emlékeztet az *emu* szóra is, ami pedig egy madár neve. Ezen a ponton a fordító letörli a könnyeit, sóhajt egyet és megpróbál kitalálni valamit.

A *pampa* szó japán megfelelője *panpaszu*. Van egy hasonló hangzású japán szó, a *panpuszu* (egyébként az angol *pumps* szó átvétele), amely egyfajta női cipőt jelent. Ezért aztán átalakítottam az eredeti „pampás” szójátékot: puma és emu helyett egy női cipőfajtaival kapcsoltam össze a szót.

Kádár alatt mindenki konkrétan 56-ról hallgatott. A szorzótáblán nem is szerepelt a 8 x 7.

具体的にいうと、カーダールのもとでは誰もが数字の 56* について沈黙しました。九九の表にも、8かける7はありませんでした。

[注] 56 は 1956 年革命を示唆する。当時、ソビエトの支配下にあった共産主義政権時代のハンガリーで、人々が自由と民主主義を求めて立ちあがったが、ソ連軍に鎮圧されて失敗におわった。その後に支配者となったカーダール・ヤーノシュは国民との融和をはかり、ある程度の自由が許されたが、56年の出来事を公に話題にすることはタブーとされた。

Az 56 jelentését kénytelen voltam egy lábjegyzetben megmagyarázni, hiszen nem valószínű, hogy a japán olvasók erről a számról az 56-os forradalomra asszociálnak. De még ha igen tájékozott is egyik-másik olvasó, el kell magyarázni, hogy ki volt Kádár János, hogy a forradalmat az ő idejében hivatalosan ellenforradalomnak nevezték, és a témáról nem lehetett nyíltan beszélni, azaz bizonyos értelemben tabunak minősült. A történelmi háttér ismerete nélkül a japán olvasók számára érthetetlen lenne a *szorzótáblán nem is szerepelt a 8 x 7*, ez az esterházysan szellemes és ironikus mondat.

Én személy szerint jó barátságban vagyok a nyelvvel - nyelven a magyart értem -, illetve ő van velem barátságban, megengedi ezt a barátságot, mert az még igaz lehet, hogy a kolléga volt az úr, a vers csak cifra szolga, ám végül is a nyelv az úr.

わたしは個人的にはことばと相性がいい方です。ことばってというのは、ハンガリー語のことですけどね。先方さんでもわたしを憎からず思っていて、この友好的な関係を

よしとして 来ています。同僚 [詩人アディ・エンドレのこと] にとっては、詩人が主人であり、詩はそれに仕えるお飾りの奉公人でした*。

[注] ハンガリーの象徴派の詩人アディ・エンドレ (1877-1919)は、詩「フン族、新たな伝説」(Hunn, új legenda) のなかで、「われこそ主人なり、詩は飾りの召使いにすぎぬ」とうたっている。

Esterházy azt írja, hogy a *kolléga* volt az úr, a díszes vers csak szolgálta őt. A mondat pontos értelmezéséhez az olvasónak azt kellene tudnia, hogy a *kolléga* Ady Endrére utal, aki *Hunn, új legenda* című versében azt írta: „Én voltam Úr, a Vers csak cifra szolgál”. Esterházy azonban úgy érzi, hogy nem Ady volt az úr, hanem a nyelv. A nyelv a maga öntörvényűségével, hiszen úgy alakul, úgy változik, ahogy neki tetszik. Azonban ahol diktatúra van, ott nem szólalnak meg a szavak. Ott hallgatás van.

A *kolléga* szó után zárójelben megjegyeztem, hogy Esterházy itt Ady Endrére utal, lábjegyzetben pedig részletesebben is kifejtettem, hogy Ady magyar szimbolista költő volt, és a *Hunn, új legenda* című versében szerepel az említett sor: „Én voltam Úr, a Vers csak cifra szolgál”.

Itt is explicitációt alkalmaztam, azaz azt az információt, amelyet a forrásnyelvi beszélő jól ismer, explicitté tettem a célnyelvi befogadók számára, akik nem rendelkeznek az implicit információk értelmezéséhez szükséges háttérismeretekkel.

Az irodalmi szövegben megjelenő sajátos reáliák közé tartoznak tehát a más irodalmi szövegekből ismert, azaz közismert szövegtöredékek, a mások műveire való utalás, amit intertextualitásnak nevezünk. A kultúraspecifikus tárgyak, események és tulajdonnevek mellett az ilyen szövegrészek fordítása is különösen nehéz feladatnak bizonyul.

5. Krasznahorkai László szövegeinek fordítása

Krasznahorkai László regénye, az *Északról hegy, Délről tó, Nyugatról utak, Keletről folyó*⁴ fordítása teljesen másfajta problémákat vet fel. A Krasznahorkaira jellemző hosszú, összetett, kígyózó mondatokat bizony igen kimerítő munka japánra átültetni, emellett pedig érdekes módon az is problémát okozott, hogy ez a regény éppen Japánban, azaz japán kulturális közegében játszódik.

Az elbeszélte cselekmény egyetlen nap története, amelyben a Gendzsi herceg unokájának nevezett főszereplő Kiotó déli részén, egy elhagyatott templomban keres egy tökéletes szépségű kertet, de végül nem találja meg. Krasznahorkai részletesen és aprólékosan írja le a templomegyüttest, a templomépítési

⁴ KRASZNAHORKAI László, *Északról hegy, Délről tó, Nyugatról utak, Keletről folyó*, Bp., Magvető, 2003. (Japán fordításban: クラスナホルカイ・ラースロー『北は山、南は湖、西は道、東は川』松籟社、2006年)

hagyományt, illetve a japán papírkészítés történetét, így számos japán kultúraspecifikus szakkifejezés fordul elő a szövegben. A fordítás során vissza kellett keresnem az eredeti japán kifejezéseket, vagyis vissza kellett fordítanom őket japánra. A regényben sok-sok nem mindennapi szó is akadt, mint például:

aranycsarnok - 金堂, pagoda - 仏塔, főcsarnok - 本堂 kincstár - 宝物殿, szútratár - 経蔵, tanítás csarnoka - 講堂, ütődorong - 撞木, Buddha szent ereklyéi - 仏舎利, konyha - 庫裏, tekerckönyv - 卷子本, szútrakötés - 帖装 (ちょうそう).

Figyelembe kell venni azt is, hogy egy olyan mindennapi szó esetében is, mint a *konyha*, ha egy templomi konyháról beszélünk, japánul más szót használunk: az átlagos konyhát jelentő *daidokoro* (台所) helyett ezt úgy nevezzük: *kuri* (庫裏). Az ilyen esetek mellett néhány kultúraspecifikus japán szót Krasznahorkai a japán nyelv latin betűs átírásában illeszt be a szövegbe. Ilyen például a *kimonó*, amely már meghonosodott a magyar szókincsben.

[...] a shojik és fusumák opálos papírborításán is beszűrődött annyi fény[...]

[...] 襖と障子の乳白色の紙をとおして射し込んでくる光は [...]

A *shoji* (sódzsi) áttetsző, papírral bevont tolóablak, a *fusuma* (*fuszuma*) pedig szintén a papírral borított tolófal vagy tolóajtó. Valószínűleg a magyar olvasók a kontextusból sejthetik, hogy mindkettő valami ablakféle lehet.

Levetette a getát, gondosan eligazította a lépcsők tövében, majd fehér tabijában nesztelen léptekkel felment a falépcsőkn,

階段の下で下駄を脱いでていねいにそろえると、白足袋姿で音もなく木の階段を上り、

A *geta* fapapucs, a *tabi* pedig egyujjas zokni. Ezeknek a japán kultúraspecifikus szavaknak hangulatteremtő funkciója van a magyar olvasók számára, a japán fordításban viszont ez az egzotikus hangulat természetesen eltűnik.

Genji herceg unokája a Nagy Kapu előtt állt, s egy fehér kendőt húzott elő kimonója rejtett zsebéből.

源氏の孫君は大門の前に立ち、着物の袂から白いハンカチを取り出し、

A *kimonó rejtett zsebe* a kimonó hosszú ujjára utal, amelyben zsebkendőt lehet tartani. Az idegen szem számára a rejtett zsebnek látszó részt japánul nem szükséges körülírni, egyetlen szóval *tamotonak* hívják. Ezt a kifejezést ezért egyszerűen *tamotonak* fordítottam, bár akár *szó* szerint is le lehetett volna fordítani. A szó szerinti fordítás érdekes lett volna a japán olvasók számára, mert ebből kiderül, hogy hogyan látja a kimonót egy külföldi. Itt figyelmen kívül hagytam a regényre jellemző szemléletet, ami a japán kultúrát kívülről mutatja be, ezért a következő helyen megpróbáltam kompenzálni.

[...] hogy igyon forró vagy jeges zöld teát, hogy igyon forró vagy jeges csokoládét, hogy igyon forró algalevest vagy jégbe hűtött miszót, ...

熱い緑茶に冷えた緑茶、熱いココアに冷たいココア、熱いワカメスープはいかが、よく冷えたミソスープを召しあがれと呼びかけ、

Krasznahorkai jól tudja, hogy Japánban majdnem minden utcasarkon van italautomata. Itt kicsit komikusan ábrázolja, hogy mi mindent lehet kapni egy automatából. Legjobb tudomásom szerint azonban még nem létezik olyan automata, amely jégbe hűtött miszólevest árulna. A miszó erjesztett szójababpép és az ebből készült leves hagyományos japán nemzeti étel. Japán megfelelője *misoshiru* lenne, de helyette itt a szó szerinti fordítást alkalmaztam, és *misosuupunak* fordítottam le katakana írással, melyet Japánban az idegen szavak írására használnak, hogy a japán olvasó számára a szónak idegenszerű, kicsit komikus hatása legyen.

A fordítónak a szavak konnotatív jelentését is meg kell vizsgálnia, tudnia kell, hogy bizonyos szavak és kifejezések az olvasók körében milyen hangulatot, érzéseket és reakciókat váltanak ki. A tulajdonneveknek is van konnotációja, ami nem más, mint a név asszociatív hatása és képzetfelidéző ereje.⁵ A tulajdonnévhez fűződő asszociációk összessége határozza meg a név hangulatát.

A regény főszereplője Gendzsi herceg unokája. Gendzsi herceg a klasszikus japán kultúra egyik legnagyobb teljesítményének számító tizenegyedik századi *Genji Monogatari*nak a főszereplője. (Hamvas Béla 1963-as fordításában *Gendzsi regénye*. A mű új magyar fordítása 2009-ben jelent meg *Gendzsi szerelmei* címmel Gy. Horváth László fordításában az Európa Könyvkiadó gondozásában.) Gendzsi herceg unokája ebben a japán regényben létező figura, a neve Niou no miya, azaz Niou herceg. Bár Krasznahorkai sosem nevezi meg a regénye főszereplőjét, a japán olvasók többsége rögtön Niou hercegre asszociál. A Gendzsi herceg unokája névválasztásnak a japán olvasók számára nagyon erős konnotációja van.

A japán kultúraspecifikus szavak ismerősek a japán olvasók számára, éppen ezért teljesen másképpen hatnak rájuk. Hasonlóképpen az eredeti szövegben szereplő japán mondatok, amelyek a magyar olvasónak semmit sem mondanak, csupán hangsorok, de a japán olvasók számára ezeknek a mondatoknak jelentése van.

[...] tagoltan és vidáman, mintha minden, de ez a nap különösen olyan édes volna, és olyan fokozhatatlanul elragadó, hogy Shimaru doa ni gochui kudasai, meg az örömtől szinte elfulladva, hogy Tsugi wa Shijo de gozaimasu, meg tündöklően tapintatos figyelmeztetéssel, hogy Mamonaku Shijo de gozaimasu, és megint hogy Shimari doa ni gochui kudasai, és így tovább, és így tovább, oda se figyelve a bűzre és a hortyogásra, bűgön, bensőséggel, magabiztosan: a bárgyú erőszak kimeríthetetlen erejével.

一言一言を楽しげに、そしてさながら毎日毎日が、とりわけ今日のこの日がひときわ甘美でもあるかのように、これ以上はありえないほど魅惑的に「閉まるドアにご注意ください」、歡喜あふれんばかりに「次は四条でございます」、やさしく注意を喚起するがご

⁵ SOLTÉSZ Katalin, *A tulajdonnév funkciója és jelentése*, Bp., Akadémia, 1979.

とくに「まもなく四条でございます」、そしてさらに念を入れて「閉まるドアにご注意ください」という具合、酒臭さもいびきも何のその、甘く誘うように、高らかに、自信に満ちあふれて、その声はどこまでも続いていくのだった。感受性のひとかけらもない、止まるところをしらない暴力のように。

Krasznahorkai itt is idegen szemmel figyeli a japán mindennapi életet. Japánban általában minden állomáson a hangosbemondón át többször elég hangosan figyelmeztetik a peronon álló utasokat, hogy vigyázzanak, az ajtók záródnak, vigyázzanak, jön a vonat, vagy hogy lépjenek vissza a sárga vonalig. Egyesek szerint ez már-már zajártalom, ahogy Krasznahorkai is bárgyú erőszaknak nevezi.

6. Záró gondolatok

A japán olvasó számára érdekes lehet, ahogy egy idegen látja a japán kultúrát, hiszen a túlságos közelség ugyanúgy elhomályosítja az ember látását, mint a nagy távolság. Nem csupán bizonyos kulturális különbségek megismeréséről van szó. Nemcsak olyasmiről, mint amit Esterházy szövegéből tudhatnak meg a mi olvasóink a bal, a balkezesség, vagy akár a balsors jelentéséről az európai gondolkodásban. Sokkal inkább arról, hogy a szépirodalmi fordítás egy új látásmódot is közvetíthet. Krasznahorkai remek szövege például megtaníthat minket arra, hogy egy másik ember szemével vizsgáljuk önmagunkat. Azaz – az Esterházy által halhatatlanná tett szobafestő szavaival élve – amiről eddig mi azt hittük, hogy hófehér, egész biztosan fog még kapni egy vajszínű árnyalatot.

Eguchi Kiyoko

**THE LINGUISTIC TYPOLOGY OF SECOND
LANGUAGE ACQUISITION: AN EXPERIMENTAL
STUDY OF MOTION EVENT DESCRIPTIONS IN
HUNGARIAN AND JAPANESE**

Abstract

The present contrastive linguistic experimental study examines the influence of native language (L1) and common language learning properties on second language (L2) acquisition by bidirectionally comparing L2 and L1 Hungarian and Japanese, forming part of a collaborative research effort on motion event descriptions. The typology offered by Talmy (1985, 1991, 2000) identifies Hungarian as an S-language that expresses path outside the verb, whereas Japanese is a V-language that expresses path through the verb. Needless to say that in this sense, L2 differs from L1, though learners may not realize the exact nature of this difference or what causes it. Accordingly, this study aims to reveal which linguistic qualities are characteristic of Hungarian and which are characteristic of Japanese and, further, how learners disturb L2 in an attempt to conform it to the rules of L1.

The experiment was adapted to four language groups: adult L1 speakers of Hungarian, adult L1 speakers of Japanese, adult L2 learners of Hungarian whose L1 is Japanese (H-L2j), and adult L2 learners of Japanese whose L1 is Hungarian (J-L2h). Comparing L2 with L1 demonstrates the influence of L1 patterns focusing on the use of complex predicates, that is, preverbs in Hungarian and complex verbs in Japanese. In addition, common properties of H-L2j and J-L2h are investigated interlingually and intralingually. The results show not only that L2 is influenced by L1 but also that learners have common tendencies regardless of the typological patterns of their L1. As for the use of complex predicates in L2, different tendencies can be observed among learners according to the circumstances, which suggests that L2 learners may not find mastering specific

grammatical items difficult. These findings demonstrate the necessity of a deeper understanding of language coding patterns when teaching.

Keywords: Experimental study, motion event description, second language acquisition, Hungarian, Japanese

Absztrakt: Az idegen nyelvek elsajátításának nyelvészeti tipológiája: a mozgásesemények leírásának kísérleti kutatása a magyarban és a japánban

Az alábbi kontrasztív nyelvészeti tanulmány azt vizsgálja, hogyan befolyásolja egy idegen nyelv (L2) elsajátítását a nyelvtanulók anyanyelve (L1), illetve az általános nyelvtanulási stratégiák. A kísérlet során az L2 (jelen esetben a magyar) és az L1 (jelen esetben a japán) kétirányú összehasonlítására került sor a mozgásesemények ábrázolásának szempontjából. Talmy tipológiája (1985, 1991, 2000) alapján a magyar az S-nyelvek (szatellit keretű nyelvek) csoportjába tartozik, melyek a mozgás eseményszerkezetének *Path* komponensét az igén kívül kódolják, míg a japán V-nyelv (igei keretű nyelv), melyben a *Path* komponens az igén kódolódik. Mindezek alapján egyértelmű, hogy ebből a szempontból az L2 és az L1 különböznek egymástól, bár a nyelvtanulók gyakran nem érznek rá e különbség valódi természetére vagy annak okaira. Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa a magyarra és a japánra jellemző nyelvi sajátosságokat, továbbá azt, hogyan torzul az L2 a tanulók azon igyekezete nyomán, hogy L2-t az L1-re vonatkozó szabályokkal összeférhetővé tegyék.

