

YE QIUYUE

A KÍNAI KIEJTÉS TANÍTÁSÁNAK JELENLEGI HELYZETE MAGYARORSZÁGON

A kínai nyelv¹ egyre nagyobb népszerűségnek örvend világszerte. A kínai mint idegen nyelv tanításának (TCFL) az elmúlt években történő fejlődésével egy időben a kínai nyelv tanításában jelentős előrelépések történtek, és komoly eredmények valósultak meg. Ugyanakkor a kínait nem anyanyelvként beszélők egyre nagyobb számban való megjelenése felhívta a figyelmet az esetükben erőteljesen jelentkező külföldi akcentusra, ami a kiejtés fontosságának jelenleg zajló ártértékeléséhez vezetett. Való igaz, hogy az elmúlt években a hangok kiejtésének tanítása nagymértékben ártértékelődött. A 2012 őszén a szerző által az Eötvös Loránd Tudományegyetem és a Pázmány Péter Katolikus Egyetem hallgatói körében kiosztott kérdőívek eredménye alapján az derül ki, hogy a kezdő tanulók 100%-a úgy gondolja, hogy a kiejtés tanítása fontos szerepet tölt be az idegen nyelvek tanításában, 15%-uk pedig úgy véli, hogy a kiejtés elsajátítása a legfontosabb.

Köztudott, hogy a kiejtésre úgy is tekinthetünk, mint a nyelv „anyagi burkára”, amely egyben a nyelv rendszerének legkívül elhelyezkedő rétege. Ugyanakkor a kiejtés túlmutat a szegmentális és a szupraszegmentális tényezőkön. A nyelv, amit gondolataink kifejezésére használunk, és a kiejtés, ami a beszédünket jellemzi, önazonosságunk kifejeződése is egyben mások előtt, sőt, önmagunk számára is. Ahogyan Porter és Garvin megfogalmazta, „a kiejtés egy adott személy önképének kifejeződése”². Továbbá, Dalton és Seidhofer azt is hozzáteszi, hogy a nyelvet nem csupán kommunikációra használjuk, hanem arra is, hogy önmagunkat kifejezzük egy csoport tagjaként, ahova tartozni szándékozunk, vagy amivel szeretnénk, ha kapcsolatba hoznának.

Ha a kiejtés egyéni és szociális énünk tükröződése, akkor következőképpen a nyelv lényeges összetevője. Zhou azt állítja, hogy a kínai hangok kiejtésének tanítása a kínai mint idegen nyelv tanításának alapja, továbbá hangsúlyozza, hogy a tanuló hallás utáni szövegértésének, beszédének, olvasásának, írásának és szociális kommunikációra irányuló képességeinek legfontosabb előfeltétele.

¹ A jelen cikkben a „kínai nyelv” kifejezést a *putonghuara* vagy más néven a mandarin kínai nyelvre értjük, azaz a kínai nyelv azon változatára, amelyet általában mindenhol a standard kínai nyelvnek tartanak, és amelyet a legtöbb külföldi iskolában és egyetemen tanítanak, beleértve az összes magyarországi tanintézményt.

² Lásd Porter and Garvin 1989,

A kiejtés tanításának célja az, hogy a tanuló elsajátítsa a kínai fonetika alapjait, a mandarin kínai hangjainak helyes és gördülékeny kiejtését, és ugyanakkor felépítse a szóbeli kommunikációhoz szükséges alapokat. Ami a sorrend kérdését illeti, Zhou arra is utal, hogy egy idegen nyelv tanulása három fő részből áll, ezek: a kiejtés, a nyelvtan és a szókincs; és ezek elsajátításában ezt az előbbi sorrendet kell követni. Azt állítja, hogy a kiejtés a legnehezebb és ugyanakkor a legfontosabb is, mivel a kiejtésben rejlik egy adott nyelv „természete”. Ha a kiejtés hibás – állítja Zhou –, akkor a nyelvtan és a szókincs sem lesz helyes.³ Sheng *Yuyan Jiaoxue Yuanli* (című munkájában e tekintetben egyetért Zhouval, és a következőket állítja:

„...a második nyelv tanításának folyamatában a kiejtés a legnehezebb rész. Ez annak tulajdonítható, hogy a felnőtt tanulók már elsajátítottak egy nyelvet. Ha nem részesülnek a kiejtésre irányuló komoly képzésben, akkor könnyen előfordulhat, hogy az első nyelv kiejtését fogják alkalmazni a második nyelv kiejtése helyett. Hangképző szerveik formálhatósága nem olyan jó, mint a gyermekeké, ezért egy új kiejtés elsajátítása sokkal nehezebb számukra.”⁴

Tulajdonképpen egy idegen nyelv elsajátításakor a tanuló számára a legnagyobb nehézséget a helyes kiejtés elsajátítása jelenti. A kiejtés nagy valószínűséggel az érthetőség egyik legfontosabb összetevője, ahogyan Joanne Kenworthy írja: „az idegenek beszéde érthető kell legyen ahhoz, hogy kommunikálni tudjanak”.⁵

Ugyanakkor a mandarin kínai kiejtésbeli sajátosságainak köszönhetően, a kiejtés tanításának hatásai nem érzékelhetőek olyan gyorsan, mint a szókincs és a nyelvtan tanításának hatásai. Ahogyan Bowen és Marks állítja: „...a kiejtést gyakran elhanyagolták, míg a nyelv más aspektusai sokkal nagyobb figyelmet kaptak. Sok tanár, tudatosan vagy öntudatlanul, vonakodik attól, hogy a kiejtés tanítását a tanórák anyagának részévé tegye, mivel ezt általában bonyolultnak tartják.”⁶ Szubjektív értelemben, mivel a hallgatók ezzel egyetérthetnek, és előmenetelük ezen a téren lassúbb lehet, a kiejtés tanítását nem tartják annyira „kifizetődőnek”, mint más nyelvi készségek tanítását.