A kísérletben az adatközlők négy csoportja vett részt: felnőtt magyar anyanyelvű (L1) beszélők, felnőtt japán anyanyelvű (L1) beszélők, a magyart második nyelvként tanuló (L2) japán anyanyelvű beszélők (H-L2j), illetve a japánt második nyelvként tanuló (L2) magyar anyanyelvű beszélők (J-L2h). Az L2 és L1 összehasonlítása kimutatta azon L1 összetett állítmányi szerkezetek befolyását, melyeket a magyar igezőkkel a japán pedig összetett igealakokkal fejez ki. Továbbá a H-L2j és a J-L2h csoport megegyező nyelvtanulási technikáinak vizsgálati eredményei bebizonyították, hogy az L1 L2-re gyakorolt hatásai mellett a nyelvtanulóknál megfigyelhetőek olyan általános tendenciák, melyek függetlenek az anyanyelvük tipológiai szerkezetétől. Az L2-ben használt komplex állítmányok szempontjából a körülményektől függő eltérő tendenciák jelennek meg egyes nyelvtanulóknál, ami arra utal, hogy a speciális grammatikai elemek elsajátítása nem feltétlen jelent problémát az L2 tanulói számára. Mindezek az eredmények rámutatnak arra, hogy az idegen nyelvek oktatásakor szükség lehet a nyelvek kódolási mintáinak mélyebb ismeretére.

Kulcsszavak: kísérleti kutatás, mozgásesemények leírása, idegen nyelv elsajátítása, magyar, japán

Acknowledgement

This research was supported by a grant from the National Institute for Japanese Language and Linguistics under the title “Japanese and Typology of Linguistic Expressions for Motion Events: A Cross-linguistic Experimental Study with a Focus on Deixis (Yo Matsumoto, project leader),” and also by JSPS KAKENHI Grant Numbers: JP15K02753, JP16K02808, JP15H03206.

1. Introduction

In recent years, Japanese researchers have been relatively active in conducting typological studies, including cognitive linguistic studies, and some have applied the results of these to second language acquisition research. Talmy's well-known linguistic typology¹ suggests that languages can be classified into two groups based on the patterns by which they code the path component. This means that each language has a particular preference for certain structures despite the possibility of describing the same event in different ways. Therefore, learners must not only learn a language's sentence structures from a grammatical point of view but also must learn the appropriate and natural way of using that language, because literal translations do not offer equivalent meanings as those intended in the L1. For this reason, teachers must know the language properties of both the target language which the learners intend to learn and the native language and are required to be aware of such preferences and their frequency in the target language. In addition, researchers must investigate learner languages to reveal the interlanguage concepts common and unique to all learners regardless of their native languages.²

The present study examines the typological influence of native language and common language learning properties on second language acquisition by comparing learners' second languages with their native languages. This is a contrastive linguistic experimental study in Hungarian and Japanese and forms part of a typological collaborative research effort. By investigating typologically different types of learner languages, researchers may identify how differences between L1 and L2 influence learner languages. Moreover, by observing two L1s and two L2s bidirectionally, we can clarify the common characteristics of learner languages irrespective of differences in language structure. The subjects under investigation in this study are two L2 adult intermediate learner groups and their corresponding native language groups, that is, L2 adult learners of Hungarian whose native language is Japanese (H-L2j),³ L2 adult learners of Japanese whose native language is Hungarian (J-L2h), adult native speakers of Hungarian (H-L1), and adult native speakers of Japanese (J-L1).

According to Talmy's typology, Hungarian and Japanese fall into different groups: Hungarian is an S-language that expresses path outside the verb and manner through the verb, whereas Japanese is a V-language that expresses path through the verb. Talmy suggests a typology of motion event descriptions based on the patterns by which languages code the path component of motion: satellite-framed languages (S-languages) and verb-framed languages (V-languages).

¹ TALMY, L., *Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms = Language typology and syntactic description III. Grammatical categories and the lexicon*, ed. T. SHOPEN, Cambridge, Cambridge University Press, 1985, 57-149. TALMY, L., *Path to realization = Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, University of California, Berkeley, Berkeley Linguistics Society, 17 (1991), 480-519. TALMY, L. *Toward a cognitive semantics*. Cambridge, MA: MIT Press, 2000.

² SELINKER, L. *Interlanguage*, IRAL, 10(1972), 209-232.

³ The final lowercase letter indicates the initial letter of the native language of L2 learners.

According to this terminology, S-languages express path by “satellite” elements,⁴ that is, out of the verb, such as in English, with the underlined particle *out*, whereas manner is expressed through the verb, with *float* in (1a), respectively. On the other hand, V-languages express path through the verb, such as in Spanish, with *salió* in (1b).

- (1) a. *The bottle floated out of the cave.* (Talmy 1985: 69)
 b. *La botella salió de la Cueva flotando.*
 the bottle moved out from the cave floating
 (lit.) “The bottle floated out of the cave.”

As mentioned above, Hungarian is classified as an S-language wherein satellite elements express path, as with the underlined preverb *ki-* and the case affix *-ból* in (2a), and manner verbs tend to be used, whereas Japanese is classified as a V-language because it tends to use path verbs, as in (2b).

- (2) a. *A palack ki-sodród-ott a barlang-ból*
 the bottle.NOM out-float-PST.3SG the cave-ELA⁵
 b. *Botoru-ga ukabi-nagara horakana-kara de-ta.*
 bottle-NOM float-PTCP cave-from move out-PST
 (lit.) “The bottle floated out of the cave.”

The experiment was adapted to the aforementioned four groups. Participants were asked to watch video clips of various motion events (self-agentive and caused motion events) and describe in the specified language what they saw. Each motion event includes different paths of motion with different manners of motion or means of causation (henceforth referred to as the means) and different deictic directions (deixis). This study compares clips showing a motion event with two types of manners and a means (/WALK/, /RUN/, and /KICK/), with two different types of paths (/INTO/ and /UP/), and with two different deixis (/toward the speaker/ and /neutral/).

Motion event descriptions deserve scholarly attention for several reasons: (1) Motion events are among the most basic and indispensable events for human beings, and every language is expected to have expressions to describe motion events; (2) motion events are complex events the description of which depends

⁴ In this paper, I use the term “satellite”, and accordingly S-languages and V-languages, in order to avoid confusion. However, I would have preferred to use the term “head-external” instead of “satellite”, following Matsumoto (2017), because this term is more inclusive and more useful for motion event descriptions.

⁵ A list of abbreviations used in this study is as follows: ACC = accusative; ADE = adessive (the case which indicates existence at the referent); ALL = allative (the case which indicates movement to or toward the referent); CONJ = conjunctive; DEF = definite; ELA = elative (the case which indicates movement from within the referent); GEN = genitive; ILL = illative (the case which indicates movement into the referent); INS = instrumental; NOM = nominative; PST = past; PRS = present; PTCP = participle; SG = singular; SUBL = sublative (the case which indicates movement onto the referent); SUPE = superessive (the case which indicates existence on the referent); and TOP = topic.

on how languages encode various components in a sentence and what components tend to be encoded; and (3) motion event descriptions not only are used frequently but also have diverse expressions extending from them, for instance, changes of state (e.g., *the science experiment went wrong* and *le-sárgul-t a levél* [down-get.yellow-PST.3SG the leaf] “the leaf turned yellow”).

I have organized this paper as follows: In Section 2, I briefly summarize previous studies and give an overview of Hungarian and Japanese in relation to motion event descriptions. Section 3 discusses the research methodology, and Section 4 presents the results of this research. Lastly, I provide some suggestions for language teaching as a conclusion in Section 5.

2. Previous studies and remaining issues

2.1 The typology of motion event description

While examining the motion event descriptions of Indo-European languages, Talmy⁶ proposed that languages be divided into two groups. This typology is based on the fact that languages differ in how they express path, which is one of the crucial constituents of motion expressions. Incidentally, motion events include several semantic components, and the most significant four, figure, ground, path, and manner, are summarized in (3).

- (3) a. Figure: the entity that moves
- b. Ground: the spatial reference entity of the motion
- c. Path: the trajectory of motion of the figure
- d. Manner: how a figure moves

As shown in Section 1, Talmy has divided languages into S-languages such as English and V-languages such as Spanish. Germanic languages other than English, such as German and Danish, have the same properties as English and are classified as S-languages, whereas Romance languages such as Italian and French express path in the main verb, as does Spanish, and are also classified as V-languages. Observing languages such as Thai, which has serial verb construction, researchers such as Slobin⁷ and Zlatev and Yanglang⁸ have pointed out the existence of a third typological classification, Equipollent-framed languages, in which path and manner are expressed by equivalent grammar forms. However, the details of this argument are not relevant to this study.

⁶ TALMY, *i.m.*, 1985, 57–149.

⁷ SLOBIN, D. I., *The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events = Relating events in narrative II. Typological and contextual perspectives*, ed. S. STRÖMQVIST & L. VERHOEVEN, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004, 219–257.

⁸ ZLATERV, J. & YANGLANG, P., *A Third Way to Travel: The place of Thai in Motion-Event Typology = Relating Events in Narrative II. Typological and Contextual Perspectives*, ed. Sven Strömquist & Ludo Verhoeven, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004, 159–190.

From a number of subsequent studies,⁹ I mention the work of Matsumoto¹⁰ and Koga et al.,¹¹ who suggest the importance of deixis. Deixis in motion event descriptions, as noted by Talmy^{12,13} is a path which expresses the concept of moving toward the speaker or away from the speaker, as in *go* and *come*, *hither* and *thither*, and so on. This is particularly important from a typological point of view, because while deixis has been regarded as a part of path, it indeed behaves differently. Matsumoto has noted that Korean has a special slot for deixis, and German has a slot specifically for the deictic prefix.¹⁴ In addition, in analyzing a Japanese novel in comparison with its translations, Koga et al. have pointed out that Japanese mentions deictic information more often than Russian, German, and English. Therefore, a full discussion of motion event descriptions must include deixis.¹⁵ As such, I divide path into deictic path, simply called deixis, and non-deictic path, henceforth called path, and analyze them separately in this study.

2.2 Motion event descriptions in Hungarian and Japanese

In this section, I give a brief overview of Hungarian and Japanese motion event descriptions and their morpho-syntactic properties.

Hungarian

Hungarian is a member of the Finno-Ugric language family and strongly shows characteristics of an agglutinative language in which grammatical functions are expressed by case suffixes. Word order is said to be flexible in general, but Hungarian has strict rules based on information structure: The most common position for the topic is at the beginning of the sentence, and the focused element

⁹ Several influential studies have noted the importance of manner in addition to path. Slobin (1996, 2000) has focused on the prominence of the manner component in each language and suggested that descriptions of manner are influenced by the lexicalization patterns of a language. SLOBIN, D. I., *From 'thought and language' to 'thinking of speaking' = Rethinking linguistic relativity*, ed. J. GUMPERZ and S. LEVINSON, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, 70–96. SLOBIN, D. I. *Verbalized events: A dynamic approach to linguistic relativity and determinism = Evidence for linguistic relativity*, ed. S. NIEMEIER & R. DIRVEN, Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins, 2000, 107–138. See also AKITA, K., MATSUMOTO, Y., and OHARA, K., *Deictic path expressions and manner lexicon in the typology of motion expressions*, Lexicon Forum, 5, Tokyo, Hituzi Shobo Publishing, 2010, 1–25. BERMAN, R. A., and SLOBIN, D. I. *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994.

¹⁰ MATSUMOTO, Y. *Idoo-hyoogen-no ruikai-ni kansuru kadai*. = M. Y., *Idoo-hyoogen-no ruikeiron*, Tokyo, Kurosio Publishers, 2017, 1–24.

¹¹ KOGA, H., KOLOSKOVA, Y., MIZUNO, M., AOKI, Y., *Expressions of spatial motion events in English, German, and Russian: With special reference to Japanese*. = *Typological studies of the linguistic expression of motion events II. A contrastive study of Japanese, French, English, Russian, German and Chinese: Norwegian Wood*, ed. C. LAMARRE, T. OHORI, & T. MORITA, 1st Century COE Program Center for Evolutionary Cognitive Sciences at the University of Tokyo, 2008, 13–442.

¹² TALMY, *i. m.*, 2000.

¹³ Talmy (2000) has further divided the path component into conformation, vector, and deixis.

¹⁴ MATSUMOTO, *i. m.*, 1–24.

¹⁵ KOGA, *i. m.*, 13–442.

must be placed immediately before the verb, allowing the order of other elements to be relatively free, as in (4a) and (4b).

- (4) a. *Erika* *a* *bolt-ba* *fut-ott.*
 Erica.NOM the store-ILL run.PST.3SG
 “Erica ran to the store.” (= The place where Erica ran to is the store.)
 b. *A* *bolt-ba* *Erika* *fu-ottt.*
 the store-ILL Erica.NOM run.PST.3SG
 “Erica ran to the store.” (= The person who ran to the store is Erica.)

Words in the morphological category of preverbs¹⁶ are usually, though not always, placed before verbs. The position of preverbs in informationally unmarked sentences, that is, sentences without focused elements, differs from that in sentences with focused elements. In the former case, the preverb usually precedes the verb, as shown in (5a), and the arguments of the verbs follow the verb. In the latter case, however, the focused element occupies the preverbal position, and the preverb follows the verb, as in (5b).

- (5) a. *Erika* *be-fut-ott* *a* *bolt-ba.*
 Erica.NOM into-run-PST.3SG the store-ILL
 “Erica ran into the store.”
 b. *A* *bolt-ba* *Erika* *fut-ott* *be.*
 the store-ILL Erica.NOM run-PST.3SG into
 “Erica went into the store.” (= The person who ran into the store is Erica.)

In Hungarian, preverbs are among the most difficult grammatical items for L2 learners not only because of their structural uniqueness but also because of their semantic complexity. They have several semantic functions, particularly as a telicity marker, though the primary contribution of preverbs is to stand for spatial meanings when used with motion verbs (e.g., *be-fut* [into-run] “run into,” *fel-jön* [up-come] “come up”). The difference between (4a) and (5a) is that the sentence with a preverb, (5a), means the figure moved inside the room, but this is not necessarily the case in (4a).¹⁷

As for the typology of motion expressions, Hungarian can be considered an S-language wherein path is typically encoded in satellite elements: preverbs, adverbs, case affixes, and postpositions. The language has a limited number of path verbs. Similarly to English, Hungarian can describe any motion events, such as self-agentive motions and caused motions, in a simple sentence such as (6).

¹⁶ I call these elements preverbs rather than prefixes because there is some linguistic evidence that they are syntactically independent elements, as shown in (5b).

¹⁷ EGUCHI, K., *Hangariigo-no idoo-hyoogen*. = *Idoo-hyoogen-no ruikeiron*, ed. Y. MATSUMOTO, Tokyo, Kurosio Publishers, 2017, 1-24.

Notably, all of these sentences share the same satellite elements that encode path: the preverb *be-* and the illative case affix *-ba*.¹⁸

- (6) a. *Erika be-fut-ott a bolt-ba. (=5a)*
 Erica.NOM into-run-PST.3SG the store-ILL
 “Erica ran into the store.”
 b. *Erika be-rúg-ta a labdá-t a kapu-ba.*
 Erica.NOM into-kick-PST.3SG.DEF the ball-ACC the goal-ILL
 “Erica kicked the ball into the goal.”

Another specific feature is that in Hungarian, either manner or deixis can occupy the main verb position, as Hungarian uses deictic verbs more often than other S-languages. Verbs such as *megy* “go,” *jön* “come,” *visz* “take,” and *hoz* “bring” can be used as a main verb in a sentence, as in (7).

- (7) a. *Erika be-jött a bolt-ba.*
 Erica.NOM into-come.PST.3SG the store-ILL
 “Erica came into the store.”
 b. *Erika be-vitte a szék-et a szobá-ba.*
 Erica.NOM into-take.PST.3SG.DEF the chair-ACC the room-ILL
 “Erica took the chair into the room.”

Furthermore, Hungarian has various way to express deixis other than through verbs; it can be expressed doubly and trebly using preverbs (*ide-* “hither,” *oda-* “thither”), adverbs (*ide* “hither,” *oda* “thither”), case affixes, and postpositions for the first person (*hozzá-m* “to me,” *felé-m* “toward me”), as in (8).

- (8) *Erika be-jött ide hozzá-m a szobá-ba.*
 Erica.NOM into-come.PST.3S thither ALL-1SG the room-ILL
 “(lit.) Erica came into the room thither to me.”

Japanese

Japanese also has characteristics of an agglutinative and is often called an isolate language, that is, a language with no demonstrable genealogical relationship to other languages. The word order is normally subject-object-verb, as in (9a), with particles marking grammatical function, although the language has some flexibility in word order, so an object-subject-verb sentence is also possible, as in (9b), because sentence structure is based on topic-comment.

¹⁸ Hungarian words are divided into three types according to the vowels they contain: front, back, and mixed vowel words. Hungarian is a suffixing language, and most of these endings have two or more forms, so the vowel of the affix must harmonize with the vowels of the word it is added to. In this paper, A indicates that a word has two allomorphs, e/a, and V indicates that it has three allomorphs, o/ó/e.

- (9) a. *Erika-ga booru-o ket-ta.*
 Erica.NOM all-ACC kick-PST
 “Erica kicked the ball.”
 b. *Booru-o Erika-ga ket-ta.*
 ball-ACC Erica.NOM kick-PST
 “Erica kicked the ball.” (= The person who kicked the ball is Erica.)

Japanese often uses combined forms, formed by connecting more than two verbs, which are among the most difficult items for L2 learners. These include compound verbs (e.g., *kake-komu* [run-move.into] “run into”) and complex predicates including the *-te* participial form (e.g., *hasit-te oriru* [run-CONJ move.down] “run down”). As already mentioned in Section 2.2.1, Hungarian exclusively uses preverbs to express the same notions (e.g., *be-fut* [into-run] “run into,” *le-fut* [down-run] “run down”).

Regarding typology, Japanese can be considered a V-language, as it typically encodes path in the main verb and manner in the subordinate form, as in (10a). In sentences describing caused motion events, path is typically coded in the final verb of complex verbs and manner in the first verb, as in (10b). These sentences generally comprise one main clause and one or more subordinate clauses.

- (10) a. *Erika-ga hasit-te heya-ni hait-ta.*
 Erica.NOM run-CONJ room-to move.in-PST
 “(lit.) Erica entered into the room, running.”
 b. *Erika-ga gooru-ni booru-o kerire-ta.*
 Erica.NOM goal-to ball-ACC kick-put.in-PST
 “Erica kicked the ball into the goal.”

Of note is that the path component is often expressed doubly using combination locative nouns and postpositional particles beside the verb, as in (11).

- (11) *Erika-ga hasit-te heya-no naka-ni hait-ta.*
 Erica.NOM run-CONJ room-GEN inside-to move.in-PST
 “(lit.) Erica entered into the room, running.”

Japanese has manner verbs, but they are rarely used in the main verb position, as normally observed in V-languages, and are incompatible with path phrases, as is well known.¹⁹

- (12) *Erika-ga basutei-ni hasit-ta.*
 Erica.NOM bus.stop-to run-PST
 “(lit.) Erica ran to the bus stop.”

One of the most remarkable features in Japanese motion event descriptions is that almost invariably, deixis is coded in the final verb of complex verbs, that is, the main verb, as in (13).²⁰ In Japanese, the main verb slot is reserved for deictic information and tends to encode it frequently,²¹ though it is not an obligatory element.

- (13) *Erika-ga hasit-te heya-ni hait-te ki-ta.*
 Erica.NOM run-CONJ room-ILL move.in-CONJ come-PST
 “(lit.) Erica came into the room, running.”

Incidentally, (12) becomes completely grammatical with a deictic verb, as in (14).

- (14) *Erika-ga basutei-ni hasit-te it-ta.*
 Erica.NOM bus.stop-to run-CONJ go-PST
 “(lit.) Erica went running to the bus stop.”

2.3 Motion event descriptions in L2 acquisition studies and remaining issues

Among several L2 acquisition studies based on Talmy’s typology, particularly well known is Slobin’s²² thinking for speaking theory, which proposes that L1 coding patterns learned in childhood influence adult L2 acquisition. Many subsequent studies have verified this theory, confirming L1 transfer. Limited bidirectional studies exist, however, though some recent studies have examined one target L2 language learned by two different L1 language groups and have

¹⁹ Jackendoff, Kageyama, Yumoto, Rappaport Hovav and Levin suggest that the properties of manner verbs possibly vary depending on language (Jackendoff 1990, Kageyama and Yumoto 1997, Rappaport Hovav and Levin 1998), compared to corresponding English examples such as *Erica ran to the bus stop*. JACKENDOFF, Ray S. *Semantic Structures*, Cambridge, MIT Press, MA, 1990. KAGEYAMA, T., & YUMOTO, Y. *Gokeisei to gainen-kouzou*, Tokyo, Kenkyusha, 1997. Rappaport HOVAV & LEVIN, *Building verb meanings = The Projection of Argument Structures: Lexical and Compositional Factors*, ed. Mariam BUTT & Wilhelm GEUTER, Stanford, CSLI Publications, 1998, 97-134. Matsumoto however, has pointed out that this should be ascribed to a difference in property between the particle -ni in Japanese and the preposition to in English. MATSUMOTO, Y., *Kuukan-idoo-no gengo-hyoogen-to sono kakutyoo = Kuukan-to idoo-no hyoogen*, ed. M. NAKAU, Tokyo, Kenkyusha, 1997, 125-230.

²⁰ YOSHINARI, Y., *Nihongo rashii hyoogen o kensyoosuru hoochoo no teian: nihongo bogo wasya no gakyusyusya no idoo-jisyookijyutsu no hikaku yori*, Journal CAJLE, 15(2014), 21-40.

²¹ KOGA, i. m., 13-442.

²² SLOBIN, i. m., 70-96.

revealed L1 influence more conclusively.²³ However, researchers have not definitively concluded that the observed characteristics in learner languages are caused by L1 transfer. There remains a possibility that these are caused by interlanguage properties, that is, properties common and unique to all L2 learners regardless of their native languages.²⁴

Another issue concerns target language, because a majority of previous studies have focused on Indo-European languages such as English, Danish, Spanish, and French, while few studies have explored Hungarian and Japanese, with the exception of the works of Mano et al. and Yoshinari et al. In sum, previous studies have confirmed the L1 effect, but few studies have examined both intralingual and interlingual perspectives.²⁵ This study therefore focuses bidirectionally on two target languages, Hungarian (H-L1) and Japanese (J-L1), and two learner groups, including Japanese learners of Hungarian (H-L2j) and Hungarian learners of Japanese (J-L2h).

²³ BROWN, A., GULLBERG, M., *Bidirectional cross-linguistic influence in event conceptualization? Expressions of Path among Japanese learners of English*, *Bilingualism: Language and Cognition*, 2011/1, 79–94. CADIerno, T., LUND, K., *Cognitive linguistics and second language acquisition: Motion events in a typological framework = Form-meaning connections in second language acquisition*, ed. B. VAN PATTEN, J. WILLIAMS, S. ROTT, M. OVERSTREED, 139–154. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004. CADIerno, T., RUIZ, L. *Motion events in Spanish L2 acquisition*, *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 4(2006), 183–216. CADIerno, T., *Expressing motion events in a second language: A cognitive typological perspective = Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*, ed. M. ACHARD and S. NIEMEIER, Berlin, Mouton de Gruyter, 2004, 3–49. HENDRIKS, H., HICKMANN, M., *Expressing voluntary motion in a second language; English learners of French = Language and bilingual cognition*, ed. V. COOK and B. BASSETT, New York, Psychology Press, 2011, 315–339. INAGAKI, S. *Motion verbs with goal PPs in the L2 acquisition of English and Japanese*, *SSLA*, 23(2001), 153–170. NAVARRO, S., and NICOLADIS, E., *Describing motion events in adult L2 Spanish narratives = Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, ed. D. EDDINGTON, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2005, 102–107. STAM, G., *Thinking for speaking about motion: L1 and L2 speech and gesture*, *IRAL*, 2006/2, 145–171. CADIerno, T., *Motion in Danish as a second language: Does the learner's L1 make a difference? = Linguistic relativity in second language: Thinking-for-speaking*, ed. ZhaoHong HAN and T. CADIerno, Clevedon, Multilingual Matters, 2010, 1–33. CADIerno, T., and ROBINSON, P., *Language typology, task complexity and the development of 2 lexicalization patterns for describing motion events*, *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 7(2009), 245–276. JESSEN, M., and CADIerno, T., *Variation in the categorization of motion events by Danish, German, Turkish, and L2 Danish speakers = Variation and change in the encoding of motion events*, ed. J. GOSCHLER and A. STEFANOWITSCH, Amsterdam, John Benjamins, 2013, 133–160. MONTRUL, S., *Agentive verbs of manner of motion in Spanish and English as second languages*, *SSLA*, 23(2001), 171–206. IAKOVLEVA, T., *Typological constraints in foreign language acquisition: The expression of voluntary motion by upper intermediate and advanced Russian learners of English*, *Language, Interaction and Acquisition*, 2012/2, 231–260.

²⁴ SELINKER, *i. m.*

²⁵ MANO, M., YOSHINARI, Y., and EGUCHI, K., *The effects of the first language on the description of motion events: Focusing on L2 Japanese learners of English and Hungarian = The Proceedings of the sixth CLS International Conference*, 2014, 227–299. YOSHINARI, Y., EGUCHI, K., and MANO, M., *Idoo-hyoogen niokeru daini-gengo gakusyuusyakan no gengoka-keikoo: nihongo, eigo, hangariigo o hikakushite*, *JSLs proceedings*, 2013.

Accordingly, I pose three research questions: (1) How do description patterns differ between each L1 and L2? (2) How does L1 influence L2 from a typological perspective? (3) What common properties are observed in both L2 groups?

3. Research methodology

3.1. Participants and experiment materials

Data was gathered using video stimuli from a collaborative research project of the National Institute for Japanese Language and Linguistics (NINJAL) under the title “Japanese and Typology of Linguistics Expressions for Motion Events: A Cross-Linguistic Experimental Study with a Focus on Deixis,” led by Yo Matsumoto. A production experiment was adapted to four groups, including two L1 groups (H-L1 and J-L1) and two intermediate²⁶ L2 groups (H-L2j and J-L2h), as shown in Table 1. L1 data was provided by the project members, and the investigators of each L1 group were as follows: H. Koga and Y. Yoshinari investigated J-L1, and K. Eguchi investigated H-L1. L2 data was gathered by the author using the same stimuli from the aforementioned project.

| | Hungarian | | Japanese | |
|--------|-----------|-------|----------|-------|
| | H-L1 | H-L2j | J-L1 | J-L2h |
| Number | 15 | 15 | 22 | 18 |
| Age | 20s–60s | 20s | 20s–50s | 20s |

TABLE 1: Participants of the experiment and their attributions

The participants were asked to watch 52 video clips of various motion events, including self-agentive and caused motion events, and to describe them verbally, assuming they were in the position of the camera. After each clip, the participants told the experimenter what they had seen, and their utterances were recorded and subsequently transcribed for analysis. This study analyzes twelve clips among them. Each clip shows motion events including different paths of motion (/INTO/ and /UP/), different manners (/WALK, /RUN/, and /KICK/), and different deixis (/toward the speaker/ and /neutral/), shown in Table 2.

²⁶ L2 learners’ language proficiency was evaluated as B1, according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), by the author and collaborator Kazumi Uchikawa, as all learners were students attending language classes taught by us.

| | Self-agentive motion | | Caused motion |
|------|----------------------|---------------------|---------------------|
| | WALK | RUN | KICK |
| INTO | Toward S Neutral | Toward S Neutral | Toward S Neutral |
| UP | Toward S Neutral | Toward S Neutral | Toward S Neutral |

Table 2. Analyzed clips in this study



Figure 1. Sample scene of the video clip for /RUN × INTO × neutral/



Figure 2. Sample scene of the video clip for /WALK × UP × toward speaker/

3.2. Data analysis

The data was analyzed on two levels: semantic components and syntactic structure. Firstly, we focused on the three semantic components of manner/means, path, and deixis and revealed which were mentioned. Secondly, we examined on which position each component was coded: in the main verb (underlined elements) or in adverbials (preverbs, adverbs, particles, non-head positions of complex predicates, and locational nouns). The following examples are from the L1 groups and show samples of the coding.

(15) a. A *barát-om* *be-fut-ott* *hozzá-m* a *pihenőhely-re*.
the friend-1SG.NOM into-run-PST.3SG ALL-1SG the pavilion-SUBL
path-manner deixis path

“My friend ran into the pavilion to me.”

b. A *barát-om* *fel-rúg-ta* a *labdá-t*.
the friend-1SG.NOM up-kick.PST.3SG.DEF the ball-ACC
path-means

“My friend kicked up the ball to me.”

(16) a. *Tomodati-ga* *kyuukeizyo-no* *naka-ni* *hasit-te* *hait-te* *ki-ta*.
friend-NOM pavilion-GEN inside-to move.in-CONJ run-CONJ come-PST
path manner path deixis

“(lit.) My friend came into the pavilion, running.”

b. *Tomodati-ga* *isigaki-no* *ue-ni* *booru-o* *keri-age-te* *ki-ta*.
friend-NOM stone.wall-GEN up-to ball-ACC kick-raise.up-CONJ come-PST
path manner-path deixis

“(lit.) My friend kicked up the ball hither onto the stone wall.”

It should be noted that the L2 data included ungrammatical sentences, which were also analyzed and coded in the same way as L1 data. In (17a), *nál-am* [ADE-1SG] “at me” is used instead of *hozzá-m* [ALL-1SG] “at.to me,” and in (17b), *watasi-e* is used without *no tokoro* “the place of,” though it is well known that Japanese, like Chinese, localizes persons to function as nouns of place.

(17) a. *A *barát-om* *nál-am* *jött*.
the friend-1SG.NOM ADE-1SG come.PST-3SG
path deixis

“(lit.) My friend came to me.”

b. **Tomodati-wa* *kaidan-de* *watasi-e* *ki-masu*.
friend-TOP stairs-INS me-to come-PRS
deixis deixis

“(lit.) My friend came to me by the stairs.”

The coded data is used to calculate frequencies and the average reference ratio, which are discussed in the next section.

4. Results and discussion

4.1. Reference to each semantic component

To answer the research questions from the end of Section 2.3, this section focuses on the ratio according to which each semantic component is referred to in motion event descriptions: path (P), deixis (D), and manner/means (M). Since each video clip is designed to combine semantic components and contains one manner/means, one path, and one deixis, we can obtain the ratio of reference to each component by examining whether the component is mentioned.

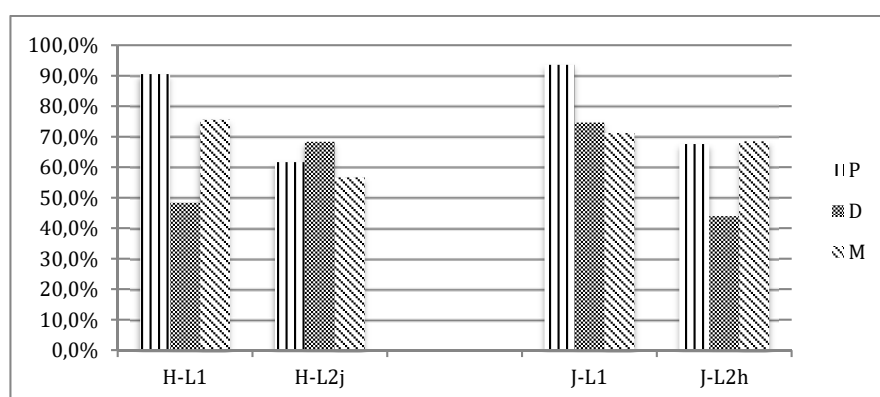


FIGURE 3. Reference to semantic components of motion events (%)

The above figure shows that L1 and L2 groups do not always mention all semantic components included in the recorded events. We have observed that L1 groups show different tendencies concerning reference to each semantic component: For example, J-L1 refers to deixis more frequently than does H-L1 (74.6% and 48.3%). Focusing on the differences between L1 and L2 groups reveals that on average, L2 groups refer to each semantic component less frequently than do L1 groups, except for deixis in Hungarian. Most notable is the frequency of reference to path in both languages: 90.6% in H-L1 and 93.6% in J-L1 but 61.7% in H-L2j and 67.6% in J-L2h. A significant difference also exists with regard to deixis between J-L1 and J-L2h; J-L2h refers to deixis much less than does J-L1 (44.0% and 74.6%). On the other hand, H-L2j refers to deixis much more than does H-L2 (48.3% and 68.3%), which may be considered an L1 influence.