Ennek eredményeképpen a hallgatók, tudatosan vagy öntudatlanul, hajlanak arra, hogy tanulásuk során a hangsúlyt a szókincs és a nyelvtan „biztonságosabb talajára” helyezték. Ebben, talán nem szándékosan, de gyakran megerősítést kapnak a tankönyvekből és a tanároktól, akik csupán a tanfolyamok legelején összpontosítanak a kiejtésre, majd más területekre kerül a hangsúly.

³ Zhou 2006.

⁴ Sheng 2006.

⁵ Kenworthy 1987: 15.

⁶ Bowen and Marks 1992.

Az idősebb korú hallgatók között nagy számban vannak azok, akiknek problémáik akadnak a kiejtéssel, vagy akkor, amikor másokkal próbálják magukat megértetni, vagy akkor, amikor másokat hallgatnak. Mindazonáltal a kiejtés tanításának szükségessége és módszerei máig vitatott kérdéseknek számítanak. Úgy tűnik, hogy a kiejtés tanítására fordított idő tanárfüggő. Jóllehet sok hallgató számára egyre fontosabb, vagy éppen prioritást élvez, a kiejtés egy olyan terület, amelyet egyes tanárok kihagynak, vagy nem szívesen tanítanak.

Olykor a tanárok azzal az érveléssel indokolják a kiejtés átfogó tanításának mellőzését, hogy a kínai nyelvet idegen nyelvként tanulók számára a tökéletes kiejtés nemcsak rendkívül nehéz, hanem ugyanakkor szükségtelen is. Ők azt állítják, hogy a nehezen érthetőséghez és a félreérthetőséghez vezető hibákat természetesen meg kell próbálni kiküszöbölni, viszont egy elérhetetlen, ideális állapotra való törekvés helyett meg kell elégedni az érthető beszéddel. Való igaz, hogy olyan tanulók esetében, akik a kínai nyelvet csupán utazásaik során vagy alkalmi üzleti tárgyalásokon akarják használni, ez az érv elfogadhatónak tűnik. Nagy valószínűséggel világviszonylatban ezek a tanulók teszik ki a többséget. Másfelől, az egyetemi tanszékek sinológus hallgatói egy különleges kategóriát képviselnek, ők egy olyan végzettséget szereznek majd, amely a kínai nyelv professzionális használóinak minősíti őket. Ők nagy valószínűséggel fognak tolmácsokként, fordítókként vagy tanárokként dolgozni, ezért ők a „hétköznapi” hallgatókhoz képest pontosság és helyesség tekintetében sokkal magasabb fokozatot kell megcélozni a nyelvtanulás minden területén, beleértve a kiejtést is. Egyesek számára az is követelmény lehet, hogy egy vagy több kínai nyelvjárássra szakosodjanak, de mindannyiuknak nagy gyakorlatra kell szert tenniük a nemzetközileg is hivatalosnak tekintett mandarin kínai nyelv, vagyis a *putonghua* terén. Ahogyan fentebb említettük, az ELTE és a PPKE hallgatói fontos célkitűzésnek tekintik a helyes kiejtés elsajátítását, és e véleményük – függetlenül attól, hogy esztétikai vagy szakmai megfontolásból született – megalapozottnak tűnik. Jelen írás célja segítséget nyújtani az egyetemek sinológia tanszékeinek és oktatóinak abban, hogy ennek az igénynek eleget tegyenek. Ugyanakkor el kell ismernünk azt a tényt, hogy a tökéletes, anyanyelvi beszélőkhöz hasonló kiejtés, bármennyire kívánatos is lenne, valószínűleg elérhetetlen célkitűzés a kínait nem anyanyelvként beszélők számára, ésszerűtlen lenne tehát ezt megkövetelni, különösképpen kezdő szinten, ahol az ELTE szinte minden hallgatója elkezdte a tanulást. Mindezek miatt szükségesnek tűnik a kiejtés azon aspektusainak azonosítása, amelyek érdemesek arra, hogy különleges figyelmet kapjanak a kínai tanórákon, és amelyek kifizetődőeknek bizonyulnak. A szubjektív tényezők (a tanuló saját prioritásai és a valós vagy érzékelt nehézségek) figyelembevételével, mi egy meglehetősen haszonelvű megközelítést preferálunk, amely azon a meggyőződésen alapul, hogy ha a fő célunk lehetővé tenni azt, hogy a hallgatók hatékonyan kommunikáljanak, akkor legfőbb feladatunk azonosítani és megszüntetni a hatékony kommunikációt gátló potenciá-

lis akadályokat. Más szóval, a kiejtés azon aspektusait kell azonosítanunk, amelyek a hallgatók számára nem csupán nehezen elsajátíthatóak és alkalmazhatóak, hanem ugyanakkor valószínű, hogy félreérthetőséget okoznak akkor, ha nem helyesen alkalmazzák.