An interesting tendency is observed with reference to walking events when comparing these with other manners or means, such as /RUN/ and /KICK/. All groups refer to manner significantly less often in /WALK/ events (H-L1: 31.7%, H-L2j: 16.7%, J-L1: 26.1%, J-L2h: 37.5%) than in /RUN/ (H-L1: 96.7%, H-L2j: 73.3%, J-L1: 89.8%, J-L2h: 83.3%) and /KICK/ (H-L1: 98.3%, H-L2j: 80.0%, J-L1: 97.7%, J-L2h: 84.7%) events, as in Figures 4 through 6. The common tendency is thus to ignore manner components for /WALK/ events.

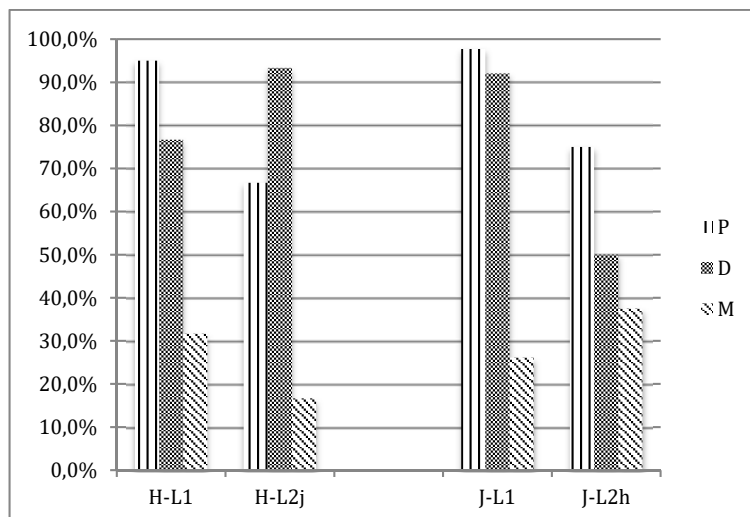


FIGURE 4. Reference to semantic components of motion in /WALK/ events (%)

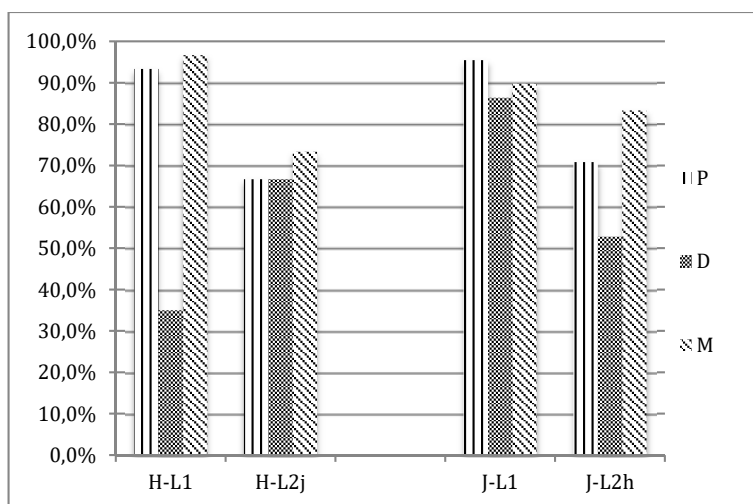


Figure 5. Reference to semantic components of motion in /RUN/ events (%)

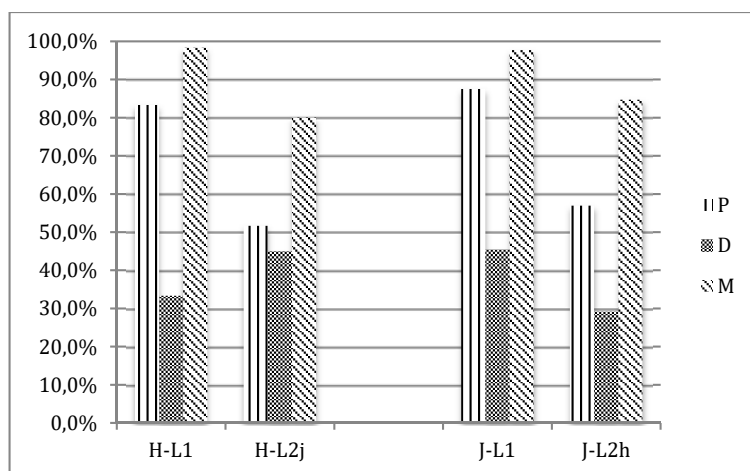


Figure 6. Reference to semantic components of motion in /KICK/ events (%)

4.2. Sentence patterns

We now examine in which position L2 learners code each semantic component. As shown in 4.1, except for deixis in Hungarian, L2 learners refer to each semantic component less frequently than corresponding L1 speakers. This means L2 learners use simpler sentence structures, as in (18) and (19). (18a) is an example of /INTO × RUN × VEN/ from H-L1, and (18b) is the same from H-L2j, whereas (19a) is from J-L1 and (19b) is from J-L2h, respectively.

- (18) a. *A barát-om be-fut-ott hozzá-m a pihenőhely-re.* (=15a)
 the friend into-run ALL-1SG the pavilion-SUBL
 1SG.NOM PST.3SG

path-manner deixis path

“My friend ran into the pavilion to me.”

- b. *A barát jön ide.*
 the friend-NOM run.3SG thither
 manner deixis

“My friend was running thither.”

- (19) a. *Tomodati-ga kyuukeizyo-no naka-ni hasit-te*
 friend-NOM pavilion-GEN inside-to move.in-CONJ
 path manner

hait-te ki-ta. (=16a)
 run-CONJ come-PST
 path deixis

“(lit.) My friend came into the pavilion, running.”

- b. *Tomodati-wa kyuukeizyo-no naka-ni hasiri-masita.*
 friend-TOP pavilion-GEN inside-to run-PST
 path manner

“(lit.) My friend ran into the pavilion.”

4.2.1. Main verbs

To clarify the difference between L1 and L2 groups, I examine which semantic component is coded in the main verb by each group. The typology predicts that Hungarian encodes manner in the main verb, whereas Japanese encodes path. However, deictic verbs are used in H-L1 alongside manner verbs (P: 0%, D: 24.4%, M: 73.3%) as well as in J-L1 apart from path verbs (P: 22.0%, D: 71.6%, M: 5.7%), and I observe that both L2s (H-L2j – P: 0.6%, D: 59.4%, M: 45.6%; J-L2h – P: 19.0%, D: 20.8%, M: 57.4%) are strongly influenced by their native languages.

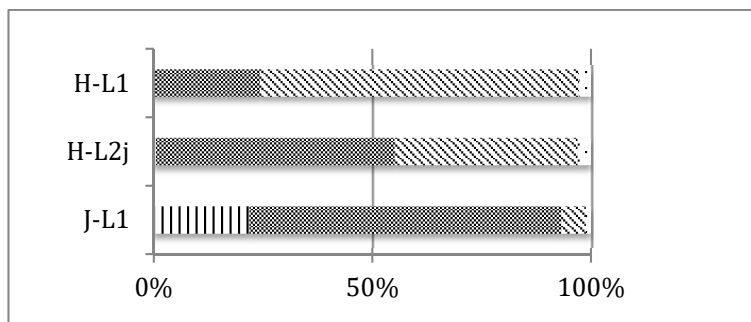


Figure 7. Semantic component coded in the main verb (%) (H-L2j compared with H-L1 and J-L1)

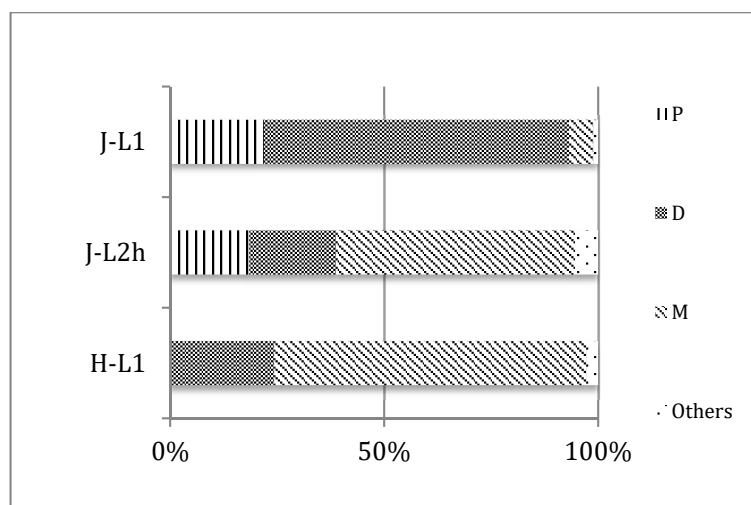


Figure 8. Semantic component coded in the main verb (%) (J-L2h compared with J-L1 and H-L1)

In /WALK/ events, not only J-L1 but also H-L1 tends to use deictic verbs (J-L1: 93.2%, H-L1: 66.7%), as in Figure 9.

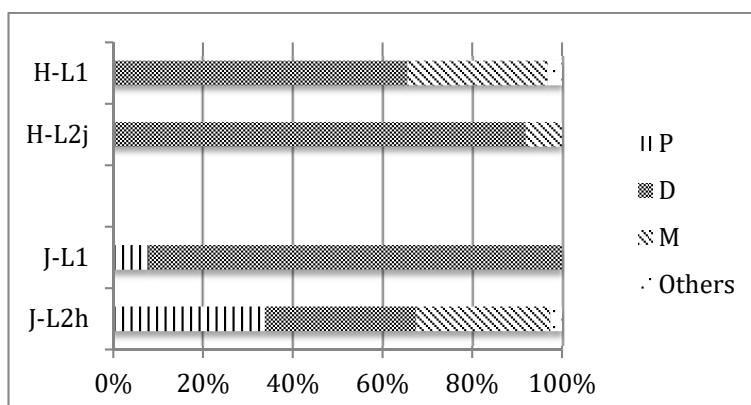


Figure 9. Semantic component coded in the main verb (%) in /WALK/ events

4.2.2. Complex predicates

H-L1 uses preverbs in almost every scene as a telicity marker (95.0%), whereas H-L2j does not use preverbs so frequently (63.9%). However, we cannot jump to the conclusion that H-L2j learners hardly acquire the use of preverbs, as there is a significant difference in use between the cases of /INTO/ and /UP/. As shown in the following table, H-L2j more often uses preverbs in the case of /UP/ (80.0%) than in the case of /INTO/ (47.8%).

| | ALL | /INTO/ | /UP/ |
|-------|-------|--------|-------|
| H-L1 | 95.0% | 94.4% | 95.6% |
| H-L2j | 63.9% | 47.8% | 80.0% |

Table 3. Use of preverbs in H-L1 and H-L2j

(20) shows examples from H-L2j. (20a) is /INTO × RUN × VEN/ without a preverb, and (20b) is to /UP × RUN × VEN/ with the preverb *fel-* “up.”

- (20) a. *A barát fut hozzám.*
 the friend.NOM run ALL-1SG
 “(lit.) The friend was running to me.”
- b. *A barát fel-jön a lépcsőn.*
 the friend.NOM up-run.3SG the stairs-SUpe
 “(lit.) The friend came up the stairs.”

By this means, we could argue that difficulty depends more on semantic complexity than lexical form.

J-L1 usually uses verbs as complex predicates, though J-L2h hardly uses complex verbs, as shown in Table 4.

| | Simple verbs | Complex of two verbs | Complex of three verbs |
|-------|--------------|----------------------|------------------------|
| J-L1 | 9.4% | 58.1% | 32.5% |
| J-L2h | 93.5% | 6.0% | 0.5% |

TABLE 4. Use of complex predicates in J-L1 and J-L2h

The biggest difference between J-L1 and J-L2h regarding complex predicates is that J-L2h rarely uses deictic verbs (20.8%), and only 4.6% are the final verb of complex verbs, while J-L1 uses them quite frequently (71.6%), and all of them are used in the final verb position of complex predicates. (21) shows examples of /INTO × RUN × VEN/; (21a) is from J-L1, and (21b) is from J-L2h.

- (21) a. *Yuuzin-ga hasit-te kyuukeizyo-ni hait-te ki-ta.*
 friend-NOM run-CONJ pavilion-to run-CONJ come-PST
 “(lit.) The friend came into the pavilion, running.”

b. *Yuuzin-wa kyuukeizyo-no naka-ni hasiri-masu.*
 friend-NOM pavilion-GEN inside-to run-PRS
 “(lit.) The friend runs inside of the pavilion.”

Here I mention that no significant difference was observed between scenes, though the use of preverbs in Hungarian differs according to path, and therefore I cannot identify the crucial factor interfering in L2 learners’ acquisition of the use of complex predicates. This is a subject well suited to further study.

5. Conclusion

These results clarify that L2 learners have their own structure tendencies regardless of the typological patterns of their L1. As shown in the previous section, on average, L2 groups refer to each semantic component less frequently than do L1 groups. However, deixis in Hungarian is the exception to this trend, which may be considered an L1 influence, because J-L1 quite frequently uses deictic verbs in the final verb positions of complex predicates. In the selection of main verbs, not only is H-L2j influenced by J-L1, but J-L2h is also influenced by H-L1, as manner verbs are quite often used as main verbs in Hungarian.

Secondly, I confirm that both H-L2j and J-L2h use complex predicates, such as preverbs in Hungarian and compound verbs or complex predicates with the *-te* participial form, much less often than their corresponding L1. These results fit with Selinker’s²⁷ finding that learners use simplified structures instead of complex ones, called simplification. These characteristics seem to be caused by L2 learners’ limited means of expression in the target language.

Lastly, I have found no significant differences between subjective motions (/WALK/ and /RUN/) and caused motions (/KICK/), but it should be noted that a previous study²⁸ found different results in other caused motion events (/CALL/). An investigation of more types of motion events is therefore necessary to uncover differences in L2 usage. This subject should also be considered for investigation to determine whether the properties of learner languages arise from typological differences or those languages’ own characteristics.

²⁷ SELINKER, *i. m.*

²⁸ MANO, *i. m.*, 227–299.

Park Yu Jin

A MAGYAR NYELVBEN LÉVŐ FRAZEOLÓGIAI KIFEJEZÉSEK OKTATÁSA KOREAI ANYANYELVŰ DIÁKOKNAK¹

Absztrakt

A kutatásom célja a *kéz* szóval kapcsolatos kifejezések vizsgálata a magyar, és a koreai nyelvben. A tanulmányban bemutatott eredmények elősegítik az idiomatikus köznyelvi kifejezések hatékonyabb elsajátítását.

A nyelvtanulók tanulmányaik során nemcsak egy idegen nyelvet tanulnak meg, hanem az adott nyelv kultúráját is. A nyelv tükrözi a társadalom és a kultúra sokszínűségét és a hagyományokat. A hatékony kommunikáció elsajátítása érdekében a tanulóknak meg kell érteniük az idiomatikus kifejezéseket is, melyek kettő vagy több szó kombinációjából egy harmadik, eltérő jelentésű kifejezést hoznak létre, amely jelentés és forma szintaktikailag rögzített mondatszerkezet, és nem következtethető ki a szavak önálló jelentéséből. Ezért okoz nehézséget a magas szintű nyelvi kifejezések közé tartozó idiomatikus kifejezések megértése a külföldi diákok számára. Mivel azonban ezek a kifejezések a magyar kultúrában, történelemben és hagyományokban gyökereznek, ahhoz, hogy a kommunikáció gördülékeny legyen, feltétlenül szükséges a nyelvtanulás során különös hangsúlyt fektetni rájuk.

Jelen tanulmányban a *kéz* szóval kapcsolatos idiómákat vizsgálom, amelyek nagy gyakorisággal fordulnak elő a magyar nyelvben, s ezzel próbálom segíteni a koreai anyanyelvű diákokat ezen idiómák megértésében.

Kulcsszavak: frazeológia, idióma, kéz, koreai nyelv, kommunikáció, magyar idiómák

¹ Ez a tanulmány a 2016. évi pécsi Nemzetközi Hungarológiai Kongresszuson elhangzott előadásom bővített változata.

Abstract: A Study on Teaching Method of Hungarian Idiomatic Expressions for Korean Speakers

This study introduces a teaching method to help foreign learners, especially Koreans, to understand and acquire idiomatic expressions in Hungarian language. The study demonstrates the teaching method on the example of the Hungarian "kéz" - (*hand*-) related idioms.