Az 1980-as évektől kezdődően a nyelvészek különböző szempontok szerint tanulmányozták a kiejtést és a kiejtés tanítását a kínai nyelv idegen nyelvként való oktatásában, és jelentős eredményeket értek el ezen a téren. Néhányan, mint például Meng Zimin, mélyrehatóan elemezték a kínai *pinyin* rendszerét,⁷ vagy a kiejtés tanításának alapját képező stratégiákat és elveket kutatták, mint például Zhang Hesheng és Lü Bisonsong,⁸ mások a kiejtés tanulásának és tanításának szabályaira összpontosítottak, mint például Cheng Tang.⁹ Ez a terjedelmes irodalom, valamint az eredmények, melyekhez vezetett, a várakozások szerint a kiejtés tanításának fejlődését kellett volna elősegítség. Ugyanakkor a kínait idegen nyelvként tanulók kiejtésére gyakorolt hatás továbbra sem kielégítő. Cheng Tang szavaival élve: „Úgy érezzük, hogy a kínai mint idegen nyelv tanításában a kiejtésre gyakorolt hatás nem kielégítő. Az elmúlt néhány évtizedben a külföldi diákok között nem sok olyat találtunk, aki a mandarin kínai nyelvet tökéletesen vagy viszonylag szabályszerűen beszél, valójában nagyon kevesen vannak.”¹⁰ Liu Xun arra is rámutat, hogy talán éppen a kínai mint idegen nyelv sikerességének eredményeképpen számos tanár és nyelvész gondolja azt, hogy míg a nyelvi kifejezés gördülékenységének színvonala növekedett, a kiejtés színvonala valójában csökkent.¹¹

A kínai mint idegen nyelv oktatásának területén végzett kutatások jelenlegi helyzetét illetően a kiejtést érintő hibaelemzés még elégtelenebb képet mutat. A közelmúltban megjelent néhány e területeket érintő monográfia és értekezés, nagy részük azonban a nyelvtanban vagy szókincsben megnyilvánuló hibaelemzésre terjed ki, nem pedig a kiejtésre. Habár vannak olyan kiejtésbeli hibák, amelyekben osztoznak a különböző országokból származó tanulók, de konkrétan nézve, a különböző anyanyelveket magukénak tudó tanulók különböző „köztes nyelv” (interlanguage) rendszerekkel rendelkeznek, és emiatt különböző kiejtésbeli hibákat vétének. A kutatók között voltak, akik tanulmányozták az angol, francia, japán, koreai stb. anyanyelvűek kínai kiejtését, ami viszont a magyar hallgatók kínai kiejtésbeli hibaelemzését illeti, máig viszonylag kevés tanulmány született.

⁷ Meng 1997.

⁸ Zhang 2006; Lü 2007.

⁹ Cheng 1996.

¹⁰ Cheng (ibid.).

¹¹ Liu 2000.

A KÍNAI KIEJTÉS TANÍTÁSÁNAK JELENLEGI HELYZETE MAGYARORSZÁGON

Jelenleg egyedül az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) és a Pázmány Péter Katolikus Egyetem (PPKE) az a két magyar egyetem, ahol Kínai Tanszék működik. Emellett az ELTE Konfuciusz Intézet kilenc általános iskolában folytat kínai nyelvoktatást. Mivel a kínai tanításban az ELTE Kínai Tanszéke a legrégebbi és a legprofesszionálisabb oktatási intézmény, ahol országszerte a legtöbb diák tanul, ezért ők a jelen tanulmány alanyai. Az ELTE Kínai Tanszékén zajló kínai-kiejtés-tanítás jelenlegi helyzetének elemzése fényt derít általában a magyar egyetemeken zajló kiejtéstanításra is.

Az 1924-ben létrehozott ELTE Kínai Tanszék eredetileg sinológusok képzésének céljából jött létre, de valójában két területre is összpontosít, a sinológiai kutatásokra és a kínai nyelvtanításra. A mesterképzés és a doktori iskola hallgatói általában a sinológia irányába szakosodnak, míg a kínai nyelvórák zömét a diploma előtt álló egyetemi hallgatók látogatják. Jelenleg 116 diploma előtt álló egyetemi hallgató van az ELTE Kínai Tanszékén, 58 elsőéves, 35 másodéves és 23 harmadéves, azaz végzős. A kínai állam által küldött kínai tanárok 1984 óta tanítanak itt. Elméletileg a Kínából delegált, kínai anyanyelvű tanároknak biztosítaniuk kellene a lehetőséget a Kínai Tanszék hallgatói számára, hogy a szabályos kínai kiejtést elsajátítsák. Ugyanakkor a tantervi korlátozások, a tanítási módszerek és az alkalmazott tananyagok jellege miatt a kiejtés nem élvez prioritást és nem rendszerszerű, így a tanítás hatékonysága elkerülhetetlenül nem elegendő. A kínai kiejtés tanításában jelen lévő problémák a következők:

1. Oktatásszervezésbeli tényezők

(1) A kínai nyelvtanításban a kiejtés oktatása nem kap elég hangsúlyt. Az ELTE tanítási gyakorlatában, és nagy valószínűséggel a többi egyetemében is, viszonylag kevés tanóra jut a kiejtés gyakorlására, és nem valószínű, hogy ez az óraszám lehetővé tenné a hallgatók számára, hogy alapos és tartós tudást szerezzenek a kínai hangok kiejtéséről, és ezek biztosan rögzüljenek bennük. A hallgatók kínai tanulásának kezdeti fázisában, habár részük van kifejezett kiejtés-oktatásban, ez az oktatás nem átfogó, mivel az erre szánt idő viszonylag rövid, mindössze két-három hétig tart.