When people start learning a second language it is always difficult for non-native speakers to grasp the meanings of idioms and use them correctly. Idioms have different meaning, which makes difficult for the learners to understand and use them. It requires a relevant education method to guide the teacher through the process of teaching idioms. In this regard, I suggest a systematic teaching method.

First, I set the direction of this study by reviewing the research on Hungarian idiomatic expressions. Secondly, I outline Hungarian idiomatic expressions in connection with the word 'kéz' (*hand*) and for the purposes of education to Korean learners, I provide a specific list of Hungarian idiomatic expressions. Lastly, I suggest a model for the effective teaching of Hungarian idiomatic expressions. I introduce various teaching methods and concrete examples.

I hope this article contributes to the various practical applications of teaching Hungarian idiomatic expression and can be helpful for Korean students learning Hungarian language.

Key Words: phraseology, idiom, hand, Korean learners, idiomatic expressions, communication, Hungarian idiom

1. Bevezetés

Azoknak, akik egy idegen nyelvet igazán jól szeretnének beszélni, fontos megismerkedniük az adott nyelv idiómáival is. Így van ez a magyar nyelv esetében is.

Az idiomatikus kifejezések, más néven idiómák vagy frazémák, kettő vagy több szó kombinációjából állnak, formájuk és jelentésük is szintaktikailag rögzített mondat szerkezet, utóbbi pedig nem következtethető ki alkotóelemeik önálló jelentéséből.² Ez az oka annak, hogy sokszor nehezen érthetők a külföldi diákok számára.

Az idiómák tanításakor az az elsődleges cél, hogy a nyelvtanuló megértse ezeket a kifejezéseket a mindennapi kommunikációja során, majd fokozatosan be is tudja építeni azokat saját beszédébe. Hasonlóan lényeges, hogy a frazémák segítségével a nyelvtanuló jobban megismerje a magyar kultúrát, történelmet és hagyományokat, hiszen ezek a kifejezések szorosan kapcsolódnak hozzájuk.

Az egyik legnehezebb kérdés, hogy hogyan is tanítsuk az idiómákat, hiszen nagyon nehéz eldönteni, hogy a sok közül melyiket is érdemes elsajátítani. Megfontolandó az is, hogy milyen nyelvi szinten indokolt elkezdni az oktatásukat, és hogy milyen módszert praktikus választani ehhez. Ezzel kapcsolatban nagyon kevés segédanyag áll rendelkezésünkre.

Tanulmányom célja, hogy felvázoljak egy lehetséges tanítási módszert, melynek szemléltetéséhez a kézzel kapcsolatos idiómákat választottam. Munkám során elsősorban a koreai diákok oktatására fókuszáltam, mivel én magam is koreaiként tanultam a magyar nyelvet.

2. A frazeologizmus definíciója

A frazeológia tárgya hagyományosan a közmondás- és szóláskutatás volt.³ Az elnevezések tekintetében az újabb nemzetközi szakirodalomban legelterjedtebbek a görög-latin *phrase* (szónoki kifejezés), illetve a görög *idióma* (a kifejezésmód sajátossága, különlegessége) szavak családjába tartozó kifejezések – azaz *frazeológia*, *frazeologizmus*, *frazéma*, illetve *idióma*, *idiomatizmus*.⁴ Ugyanannak a nyelvi jelenségnek azért léteznek különböző elnevezései, mert a szláv nyelvű és korábbi keletnémet nyelvészeti szakirodalomban a *frazéma*, *frazeolexéma* elnevezéseket használták, ezzel szemben az angol nyelvű

² YOO Hae-Jun, SON Kyung Ae, *한국어교육용 관용표현 제시방안: 중국인학습자를 대상으로*, Korean Language Information Science, 2012, 69.

³ KERÉKJÁRTÓ Ágnes, *Frazeológia a magyar nyelv tanításában*, Hungarológia, 2000/2, 224.

⁴ FORGÁCS Tamás, *Bevezetés a frazeológiába. A szólás-és közmondáskutatás alapjai*, Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2007, 16.

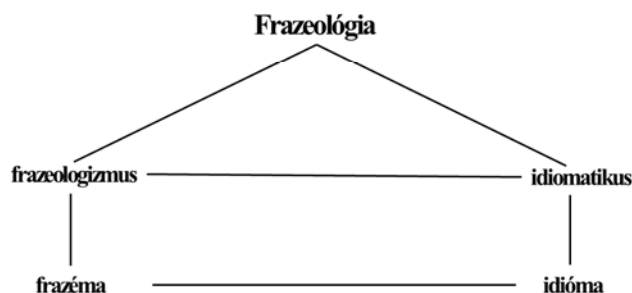
szakirodalomban az *idióma* terminus az általános.⁵ Az újabb német és magyar szakirodalomban pedig keveredik ez a kétfajta terminológia.⁶

A frazeológia definíciói és egységek

Magyar Értelmező Kéziszótár,

A frazeológiai kapcsolat három alapeleme:

- A többségűség
- Az átvitt értelem
- A kapcsolat szorosság



A szavak, azaz a lexémák témaköre a magyar szakirodalomban (is) nagyon kidolgozott és nemzetközi színvonalú, ezzel szemben a kötött szókapcsolatokkal, a frazémákkal kapcsolatos kérdések vizsgálata még hiányos.

A frazéma még meglehetősen új és szokatlan megnevezés, ám két (az utóbbi időben megjelent)⁷ nagylélegzetű mű már használja, s kétségtelenül jól beleillik a fonéma→morféma→lexéma→frazéma sorba.⁸ Csonka Csilla szerint a fogalom meghatározása nem tartozik a könnyű feladatok közé, de két dolog megnyugtathatja a magyar nyelvvel foglalkozó kutatókat. Az egyik az, hogy a szakirodalom még a *szónak*, vagyis a lexémának az egzakt meghatározásával is adós, a másik pedig az, hogy a frazeológia definícióját egyelőre a külföldi szakirodalomban is állandó vita övezi. A továbbiakban a Csonka által megfogalmazott definíciót használom a frazéma meghatározására, mely szerint ez egy „[...]olyan állandósult kifejezés, amely legkevesebb két alkotórészből áll, ezen alkotórészek kapcsolata már állandósult, jelentésük pedig nem egyszerűen összegződik, hanem valamely átvitt értelmet tükröz, legtöbbször érzelmi-hangulati többlettel.”⁹

Tanulmányomban a *frazeológiai egység* megnevezésére részben a *frazéma*, a *frazeologizmus* terminust fogom használni, de ezek szinonimájaként néha az *idiomatikus*, az *idióma* kifejezéseket is.

⁵ KERÉKJÁRTÓ, *i. m.*, 224. (Ezt a megállapítást Kerékjártó Ágnes Harald Burger német nyelvű tanulmányából veszi: Harald BURGER, *Phraseologie: Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*, Berlin, 1998, 37.)

⁶ *Uo.*, 224.

⁷ CSONKA Csilla, *A frazeologizmusok helye a kezdők magyaroktatásában*, Hungarológiai Évkönyv, 2001/1, 190. Például: É. KISS Katalin, KIEFER Ferenc, SIPTÁR Péter, *Új magyar nyelvtan*, Budapest, Osiris, 1998. KERESZTES László, *Gyakorlati magyar nyelvtan*, Debrecen, Debreceni Nyári Egyetem 1992.

⁸ *Uo.*, 191.

⁹ *Uo.*, 192.

3. A kézzel kapcsolatos idiómák

Bár Magyarország és Korea földrajzilag meglehetősen távol esik egymástól, és a két ország kultúrája és történelme is nagyban különbözik, a frazeológiai egységeikben mégis mutatnak némi hasonlóságot. Ez különösen igaz az olyan idiómák esetében, amelyek az emberi testtel, testrészekkel kapcsolatosak. Mindezek áttekintése egy hosszabb tanulmány keretei között lenne elképzelhető, ebben a munkámban most csupán egy testrészre, a kézre vonatkozóan szeretném bemutatni ezeket a hasonlóságokat.

A kéz az ember egyik legkifejezőbb testrésze: rajzol, mutogat, áldást ad, számol, simogat, megnyugtat, dorgál, szidalmaz, bünt követ el, ígér, fenyeget, elutasít, hívogat, elzavar, nemes érzést oszt vagy éppen rosszállóan mutogat, örömet, szomorúságot, kételkedést, meggyőződést, sajnálatot stb. fejez ki. Arisztoteléstől származik az a mondás, hogy „Az ember kezét a természet, az emberi test legfontosabb szervévé és eszközévé tette.”¹⁰

O. Nagy Gábor *Magyar szólások és közmondások* című műve 111 kézre vonatkozó kifejezést tartalmaz.¹¹ Ezek közül 38 frazémát vizsgáltam, amelyek a magyar köznyelvben ma is gyakran használatosak.¹² A régies, elavult, tájnyelvi kifejezéseket mellőztem, mivel az a cél, hogy a nyelvtanulók egy ma élő, természetes nyelvet beszéljenek.

| | | Szint | | |
|-----------------|---|-------|---|---|
| | | B1 | B2 | C1 |
| Frazémák | Benne van a keze vmiben | | Ég a keze alatt a munka | Hamar eljár a keze |
| | Enyves keze van | | Nem tudja a jobb kéz, mit csinál a bal | Keze alá dolgozik vkinek |
| | Hosszú a keze | | Nem tudja, hogy melyik a jobb és a bal keze | Meg van kötve a keze |
| | Valakinek a jobb keze | | Szétfolyik a kezében a pénz | Jó kézben van |
| | Messzire elér a keze. | | Esik ki a kezéből minden | Kezére játszik valakinek(valamit) |
| | Kézről kézre | | Kéz a kézben | Elüt vkinek a kezéről valakit, valamit |
| | Se keze, se lába | | Mossa a kezét | Leveszi a kezét vkiről, valamiről |
| | Az egyik kezén is megsámolhatja, hány... | | Rát teszi a kezét | Megégeti a kezét |
| | Megmostam tőle a kezemet | | Ölbe tett kézzel | (Meg)keni valakinek a kezét |
| | Üres kézzel | | Kéz kezét mos | Amit egyik kezével ad, a másikkal visszaveszi |
| | Tele kézzel | | Sok kéz, hamar kész | Kesztyűs kézzel |
| | Hideg a keze, meleg a szerelme | | Véres valakinek a keze | Sok kézen át elhímlék a liszt |
| | Ha száz kezem volna, sem tudnám megcsinálni | | Két bal keze van | |

Suzanne Irujo nyelvészprofesszor szerint az idiómák elsajátítása a szókincs bővítésének szükségszerű része, éppen ezért nem szabad a haladó szint eléréséig várni a tanításukkal.¹³ A nyelvtanulás során felépített szókincset akár szinonim

¹⁰ BAŃCZEROWSKI Janusz, *A kéz nyelvi képe a magyar nyelvben*, Magyar Nyelv, 2003/4, 427.

¹¹ O. NAGY Gábor, *Magyar szólások és közmondások*, Budapest, Akkord Kiadó, 2010.

¹² A 38 frazémát magyar ismerőseim segítségével választottam ki. Véleményük szerint ezek a frazémák ma is gyakoriak a beszélt magyar nyelvben.

¹³ FÜLÖP Erzsébet Mária, *Idiómák és a nyelvtanítás*, THL 2, 2006/1-2, 166–167.

idiómákkal is kiegészíthetjük. Középhaladó szinten pedig már olyanokat is taníthatunk, amelyek tartalmazznak korábban már elsajátított szavakat. Például a *ló* szó tanítását követően hamar megtaníthatjuk az *ajándék lónak ne nézd a fogát* kifejezést, és annak jelentését. Haladó szinten már az is élvezetes lehet, ha a tanárok egész tanórákat szentelnek az idiómák ismertetésének. Ezen a szinten a nyelvtanulók már sok idiómát fel tudnak ismerni, sőt kis gyakorlással arra is képesek, hogy megfelelő kontextusban a jelentésüket is kitalálják.¹⁴ Kövecses Zoltán szerint az idiómák jelentése nem jósolható meg teljes mértékben, ugyanakkor hangsúlyozza, hogy jelentésük motivált, vagyis tapasztalati alapokon nyugszik, ezért nem tekinthető véletlenszerűnek.¹⁵ Ebből következik, hogy a szisztematikus oktatásuk lehetséges és feltétlenül szükséges is.

Az idiómák oktatásakor a következő szempontokat kell figyelembe vennünk:

1. Az egyik legfontosabb szempont a magas használati gyakoriság. Mivel megszámlálhatatlanul sok idiomatikus kifejezés létezik a magyar nyelvben, az összes megtanítása lehetetlen feladat lenne, jól meg kell választani, hogy melyek azok, amelyek valóban hasznosak lesznek a tanulóknak. Ma is élő, gyakran használt idiómákat kell tehát tanítanunk, mint például: *kezet fog valakivel, megkéri valakinek a kezét* stb.
2. Ha olyan szerencsés helyzetben vagyunk, hogy ismerjük a nyelvtanuló anyanyelvét, akkor jó megoldás, ha olyan idiómákat is tanítunk neki, amelyek a saját nyelvében ugyanazt a jelentést hordozzák. Ezeket könnyen megértheti, és így nagyban elősegíthetik azt is, hogy jobban magáénak érezze a magyar nyelvet. A koreaiak és a magyarok is használják például a következő kifejezéseket: *üres kézzel érkezik, tele kézzel jön*.
3. Haladó nyelvtanulóknak már bátran taníthatunk bonyolultabb, nehezebben érthető kifejezéseket, mivel a mindennapi kommunikáció során ezeket már nekik is érteniük, használniuk kell. Ilyenek lehetnek például a *meg van kötve a keze vagy megégeti a kezét*.

4. A magyar idiomatikus kifejezések oktatási módja

A következőkben azt mutatom be, hogyan képzelem el az idiómák tanítását lépésről lépésre. Ahogy már többször említettem, ezeknek a kifejezéseknek hatalmas szerepe van abban, hogy a beszélők a mindennapi kommunikáció során jobban megértsék egymás érzéseit, szándékait. Azáltal, hogy idiómákat használunk, beszédünk sokkal természetesebbé, gördülékenyebbé, mondhatni,

(Suzanne Irujo tanulmányából Fülöp Erzsébet Mária idéz. Lásd: Suzanne IRUJO, *A Piece of Cake: Learning and Teaching Idioms*, ELT J, 40/3 (1986), 236–242.)

¹⁴ *Uo.*, 166.

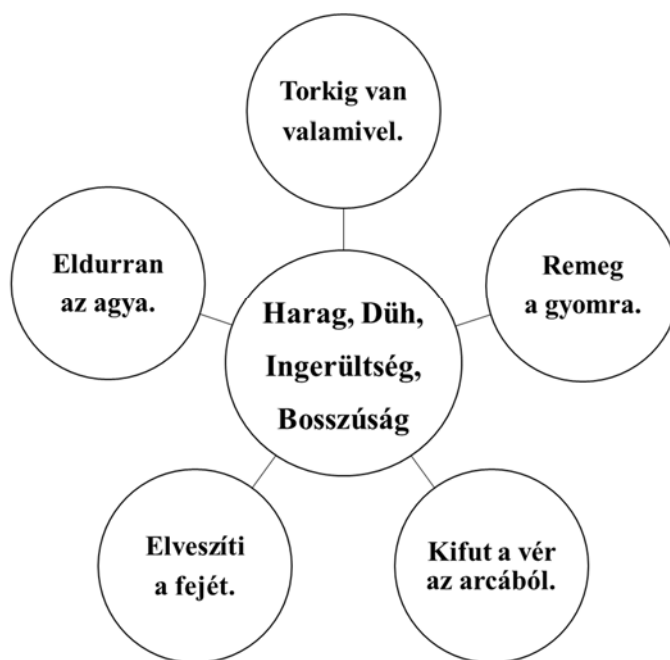
¹⁵ *Uo.*, 167. (Kövecses Zoltán tanulmányából Fülöp Erzsébet Mária idéz. Lásd: KÖVECSES Zoltán, *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*, Budapest, Typotex, 2005.)

„magyarosabbá” válik. Ahhoz azonban, hogy az idiómák oktatása eredményes legyen, fontos, hogy jól felépített, átgondolt tanítási módszert használjunk.

A közelmúltban megjelent egy nagyszerű gyűjtemény, Maruszky Judit *Szó, ami szó* című műve, mely csoportokba rendezve közli a magyar idiomatikus kifejezéseket és ellenőrző feladatokat is tartalmaz.¹⁶ Ez nagy segítséget nyújt a nyelvtanároknak, de tankönyvként sajnos mégsem használható, mert túlságosan sok kifejezést sorol fel.