Mackey rámutat arra, hogy mielőtt a hallgatók gyakorolnák és megszilárdítanák szóbeli kifejezési készségüket, lényeges lehetővé tenni számukra, hogy már a kezdetektől helyes kiejtésbeli szokásokat alakítsanak ki, mivel minden egyes újonnan elsajátított szó elmélyíti a kiejtésbeli szokásokat, és ezért nehéz és időigényes folyamat a már rögzült kiejtésbeli hibákat korrigálni.¹² A gyenge

¹² Mackey 1956.

kínai kiejtésbeli alapok nagy valószínűséggel befolyásolni fogják a hallgatók kínai nyelvtanulását, és valószínűleg csökkenteni fogják beszédképességük hatékonyságát.

(2) A kiejtés tanítása iránti követelmények magasak, talán túl magasak a viszonylag rövid, két-három hétig tartó tanítási időhöz képest, a kurzus legelején. Zhao a következőkre mutatott rá: „A tankönyvek nagy részében a kiejtésbeli ismeretek elrendezéséből azt láthatjuk, hogy a kiejtés oktatásával szemben magas és átfogó követelményeket támasztanak, mivel a magánhangzók és mássalhangzók ismeretén kívül elvárás a könnyű hangsúly, a retroflex szótagzárlat és a hangsúlyváltozások (a hármas hangsúly változása és a fél-hármas hangsúly) elsajátítása is. Továbbá néhány tankönyvben az »yi —« és a »bu 不« hangsúlyváltozásainak megtanulása is követelmény.” „Összegzésképpen a kiejtés tanítását úgy tervezik meg, hogy tartalom tekintetében az a lehető legátfogóbb és leg részletesebb legyen.”¹³

(3) A kínai nyelvoktatásban a kiejtés „bemenet” (input) és „kimenet” (output) része nem kiegyensúlyozott. A kiejtés tanítása mind a receptív (bemenet), mind a produktív (kimenet) tényezőkre kiterjed. A kiejtés e két tényezője fontos szerepet játszik a helyes kiejtés elsajátításában, a második nyelv oktatásában a kiejtés tanításakor ötvözni kell a bemenet és a kimenet területeit. A „természetes elsajátítás” (mint az akaratlagos tanulás ellentéte) elvének hosszú ideig tartó népszerűségének ellenére – például az angol mint idegen nyelv oktatásában, ami olyan műveknek köszönhető, mint például Krashen¹⁴ –, számos kínait idegen nyelvként tanító tanár egyetértene Ellis¹⁵ érvelésével, mely szerint a kínai kiejtést tudatosan kell tanulni és gyakorolni. Ez különösen igaz annak fényében, hogy a kínai és a magyar fonetikai és fonológiai rendszerek között jelentős eltérés van, és így a bemenet és a kimenet inkább két külön folyamatnak tekintendő, mint egy szervesen egymáshoz kapcsolódó folyamatnak. A késői vagy elégtelen kiejtésbeli bemenet közvetlenül hatni fog a tanuló hallás utáni szövegértési képességeire, a továbbiakban pedig hatással lesz a kínai kiejtés kimeneti részére. Mindezek miatt, ha a tanulás során a kínai kiejtés bemeneti részének gyakorlása elégtelen vagy hibás, akkor valószínűsíthető a hibás kiejtésbeli szokások kialakulása és megerősödése. Egyes esetekben számolhatunk a kiejtésbeli eltérések és hibák rögzülésével. Ugyanakkor az elégtelen kiejtésbeli kimenet azt eredményezheti, hogy a tanuló nem kap visszajelzést készségeivel kapcsolatban, ami nem előremutató a kiejtésbeli önfejlesztés és korrigálás szempontjából.

(4) Az ELTE kínai oktatásában egyáltalán nem, vagy csak kevéssé irányul tervszerű figyelem arra, hogy a szegmentális és szuprasegmentális (mondat-szintű) kiejtés oktatása egyensúlyban legyen. A fonémák oktatása a tanítá-

¹³ Zhao 1985. (A szerző fordítása.)

¹⁴ Krashen 1981.

¹⁵ Ellis 2006: 164–194.

si folyamat legelejére van beütemezve, a használatban lévő tananyagnak (*Xin Shiyong Hanyu Keben*, ed. Liu¹⁶ megfelelően (lásd alább). Ez általában két hétig tart, és magába foglalja a mássalhangzókat, a magánhangzókat, a hangsúlyokat és a szavak szintjén lévő elemek kiejtésének oktatását, de nem terjed ki a ritmusra és az intonációra. A szupraszegmentális, mondatszintű kiejtés (vagy „nyelvi gördülékenység”) oktatását nem tekintik különálló témának, holott elvárható lenne, hogy a kiejtés tanítása más területek oktatásával egységben a tanulási folyamat egésze alatt folytatódjon. Ennek ellenére a tankönyv az első néhány fejezetet követően még említést sem tesz a kiejtésről, így minden a tanár (és talán a diákok) egyéni döntésén és prioritásain áll. Mindebből az következik, hogy ezt a területet gyakorta kihagyják vagy mellőzik. Míg a kezdeti fonémaoktatás a kiejtés tanításának feladatait különböző részekre osztja, és így hatékony segítséget nyújt a tanulóknak abban, hogy viszonylag rövid időn belül kedvező alap kiejtési szokásokat alakítsanak ki, a szupraszegmentális kiejtésre irányuló tervezett munka hiánya rávilágít a tankönyv sikertelenségére abban, hogy kellőképpen értékelje a kiejtés fontosságát. Ideális esetben a kiejtés tanításának összhangban kellene lennie a valós kommunikációs igényekkel, a gördülékeny beszéd (speech flow) dinamikus oktatása pedig jobban kielégíti az igényeket egy stabil és hatékony kiejtésrendszer kialakítására. A fonémaoktatáshoz viszonyítva, amely világos és viszonylag behatárolható tartalommal bír, a gördülékeny beszéd oktatása gazdag és kiterjedt területet fed le, a koartikuláció, a fonetikai változások és a ritmus vonatkozásaiban. A gördülékeny beszéd oktatásának a tanfolyam előrehaladtával nagy valószínűséggel hosszú ideig folytatódnia kell, szemben a fonémaoktatással, amely a tanítási folyamat legelején történik, és valószínűleg abbamarad, kivéve, ha korrigálásra van szükség. A szerzőnek az ELTE Konfuciusz Intézetben és az ELTE Kínai Tanszékén szerzett tapasztalata azt mutatja, hogy a valós tanítási folyamatban a kínai tanárok hajlamosak túl nagy fontosságot tulajdonítani a kezdeti fonémaoktatásnak, és figyelmen kívül hagyják a gördülékeny beszéd oktatásának fontosságát. A fent említett intézményekben dolgozó kollégákkal folytatott informális beszélgetések alátámasztják ezt a benyomást, ahogyan az alkalmazott tananyagok is ezt sugallják.

(5) Az a tény, hogy a teljes tanulási folyamat kezdeti szakasza után a kiejtés oktatását nem követi több alkalommal ismétlés és megerősítés, nem előremutató a kínai kiejtés tanulása, megerősítése és folyamatos fejlesztése szempontjából. Az ELTE kínaitanáraival folytatott informális beszélgetések arra utaltak, hogy a kiejtés tanításának „árát” túl magasnak tekintik. A kiejtés tanítása rengeteg időt és energiát követel a tanártól. Továbbá a kiejtés tanítása túl unalmas lehet ahhoz, hogy felkeltse a hallgatók érdeklődését és fenntartsa lelkesedésüket. Mindezek miatt úgy tűnik, az oktatók kialakítottak egy arra irányuló konszenzust, hogy a kiejtés oktatását kizárólag vagy legalábbis nagy részben a kez-

¹⁶ Liu 2002.

dő hallgatókkal foglalkozó tanárok végzik. A kiejtés oktatásának kezdeti szakaszát követően a tanárok lényegében már nem javítják ki a kiejtésbeli eltéréseket és hibákat, kivéve, ha a kiejtés oly mértékben befolyásolja a nyelvi kifejezést, hogy az egyértelműen a kommunikáció sikertelenségét okozza. A kiejtés tanítását gyakorta egy különálló oktatási modulnak tartják. Valójában, ahogyan Zhao rámutat: „a kiejtés tanulása a nyelvtanulás része. Állandóan gyakorolni kell.”¹⁷

2. A tanárok

A kiejtést tanító órákat az anyanyelvi tanárok tartják, azzal az egyértelmű céllal, hogy a hallgatóknak több kapcsolatuk legyen a „valós nyelvvel” és a standard kiejtéssel. Az anyanyelvi tanárok megbízása a kiejtés tanításával kétségkívül bölcs döntés, mivel ők adott határokon belül képesek valós körülményeket teremteni a kínai beszédhez, és hosszú távon kedvezően befolyásolják a hallgatók kiejtésének fejlődését, ugyanakkor néhány probléma is felmerül:

Először is, ahogyan Zhao rámutat, a tanulók erőteljes akcentusa többnyire az anyanyelvükkel való kölcsönhatásból ered¹⁸ (az ELTE hallgatói esetében ez általában a magyar nyelv), ezért annak a tanárnak, aki a kiejtés tanításáért felel, ideális esetben rendelkeznie kellene bizonyos nyelvészeti tudással nemcsak a kínai, hanem a magyar nyelvről is azért, hogy előre láthassa a lehetséges nehézségeket, megértse az okukat, amikor előfordulnak, és megfelelő javítási stratégiákat dolgozhatson ki. Mindazonáltal az ELTE kínai tanárainak nagy része lényegében semmilyen tudással nem rendelkezik a magyar nyelvet illetően, így nem tudnak világos és mélyreható magyarázatot adni a hallgatók problémáira, például okáért az összehasonlító elemzés eszközeivel. Más szóval, ők érzékelik a kiejtésbeli különbségeket, de nem tudják, hogy azok honnan erednek. Másodszor, problémát jelent az ún. „tanár beszéd” általános jelensége: azért, hogy a hallgatók megértsék, a tanárok gyakran lassabban beszélnek, és minden szót tisztán ejtenek ki, vagyis mesterségesen, nem valóságghűen beszélnek. Ennek következtében a hallgatók nagy valószínűséggel hozzászoknak a tanár beszédének ritmusához, és megdöbbennek, amikor valós kommunikációs helyzetbe kerülnek. Harmadszor pedig, Mao¹⁹ szavaival élve: „ahogyan a kínait idegen nyelvként tanító tanárnak fonológiai és fonetikai tudással kell rendelkeznie, továbbá értenie kell a kínai fonológiát és az alkalmazására vonatkozó szabályokat, ugyanúgy ismernie kell a fonetikára vonatkozó megismerés és elsajátítás szabályait. Mind ez idáig azonban kevesen vannak azok, akik a fonetika területére, különösképpen az alkalmazott fonetika területére szakosodtak volna.” (A szerző fordítása.)

¹⁷ Zhao 2007: 367. (A szerző fordítása.)

¹⁸ Zhao (ibid.).

¹⁹ Mao 2002.