Véleményem szerint a testrészekkel kapcsolatos frazémákat (pl. a kézzel, lábbal, fejjel, szívvel, szemmel stb. kapcsolatos kifejezések) érdemes együtt tanítani, mert így sokat segíthetünk abban a diákjainknak, hogy a tanultak hatásosabban rögzüljenek. Például a düh, ingerültség, bosszúság, kellemetlen meglepetések kifejezésével kapcsolatban haladóbb szinten bátran taníthatjuk az alábbi idiómákat:

Az emberi testtel, testrészekkel, szervekkel kapcsolatos idiómák

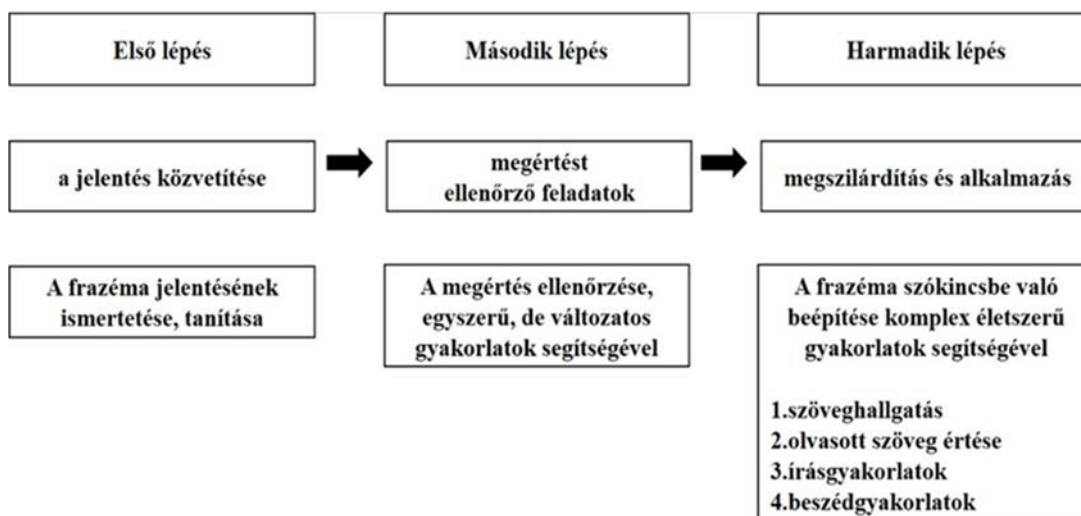


Seal Bernard D. *Vocabulary learning and teaching* című tanulmányában az idiómák tanítását három lépésben határozza meg: (1) a jelentés közvetítése (2) megértést ellenőrző feladatok (3) az új ismeretek megszilárdítása és alkalmazása.¹⁷ Ezt a három lépésből álló modellt szeretném én is alkalmazni a tanítási gyakorlatom során.

¹⁶ MARUSZKY Judit, *Szó, ami szó*, Budapest, Akadémiai, 2012.

¹⁷ JEON Hye-Young, *한국어 관용표현의 교육 방안*, The International Association for Korean Language Education, 2001/12, 188. (Bernard D. Seal tanulmányából Jeon Hye-Young idéz. Lásd: Bernard D. SEAL, *Vocabulary learning and teaching = Teaching English as a second or foreign language*, szerk. Marianne CELCE-MURCIA, Boston, 1991, 296–311.)

< A frazémák tanítása lépésről lépésre >



4.1. Az első lépés: a jelentés közvetítése

A frazémák megértéséhez a hagyományos szótárak általában nem nyújtanak megfelelő segítséget a nyelvtanulók számára. Rendszerint egy-egy frazéma minden egyes eleme kikereshető a szótárból, nyelvtani formáját is könnyen megérthetjük, de jelentése mégis sokszor homályos marad számunkra. Éppen ezért egy-egy frazéma jelentését érdemes többféle módszerrel tanítanunk. A vizuális segédeszközök – képek, filmrészletek, vicces rajzok – például sok segítséget nyújtanak abban, hogy a diákok könnyebben megértsék egy adott kifejezés jelentését.

Első lépés

1. Vizuális segédeszközök segítségül hívása



A képek segítségével a diákok maguk is kitalálhatják, mit is jelentenek ezek az idiómák, s a vizuális segédanyagok nagyon gondolatébresztőek lehetnek, hiszen beszélgetésre ösztönöznek. A képi eszközök használata mellett azonban fontos közösen is meghatározni a jelentéseket, körülírni a frazémákat, egy-egy melléknévvel helyettesíteni őket. Például:

- **tele kézzel jön:** sok ajándékkal érkezik egy eseményre
- **két bal keze van:** a) nagyon ügyetlen, b) minden kezdeményezése, vállalkozása rosszul sikerül
- **a keze alá dolgozik:** olyan kisegítő munkát végez, amellyel megkönnyíti, meggyorsítja másnak a dolgát

Amikor új frazémát tanítunk, érdemes segítségül hívnunk a már korábbról ismert idiomatikus kifejezéseket is, főként azokat, amelyek hasonló jelentéssel bírnak, vagy éppen ellentétesek. Ezáltal az újonnan tanult frazéma könnyebben rögzül a nyelvtanulók fejében, hiszen azáltal, hogy hasonló, vagy ellentétes párjukkal együtt tanítjuk őket, jobban beépíthetők a memóriába. Például:

- **tele kézzel jön:** üres kézzel jön (ellentétes jelentés)
- **két bal keze van:** minden kiesik a kezéből (hasonló jelentés)
- **keze alá dolgozik valakinek:** jobb keze valakinek (hasonló jelentés)

4.2. A második lépés: a megértést ellenőrző feladatok

A tanítás második részét képezik a megértést ellenőrző feladatok. Feltétlenül törekedni kell arra, hogy ezek változatosak, színesek és érdekesek legyenek, illetve az is fontos, hogy a feladatok egymásra épüljenek és életszerűek legyenek. Ezen a szinten a gyakorlatokat javasolt „az egyszerűtől a bonyolultig elv” alapján összeállítani.

Második lépés

► Gyakorlat

1. Kapcsolja össze az alábbi idiomatikus kifejezéseket jelentésükkel!

| | |
|------------------------|--|
| 1. Tele kézzel jön | (A) Sokat segít valakinek |
| 2. Két balkeze van | (B) Sok ajándékot visz, amikor vendégségbe |
| 3. A keze alá dolgozik | (C) Ügyetlen |

Az idiomatikus kifejezések és jelentésük párosításával a tanár ellenőrizni tudja, mennyire sikerült a diákoknak megérteni az adott frazémákat. Ez az egyik legalapvetőbb, legegyszerűbb gyakorlási szint.

A következő feladatban a tanár által előre elkészített, jól megválasztott hiányos párbeszédbe kell beilleszteni a diákoknak a kontextusba leginkább illő frazémát. Az ilyen típusú feladatok sokat segíthetnek abban, hogy a diákok megértsék az adott idiómák szerepét a mindennapi kommunikációban.

2. Egészítse ki a következő rövid párbeszédet az alábbi idiomatikus kifejezésekkel!

| <i>tele kézzel jön; két balkeze van; a keze alá dolgozik</i> |
|---|
| (1) |
| > Szia! Azt hallottam Péterről, hogy egy új kolléga érkezett a csapatodba. > Igen. Zoltán. Két hete dolgozik a cégnél. > Na, és milyen? Elégedett vagy vele? > Hát... Az igazat megvallva nem túl ügyes. Mindent rosszul csinál. Kicsit olyan, mint akinek _____. > Sajnálom! Akkor most nem vagy könnyű helyzetben. És mi a terved vele? Elküldöd? > Még nem döntöttem. |
| (2) |
| > Komolyan? Ez nagyszerű hír! Na és, mit csinál? > Ó a vezérigazgató asszisztense. > Akkor biztosan sokat kell dolgoznia. > Igen, ez igaz. De szerencsére nagyon ügyes. A főnöke is nagyon elégedett vele. Tegnap is mondta, hogy Anita nagyon sokat segít neki, nagyszerűen _____. > Mondd meg Anitának, hogy gratulálok neki az új munkájához! |
| (3) |
| > Képzeld! Holnap vendégek jönnek hozzánk Amerikából. > Tényleg? És kik? > A húgom és a családja. > Gondolom, már nagyon várjátok őket. > Igen, nagyon. Főleg a gyerekek! Tudod... minden nyáron meglátogatnak bennünket, és mindig sok ajándékot hoznak a lányomnak és a fiámnak. Azt gondolom, idén is _____ majd. |

4.3. A harmadik lépés: megszilárdítás és alkalmazás

A gyakorlás következő szintje a tanult kifejezések megszilárdítása és alkalmazása komplex feladatok segítségével, mint például szerepjátékok alkalmazásával. Az itt látható feladatokban a diákoknak előre meghatározott kritériumok alapján kell párbeszédet készíteniük és eljátszaniuk. A feladatok kiosztásakor természetesen figyelembe kell vennünk az eltérő nyelvi szinteket is.

Harmadik lépés

► Szerepjáték

Írjanak párbeszédet a megadott idiómák felhasználásával, majd játsszák is el!

B1 Szint

Szituáció: Ön a szomszédjával beszélget arról, hogy hamarosan külföldi vendégek érkeznek. Mesélje el, honnan jönnek, kik ők. Mondja el azt is, hogy minden évben jönnek, és mindig nagyon sok, szép ajándékot hoznak a gyerekeknek.

Felhasználandó idiómák: *tele kézzel*

B2 Szint

Szituáció: Egy 20 éves lány gyakornokként dolgozik egy nagy cégnél. De a főnöke sajnos nem elégedett a munkájával. A főnöke a büfében beszélget az egyik kollégával, beszélgetnek az új gyakornokról is. A főnök elmondja, hogy a lány sajnos nem elég ügyes.

Felhasználandó idiómák: *két bal keze van*

C1 Szint

Szituáció: Emese megpályázott egy főszakács pozíciót egy neves étteremben. Most az interjún arról mesél az étterem vezetőjének, hol tanult, milyen gyakorlati tapasztalatai vannak, milyen nagy séffekkel dolgozott eddig együtt, kiknek volt a segítője.

Felhasználandó idiómák: *keze alá dolgozik valakinek*

Az ismétlő gyakorlatok a diákok és a tanárok számára egyaránt fontosak. A diákok ezáltal pontosabban és magabiztosabban képesek a tanult idegen nyelvet használni. A tanárok pedig pontosan tudják ellenőrizni munkájuk sikerességét, láthatják, diákjaik mennyire tudták elérni az oktatási tervben kitűzött célt.

5. Összegzés

Tanulmányomban szerettem volna hangsúlyozni, mennyire fontos és megkerülhetetlen az idiomatikus kifejezések tanítása a magyar idegen nyelvként történő oktatásakor. Igyekeztem röviden, példákkal bemutatni azt, hogyan képzelem el ezt a folyamatot. Ehhez választottam a kézzel kapcsolatos frazémákat.

Sajnos doktorandusz hallgatóként még nincs nagy tapasztalatom a magyar nyelv tanításában, de a későbbiekben nagyon szeretnék további kutatásokat folytatni ebben a témában, és megvizsgálni a testtel, testrészekkel kapcsolatos egyéb idiómákat is. Legfőbb vágyam pedig, hogy módszeremet kipróbálhassam a gyakorlatban is.

Karizs Krisztina

A KULTURÁLIS KÜLÖNBSÉGEK JELENTŐSÉGE A MAGYAR NYELV TANÍTÁSÁBAN

Absztrakt

A Dél-Korea és Magyarország közötti diplomáciai és kulturális kapcsolatok mintegy negyed évszázados múltra tekintenek vissza. A két ország baráti viszonyának egyik fő alapköve illetve szimbóluma is a Hankuk Idegennyelvi Egyetemen működő magyar tanszék, ahol közel 30 éve oktatják a magyar nyelvet. Én magam 2014-ben lettem a tanszék munkatársa, azóta tartok nyelvórákat az alapképzésen tanuló diákoknak.

A Dél-Koreában eltöltött évek alatt rendkívül fontos tapasztalatokkal gazdagodtam. Meg kellett tanulnom, hogy bár a saját nyelvem és kultúráim képviselőjeként vagyok az országban és az egyetemen, a munkám csak akkor lehet igazán sikeres, ha én magam is megismerem és megértem a diákjaim kulturális hátterét, tanulási szokásait és stratégiáit, mi több, ha ezen ismeretek fényében finomítom a módszereimet és az oktatással kapcsolatos terveimet, céljaimat.

Jelen tanulmányban arra teszek kísérletet, hogy röviden összefoglaljak néhány olyan módszert és stratégiát, melyet a dél-koreai oktatási hagyomány ismeretében és a diákok anyanyelvének megismerése során dolgoztam ki annak érdekében, hogy a tanulóim számára érdekesebbé, könnyebben követhetővé és hatékonyabbá tegyem a nyelvórákat.

Kulcsszavak: magyar mint idegen nyelv, kulturális különbségek, módszertan

Abstract: The significance of cultural differences in teaching Hungarian as a second language

Diplomatic and cultural ties between South Korea and Hungary were established more than 25 years ago. In 1988, the Department of Hungarian Studies was created at Hankuk University of Foreign Studies. Since its creation, this major workshop of Hungarian studies has become one of the most important supporters and symbols of friendly relations between the two countries. In 2014, I became a member of this prominent department, where I teach Hungarian language and culture in the BA programme.

Although I represent and teach my own culture and language, I have realized that it is essential to advance my knowledge in Korean culture, education and language as well. During the past years, I needed to shape and improve my methodology based on my knowledge of the students' learning habits and strategies that are rooted in their cultural background. Additionally, I had to examine and understand their goals and possibilities as well to make my classes more useful.

In this short study, I summarize some of the methodological changes and ideas that I invented in order to develop an efficient and useful teaching plan and an interesting syllabus that support Korean students in second language acquisition.

Keywords: Hungarian as a foreign language, cultural differences, methodology

1. Bevezetés¹

Dél-Korea és Magyarország 2014-ben ünnepelte diplomáciai kapcsolatainak huszonötödik évfordulóját. Nyilvánvaló, hogy két ország kapcsolatát soha nem csak az őket összekötő politikai és gazdasági szálak határozzák meg, ezek mellett mindig elengedhetetlenül fontos szerepet játszanak a közöttük végbemenő kulturális cserefolyamatok is. Ez nincs máshogy Magyarország és Korea között sem, ahol a több, mint 25 éve fennálló kapcsolat egyik fontos alapköve az a Hankuk Idegennyelvi Egyetemen (Hankuk University of Foreign Studies) működő magyar tanszék, amely valójában hosszabb múltra tekint vissza, mint maguk a diplomáciai kapcsolatok. Magyarország és Korea között már egy évvel a hidegháborús rendszer összeomlása és a Szovjetunió bukása előtt oldódni kezdett a korábbi feszültség. Ennek jeleként Magyarország a kommunista országok közül elsőként jelentette be a részvételét az 1988-as szöuli olimpiai játékokon. Ugyanebben az évben a közös jövő felé mutató első hatalmas lépésként megalapították a ma is sikeresen működő magyar tanszéket. 1988 óta az intézmény tanárai és diákjai is fontos eredményeket tudhatnak magukénak. 2000-ben megjelent az első magyar-koreai szótár, melynek 2005-ben elkészült a javított kiadása, 2012-ben pedig a koreai-magyar párja is. Emellett az elmúlt 27 év alatt olyan magyar írók munkái látták meg a napvilágot koreaiul, mint Márai Sándor, Nádas Péter vagy Kertész Imre.

Az itt folyó munka legnagyobb részét mégis a magyar nyelv és kultúra oktatása teszi ki. Én magam két és fél éve vagyok tagja a tanszéknek és része ennek a munkának. Ez alatt az idő alatt nem csak a saját kultúrámat és anyanyelvemet oktattam a diákjainknak, hanem sokat kellett tanulnom a koreai oktatás jellegzetességeiről és az itteniek szokásairól is. A hatékony munka érdekében elengedhetetlen volt, hogy külföldiként átlássam azokat a folyamatokat, melyek erősen meghatározzák a koreai oktatás jellegét és a diákok hozzáállását. Jelen tanulmány valójában azokra a személyes tapasztalataimra épül, melyeket a Koreában eltöltött két és fél év alatt szereztem. Miközben igyekszem bemutatni a tanszéket, szeretném megosztani a személyes élményeimet is, és ismertetni néhány olyan tanítási módszert, ami jól bevált a magyar mint idegen nyelv oktatásában egy ázsiai országban. Azokra a módszerekre koncentrálok, melyeket kifejezetten annak érdekében dolgoztam ki, hogy az itteni diákok tanulási ritmusához és szokásaihoz idomulni tudjak. A teljesség érdekében a tanulmány elkészítése előtt kérdőíves kutatást végeztem a diákok körében, melynek keretein belül arról kérdeztem őket, hogy melyek azok

¹ A koreai hungarológia kezdeteiről és a magyar tanszékről bővebben Park Soo Young munkáiban olvashatnak az érdeklődők. (PARK Soo Young, *Hungarian study in Korea and Korean Study in Hungary: Achievements and problems*, Korea-Poland-Central Europe, 2nd International Academic Conference of the Korean Association of East European and Balkan Studies, 2002, 147–157. PARK Soo Young, *Cultural Exchange and Cooperation between Korea and Hungary*, 한국외국어 대학교 동유럽발칸연구소 아시아중동부유럽학회, 2015, 49–69.)

a különbségek, amiket a koreai és külföldi tanárok módszerei között tapasztalnak, illetve mik azok a feladatok és gyakorlattípusok, melyeket hasznosnak és élvezetesnek találnak.