3. A tananyagok

Az ELTE Kínai Tanszékén használatban lévő tankönyvsorozat a *New Practical Chinese Reader (Xin Shiyong Hanyu Keben)*.²⁰ Ez egy jól megalapozott kínai tananyag, amelyet széles körben megbízhatónak és rendszerszerűnek tartanak. Ebben a tankönyvsorozatban a kiejtésre vonatkozó ismereteket az első hat lecke tartalmazza. A hetedik leckétől kezdődően a kiejtés tanítása megszűnik. Ennek a tankönyvnek a használatakor az a kérdés, hogy hogyan biztosítsuk a kiejtés megfelelő ismétlését, elmélyítését és folytonosságát, egy valós, megoldásra váró problémát jelent. A tankönyvek kiejtést oktató tartalmának nem megfelelő eloszlását illetően az elismert kínai nyelvész, Lin Tao azt állította, hogy beszélt a Kínai Nyelvoktatási Tanács (Hanban) illetékes személyével erről a problémáról, a tankönyvírás alapkonceptiója azonban mégsem változott:²¹ a kiejtés oktatása továbbra is rövid ideig tart, és emiatt a tanulás nem hozza a várt eredményt. A kiejtés kérdése nem annyira „unalmas”, mint gondolják, állítja Lin. A hallgatók vonakodnak a kiejtés tanulásától, ezért megengedik nekik, hogy ne tanulják többet. Lin arra következtet, hogy ha valaki azt akarja, hogy a kiejtés oktatása kevésbé legyen unalmas, akkor a megoldás abban keresendő, hogy vajon az oktatóknak megvan-e a képességük arra, hogy megfelelő tananyagokat hozzanak létre, vagy elég kreatívak-e ahhoz, hogy a meglévő tankönyveket vonzóvá tegyék.

4. A tanítási módszerek

Jelenleg a legnépszerűbb és a felnőttoktatásban leggyakrabban alkalmazott módszer a kínai kiejtés oktatásában az a megközelítés, mely szerint „első az elmélet, ezt követi az ismételt gyakorlás”. Ebben a megközelítésben – ahogyan Zhang megfogalmazza – „a tanárok gyakran alkalmazzák azt a módszert, hogy először ismertetik a hangképzés helyét, módját, a nyelv különböző hangok képzéséhez szükséges helyzetét ábrázoló képeket mutatnak, az ajkak formáját ábrázoló képeket mutatnak, majd példákat mondanak, hogy a hallgatók gyakorolni tudjanak egy-egy szótagot, hangsúlyt, vagy meg tudjanak különböztetni különböző hangokat.”²²

Valóban szükségesnek tűnik, hogy a felnőtt tanulók megfelelő magyarázatot kapjanak a kiejtés alapelveiről. A kiejtés alapelveinek megfelelő megértése alapján felépített tanulás, gyakorlás és – amennyiben szükséges – javítás általában figyelemre méltó eredményekhez vezet. A túlegyszerűsített vagy hiányzó elméleti magyarázat ellenben, melyet viszonylag rövid gyakorlási idő követ, el-

²⁰ Liu 2002.

²¹ Idézi: Jiao 2001.

²² Zhang 1990: 262.

kerülhetetlenül megnehezíti a hallgatók számára azt, hogy elsajátítsák és megszilárdítsák magukban a helyes kiejtést. Az ELTE Kínai Tanszékén a kiejtés tanításával megbízott tanárok Kínából érkeztek, és csak nagyon kevesen beszélnek alapszinten magyarul. Mivel a Kínából érkező tanárok és a magyar anyanyelvű hallgatók közötti szóbeli kommunikációnak kisebb-nagyobb akadályai vannak, az elméleti magyarázat nagymértékben leegyszerűsített, vagy pedig kimarad a kiejtés oktatásából. Egyes tanárok megpróbálnak angolul magyarázni, de ez nem mindig sikeres, mert nem biztos, hogy ezt minden hallgató megérti.

Az egyszerű „hallgassa, majd ismétlje meg” típusú oktatási módszer, melyhez nem társul elméleti magyarázat, gyakori volt azokban az időkben, amikor népszerű volt a behaviourizmus és az audiolingvisztikai megközelítés. A módszert, amelynek leghíresebb szószólója Skinner,²³ a legjobban jellemzik az olyan angolt idegen nyelvként tanító tankönyvek, mint például a *Streamline Departures*²⁴ és ennek folytatása. Ez a módszer azonban mára már elavultnak tűnik. Még ha elismerjük a természetes elsajátítás elsőbbségét, akkor sem tagadhatjuk a tudatos (vagy akaratlagosan biztatott) „figyelemfelhívás” értékét, ahogyan azt Richard Schmidt írja.²⁵ Ugyanakkor nem hagyhatjuk figyelmen kívül az alkalmazott fonetika területén elért kutatási eredményeket és a fejlett technológiai módszerek széles körű alkalmazási lehetőségeit sem, mint például a rendelkezésre álló multimédiás számítógépek, melyek segítségével konkrét magyarázatokat kaphatunk a kínai kiejtés alapelveit illetően.

Ami a kiejtés tanításának megközelítését illeti, a kutatók a kínai mint idegen nyelv oktatásának területén három különböző nézőpontot hangoztatnak, ezek: a fonéma alapú tanítás, a gördülékeny beszéd tanítása, és a fonéma alapú tanítás és a gördülékeny beszéd tanításának ötvözése.²⁶ Cheng rávilágít a fonéma-tanítás és a gördülékeny beszéd tanítása közti különbségre. Ő azt állítja, hogy az előbbi a fonémákból indul ki, azután tovább lép a szótagok, szavak, tagmondatok szintjére, majd végül eljut a társalgási gyakorlatokhoz, az utóbbi azonban a fonémák helyett azok mondatszintű előfordulásaiból és teljes párbeszédekben indul ki.²⁷ Sok esetben választják a fonéma és a gördülékeny beszéd oktatásának együttes alkalmazását. Az ELTE Kínai Tanszéke sem kivétel ez alól. Ugyanakkor, mivel a kiejtés oktatása nem egy külön tanóra keretein belül zajlik, hanem a beszélt nyelv oktatásának részét képezi, ahogyan a beszél nyelv oktatása előrehalad és egyre gazdagabb tartalommal telítődik, a kiejtés oktatása túl gyakran kerül háttérbe a tanfolyam eleji intenzív kiejtésgyakorlás után. A tapasztalat azt mutatja, hogy a hallgatók, még ha képesek is minden egyes szót önmagában helyesen kiejteni, külföldi akcentusuk nagy valószínűséggel

²³ Skinner 1957.

²⁴ Hartley & Viney 1978.

²⁵ Schmidt 1990: 129–158.

²⁶ Gu and Wu 2005.

²⁷ Cheng 2000.

megjelenik abban a pillanatban, ahogy egész mondatokban kezdenek beszélni, mind a szótagok hangsúlyában, mind pedig a mondatszintű intonációban.

5. A tanulási módszerek

A hallgatók természetesen hajlamosak arra, hogy a kínai nyelv külföldiek számára nehezen elsajátítható hangjait a saját anyanyelvük hasonló hangjaival helyettesítsék – ezt az anyanyelv erősen rögzült szokásai okozzák.

Zhang kifejti, hogy amikor egy tanuló képes egy adott idegen nyelven szóban kifejezni magát, akkor a nem teljesen szabályos kiejtés nincs túl nagy hatással a szóbeli kommunikáció sikerességére. Az anyanyelv kiejtéséből adódó pszichológiai tehetetlenség (kiejtésbeli szokások) hatására – állítja Zhang – a tanulók hajlamosak a nehezen elsajátítható hangokat anyanyelvük hasonló hangjaival helyettesíteni, és így különböző kiejtésbeli eltéréseket és hibákat alakítanak ki. Zhang szerint ez megmagyarázza azt, hogy miért nehéz a külföldi tanulóknak saját külföldi akcentusuktól megszabadulni, amikor egy idegen nyelvet beszélnek.²⁸

6. A tanárok és a diákok hozzáállása

Ami a kiejtés fontosságának tudatosítását illeti, a kínait idegen nyelvként tanító tanárok között mindig is jelentős véleménykülönbségek voltak, míg egyes szakértők lényegében figyelmen kívül hagyták vagy nagymértékben lefokozták jelentőségét. Liu Xun úgy véli, hogy nem szükséges elvárni a külföldi tanulóktól, hogy a standard kínai nyelvet beszéljék, mivel az, ahogyan a kínai emberek nagy többsége beszél, nem nevezhető standard mandarin kínainak.²⁹ Cheng Tang pedig e tekintetben egyetért Liu Xunnel. Ő azt is hozzáteszi, hogy a legtöbb kínaiul tanuló diák célja az, hogy valamilyen más szakterületet tanuljon egy kínai egyetemen, így számukra a nyelv nem több egy egyszerű eszköznél, és ők nem támasztanak magas követelményeket saját nyelvtudásuk szintjével szemben, különösen ami a kiejtést illeti.³⁰ A kínait idegen nyelvként tanító tanárok közt is vannak, akik szintén azt gondolják, hogy amire a hallgatóknak szükségük van, az elsősorban a beszédértés képessége és az alapszintű kommunikáció. Ami pedig a szabályos kiejtést illeti, ők úgy gondolják, hogy nem érdemes különösebb erőfeszítést tenni érte. Liu fentebb ismertetett véleményében utalás történt a kínai nyelv kiejtésrendszerének „nem standard” természetére, figyelembe véve azt a tényt, hogy a kínai anyanyelvűek a különböző nyelvjárások rendkívül változatos palettáját beszélik. „Összegzésképpen, a kezdeti szakaszban, függetlenül attól, hogy a tanárokról vagy a diákokról van szó, ők egyfor-

²⁸ Zhang 2001.

²⁹ Liu 2000.

³⁰ Cheng 2000.