2. Csoportok és tanegységek

A módszerek részletesebb ismertetése előtt érdemes áttekinteni azt a tanegység listát, melyet 2014 óta alkalmaznak a koreai magyar tanszéken. Jelenleg minden évben 34 új diák kezdi meg a tanulmányait magyar szakon. Ahogy Magyarországon, úgy Dél-Koreában is működik az egyetemeken a bolognai rendszer, annyi különbséggel, hogy az itteni alapképzéses diákoknak minimum nyolc félévre van szükségük a diploma megszerzéséhez. Az egyetemi lét azonban rengeteg új lehetőséget és kötelességet is magában foglal, ezért mind a módszerek kidolgozásánál, mind az óraszámok elosztásánál figyelembe kell venni azt, hogy a diákok tanulmányaik melyik szakaszában járnak, és ezen szakaszon belül mi a legfontosabb számukra egy sikeres karrier felépítéséhez.

Tanszékünkön a magyar nyelv oktatása kezdő szinten folyik a legintenzívebben, így az első két félév alatt a diákok heti 8 órában tanulhatnak magyarul. Az itteni rendszer szerint minden tanegység egy-egy készség fejlesztésére koncentrál, de természetesen mindig vannak átfedések, hiszen egy idegen nyelv tanulásakor a készségek nem választhatók el élesen egymástól. Minden első éves diák heti három órában tanul magyar nyelvtant. A nyelvtani törzsanyag oktatását a koreai kollégák végzik, így a diákok először az anyanyelvükön ismerkedhetnek meg az új szabályokkal, és nem ütköznek nyelvi korlátokba már az alapok letételekor. Az anyanyelvi tanárok – ahogy én sem – nem oktatnak nyelvtant, hanem egy már meglévő tudásanyagra építve dolgozhatják ki a nyelvgyakorlatok tanmenetét, melyeken belül a hallás utáni szövegértés, a beszéd-készség és a szövegértés, illetve szövegalkotás fejlesztésére koncentrálnak.

A kezdő csoportok összetétele még meglehetősen homogén. Minden diák teljesen kezdő szintről tanulja a magyar nyelvet, és csak a saját szorgalmán és tehetségén múlik, hogy milyen szintre sikerül eljutnia a két félév alatt. A tanszéken jelenleg rajtam kívül még egy magyar anyanyelvű tanár dolgozik, ami lehetőséget ad arra, hogy ne kelljen túl nagy létszámú csoportokban tanítani. Egy átlagos csoport kezdő szinten általában 17 fő, abban az esetben, ha vannak olyanok is, akik másodszorra végzik a tantárgyat, körülbelül 20 fő. Hogy minél változatosabb legyen az a forrás, ahonnan a diákok ismeretanyaghoz juthatnak, az első félév után a csoportok kötelező jelleggel tanárt váltanak mind a nyelvtani, mind pedig az anyanyelvű tanárok kurzusai esetében. Nagy figyelmet fordítunk azonban arra, hogy adott féléven belül egy diák mindig csak egy tanárnál vegyen fel órákat. Ezzel megtarthatóvá válik a csoportokon belül az a szintbeli homogenitás, amire szükség van a hatékony munka érdekében.

Ezen a ponton érdemes szót ejteni azokról a diákokról, akik idősebb korukban kerülnek be akár a kezdő, akár más csoportokba, hiszen a későbbi

évfolyamokban jelen lévő heterogén csoportok kialakulásában nekik igen nagy szerepük van. Lényeges, hogy elsősorban nem bukott diákokról van szó. A leggyakoribb esetben olyanok veszik fel újra a nyelvórákat, akik valamiért nem elégedettek a korábbi osztályzatukkal, és javítani szeretnének. A második évtől állandó tagjai a csoportoknak azok a fiúk, akik első egyetemi évük után kezdték meg a kötelező katonai szolgálatot, majd utána visszajöttek az egyetemre, hogy befejezzék a tanulmányaikat. Mivel a katonai szolgálat jelenleg meghaladja a két évet, ezeknek a diákoknak a kezdőnél magasabb szintű csoportokban néha gondot okoz az integrálása, mivel a katonaság ideje alatt a korábbi nyelvtudásuk nagy része teljesen passzívvá válik. Kis létszámban érkeznek olyan diákok is, akiknek valamiért még hiányzik egy adott tanegységük, azonban szintben magasan a csoport felett vannak, mivel korábban lehetőségük nyílt Magyarországon tanulni. Ők sok esetben a tanár segítségére is lehetnek, és a csoportba való beilleszkedésük általában nem jelent komoly problémát.

Az első év után 3 nyelvtani és 2 gyakorlati órára csökken a nyelvórák száma. Tapasztalatom alapján ez az oka annak, hogy a második évtől lelassul az az ugrásszerű fejlődés, amit az elsőéves diákok nyelvtudásában tapasztalunk. Jelenleg azonban a tanszéknek sajnos nincs kerete az óraszám növelésére. A második évtől általában két körülbelül 20 fős csoportban dolgozunk. Itt sok esetben már meg kell oldani a csoport heterogenitásából eredő problémákat, hiszen a másodévesek általában csak a csoport egy részét alkotják, és mindig aránylag nagy számban vesznek részt az órákon az idősebb diákok is.

Az első négy félév alatt B2-es szintre igyekszünk eljuttatni a diákjainkat, ami azt jelenti, hogy elsajátítják az alapvető nyelvtani ismereteket, illetve eligazodnak a mindennapi beszédhelyzetek terén. A tanszék szervez azonban egy csoportot az idősebb diákok számára is. Ez már egy egyedülálló nyelvgyakorlat, amely nem kapcsolódik vele párhuzamosan futó nyelvtani kurzushoz. Általában azok a diákok vesznek részt rajta, akik magyarországi tanulmányaik után jönnek vissza Dél-Koreába, és nem akarják elveszíteni a külföldön elsajátított tudásukat. Sokszor gondot okoz azonban, hogy a csoport másik felét olyanok alkotják, akiknek még nem volt lehetősége Magyarországra utazni. Ilyenkor meglehetősen nagy a különbség a résztvevők nyelvtudása között, és a mindenkor nyelvtanárnak alapvető problémát okoz, hogy az órát úgy tegye izgalmassá, hogy közben minden tanuló követni is tudja. Ebben sokat segít az, hogy a Haladó magyar nyelv névre keresztelt nyelvgyakorlat általában elég kis létszámú, átlagosan 10-12 ember vesz részt rajta, így lehetőség van a diákokkal külön-külön is foglalkozni, és jobban odafigyelni a személyes igényeikre is.

A koreai magyar tanszék 2014-ben egy különleges program megvalósításába kezdett, és második finnugor nyelvként bevezette a finn nyelv oktatását. Jelenleg minden évben átlagosan 10-15 diák kezd finnül tanulni. A cél, hogy a rendelkezésünkre álló 2 félév alatt A1-es szintre jussanak, ami már elegendő ahhoz, hogy részt vehessenek a finnországi Opetushallitus (Finnish National Agency of Education) által szervezett nyári kurzuson. Az én helyzetem tehát annyiban különleges a tanszéken, hogy nem csak magyart, hanem finn

nyelvet is oktatok. Jelen tanulmány keretein belül azonban nem térek ki a finn nyelvóra során használt módszereim elemzésére, mivel azok a csoport és a tanmenet felépítése miatt sokszor más jellegűek, mint a magyar órákon bevált gyakorlat.

3. A közvetítő nyelv szerepe a nyelvtanításban

A kurzus jellegétől függetlenül a külföldi tanárok esetében mindig felmerül a kérdés, hogyan és milyen arányban szükséges a koreain és a magyaron kívül egy harmadik közvetítő nyelvet is alkalmazni a tanítási gyakorlatban. Mivel sajnos nem beszélem a koreai nyelvet olyan szinten, hogy azt a tanításban alkalmazhassam, főként kezdő szinten kénytelen vagyok közvetítő nyelvet használni a nyelvórákon, mely jelen esetben az angol. Egyértelmű, hogy egy idegen nyelven keresztül meglehetősen nehéz elsajátítani egy harmadik nyelvet, így én és a tanszék is igyekszünk nagyon nagy figyelmet fordítani arra, hogy a diákok angol nyelvtudása a lehető legkevésbé befolyásolja a lehetőségeiket a magyar tanulásában. Ennek elsődleges módja a nyelvtani kurzusok egyéb nyelvórákról történő leválasztása. Ahogy korábban említettem, a nyelvtani törzsanyagot a koreai kollégák oktatják koreai nyelven, hogy biztosak lehessünk abban, minden diák egyenlő esélyeket kapott a szabályok elsajátítására.

Az óráimon a közvetítő nyelv használatának aránya szintektől függően változik. Kezdő szinten elkerülhetetlen az angol nyelv használata, mivel másképp lehetetlenné válna a diákokkal való gördülékeny kommunikáció. Jól tudjuk, hogy bőven vannak olyan nyelvtanítási módszerek, melyek kizárólag a célnyelvet használják a nyelvórákon, de az eddigi tapasztalataim alapján azt gondolom, hogy ez nem feltétlenül alkalmazható koreai környezetben. Mielőtt megválaszolom, miért érzem így, fontos leszögezmem, hogy mindaz, amit a koreai társadalomról és az emberekről leírok, semmiképpen sem értékítélet. Ezek a megfigyelések inkább annak a két és fél éves munkának az eredményei, mely során igyekeztem közelebb kerülni az itteni kultúrához és megérteni az emberek reakcióit és szokásait, így megvan annak az esélye is, hogy a megfigyeléseim bizonyos pontokon vitathatók. Bár Dél-Korea virágzó gazdasága és a nyugati világ számára egyre érdekesebbé váló kultúrája miatt pezsgő kapcsolatban áll az egész világgal, arra a tapasztalatra jutottam, hogy az egyes egyének szintjén ez a kapcsolat nem annyira egyértelmű. Az egyetemünkre érkező fiatal diákok közül sokan még nem jártak Ázsia határain kívül, nem kerültek közvetlen kapcsolatba a sajátjukétól nagyban eltérő, azonban általuk is egyenrangúnak vélt társadalommal. Legtöbbször hozzá vannak szokva ahhoz a környezethez, amelyben adott a koreai nyelv használata, és nem szükséges a másik fél megértéséhez semmilyen komfortzóna elhagyása. Abban az esetben azonban, ha a nyelvi korlátok – és sok esetben a kommunikációs szokások is – nehézséget szülnek, a helyzet könnyen kényelmetlenné válhat, ami egyfajta távolságtartó reakciót válthat ki a diákokból. Esetenként ugyanezt a távolságtartást tapasztaltam egyéb személyes kapcsolataimban is, s mivel az emberek általában

próbálták kerülni a félreértésekből adódó kényelmetlen helyzeteket, sokszor hajlamosak voltak inkább megszakítani a kapcsolatot, minthogy nagyobb erőfeszítéseket tegyenek a megértés érdekében. Szintén jellemző, hogy ha a diákok ehhez hasonló helyzetbe kerülnek, és az anyanyelvi tanár megértése túlságosan nagy problémát jelent számukra – ezáltal lehetetlenné válik egy könnyed, barátságos hangulatú közeg kiépítése –, bezárkóznak, nehezen megközelíthetővé és félénkké, esetenként pedig motiválatlanná válnak. Ezért nagyon fontosnak tartom, hogy mikor új csoportokat ismerek meg, egy fesztelen kapcsolat kiépítésével kezdjem a közös munkát, amelyen belül a későbbiekben nem veszik el a biztonságérzet akkor sem, ha nehezebb feladatok megoldására kerül sor.

Tisztán a közvetítő nyelv használata azonban nem volna célravezető a nyelvoktatásban, így mindig igyekszem a magyar nyelvet fokozatosan az oktatás nyelvévé is tenni. Ennek érdekében már a kezdetekkor megtanulunk bizonyos kifejezéseket és instrukciókat, amelyek gyakran előfordulnak a nyelvgyakorlatok során. Ilyenek például a: *hogyan mondjuk magyarul, mit jelent, párokban/csoportban dolgozunk*. Amennyire lehet, igyekszem elkerülni azokat a helyzeteket is, mikor angol nyelvre kell fordítanunk. Ennek érdekében a nyelvgyakorlatok alapjaként a koreai kollégák által megtanított szókincset használom, új szavak magyarázatakor pedig gyakran alkalmazok képeket vagy egyéb vizuális anyagokat. Szintén jól beváltak a szómagyarázatok gyakorlásához bizonyos játékok is. Sokszor játszunk az órákon Activity vagy Heads Up jellegű játékokat, melyek segítségével a diákok megtanulhatják, hogyan írhatnak le más szavakkal egy bizonyos tárgyat, cselekvést vagy kifejezést. Természetesen a tárgyak esetében van a legkönnyebb dolgunk, ennek érdekében hamar elsajátítunk a színekre, formára, méretre vonatkozó szavakat, illetve az igei szókincs gyarapodásával megtanuljuk elmondani azt is, hogy bizonyos dolgokat hol és hogyan használhatunk. Ezekon a játékokon keresztül a magyar nyelvű szómagyarázat szinte észrevétlenül, de mindenképpen nagyobb stresszhelyzet kialakítása nélkül kerül át az órai gyakorlatba is. A diákok élvezik használni az új kifejezéseket, és sokszor egymás között is igyekeznek ezek segítségével megoldani a felmerülő problémákat, és nem váltanak rögtön koreai nyelvre.

Mivel sem az angol, sem a magyar esetében nem lehetek biztos abban, hogy mindenki maximálisan értette a magyarázatot, állandó visszajelzésekre van szükségem. Ehhez szintén nagyon fontos a korábban már hangsúlyozott fesztelen légkör kiépítése. A kérdőív kitöltése során sokan rámutattak, hogy nagy különbség van abban, ahogy a koreai és magyar tanárok visszajelzést várnak a diákoktól. Koreában általában nem szokás, sőt egyenesen udvariatlan lehet magyarázat közben kérdésekkel félbeszakítani a tanárt. A diákok pedig korábbi iskolai éveik megszokásai eredményeképp hozzák magukkal ezt az attitűdöt. Szintén problémát jelent, hogy senki sem szívesen fedi fel a csoporttársai előtt sem, hogy valamivel nehézségei vannak, vagy valamit nem ért. Így sokszor nem könnyű elérni azt, hogy probléma esetén a diákok kérdezzenek. A legnagyobb erőfeszítéseim ellenére is a kérdések sokszor utólag hangzanak el: az óra közötti szünetben négszemközt, esetleg e-mailben vagy egyéb szöveges üzenetben. Ezt

a berögződést, miszerint a diák az órán inkább passzív figyelő, mint aktív résztvevő, úgy érzem, nem lehet maximálisan feloldani. Sokat számít azonban, hogy mennyire sikerül létrehozni egy olyan oldott légkört, amiben mégis megindul a kommunikáció, és a legfontosabb kérdések a megfelelő pillanatban, nem pedig késve hangzanak el.

4. Egy különleges óra – hallás utáni szövegértés

Az elsőévesek számára két teljes féléven át kötelező egy olyan kurzus, ami a hallás utáni szövegértés és a kiejtés fejlesztésére koncentrál. A régebbi óta itt dolgozó kollégák elmondása szerint a kurzus bevezetése óta láthatóan javult a hallgatók teljesítménye, főleg a kiejtésükben látszanak különbségek a korábbiakhoz képest. Bár a korábbi rendszerrel kapcsolatban nincs személyes tapasztalatom, de eddigi gyakorlatom alapján nyilvánvaló, hogy ez az óra más fontos alapok letételére is lehetőséget ad.