mán nem fordítanak kellő figyelmet a kiejtés tanítására.” (A szerző fordítása.) Ez a hozzáállás érthető, és alkalmazható lehet a kínaiul tanulók nagy részére, ugyanakkor mindez nem érvényes a tanulók egy bizonyos csoportjára, az egyetemi hallgatókra, akik a jelen tanulmány alanyai. A kínai mint idegen nyelv oktatásának elmúlt években történt fejlődésével a kínaitanítás terén nagy előrelépések történtek, és számos jelentős eredményt értek el. Ugyanakkor, ahogyan azt már a korábbiakban említettük, a kínait nem anyanyelvükként beszélők tömeges megjelenésével egyre inkább hangsúlyozódtak és jól körvonalazhatóvá váltak az erőteljes külföldi akcentusok. Jelenleg a kiejtés fontosságának felülvizsgálása zajlik, és valóban, az elmúlt években a kiejtés tanítását nagymértékben újraértékelték. Ugyanakkor, úgy tűnik, hogy különböző okokból számos kínai tanár akaratlanul vagy tudatosan még mindig viszonylag kevés figyelmet szentel a kiejtés tanításának. Ez a hozzáállás ellentétben áll a hallgatók véleményével: a szerző által 2012 őszén az ELTE és a PPKE hallgatói között, szűk körben kiosztott kérdőívek értékelése azt mutatja, hogy a kezdő hallgatók 100%-a úgy gondolja, hogy egy idegen nyelv tanulásában a kiejtés oktatása fontos szerepet tölt be, 15%-uk pedig úgy gondolja, hogy ez a legfontosabb. Ugyanakkor a mandarin kínai kiejtésbeli sajátosságainak köszönhetően, a kiejtés tanításának hatásai nem érzékelhetőek olyan gyorsan, mint a szókincs és a nyelvtan tanításának hatásai. Ennek eredményeképpen a hallgatók, tudatosan vagy öntudatlanul, hajlanak arra, hogy tanulásuk során a hangsúlyt a szókincs és a nyelvtan „biztonságosabb talajára” helyezték.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bowen, T. & Marks, J. 1992. *The pronunciation book: Student-centered activities for pronunciation work*. Harlow: Longman.
- Cheng Tang 程棠 1996. „Duiwai hanyu yuyin jiaoxue zhong de jige wenti 对外汉语语音教学中的几个问题.” *Yuyan jiaoxue yu yanjiu* 语言教学与研究 3: 4–17.
- Cheng Tang 程棠 2000. *Duiwai hanyu jiaoxue mudi yuanze fangfa* 对外汉语教学目的原则方法. Beijing: Huayu chubanshe.
- Dalton, Ch. – Seidhofer, B. 1994. *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gu Zheng 顾箬 – Wu Zhongwei 吴中伟 2005. „Liuxuesheng rumen jieduan yuyin jiaoxue yanjiu 留学生入门阶段语音教学研究.” *Yunnan shifan daxue xuebao* 云南师范大学学报 3.2: 1–6.
- Hartley, B. & Viney, P. 1978. *Streamline Departures*. Oxford: Oxford University Press.
- Jiao Liwei 焦立为 2001. „Xiandai yuyinxue de fangxiang – fang Lin Tao jiaoshou 现在语音学的方向——访林焘教授.” *Yuyan jiaoxue yu yanjiu* 语言教学与研究 2: 41–46.
- Kenworthy, J. 1987. *Teaching English pronunciation*. London and New York: Longman.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Liu Xun 刘珣 2000. *Duiwai hanyu jiaoyuxue yinlun* 对外汉语教育学引论. Beijing: Beijing yuyan wenhua daxue chubanshe.

- Liu Xun 刘珣 2002. *Xin shiyong hanyu keben* 新实用汉语课文 (*New Practical Chinese Text-books*). Beijing: Beijing yuyan wenhua daxue chubanshe.
- Lü Bisong 吕必松 2007. *Hanyu he hanyu zuowei di'er yuyan jiaoxue* 汉语和汉语作为第二语言教学. Beijing: Beijing daxue chubanshe.
- Mackey W. 1965. *Language teaching analysis*. London: Longman.
- Mao Shizhen 毛世桢 2002. „Guanyu duiwai hanyu yuyin jiaoxue de fansi 关于对外汉语语音教学的反思.” In: Wu Bilian 吴碧莲 (ed.) *Duiwai hanyu jiaoyan luncong* 对外汉语教研论丛 2. Shanghai: Huadong shifan daxue chubanshe.
- Meng Zimin 孟子敏 1997. „Duiwai hanyu yuyin jiaoxue zhong shiyong ‘hanyu pinyin fang’an’ de jige wenti 对外汉语语音教学中使用《汉语拼音方案》的几个问题.” In: Zhao Jinming 赵金铭 (ed.) *Yuyin yanjiu yu duiwai hanyu jiaoxue* 语音研究与对外汉语教学. Beijing: Beijing yuyan wenhua daxue chubanshe.
- Porter, D. – Garvin, S. 1989. „Attitudes to pronunciation in EFL.” *Speak Out!* 5: 8–15.
- Schmidt, R. 1990. „The role of consciousness in second language learning.” *Applied Linguistics* 11: 129–158.
- Sheng Yan 盛炎 2006. *Yuyan jiaoxue yuanli* 语言教学原理. Chongqing: Chongqing chubanshe.
- Skinner, B. 1957. *Verbal behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Zhang Hesheng 张和生 2006. *Hanyu keyi zheyang jiao – yuyan yaosu pian* 汉语可以这样教——语言要素篇. Beijing: Shangwu yinshuguan.
- Zhao Jinming 赵金铭 2007. *Duiwai hanyu jiaoxue gailun* 对外汉语教学概论. Beijing: Shangwu yinshuguan.
- Zhao Jinming 赵金铭 1985. „Jianhua duiwaihanyu yinxi jiaoxue de keneng he yiju 简化对外汉语音系教学的可能和依据.” *Yuyan jiaoxue yu yanjiu* 语言教学与研究 3: 62–75.
- Zhang Weijia 张维佳 2001. „Hanyu pinyin xide zhong de hanzi yin jieru 汉语拼音习得中的汉字音介入.” *Shanxi jiaoyu xuyuan xuebao* 陕西教育学院学报 4: 55–60.
- Zhang Yajun 张亚军 1990. *Duiwai hanyu jiaoxuefa* 对外汉语教学法. Beijing: Xiandai chubanshe.
- Zhou Fang 周芳 2006. „Duiwai hanyu yuyin yanjiu yu yuyin jiaoxue yanjiu zongshu 对外汉语语音研究与语音教学研究综述.” *Yunnan Shifan Daxue xuebao* 云南师范大学学报 4.2: 74–76.