Egyértelmű, hogy a koreai és a magyar nyelv között bőven vannak hangkészletbeli különbségek, így akadnak olyan hangok, melyek kiejtése nehézséget okoz egy koreai beszélőnek. Véleményem szerint ennél azonban nagyobb problémát jelentenek az írásrendszerek különbözőségei. Természetesen minden egyetemi diák teljes biztonsággal használja a latin betűket, azonban mivel ezek elsajátítása nagyban kötődik az angol nyelvhez, a magyar mellékjeles karakterek gyakran okoznak zavart. Mivel kezdetben a diákok kiejtése is bizonytalan, nehéz az egyébként is kérdéses hangokat az írásjelekkel társítani. A kiejtésben tapasztalható tipikus hibák és tévesztések rendszeresen térnek vissza helyesírási hiba formájában, illetve a mellékjelek használatban tapasztalható bizonytalanság megjelenik a kiejtésben is. Tipikus visszatérő jelenségek a hosszú és rövid magánhangzók keveredései az írásban és az *ö - ü* illetve az *é - í* hangok megkülönböztetése. Kezdetben problémát okoznak még a két karakterből álló mássalhangzók is. Ezek közül a *gy, ty, ny* jellegű lágy mássalhangzókkal kapcsolatos zavar gyorsan tisztázódik, azonban az *s, sz, zs* továbbá *c, cs* hangok különbözőségeinek felismerése és jelölése egészen sokáig is gondot okoz. Gyakori az is, hogy a diákok úgy próbálják könnyebbé vagy legalábbis értelmezhetőbbé tenni a magyar szavak kiejtését, hogy átírják a koreai abc karaktereivel. Mivel mind a szótagépítés szabályai, mind a karakterek mögötti fonémák sokban különböznek, a kezdő diákok esetében nagyon kell figyelni arra, hogy ez a gyakorlat ne rögzüljön. Alapvetően kevés dolgot tiltok szigorúan a magyar órák során, azonban a magyar szavak koreai betűkkel történő leírása ezek közé tartozik, mert szinte kijavíthatatlan hibás berögződéseket idézhet elő a kiejtésben.

A klasszikus kiejtést és helyesírást érintő kérdések mellett a hallás utáni szövegértés óráj jó alkalmat biztosít arra is, hogy bátrabbá tegyük a diákokat. Ebben a heti ötven percben így azon is dolgozom, hogy minél inkább természetessé és stresszmentessé tegyem a diákok számára azt a helyzetet, hogy egy idegen nyelven kell megszólalniuk. Ahogy korábban már említettem, a

koreai diákok számára megszokott, hogy inkább passzív résztvevői az órának, így nem csak a hibázástól való félelmüket, hanem ezt a passzivitást is le kell győzni. A kívülről jól látható következménye gyakorlatilag mindkettőnek ugyanaz: a diákok nem szívesen beszélnek, ha igen, akkor is minél halkabban, tartanak attól, hogy a társaik vagy a tanár előtt hibáznak, illetve minél kevésbé érzik erősnek magukat valamiben, annál nagyobb hallgatásba burkolóznak. Mindezek a tendenciák, azt hiszem, nagy általánosságban igazak főleg a fiatal nyelvszakos diákokra, azonban úgy tapasztaltam, hogy Koreában az európai helyzethez viszonyítva hatványozottan erősebb a hibáktól, a megszégyenüléstől, a sikertelenségtől való félelem. Ebből adódóan mind a kiejtés fejlesztésére mind pedig a gátlások oldására nagyon jól beválnak bizonyos játékos feladatok, ahol következmény nélkül lehet hibázni. Tökéletesen alkalmasak erre a célra a nyelvtörők, illetve az általam „suttogós játéknak” nevezett feladatok. Utóbbiaknak több fajtáját is használom, és általában addig még ismeretlen szavakat alkalmazok. A feladatok lényege minden esetben az, hogy egy általam kiejtett szót továbbadjanak a társaiknak, akik aztán megpróbálják az eredeti szót kiejteni vagy leírni. Gyakran alkalmazok még zenés feladatokat is, melyek a kérdőívek alapján a diákok kedvencei közé tartoznak. Zenéhez kapcsolódó projekteket önállóan is gyakran készítenek: magyar dalokat tanulnak meg, hogy aztán tanszéki eseményeken elénekelhessék őket, illetve különösen kedvelt volt a magyar nyelven beszélő rajzfilmek bizonyos részeinek újrarahangosítása, újraszinkronizálása is.

5. A csoportok beosztása és a nyelvgyakorlatok feladatainak típusai

Az előző fejezetben csak a hallás utáni szövegértésen alapuló kurzusunk jellegzetességeire koncentráltam. A következőkben néhány olyan számomra lényeges tapasztalatot szeretnék megosztani, melyek minden órán fontosnak bizonyultak, és meghatározták a módszereim kialakítását.

A tanulmány során többször került említésre az a szokás, miszerint a diákok inkább passzív, mint aktív résztvevői egy órának, és amit a nyelvgyakorlatok sikerének érdekében minél inkább igyekszem megváltoztatni. Ennek egyik leghatékonyabb módja az óra fizikai terének megváltoztatása. Magyarországról is jól ismert az az iskolai gyakorlat, hogy a diákok egymás mögött ülnek egy tanteremben, ahol így közvetlen kontaktus felvételére csak a tanárral képesek, a társaiknak csak a hátát látják. Úgy gondolom, hogy ez az elrendezés nagyon erősen sugallja azt, hogy értékes információhoz csak a tanártól lehet hozzájutni, a tanteremben elhelyezkedő összes többi diák magában a tanulási folyamatban nem lényeges szereplő. Véleményem szerint azonban főként a nyelvtanulásban nagyon fontos, hogy a tanteremben úgy helyezkedjünk el, hogy szükség esetén minden diák bárkivel azonnali interakcióba tudjon lépni, ezért a saját óráimon jobban preferálok a padok körben, félkörben való

elhelyezését. Így bárkivel könnyedén felvehető a szemkontaktus, könnyebb a kommunikáció megindítása, és nem utolsó sorban gördülékenyebb a kisebb csoportok kialakítása is. Már a padok elrendezésével is igyekszem továbbá felhívni a diákok figyelmét arra, hogy a csoporttársaiktól ugyanúgy tudnak tanulni, mint a tanártól. Ez azért is fontos, mert az itteni diákok hajlamosak kizárólag a tanárra figyelni, amikor egy másik diák beszél, gyakran elkalandoznak. Ez sokszor lelassítja a tanulási folyamatot is, hiszen ha a diákok nem figyelnek egymásra, nem tanulnak egymás hibáiból sem, így ugyanazokat a felmerülő problémákat rosszabb esetben személyenként egyesével kell korrigálnom.

Mivel a koreai diákok általában nem szeretnek egyedül szerepelni az órán, a feladatok nagy részét úgy dolgozom ki, hogy párban vagy kisebb csoportokban is végezhető legyenek. Önálló feladatokként csak a drillek és kreatívabb gyakorlatokat megelőző nyelvtani feladatok vannak jelen, de tapasztalatom szerint sok esetben ezeket is hasznos párban végezni, mivel nagyon sok hibát így már a munkafolyamat alatt közösen korrigálnak a diákok. A pároknál nagyobb, általában 4-5 fős csoportok kialakítása lehetőséget ad különlegesebb feladatok elkészítésére is. Egy idő után elkezdtem olyan gyakorlatok bevezetését, amelyet csapatokban, és sok esetben a tantermen kívül lehet elvégezni. Gyakran készítünk portfóliókat, újságkivágások segítségével állítunk össze családi fényképalbumot, bizonyos témakörök pedig remekül alkalmasak videós anyagok létrehozására is. Készültek már interjúk, lakást vagy akár az egyetemi kampusz bizonyos részeit bemutató videók, illetve időjárás előrejelzés is.

A csoportok összeállításakor azonban mindig figyelembe kell venni bizonyos tényezőket. A hasonló képességű és személyiségű diákok gyakran gyűlnek a tantermen belül is külön csoportokba, így könnyen fennáll a veszély, hogy a gyengébb képességű vagy csendesebb emberek megrekednek egy szinten, mivel nem kerülnek össze olyan partnerekkel, akik motiválhatnák, vagy felfelé húzhatnák őket. Ezért igyekszem figyelni arra, hogy a diákok ne mindig ugyanazzal a partnerrel dolgozzanak együtt, hiszen éppen a különbözőségeik miatt mindannyian máshogy lehetnek segítségére a társaiknak. Szintén könnyen alkotnak a tantermen belül is saját közösséget a katonaságból visszatért vagy a tárgyat másodszorra végző, idősebb diákok. Ők sok esetben teljesen különválnak fiatalabb társaiktól, és nem is mindig lehet őket beintegrálni a csoportba. A koreai társadalomban nagyon lényeges az életkor, a diákok anyanyelvükön más nyelvi regisztert használnak a náluk idősebb társaikkal is, így ha velük kell együtt dolgozniuk, sokszor kényelmetlenné válhat a helyzet. Tapasztalataim szerint erre a helyzetre minden csoportban más a megoldás. Jobb esetben néhány alkalom után túl tudunk lendülni a korkülönbség szülte kellemetlen helyzeten, de előfordul, hogy egy egész félév sem elég arra, hogy bizonyos emberek hatékonyan tudjanak csoportban dolgozni.

Közös munkánk során a csoportok kialakítása azonban csak az első lépés. A koreai diákok egy olyan oktatási rendszerhez vannak szokva, ahol a cél általában nagy mennyiségű tényanyag elsajátítása. Az itteni nyelvgyakorlatok esetében azonban, ahol gyakorlatilag nincs szó új ismeretek elsajátításáról, csak

a már megtanult szabályok készséggé alakításáról, nagyon fontos, hogy érdekessé lehessen tenni a nyelvrát, másképp a diákok unalmasnak és feleslegesnek érezhetik. Ezért a klasszikusabb feladatok mellett gyakran végzünk olyanokat is, amelyek megbontják a tanteremben fennálló kötöttségeket. Kifejezetten alkalmasak a figyelem ébrentartására azok a feladatok, melyekhez a diákoknak meg kell mozdulniuk. Ilyeneket főleg a mozgást jelentő igék és az irányhármasság oktatásakor alkalmazok, de gyakran kell információt gyűjteni a csoport több tagjától is. Szintén nagyon szeretik a diákok a vetélkedőként szervezett feladatokat. A motiváció növelése érdekében ilyenkor sokszor jutalmat is ajánlok fel a legjobban teljesítő csapatnak. Mivel úgy gondolom, hogy a magyar nyelven keresztül áttételesen kultúrát is oktatok, különleges alkalmakkor felelevenítünk bizonyos magyar szokásokat, ünnepeket is: március 15-e közeledtével kokárdát készítettünk, húsvétkor pedig tojást festettünk az elsőéves csoporttal. A hétköznapok és az órák egyhangúságának megtörésével, és ehhez hasonló élményalapú feladatok beemelésével nagyban növelhető a diákok motivációja és a tanulmányaik iránti érdeklődése is.

A kevésbé aktív órai részvétel és a nagy mennyiségű ismeretanyag mechanikus elsajátítása mellett szintén nagyon jellemző a koreai iskolarendszerre a feladatorientált gondolkodásmód kialakítása. A következő fejezetben kitérek arra, mennyire fontos szerepet játszanak az osztályzatok az egyetemisták életében. Véleményem szerint ezzel van összefüggésben, hogy a diákok munkáját kevésbé motiválja a tanulás öröme, vagy az elsajátított anyag gyakorlati haszna, sokkal inkább koncentrálnak a kitűzött feladat minél tökéletesebb elvégzésére. Ebből következően azonban ritkán tekintenek ki a feladaton kívülre, szigorúan tartják magukat az instrukciókhoz, és nagyon kis mértékben használják ki a feladat határain túlmutató lehetőségeket. Ezért is igyekszem bevinni a tanulási folyamatba a korábban már említett, átlagostól eltérő, élmény alapú módszereket, illetve igyekszem a diákjaimat spontaneitásra, a feladatok határainak áttörésére ösztönözni. Gyakran teremtünk az órán spontán beszédhelyzeteket, amikor túl kell lépni a tankönyvi párbeszéd határain, és a rendelkezésre álló nyelvi anyagot kreatívabban kell használni. Szintén ennek érdekében indítottam el egy olyan klub jellegű csoportot, mely általában hetente egyszer gyűlik össze. A részvétel természetesen nem kötelező, az érdeklődő diákokkal általában vacsorázni vagy kávézni megyünk, bizonyos szituációkat eljátszunk és kipróbálunk a gyakorlatban, illetve a diákok által érdekesnek tartott témákról beszélgetünk magyarul. Ezek a találkozások alkalmasak mind a csoportépítésre, mind pedig új szókinccs elsajátítására és az órán tanultak kreatívabb alkalmazására is.

6. Az értékelés

A koreai osztályzási rendszer több ponton eltér az általunk megszokottól. A diákok munkáját F-től A-ig lehet értékelni, amely skálán az országra jellemző nagy verseny miatt a C már kifejezetten rossz osztályzatnak számít. A

tanároknak emellett jóval kisebb beleszólása van az értékelés menetébe. Az egyetemek központilag szabályozzák, hogy adott összetételű csoportban a diákok hány százaléka kaphat egy-egy bizonyos osztályzatot. Így egy átlagos létszámú csoportban mindössze a diákok 30%-a jutalmazható A-val, 35% B-vel, a csoport többi része már csak C-t vagy annál rosszabb pontszámot kaphat. Mivel az egyetemi évek alatt elért osztályzatok befolyásolják a munkaerőpiacon elérhető sikereket, érthető, hogy a diákok mindent megtesznek a jobb jegyek elérése érdekében. Ennek egyik eredménye az a tanulási módszer, mely – ahogy korábban említettem – sokkal erősebben koncentrálna a feladatok minél pontosabb elvégzésére, mint a tanulási folyamat által nyújtott élmény megélésére vagy az egyéb, osztályzattal nem jutalmazott információk megszerzésére. Más szavakkal a diákok nem a tananyag leghatékonyabb elsajátítására helyezik a hangsúlyt, hanem a vizsgaszituációra és az ott előforduló feladatokra készülnek fel. Ez a hozzáállás sokszor nehezíti a szóbeli vizsgákon az értékelést, ugyanis szinte mindenki előre megírt, kijavított, és memorizált monológokkal érkezik. Nagyon fontos ezért, hogy a vizsgán is lehetőleg minél több spontán beszédhelyzetet teremtsünk, és valóban halljuk beszélni a diákokat, hiszen máshogy lehetetlen volna az objektív értékelés.

7. Végezetül

Ahogy a jelen tanulmányban felsorakoztatott néhány példából is látszik, a Dél-Koreában végzett munkám fontos részét képezte az, hogy magam is hozzászokjak a környezet támasztotta követelményekhez. Az itteni szokások megértése sokkal hatékonyabbá és sikeresebbé tette a nyelvgyakorlatokat. Így nem csak a diákjaim, de én is folyamatosan tanulok, és igyekszem az újabb megfigyeléseket konstruktívan felhasználni a mindennapi gyakorlatban. A diákok által kitöltött kérdőív azonban arra is rávilágított, hogy fontos megtartani azokat a megközelítési formákat is, melyek eltérnek az általuk megszokott, Koreában alkalmazott gyakorlattól. A más kultúrából hozott módszerek ugyanis sokszor már magukban is érdekesebbé teszik az órákat. A megfelelő munkamódszer kidolgozásához így elengedhetetlenül szükséges mind a saját kultúrában gyökerező különlegességek megtartása, mind pedig a helyi jellegzetességek tiszteletben tartása, továbbá a diákok reakcióinak helyes értelmezése.

A tanítás során használt tankönyvek listája

ERDOS József – PRILESZKY Csilla, *Halló, itt Magyarország I – II.*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2002.

SZITA Szilvia – PELCZ Katalin, *MagyarOk. Magyar Nyelvkönyv A1+*, Pécs, Pécsi Tudományegyetem, 2013.

A KUTATÁS SORÁN HASZNÁLT KÉRDŐÍV

HUNGARIAN STUDIES IN KOREA

1. In your opinion are there any similarities between Korean and Hungarian language? If yes, what are these?

2. Why and what did you find challenging in Hungarian language? What was the most difficult thing to study so far?

3. Rank the following skills. (1 = most difficult → 5 = the easiest)

- pronunciation
- communication
- listening / understanding
- writing composition
- grammar

Which skills you find difficult to study and why?

4. Can you see any differences between the teaching methods of the foreign and the Korean professors?

- ❖ the amount and type of homework
- ❖ the amount and type of exercises in the class
- ❖ the structure of the groups (how do you sit in the classroom, do you work in pairs, groups or alone)
- ❖ the way of evaluation
- ❖ other

5. Which part of your studies you enjoy the most?

6. What type of exercises or projects you enjoy the most?

7. Are there any free time activities at the department related to Hungarian studies? If yes, what are these? Which one you enjoy the most?